

Ny lærer

En evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen

2011

Ny lærer

© 2011 Danmarks Evalueringsinstitut
Trykt hos Rosendahls - Schultz Grafisk

Eftertryk med kildeangivelse er tilladt

Bemærk:

EVA sætter komma efter Dansk Sprognævn's anbefalinger, dvs. at der som hovedregel ikke sættes komma foran ledsætninger.

Bestilles hos:

Alle boghandlere

40,- kr. inkl. moms

ISBN 978-87-7958-622-2

Foto: Mette Bendixsen

Indhold

Forord	5
1 Resume og fremadrettede perspektiver	7
1.2 Fremadrettede perspektiver	11
2 Indledning	15
2.1 Formål	16
2.2 Datagrundlag	16
3 De nye læreres møde med praksis	25
3.1 Samlet vurdering af mødet med praksis	25
3.2 Udfordringer i mødet med praksis	29
3.2.1 Undervisningen	32
3.2.2 Relationer i klassen – klasseledelse og konflikthåndtering	35
3.2.3 Skole-hjem-samarbejde	37
3.2.4 Logistiske udfordringer og praktiske opgaver	38
3.3 At skabe en identitet som professionel lærer	39
3.4 At omsætte læreruddannelsen til praktisk kompetence	44
3.5 De nyuddannede lærere som ressource på skolen	46
3.6 Opsamling	48
4 Kommunernes tilbud til de nyuddannede lærere	51
4.1 Kommunale initiativer på landsplan	51
4.2 Mentorordninger på kommunens foranledning	55
4.3 Kommunale introduktionsforløb	55
4.4 Ekstra undervisningsfri tid	58

4.5	Samarbejde med læreruddannelsen	59
4.6	Opsamling	61
5	Skolernes initiativer for de nyuddannede lærere	63
5.1	Typer af initiativer	63
5.1.2	Samtaler med ledelsen	68
5.1.3	Observation af undervisningen	69
5.1.4	Mentorordninger	71
5.1.5	Initiativernes samlede betydning	76
5.2	Andre særlige hensyn til de nyuddannede	77
5.3	Opsamling	83
6	Teamsamarbejde, ledelse og kollegiale relationer	85
6.1	Væsentlige faktorer for en god start som ny lærer	85
6.2	Muligheder for hjælp og støtte på skolerne	87
6.3	Teamsamarbejde	91
6.4	Relationer til skoleledelsen	94
6.5	Kollegiale relationer og uformel kultur på skolerne	96
6.6	Opsamling	99
Appendiks		
Appendiks A	101	
Anvendt litteratur		101
Appendiks		
Appendiks B	103	
Dokumentation og metode		103
Appendiks		
Appendiks C	111	
Statistiske modeller		111

Forord

I denne rapport præsenterer Danmarks Evalueringsinstitut (EVA) en evaluering af nyuddannede læreres møde med folkeskolen.

Undersøgelsen sætter fokus på de udfordringer de nyuddannede lærere møder når de starter i lærerjobbet, og på hvordan skoler og kommuner kan understøtte at lærerne integreres på skolen og i lærerprofessionen. Undersøgelsen er gennemført på foranledning af Formandskabet for Skolerådet i perioden januar 2010 til maj 2011.

Rapporten henvender sig hovedsageligt til skoler og kommuner, til uddannelsesinstitutioner der udbyder læreruddannelsen, og til nyuddannede lærere og lærere under uddannelse. Det er EVA's håb at rapporten kan formidle viden om hvordan skoler, kommuner og uddannelsesinstitutioner kan understøtte de nyuddannede læreres overgang fra uddannelse til arbejdsliv. Samtidig håber vi at undersøgelsen kan give inspiration til integrationen af de nye lærere på skolerne.

Agi Csonka
Direktør

1 Resume og fremadrettede perspektiver

Denne evaluering undersøger hvordan nyuddannede lærere tackler de udfordringer der opstår i mødet med praksis i folkeskolen, og hvordan skoler og kommuner arbejder med at integrere nyuddannede lærere på skolerne og i lærerprofessionen.

