

Veiledning av nyutdannede lærere – en utforskning av vilkår for institusjonalisering

Presentasjon av et doktorgradsarbeid

Hilde Madsø Jacobsen

Universitetet i Oslo, Institutt for
lærerutdanning og skoleforskning



Plan for mine to timer

1000-1045

Veiledning av og med nyutdannede lærere – en utforskning av institusjonalisering

- En presentasjon av et doktorgradsarbeid:
 1. hva vet vi om nyutdannede lærere og hva får de av veiledning?
 2. Hvilke forventninger rettes mot skolen og skoleledere når det gjelder veiledning av nyutdannede lærere?
 3. Hvordan organiseres veiledning av nyutdannede lærere i videregående skoler, og hvordan opplever de nyutdannede lærerne denne organiseringen?
 4. Implikasjoner for praksis

1100-1145

- Presentasjon av nye funn i evaluering av fagfornyelsen og EVA2020 prosjektet

Kort presentasjon av EVA2020

Presentasjon av hovedfunn:

«Læreplanverket har landet trygt – men det er fremdeles spenninger»

«Det er stor tillit fra skoleeier til skolenivået»

«Skoleledelsens rolle som garantist i realiseringsarbeidet»

Felles refleksjon: «Hva betyr funnene i EVA2020 i arbeidet med videre realisering av LK20?»

Hvordan forstås veiledning av nyutdannede lærere

- I politiske styringsdokumenter?
- Av ledere/veiledere?
- Av nyutdannede lærere?



International Journal of Leadership in Education >

Theory and Practice

Latest Articles

Enter keywords, authors, DOI, etc

Submit an article

Journal homepage

302
Views

1
CrossRef
citations to date

0
Altmetric

Listen

Research Article

Tracing ideas about mentoring newly qualified teachers and the expectations of school leadership in policy documents

Hilde Madsø Jacobsen & Ruth Jensen & Eli Lejonberg

Published online: 08 Jun 2023

Cite this article

https://doi.org/10.1080/13603124.2023.2218110

Check for updates

Full Article

Figures & data

References

Citations

Metrics

Licensing

Reprints & Permissions

View PDF

In this article
ABSTRACT
Introduction
A review of ideas about mentoring of NQT and expectations of school leadership
Analytic approach
Data material and methodology
Findings and analysis
Discussion

ABSTRACT

The practice of mentoring newly qualified teachers (NQT) has gained international attention in research over the past few decades, but little attention has been paid to ideas about mentoring NQT as they are presented in policy documents. Such ideas are important, as they represent what lies behind certain specific policy initiatives and measures. Consequently, this study aimed to provide insight into ideas about mentoring NQT, and to clarify expectations of school leadership regarding such issues conveyed in Norwegian policy documents. Discourse analysis inspired by theories on discursive institutionalism and governance was conducted on five policy papers. The documents were selected from a national educational level in Norway, where the emphasis on mentoring NQT has increased significantly over the past few decades. Three core ideas became visible through analysis: mentoring as a matter of institutionalization, of cultivating career-long collective learning and development, and of boundary work across institutions. Our analysis demonstrates how these ideas are made thinkable and calculable to practitioners and are expected to be used as instruments for practice, as well as how they can be institutionalized into practices of mentoring and, thus, practicable in the Norwegian context. The indicated expectations of school leadership are discussed.

Jacobsen, H. M., Jensen, R., & Lejonberg, E. (2023). Tracing ideas about mentoring newly qualified teachers and the expectations of school leadership in policy documents. *International Journal of Leadership in Education*, 1-23.

Related

People also read

A six-c
psych
frame
primar

In this article

ABSTRACT

Introduction

Mentoring NQTs in policy and





Scandinavian Journal of Educational Research >

Latest Articles

Enter keywords, authors, DOI, etc

Submit an article

Journal homepage

81
Views

0
CrossRef
citations to date

0
Altmetric

Listen

Research Article

Dealing with policy expectations of mentoring newly qualified teachers – a Norwegian example

Hilde Madsø Jacobsen & Ann Elisabeth Gunnulfssen

Received 15 Feb 2023, Accepted 03 Aug 2023, Published online: 24 Aug 2023

Cite this article

https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2250381

Check for updates

Full Article

Figures & data

References

Citations

Metrics

Licensing

Reprints & Permissions

View PDF

ABSTRACT

The purpose of this study is to contribute to knowledge about school leaders' and mentors' perceptions, experiences, and legitimizations of national policy expectations about the organizing of mentoring of newly qualified teachers (NQTs). The analytical framework is based on perspectives of governing with attention to policy by expectations combined with theory of making policy solutions thinkable, calculable and practicable. The thematic analysis of interviews of school leaders and mentors suggests that the organizing of mentoring NQTs is understood as a multitude of practices, the policy initiated NQT mentoring becomes a precarious practice within the school organization, and the legitimization of NQT mentoring reveal diverging purposes of such a practice. The findings raise concerns about how such perceptions, experiences, and legitimization can contribute to professionalizing and ensuring teacher retention.

KEYWORDS: Governance mentoring newly qualified teachers policy educational leadership novice teachers beginning teachers mentors

Jacobsen, Hilde Madsø, and Ann Elisabeth Gunnulfssen. "Dealing with policy expectations of mentoring newly qualified teachers—a Norwegian example." *Scandinavian Journal of Educational Research* (2023): 1-15.

Related research

People also read

Tracing ideas ab
teachers and the
policy documen

Hilde Madsø Jac
International Jour
Published online:

Tripartite collabora
development pr

May Britt Postho

Listen

Open access

Research Article

Organizing mentoring and induction practices: understood through the eyes of newly qualified teachers

Hilde Madse Jacobsen & Eli Lejonberg

Pages 395-418 | Received 07 Aug 2023, Accepted 15 May 2024, Published online: 06 Jun 2024

Cite this article <https://doi.org/10.1080/13611267.2024.2360603> [Check for updates](#)

Full Article

Figures & data

References

Citations

Metrics

Licensing

Reprints & Permissions

Share

View PDF

View EPUB

ABSTRACT

Measures aimed at newly qualified teachers (NQTs) in Norway are characterized by ambitious policy expectations, though with leeway for practitioners. This article investigates how NQTs perceive practices enacted to include them in the teaching profession while identifying the actors of such practices. We use practice architectures theory and the notion of ecology of educational practices to analyze conditions associated with mentoring and induction practice. Findings show that NQTs in Norway perceive mentoring and follow-up arrangements as limited and poorly adapted to their needs. We emphasize the need to take seriously tensions linked to mentoring practices, which become evident when NQTs problematize issues such as long-term temporary employment and school leaders as mentors. We argue for prioritizing mentoring practices and the closer follow-up of new teachers; the study illustrates how this may happen through better coupling between mentoring practices and other educational practices.

KEYWORDS: Mentoring induction newly qualified teachers practice architecture practice ecologies policy

Related research

People also read

Recommended articles

Cited by 5

Finding the joy: effective mentoring in Teacher Education

A. Glover et al. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning Published online: 29 May 2024

Mentoring with research-based tools—A holistic approach

Tove Seiness Hunskaar et al. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning Published online: 20 Jun 2024

A comparative study of mentoring for new teachers

Formål: å bidra til økt kunnskap om vilkår for instusjonalisering av veiledning av nyutdannede lærere. Vilkår er undersøkt i lys av politiske fiventninger, lokal organisering samt forståelser, erfaringer og begrunnelser blant profesjonelle aktører i skolen

Jacobsen, H. M., & Lejonberg, E. (2024). Organizing mentoring and induction practices: understood through the eyes of newly qualified teachers. Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning, 1-24.

