

FORORD

Denne rapporten er knyttet til prosjektet *Veiledning av nyutdanna lærere i nord - 2004*. Prosjektet inngår som et regionalt prosjekt i det nasjonale prosjektet *Veiledning av nyutdannede lærere*. Vårt prosjekt er geografisk sett lokalisert til 13 kommuner i Vest-Finnmark og Nord-Troms. Vi vil takke alle som har deltatt i prosjektet i 2003/04 og 2004/05. Både de nye lærerne og veilederne deres har velvillig delt sine erfaringer og opplevelser slik at det har vært mulig for oss alle å lære mer om hva det handler om å begynne som ny i skolen. Samtidig har vi alle erfart viktigheten av å ta læreres egen læring på alvor. Vi har sammen sett at for læreren forholder læring i skolen seg på to vis: Det handler både om kunnskap, evne og vilje til å bidra til elevenes læring, og samtidig om en profesjonell prosess hvor en lærer selv. I veiledningen har derfor fokus vekslet mellom elevers, den enkelte lærers, lærerkollegiets og organisasjonens læring og utvikling.

Deltakernes egne skriftlige framstillinger har vært viktige bidrag til læringen i dette prosjektet. Rapporten bygger på disse, på Styringsgruppas innspill og Prosjektgruppas møter med deltakerne på samlinger og skolebesøk. Våre diskusjoner og refleksjoner knyttet til disse møtene er vårt læringsgrunnlag. Rapporten er ført i pennen av prosjektleder.

Tromsø 7. januar 2005

For Prosjektgruppa

Rachel Jakhelln
prosjektleder

INNHold

1	Innledning	2
2	”Veiledning av nyutdanna lærere i nord”, planer og perspektiver	4
2.1	Nærmere om prosjektinnhold og arbeidsformer	4
2.2	Det flerkulturelle perspektivet i prosjektet og betydningen av det for veisøkere og veiledere	6
3	Veiledning, et mulighetsmangfold og noen begrensinger	8
3.1	Deltakelsen i prosjektet	8
3.1.1	Prosjekttetthet	9
3.1.2	Økonomiske forhold	10
3.1.3	Sterk satsing på videreutdanning	11
3.1.4	Desentralisert lærer-/førskolelærerutdanning	11
3.1.5	Deltakerantallet – noen refleksjoner	12
3.2	Hvordan veisøkerne er trukket med i planlegging, gjennomføring og vurdering av veiledningen	12
3.3	Veiledere og nyutdannas erfaringer med veiledningsarbeidet	13
3.3.1	Erfaringer med å komme ny til en skole og å ta i mot nye lærere	14
3.3.2	Veisøkererfaringer med veiledningen	15
3.3.3	Veiledererfaringer	16
3.4	Prosjektgruppas erfaringer med den eksterne veiledningen	18
3.5	Kompetansebygging i veiledning for både veilederne og veisøkerne	19
4	Samarbeid, arbeidsdeling og måloppnåelse	21
4.1	Samarbeidet med fylkesmannsembetet, kommuner, fylkeskommuner	21
4.1.1	Forholdet mellom styringsgruppa og prosjektgruppa	22
4.2	Samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene	23
4.3	Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skoler i regionen	24
4.4	I hvilken grad har vi nådd våre mål?	25
4.4.1	Mål for veiledningen av den nye	25
4.4.2	Mål for den enkelte barnehage/skole	27
4.4.3	Mål for regionen og skoleeier/barnehageeier	28
4.4.4	Mål for lærerutdanningen	29
4.4.5	Justering av prosjektets mål	30
5	Skolen som lærende organisasjon	30
6	Planer videre og utfordringer vi ser foran oss	31
7	Referanser	33
8	Vedlegg	33

1 Innledning

Nord-Troms og Vest-Finnmark har gjennom årene vært første arbeidsgiver for mange nyutdanna lærere og førskolelærere fra andre deler av landet. Mange unge lærere har fått en ikke helt enkel start på sin lærerkarriere fordi de manglet nødvendig lokalkunnskap, men også fordi de kom til små samfunn og skoler som ikke var gode nok til å ivareta dem. I dag at den nyutdanna gjerne fra stedet. Desentralisert lærerutdanning har gitt nye muligheter for endring av yrke og utdanning til folk i distriktene. Slik har disse fått tilgang til et arbeidsmarked som før var lukket for dem, men som også stiller dem overfor helt andre krav og roller i lokalsamfunnet enn hva de har hatt tidligere. Vi står her overfor to vidt forskjellige utgangspunkt i starten av en yrkeskarriere som gir høyst forskjellige utfordringer.

Situasjonen de aller siste årene er også at det er relativt få helt unge nyutdanna lærere og førskolelærere som tilsettes, også i vår region. Utfordringene for kommunene og lokalsamfunnene er heller å forhindre at skoler legges ned og å unngå oppsigelser¹, enn å rekruttere nytilsatte. En kan stille seg spørsmålet om dette prosjektet kom for seint?

De nyutdanna som deltar i prosjektet *Veiledning av nyutdanna lærere i nord* får veiledning lokalt av en lokal veileder, en erfaren lærer. I tillegg får skolen to besøk av en ekstern veileder fra en av de fire lærerutdanningsinstitusjonene som driver prosjektet i løpet av det året skolen deltar. Det er lagt opp til fire samlinger hvor lokale veiledere, veisøkere og eksterne veiledere møtes. På samlingene vektlegger vi å bruke god tid til å utveksle erfaringer. Særlig de nyutdanna har vært flinke til dette og sett dette som verdifull. Lærerne får knyttet kontakter som kan være nyttige også etter prosjektets slutt. Studiet *Veiledning og flerkulturell forståelse*, som alle deltakerne tar, influerer også på samlingenes innhold. Mellom samlingene holder deltakerne og prosjektgruppa kontakt via læringsplattformen Classfrontier.

Utgangspunktet for vårt arbeid med dette veiledningsprosjektet er søknaden av 24.02.04. Prosjektet er i all hovedsak organisert i tråd med søknaden. Som tidligere står en prosjektleder, lokalisert ved Universitetet i Tromsø, Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP) for den daglige driften av prosjektet i samarbeid med tre prosjektmedarbeidere ved henholdsvis Høgskolen i Tromsø, Samisk Høgskole og Høgskolen i Finnmark. Disse utgjør Prosjektgruppa. Representanten for Høgskolen i Tromsø er byttet ut, for øvrig er det de samme som deltar i denne gruppa. Styringsgruppa følger opp prosjektets drift i samarbeid med prosjektleder. I denne gruppa har det også vært en endring, Samisk Høgskole har byttet ut sin representant (se vedlegg 10).

I tilknytning til prosjektet har vi i samarbeid med Beate Mortensen Nesheim lagd en film – *Ny i nord* som var ferdigstilt høsten 2004 (vedlegg 7). Vi ønsker å spre filmen til aktuelle skoler i vår region med mål å bidra til økt forståelse for nyutdannas utfordringer og behov. Vi mener filmen også kan være et godt utgangspunkt for diskusjoner i tilknytning til pedagogikkundervisningen i lærerutdanninga. Filmen må også betraktes som en sentral del av rapporteringa og evalueringa av prosjektet.

¹ Nordreisa kommune må til eksempel spare 12 millioner i oppvekstsektoren de kommende år, hvorav 4,5 i skolesektoren. Å legge ned to skoler ville gi en innsparing på 2,5 mill. En skole er allerede vedtatt nedlagt fra høsten av (<http://www.nordlys.no/nyheter/article1377774.ece>). Totalt regner en med at dette gir en innsparing av 8,5 stillinger.

2 "Veiledning av nyutdanna lærere i nord", planer og perspektiver

"Veiledning av nyutdanna lærere i Nord", er designet for å passe de regionale forholdene i Nord-Norge slik de historisk kommer til uttrykk i tre-stammersmøtet og de fornorskningsprosesser som har funnet sted her under nasjonsbyggingen. I nyere tid handler det også om møtet mellom de som tradisjonelt har hatt sin tilhørighet til regionen, innflyttere fra nabolandet Russland og flyktninger og innvandrere fra andre land. Skolen i Nord-Norge har lang tradisjon som et middel i nasjonens selv-bygging. Det er vanskelig å tolke designet på prosjektet, slik det er utformet gjennom søknaden, som et rent lærerutdanningsprosjekt. Dette prosjektet må også forstås som et skoleprosjekt.

Dersom denne skolen skal endres til å bli en skole med åpenhet for de mangfoldige ulike kulturelle uttrykk som finnes i Nord-Norge i dag, i tråd med de globale endringene og de postmoderne kunnskapsparadigmene, vil denne skolen måtte gjennomgå mange forskjellige prosesser. I denne sammenheng er vårt prosjekt bare et lite sandkorn i blant alle de andre sandkornene. Det er likevel viktig for oss at vi bidrar slik vi tror er riktig i forhold til å støtte skoleprosesser som er strukturert med henblikk på å gi alle deltakerne i skolen bekreftelse på deres identitet. Siden vår primære deltaker er den nyutdannede lærer, vil vår oppmerksomhet først og fremst rettes mot den nye. Vi oppfatter det likevel ikke som en aktuell problemstilling at det er vi som skal yte den direkte støtten til den nytilsatte læreren. Vår jobb som prosjektledelse er å bidra til et konsept hvor den nye får støtte av den institusjonen som er hans/hennes arbeidsplass, nå og - forhåpentligvis - i fremtiden.

Ut fra et slikt utgangspunkt har vi derfor forsøkt å legge opp til utviklingen av en institusjonell oppmerksomhet mot den nyutdannede. Vi har kalt det evnen til å se den nyutdannede som en ressurs for skolen. Vi har tenkt vårt arbeid som støtte til to forskjellige, men likeformede funksjoner i en pedagogisk institusjons uttrykk. På den ene siden det allmenne kravet til en pedagogisk institusjon om å se alle elever og lærere som like verdige. I dette ligger fokuset på kulturell forståelse og kulturelt likeverd. På den andre siden må skolens fokus på likeverd også innebære en åpenhet mot den nyankomne. Nødvendigheten av at alle førsteklasinger blir bekreftet av skolen i begynnelsen på sitt skoleliv, er en parallell til skolens plikt til å bekrefte den nyankomne lærer ut fra det han/hun er - en mulighet for den institusjonelle vekst som den som er fremmed kan bidra med.

Gjennom å underbygge disse to likeformede funksjonene i skolen på to ulike måter, forsøker vi å virke inn på skolene som deltar i prosjektet, gjennom å gi støtte til en økt refleksivitet. Konkret skjer dette arbeidet først gjennom den støtten vi forsøker å få etablert for den nyansatte på den enkelte skole. Dernest gjennom den kunnskap og refleksjon den enkelte lærer og veileder kan oppnå gjennom de prosesser vi har konstruert i vårt faglige opplegg knyttet til veiledning og flerkulturell forståelse.

2.1 Nærmere om prosjektinnhold og arbeidsformer

I søknaden for deltakelse i prosjektet for 2004/05 står det:

Vi har erfart at det er særlig tre områder som er utfordrende for den nye læreren og hvor den nyutdanna ofte har mindre med seg i bagasjen enn det som kunne vært ønskelig. Dette gjelder arbeid med tilpasset opplæring i skolen (jf. signaler i NOU 2003:16), møtet med de mange kulturelle utfordringene som finnes i dagens skole, ikke minst i vårt område, og samarbeid skole – hjem.

I det daglige arbeidet med prosjektet er det av disse tre momentene de kulturelle utfordringene som har fått størst plass, og da særlig gjennom arbeidet med studiet i *Veiledning og flerkulturell forståelse*. Tilpasset opplæring og samarbeid skole – hjem er i større grad felt som kommer i fokus med utgangspunkt i veisøkers spørsmål.

En kan stille spørsmål ved om det alltid er selvsagt at det er veisøkers spørsmål som bør være styrende for innholdet i veiledningsarbeidet. Flere ganger har vi i tilknytning til dette prosjektet registrert at skoler som sier: "Det er bare å spørre!" til sine nytilsatte fort kommer til kort i forhold til de nytilsattes behov. Dersom vi i veiledningsarbeidet sier at det er de nytilsattes spørsmål som skal styre veiledningsarbeidet alene kommer vi fort til kort, og står i fare for å gå i samme fella som uttalelsen ovenfor skal være et eksempel på. Vi har i arbeidet med de nytilsatte sett at det er viktig at disses spørsmål har et sentralt rom i arbeidet, men vi har også sett at vi som er veiledere, både lokalt og eksternt, må bidra med spørsmål. Det er ikke alltid like lett for den nytilsatte å se det store spekteret av utfordringene som står foran. De flerkulturelle spørsmålene er nettopp eksempel på et slikt felt.

Små fådelte skoler har blitt et tema som har fulgt oss hele veien. Vi har erfart at få nyutdanna har kunnskap om dette temaet, og langt mindre praksiserfaringer fra slike skoler. Det kan se ut som om fådelte skoler i liten grad berøres i lærerutdanningene. I vår region er det ofte på disse skolene de nyutdanna får jobb og hvor utskiftningen av lærere er størst (se også rapporten fra jan. 04). Disse skolene byr også på helt særegne utfordringer sammenlignet med større skoler, utover undervisningsarbeidets organisering i sammenslåtte klassetrinn. Dette kommer vi tilbake til.

Vi har som nevnt valgt å ta som utgangspunkt at den nyutdanna er en ressurs for sin nye arbeidsplass. Dette er en særdeles viktig forutsetning for prosjektet, og de nye har i begynnelsen vansker med å se seg selv i en slik rolle. For mange er starten på karrieren en kamp for å skaffe seg legitimitet som lærer og for å utøve et tydelig lederskap i klasserommet. Mange opplever også at det er vanskelig å få anledning til å være en ressurs, ikke bare fordi de synes de har lite å tilby, men også fordi skolene de kommer til heller ikke har et slikt perspektiv som utgangspunkt. En ung nylærer skriver om sitt møte med skolen:

"Jeg merker at det er veldig vanskelig å komme med forslag til nye arbeidsmåter, og det er enda vanskeligere å få gjennomslag for slike ideer. Jeg har endelig forstått hva de snakket om på lærerskolen, da de sa at man kan ha mange visjoner som nyutdannet lærer, men man blir tvunget inn i den eksisterende skolekulturen."

Denne skolen hadde ikke hatt uskiftninger i kollegiet på nærmere 10 år. En skulle kunne forvente at en ny lærer ville kunne være et viktig korrektiv i en slik situasjon, samtidig er det åpenbart vanskelig for skolen å møte det nye. Rutinene vil være sterke og hverdagen kjennes trygg. Veien til endring går gjennom spørsmålene og undringen, men det blir fort lite undring igjen når en går i det samme over år. Det blir viktig for prosjektet å bistå både den nye og skolen i dette møtet slik at partene kan bidra optimalt overfor hverandre.

Utfordringen i prosjektet er å få veileder/veisøker-gruppene på skolene til å komme i gang med et systematisk veiledningsarbeid. Veiledningsrelasjonen er det bærende elementet i prosjektet. Nødvendigheten av slike relasjoner når det handler om oppfølging av nyutdanna

lærere bekreftes også av Aili, Persson og Persson (2003). De sier at "Mentorsystem bör handteras som organiserade arenor för såväl anpassning som utveckling, när det gäller såväl innblandade lärare som organisationen." (op.cit.: 84).

Vi har etter hvert erfart at dette prosjektet dypst sett handler om læreres læring og rom for refleksjon i hverdagen, og slik også om utvikling av skolen som organisasjon. Det er en utbredt tankegang i norske skoler at det ikke er tid og rom for refleksjon og arbeid med egen utvikling. Dette går også igjen blant lærerne vi har truffet i dette prosjektet. Veilederen Grosier: "Vi klare ennå ikke å sette av tid til refleksjon. Det sliter ut folk. I 1996 hørte vi et foredrag med Einar Størkesen om emnet og var sikre på at dette var veien å gå, men lite om noe har vi klart å endre." Uttalelser som dette har vi også fått høre flere ganger av andre deltakere i prosjektet. I så måte står dette prosjektet i kontrast til en slik holdning.

I dette ligger en kobling til aksjonslæring, noe vi vil komme tilbake til i kapittel 5. Vi finner også ei god kobling til endrings- og utviklingskompetanse, som er ett av de fem hovedmålene for lærerutdanninga (Lov om universiteter og høyskoler § 54a). Videre finner vi en slik holdning som gjennomgående tema i St.meld. 30:2003-2004. "Dagens kunnskapssamfunn gjør at skolen må være i stand til å forandre seg og legge til rette for kontinuerlig læring...Evnen til kontinuerlig refleksjon over hvorvidt målene som settes og veivalgene som gjøres, er de riktige for virksomheten, er grunnleggende. Dette er kjerneegenskaper i lærende organisasjoner og samtidig nødvendige ferdigheter for skolen som organisasjon" (op.cit.:26). Vi ser det som en viktig oppgave å påvirke ikke bare den som er ny, men også den erfarne til å skape seg rom for refleksjon i arbeidshverdagen. Vi erfarer at dette er mulig.

I vedlegg 3 og 4 finnes prosjektplanene for 03/04 og 04/05 samt oversikt over innholdet på samlingene. Disse viser hvordan vi veksler mellom samlinger, lokal veiledning, ekstern veiledning ute på skolene og litteraturodrøftinger. Vi har også vektlagt kulturelle innslag og andre typer formidling som film og museumsbesøk for både å få allsidige læringssituasjoner og for å unngå at de nye kjenner seg "plassert tilbake på lærerskolen". Det første året hadde vi flere eksterne forelesere som bidro på samlingene. Dette kunne være spennende, men flere av deltakerne mente at dette ble for likt det de hadde erfart på lærerutdanninga. Dette og økonomiske hensyn har ført til at vi i prosjektgruppa i inneværende prosjektår har valgt å jobbe tetter på deltakerne og mer prosessuelt. Det er også lettere for oss som prosjektgruppe å spille mer på lag nå enn tidligere, da vi nå naturlig nok er mer samkjørte (se nedenfor).

2.2 Det flerkulturelle perspektivet i prosjektet og betydningen av det for veisøkere og veiledere

I St.meld. 30:2003-2004, er møtet mellom kulturer og religioner drøftet i kap. 3. "Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk", heter det. Målet er i følge meldinga en inkluderende skole som kan håndtere dette mangfoldet og se den ressursen det representerer. "En forutsetning for å utnytte denne ressursen på en positiv måte er at skolen evner å gi alle elever, uansett bakgrunn og forutsetninger, de samme mulighetene til å utvikle sine evner og talenter. Skolen må i større grad legge vekt på ulike elevers likeverd." (Kap. 3.2)

I og med at vi har vektlagt dette perspektivet så sterkt ser vi det som nødvendig å redegjøre nærmere for vår forståelse og hva det har betydd i den daglige driften av prosjektet. Studiet *Veiledning og flerkulturell forståelse* inngår som en stor og viktig del av vårt prosjekt. Vi vil her forsøke å vise hvordan vi ser forholdet mellom studiet og prosjektet forøvrig, og mellom det nasjonale prosjektet og prosjektet her nord (vårt prosjekt), for slik å tydeliggjøre sammenhengene.