Undersøgelsen bygger på både kvantitative og kvalitative data. En spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere og en spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere suppleres med interview med skoleledere, erfarne såvel som nyuddannede lærere på seks skoler og forvaltningsrepræsentanter for fem kommuner. Desuden er der gennemført interview med lærere som efter kort tid i faget har fravalgt lærerjobbet.

En følgegruppe bestående af otte nyuddannede lærere har været tilknyttet projektet og har løbende givet sparring på de forskellige elementer i evalueringen.

Dette resume præsenterer de konklusioner og vurderinger der fremgår af rapportens analyser. I anden del af resumeet sammenfattes de fremadrettede perspektiver som har betydning for det videre arbejde med at modtage nyuddannede lærere på skolerne og i kommunerne.

Et positivt møde med udfordringer

De nyuddannede lærere vurderer generelt deres møde med praksis i folkeskolen positivt. Mens 76 % oplever mødet med praksis i det første år positivt, vurderede i alt 90 % på svartidspunktet (efter 1-4 års ansættelse) samlet set at mødet med praksis havde været positivt. Rapporten viser også at 85 % af de nyuddannede lærere forventer at fortsætte som lærere enten på deres nuværende arbejdsplads eller på en anden skole, 11 % forventer ikke at fortsætte i lærerprofessionen, mens 4 % forventer fortsat at arbejde på en skole, men i en anden funktion, fx som leder.

Der er dog også en gruppe nyuddannede lærere – ca. en tredjedel – som oplever at arbejdet som lærer er sværere eller meget sværere end de havde forventet, og 18 % oplever mødet med praksis i det første år som lærer negativt.

De nyuddannede lærere møder en række forskellige udfordringer i hverdagen på skolerne. De største udfordringer er ifølge de nye lærere undervisningsdifferentiering, håndtering af konflikter i klassen og arbejdet med de faglige mål. Skolelederne vurderer derudover at klasseledelse og skole-hjem-samarbejdet er centrale udfordringer.

Skolelederne omtaler i interviewene de nyuddannede lærere som fagfagligt dygtige, mens både skoleledere og de nye lærere selv peger på at nye lærere ikke altid er tilstrækkeligt godt klædt på til selve undervisningssituationen der ofte byder på stor variation i elevernes sociale og faglige behov og et stort behov for konfliktløsning. De nyuddannede lærere anser planlægning og forberedelse af undervisningen for at være vanskeligt og meget tidskrævende, og også valget af og arbejdet med undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler udgør en udfordring for 37-38 % af de nyuddannede lærere. Undervisningsdifferentiering omtales som en stor udfordring for alle lærere, og de nyuddannede lærere udtrykker samstemmende med de mere erfarne at det er meget vanskeligt at tilgodese alle elever i skolen i dag.

Rapporten konkluderer at arbejdet med relationer i klasserne i forhold til både klasseledelse og konflikthåndtering er en af de største udfordringer som de nyuddannede møder. De nye lærere bliver i nogle tilfælde overraskede over hvor vanskeligt det kan være at etablere konstruktive læringsmiljøer i klasserne. De oplever at det kan være en udfordring at skabe en professionel identitet, og denne udfordring viser sig især i mødet med eleverne i undervisningen. De nye lærere oplever at de først kan tilegne sig relationelle kompetencer og viden om hvilke strategier der virker over for hvilke elever, efter endt uddannelse. Denne proces kan være vanskelig, og nyuddannede lærere oplever fx at de må påtage sig en anden og mere styrende rolle i undervisningen end de havde forestillet sig.

Endelig peger rapportens analyser på at møder og praktiske opgaver fylder meget i hverdagen, og at de nyuddannede lærere oplever dette som en udfordring.