Jacobsen, H. M. (2024). Veiledning av nyutdannede lærere – en utforskning av vilkår for institusjonalisering. Doktoravhandling. Universitetet i Oslo. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/114792>

1. Hva vet vi om nyutdannede lærere og hva får de av veiledning?

- Behov for lærere som blir i yrket
- Nyutdannede lærere er i en sårbar situasjon
- Ca 50% nyutdannede lærere mottar veiledning (ca 55% i VGS og ca 60% i grunnskolen (Rambøll, 2021))
- Hvorfor veiledning?

Veiledning av nyutdannede lærere – rett eller plikt?

Fremskriving – frafall fra læreryrket

By 2030, countries must recruit a total of 68.8 million teachers: 24.4 million primary school teachers and 44.4 million secondary school teachers ...

Of the 24.4 million teachers needed for universal primary education (UPE), 21 million will replace teachers who leave the workforce. The remaining 3.4 million, however, are additional teachers who are needed to expand access to school and underwrite education quality by reducing the numbers of children in each class to a maximum of 40.

The need for additional teachers is even greater at the secondary level, with a total of 44.4 million teachers need by 2030, of which 27.6 million are to replace those who leave and an additional 16.7 million to ensure that every pupil is in a classroom with no more than 25 students per teacher on average. (UNESCO Institute for Statistics 2016, p. 1)

UNESCO Institute for Statistics. (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals. Paris: UNESCO. <http://uis.unesco.org/en/files/fs39-world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals-2016-en-pdf>

Sullivan, A., Johnson, J., & Simmons, M. (2019). Attracting and keeping the best teachers. Springer.

I Norge uttrykker nasjonale utdanningsmyndigheter og skolesektoren bekymring både for synkende søkertall til lærerutdanningene landet over og frafall i læreryrket (Vinje, 2024). Nyutdannede lærere er særlig utsatt for å slutte (Olsen mfl., 2022). Statistikk og forskning viser at også erfarne lærere slutter i læreryrket (Brandmo & Tiplic, 2021; Aamodt & Næsheim, 2019).

Brandmo, C. & Tiplic, D. (2021). Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket. I Björnsson, Julius Kristjan (Red.), Hva kan vi lære av TALIS 2018. Gode relasjoner som grunnlag for læring. Cappelen Damm Akademisk. ISSN 978-82-02-70898-6. s. 107–122. doi: <https://doi.org/10.23865/noasp.123.ch6>.

Olsen, K. R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., ... & Stenseth, A. M. (2022). Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen: Resultater fra en spørreundersøkelse i regi av NFR-prosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke. (USN skriftserien nr 125). Universitetet i Sørøst-Norge. https://openarchive.usn.no/usnxmlui/bitstream/handle/11250/3028158/2022_105_Olsen%20et%20al_%20rapport.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Vinje, K. (2024, 2. august). Lærerutdanningene trenger tid til utvikling, ikke nye reformer. Khrono. <https://www.khrono.no/laererutdanningene-trenger-tid-til-utvikling-ikke-nye-reformer/892782>

Aamodt, I. & Næsheim, H. (2019). Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit. SSB-analyse 2019/2018. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-ogpublikasjoner/vanligere-a-forsvinne-fra-laereryrket-enn-a-komme-tilbakedit#:~:text=Fra%202008%20til%202018%20var,som%20vender%20tilbake%20til%20kateteret.>

Hva er prognosene for deres region? Er det iverksatt strategier for å beholde lærere i yrket her? Hvilke? Evalueres de? Hvordan fungerer de?

2. Forventninger til veiledning av nyutdannede lærere – tre ideer om veiledning

- Veiledning av
nyutdannede forstått som
en del av karrierelang
kollektiv profesjonell
utvikling
- Veiledning av
nyutdannede forstått som
institusjonalisering
- Veiledning av
nyutdannede forstått som
samarbeid på tvers
mellom institusjoner

Viktige ressurser for institusjonalisering av veiledning av
nyutdannede:

- den nyutdannede læreren defineres som ressurs
 - veilederen er en ressurs
- veiledning en ressurs for å etablere en lærende
organisasjon i kontinuerlig utvikling



Hvordan kan slike forventninger få betydning for praksis?



2 b) Forventninger til ledelse

- Dokumentene uttrykker forventninger til skoleledere om å tilrettelegge for veiledning, løfte frem den nyutdannede, tilrettelegge for at veiledere kan ta veilederutdanning
 - Ansvar kan distribueres til et lederteam, samtidig forventes rektorer selv også være tett på i utviklingen av profesjonsfellesskapet
 - Nye roller i skolen skal bidra til profesjonell utvikling
-

3. Hvordan organiseres veiledning av nyutdannede lærere i videregående skoler, og hvordan opplever de nyutdannede lærerne denne organiseringen?

Oversikt over informanter og tiltak

	Modell 1 – strukturert veiledningsopplegg (inkl 2 skoler)	Modell2 – “tilfeldig” veiledningsopplegg (inkl 2 skoler)
Informanter	4 nyutdannede lærere i 2 skoler	4 nyutdannede lærere i 2 skoler
Ansettelsesforhold	2 lærere med midlertidig kontrakt, 2 lærere med fulltidskontrakt	4 lærere med midlertidige kontrakter
Periode for oppfølging	2 års oppfølging av nyutdannede	1 års oppfølging av nyutdannede
Ulike tiltak for oppfølging av nyutdannede	<ul style="list-style-type: none"> • Skriftlig plan for veiledning av nyutdannede • En-til-en og gruppeveiledning ledet av en nøkkelveileder med veilederutdanning, observasjon av undervisning som grunnlag for veiledning • Gruppemøter for alle nyansatte før skolestart • Tolærersystem • Fadderordning • Veiledning (supervisjon) fra formelle ledere • Hjelp av kolleger • Nedslag i arbeidstid (på den ene skolen) 	<ul style="list-style-type: none"> • Skriftlig plan for veiledning i en av skolene • Gruppeveiledning ledet av rektor eller mellomleder 3-5 ganger i året og ingen veileder med formell veilederutdanning som brukes til oppfølging av nyutdannede • Gruppemøter for alle nyansatte før skolestart • Tolærersystem • Fadderordning • Veiledning fra formelle ledere (supervisjon) • Hjelp fra kollegaer • Lærerteamet har det formelle ansvaret for å ivareta nyutdannede • Spesifikk informasjon for nyutdannede i databaser i en av skolene • Nedslag i arbeidstid

Forts. 3. Hovedfunn blant skoleledere og veiledere

- Mangel på kunnskap om politiske føringer
- Veiledning av nyutdannede er en «isolert praksis»
- Ulike oppfatninger om hva veiledning av nyutdannede er
- Spenninger mellom skoleledere og veiledere når det gjelder veiledningens formål
- Veiledning av nyutdannede som «spill for galleriet»

Forts 3. Hovedfunn blant nyutdannede lærere

- Nyutdannede lærere er midlertidig ansatt
- Nyutdannede lærere er overarbeidet
- Nyutdannede lærere synes det er utilfredsstillende at mottakssystemet er varierende og tilfeldig lagt opp
- Nyutdannede lærere er redde for å «plage» travle kolleger og ledere

4. Implikasjoner for praksis: Hva kan kjennetegne et godt system for både mottak og veiledning av nyutdannede lærere?

En god veiledningsordning er en «økologisk» veiledningsordning

- En institusjonalisert veiledningsordning
- Økologisk innretning (vs isolert praksis)
- Etablerte strukturer og kultur/diskurs for veiledning av nyutdannede lærere
- Samarbeid mellom flere – og forankret hos ledelsen
- Felles begrepsbruk
- Felles mål
- Ressurser til å legge til rette for en institusjonalisert veiledningsordning

Hva er veiledning? –tre ulike definisjoner

Jacobsen, H. M. M. (2024). *Veiledning av nyutdannede lærere – en utforskning av vilkår for institusjonalisering*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

lærer.