Studiet gir et grunnlag for å utvikle kunnskap og ferdigheter relatert til veiledning og flerkulturell forståelse for alle deltakerne i prosjektet. Vi har valgt at studiet skal inngå som en viktig del av alt vi gjør. Det *nasjonale prosjektets* hovedinnhold og mål er yrkessosialisering gjennom veiledning.² Dette må vi forholde oss til også i det innholdet vi gir prosjektet her nord. Vi mener at både *innholdet i veiledningen* og *konteksten* denne foregår i er av stor betydning for kvaliteten på det den enkelte deltaker får ut av prosjektet. Innholdet i prosjektet i nord skal i tillegg til det som ligger i det nasjonale prosjektet av styringssignaler, styres av veisøkers spørsmål og spørsmål relatert til feltet flerkulturell forståelse. Konteksten i vår region vil alltid være flerkulturell, noe som også var et utgangspunkt for vår søknad. Dette aspektet er komplisert for oss alle fordi vi har en norsk skole som i utgangspunktet er tuftet på en monokulturell tenkning og vi som utgjør prosjektgruppa fungerer selv i utgangspunktet innen en monokulturell forskningstradisjon (Phil 1999, 2001).

Ved en skole skriver de følgende i sin eksamensoppgave:

Vår ungdomsskole har ingen formell plan vi jobber etter for å ta i mot utenlandske elever. Elevene blir ofte ikke her lenger enn et par år før de flytter tilbake til hjemlandet eller til en annen plass i Norge. Men vi ser helt klart viktigheten av å ha et fast mønster å gå etter når man tar i mot nye familier og elever. Vi som har vært med på dette prosjektet og skrevet denne oppgaven har fått mange hint og tips til hvordan man kan jobbe for å få til dette på en best mulig måte. Man kan vel kanskje kalle oss ressurspersoner? Vi har i alle fall tenkt mye på temaet og diskutert det mange ganger.

Det er talende at en gruppe på fire lærere, hvorav tre nyutdanna opplever seg selv som ressurspersoner på feltet etter ett års arbeid og 10 studiepoeng. Det er ikke den eneste skolen som har gitt oss slike meldinger. For oss blir det en bekreftelse på Phils forskning og en konkretisering av hvordan dette faktisk arter seg i norsk skolehverdag. Dette bekrefter også at perspektivet er riktig og viktig, og det er med og bidrar til at den nyutdanna kan fungere som en ressurs ved sin skole.

Det vil være en interaksjon mellom studiets innhold og krav og arbeidet med yrkessosialisering gjennom veiledning. Alt vi gjør i studiet vil ha med yrkessosialisering å gjøre, men alt vi gjør relatert til yrkessosialisering og veiledning vil ikke nødvendigvis ha med studiet å gjøre. Innholdet i veisøkers spørsmål eller arbeid med observasjon og drøfting av undervisning på eksternt veileders skolebesøk vil ikke nødvendigvis ha noen sammenheng med innholdet i studiet. Hvilke handlinger vi legger inn i prosjektet vil virke inn på forholdet mellom arbeidet med yrkessosialisering og studiet. Alt vi gjør i prosjektet kan, ut fra de implisertes valg av handlinger, styres i større eller mindre grad for å inngå som arbeid med studiet. Om vi kontinuerlig jobber for å ha en flerkulturell tilnærming i veiledningsarbeidet vil

Formatert: Punktmerking og nummerering

² Å legge grunnlag for en yrkespraksis som bygger videre på lærerutdanningen og som involverer teoretiske og praktiske refleksjoner over barnehage/skolehverdagen.

- Utvikle deltakernes kompetanse i veiledning av kollegaer.

- Utvikle egen yrkespraksis gjennom kvalifisert veiledning.

- Utvikle et system for kompetanseheving gjennom veiledning i den enkelte barnehage/skole.

(Se hjemmesida til nettverket: <http://fag.hit.no/efl/nyutdannede/index.php>)

den delen av studiet som er relatert til flerkulturell forståelse komme tydeligere fram og studiet vil i større grad sette rammer for prosjekttinnholdet.

Med et slikt utgangspunkt vil det ikke være et spørsmål om å balansere veiledning og flerkulturell forståelse, men et spørsmål om å bruke veiledning for å inkludere og forstå dem vi møter og virkeligheten vi fungerer i ut fra et flerkulturelt perspektiv. Vi må trene på å analysere våre handlinger med et flerkulturelt utgangspunkt, og det er jo nettopp handlingene som settes søkelys på i veiledningsarbeidet. Dersom både veisøker og veileder blir trygge på hva veiledning er og skal være har vi det beste utgangspunktet for å jobbe målrettet med flerkulturell forståelse slik det står i studieplanen:

Deltakerne skal bedre sin evne til å virke som veileder i en flerkulturell hverdag. Dette gjøres gjennom å fokusere

- Begrepene kultur, flerkulturell, kulturforståelse og kulturtilhørighet.
- **Veiledningsarbeid med fokus på** hvordan møtet med folk fra andre kulturer influerer på egen yrkesutøving.
- Trening i selvrefleksjon over eget kulturelt ståsted.

3 Veiledning, et mulighetsmangfold og noen begrensinger

Aili, Persson og Persson (2003) ser oppbyggingen av et mentorsystem³ som en struktur for organisert sosialisering av nye generasjoner med lærere. Den organiserte sosialiseringen medfører at skolens kultur synliggjøres og at den dermed er mulig å diskutere, bedømme og endre. Det skapes arenaer for kunnskapsutvikling i skolen. De mener at lærere behøver begrep og teorier for å kunne analysere og forstå de vilkårene de arbeider under. "De behøver begrepp och perspektiv för att peka ut sitt personliga, gruppens och skolans handlingsutrymme" (op.cit.:19).

Det kan synes som om det tilbudet de nye får gjennom dette prosjektet gir dem en uventet støtte i en utfordrende hverdag og at et tomrom fylles. Ikke minst det å møte andre i samme situasjon for gjensidig erfaringsutveksling gir de nye uttrykk for er viktig. Som Dan-Vidar sier i filmen:

Vi har jo møttes en del nyutdanna, hovedsakelig lærere her i Vest-Finnmark og Nord-Troms, og utvekslet erfaringer, og det synes egentlig jeg har vært det fineste. Vi har hatt en del forelesninger og rent sånt faglig stoff, men mye ut av det der, føler jeg, det var ting som jeg egentlig har hørt om før, lærte på lærerhøgskolen, så det var ikke så mye nytt egentlig der, men det å møte andre i samme situasjon og utveksle erfaringer, det var nyttig.

Vi vil i det følgende se på deltakelsen i prosjektet og drøfte erfaringene med å være ny og å motta nye. Videre vil vi se på veiledningen i prosjektet, både den lokale og den eksterne. Vi vil også drøfte dette opp mot kollegaveiledningsbegrepet og se på erfarte muligheter og begrensninger blant deltakerne i prosjektet. I hvilken grad bidrar veiledningen til økt forståelse og trygghet i lærerarbeidet?

3.1 Deltakelsen i prosjektet

I søknaden for 03/04 var det stipulert med femti veisøkere. Vi endte opp med søtten veisøkere og tretten veivisere fra ti grunnskoler og to videregående skoler. Vi fikk ingen deltakere fra

³ I Sverige har nyutdanna som ønsker en mentor rett til det. "I lärarförbundets avtal med kommunerna har det sedan 2000 gällt att nyanställda skall ha en egen mentor (Aili/Persson og Persson 2003: 7)

barnehagene. Samtlige deltakere, så nær som to veiledere og en veisøker fullførte våren 2004 studiet *Veiledning og flerkulturell forståelse*. For å få godkjent 10 studiepoeng ble det krevd en skriftlig hjemmeksamen, skrevet i veileder/veisøker-gruppa på skolen, samt en presentasjon av innholdet av denne eksamensoppgaven i plenum på siste samling i prosjektet. Vi kommer nærmere tilbake til studiet og erfaringene med dette under pkt. 3.5.

I søknaden for 2004/2005 stipulerte vi også med et større antall veisøkere enn vi har fått. Vi var sikre på at vi skulle få flere deltakere da markedsføringa av prosjektet hadde vært massiv. Vi hadde deltatt på møter for henholdsvis rektorer og barnehagestyrere i Vest-Finnmark, en egen brosjyre (se vedlegg 8) for prosjektet var distribuert både direkte til skoler/barnehager og til skolesjefer i de kommunene som har dette. I samarbeid med fylkesmannen i Finnmark, Utdanningsdirektøren, hadde vi ei samling for skolesjefene og andre representanter for skolene i både Vest-Finnmark og Nord-Troms⁴ hvor det blei gitt utførlig presentasjon av prosjektet. I tillegg til dette har skolene både fått brev og blitt direkte kontaktet med påminnelser om prosjektet via prosjektleder og regionsskolekontaktene tidlig i august. Vi regnet også med en viss spredningseffekt gjennom de deltakerne vi hadde i 2003/04. Prosjektet har også fått en egen nettside (<http://uit.no/plp/5123/>)

Resultatet av arbeidet var magert. Dette skoleåret deltar 7 veisøkere og 5 veiledere. Veisøkerne kommer fra 4 fådelte barne- og ungdomsskoler i Vest-Finnmark. Av disse var en skole, som nå har 2 nyutdanna, med forrige år. Vi har også med en videregående skole i Nord-Troms med 2 nyutdanna. Ved 2 av de fådelte grunnskolene er rektor veileder. Heller ikke i år har vi fått med noen fra barnehagene.

Vi har brukt mye tid for å finne ut hva dette kommer av, og til tider vært svært så frustrerte. Når vi ser på hva de nyutdanna som deltar både dette og forrige skoleår formidler av erfaringer er vi ikke villige til å si at den lave deltakelsen har å gjøre med et fravær av behov for et prosjekt som dette. Vi kan se fire mulige årsaker som virker både sammen og hver for seg i kommunene i regionen. 1) Prosjekttretthet. 2) Økonomiske forhold 3) Sterk satsing på videreutdanning. 4) Desentralisert lærer-/førskolelærerutdanning. Vi vil kort si litt om hver av disse.

3.1.1 Prosjekttretthet

Regionen vi virker i har over år vært "utsatt" for mange og ulike prosjekter i førskolen og på alle trinn i skolen. Flere av skolene og andre aktører vi har vært i kontakt med gir uttrykk for "prosjekttretthet". Dette kan ha ulike forklaringer. Det er mange ulike deltakere i markedet som fylkeskommunene, kommunene, staten, lærerutdanningsinstitusjonene, KS, NHO m.fl. Hvilke tilbud om prosjektdeltakelse som når skolene kan være tilfeldig. Det er i mange tilfelle fravær av koordinering mellom tilbudene, det blir opp til den enkelte skole, barnehage eller kommune å avgjøre hvilke tilbud de skal gå for og det uten å vite hva som kommer av tilbud neste gang. Etter som mange av kommunene mangler skolesjefer blir det fort liten grad av langsiktighet i tenkningen for kommunene som helhet.

Nedslagsfeltet for vårt prosjekt er også et område som av flere aktører vurderes som en region med spesielle behov. Vi tenker da på spørsmål knyttet til samisk/norsk læreplan, lav

⁴ Prosjektet omfatter i dag region Vest-Finnmark som består av kommunene: Alta, Hammerfest, Hasvik, Kvalsund, Loppa, Måsøy og Nordkapp og region Nord-Troms med kommunene Skjervøy, Kvenangen, Nordreisa, Kåfjord, Lyngen og Storfjord. Totalt tretten kommuner.

utdanningstakt, mangel på lærere osv. Dette har gitt grunnlag for en etterspørsel av ulike prosjekter og utprøvinger på forskjellige plan. Det blir også sett på som ønskelig å ha med de nordligste regionene i større nasjonale prosjekter. Også dette kan være med på å bidra til problemet vi har fokusert her. Det er viktig at Nord-Norge også deltar i nasjonale prosjekter, men det kan se ut som om manglende koordinering mellom prosjektene og ulike aktører skaper en situasjon som ikke alltid gagnar den aktuelle regionen.

3.1.2 Økonomiske forhold

I arbeidet med å rekruttere deltakere har vi ved flere barnehager og skoler møtt på problemet med økonomi. Nå er det slik at de eneste utgiftene deltakerskolene/-barnehagene påføres i dette prosjektet er utgifter til eventuelle vikarer samt to bøker pr. deltaker (se vedlagt leseliste). Det kan se ut som om det er en prinsippsak at deltakerinstitusjonene også bidrar økonomisk. På forespørsel om vi kunne dekke vikarutgifter fikk vi blankt avslag fra prosjektleder sentralt. Dette kan en forstå ut fra at dette er et prosjekt med mål å bidra til utvikling av kunnskap og handlingsmønstre som kan bli permanente. Samtidig erfarer vi helt konkret at en barnehage trekker seg og at andre skoler gir uttrykk for at de ikke kan delta av økonomiske grunner.

Vi valgte å ha et møte med oppvekstsjefen i Innlandet⁵ kommune for å drøfte spørsmålet om deltakelse, da vi var kjent med at det var tilsatt 2 nye lærere og 7 førskolelærere i kommunen som ikke deltar i prosjektet 04/05. Oppvekstsjefen mener at kostnadene til vikarer er så pass omfattende at det for en del skoler og for de fleste barnehagene blir for mye. Deltakerinstitusjonene må dekke vikarer for to eller tre x 8 dagers fravær. For mange skoler og barnehager er dette en stor sum. Endringen i økonomistyringa, hvor økonomiansvaret er tillagt rektorene/styrene gjør at det blir lett å skjære bort alt som ikke er av største nødvendighet. Det som det først går ut over er kurs for lærere, noe som fort blir sett på som en luksus. Det blir vanskelig å prioritere lærernes læring, ressursene skal legges direkte ut til ungene. Det er elevenes læring som en slik mener blir prioritert først.

Vi har stilt oss spørsmål om vi har lagt opp prosjektet for ambisiøst med så pass mange samlinger. Totalt betyr vårt opplegg 8 dagers fravær fra skolen for den nyutdanna og dennes veileder. Samtidig ser vi at de skolene som deltar med litt planlegging får dette til relativt uproblematisk. Dette kan tolkes som et utslag av forskjellige skolekulturer. En rekke skoleforskere har utviklet begrepsapparater for å karakterisere ulike skolekulturer. Vi har i arbeidet med prosjektet sett at noen skoler kan betegnes som trygge og innovative mens andre fungerer mer konserverende. Aili, Persson og Persson (2003) bruker begrepene stabile og rigide skoler. Ved skolene av den første kategorien kan det se ut som om det er langt mindre problematisk og dramatisk om lærere har fravær fra skolen i EVU-øyemed enn på den andre typen skoler. En kan kanskje si at det er skoler av denne siste kategorien som har sterkest behov for å delta i et prosjekt som dette? Uansett er dette et dilemma som er vanskelig å forholde seg til.

En av skolene i Innlandet kommune med en nytilsatt lærer valgte å takke nei. Skolen deltok forrige år, og forholdet mellom veisøker/veileder ble vanskelig. Rektor ved denne skolen var kritisk både til innholdet i prosjektet og at det tok så mye av lærernes tid. Det er høyst beklagelig at prosjektledelsen ikke fikk et bedre grep på disse spørsmålene mens skolen var deltaker, og ikke minst at den nå valgte å ikke delta. I følge oppvekstlederen er dette en skole

⁵ Fiktivt navn

som viser liten vilje til endring og utvikling. Oppvekstleders konklusjon var at ofte er det de skolene som trenger det mest som velger bort prosjekter som disse. Det er mange utfordringer i prosjektet som problematiserer skolens virksomhet. Dette blir fort brysomt for skoler der utviklingen går sakte eller skjevt.

3.1.3 Sterk satsing på videreutdanning

Ved den videregående skolen som deltar i prosjektet i inneværende år, var det lenge usikkert om de nye fikk til å delta. Dette hadde særlig å gjøre med at det ble vanskelig å finne en som kunne stille som lokal veileder. Dette ble igjen forklart med at så mye som 50 % av lærerne deltok på et eller annet videreutdanningstilbud dette skoleåret. Flere av veilederne som så langt har deltatt i prosjektet, har formidlet en opplevelse av et kontinuerlig behov for videreutdanning. Dette begrunner de med at de, når de er under utdanning, blir nødt til å lese og lære. Slik får de utviklet seg som lærere.

En skulle tro at det var mulig å lære å utvikle seg uten å studere, men kanskje er dette med og bekrefter en (u)kultur i skolen som vi kan knyttet til læreres læring. Dette er, slik vi ser det, en privatisering av et problem som burde være hele skolens ansvar både lokalt og regionalt. Problemet kan også ses i sammenheng med punktet om prosjekttretthet og kan relateres til et profesjonsaspekt. En kan spørre seg om lærernes handlinger kan tolkes som et uttrykk for et behov for å legitimere sin profesjonalitet. I prosjektledelsen har vi stilt oss spørsmål om det også finnes årsaker til den lave deltakelsen knyttet til at videreutdanningstilbud må prioriteres de "gamle" lærerne. De nye kommer rett fra utdanning og forventes å ha mye å gå på i skolehverdagen, men de lærerne som har gått "i tralten" i mange år er de som man mener må komme først i køen.

3.1.4 Desentralisert lærer-/førskolelærerutdanning

Vi mener å ha gjort noen interessant erfaringer knyttet til desentralisert utdanning som vi ønsker å nevne her. De seinere åra har tilbudet om desentraliser lærer- og førskolelærerutdanning vært relativt omfattende i vår region. Dette har vært et kjærkomment tilbud i mange kommuner når endringene i primærnæringene har tvunget folk over i annen virksomhet. For noen utdanningers vedkommende har også samlingene vært lagt til distriktene, ofte etter sterkt påtrykk fra lokale politikere.

Vi synes at vi i løpet av dette prosjektet har sett noen av de negative sidene ved desentralisert utdanning. I Innlandet kommune har de i løpet av de 10 siste årene kun tilsatt 1 lærer som kom utenfra kommunen, vedkommende hadde da også 25 års praksis i skolen. En kan stille spørsmål ved om dette er heldig for skolen. Også andre skoler i prosjektet har hatt liten utskifting i personalet de siste årene. Som veileder ved den videregående skolen sier: "Det å ta i mot nytilsatte er ikke noe hverdagslig hos oss." Videre beretter hun om at de nye virket som et friskt pust. Stabilitet i kollegiet er noe de fleste skoler vurderer som ønskelig og positivt, men kanskje kan det bli for stabilt?

For Innlandet kommunes vedkommende var de 7 nyutdanna førskolelærerne alle utdannet via desentralisert utdanning. Samlingene var lagt til kommunesenteret. 2 av de 7 var i jobb som førskolelærer, mens 5 måtte fortsette som assistenter. Med høyt fravær på grunn av utdanning over år mente arbeidsplassene at det var uaktuelt å delta i et prosjekt som dette. De små

barnehagene mente de ikke maktet med et prosjekt som førte til ytterligere fravær. Det er kanskje også mulig at godt voksne nyutdanna kjenner mindre på behovet for å delta i et prosjekt som dette enn yngre ”nybegynnere”. De mer voksne har erfaringer fra lignende eller andre deler av arbeidslivet som bidrar til økt trygghet i starten på karrieren som lærer/førskolelærer.