Fra læreruddannelse til praktisk kompetence

Et flertal af både skolelederne (62 %) og de nye lærere (71 %) er uenige eller overvejende uenige i at læreruddannelsen (fra 1998) har forberedt de nye lærere til mødet med praksis i det omfang det er muligt at uddanne til praksis. Det er dog væsentligt at være opmærksom på at rapporten ikke inddrager lærere med erfaringer fra den nye læreruddannelse (fra 2007). Samlet set viser rapporten at mange nye lærere har en forholdsvis stejl læringskurve i det første år efter endt uddannelse, og rapporten rummer forskellige bud på hvordan læreruddannelsen, skoler og kom-

muner bedst muligt kan ruste de studerende til lærerjobbet. Mens nogle af de nye lærere i den kvalitative undersøgelse giver udtryk for at de føler sig godt klædt på fra uddannelsen, giver andre udtryk for at uddannelsen bør være mere praksisorienteret og have større fokus på undervisningsmetoder og konkrete cases. Enkelte skoler og kommuner samarbejder med læreruddannelserne om de nye læreres overgang fra uddannelse til arbejde – 15 % af skolelederne samarbejder i høj grad eller i nogen grad med læreruddannelserne, mens 62 % giver udtryk for at de ønsker et øget samarbejde med læreruddannelsen.

Faktorer med betydning for de nye læreres møde med praksis

Rapporten viser på baggrund af statistiske modeller hvilke faktorer der har særlig betydning for de nyuddannede læreres oplevelse af mødet med praksis i det første skoleår. De nyuddannede lærere vurderer mødet med praksis mere positivt hvis de har arbejdet som lærer eller lærervikar inden endt uddannelse, hvis de oplever at blive tilgodeset ved fagfordeling, hvis ledelsen og teamet tager særligt hånd om dem, hvis kollegerne generelt er gode til at hjælpe nye lærere, og hvis de oplever at kollegerne er lydhøre over for deres ideer.

Initiativer på skoler og i kommuner

Rapporten giver et samlet nationalt overblik over hvilke initiativer kommunerne og skolerne har iværksat for at støtte nyuddannede lærere. Mange kommuner har tilbud til nyuddannede lærere. En del kommuner afholder fx introduktionsforløb med fokus på kommunens eller forvaltningens opbygning og på praktiske forhold i kommunen og i lærerjobbet. De lærere som har deltaget i kommunale initiativer for nyuddannede, sætter størst pris på forløb der har et fagligt indhold og/eller giver mulighed for at udveksle erfaringer med andre lærere. 20 % og 19 % af skolelederne rapporterer at deres kommune tilbyder denne type initiativer.

Det fremgår af rapporten at næsten alle skoler har initiativer der skal støtte de nye lærere. De mest udbredte er samtaler mellem nye lærere og skoleledelsen og introkurser eller -forløb om skolen, mens de initiativer som flest nye lærere sætter pris på, er undervisningsobservation og deltagelse i netværk for nye lærere på skolen. Det er samtidig de initiativer som færrest nye lærere deltager i. Nye lærere efterspørger muligheder for undervisningsobservation (eller for at observere en kollegas undervisning) fordi det muliggør mere konkrete drøftelser af deres egen undervisning og pædagogik. Der er også eksempler på at skoleledelsen foretager undervisningsobservation, men analysen peger på at det kan være en fordel at kolleger tæt på den nye lærer foretager undervisningsobservationen og giver efterfølgende sparring når formålet med observationen er faglig sparring. De nyuddannede lærere efterspørger dog samtidig dialog med skoleledelsen om de udfordringer de møder i undervisningen.

Forskellige former for mentorordninger er udbredte på skolerne, og over halvdelen (58 %) af de nye lærere i undersøgelsen har deltaget i en form for mentorordning. Mentorordningerne organi-

seres meget forskelligt. Nogle skoler har en fast mentor som er uddannet til jobbet, mens andre lægger vægt på at mentoren er i samme team eller har samme elever eller samme fag som den nye lærer. Analyserne viser at mange mentorordninger først og fremmest har et praktisk, kultur-bærende og socialt indhold. Under halvdelen af mentorordningerne indbefatter faglige eller pædagogiske drøftelser.