I artikkel 1 tar jeg utgangspunkt i de føringer som myndighetene har lagt for hva begrepet *veiledning* skal bety (Mausethagen, 2013). I styringsdokumentet *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2017) benyttes følgende definisjon på veiledning: «En planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6). En slik definisjon bidrar imidlertid i liten grad til å synliggjøre hva som inngår i veiledning av nyutdannede lærere. Derfor har jeg i artikkel 2 og 3 tatt i bruk definisjonen til Hobson mfl. (2009, s. 207): “a one-to-one support of a novice (mentee) by a more experienced practitioner (mentor), designed primarily to assist the development of the mentee’s expertise and to facilitate their induction into the profession and into the specific local context”. En slik definisjon indikerer at veiledningen har som hensikt å være en støtte til nylig utdannede lærere. I tillegg understrekes det at den uerfarne skal inkluderes i profesjonen på det spesifikke arbeidsstedet. Slik sett dekker definisjonen til Hobson mfl. (2009) mer enn akkurat selve relasjonen mellom veileder og veisøker³, da den identifiserer det man kan kalle en organisatorisk innramming ved å vise til profesjonen og den lokale konteksten. Lejonberg utviklet i sin avhandling (2016) en definisjon basert på Hobson mfl. (2009). Den rettet oppmerksomheten mot veiledningens mål, og lyder som følger: Veiledning er veileder og veisøkers samhandling med profesjonell utvikling for veisøker som mål (Lejonberg, 2016, s. 5). I min avhandling blir veiledning forstått som en planlagt, systematisk og strukturert prosess som kan gjennomføres en-til-en eller i gruppe, og som har til hensikt å bidra til nyutdannede læreres profesjonelle utvikling og inkludering av nyutdannede i profesjonen i en lokal kontekst. Veiledningsbegrepet i denne studien blir definert i henhold til veiledningens funksjon, og definisjonen har dermed en normativ innretning. Hensikten med å inkludere en slik definisjon i avhandlingen er først og fremst å etablere et referansepunkt for å diskutere hva som ligger i og kan legges i begrepet *veiledning*.

Ettersom formålet med denne doktorgradsstudien er å bidra til kunnskap om vilkår for institusjonalisering av veiledning av nyutdannede som praksis, er det behov for å tydeliggjøre begrepene *institusjonalisering* og *vilkår*. Min tilnærming til institusjonalisering er teoretisk forankret hos (Schmidt, 2008). Hun forstår institusjonalisering som prosessene der ytre strukturer formes, for eksempel av lover og regler, men samtidig forstås institusjonalisering også som indre strukturer forstått som oppfatninger hos aktørene i en institusjon, som setter dem i stand til å agere og bidra til potensiell endring i institusjonen (Schmidt, 2008). Det vil si at deltagerens handlinger blir relevant for å forstå institusjonalisering som prosess. Når gjelder vilkår settes søkeløset på både materielle og ikke-materielle dimensjoner. Institusjonalisering er en prosess som skaper og forsterker bestemte handlingsmønstre og praksiser i en gruppe eller organisasjon. Institusjonalisering kan forstås som en prosess der bestemte handlingsmønstre og praksiser blir etablert og forsterket gjennom gjentatte handlinger og interaksjoner. Institusjonalisering kan også forstås som en prosess der bestemte handlingsmønstre og praksiser blir etablert og forsterket gjennom gjentatte handlinger og interaksjoner.

Føinnum, M. (2023). *Veiledning med nyutdannede lærere : en studie av kvalifiserte veilederes arbeid med innhold, læring og støtte i veiledningssamtaler*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

veiledning (Heikkinen, 2020). Veiledningssamtaler gjennomføres for å utføre mentoring i denne kappen for å omtale aktivitetene som er undersøkt, etter at veiledning allerede er et innarbeidet ord i norsk språk (Bjerkholt, 2013, 2017; Bjerkholt & Olsen, 2020). Flere sentrale bidragsytere i norsk forskning om læreres veiledning foreslår bruk av *profesjonsveiledning* (Bjerkholt, 2013; Larsen, Luthen & Ulla, 2021; Skagen, 2021). Bjerkholt (2017) kobler dette begrepet til en tydeliggjøring av at de relevante kontekstene for veiledning er «lærerutdanning forstått som profesjonsutdanning og læreryrket som profesjon» (s. 13), mens Skagen (2021) sier at tiden moden for at *profesjonsveiledning* benyttes i lys av at dagens nyutdannede lærere har en mer akademisk innrettet mastergrad inkludert i lærerutdanningen, at et tilbud om veiledningsordning inn i lærernes andre år kan ses på som en forlengelse/andre fase i lærernes profesjonsutdanning og at veilederutdanninger på masternivå gir bedre tilførsel av kvalifiserte veiledere. I denne avhandlingen fokuserer jeg spesifikt på veiledning med nyutdannede lærere i det første året, altså er deltakerne en kategori lærere som nylig er ferdig med en lærerutdanning. Dette er presisert innledningsvis og underveis med bakgrunn i at jeg vil utvikle spesifisert kunnskap om veiledning av denne kategorien lærere. Jeg kunne benyttet *profesjonsveiledning*, men velger *veiledning* her fordi jeg ønsker å gå åpent inn og utforske veiledningsaktivitet. En avgrensning av kontekstene er ikke hensiktsmessig for en slik utforskning av veiledernes praksis. Veiledning forstås her som et samspill mellom to eller flere samhandlingspartnere der en viktig hensikt med å samtale er at veileder søker å gi balansert støtte og utfordring til en eller flere nyutdannede lærere for å bidra til læring og profesjonell utvikling.

1.5. Kappens struktur

Kapittel 2 angir studiens bakgrunn. Jeg redegjør kort for den norske veiledningsordningen og går igjennom relevante studier om induksjon og veiledning. I kapittel 3 angis det teoretiske rammeverket, mens kapittel 4 presenterer studiens metode. I kapittel 5 gis et sammendrag av hver artikkel og funn som bidrar til å besvare forskningsspørsmålene skissert i kapittel 1. I kapittel 6 drøftes avhandlingens empiriske bidrag relatert til noen tema som anses sentrale å behandle i forbindelse med forskningsspørsmålenes bidrag, da særlig ved å diskutere betydningen av de ulike faktorene som påvirker veiledningsprosessen.