3.1.5 Deltakerantallet – noen refleksjoner

Når det gjelder den manglende deltakelsen av førskolelærere i prosjektet har vi i prosjektledelsen også gjort oss noen refleksjoner. Vi mener å se at det gjør seg gjeldende en annen kultur i førskolen enn i skolen som gir noen forskjeller i starten på yrkeskarrieren. Veiledning har i barnehagen en bredere og mer naturlig plass (Sivertsen 2004) enn hva tilfellet synes å være i skolen, hvor læreren i verste fall kan bli svært ensom. Dette bekreftes også av representanten i Styringsgruppa fra Høgskolen i Tromsø som jobber med førskolelærerutdanninga. Utdanninga er en ung utdanning som i mindre grad tynes av de tradisjonene vi finner i allmennlærerutdanninga. Disse tradisjonene kan bidra til at en i barnehagene vurderer behovet for et prosjekt som dette som mindre påtrengende.

Vi har også drøftet det antallet vi har hatt så langt opp mot hva som er prosjektets mål. Det er svært beklagelig at vi i liten grad vil kunne si noe autentisk om hva som er situasjonen i barnehagene. Vi har derfor sett oss nødt til i denne rapporten å kun fokusere på nyutdanna lærere. Å si noe om førskolelærernes situasjon vil bli rene spekulasjoner. Når vi har sett på målene i det nasjonale prosjektet og for prosjektet i nord har vi konkludert med at vi totalt den tida prosjektet har vært i drift har hatt med et tilstrekkelig antall lærere og skoler til at vi får innsikt i situasjonen for nyutdanna lærere i vår del av landet. Utfordringen framover vil være å få alle skoler som tar i mot nyutdanna til å se sitt ansvar for at de nye får en bedre start.

Når vi ser på målene, ser vi at et lavere antall deltakere også kan gi oss muligheter for å fokusere noe mer på andre deler av målhierarkiet enn de målene som er knyttet direkte til konkrete nyutdanna lærere og skolene de jobber ved (se A og B, vedlegg 9). Vi ser at vi har rom for å jobbe noe mer direkte mot skolelederne ved å bruke de møteplassene for rektorer og skolesjefer som allerede eksisterer i kommuner og regioner, og har allerede gjort en del avtaler for å få til dette. I dette arbeidet blir utdanningsdirektørene og regionsskolekontaktene viktige samarbeidspartnere. Vi ser også ei endring i forholdet mellom Styringsgruppa og Prosjektgruppa hvor den første får en viktigere rolle for utbredelsen av læringa i prosjektet enn hva vi tidligere hadde tenkt. Alle disse innsatsområdene vil kunne bidra til å bedre situasjonen for nyutdanna i regionen. Prosjektgruppa vil også kunne bruke mer tid til å jobbe med det vi har lært i prosjektet internt i lærerutdanningene.

3.2 *Hvordan veisøkerne er trukket med i planlegging, gjennomføring og vurdering av veiledningen*

Basis for veiledningen, både den lokale og når prosjektmedarbeiderne besøker skolene, er de tema vi har lagt som føringer og de nyutdannas spørsmål. Dette har vært og er en ledetråd i alt vi gjør. Vi legger vekt på å ikke presse noe på deltakerne, og er opptatt av at den enkelte skal

finne sin egen innfallsvinkel til de flerkulturelle spørsmålene som gir han/henne noe i eget arbeid. I gjennomgangen av eksamensarbeidene i vår var det tydelig at deltakerne hadde tatt et perspektiv på flerkulturell forståelse som gav mening for deres hverdag, og brukt det deretter. Vi fant følgende forståelser av begrepet i oppgavene: fremmedkulturell, trestammers møte, etnisk, religiøs, kyst/innland, nord/sør, elevens bakgrunn – å SE eleven. Slik skal det være, vår oppgave er å bistå til deltakernes utvikling. Vi ser likevel at dette er noe alle jobber med, i større og mindre grad, og mener å se at dette fokuset ikke bare er akseptert blant deltakerne, men har bidratt til nye perspektiver. Særlig veilederne har gitt uttrykk for at dette er noe de trenger. At dette er så fokusert, bl.a. i veilederutdanninga, motiverer selvsagt de nyutdanna, kanskje i større grad enn en kan forvente, til også å ta opp slike spørsmål.

På slutten av hver samling forsøker vi å se framover mot det videre arbeidet og drøfte hvordan vi går videre. Deltakerne har da anledning til å påvirke det som skal skje i prosjektet innenfor rammene som er lagt. Ikke minst har dette vært viktig i forhold til hvor vi skal samles og hvordan besøkene av ekstern veileder skal organiseres og hva som da skal drøftes. Deltakerne sitter på en lokalkunnskap som vi trenger å dra nytte av i flere forhold. Vi har også forsøkt å justere under samlingene når det gjelder tid til erfaringsutveksling, drøftinger i plenum osv. ut fra hvor deltakerne, og da særlig de nye, er på veien. Dette er langt enklere i prosjektets andre år enn det var det første året. Vi har nå lettere for å spille på hverandre i prosjektgruppa enn tidligere og er mer fleksible når det gjelder å bytte på hvem som tar ansvar.

3.3 Veiledere og nyutdannas erfaringer med veiledningsarbeidet

Et sentralt mål for prosjektet er yrkessosialisering. I dette ligger blant annet en ide om at den profesjonelle og reflekterte praktiker er i stand til å ta i bruk både teoretisk kunnskap og kunnskap om det konkrete og sette dette sammen gjennom sine profesjonelle vurderinger. Teori er ikke for å vise sannheten, men for å teste ut ideer, se nye sammenhenger og generelt berike ens tanker og handlinger (Gustavsen 2001). ”Det å *bruke* kunnskap er en ferdighet og læres i praksis, ved å gjøre det” (Kvernbekk 2001:153). Nettopp dette er et sentralt mål for deltakelsen i prosjektet. Vi ønsker som det står i prosjektet mål:

å legge grunnlag for en yrkespraksis som tar vare på det beste i førskole- og lærerutdanninga og som bidrar til å støtte og utvikle refleksjoner over arbeidet i barnehagen / skolestua. Prosjektet ønsker å bidra til å bygge bru mellom det den nye har med seg av ballast fra utdanninga og det som kreves av den nye læreren/førskolelæreren i yrkesutøvelsen. (Fra prosjektets overordna målsetning, se vedlegg 9)

Vi kan snakke om utviklingen av et refleksivt forholdningssett, med utgangspunkt i egne erfaringer og relatert til arbeidet i skolens hverdag, som målet for de prosessene det legges opp til. Hvilke erfaringer formidler deltakerne relatert til et slikt mål? Vi vil først se på hvilke erfaringer de nye har med å komme som ny og hva skolen sier om å ta i mot nye. Videre vil vi se på hvilke erfaringer deltakerne gir uttrykk for relatert til veiledningsarbeidet.

Vi har vært så heldige å få antropolog Beate Mortensen Nesheim til å tenne på ideen om å lage en kortfilm fra prosjektet *Ny i nord* (varighet: 18 minutter).⁶ Film er et medium som gir noen muligheter som tekst ikke gir når det gjelder en umiddelbar formidling av erfaringer. Gjennom filmen tror vi at vi får sagt noe viktig og noe annet om hva som er situasjonen til de

⁶ Mortensen Nesheim har fordypning i visuelle kulturstudier, og hun har tidligere lagd en film om ungdom i Nord-Norge, *Longing for belonging*. (Se nettstedet: <http://uit.no/breifilm/4262/2>) Denne filmen har vi også brukt i prosjektet.

nytilsatte og hvordan de takler denne, enn hva teksten kan gjøre. Vi ser derfor filmen som en viktig del av vår formidling av de erfaringene de nytilsatte har gjort i møtet med skolen og med dette prosjektet. Filmopptakene ble gjort våren 2004 og følger tre av de nyutdanna under et besøk av ekstern veileder og på den siste samlinga. De tre nyutdanna og en lokal veileder intervjues også. Filmen er produsert på cd-rom og kan ses på en ordinær PC (se vedlegg 7).

3.3.1 Erfaringer med å komme ny til en skole og å ta i mot nye lærere

Det er en stor overgang for de aller fleste å komme i jobb. Ved skolene som har deltatt i vårt prosjekt varierer mottaket av nye lærere svært. Flere skoler har ikke noe spesielt opplegg, mens andre har tenkt igjennom hva de ønsker med skolestarten også for de nytilsatte. I en av kommunene hadde kommunen et felles mottaksopplegg for alle nytilsatte hver høst i tillegg til det den enkelte arbeidsplass stilte opp med.

Ved slutten av skoleåret i vår besvarte veisøkere og veiledere et enkelt spørreskjema med åpne spørsmål. Vi spurte blant annet hvordan skolestarten hadde vært og hvordan skolen jobbet med mottak av nye lærere. Svarene farges selvsagt av at de er retrospektive. Det var nesten gått et år siden de nye lærerne virkelig var nye. Nesten alle sier at de ble godt mottatt, men at de kunne fått mer grundig informasjon om skolens rutiner. De mener også at de kunne blitt raskere satt inn i jobben og hva som var forventet av dem. En sier til eksempel: ”Jeg fikk en kort omvisning på skolen av rektor på eget initiativ før skolen starta. Fokus på det fysiske, lite om skolens fortelling (hvem skolen er)”. Flere opplevde til eksempel planleggingsdagene ved skolestart lite inkluderende og beskriver dem som nærmest meningsløse for dem. Ved mange skoler er årsplaner og opplegg dårlig ivaretatt. Dette er særlig uheldig på små fådelte skoler der sammenslåtte klassetrinn nødvendigvis veksler mellom ulike årsplaner. Da blir det vanskelig for nylæreren når han/hun ikke får vite hva som er gjennomgått i klassene året før. Generelt sagt kan det se ut som om skolens arkivrutiner og ivaretagelse av erfaringer, arbeid med elever med spesielle behov og planer for ulike aktiviteter osv. med fordel kan utvikles og forbedres.

For noen oppleves det trangt på skolen, det er liten etterspørsel etter hva de har med seg. Som en kvinnelig nylærer skriver: ”Fikk beskjed om å møte opp. Avdelingsleder tok imot meg og ga informasjon. Det var helt greit. Mye sitter i veggene og ”bør” ikke endres på. Av en eller annen grunn er det best, mener de som alltid har vært der. Så lenge jeg ikke sier noe og bare følger strømmen, er jeg vel med i fortellinga til skolen.” Det er en reell fare for at en slik skolestart i liten grad motiverer den nye til å ta i bruke egen kreativitet og ressurser for å bidra til skolens fellesutvikling.

På spørsmål til veilederne om skolens mottak av nye lærere svarer flere at det kan bli bedre og er kritiske til det som gjøres. Det er særlig mangelen på systematikk og videre oppfølging utover høsten veilederne trekker fram som mangelfulle. Ved en skole jobber de for å inkludere den nytilsatte i planleggingen så tidlig som mulig. Ved denne skolen jobber også lærerne i team, og noe av oppfølgingen av den nye pålegges teamet. Skoler som har stor utskiftning av lærere har nødvendigvis noe mer rutine på mottaket av nye enn skoler hvor en ny lærer er sjelden kost. Det kan se ut som om viljen til å sette seg inn i hva den nye opplever og har behov for kunne vært mer til stede ved skolene. En kan spørre seg om skolens generelt sterke elevperspektiv gjør at lærernes behov kommer for lite i fokus, og da selvsagt også de nye lærerne.

For inneværende prosjektår har vi valgt å bruke pedagogiske mapper som strukturerende element for prosjektet (jf. søknaden, se for øvrig denne rapporten s. 20 og vedlegg 4 og 5) . I forbindelse med utviklingen av denne mappen fikk de nye lærerne og veilederne deres i oppgave å skrive en tekst (T1) noen uker etter skolestart med tema erfaringer fra skolestarten og fokus på henholdsvis oppstart eller mottak. De nye lærerne gir et mer negativt inntrykk av skolestarten så rett etterpå sammenlignet med fjordårets gruppe. De er mer konkrete i sin kritikk og i hva som er mangelfullt. Sannsynligvis har dette å gjøre med at dette er en lengre tekst og at den er skrevet tettere opp til hendelsene enn hva tilfellet var for den første gruppen.

De nye lærernes frustrasjon over mangel på systematikk kommer tydelig fram. En lærer skriver:

Det jeg kunne tenkt meg hvis jeg fikk begynne på nytt var informasjon. Gjerne så snart som mulig. Jeg kunne tenkt meg å få klasselister, læreplan, oversikter over pensum brukt lokalt og andre relevante ting i forhold til min nye jobb. Dette ville jeg ønsket med "helst i går". Så kan man gjerne si at denne informasjonen finnes. Ta en telefon, sjekk på internett, spør, vær nysgjerrig! Det er bare ikke like lett når man ikke riktig vet hvilken informasjon man ønsker. MEN nå vet jeg det!"

En annen lærer skriver:

Det har gått med mye tid til å finne ut hvilke bøker elevene i de ulike trinnene skal bruke i de ulike fagene, hvor bøkene er, hvilket materiell som evt. hører til bøkene og lignende. Slike ting kan by på en stor porsjon unødvendig frustrasjon. På Den annen side tror jeg mye av dette kunne vært forhindret på en enkel og grei måte.

En som begynte i sin jobb om våren, skriver:

Den eneste formen for opplæring jeg fikk i min nye jobb, var av en vikar, uten lærerutdannelse, som hadde vikariert i to knappe uker før jeg kom til skolen. Dermed har jeg aldri blitt helt sikker på hva som forventes av meg i jobben, hvordan arbeidet med rullerende årsplan foregår, og hvilke holdninger skolen har til ulike typer atferd. Jeg synes egentlig at alle som blir ansatt i lengre vikariater, bør få en grundig gjennomgang av skolens regler og rutiner, samt en detaljert stillingsbeskrivelse når det er snakk om en spesielle måter å arbeide på ved den enkelte skole.

At skolene ikke er mer opptatte av at enhver ny fortest mulig kommer inn i arbeidet og ønsker å sikre seg at jobben utføres tilfredsstillende kan synes litt underlig. En kan spørre seg om dette har sammenheng med at gamle tradisjoner med læreren som eneansvarlig i eget klasserom fortsatt råder.

Det kan se ut som om veilederne som skriver har fått en ny innsikt i hva det vil si å ta i mot nye, og har klart å hente fram sine erfaringer fra egen tid som ny lærer. En skriver i eksamensoppgaven våren 04: "Etter å ha vært stort sett det samme kollegiet i flere år, opplevde vi høsten 2002 å ta imot flere nye / nyutdannede lærere. Da erfarte vi at vi hadde "glemt" hvordan det var å være helt fersk, og vi følte at vi manglet gode rutiner for å ta imot nye lærere." En annen skriver: "Det er krevende å være ny, - i skolen er man ny i alle fall et helt skoleår, ". Hun spør seg om man klarer å huske hvordan det var å være ny. Det kan se ut som om få i skolen husker det, men at prosjektet virker bevisstgjørende på de veilederne som deltar.

3.3.2 Veisøkererfaringer med veiledningen

I den første gruppen deltakere (03/04) sier samtlige så nær som to at veiledningen har vært av stor betydning. Mange kommer med sterke uttalelser. En kvinne sier for eksempel: "Det har

vært med på å berge meg som lærer. Det har handlet om trygghet, struktur og refleksjon.” En annen sier: ”Veiledningen har betydd mye, jeg har begynt å trives på jobb. Ser lyst på tilværelsen og kjenner jeg er blid mot elevene. Jeg føler ikke arbeidspresset som negativ belastning. Jeg har noen å gå til som jeg vet vil høre.” For de nye betyr det at de har et sted å gå med alle spørsmålene som de mener lett oppfattes som mas.

Det er tydelig at det normalt ikke finnes kultur for å svare på alle spørsmålene på skolene. Mange nye lærere sier nettopp at det å ha et sted å gå med spørsmålene betyr alt. De nye gir uttrykk for at kolleger som stadig stilles spørsmål signaliserer at det å svare i lengden går ut over det som de normalt mener at de er tilsatt for å gjøre. Det å ha en som har sagt seg villig til denne oppgaven betyr mye for den nye. Mange av gruppa som fulgte prosjektet ut våren 04 tar også opp betydningen av å jobbe med casen (se metodebeskrivelse vedlegg 6). Nettopp det å få ta opp pedagogiske spørsmål har betydd mye. En helt ung mann sier: ”Har nok blitt mer bevisst på min egen praksis enn hva jeg ville vært uten kurset.”

For to veisøkere fungerte veiledningen dårlig. Kjemien stemte ikke i den ene relasjonen. I den andre var det rektor som veiledet. Dette er et dårlig utgangspunkt (se drøfting av rektor som veileder i Stålsett, Sandal, Tveiten 1991), men vil på mange små skoler være vanskelig å unngå. Rektor har ofte dårlig tid, og veisøker kjenner seg i veien. Hensikten med en avtalt veilederrelasjon er jo nettopp at det skal være tid for veisøkers spørsmål. Det har vært skolens oppgave, i samtaler med prosjektleder, å avgjøre hvem som skal være veileder. Det er ikke alltid like enkelt på små skoler å få til en optimal veilederrelasjon. Det viste seg at særlig for den ene av de nevnte to ble deltakelsen i prosjektet likevel vellykket. Det som manglet i den lokale veiledningen fikk nylæreren langt på vei kompensert for i møtet med de andre nye, på samlinger og i relasjonen til ekstern veileder. Slik vi ser dette, betyr det at en ekstern veilederrelasjon langt på vei kan dempe vansker som handler om å få den interne veiledningen til å fungere. Dette kan gjerne være møter med andre nye lærere eller kontakt med som her, en veileder knyttet til universitet/høgskole.

Så langt er vi kommet for kort i året til å kunne si noe om årets veisøkergruppes syn på veiledningen annet enn at de fleste gir uttrykk for at det er svært positivt å ha dette tilbudet. På samling nå sist i november gav samtlige tydelige uttrykk for at de opplevde det betydningsfullt å kunne drøfte konkrete hendelser ut fra ulike didaktiske og pedagogiske perspektiver sammen med lokale veiledere, andre veisøkere og eksterne veiledere.

3.3.3 Veiledererfaringer

For veilederne har det å få stoppe opp vært en erfaring som er trukket fram. ”Det har vært spennende og lærerikt, men fremfor alt har prosjektet gitt oss mulighet til å stoppe opp i skolehverdagen, bli bedre kjent med og reflektere over egen virksomhet.” (Veiledere i eksamensoppgave – 0304) Flere av veilederne har gitt uttrykk for at dette har vært svært lærerikt også for dem, både det å jobbe med veiledning, men også det å møte nyutdanna i en så tett relasjon og åpne øynene for hva de har med seg.