Hensyn ved fagfordeling har stor betydning

Samlet set viser rapportens analyser at skemaet i den første ansættelse har stor betydning for lærerne, og en del skoler har da også principper for fagfordelingen som tilgodeser de nye lærere. Det kan dreje sig om at en ny lærer ikke skal være klasselærer alene, at en ny lærer fortrinsvis skal undervise i sine linjefag, eller at en ny lærer ikke skal have for mange klasser. Der kan også tages hensyn ved teamsammensætningen, fx at en ny lærer skal placeres i et velfungerende team eller fortrinsvis i et team med erfarne lærere. Et er dog principper, og noget andet er den praktiske virkelighed hvor alle læreres skemaer skal gå op i en højere enhed. Selv om de fleste lærere oplever at de bliver tilgodeset ved fagfordelingen, oplever nogle lærere, fx vikarer eller lærere som starter midt i skoleåret, at få et u hensigtsmæssigt skema med mange timer i en problemfyldt klasse, mange forskellige fag eller mange forskellige elever og team de skal forholde sig til. Rapporten peger desuden på at der kan være et dilemma mellem hensynet til at den nye lærer skal undervise i sine linjefag, og hensynet til at læreren ikke får for mange klasser – to hensyn som er svære at forene.

Organisation, ledelse og samarbejde i hverdagen på skolerne

Rapporten konkluderer at teamsamarbejde, løbende støtte og opbakning fra ledelsen og gode kollegiale relationer er afgørende faktorer for de nyuddannede læreres integration i folkeskolen.

Rapportens analyser viser at et flertal af de nyuddannede lærere oplever teamsamarbejdet, samarbejdet med ledelsen og mødet med kollegerne som let eller overvejende let, mens knap en femtedel oplever teamsamarbejdet og samarbejdet med ledelsen som svært eller overvejende svært. Rapportens analyser viser at mange skoler er opmærksomme på modtagelsen af nye lærere, og skoleledelsen og kollegerne påtager sig ansvaret for denne opgave. Rapporten konkluderer dog også at 25 % ikke oplever denne støtte fra teamet, og at 41 % ikke oplever denne støtte fra ledelsen, og rapporten konstaterer på den baggrund at der er grund til at kigge nærmere på hvad der skal til for at støtte de nyuddannede lærere i hverdagen på skolen. De nyuddannede lærere udtrykker et stort behov for opbakning og anerkendelse fra ledelsen i hverdagen, ligesom de sætter pris på at der er uformel adgang til skoleledelsen i hverdagen.

Analyserne tyder også på at teamsamarbejde kan være en fordel for de nyuddannede lærere når det skaber et fællesskab og en åbenhed omkring undervisningen som synliggør hvornår de nyuddannede har behov for ekstra støtte, når det giver mulighed for tæt sparring om udfordringerne i

klasserne, og når der indgår tolærertimer som giver mulighed for at gennemføre undervisningsforløb i fællesskab. Det fremgår at et velfungerede team kan være en støtte for de nye lærere, fx i forhold til de pædagogiske udfordringer i klasserne og i forhold til skole-hjem-samarbejdet.

Det fremgår desuden af analyserne at de kollegiale relationer og den uformelle kultur på skolerne er af meget stor betydning for de nyuddannede lærere. Imødekommenhed, åbenhed og deltagelse i sociale aktiviteter med kolleger fremhæves som meget væsentlige faktorer. Nyuddannede lærere nævner at det er vigtigt at de hurtigt føler sig som en del af kulturen på skolen, og det opfattes som en styrke når kulturen giver mulighed for at bryde den blufærdighed en ny lærer kan opleve i forhold til at dele vanskelige oplevelser i undervisningen med kolleger.

Skoleledere og kolleger skal være opsøgende

Endelig er det ifølge rapporten væsentligt at det ikke er op til de nyuddannede lærere alene at søge hjælp og støtte. Skoleledelsen og kollegerne i og uden for teamet skal også være opsøgende for at forebygge og afhjælpe de problemer som nyuddannede lærere oplever i hverdagen. Ikke alle nye lærere opsøger støtte, enten fordi de ikke selv erkender problemerne, eller fordi de oplever det som et nederlag at have behov for ekstra støtte og opmærksomhed.