Definitions of *mentoring* abound in literature about mentoring (Ambrosetti & Dekkers, 2010; Haggard et al., 2010). For example, Crasborn *et al.* (2011) defined it as the support of a PT by “a more experienced teacher” (p. 321). This notion of an experienced elder goes back to the origin of the word *mentor*, to Homer’s “The Odyssey” and Oddyseus appointing his friend Mentor to guide and counsel his son Telemachus in his absence when going on a voyage. This conception of *mentoring*, is asymmetric in nature. Another definition by Orland-Barak (2014), however, suggest how “mentoring is essentially about the mediation of professional learning” (p. 180), yet others stress PT’s professional development reflected in for example Lejonberg’s definition of *mentoring* (2016), as “the interaction between mentor and mentee with professional development of the mentee as a goal” (2016). Moreover, Ambrosetti & Dekkers (2010) highlighted the interconnectedness in *mentoring* by pointing to the roles *mentor* and PT act out in *mentoring*, building on different dimensions of *mentoring* identified by Lai, (2005). First, *mentoring* is relational, concerning that *mentoring* happens in a relationship between *mentor* and *mentee*. Second, it is developmental as *mentee* and *mentor* develop both professionally and personally. Third, *mentoring* concerns itself with cultural and situational aspects of the setting in which it takes place (Lai, 2005). In this thesis I lean on Lai’s conception of *mentoring* as encompassing more than one dimension at the same time, as *mentoring* is more complex than support by a more experienced teacher or a mere mediation of professional learning.

Hunskaar, T. S. (kommer). Exploring the use of tools in mentor-mentee conversations in school-based mentoring: A qualitative approach. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.

Diskusjonsspørsmål

- Hva kaller dere veiledning på din arbeidsplass (regionslag/skole)?
- Hva mener dere bør gjøres i skolen for å støtte nyutdannede og erfarne lærere?
- Hva kan skolen der dere jobber/har jobbet bli bedre på som har med veiledning å gjøre?

Diverse ressurser til videre inspirasjon/diskusjon

Rammverk for veiledning av nyutdannede lærere. Utdanningsdirektoratet: [Veiledning av nyutdannede | udir.no](https://www.udir.no/veiledning-av-nyutdannede-larere)

Nyutdanne tar ofte til takke med smuler - En populærvitenskapelig fremstilling av doktorgradstudien til Hilde Madsø Jacobsen:

[Lenke](#)

Doktorgrad om veiledning av nyutdannede lærere og temaer i veiledningssamtaler: [Veiledning med nyutdannede lærere: En studie av kvalifiserte veilederes arbeid med innhold, læring og støtte i veiledningssamtaler](#)

Veiledning hva har du krav på? - Artikkel fra lektorlaget:

<https://www.norsklektorlag.no/info/veiledning-hva-har-du-krav-pa/>

Å unngå svenske tilstander – Podkast med Trond Nilsen om arbeid (og veiledning) i profesjonsfellesskapet: <https://shows.acast.com/et-bedre-skole-norge/episodes/hvordan-snu-en-skole-mtrond-nilsen>

Om hvorfor lærere (og andre yrkesgrupper forlater yrket) – intervju med Andre Mundal om boken «De flinkeste slutter»: [Lenke](#)

Hvordan har skoleledere og skoleeiere arbeidet med innføringen av en ny læreplan?



UNIVERSITETET
I OSLO



**Styring og ledelse
i realiseringen
av nytt læreplanverk:**

Tillit, tolkning og tid

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Hedvig N. Abrahamsen, Jeffrey Hall
og Hilde Madsø Jacobsen

- Kort presentasjon av EVA2020
- Presentasjon av hovedfunn fra arbeidspakke 2 (AP2):
- «Læreplanverket har landet trygt – men det er fremdeles spenninger»
- «Det er stor tillit fra skoleeier til skolenivået»
- «Skoleledelsens rolle som garantist i realiseringsarbeidet»
- Felles refleksjon: «Hva betyr funnene i EVA2020 i arbeidet med videre realisering av LK20?»

EVA 2020: Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser (2019 – 2025)





FAGFORNYELSENS LÆREPLANVERK

Politiske intensjoner,
arbeidsprosesser og innhold

Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen



FAGFORNYELSENS FORBEREDELSE I PRAKSIS:

Strategier, begrunnelser, spenninger

Eli Ottesen, Tor Cullbjørnsen, Ann Elisabeth Gunnulfsen, Jeffrey Hall og Ruth Jensen



LÆRING, MOTIVASJON, TRIVSEL OG TVERRFAGLIGE TEMA I FAGFORNYELSE:

Teknisk rapport fra utviklingen av spørreskjema til elever og lærere

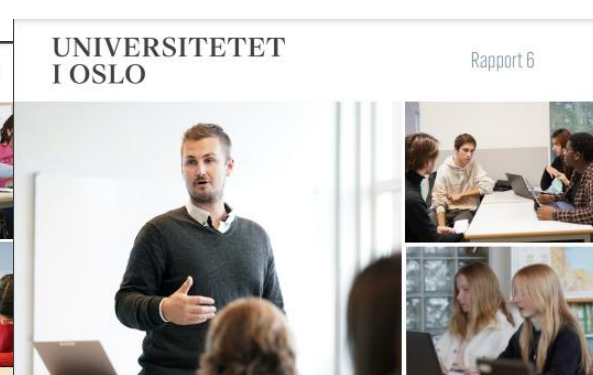
Christian Brandmo, Gunnar Bjørnsækk, Rikke-Maja Mononen, Rolf Vegar Olsen og Kristin Slungård



Fra politiske intensjoner til nytt læreplanverk

Prosesser, rammer og sammenhenger

Berit Karseth, Ole Andreas Kvamme og Eli Ottesen



Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser:

Læreres planlegging og gjennomføring
av undervisning om tverrfaglige tema

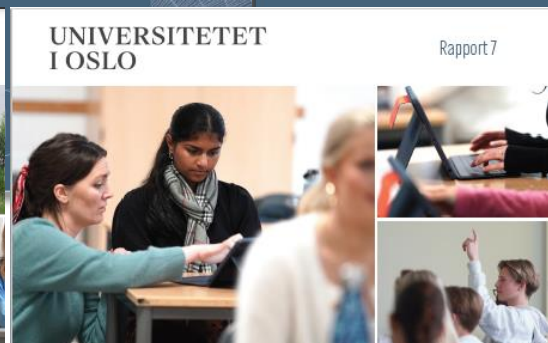
Anniken Furberg, Karl Anne Rødnes, Kenneth Silseth, Hans Christian Amseth,
Ole Andreas Kvamme, Andreas Lund, Elin Sæther, Kristin Vachø, Sigrid Ernseten,
Marthe Wiseth Fundingsrud, Jon Hellerud Østad og Kristin Slungård



Underveis med nytt læreplanverk:

Ledelse, styring og støtteressurser

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Ruth Jensen, Jeffrey B. Hall,
Hedvig N. Abrahamson, Heidi Kleveland, Rolf Vegar Olsen



Fagfornyelsen i møte med klasseromspraksiser:

Elevers læring i møte med de
tverrfaglige temaene

Anniken Furberg, Kenneth Silseth, Karl Anne Rødnes, Hans Christian Amseth,
Ole Andreas Kvamme, Ingvald Rasmussen, Elin Sæther, Kristin Beate Vachø,
Kenneth Pettersen, Jon Hellerud Østad og Andreas Lund



Styring og ledelse i realiseringen av nytt læreplanverk:

Tillit, tolkning og tid

Ann Elisabeth Gunnulfsen, Hedvig N. Abrahamson, Jeffrey B. Hall
og Hilde Madsen Jacobsen

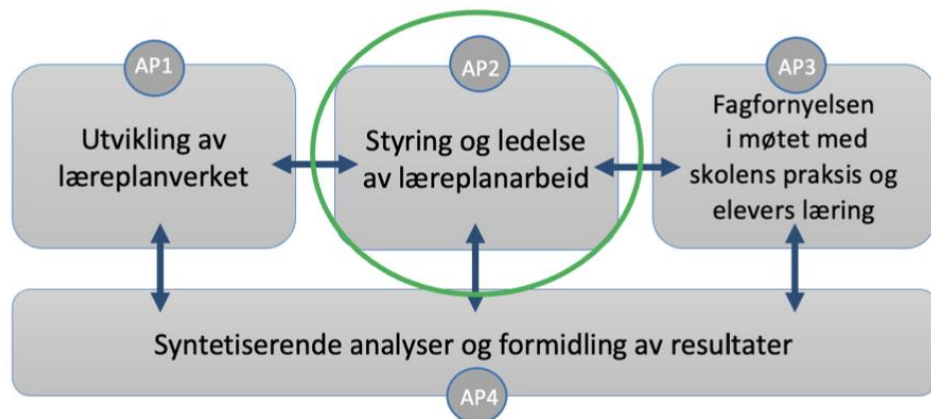
EVA2020

EVA2020

EVA2020

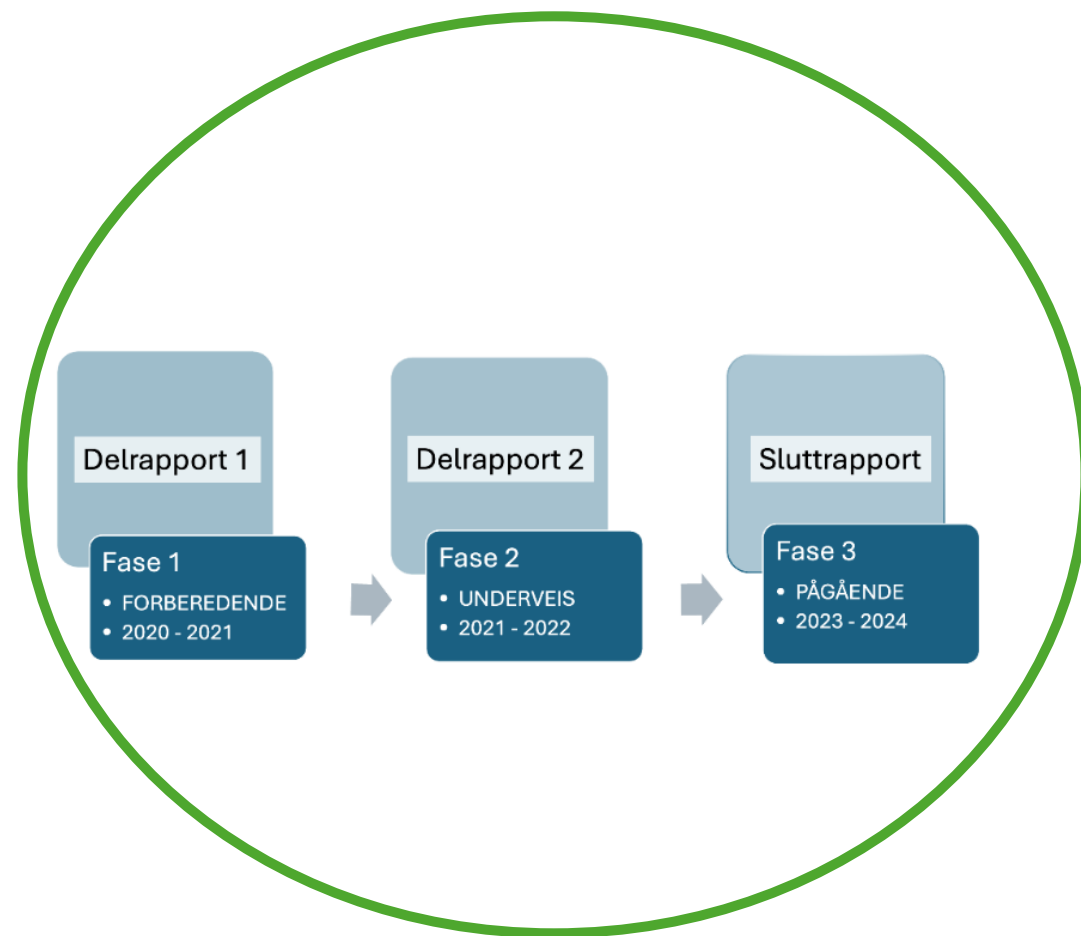
EVA2020

Denne rapportens kontekst



Datainnhentingsfasene og skolenes og skoleeiers faser:

- Forberedende
- Underveis
- Pågående



1. Trygg landing av en reform -



- Fortolkning og praktisering av det nye læreplanverkets faglige og verdimessige intensjoner har «landet trygt» i skolene, det er lite motstand eller spenninger knyttet til at man skal arbeide med fornyelsen eller i henhold til LK20.