Samtlige veiledere sier at det som er vanskelig er å komme i gang med veiledningen. Det er, som tidligere nevnt, lite rom for refleksjon i skolen. Dette prosjektet går på tvers av kulturen som er etablert ved flere skoler. Flere sier at de har for lite tid. En mannlig veileder sier: ”...vi har kanskje vært for snille, og gått på andre møter først.” Tid til veiledningen kommer i konkurranse med andre krav ved skolen. Dersom en skal få til et veiledningsprosjekt som

dette avhenger det av aksept, ikke minst hos skolens ledelse, men også i det øvrige kollegiet. I tillegg kreves en god porsjon systematikk. Det må nevnes at samtlige rektorer ved de involverte skolene har vært med både i starten av samarbeidet og i møter når den eksterne veilederen har vært på skolen. Det er også rektorene som, i samarbeid med prosjektleder, finner veileder på skolen. Dialogen med rektorene har vært god, men når vi kommer til hverdagen varierer kvaliteten på tilretteleggingen for veiledning på skolene mye, som vi allerede har vært inne på.

Skjervøy videregående skole deltok i prosjektet skoleåret 0304. Ved denne skolen var det to nye og to veiledere som valgte å gå sammen i ei kollegaveiledningsgruppe. Gruppen på fire fungerte svært godt både i fellesveiledning og to og to. De valgte også å skrive en eksamensoppgave sammen med tittel *Inkludering gjennom veiledning*. Det som særlig gav resultater for disse, var den grundige systematikken i veiledningsarbeidet. Denne systematikken klarte gruppa å holde på, til tross for at det noen ganger ble "murret" litt i kollegiet. Gruppen poengterte at det var av stor betydning at en av de erfarne lærerne både hadde jobbet en del med veiledning fra før og hadde en sterk posisjon i kollegiet. Vi har valgt å ta med det de skriver om sine erfaringer om hvordan få i gang god kollegaveiledning da vi mener deres ideer og erfaringer kan være til hjelp for andre, ikke minst når det gjelder systematikk (Haugen, Lorentzen, Kjelle og Emberland 2004:8).

Kollegaveiledning i gruppe. Sånn ser vi på det...

Etablering av gruppa

Da vi i høst fikk tilbud om å være med på prosjektet "Veiledning av nyutdannede lærere" så vi på dette som en mulighet til å bli bedre inkludert i skolekulturen. Etter en noe "trang fødsel" på skoleåret virket dette forløsende.

Forventninger

I september brukte vi en kursdag til "bli kjent dag". Temaene var litt teori om veiledning og ulike veiledningsmodeller og en innføring i bruk av Class Fronter (CF). Det var også viktig å finne ut hvilke forventninger vi hadde til samarbeidet. Dette skrev vi ned hver for oss og la frem for gruppa. Det var stort samsvar i våre forventninger til hva gruppa skulle gi den enkelte av oss;

- Få bedre forståelse for hvordan det oppleves å komme ny til vår skole
- At gruppa kan være et trygt rom hvor vi kan ta opp det som er vanskelig i forhold til arbeidet med elever / fag / samarbeid med kolleger
- At gruppa skal være et sted for refleksjon over egen praksis og rollen som lærer og veileder for elevene

Møtekultur

Avskjermet tid til kollegaveiledning ble tatt fra "150-timersramma", etter drøfting med rektor. Det ble satt opp en møteplan for hele prosjektperioden med forpliktende oppmøte for alle. Tiden og rommet var avskjermet fra all annen virksomhet. Dette var viktig, og en del av avtalen. Med små unntak fungerte dette meget bra. Fra hvert møte i gruppa ble det skrevet referat. Vi opprettet en egen referatmappe i CF hvor vi begrenset tilgangen til gruppas medlemmer og eksterne veiledere.

Første del av møtene i prosjektgruppa ble brukt til kollegaveiledning. Drøfting som angikk prosjektsamlinger, pensumlitteratur og forberedelse til oppgaven avsluttet møte.

Vi valgte å organisere kollegaveiledningen ved hjelp av en modell. Flere forfattere har presentert modeller for kollegaveiledning, men vi valgte å bruke en metode henta fra Stålsett, Sandal og Tveiten (Stålsett, Sandal, Tveiten: *Veiledningsmetodikk*. Om skoleutvikling i praksis. Tano, 1991, s. 128.) Handal og Lauvås har også en modell som er ganske lik denne. Stålsett m. fl. kaller modellen

"Problemrettet kollegaveiledning i gruppe" Modellen består av åtte trinn, den er altså omfattende og tidkrevende og vi tilpasset den derfor til vårt bruk og delte den i tre faser:

1. Presentasjon og avklaring.
2. Refleksjon*
3. Råd**

* Wretmann, Steve: "Vad menas egentligen med reflektion?" i Skolebarn nr 4/89. Handal, Lauvås, 2000, s 70 ff. Mens Wretmann går inn på en filosofisk og filologisk definisjon av begrepet refleksjon, bruker Handal og Lauvås begrepet mer operasjonelt. Vi tenker oss refleksjon som et forsøk på å tenke gjennom et fenomen og forsøke å belyse saken fra flere sider. I dette ligger det også noe om å tenke over betingelsene for hvordan vi tenker slik eller slik rundt en sak.

** Handal, Lauvås, 2000, s 253 ff. Om å gi og få råd.

Presentasjon og avklaring

Til hvert møte hadde en i gruppa ansvar for å skrive et veiledningsgrunnlag og kopiere det opp til gruppemedlemmene. Et veiledningsgrunnlag er en kort beskrivelse av et reelt, konkret problem som veisøker ønsker veiledning på fra gruppa. Å søke veiledning på et tenkt tilfelle, eller et konstruert problem som er laget for anledningen, avstedkommer som regel ikke en god veiledningssituasjon.

Veiledningsgrunnlaget var et viktig hjelpemiddel i veiledningen. Ved å lage et skriftlig problemnotat måtte vi tenke igjennom og formulere det vi ønsket veiledning på. Det bidro til at veiledningen ble forberedt, ikke bare for veisøkerne, men også for veilederne. Det forplikter selvsagt mer når man har et skriftlig veiledningsgrunnlag som skal brukes aktivt i veiledningen.

Gruppemedlemmene stilte etter tur spørsmål til veisøker, som igjen svarte på spørsmål. Gruppa kunne ta flere spørsmålsrunder inntil de hadde fått avklaring på problemene. Her var det altså snakk om konkrete oppklaringsrunder.

Refleksjon

Gjennom spørsmålsrundene kunne gruppa hente frem og undersøke det som har skjedd slik veisøker hadde lagt frem saken. Her var det viktig å forsøke å belyse et fenomen fra flere ulike innfallsvinkler. Både veisøkere og veiledere prøvde å tilstrebe en åpen og spørrende holdning. Poenget var å belyse emnet fra ulike vinkler samt å få i gang en refleksjon omkring emnet som ble tatt opp. Vi synes veilederne klarte å hjelpe oss til "å finne veien".

Råd

Gruppa ga til slutt råd til veisøker. Rådene ble skrevet ned slik de ble formulert. Også her kunne det gå flere runder. Ingen kommentering, kun råd. Lauvås og Handal mener at første bud i veiledning mellom kollegaer er at "selv om det blir bedt om råd, skal en ikke gi det før en har undersøkt saken nøye og fått et nokså klart bilde av hva det dreier seg om." (Handal, Lauvås, 2000, s. 255 .)

Temaer i gruppa

Fordi vi innførte taushetsplikt om diskusjonene i gruppa, er det umulig å gå inn på detaljer om hva som skjedde i den. Men vi brukte en god del tid på veiledning og refleksjon rundt dette med flerkulturelle forhold. Ikke minst dette med å forstå hvordan elever med innvandringsbakgrunn tenker om norsk skole dukka opp flere ganger. At vi bor i et område med livssynsmessige konflikter, kom også til å prege en del av veiledningssamtalene i gruppa. Dessuten var de tradisjonelle etniske forholdene i Nord-Troms et emne som vi brukte en god del tid på. Hvordan forholder vi oss til flere etniske grupper, flere kulturer og ulike livssyn på en såpass liten skole?

3.4 Prosjektgruppas erfaringer med den eksterne veiledningen

Vi kommer gjennom den eksterne veiledningen tett inn på skoler, dette har vært spennende helt fra starten av prosjektet. Etter en noe trang fødsel har dette prosjektet vært svært positivt

å jobbe med. Det er mye å lære også for oss, ikke minst om hvor ekstremt forskjellige skolene vi møter er. Vår opplevelse er at skolene grovt sett kan sorteres i to kategorier, slik vi har vært inne på tidligere. De fleste skolene som har deltatt i prosjektet er skoler som vil endring og utvikling. De gir uttrykk for sterke ønsker om å henge med i utviklingen og satser på internt samarbeid. Selvsagt fungerer det ikke like godt på alle skolene, men i disse skolene er det lett å komme inn og de er åpne for det eksterne blikket enten det tilhører en ny lærer eller en veileder fra universitet/høgskole.

Ved andre skoler er det vanskeligere. De henger fortsatt igjen i "ettallstyranniet", forstått som én og én time, én og én klasse, én og én lærer. Ved disse skolene er det vanskeligere å komme inn og det er ikke lett å bidra til endring. Ved disse skolene er det heller ikke enkelt å komme som ny. Opplevelsen av at dette prosjektet først og fremst handler om rom for refleksjon og læreres læring er blitt stadig sterkere etter hvert som vi har holdt på over tid. Rommet for at erfaring skal kunne forvandles til kunnskap og ferdigheter er trangt i flere norske skoler. Noe av dette har med den enkelte skole å gjøre, men mye handler også om norsk skolekultur, slik vi ser det.

Veilederen har som oppgave å virke som "bollplan utan att styra" (Aili, Persson og Persson 2003:119). Parsloe & Wray (2002:40) sier det slik: "Målet är att hjälpa och stödja människor att styra sitt eget lärande, för att på så sätt kunna maximera sin potential, utveckla sina färdigheter, förbättra sina prestationer och bli den person de vil vara." (Her sitert fra Aili, Persson og Persson 2003:119.). Her i ligger utfordringen for veilederne. Ved mange av deltakerskolene sliter de for å få til dette, men uansett hvor mye eller lite de får til, så er utbyttet større enn om de ikke forsøkte. Og utbyttet virker utviklende på begge parter. Utfordringen for oss er å spre den læringen vi har fått gjennom prosjektet videre til skoler som ikke har fått anledning til å delta og i lærerutdanninga.

3.5 Kompetansebygging i veiledning for både veilederne og veisøkerne

Alle deltakerne i prosjektet, både veiledere og veisøkere får som tidligere nevnt tilbud om å gjennomføre et studium i veiledningspedagogikk på 10 studiepoeng. Studiet, *Veiledning og flerkulturell forståelse* (se vedlegg 1), gir et grunnlag for å gå videre med andre moduler i veiledning. Til eksempel vil det være mulig å bygge ut dette studiet til å omfatte 30 studiepoeng i veiledningspedagogikk. Det vurderes også å lage egne påbygningsmoduler i veiledning med vekt på flerkulturelle spørsmål, da vi har erfart at dette er tema som etterspørres i skolen.

Studiet har et obligatorisk pensum på 400 sider (se vedlegg 2). Slik får vi også kommunisert til de nyutdanna at det å lese faglitteratur knyttet til pedagogikk og didaktikk er viktig også etter studietida. Prosjektgruppa har lagt til rette for at litteraturen diskuteres i classfronter. Skolene kjøper to bøker til lærerne, i tillegg har vi laget et eget pensumkompendium knyttet til studiet. I 03/04 brukte vi Handal og Lauvås' bok *Veiledning og praktisk yrkesteori* som hovedbok i veiledning. Etter hvert kjente vi oss stadig mindre komfortabel med denne boka. Den er omfattende og vi erfarte at for de nye ble veien lang fra teori til praksis. Bokas sterke betoning av egen yrkesteori rimer ikke alltid med det vi opplever som de nyes behov. Ofte

kan behovet være konkret rådgivning.⁷ Vi valgte derfor bytte ut boka med Inger Ullebergs (2004) bok *Kommunikasjon og veiledning*. Dennes bokas sterkere betoning av relasjoner og kontekst synes å passe innholdet i vårt prosjekt bedre.

Kvalifisert veiledning er en forutsetning for at veiledningen skal ha kvalitet. Vi har derfor sett det som viktig at både veileder og veisøker får tilbud om å utvikle slik kompetanse. Dette er også et grep som ble gjort for å stille de to partene i veiledningen på samme nivå og slik legge til rette for gode veiledningssekvenser. Kollegaveiledning bør sees på som en stor og lite utnyttet ressurs knyttet til utvikling av undervisningskvaliteten og utviklingspotensialet ved den enkelte barnehage / skole. Ved flere av skolene som deltok det første året fikk en gjennom veiledningsarbeidet lagt et viktig grunnlag for fortsatt arbeid med kollegaveiledning. I flere av veisøker/veileder-gruppene gav lærerne uttrykk for at veiledningen endret seg over året fra en mester-svener-relasjon til en mer gjensidig veiledningsrelasjon – kollegaveiledning.

For veisøkerne kommuniserer tilbudet at videre kvalifisering er noe som er en del av læreryrket. Det rimer også med intensjonen i prosjektet om at den nyutdanna er en ressurs at den nye er med og tilfører sitt kollegium økt veiledningskunnskap. Veiledning er også et element som i større grad har fått og vil få sin plass i lærerrollen (jf. S.meld. 30 2003-2004). Det har i liten grad vært gitt plass for veiledningskunnskap i lærerutdanninga. Studiets innhold vil derfor også kunne være av direkte nytte for den nye læreren i dennes arbeid med elevene.

Gjennom forrige prosjektår erfarte vi også at det flerkulturelle fokuset var et klokt grep. Ikke bare fordi dette er en del av særpreget i vår region, men også fordi det bidro til at nylærerne løftet blikket fra kun å se egen undervisning til også å ta inn et mer helhetlig skoleperspektiv. I arbeid med kasuistikk (se vedlegg 6) jobber veileder og veisøker med case hentet fra egen yrkesutøvelse relatert til dette feltet. Vårt mål er å bruke slike case for å trene på å tenke gjennom hvordan en flerkulturell situasjon kan utvikles til alle barn og unges beste. Her inngår å øve seg på å ta "den andres perspektiv" i en situasjon og finne frem til alternative måter å se en sak på og bidra til mulige løsninger. Filmen (se vedlegg 7) sier mye om hva dette perspektivet har betydd for deltakerne.

Arbeid med logg har vært og er et sentralt verktøy i veiledningsarbeidet. Logg har begge årene vært tidlig introdusert som arbeidsredskap for refleksjon over egen praksis, og deltakerne er oppfordret til å skrive logg fra egen undervisning og andre ting de er opptatt av i sitt daglige virke. Loggene var for prosjektåret 03/04 et viktig redskap både for veiledningen og for eksamensarbeidet. Ideelt sett lagde lærerne veiledningsdokument med utgangspunkt i loggene før de møttes til veiledning. Dette syntes mange av lærerne var vanskelig i starten, de som fikk dette satt i system var også de som ved skoleårets slutt var mest fornøyd med veiledningsarbeidet og det de fikk ut av dette.

Det ble stilt krav om at eksamenstekstene for kullet 03/04 skulle reflektere studiets to hovedtema – veiledning og flerkulturell forståelse. Hvilken vekt de to temaene skulle ha seg i mellom var opp til studentene/lærerne. Tekstene skulle være erfaringsbaserte og reflektere veiledningsarbeidet mellom veisøker og veileder gjennom året. Teksten skulle kunne si noe om hva veileder/veisøker-gruppa så som god veiledning for nyutdanna. Sammen fikk vi alle

⁷ Dette er også en av konklusjonene i Kirsten Sivertsens (2004) arbeid relatert til veiledning i barnehager. Utviklingen av en egen yrkesteori som i hovedsak tar utgangspunkt i handling og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås 2000) kan bli for individorientert. Der erfaringene er få og kunnskap og refleksjon lite utviklet kan en mer dialogisk tilnærming til veiledning gi sterkere bidrag til den enkeltes utvikling.

gjennom tekstene også tilført et unikt erfaringsmateriale. Deltakerne fikk et press på seg om å reflektere over møtet med skolen og hvilke flerkulturelle utfordringer de så i sin hverdag. Ikke minst fikk de gjennom arbeidet reflektert over egne og skolens perspektiver på de utfordringene de sto overfor i arbeidet i en flerkulturell hverdag. Innsatsen til deltakerne var stor og arbeidet bidro til å flytte perspektivet hos både veisøkere og veiledere. For å få godkjent studiet var det også et krav om at alle skulle presentere sitt arbeide i plenum på den siste samlinga. Alle fikk slik bidra til hverandres læring. Det å høre hva de andre hadde gjort og å få erfare forskjellene mellom skolene, ble satt stor pris på av deltakerne både på denne siste samlinga og gjennom hele året.

I den opprinnelige søknaden og i studieplanen var pedagogiske mapper (se vedlegg 5) introdusert som et viktig redskap. Forrige prosjektår klarte vi av ulike årsaker ikke å få til å ta dette redskapet i bruk (se Underveisrapport jan. 04). Da vi startet opp igjen i høst valgte vi å endre hele opplegget vårt og bruke pedagogiske mapper som et strukturerende element. Årsplanen for 2004/05 (vedlegg 4) inneholder et krav om produksjon av 5 små tekster (totalt om lag 10 sider) som forholder seg til hver samling og som deltakerne også får veiledning i forhold til. Hensikten med dette er å legge noen føringer som kan hjelpe de lokale gruppene til tidligere å komme i gang og målrette innholdet i veiledningsarbeidet. Planen for hvordan vi har strukturert dette inngår i den nevnte årsplanen (vedlegg 4).

Arbeidet med mappa er også grunnlaget for eksamensarbeidet. Deltakerne produserer noe de selv kan ha nytte av og som er *del av eksamen*. Mappene kan være elektronisk eller fysisk. Det avgjør den enkelte selv. Men alle vil kunne lage seg ei egen mappe i classfronter, om de ønsker det. Høsten 04 har deltakerne produsert to tekster, en tekst om å starte som ny/ta i mot nyutdanna og en tekst om kulturmøter i skolen. Den første teksten har vært et grunnlag for den første eksterne veiledningen ved skolen mens den siste sto sentralt på andre samling hvor flerkulturell forståelse var et hovedtema.

4 Samarbeid, arbeidsdeling og måloppnåelse

Vi vil i det følgende se nærmere på de samarbeidende parter i prosjektet. Hva bidrar samarbeidet til for prosjektet på kort sikt og for skolene i regionen på lengre sikt? Hvordan kan vi legge til rette for at samarbeidet og de forskjellige relasjonene i prosjektet skal få best mulig vilkår. Vi vil også drøfte hva vi har oppnådd relatert til målene som var satt opp i søknaden og vurdere hvordan målene kan endres på bakgrunn av våre erfaringer.