1.2 Fremadrettede perspektiver

Det er svært at tale om nyuddannede lærere som en homogen gruppe, og det er derfor heller ikke muligt at udpege en bestemt strategi som alle nyuddannede lærere kan få gavn af. De nyuddannede lærere tiltræder jobbet med forskellige forventninger, personlige forudsætninger og erfaringer. Der kan også være forskel i den læreruddannelse de har gennemført. Endelig møder de forskellige rammer, og dermed forskellige udfordringer, på de skoler de kommer til. Der kan fx være store forskelle i skolernes elevgrundlag, de økonomiske ressourcer, skolernes kultur og samarbejdets organisering.

Samlet set giver rapportens analyser imidlertid anledning til fremadrettede opmærksomhedspunkter som erfarne lærerkolleger, skoleledere og kommuner bør overveje.

Opmærksomhedspunkter der vedrører kommuner

Som det ser ud i dag, har 43 % af de nye lærere deltaget i initiativer på kommunalt niveau. Det er positivt med tilbud og hensyn til de nyuddannede, men det er vigtigt at alle nye lærere på skolerne får denne mulighed. En del nye lærere får ikke del i tilbuddene (det gælder fx vikarer eller lærere der ansættes midt i skoleåret). De er en vigtig minoritet som der også skal tages hensyn til. 35 % af de nye lærere i spørgeskemaundersøgelsen angav at deres første job efter endt uddannelse var et vikariat.

Kommunerne kan støtte de nye lærere i overgangen fra uddannelse til arbejdet som færdiguddannet lærer. De kan blandt andet tilbyde alle nye lærere introduktionsforløb til de arbejdsopgaver der er knyttet til lærerarbejdet, og de støttefunktioner der findes i kommunalt regi. Det gælder fx introduktion til skolevæsnets struktur og organisation, pædagogiske udviklingscentre, Pædagogisk-Psykologisk Rådgivning (PPR), kommunens læsestrategi eller arbejdstidsaftalen.

Kommunerne kan samarbejde med en nærliggende læreruddannelse for at få kendskab til læreruddannelsens indhold, så kommunerne kan give de nye lærere en introduktion på områder der med fordel kan supplere læreruddannelsen. Det er desuden væsentligt for kommunerne at bemærke at følgende initiativer på kommunalt niveau vurderes positivt af nye lærere og skoleledere:

- Ekstra undervisningsfri/individuel tid, fx til forberedelse
- Kurser med faglige temaer, fx undervisningsdifferentiering, konflikthåndtering, integration og skole-hjem-samarbejde
- Netværksgrupper for nyuddannede på tværs af skoler med henblik på erfaringsudveksling
- Netværksgrupper for nyuddannede og erfarne lærere på tværs af skoler med henblik på erfaringsudveksling.

Opmærksomhedspunkter der vedrører skoleledere

De fleste tilbud til nyuddannede lærere ligger på skolerne, og 89 % af de nyuddannede lærere har deltaget i et eller flere af disse initiativer. Selv om der er stor forskel på hvordan de enkelte initiativer udformes, peger vores undersøgelse på at alle initiativer vurderes positivt af et flertal af de lærere der har deltaget. Ud fra rapportens analyser af de forskellige initiativer anbefales det at skolelederne retter deres opmærksomhed mod at:

- Fremme et fagligt miljø på skolen hvor erfaringer fra den daglige undervisning knyttes sammen med bredere faglige og pædagogiske refleksioner
- Prioritere tid til erfaringsudveksling, fx mellem erfarne og nye lærere eller indbyrdes mellem nyuddannede lærere
- Give nye lærere mulighed for observationer af egen eller andres undervisning med henblik på faglig sparring
- Gennemføre temamøder om væsentlige udfordringer i hverdagen, fx undervisningsdifferentiering, konflikthåndtering og den professionelle rolle
- Sætte særligt fokus på modtagelsen af nye lærere i team, fx ved TUS (teamudviklingssamtaler)
- Prioritere kontakten mellem ledelsen og de nyuddannede i form af både møder med de nyuddannede og løbende uformel kontakt i hverdagen.