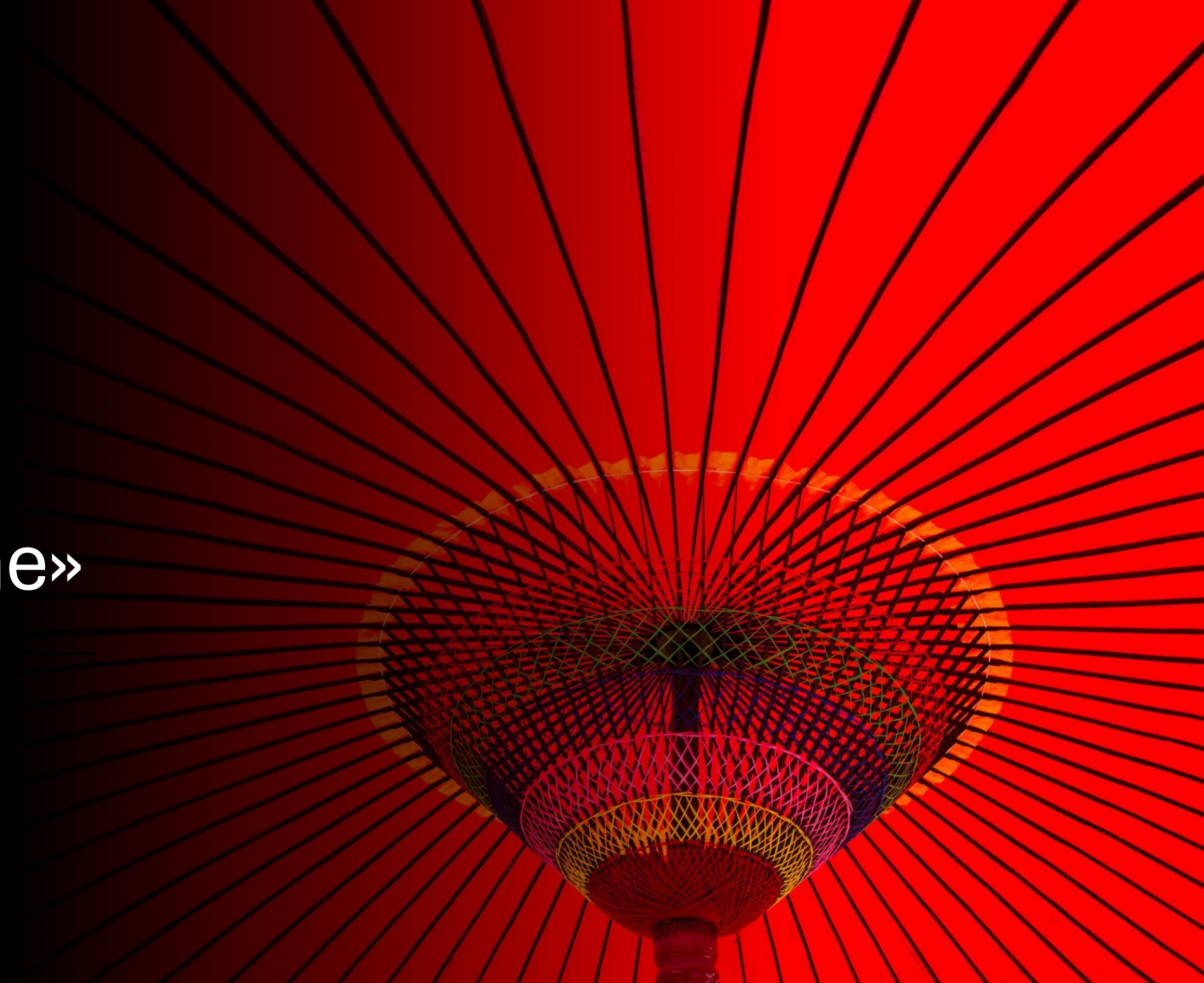
Fortsatt spenninger - forskyvning av fokus

- Fokus er flyttet fra å tilstrebe en god forståelse av de overordnete verdiene i LK20 til et sterkere fokus på kompetansemålene i de enkelte fagene i læreplanen.





Verdiene
holdes »varme«

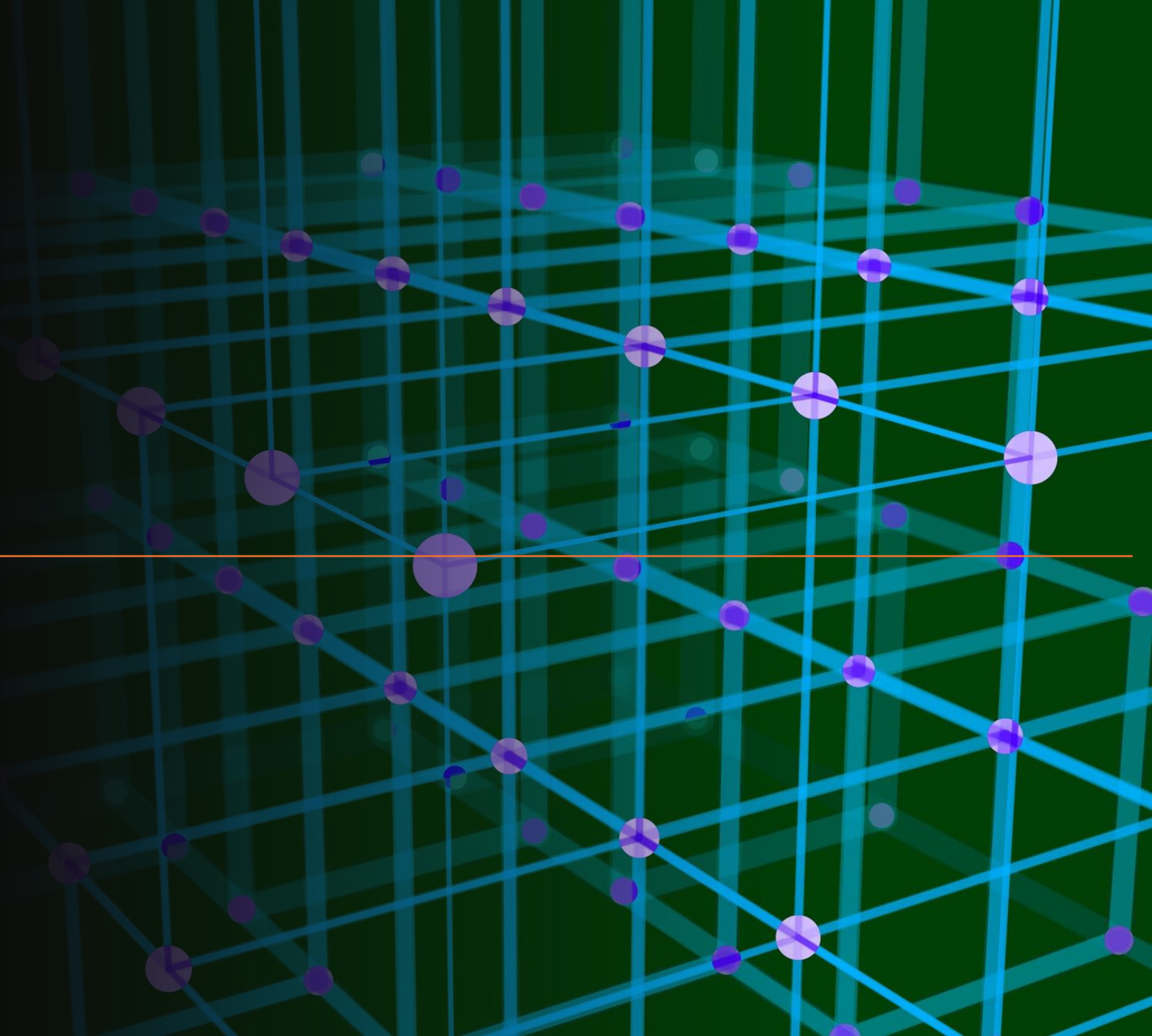




Feks dybdelæring...

- Ikke i forgrunnen i de daglige arbeidet

Løse koblinger



Å jakte på verdiløftet

- Forhandlinger som gjøres og beslutninger som fattes lokalt, berøres av spenninger knyttet til et mangfold av forventninger i LK20.