4.1 Samarbeidet med fylkesmannsembetet, kommuner, fylkeskommuner

I arbeidet med prosjektet har det vært viktig og verdifullt at Styringsgruppa, som er en stor og sammensatt gruppe, har vist engasjement i prosjektet. Samlet har denne gruppa en omfattende kunnskap om skole drift sett fra ulike sider. Fylkesmannen (FM) har et overordnet ansvar for å se til at skoleeier (skolen) jobber i henhold til lov, forskrift og læreplaner, en tilsynsrolle. FM har ikke myndighet til å bestemme hvordan skoleeier skal drive sin skole. En konsekvens av dette er at FM i prinsippet ikke kan pålegge skoleeier å delta i nasjonalt, initierte prosjekt, men har rollen som koordinator/formidler av statlige signal og initiativ. FM utgjør en del av

skoleeiers "støtteapparatet", sammen med høyskoler, universitet, andre fagmiljø og arbeidstakerorganisasjonene og er slik en deltaker av betydning i et prosjekt som dette.

Det har vært vanskeligere å få kommunene på banen. Flere av de aktuelle kommunene har ikke skolesjefer, og mangler slik et organ på toppen med genuin kunnskap og interesse for skolen. Vi ser at der vi har hatt møter direkte med oppvekstsjefene, slik som i Innlandet kommune, har dette stor betydning både for kommunens forståelse for prosjektet og for vår forståelse for kommunens situasjon.

Regionsskolekontaktene⁸ (RSKene) er viktige brikker i kontakten med kommunene, og vi har lagt vekt på å benytte oss av allerede etablerte møteplasser som disse har initiert eller er deltakere i. Det har til tider vært vanskelig for RSKene å holde kontinuiteten i prosjektet. I fortsettelsen må det derfor vurderes om prosjektgruppa bør ha faste møter med disse for å holde dem oppdatert og interessert i å følge opp. Som et viktig bindeledd mot kommunene, er vedlikehold av deres engasjement viktig. Dette ikke minst når vi nå håper å jobbe mer mot kommunene med tanke på implementering av læringa i prosjektet.

Heller ikke i høst har vi klart å få til en dialog med KS og fagorganisasjonene. Dette beror i hovedsak på oss i Prosjektgruppa, hva vi har maktet å få til og hva som har vært prioritert innenfor den tidsramma vi har for arbeidet.

4.1.1 Forholdet mellom styringsgruppa og prosjektgruppa

Forholdet mellom Styringsgruppa og Prosjektgruppa har endret seg i løpet av den tida prosjektet har vært i drift. Flere av representantene i Styringsgruppa sto bak den opprinnelige søknaden og bidro slik til sentrale deler av prosjektets design. Det er ikke alltid like lett å skulle realisere andres visjoner. Styringsgruppa ble i starten sett på som de ansvarlige i prosjektet og Prosjektgruppa som de som skulle utføre handlingene. På ett tidspunkt må nødvendigvis denne konstellasjonen endres. Prosjektgruppa vil etter ei tid få en helt annen innsikt i realitetene og et annet perspektiv på hva som er bra og hva som ikke fungerer i prosjektet. Det gikk noe tid før prosjektleder så dette skismaet. Prosjektgruppa forventet at Styringsgruppa skulle gi styringssignaler, mens Styringsgruppa ikke kjente seg i stand til dette med sin etter hvert mindre omfattende kunnskap om prosjektets utvikling, sammenlignet med Prosjektgruppa.

Dette forholdet er nå avklart. Prosjektgruppa skal stå for den daglige driften og styringa av prosjektet. Styringsgruppa vil fungere mer som ei referansegruppa, men ei referansegruppe som representerer mye kunnskap og har en sterk stilling i prosjektet. Styringsgruppa vil ha viktige funksjoner både når det gjelder mål for prosjektet, råd til Prosjektgruppa og ikke minst implementering av kunnskapen som genereres gjennom prosjektet. Her vil gruppa kunne bidra med et viktig arbeid på grunn av de mange organer gruppas medlemmer fungerer i.

⁸ Regionskontaktene er pedagogisk personale som koordinerer felles pedagogisk virksomhet i regionene. I Vest-Finnmark sitter RSK i Alta. I Nord-Troms på Skjervøy. I arbeidet med prosjektet blir disse viktige kontakter mot skole-/barnehageeiere og forvaltere av omfattende lokal kunnskap om skole og barnehage.

4.2 Samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene

I prosjektet møtes de fire ansvarlige lærerutdanningsinstitusjonene både i Styringsgruppa hvor alle fire er representert, og i Prosjektgruppa som har en medarbeider fra hvert lærested. Det gir mange utfordringer å forsøke å forene ulike kunnskapskulturer og fagtradisjoner i samarbeidet om et så omfattende prosjekt som dette. Plasseringa av prosjektet i egen virksomhet har heller ikke alltid vært like tydelig for oss som jobber med dette.

Forholdet mellom Universitetet i Tromsø og høyskolene i Nord-Norge har ikke alltid vært like enkelt, med den store tunge og brede universitetskulturen mot de mye mindre og mer profesjonsrettede høyskolekulturene. At det kan skapes trusselbilder har vi også kunnet se i dette prosjektet. Forholdet mellom Samisk høyskole og Høgskolen i Finnmark har også i perioder vært preget av uklare linjer. Samisk høyskole gikk opprinnelig ut av Høgskolen i Finnmark og det ble gjennomført en arbeidsdeling mellom disse. Samtidig var det få om noen planer for samarbeid, og avstanden ble tidvis stor. Vi som sitter i prosjektgruppa har lært at vi representerer våre institusjoner på godt og ondt i møtet med andre institusjoner. Flere av oss i Prosjektgruppa var relativt nye på våre arbeidsplasser og var kanskje ikke like oppmerksomme på dette forholdet i starten av prosjektet.

Med et så mangfoldig prosjekt på siden av vårt øvrige virke kan det tidvis både by på vansker for deltakerne i prosjektgruppa å se helheten i prosjektet og å holde kontinuiteten i arbeidet. Arbeidsbelastningen knyttet til prosjektet vil nødvendigvis gå i bølger for de forskjellige prosjektmedarbeiderne. Også dette har vi erfart kan bidra til konflikter. På ett eller annet tidspunkt måtte dette tårne seg opp, og selv om dette kom noe uventet på oss som gruppe kjenner vi at vi har lært mye av det som har vært konfliktfylt og er kommet styrket ut som prosjektledelse.

Nettopp eget yrke og innholdet i dette prosjektet har vært et godt utgangspunkt for å klare opp i samarbeidet. Det er en forutsetning at vi som leder studiet gjennom egen praksis viser at vi kan jobbe med de samme perspektivene som vi fokuserer i møtet med prosjektdeltakerne. I vårt prosjekt er det veiledning og det flerkulturelle perspektivet som står sentralt. Det som deltakerne erfarer i møtet med studiet og oss som eksterne veiledere må være en del av vår pedagogikk. Dette kan vi se i sammenheng med en mester-svenn-forståelse av læringsbegrepet (Schön 1983/2001). Vi må stille de samme kravene til oss selv som gode eksempler som vi stiller til deltakerne. Vår erkjennelse ble kort og godt at det vil være et dårlig pedagogisk arbeid om vi ikke klarer å forholde oss til de flerkulturelle utfordringene samarbeidet i vår egen gruppe gir oss. Gjennom gjensidig veiledning må vi finne en vei fram når utfordringene i relasjonene blir store. Slik er vi også blitt bestyrket i at prosjektetinnholdet har en funksjon ut over "de pene ord". Vi har sett at veiledning og en grunnleggende åpenhet og forståelse for verdien av kulturelt mangfold fungerer i praksis, også i vår egen gruppe.

Prosjektgruppa deltok i mars på den årlige NERA⁹-konferansen som i år var lagt til Island. Målet med deltakelsen var todelt. Vi ønsket å få anledning til å drøfte for oss aktuelle problemstillinger med andre pedagoger fra de nordiske landene og vi ønsket å få kontakt med andre som jobbet med lignende spørsmål og høste av deres erfaringer. Gruppens abstract med tittelen: "Is it possible to develop the Ability of Schools to do multicultural Education In

⁹ Nordic Educational Research Association.

circumpolar areas by supervision and support of the new teachers?” (vedlegg 11) var utgangspunkt for en presentasjon (roundtable) innenfor nettverket Multicultural Pedagogical Research (www.congress.is/nfpf). Dette var spennende og lærerikt for oss, og vi høstet nyttige erfaringer som har betydd mye i det videre arbeidet. Det fantes også et nettverk som fokuserte lærerutdanning og “ny lærer-spørsmål” hvor vi deltok på en rekke av foredragene. Vi knyttet i løpet av konferansen verdifulle kontakter både mot Sverige, Ulla Lindgren, Universitetet i Umeå, og mot miljøer ved Høgskolen i Oslo, Finn Daniel Raaen og Joron Phil, som jobber med henholdsvis profesjonsforskning og flerkulturelle spørsmål.

Vi mener nå at vi har en solid felles plattform å stå på i Prosjektgruppa. Også i Styringsgruppa gis det uttrykk for at det har vært lærerikt og viktig å møtes gjennom samarbeidet i dette prosjektet. Det vi ser som utfordringer framover er å klare å integrere læringen i prosjektet i de respektive lærerutdanningene. Prosjektet må ikke bare bli et prosjekt utenfor den daglige primærvirksomheten, men en integrert kunnskapsdel ved hver av de fire institusjonene. Dette er noe både representantene i Styringsgruppa og Prosjektgruppa vil ta et felles ansvar for. Vi har så langt sett at filmen *Ny i nord* er et viktig redskap i så måte. Filmen har vært vist i de respektive kollegiene og flere av våre kolleger har valgt å bruke den i egen undervisning ved både førskolelærer- og allmennlærerutdanningen.

4.3 Samarbeid mellom lærerutdanningsinstitusjonene og skoler i regionen

Lærerutdanningsinstitusjonene har sine partnerskapsskoler. Vi har i dette prosjektet sett at det er de små fådelte skolene som nås, og det er ofte skoler som normalt har mindre samarbeid med lærerutdanningsinstitusjonene. Vi har spurt oss om denne kontakten bidrar til endring, men har ikke noe svar på dette ennå. Det er opptatt av å bruke kontakten vi får gjennom prosjektet til å legge til rette for gode relasjoner også for framtida. Kontakten nå kan også bidra til at veien til ny kontakt blir kortere når behovene melder seg.

Det kan se ut som om det er noen forskjeller mellom grunnskolene og de videregående skolene når det gjelder å kunne bruke denne kontakten til utvikling. Muligens er grunnskolene mer opptatt av utvikling på det pedagogiske området enn hva som er tilfelle i de videregående skolene. Disse er også større og det er vanskeligere å skape ringvirkninger enn hva tilfellet er på mindre skoler. Å involvere skolene sterkere i samarbeidet er viktig. Begge parter har noe å vinne på det. Etter møtet med oppvekstsjefen i Innlandet kommune skrev prosjektleder følgende i sin logg:

På tampen av møtet blei det snakk om reformen og overføring av midler til kommunene for å jobbe med utvikling og tilrettelegging for overgangen til det nye. Oppvekstsjefen sa at hun ikke ønsket å involvere lærerutdanningsinstitusjonene i regionen i dette. ”De lever i en annen verden enn vi, med idealbilder av hva som skjer ute i kommunene. De kan ikke bidra og hjelp oss i dette.” Vi fikk ikke drøftet dette nærmere, men det gav meg noen tanker. Hvilket bilde er det hun har av lærerutdanningene? Kanskje er det også en stereotypi som ikke har sin rot i virkeligheten? (Hvor finner du folk som har lest *Kultur for læring* i regionen om ikke på lærerutdanningene?) Og om det er slik som hun sier – burde ikke både denne og andre kommuner kjenne et ansvar for å komme i dialog med lærerutdanningene. Det er jo kommunene som tar i mot lærerne som er nyutdannet. Vil de ha lærere som pr.def. ikke er gode for verken ungene eller lokalmiljøet, som de i utgangspunktet ikke har tillit til? Dialogen MÅ fortsette og videreutvikles, og det må både kommunene og lærerutdanningsinstitusjonene ta ansvar for. Lærerutdanningene skal ikke være tilbydere og kommunene mottakere. De skal være samarbeids- eller dialogpartnere.

Det er viktig å bygge opp gode relasjoner til kommunene og skolene, og det er viktig at begge parter ser sitt ansvar for å bidra til utvikling av gode lærere.

4.4 I hvilken grad har vi nådd våre mål?

I vedlegg 9 finnes en oppstilling over målene som er satt opp i prosjektsøknaden. Vi vil i det følgende drøfte i hvilken grad de forskjellige målene er nådd og antyde hvordan det kan jobbes i fortsetningen for å øke måloppnåelsen og justere arbeidet i tråd med erfaringene så langt og i forhold til prosjektets totale ressurser. Grunnlaget for det som kommer fram her er drøftinger gjort i både Prosjektgruppa og Styringsgruppa i november og desember 04, som igjen er basert på erfaringer gjort gjennom året. Utgangspunktet for drøftinga her vil være de fire målområdene: 1) Mål for veiledning av den nye, 2) Mål for den enkelte barnehage/skole, 3) Mål for regionen og skoleeier/barnehageeier, 4) Mål for lærerutdanningen.

Et prosjekt som dette vil måtte berøre ikke bare den enkelte nye og dennes veileder, men hele deltakerskolens liv. Det vil måtte fungere som et skoleprosjekt som vi var inne på i kap. 2. Dette blir særlig tydelig i små skoler, som er en passende beskrivelse av arbeidsplassene for de fleste av våre deltakere. Prosjektet har som hensikt å bistå lærere i deres første jobb og å legge et grunnlag for permanente ordninger for mottak av nye lærere ved skolene. Vi har, når vi har drøftet de oppsatte målene, sett at flere av disse er knyttet til skoleeiers ansvarsområde. Slik må det være. Vi kan konkretisere dette gjennom følgende eksempler:

- *Den lokale veiledning* av den nyutdanna læreren/førskolelæreren for å kunne legge grunnlag for en profesjonell yrkesutøvelse.
- *Å ta vare på* nyutdanna lærere som *en ressurs i utviklingen* av skolen/barnehagen.
- *Utvikle en strategi* for å beholde nye lærere/førskolelærere.

Alle disse eksemplene er nært knyttet til skoleeiers ansvarsområder. Prosjektledelsens rolle blir som bidragsytere til prosesser ved skolene. Med dette utgangspunktet blir det vanskelig å gjøre strenge vurderinger av måloppnåelsen relatert til de oppsatte målene. Vi kan kun ha en drøftende tilnærming til disse spørsmålene og vurdere om målene er realistiske, om det er mulig å lære av erfaringene i prosjektet og evaluere prosjektorganiseringen. Vi har i det følgende tatt for oss de fire hovedgruppene av mål med stikkordene funn, kommentarer relatert til de oppsatte målene og muligheter og utfordringer videre. Vi forsøker oss også på noen konklusjoner relatert til justeringer av målsetningene for prosjektet framover. Funn kan her ikke betraktes som verifiserbare empiriske data i samfunnsvitenskapelig forståelse, men må mer tolkes som erfaringsbaserte oppfatninger grunnet på det vi har sett i skolene vi har besøkt og oppfattet i samtaler med de nye og veilederne deres. Det har ikke vært rom i prosjektet for en dypere analyse og tolkning av empiriske data.

4.4.1 Mål for veiledningen av den nye

Funn

- Nyutdanna lærere trenger spesiell oppfølging på 3 hovedområder : Skole/hjem samarbeid, tilpasset opplæring og kulturelle utfordringer i lokalsamfunnet*
- Å møte andre nye er av uvurderlig betydning det første året du er i jobb.*
- Å ha noen å spørre som har tatt på seg dette "vervet" er viktig både i den første "praktiske" fasen og etter hvert som den nye utvider perspektivene.*

- d. Skolekoden og skolekulturen på den skolen hvor den nye starter sin karriere, betyr mye for det handlingsrommet den nye får til å være den læreren han/hun ønsker. Dette har igjen stor betydning for utviklingen av den nyes selvtilit som lærer.
- e. Hvordan du jobber med refleksjon og egen læring det første året, får konsekvenser for yrkeskarrieren år framover.

Kommentarer relatert til de oppsatte målene

Vi har sett at de som deltar i prosjektet har store behov for støtte og oppfølging. Det er få om noen som er trygg i sin yrkesrolle rett etter avsluttet lærerutdanning. Som Ann Kristin sier i filmen:

en ting er det praktiske, ... men det som jeg fant verre og verre utover skoleåret det var, jeg fikk jo noen situasjoner som jeg rett og slett ikke visste hvordan jeg skulle takle. Hvor langt skulle jeg gå? Hvor skulle jeg gå? Skulle jeg kontakte noen utenfor? Hvordan skulle jeg forholde meg til foreldrene? Så når vi endelig kom i gang med den her (veilednings-)gruppa, så fikk jeg noen ... som kunne støtte meg på en måte, hjelpe meg til å ta vekk litt sånn negative tanker og tunge skuldre. I tillegg var vi fire stykker som diskuterte problemene (en veileder og 3 nye). Det å ha ei fast gruppe som du vet ikke går videre, som vet hva du tenker, som forstår deg ... det har vært utrolig godt.

I stor grad handler alle de oppsatte målene om å utvikle tryggheten i yrkesutøvelsen. Nettopp møtet med veileder, andre nye og eksterne veileder har stor betydning for utviklingen av denne grunnleggende tryggheten som Ann Kristin og mange andre savner. For den som er ny er nettopp det å nærme seg en tryggere tilværelse som lærer betydningsfullt for om du blir i yrket eller ikke. Her mener vi at vi har oppnådd mye relatert til målene i forhold til den enkelte nye.

I prosjektet videre vil det være naturlig å ikke ha et fullt så detaljert målhierarki. Målene når det gjelder den enkelte kan avgrenses til

- å gi støtte til å møte og reflektere over praksis, og slik legge et grunnlag for en profesjonell yrkesutøvelse.
- å gi økt forståelse for å arbeide som lærer i en flerkulturell hverdag

Argumentasjonen for å ta med det siste ligger i at vi fortsatt mener at dette feltet ofte blir neglisjert, og derfor må presiseres særskilt. Kunnskapen på feltet er også mangelfull, ut fra våre erfaringer.

Muligheter og utfordringer videre

Vi ønsker fortsatt å ha et særlig fokus på de nevnte tre viktige områdene som berører all virksomhet i skolehverdagen. Vi ser i prosjektet muligheter for å videreutvikle hensiktsmessige nettverk som kan bidra til å tilføre hensiktsmessige ressurser til skolene når egen kompetanse ikke strekker til. Medlemmene i basisgruppene knyttet til prosjektet fungerer som refleksjonspartnere over egen praksis. Skoleeierne bør oppmuntres til å se verdien av kolleganettverk mellom små skoler og på mindre steder og støtte opp om disse.