Endelig er det væsentligt at skolelederne er opmærksomme på den enkelte nye lærers trivsel eftersom rapporten viser at 18 % af de nye lærere vurderer mødet med praksis i det første år negativt.

Opmærksomhedspunkter der vedrører mentorordninger

Selv om lærerne vurderer mentorordningerne positivt, har ordningerne ifølge rapportens statistiske modeller ikke betydning for lærernes samlede vurdering af mødet med praksis. Årsagen kan være at mentorordningerne først og fremmest er af praktisk karakter. De nye lærere oplever gennemgående mentorerne som hjælpsomme, men det er ikke støtten fra en mentor der er afgørende for den samlede vurdering af deres møde med praksis. Det er især følgende træk ved mentorordningerne som vurderes positivt af de nyuddannede lærere:

- Mentoren observerer undervisningen for at komme tæt på praksis.
- Samarbejdet indbefatter faglige og pædagogiske drøftelser.
- Der er en god kemi mellem mentoren og den nye lærer.

Fremadrettet er det værd at overveje om disse elementer i mentorordningerne kan styrkes.

Opmærksomhedspunkter der vedrører erfarne lærerkolleger

Rapporten konkluderer at det har betydning for de nyuddannede læreres møde med praksis at de oplever hjælpsomhed fra kollegerne generelt, og at de oplever lydhørhed over for deres ideer. Undersøgelsen viser at engagement og personlig involvering er vigtigt for nye lærere, og at det udgør en stor del af drivkraften bag deres valg af arbejde og profession. Det kan derfor være demotiverende for de nye lærere hvis de ikke oplever det samme engagement blandt kollegerne, eller hvis de mangler lydhørhed over for deres ideer. For nogle lærere er denne faktor altafgørende for at de finder sig til rette med lærerarbejdet. Det er derfor væsentligt at være opmærksom på at alle kolleger har et ansvar for hvordan nye lærere modtages, og at en åben kultur på skolen gør det nemmere for de nyuddannede lærere at håndtere de udfordringer som de møder. Dette viser vigtigheden af at fremme en kultur hvor der er en høj grad af videndeling og erfaringsudveksling i hverdagen, hvor fælles sociale aktiviteter prioriteres, og hvor det er muligt at tale åbent og konstruktivt om udfordringer og belastende oplevelser i hverdagen.

2 Indledning

I en årrække er antallet af studerende der færdiggør læreruddannelsen, faldet. Kun 65 % af dem der begynder på uddannelsen, gør den færdig¹, og selv om søgningen til uddannelsen er øget de sidste to år, har det i de seneste år været svært for skoler og kommuner at rekruttere lærere. Besparelser i mange kommuner har i øjeblikket gjort problemet mindre presserende, men undersøgelser tyder på at lærermanglen vil tiltage frem mod år 2015 (Danmarks Lærerforening 2009 og UNI-C 2007).

Samtidig er der et øget fokus på kvaliteten i skolen og dermed på lærerne og læreruddannelsen. Et forskningsreview har fastslået at lærerens kompetencer er den faktor der har størst betydning for elevernes udbytte af deres skolegang (Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning 2008). Samtidig har undersøgelser peget på at det er vanskeligt for de nyuddannede lærere at omsætte deres viden fra læreruddannelsen til den praktiske virkelighed på skolen (Bayer og Brinkkjær 2003, Lindhart 2007). Mange ser kun en svag sammenhæng mellem deres uddannelse og de krav og forventninger der er til deres arbejde som lærer. Der er med andre ord lang vej fra undervisningslokalet på læreruddannelsen til de konkrete undervisningssituationer i klasselokalet i folkeskolen. Det udfordrer i høj grad de nyuddannede lærere. En undersøgelse viser at 18 % af de lærere der dimiterede i 2006, et år efter endt uddannelse ikke arbejdede i folkeskolen (Formandskabet for Skolerådet 2009).