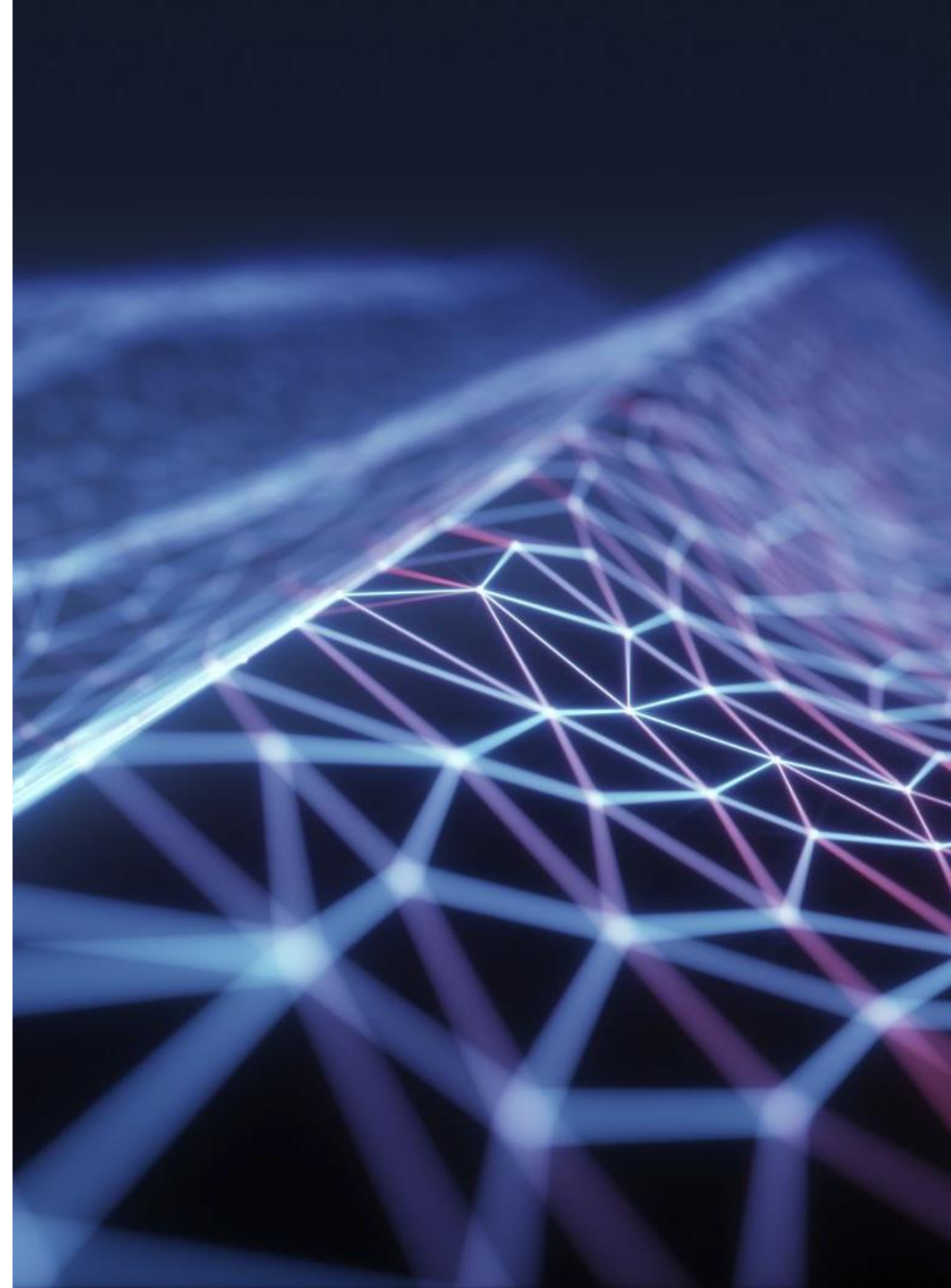
2. Det er stor tillit fra skoleeier til skolenivået

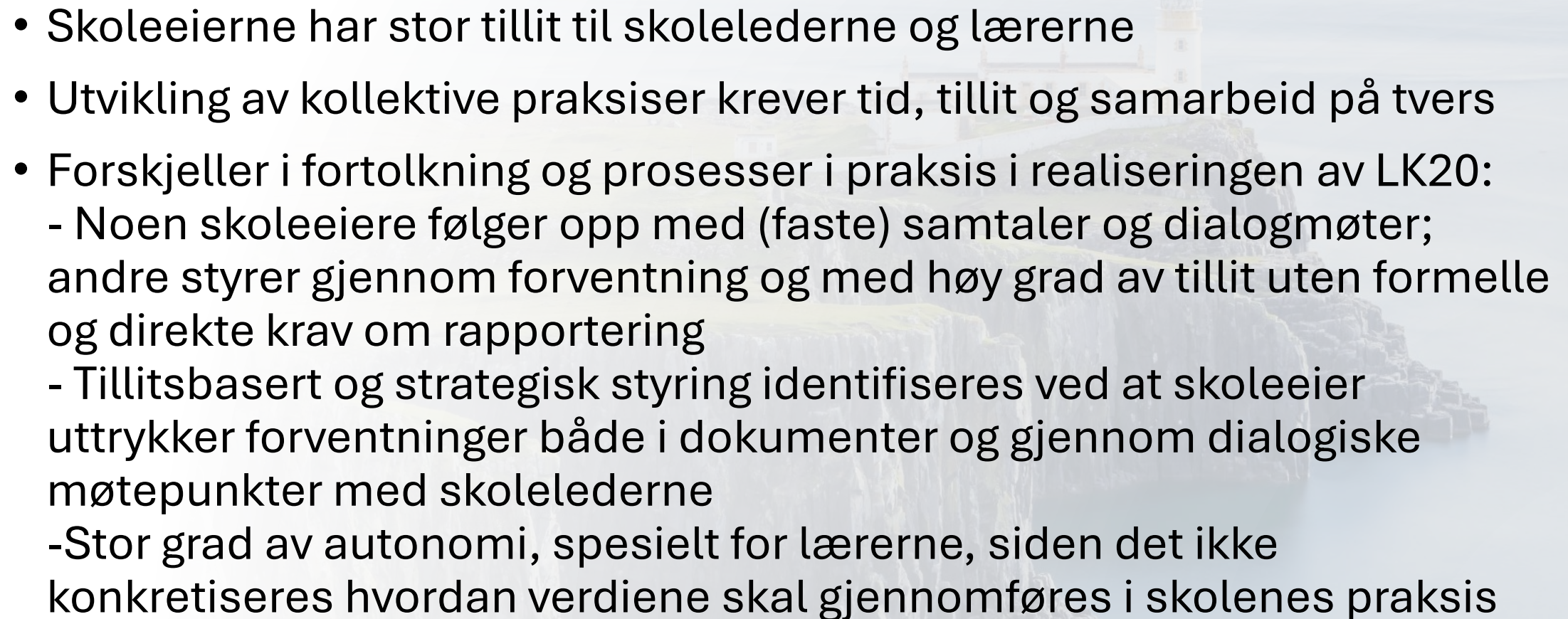
God ledelse prioriterer utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit i organisasjonen. (UDIR, 2021)

Skolelederne skal «utvise ledelsesfaglig legitimitet og forståelse sammen med å prioritere utvikling av samarbeid og relasjoner for å bygge tillit og lede det pedagogiske og faglige samarbeidet mellom lærerne i profesjonsfellesskapet» (LK20, Overordnet del).