Vi har sett betydningen av veiledning mellom kolleger i dette prosjektet. Det å benytte og å utvikle veiledning og nettverk som læringsmåter vil være en utfordring framover og kan ses som et mulig ledd i et videre implementeringsarbeide. Dette krever ressurser, og det blir viktig å se på intrakommunale og interkommunale ordninger for å videreføre nettverksgrupper som kan benyttes i faglige sammenhenger og som kan være refleksjonsparter om pedagogisk praksis på mindre steder. Slike nettverk vil være av stor betydning for å bidra til å realisere målene i St.meld. 30:2003-2004 om lærende organisasjoner (se denne rapporten s. 5).

4.4.2 Mål for den enkelte barnehage/skole

Funn

- a. *Det er generelt lite rom for refleksjon i skolen og svake tradisjoner for etterspørsel av læreres læring*
- b. *Skolene forventer at den nye skal ha kunnskapen på plass. At den nye skal ha behov for videreutdanning og prioriteres slik prosjektet legger opp til, har skolene ingen tradisjon for. Det er de som har vært i skolen ei tid som skal prioriteres når det gjelder ressurser til videreutdanning.*
- c. *Den gode lærere bruker mest mulig tid knyttet opp mot elevene og forberedelse av arbeid direkte knyttet opp mot undervisning. Å bruke tid på egen og andres utvikling og læring er et overskuddsfenomen*
- d. *Få skoler har en beredskap eller tenkning rundt hvordan de tar i mot og ivaretar nye lærere*
- e. *Etterspørselen etter den nyes kunnskap varierer sterkt*
- f. *Kunnskapen og bevisstheten relatert til flerkulturelle spørsmål er lav*
- g. *Teamarbeid er en støtte for den som er ny – bidrar til at den nye får tilhørighet og tidligere inkluderes i skolen.*
- h. *Skriftligheten og systematikken ved skolene varierer, ved mange skoler er det lite skriftlighet. Det kan slik være vanskelig å komme ny inn og overta etter andre.*

Kommentarer relatert til de oppsatte målene

Vi ser det som en viktig oppgave for prosjektet å høyne kunnskapen i skolene om nye læreres behov, men også om de mulighetene som ligger i å se virksomheten med den fremmedes blikk. Det kan se ut som om vi, i ei tid med få tilsetninger, fort glemmer hvor viktig den første tida i yrket er og hvilke utfordringer den gir. Det kan se ut som om vi i liten grad har nådd målene når det gjelder beredskap for å ta i mot nye lærere.

Det er usikkert, men sannsynlig at veiledningskompetansen på deltakerskolene har økt. Vi har også sett at pedagogiske spørsmål er kommet på dagsorden. Kanskje ville en utvidet målformulering for prosjektet kunne være:

- Å bidra til at deltakerskolene ser sin egen situasjon med den nyes blikk, og med dette som utgangspunkt tar tak i utviklingen av egen organisasjon der det er behov.
- Å bidra til økt veiledningskompetanse i kollegiet og gjennom det utvikle en beredskap for å ta i mot nye.

En slik formulering er en konsekvens av det vi tidligere har drøftet i kap. 2 om at dette er et skoleprosjekt.

Muligheter og utfordringer videre

Når det i en kollegaveiledning mellom erfarne og nyutdannede lærere tas høyde for at begge gjensidig har noe å bidra med, er vår ide at kunnskapen og kompetansen om læring og veiledning i skolen vil øke. Samtidig er det en mulighet for, gjennom et slikt samspill, å kunne skape en fornyet forståelse for hva det er å være en profesjonell lærer. En systematisk kollegaveiledning som beskrevet ovenfor, vil kunne gi grunnlag for prinsipielle diskusjoner i skolen relatert til læringsarbeidet og skoleorganisasjonen (Aili, Persson og Persson 2004). Slik vil den nye kunne være en ressurs for sin skole.

Det vil være en utfordring for prosjektet å forankre ansvaret for dette der det hører hjemme. Skoleeier har overordnet ansvar i samarbeid med skoleleder. Fokuset må være på lærerne og ledelse, undersøkelser viser at læreren er den viktigste faktoren for læring. Trygge lærere som trives og gis gode utviklingsmuligheter er en forutsetning for at elevene får en god skolegang.

4.4.3 Mål for regionen og skoleeier/barnehageeier

Funn

- a. *Lav deltagelse i prosjektet*
- b. *Skoler som har liten interesse for utvikling velger bort prosjekter som dette*
- c. *Stor konkurranse om oppmerksomhet (prosjekttrøtthet)*
- d. *Nyutdanna lærere får ikke jobb. Det tilsettes generelt få nye og få lærere utenfra lokalmiljøet.*
- e. *Stor usikkerhet relatert til skolenedleggelser medfører at stillinger som reelt sett er vakante kun utlyses som midlertidige tilsetninger*

Kommentarer relatert til de oppsatte målene

Vi har allerede kommentert grundig den lave deltakelsen i prosjektet. Vi ser situasjonen i vår region med tanke på å beholde nye lærere som problematisk. Som vi tidligere har vært inne på er det få tilsetninger, og de som er trues ikke sjelden av skolenedleggelser. Det gjelder for flere av de nye lærerne som deltar i år. I denne situasjonen blir ivaretagelsen av den nye læreren blir ofte ikke slik en kunne ønske.

Det helt sentrale målet for regionen framover vil være:

- Å legge til rette for å ta vare på nytilsatte og nyutdannede lærere / førskolelærere, slik at en har yngre lærerkrefter tilgjengelige når behovene om få år øker.

Muligheter og utfordringer videre

Det er det fortsatt mye ugjort i regionen på dette feltet, og prosjektet vil så langt ressursene rekker jobbe med å påvirke skoler og skoleeiere til å ta i bruk den kunnskapen som dette prosjektet har generert. Det er åpenbart at vi om kort tid vil ha bruk for et mye større antall nye lærere enn hva tilfellet ser ut til å være i dag. Da er det viktig at det finnes en bedre tenkning rundt mottaket både lokalt og regionalt. Og at skolemyndighetene i de to fylkene som her er berørt ser sin besøkestid og forbereder den forventede endringen i behov. Et ledd i dette er å ta bedre vare på nyutdanna lærere. Som Rita Lindvall sier i filmen: "Konklusjonen hittil er at veiledning er veldig, veldig viktig og jeg tror det sparer skolen for mange år med frustrasjoner, knuter som (den nye) må finne ut av sjøl."

Dersom vårt utgangspunkt er at prosjektdeltakelse faktisk bedrer mottaket av nye lærere på den enkelte skole, og dersom prosjektet skal fortsette i regionen, betyr dette at vi i tida framover må ta den lave deltakelsen enda mer alvorlig og søke å finne muligheter for å høyne deltakelsen neste år. Sannsynligvis vil det bety at innholdet i prosjektet endres radikalt. Prosjektet gir skoleeier anledning til å skape en god start for læreren som kan skape trivsel og stabilitet og bidra til en systematisk kompetanseheving i tråd med St.meld. 30:2003-2004. Det vil være viktig å endre prosjektet i en slik retning at skolene finner mulighet til å delta. Dette må gjøres i samarbeid med skoleeier. Vi vil også måtte jobbe mer mot mellomleddene i skolens organisasjon slik at bevisstheten om prosjektets verdi høynes.

4.4.4 Mål for lærerutdanningen

Funn

- a. *Lite fokus på fådelte skoler, flerkulturelle spørsmål og veiledning i lærerutdanningene*
- b. *De nye kan deles i to kategorier. Den ene gruppa er fra stedet, og er ofte godt voksne som har tatt desentralisert utdanning. Den andre gruppa er gjerne yngre av alder og kommer utenfra. Vi erfarer at begge gruppene kan ha et like ureflektert forhold til kulturen på stedet relatert til undervisning og skole.*
- c. *Evne og kunnskap om refleksjon og arbeid med egen læring blant de nye varierer sterkt.*
- d. *Usikkerheten hos de nyutdannede på hva som forventes av dem i yrket er stor, og forventningene til hva skolen de starter yrkeskarrieren på skal og kan bidra med er lav.*
- e. *De nye som er med, lærer noe de ikke lærte på lærerutdanninga, særlig relatert til flerkulturalitet og veiledning.*
- f. *Samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene gir utfordringer, men er givende og utviklende for alle parter*

Kommentarer relatert til de oppsatte målene

Lærerutdanningens relevans og aktualitet er knyttet til at den er lydhør overfor signaler fra skolen og samfunnet, og ser sin legitimitet som avhengig av samhandling med omgivelsene. Samtidig kan ikke utdanningens innhold og opplegg defineres av yrkesfeltet alene. Dette reiser spørsmål om på den ene siden hvordan utdanningene systematisk tilegner seg kunnskap om profesjonsutøvelse og egen utdannings rolle, og på den annen side hvordan skoleorganisasjonens erfaringer med nyutdannede lærere systematiseres og kommuniseres overfor utdanningene. Det vil framover være ei utfordring å knytte erfaringene fra prosjektet opp mot arbeidet ved lærerutdanningene ved de fire samarbeidende utdanningsinstitusjonene. Filmen er med å bidrar til dette, men det er likevel langt å gå. Det samarbeidet mellom institusjonene som er startet opp virker fruktbart og er viktig å ta vare på i fortsetningen.

Sentralt mål framover knyttet til dette prosjektet vil da være

- Å ivareta praksiserfaringer og kvalitetssikre overføringen av denne erfaringskunnskapen til lærerutdanningene slik at de bidrar til en styrking av kvaliteten på lærerutdanningene.

Muligheter og utfordringer videre

Så langt har prosjektmedarbeiderne jobbet sterkt utad, og det må fortsatt også være den primære oppgaven. Det vil være en utfordring framover å finne kanaler inn i lærerutdanningene slik at kunnskapen fra prosjektet bidrar til å høyne relevansen på utdanningene. Her vil studielederne være viktige medspillere.

En kan stille spørsmål ved om tilbakeføring av funnene til lærerutdanning kan gjøre prosjektet overflødig? Både prosjektet og forskning viser at det er et skille mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og den som skjer i yrket og gjennom profesjonsutøvelsen. Det vil føre for langt å drøfte dette inngående her, men vi vil gi noen aktuelle begrunnelser for et slikt syn. De store forskjellene mellom deltakerskolene i prosjektet er en begrunnelse. Forskning på skolekultur og skolekoder, for eksempel hos Arfwedson (1984), en annen.

Det kan se ut som om det å snakke om avsluttet lærerutdanning i det store og hele er irrelevant. Samtidig ser vi at det stilles krav til den som er ny i skolen av samme omfang som den som har lang erfaring. I prosjektet har vi flere eksempler på at tida da den nye fikk de tøffeste klassene så langt fra er over. En må i større grad se lærerutdanninga og fasen etter som deler av den samme yrkeskvalifiseringa, og se disse i en sammenheng. Et slik syn vil også bidra til at en i den første tida i yrket nødvendigvis tar hensyn til at den nye har særskilte behov. Det er også en utfordring å bidra til at skoleeiere og skolene ser sitt ansvar i å bidra til at både erfaringer fra dette prosjektet og fra skolens virkelighet og behov når fram til lærerutdanningene.

4.4.5 Justering av prosjektets mål

Vi kan trygt si at prosjektet jobber i tråd med sine overordna mål om å gi de nye støtte og bidra til å utvikle refleksjoner over eget arbeid. I dette ligger også et fokus på å bidra til at de nye ser nytten av og bruker det de har med seg av ballast fra utdanninga i møtet med hverdagen som lærer. Hovedfokuset for prosjektet må fortsatt være den nye læreren og ivaretagelsen av denne i møtet med skolen.

De kommentarene som er kommet fram ovenfor gir et utgangspunkt i det videre arbeidet og for å utvikle en eventuell ny søknad. Det har vært vanskelig for prosjektledelsen å forholde seg til et så omfattende målhierarki i den daglige driften av prosjektet. Det blir viktig å utvikle mål som kan fungere som kan fungere som peilemerker i den daglige driften av prosjektet.

Fokuset på kultur og flerkulturell forståelse må fortsatt være et sentralt element i arbeidet. Det er viktig for regionene at dette får et sterkere fokus og det kan også synes viktig relatert til det nasjonale prosjektet. Så langt vi er kjent med, er det ingen av de andre 14 prosjektene som fokuserer dette feltet særskilt.

5 Skolen som lærende organisasjon

I St.meld. 30:2003-2004 diskuteres kunnskap og læring i lys av termen kunnskapssamfunnet (kap. 3.1). Det konkluderes med at kravet til skolene som lærende organisasjoner vil øke. Dette betyr blant annet at skolene må sette søkelys også på personalets læring. "...skolen må ha kunnskap om sterke og svake sider ved sin egen virksomhet, om hvilke tiltak som kan føre til forbedring, og tilgang til et godt støtte- og veiledningsapparat. For det tredje må skolen selv utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling" (Kap 3.3.). Videre drøftes hva som hemmer og fremmer kultur for læring i skolen. Manglende tradisjon for refleksjon i organisasjonen relatert til kunnskap, og hvordan denne kan spres og deles trekkes fram som en faktor som hemmer læring. Det stilles spørsmål ved om skolene evner å ta i bruk arbeidsplassen som læringsarena. Mikael Alexandersson sier det slik: "För läraren blir då lärandet både ett eget kunnskapsområde d.v.s. "att kunna lära andra att lära", och en professionell process för att läraren själv skall utvecklas i yrket. Det är inte bara den växande, som är lärande i skolan, utan även den vuxne skall kunna lära" (Alexandersson 1994:159).

Tom Tiller (1999) beskriver et refleksivt forhold til egne erfaringer med ei trapp, læringstrappa, og lager et analytisk skille mellom fire hovedstadier i erfaringslæringen og ser denne som en trinnvis progresjon. Trinnene er: "Løst prat om erfaringer", "ordning av

erfaringene”, ”kobling av erfaringene” og ”erfaringene knyttes til teori”. Om erfaringene bare gir grunnlag for løst prat vil liten utvikling skapes. De må gi grunnlag for kategoriseringer og kobles sammen for siden å knyttes an til teori. Tiller skriver at: ”Det vesentlige er at vi har blikk for relasjonen mellom subjektive/individuelle forhold og objektive/strukturelle forhold” (Tiller 1999:34). Han kobler sammen den teoretiske kunnskapen med den praktiske og framholder at ved å knytte teori til erfaringer er det mulig å skape synergier mellom praksis og teori som gir grunnlag for utvikling på begge hold.

Vi ser, som vi har vært inne på flere ganger, et behov for økt systematikk i skolen og en større skriftlighet. Vi snakker her ikke om en hvilken som helst skriftlighet, men om skriftlighet som ivaretar erfaringer, handlinger, observasjoner og refleksjoner, og slik gir et grunnlag for læring i organisasjonen og en kvalitetssikring av virksomheten. Bare gjennom økt systematikk og refleksjon kan læring hos de voksne skapes og økes. Ken Zeichner (2001) konkluderer med at under særskilte forhold vil aksjonsforskning¹⁰ fremme en læring hos lærere som disse finner svært verdifull relatert til egen praksis. Det å studere egen praksis gjør lærerne mer selvsikre i forhold til eget arbeid. De blir også mer aktive når det gjelder å dele erfaringer, positive som negative, med andre og slik bidra til andres utvikling og læring. Zeichner ser tre hovedmotiver for lærere til å ha en aksjonsforskningstilnærming til sin undervisning/virksomhet på egen arbeidsplass. Disse er (Zeichner 2001:276):

1. Bidra til forbedringer av egen undervisning og konteksten en står i skolen.
2. Produsere kunnskap som kan deles med andre.
3. Bidra til større likhet og økt sosial rettferdighet i skolen og i samfunnet.

Vi mener at vi gjennom dette prosjektet bidrar til å legge et grunnlag hos de som er nye i skolen for et forholdningssett til undervisning, læring og utvikling som har verdi både for den enkelte og for skolen som organisasjon. I en av vårens eksamensoppgaver skriver ei gruppe: ”Prosjektet, møtet med kollegaer og veiledningsgruppene, har gitt oss mulighet til refleksjon over egen rolle som lærer og veileder i det flerkulturelle samfunnet. Vi har fått lov til å utvikle oss som mennesker, som veiledere og som lærere.” Utsagnet viser at disse lærerne er i gang med en utvikling både individuelt og relatert til skolen og omgivelsene i tråd med det som St.meld. 30:2003-2004 legger opp til og det Tiller benevner med relasjonen mellom det individuelle og det strukturelle (se ovenfor). Gjennom det arbeidet som gjøres i prosjektet får deltakerne, både de nye og de mer erfarne, anledning til å studere egen praksis og lære og erfare hvordan de kan bruke den i videre utvikling. Det legger grunnlaget for en særdeles viktig plattform for de nye og en felles aksjonsforskningstilnærming, som når vi inkluderer det flerkulturelle fokuset i prosjektet blir i tråd med samtlige av Zeichners tre punkter.

6 Planer videre og utfordringer vi ser foran oss

Vi har nå jobbet med dette prosjektet i halvannet år. For oss som utgjør Prosjektgruppa har dette vært en stor utfordring, men desto mer lærerikt. Som drøftet i kap. 4.4, ser vi en rekke utfordringer også framfor oss. Den største utfordringen vil nok være å bidra til at regionen

¹⁰ Tom Tiller bruker begrepet aksjonslæring og skiller mellom det lærere og skoleleder gjør i sin hverdag når de tar i bruk sine erfaringer og målretter praktiske handlinger for å få skape endring (aksjonslæring) og det forskere gjør når de sammen med skolens ansatte utvikler kunnskap om aksjonslæring og videreformidler den i skriftlige framstillinger for at andre skal lære av det som er utviklet (aksjonsforskning). Tiller knytter begge begrepene til feltet konstruktiv samfunnsvitenskap eller konstruktiv pedagogikk, og presiserer at det til tross for at han skiller begrepene er klare fellestrekk mellom dem.

som et hele blir mer bevisst nye læreres behov og utvikler en tenkning rundt og mer permanente ordringer for mottak av nye lærere. Vi står, som nevnt, overfor en situasjon hvor etterspørselen etter nye lærere vil øke radikalt om kun få år. Da vil det være tragisk om de som i dag er på starten av sin karriere ikke lenger er i skolen. Vi ønsker å målrette et arbeid også mot skoleledere og skoleeiere framover for å spre den kunnskapen som prosjektet genererer. Særlig gjelder dette kunnskap om systematikk og refleksjon i skolen. For å få til dette ønsker vi å bruke allerede eksisterende fora i kommuner og på fylkesplanet, og så langt har vi møtt bare positive holdninger til å få innpass i disse foraene. I forbindelse med siste samling i årets prosjekt planlegger vi også å trekke inn deltakere fra det første året og bruke denne møteplassen til å formidle erfaringer.

Vi som har jobbet med dette prosjektet så langt beklager at det er så lite forskning i Norge på dette feltet og har registrert at det ikke har vært lagt opp til forskning i forbindelse med initiativet til dette prosjektet fra departementet. Vi imøteser initiativet til *Det nasjonale kompetansenettverket for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole* om et arbeidsseminar i tilknytning til konferansen "Kultur for læring – fra utdanning til yrke" nå i januar. Vi opplever at vi sitter på et unikt materiale innenfor et felt hvor lite er gjort, og erfarer at det samme er tilfelle for mange av de andre regionale prosjektene. Vi har nå en unik sjanse til, i en fase hvor skolen og lærerutdanningene er sterkt presset på kvalitetskriterier, å utforske sider ved både lærerutdanning og profesjonskvalifisering. Det er derfor viktig at det gis rom for en slik forskning. I tilknytning til vårt prosjekt vil vi jobbe for at empirien ivaretas, og at den kan videreutvikles med en mer forskningsmessig tilnærming enn hva vi har hatt mulighet for til nå.

7 Referanser

- Aili, C, Persson, H og Persson, K (2003): *Mentorskap. Attorganisera skolan möte med nya lärare*. Studentlitteratur.
- Arfwedson, Gerhard (1984): *Hvorfor er skoler forskjellige?* Tanum-Norli, Oslo.
- Alexandersson, M. (1994): Fördjupande reflektion bland lärare – för ökat lärande. I *Lärares lärande. Fråna fortbildning till en lärande arbetsorganisation*. Studentlitteratur.
- Gustavsen, Bjørn (2001): Theory and Practice: the Mediating Discourse I *Handbook of Action Research*, Reason, P. & Bradbury, H. (ed.), Sage.
- Handal, G og Lauvås, P (2000): *Veiledning og praktisk yrkestheori*. Cappelen Akademiske forlag, Oslo.
- Haugen, Jon A., Lorentzen, Carina, Kjelle, Jorunn og Emberland, Kirsten (2004): *INKLUDERING GJENNOM VEILEDNING. Veiledning av nytilsatte lærere*. Eksamenoppgave: Veiledning og flerkulturell forståelse. Upublisert.
- Kvernbekk, Tone (2001): Erfaring, praksis og teori. I *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Tone Kvernbekk (red.). Gyldendal norsk forlag.
- Phil, Joron (1999): Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I *Frihetens kår*, Dag Bredal (red.). Liberalt Forskningsinstitutt.
- Phil, Joron (2001): Pedagogisk forskning og de flerkulturelle utfordringene. I *Samfunnsrettet pedagogikk – Nå*. Christian W. Bech og Anton Hoëm (red.). Opplandske Bokforlag
- Schön, D. (2001): *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Klim. (Original utgave 1983).
- Sivertsen, Kirsten (2004): *Veilednings i barnehagen. En vei til organisasjonsutvikling*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Det samfunnsvitenskaplige fakultet, Universitetet i Tromsø.
- Stortingsmelding 30, 2003-2004: *Kultur for læring*. Det kongelige norske utdannings- og forskningsdepartement.
- Stålsett, Sandal, Tveiten (1991): *Veiledningsmetodikk. Om skoleutvikling i praksis*. Tano.
- Tiller, Tom (1999): *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget
- Ulleberg, I (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo.
- Underveisrapport (jan. 2004) "Veiledning av nyutdanna lærere i nord"
- Zeichner, Ken (2001a): Educational Action Research. I *Handbook of Action Research*, Reason, P. & Bradbury, H. (ed.), Sage.

8 Vedlegg

1. Studieplan
2. Leseliste
3. Årsplan med samlinger og innhold 2003/04
4. Årsplan med samlinger, innhold og tekster til pedagogisk mappe 2004/05
5. Om pedagogiske mapper
6. Kasuistikk – en introduksjon
7. Filmen *Ny i nord*
8. Brosjyren
9. Målene i prosjektet slik de framkommer i søknaden for skoleåret 2004/05
10. Deltakere i Prosjektgruppa og Styringsgruppa 2004
11. Abstract fra NERA-konferansen
12. Rapport om bruk av prosjektmidler i 2004

Studieplan - Veiledning og flerkulturell forståelse

Godkjent av PLPs styre i møte 3. desember 2003 , sak 46/03

Navn	Veiledning og flerkulturell forståelse
Ansvarlige	Høgskolen i Finnmark, Samisk høgskole, Høgskolen i Tromsø, Universitetet i Tromsø v. Program for læring og praktisk pedagogikk (PLP).
Beskrivelse	<i>Veiledning og flerkulturell forståelse</i> er utformet spesielt for prosjektet <i>Veiledning av nyutdanna lærere</i>. Den nyutdanna er en ressurs for sin nye arbeidsplass. Studiet skal bidra til å styrke veilederrelasjonen mellom veisøker og dennes lokale veileder i prosjektet og øke veiledningskompetansen i kollegiet. Dette skal igjen støtte opp under den utviklingsprosessen den nyutdanna og arbeidsplassen gjennomgår det første året den nyutdanna er i jobb. <i>Flerkulturell forståelse</i> vil ha et særlig fokus i veiledningsarbeidet, og en vil så langt mulig vil ta utgangspunkt i studentenes egne erfaringer.
Studiepoeng	10 studiepoeng
Målgruppe	I prosjektet <i>Veiledning av nyutdanna lærere</i> benevnes den nyutdanna som veisøker. Veisøker får veiledning av en lokal veileder, som vil være en erfaren lærer ved veisøkers arbeidsplass. Studiet retter seg mot begge gruppene.
Opptakskrav	Søker har: - undervisningskompetanse for det skoleslaget han/hun er tilsatt i - godkjent førskolelærer-, lærer- eller praktisk-pedagogisk utdanning eller i gang med slik utdanning - tilsetning i skole/barnehage og deltaker i prosjektet <i>Veiledning av nyutdanna lærere</i> som veisøker eller veileder - Deltakerne må ha jevnlig tilgang til PC og Internett.
Læringsmål	<u>Hovedmålet</u> med studiet er å bidra til utvikle veiledningskompetansen hos studentene <u>generelt, og relatert til en flerkulturell kontekst spesielt</u>. <u>Studiet har som delmål å</u> - øke den enkeltes bevissthet om egen identitet som <u>pedagog</u> og veileder - øke den enkeltes evne til å kommunisere og samhandle i veiledningssituasjoner. - bidra til at studenten bedrer sin evne til å analysere og håndtere den flerkulturelle virkeligheten <u>de møter</u> i sitt arbeide.
Innhold	<u>Deltakerne skal tilegne seg grunnleggende kunnskaper om og erfaring med veiledning. Det gjøres ved å fokusere:</u> - veiledningsbegrepet, veiledningssamtalen, veiledningstradisjoner og metoder - arbeid med å utvikle egen teori om hva som er god veiledning for nyutdanna i pedagogisk virksomhet - bli bevisst egen og andres bruk av språk i veiledningssituasjonen

Slettet: Studiets hovedfokus er:¶
<#>veiledning i pedagogisk virksomhet¶
<#>språkbruk og identitet¶
flerkulturell forståelse

Slettet: er

Slettet: Hovedhensikten

Slettet: Dette gjøres ved å bidra til å

Slettet: lærer/førskolelærer

Slettet: øke den enkeltes bevissthet om egen og andres bruk av språket.

Slettet: Hvordan får en til god veiledning for nyutdanna lærere/førskolelærere?

Formatert: Punktmerking og nummerering

Slettet: <#>Arbeide med å utvikle egen teori om hva som er god veiledning for nyutdanna lærere/førskolelærere.¶

	<u>Deltakerne skal bedre sin evne til å virke som veileder i en flerkulturell hverdag. Dette gjøres gjennom å fokusere</u> • begrepene kultur, flerkulturell, kulturforståelse og kulturtilhørighet. • <u>Veiledningsarbeid med fokus på</u> hvordan møtet med folk fra andre kulturer influerer på egen yrkesutøving. • Trening i selvrefleksjon over eget kulturelt ståsted	Slettet: Flerkulturell forståelse Slettet: Et innblikk i samisk. ¶ Et innblikk i kvensk historie. Slettet: Egen og andres kulturelle bakgrunn Slettet: –
Undervisnings-organisering	Undervisningen er <u>samlingsbasert og</u> fordelt over to semestre. Studiearbeidet organiseres i tilknytning til arbeidsoppgaver og erfaringer fra studentenes daglige virke. Studiet forutsetter aktiv deltakelse med mål å styrke hverandres veiledningskompetanse. Samlingene og øvrig aktivitet knyttet til studiet er obligatorisk. Arbeidsformer på samlingene vil være forelesninger knyttet til pensumlitteraturen, veiledningsøvelser og arbeid i refleksjonsgrupper. Mellom samlingene vil arbeidet med den lokale veiledningen på den enkelte skole knyttet til prosjektet være et viktig bidrag til å nå studiets mål. Skolene får besøk av sin eksterne veileder. Tre verktøy introduseres for studentene til bruk i veiledningsarbeidet: Loggskrivning, pedagogiske mapper og kommunikasjonsplattformen Classfronter. De to første vil være viktig for å bestemme retning for det lokale veiledningsarbeidet, mens Classfronter vil nyttes i den eksterne veiledningen, til samarbeid mellom studentene og for informasjon. <u>Med utgangspunkt i veiledningsarbeidet gjennom året reflekterer studentene over ett eller flere av studiets tema. Dette skal resultere i en tekst om hva som er god veiledning for nyutdanna. På samlingene legger gruppene fram sine tekstutkast for respons. Studiets fagansvarlige har ansvaret for nærmere konkretiseringer av vurderingsgrunnlaget. Studentene har ansvar for å søke nødvendig veiledning hos sin eksterne veileder. Veiledningen vil normalt være nettbasert.</u>	Slettet: Språkbruk og identitet¶ <#>Bli bevisst egen og andres bruk av språk i veiledningssituasjonen¶ Egen identitet som lærer/førskolelærer. Hvordan utvikles en profesjonell yrkesidentitet? Slettet: Studentene skal i grupper bestående av veisøkere og lokal veileder utvikle en tekst om hva som er god veiledning for nyutdanna. Denne vil utgjøre grunnlaget for endelig vurdering
Eksamen vurdering	Eksamen foregår i grupper <u>bestående av veisøker(e) og den lokale veilederen. Tekstene (på 10 - 15 sider) utviklet gjennom studiet, vil utgjøre vurderingsgrunnlaget.</u> Dette er en hjemmeeksamen uten tidsramme, men med fastsatt dato for innlevering. Eksamenskommisjonen(e) består av to medlemmer som representerer to av de ansvarlige utdanningsinstitusjonene. Karakterskalaen er bestått/ikke bestått. Man består/ ikke består som gruppe. Ved evt. stryk på oppgaven vil kandidatene få tilbud om veiledning fram til ny vurdering.	Slettet: Teksten (på 10 - 15 sider), som studentene Slettet: (veisøker(ne) og den lokale veilederen) utvikler sammen Slettet: er en
Studie-evaluering	Vurderinga av selve studiet vil foregå som en kontinuerlig drøfting underveis. Til slutt evalueres studiets mål, innhold, arbeidsmåter, organisering, progresjon og relevans skriftlig av studentene.	
Pensum	400 sider obligatorisk pensum.	
Videre kompetanse-utvikling	Modulen i <i>Veiledning og flerkulturell forståelse</i> kan bygges ut med andre moduler i veiledningspedagogikk innenfor den nasjonale rammeplanen for veiledningspedagogikk.	

Pensum – Veiledning og flerkulturell forståelse

Obligatorisk pensum: ca. 400 sider

Aasen, Joar (2003): *Flerkulturell pedagogikk: en innføring*. Vallset: Oplandske bokforlag.
S. 11 – 31. * 20 sider

Balto, Asta (1997): Fra historiske kilder. I *Samisk barneoppdragelse i endring*. Ad notam Gyldendal. *

eller

Balto, Asta (1997): samme artikkel i *Sámi mánáidbajásgeassin nuppástuvvá*. Ad notam Gyldendal. * 20 sider

Eriksen, Thomas Hylland (2001): Identitet. Kap. 3 i *Flerkulturell forståelse*, Thomas Hylland Eriksen. Universitetsforlaget, 2. utg. * 20 sider

Fransson, Göran (2002): Om institutionella förväntningar på lärare. I Arfwedson, Gerhard, red.: *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag. Side 100 – 112. * 12 sider

Hovland, Arild (2001). Etnisk bevisstgjøring og kreolosing. Kap. 13 i *Flerkulturell forståelse*, Thomas Hylland-Eriksen, Universitetsforlaget, 2. utg. * 15 sider

Høygaard, R., Jørgensen, A. og Mathisen, P. (2001): Hva er veiledning og veiledningsferdigheter. I: *Veiledningssamtaler med elever*, Kristiansand: Høyskoleforlaget. s. 12 – 75. * 64 sider

Morberg, Åsa (2002): Ett dilemma för lärarutbildning och lärare. I Arfwedson, Gerhard, red.: *Mellan praktik och teori. Tio didaktiska berättelser om undervisning*. Stockholm: HLS Förlag. Side 113 – 134. * 26 sider

Samisk utdanningsråd (1999): *Skriftserie til L97 samisk. Temahefte 1 og 2*. 39 sider

Ulleberg, Inger (2004): *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget, Oslo. 179 sider

Wretman, Steve (1998): Vad menas egentligen med reflektion? I *Skolbarn* nr 4/98 s 22 – 29. * 7 sider

Øzerk, Kamil Z. (1996): "Ulike språkoppfatninger, begrepskategorier og et undervisningsteoretisk perspektiv på skolefaglig læring", i Bråten, Ivar (red): *Vygotsky i pedagogikken*, Cappelen akademiske forlag, min utg. fra 1996. * 22 sider

***) studentene får disse artiklene/kapitlene i et eget kompendium.**

Nyutdanna lærere 2003/04. Et forsøk på å oppsummere aktiviteten i løpet av året.

Høst 2003

Tidsramme	Lokalt	Regionalt	Prosjektgruppa	Faglig innhold/Aktuelle spm.
Vår 03		Start detaljplanlegging av opplegget.		
23. juni -03		Styringsgruppe og prosjektmedarb. Møte i Alta.		
Aug/sept	Oversikt over aktuelle veisøkere og veivisere i prosjektet	Avklaring av sentrale problemstillinger i styringsgruppa v. toveis lyd-bildemøte 14. aug.		
5. sept.			Prosjektgruppemøte i Tromsø. Møteplan. Samlinger, Veilederutdanning, Arb.deling	
18. – 19. Sept		Startsamling i Alta Møte i Styringsgruppa 17. sept.		<i>Om pedagogiske mapper og refleksjonslogg. Liv Carstens Knudsen Perspektiver på veiledningsarbeid Toril Sverdrup Innføring i Classfronter Hvordan få i gang veiledningsarbeidet? Unni og Rachel</i>
August – desember	Veiledning ved den enkelte barnehage/skole	Nettkontakt barnehager/skoler og lærerutd.inst.	Besøke skolene/barnehagene Evaluering	Utgangspunkt for veiledning: spm. fra veisøkere.
6. – 7. okt			Prosjektgruppemøte i Kautokeino	
24. – 25. nov			Framlegg av vårt prosjekt på konferanse i Oslo.	

Tidsramme	Lokalt	Regionalt	Prosjektgruppa	Faglig innhold/Aktuelle spm.
1. – 2. des		Fellessamling veiledere, veisøkere og prosjektgruppa. Møte i styringsgruppa. Sted: Tromsø	Evaluering og justering. Møte i etterkant av samlinga på Biffhuset.	<i>Om veiledning.</i> Professor Kaare Skagen, UiTø. <i>"Longing for belonging"</i> . En film om unge og rotløshet fra Havøysund, av Beate Mortensen Nesheim Læringens næring. Nye lærere i møte med skolen, en uutnyttet ressurs. Tom Tiller <i>Omvisning og forelesning på museet med vekt på samisk kultur og historie.</i>
3. des. 03.				Studieplanen i "Veiledning og flerkulturell forståelse" endelig godkjent i PLPs styre

Vår 2004

Tidsramme	Lokalt	Regionalt	Prosjektgruppa	Faglig innhold/aktuelle spm.
Jan/febr		Litteratordiskusjon på nett		
19. – 20. jan.			Møte i Alta	
16. – 18. febr.		Fellessamling Sted: Kautokeino		<i>Flerkulturell forståelse:</i> Forelesning og veiledet gruppearbeid v. Liv Østmo. <i>Snølandskapet og reinraiden</i> <i>Veiledning: Intro., demonstrasjon, drøfting og egenaktivitet</i> v. Halvor og Rachel
Januar – juni	Veiledning ved den enkelte barnehage/skole	Nettkontakt barnehager/skoler og lærerutdanningsinst.	Besøke utdanningsinst. Evaluering	

10. – 14. mars			Deltakelse og presentasjon på NERA, Island.	
April/mai		Litteratordiskusjon på nett		
3. mai			Møte i Alta	
26. – 27. mai		Avslutningskonferanse for deltakerne Framlegg av deltakernes eksamensprosjekter, gjensidig veiledning. Sted: Skjervøy/		<i>Hvordan kan nyutdannede lærere styrke tospråklige elevers muligheter til læringsutbytte i skolen?</i> Forelesning – Kamil Øzerk, UiO <i>Kystkultur:</i> Omvisning på Maursund gård. Evaluering
7. juni		Innlev. av eksamensoppgave		
13. – 14. juni			Oppsummering og videre planlegging av prosjektet på Sommarøya	Utvidelse/forlenging?
15. juni		Møte i Styringsgruppa	Tilstede møtet	
21. juni		Sensuren offentlig		

Skolebesøk gjennomført november – januar og mars/april. Alle skolene har hatt to besøk. I forbindelse med det første skolebesøket hadde ekstern veileder også møte med rektor.

Antallet formelle veiledninger har variert lokalt fra 3 til mer enn 15.

Prosjektgruppa har i tillegg til fysiske møter i gruppa hatt en rekke telefonmøter gjennom året. Tidspunkt ikke registrert.

På alle samlinger har møter i basisgruppene med frie diskusjoner og mer styrte gruppearbeid vært viktige innslag. Dette er selvsagt også av stor faglige betydning.

Unni Schanke, Høgskolen i Tromsø, ble sykemeldt fra november og ut året. Fra mars 2004 fikk vi inn Wenche Jakobsen som erstatter for henne. Fra april har også Beate Mortensen Nesheim vært involvert i prosjektet for å lage en film til bruk i rapport, men mest for å fortelle om det å være ny i nord til aktuelle mottakere. Det er filmet ved skolebesøk på Hasvik skole 15. og 16. april og på samlinga på Skjervøy 26. og 27. mai.

Det er utarbeidet et eget pensumkompendium i forbindelse med studiet.