Et tillitsbasert styringssystem

Tillitsforholdet også en form for indirekte og «myk» styring, gjennom at skoleeier stiller klare forventninger til lederne og samtidig har tillit til at de bruker sin faglige kompetanse i prosessene rundt læreplanarbeidet



- 
- Skoleeierne har stor tillit til skolelederne og lærerne
 - Utvikling av kollektive praksiser krever tid, tillit og samarbeid på tvers
 - Forskjeller i fortolkning og prosesser i praksis i realiseringen av LK20:
 - Noen skoleeiere følger opp med (faste) samtaler og dialogmøter; andre styrer gjennom forventning og med høy grad av tillit uten formelle og direkte krav om rapportering
 - Tillitsbasert og strategisk styring identifiseres ved at skoleeier uttrykker forventninger både i dokumenter og gjennom dialogiske møtepunkter med skolelederne
 - Stor grad av autonomi, spesielt for lærerne, siden det ikke konkretiseres hvordan verdiene skal gjennomføres i skolenes praksis

Ulike spenninger identifisert...

- Balansen mellom tillit til profesjonene og myndighetenes behov for å drive kontroll av virksomhetene er krevende for de involverte aktørene
- Spenning mellom profesjonsutøvernes behov for tillit og handlingsrom og rektors behov for å følge opp og være tett på det lokale arbeidet
- Spenning mellom skolens behov for tillit og handlingsrom, og skoleeierens behov for kunnskap om skolens prosesser i innføringen av LK20.

Det å lede endringsprosesser med et stort tillits- og handlingsrom kan innebære en utfordring dersom det er uklart for skolelederene hva det skal forhandles om, og dersom det er uklart hvilken retning skolens profesjonsfellesskap selv ønsker

Punkt 2 - oppsummert

Stor tillit og autonomi til skolenivået

Skoleeiers delegering av ansvar ut til skolene: uttrykk for stor grad av tillit til både lærer- og lederprofesjonene

Høy grad av tillit til skolenivået: skolens ledelse fått økt handlingsrom til å legge strategier for skolens praksis

Skoleeierne er trygge på at læreplanens intensjoner blir ivaretatt på skolenivå, samtidig erkjenner de fortsatt at det er en viss grad av «strekk i laget»

3. Skoleledelsens rolle som garantist i realiseringsarbeidet

- Ansvar for realiseringen av LK20 i skolenes praksis hviler tyngre på skoleledere enn i de første fasene.

Skolene føler at de har kommet litt ovenpå når det gjelder å implementere [LK20], de synes at «dette får vi til», og vi har på en måte roet ned. Og så tilbyr vi kurs via dekomp, men det er stort handlingsrom for skolene, det er spennende at de har mål i siktet, men det er ulike veier, og de prøver seg frem (skoleeier)

- Rektorene og mellomlederne uttrykker at de har behov for mer tid med profesjonsfellesskapet for å kunne holde tak i langsiktige prosesser på skolene

“Vi går inn i noe som er veldig krevende” (sk.leder)

«Vi henger også fast i gamle læreplaner og undervisning. Så implementeringsprosessen tar tid, det er jeg helt sikker på» (lærer, ungd.trinn)

«Jeg håper ikke at det kommer noe nytt nå. Det handler om at vi må få tid nå – tid til å endre kulturen» (sk.leder)

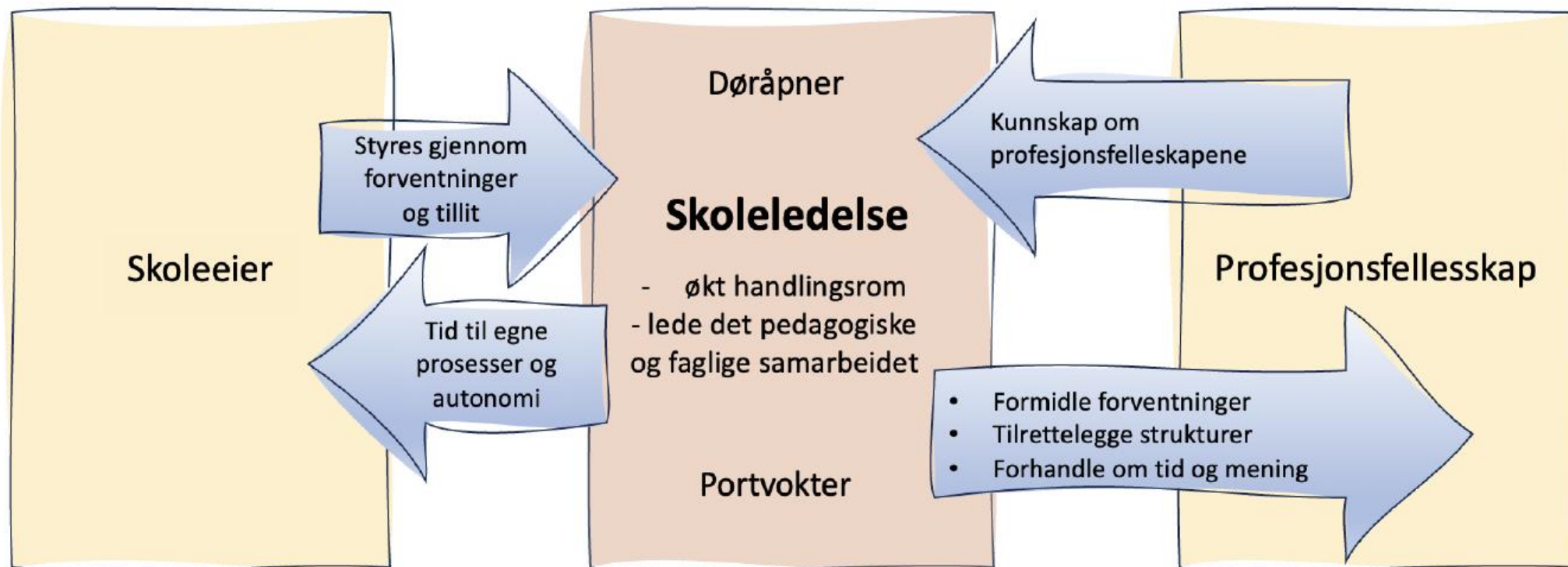
- Skoleledelsens definerer hvilke eksterne ressurser skolen har behov for.

...så var det en stor belastning i en periode før vi klarte å lage vår egen vei og tolkning, og fikk gjort det nyttig i vår kontekst (skoleleder, vgs.)

Skoleledelsens rolle som døråpner mellom nivåene innad i skolen

For det første er det plangrupper som har hatt mye, og vi overlot jo egentlig det til lærerne i plangruppa. [...]. Så den prosessen har fortsatt forankring i de lærere som den gang fikk det ansvaret (skoleleder b.trinn)

Ansvaret for realiseringen av LK20 i skolenes praksis hviler sterkt på skolelederne



Hvordan erfares dette i praksis?

Hva betyr funnene i EVA2020 AP2 i arbeidet med videre realisering av LK20?

- Hvilke tanker har dere om støtte, tillit og kontroll i innføring av læreplanverket (reformen)?
- Hvordan bør ansvar fordeles i arbeidet med realisering av reformer?
- Hva med ramme faktorer som flere satsninger på en gang (jfr ny opplæringslov) og økonomiske rammer – har det hatt betydning?



Her kan dere lese mer om EVA2020

- [Evaluering av fagfornyelsen: Intensjoner, prosesser og praksiser \(EVA2020\) - Det utdanningsvitenskapelige fakultet](#)
- Evalueringene i kortformat: [Dette sier EVA2020 - Det utdanningsvitenskapelige fakultet](#)