Plan for gjennomføring 2004/05

Tidsramme	Lokal aktivitet	Regional aktivitet	Oppgaver	Mappeaktivitet
13. og 14. 09. I Gargia.		Startsamling – med veiledere, veisøkere, prosjektmedarbeidere. Styringsgruppemøte legges samtidig eller i forkant.	<u>Aktuelle tema/fokus:</u> ▪ Innføring i prosjektet. Se forslag nedenfor.	Innføring i arbeid med pedagogisk mappe. Alle skriver en tekst på maks 1 side med sine refleksjoner om møtet med skoler (veisøker) eller refleksjoner rundt mottak av nye lærere ved vår skole (veiviser) (T1).
September – desember	Veiledning ved den enkelte barnehage / skole omlag hver 3.uke	Nettkontakt barnehage / skoler og lærerutdannings-institusjoner	Utgangspunkt for veiledningen - veisøkers spørsmål/refleksjonslogg - <u>rutiner ved arbeidsstedet</u> - den flerkulturelle casen	Veileder/veisøker(e) skriver sammen ut et case/en situasjonsbeskrivelse knyttet til egne opplevelser i undervisninga av en situasjon hvor forskjellige kulturer møtes. Tittel: Arbeidshverdagen og flerkulturalitet. Disse casene er grunnlaget for Liv Østmos opplegg i november. (T2)
Uke 43 og 44	Besøk fra utdannings-institusjonene		Møte med rektor, veileder og med veisøker og veileder. Aktuelle spørsmål og tekstene	Tekstene kan med fordel sendes eksternt veileder før besøket. Samtale om tekstene under besøket.
Uke 43 - 45		Drøfting av <u>litteraturen i studiet i classfronter</u>		Drøftingene på fronter tas ut og legges i ens egen mappe. (D1)
11. og 12. 11. Tromsø, Sydspissen permsenter		Fellessamling veiledere, veisøkere og prosjektmedarbeidere	<u>Aktuelle tema/fokus:</u> Flerkulturell forståelse. v. Liv Østmo	Vi jobber videre med casene og refleksjoner ut fra denne. Teksten vil være ett element som mappas ska inneholde.

Slettet: Alta

Slettet: Skrivning

Slettet: ¶

Slettet: Nordreisa

Tidsramme	Lokal aktivitet	Regional aktivitet	Oppgaver	Mappeaktivitet
Nov. – febr.	Veiledning ved den enkelte barnehage / skole omlag hver 3.uke		Utgangspunkt for veiledningen - veisøkers spørsmål/refleksjonslogg - flerkulturell hverdag - tekstene som er under arbeid	Før neste samling: Skrive en tekst om ”Tanker om lærerarbeidet ut fra det som er lært og erfart på arbeidsplassen” Tekstene drøftes i veiledningsmøtene og endres/ videreutvikles ut fra dette. (T3)
Uke 51 – 4		Drøfting av litteraturen i studiet i classfronter		Drøftingene på fronter tas ut og legges i ens egen mappe. (D2)
16. – 17.02. Sørøya, Sørvær		Fellessamling veiledere, veisøkere og prosjektmedarbeidere	<u>Aktuelle tema/fokus:</u> Mer om veiledning. Øvelser	Drøfting av tanker rundt undervisning og læring i veiledningsgrupper. Teksten blir et produkt til mappa.
Januar – juni	Veiledning ved den enkelte barnehage / skole Skriving <u>og arbeid med</u> teksten	Det oppfordres til nettkontakt <u>mellom deltakerne i prosjektet.</u>	<u>Utgangspunkt for veiledningen - veisøkers spørsmål</u> - flerkulturell hverdag - tekstene som er under arbeid	Tekst om ett eller flere sentrale spørsmål som har vært vektlagt i veiledningsøktene på skolen. Hva har kommet fram i veiledningen og hvordan har dette bidratt til endring/utvikling relatert til tema. Denne teksten skal med i mappa. (T4)
Uke 6 - ?		Drøfting av <u>litteraturen i studiet i classfronter</u>		Drøftingene på fronter tas ut og legges i ens egen mappe. (D2)
Uke 11 eller 13	Besøk fra utdannings-institusjonene		Møter med veileder og med veileder og veisøker. Aktuelle spørsmål og tekstene.	Tekstene en har sendes ekstern veileder før besøket. Samtale om tekstene under besøket.

Slettet: Hammerfest /Hasvik

Slettet: barnehage / skoler og lærerutdannings-
Institusjoner

Tidsramme	Lokal aktivitet	Regional aktivitet	Oppgaver	Mappeaktivitet
24. og 25.05 Sted: Nordreisa		Avslutningskonferanse Parallelt: "smittekonferanse" for videreføring både som normalordning og prosjekt.	<u>Aktuelle tema/fokus</u> Oppsummering Evaluerings <u>Presentasjon og gjensidig veiledning på innholdet i mappene (eksamenstekstene).</u>	Før samlinga ser den lokale gruppa på sitt arbeid med mappa og gjennomfører i veiledningen en metarefleksjon over prosessen gjennom året med fokus på veiledning og flerkulturell forståelse. Denne skrives ut og skal også med i mappa (T5)

Slettet: Muntlig eksamen i veiledningspedagogikk- innlegg på konferansen(?) Lyngseidet /Skjervøy

Slik dette opplegget er tenkt, vil det være minimum 5 tekster i mappa (T1 – 5). Totalt vil dette utgjør om lag 10 sider tekst. Noen tekster vil være kortere, andre lengre. T2 – 4 er tekster som er tenkt skal være i endring/prosess. Det betyr at disse vil være gjenstand for veiledning og endring gjennom hele året. Den enkelte avgjør selvsagt om det skal være flere tekster. Det kan for eksempel gjerne være med noen egne refleksjonslogger. I tillegg vil det være ønskelig at alle har med diskusjonene i Classfronter (D1 og D2). Det legges vekt på at det skal settes av noe tid på samlingene til å skrive! Dere avgjør om tekstene skal være individuelle tekster, eller om dere skriver sammen. T2 kan med fordel skrives individuelt først før dere enes om en tekst dere videreutvikler sammen.

Om bruk av pedagogiske mapper som arbeidsredskap i VNL-Prosjektet

Pedagogiske mapper er ment å være et verktøy for læreres læring. Grunnleggende for å utvikle ei slik mappe er refleksjon. Gjennom arbeidet med mappa vil den enkelte øke sin bevissthet om egen praksis og utvikle et redskap for i større grad å kunne *styre* sin egen praksis. Ingen klarer å være den læreren de ønsker å være fra *første* dag, men gjennom arbeid med pedagogiske mapper og refleksjon kan en stake ut kursen tidligere. Å lage ei slik mappe er å være i en prosess og å være bevisst egen prosess.

For VNL-prosjektet vil bruk av pedagogiske mapper være en måte å strukturere årets arbeid på -. En plan med tydelige oppgaver som forholder seg til hver samling og som skal være avsluttet før neste samling, vil legge føringer som kan hjelpe de lokale gruppene til tidligere å komme i gang og målrette innholdet i veiledningsarbeidet. Planen for hvordan vi kan gjøre dette følger i eget vedlegg. Arbeidet med mappa vil også gi grunnlaget for eksamensarbeidet. Deltakerne produserer noe de selv kan ha nytte av og som er *del av eksamen*. Mappene kan være elektronisk eller fysisk. Det avgjør den enkelte selv. Men alle vil kunne lage seg ei egen mappe i classfronter, om de ønsker det.

Å lage ei pedagogisk mappe betyr at en *dokumenterer praksis*. Dette er en løpende prosess, som for eksempel kan være daglige eller ukentlige refleksjonslogger. Samtidig vil arbeidet ha noen milepæler. For oss vil det være naturlig å knytte dette an til samlingene. Å arbeide med ei pedagogisk mappe er også å *kontinuerlig arbeide med egen utvikling*. Det krever systematikk, som er noe alle lærere trenger, men som mange sliter med. Kanskje kan en bestemmelse om å lage ei pedagogisk mappe være et bidrag til økt systematikk for den enkelte?

I denne systematikken ligger en ide om å forholde seg *undersøkende* til egen praksis. Det handler om å *samle* og å *se og å vurdere*. Arbeidet er både en individuell og en kollektiv prosess. Å *se sammen med andre på eget og andres arbeid* vil være et viktig element i veiledningsmøtene lokalt og på samlingene. Systematikken er den samme som en forventer av elever/studenter. Erfaringene fra arbeid med pedagogisk mappe vil også kunne være overførbare til arbeid med mappevurdering. Det er fullt mulig å jobbe i team om en felles mappe, eller ha noe som er felles og noe individuelt. Det er eksempler fra skoler (Larvik) som lager ei mappe for hele skolen. Også Langnes skole som åpner i Tromsø nå i høst planlegger ei slik felles mappe. I arbeid med pedagogiske mapper er seminarformen best egnet – det å få andre blikk på seg og samtidig lære seg å se andres ting.

Donald Schön (se f.eks. Schön: *The Reflective Practitioner. How professionals think in action*, 1983/2002) bruker begrepene *reflection in* og *reflection on practice*. Refleksjon finner sted før handling, under handling, etter handling og så avsluttes den gode refleksjonsprosessen med metarefleksjon. Det er særlig den siste som ofte ikke foregår, og som arbeidet med mapper kan bidra til. Refleksjonen må være kraftfull, men har lett for å ende opp som -overfladiske selvbekreftelser. Den kraftløse refleksjonen er en speiling og forsterkning av det en alt vet. Den refleksjonen en trenger, kan vi beskrive som dyptenkning. Den bidrar til at vi kan overskride eget handlingsrepertoar.

I bunnen for arbeidet med mapper ligger altså refleksjonen. (Se artikkel om refleksjon i kompendiet. Mikael Alexandersson har også skrevet godt om refleksjon. En aktuell artikkel kan fås fra prosjektledelsen om du ønsker det.) En god begynnelse for de lokale veilederne vil være å drøfte hva slags krav en må stille til refleksjon og hvordan en skal få den kraftfull. Refleksjonslogg er den første byggesteinen. Det hele handler slik om å venne seg til å skrive og gå over de barrierene en måtte ha i forhold til det.

Eksamen vil være innlevering av mappa og presentasjon av den på siste samling.

Tromsø 6. sept. 04

Rachel J



Liv Østmo
Sámi allaskuvla
liv.ostmo@samiskhs.no

KASUISTIKK – FLERKULTURELL FORSTÅELSE – VEILEDNINGSKURS FOR NYUTDANNEDE LÆRERE

IDÉGRUNNLAG

- Metode som har vært anvendt i psykiatrien
- Også vanlig i samfunnsvitenskapen
- I denne sammenhengen: beskrivende og fortolkende
- Kasuistikk i fra egne erfaringer og egen yrkesutøvelse

HVORFOR?

- En systematisk måte å reflektere over utfordringer vi møter i hverdagen.
- Vi tvinges til å skille mellom våre egne antakelser og beskrivelsen av caset (det som faktisk skjedde)
- Må reflektere over hva det er vi tror og hva vi vet, hva som er vår forforståelse (ideer, stereotypier, kategoriseringer, mangel på kunnskap) og hva som er reelle data.
- En dialog om oss selv, samtidig som vi analyserer, anvender teorier og begreper for å prøve å forstå.

HVORFOR?

- Kan betraktes som en variant av den kulturellevistiske metode der bl.a. kontekstualisering og bevissthet om egne og andres kultur, verdier og normer er viktig.
- Miniforskningsprosjekt
- Forstå enkelthendelser, ikke nødvendigvis grunnlag til å generalisere.
- Refleksiv i forhold til egen yrkesutøvelse

FRAMGANGSMÅTE

1. Beskriv. Vær nøye med å ikke blande inn dine egne fortolkninger. Vurdér hvilke ord og begreper du anvender. Vær særlig obs på det du tar for gitt. Dersom det er flere involverte parter,
 2. Kommenter og analyser.
- En god teknikk er å dele sida i to, én kolonne for beskrivelsen og én for analysen, refleksjonen, kommentarene.

ET SKOLE- OG BARNEHAGEPROSJEKT I NORD-TROMS OG VEST-FINNMARK

”Veiledning av nyutdanna lærere i nord”

For å styrke den nye læreren/førskolelæreren i møtet med elevene/barna, arbeidsplassen og den lokale kulturen.



Høgskolen i
Tromsø



Høgskolen i
Finnmark



Sámi allaskuvla
Samisk høgskole



PLP
Universitetet i
Tromsø

Bakgrunn

Som ny lærer/førskolelærer i videregående skole, grunnskole eller barnehage, skal du både sosialiseres inn i en profesjon og på en arbeidsplass. Finnmark og Troms har tradisjonelt hatt et stort innslag av nyutdanna fra andre deler av landet. Mange unge lærere /førskolelærere har fått en dårlig start på sin yrkeskarriere fordi de manglet nødvendig lokalkunnskap, men også fordi de kom til små samfunn og skoler som ikke tok godt nok vare på dem.

I dag er den nye læreren/førskolelæreren like gjerne fra stedet. Tilbud om desentralisert lærer-/førskolelærerutdanning har økt mulighetene for å skifte yrke i voksen alder. I sin nye hverdag stilles disse overfor andre krav og roller, i jobb og lokalsamfunn, enn hva de har vært vant med. Prosjektet ”Veiledning av nyutdanna lærere” har som mål å ivareta begge gruppene i regionene Vest-Finnmark, og Nord-Troms. Skoleåret 2003/2004 var det 18 nyutdanna med i prosjektet, som er en del av et nasjonalt veiledningsprosjekt for nyutdanna lærere/førskolelærere.

Veiledning av nyutdanna

Deltakerne i prosjektet får en lokal veileder, en erfaren lærer/førskolelærer. Disse får sammen en ekstern veileder, som er lærer ved en av de fire lærerutdanningsinstitusjonene som deltar. Gjennom veiledning og samlinger får de nye hjelp til å takle møtet med skolen. Den erfarne er med hele veien, og begge tilbys en utdanning på 10 stp. i veiledningspedagogikk. Slik får skolene også økt sin veiledningskompetanse. Skolene velger selv ut den lokale veilederen. Vi har god erfaring med at dette er en lærer (ikke skoleleder) som selv er utdannet for ikke så alt for lenge siden.

To fokus

- Den nye ser skolen med friske øyne, og kan slik bli en ressurs for sin skole. Prosjektet søker å støtte skolen og den nye i det første året, for best å ivareta dette perspektivet.
- Som ny lærer i Vest-Finnmark og Nord-Troms må du virke i en flerkulturell hverdag. Gjennom prosjektet ønsker vi å bistå den nye læreren med å utvikle redskaper for å kunne ta den lokale kulturen på alvor i læringsarbeidet

Prosjektets framtid

For skoleåret 2004/2005 har vi som mål å få med 35 lærere og 15 førskolelærere. Etter ett års drift vet vi at de nye i skoler og barnehager får en bedre start på yrkeskarrieren gjennom veiledning og oppfølging. Slik blir de også bedre lærere/ førskolelærere. Og det er jo det dette handler om!

Er du ny i skolen/barnehagen så ta kontakt! Eller kanskje vet du om en ny lærer/førskolelærer? Vær med å bidra til at de som er i målgruppa får delta i prosjektet!

For mer informasjon, ta kontakt med:

Per Hindenes
RSK Vest-Finnmark
per.hindenes@alta.kommune.no
Tlf. 78 45 50 64 - 41 51 63 31

Ulla Laberg
Regionkontakt Nord-Troms
ulla.laberg@skjervoy.kommune.no
Tlf. 77 76 00 11 – 95 03 34 51

Eller

Rachel Jakhelln
Prosjektleder, Universitetet i Tromsø
rachel.jakhelln@plp.uit.no
Tlf. 77 64 57 53

Mål for prosjektet¹¹

Overordna mål

Prosjektet tar sikte på å legge grunnlag for en yrkespraksis som tar vare på det beste i førskole- og lærerutdanninga og som bidrar til å støtte og utvikle refleksjoner over arbeidet i barnehagen / skolestua. Prosjektet ønsker å bidra til å bygge bru mellom det den nye har med seg av ballast fra utdanninga og det som kreves av den nye læreren/førskolelæreren i yrkesutøvelsen.

A. Mål for veiledningen av den nyutdanna lærer/ førskolelærer:

- Å gi støtte til å møte og reflektere over praksis, og slik legge et grunnlag for læring i yrkeshverdagen.
- Å gi mot, lyst og handlingskompetanse for å hanske med det uventede og uforutsette i møtet med barn og unge
- Å styrke utviklingen av egen kompetanse som lærer / førskolelærer
- Å gi økt forståelse for å arbeide som lærer i en flerkulturell hverdag
- Å bidra til at den enkelte legger et grunnlag for en profesjonell yrkesutøvelse

Slettet: ¶
Å

Formatert: Punktmerking og nummerering

B. Mål for den enkelte barnehage / skole:

- Å høyne veiledningskompetansen i kollegiet
- Å utvikle en beredskap for å ta imot nye og nyutdanna lærere / førskolelærere
- Å utvikle en strategi for å beholde nye lærere / førskolelærere
- Å ta vare på de nyutdannede som en ressurs i utviklingen av barnehagen / skolen

C. Mål for regionen, barnehage- og skoleeier:

- Å legge til rette for å ta vare på nye og nyutdannede lærere / førskolelærere
- Å sørge for at nye og nyutdanna lærere / førskolelærere får en forståelse for regionens særpreg og utfordringer
- Å bidra til økt stabilitet blant lærere / førskolelærere
- Å støtte og oppfordre til skole- og barnehageutvikling ved å ta vare på de ressursene som nyutdanna lærere / førskolelærere representerer
- Å arbeide for ei systematisk heving av kompetansenivået for alle ansatte i barnehage / skole
- Å bidra til utvikling av samarbeid over hele skoleløpet

D. Mål for lærerutdanningsinstitusjonene:

- Å knytte nærmere kontakt mellom teori- og praksisfeltet
- Å skaffe erfaringer om praksis som vil føre til endring og bedre kvalitet på lærerutdanningen
- Å etablere kontakt mellom forskere og praktikere med tanke på FoU- virksomhet
- Å styrke samarbeidet mellom lærerutdanningsinstitusjonene

¹¹ Dette er målene slik de er formulert i søknaden.

PROSJEKTGRUPPA

Høgskolen i Tromsø: Wenche Jakobsen, vikar som prosjektmedarbeider fra mars 04 - juli 04. Anne Harriet Berger, prosjektmedarbeider fra august 04 i 25 % stilling.

Høgskolen i Finnmark: Halvor Hoveid i 25 % stilling som prosjektmedarbeider

Samisk Høgskole: Grete Bergstrøm i 25 % stilling som prosjektmedarbeider

Universitetet i Tromsø, PLP: Rachel Jakhelln, prosjektleder i 50 % stilling

STYRINGSGRUPPA

Kariann Hætta (repr. Barnehageeier, barnehagekonsulent Alta kommune)

Harald Lien (Høgskolen i Finnmark)

Trygg Jakola (Fylkesmannen i Fm.)

Marit Bøe Linnet (Fylkesmannen i Troms)

Sigmund Nordmo (UiTø/PLP - økonomiansvarlig)

Liv Carstens Knudsen (UiTø/PLP - leder av styringsgruppa)

Ulla Laberg (RSK Nord-Troms)

Håkon Figenschou (Utdanningsetaten i Troms)

Aili Keskitalo (Samisk Høgskole) gikk ut ved terminskifte V04

Ann Synnøve Steinfjell (Samisk Høgskole) kommet inn H04

Betty Steinsvik (Høgskolen i Tromsø)

Per Hindenes (RSK Vest-Finnmark)

Eivind Braastad Jensen (Fylkesmannen i Troms) permisjon

Rachel Jakhelln (tilstede på møtene som prosjektleder og referent).