Disse problematikker stiller skolerne over for nogle udfordringer. De skal kunne tiltrække og fastholde de nyuddannede lærere, og de skal støtte lærerne i arbejdet med at omsætte viden fra uddannelsen til værdifulde kompetencer i det daglige arbejde på skolen.

På den baggrund er det relevant at undersøge både hvordan de nyuddannede lærere tackler de udfordringer der opstår i mødet med praksis, og hvordan skolerne understøtter at lærerne integreres på skolen og i lærerprofessionen.

¹ Fuldførelsesprocenten på læreruddannelsen var i 2006 65 % (Formandskabet for Skolerådet 2009).

2.1 Formål

Denne evaluering belyser hvordan kommuner, skoler og de nye lærere selv imødegår de udfordringer der kan være forbundet med at være nyuddannet lærer i folkeskolen.

Evalueringen har et todelt formål: Dels skal den kortlægge hvilke udfordringer der eksisterer i forbindelse med de nye læreres møde med praksis, dels skal den give et billede af hvordan skoler, kommuner, de nye lærere selv og deres kolleger håndterer disse udfordringer. EVA håber at evalueringen kan skabe viden om udfordringerne og samtidig inspirere kommuner og skoler i arbejdet med at integrere de nyuddannede.

Evalueringen vil besvare følgende spørgsmål:

- Hvad er de største udfordringer for de nye lærere i mødet med praksis, og hvordan håndterer lærerne disse udfordringer?
- Hvilke initiativer sætter skoler og kommuner i værk for at støtte de nyuddannede?
- Hvordan organiserer skoler og kommuner arbejdet med at integrere nye lærere i skolen?
- Hvilke faktorer er afgørende for at skabe en god start i faget for de nye lærere? Herunder: Hvornår vurderer kommuner og skoler at arbejdet med at integrere de nye lærere lykkes bedst?

Projektbeskrivelsen for evalueringen kan findes på www.eva.dk.

2.2 Datagrundlag

Evalueringen er baseret på både kvalitative og kvantitative metoder til dataindsamling. Følgende elementer er indgået i dataindsamlingen:

- Deskresearch
- En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere
- En repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere
- Interview med nyuddannede lærere, erfarne lærere, skoleledelser og forvaltningsrepræsentanter på seks udvalgte skoler
- Interview med lærere som efter kortere tid har fravalgt lærerjobbet.

Desuden har en følgegruppe bestående af otte nyuddannede lærere været tilknyttet projektet, og de har løbende givet sparring på de forskellige elementer i evalueringen.

De følgende afsnit præsenterer kort evalueringens elementer, som beskrives mere uddybende i appendiks B.

Deskresearch

I deskresearchen er der indgået litteraturstudier, dokumentanalyse og rundringning til en række skoler og kommuner. Vores formål med deskresearchen var at sætte os ind i den eksisterende forskning på området og indkredse centrale problemstillinger i forbindelse med emnet.

Deskresearchen dannede baggrund for udarbejdelsen af spørgeskemaer til skoleledere og nyuddannede lærere og til formuleringen af spørgeguider til interview.

Deskresearchen blev også anvendt i udvælgelsen af seks skoler og kommuner som arbejder bevidst med integration af nyuddannede lærere. Vi fravalgte skoler og kommuner hvis initiativer for nye lærere allerede indgik i andre undersøgelser eller evalueringer. Dette skete dels for ikke at belaste de pågældende skoler og kommuner yderligere, dels for at evalueringen reelt kan bidrage med ny viden om området. De seks udvalgte skoler og kommuner indgår i den kvalitative del af evalueringen.

Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

EVA har gennemført en repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere. Formålet med spørgeskemaundersøgelsen er at give et nationalt billede af hvilke udfordringer skolelederne oplever i forbindelse med ansættelse af nyuddannede, og hvordan skoleledere forholder sig til disse udfordringer. Undersøgelsen giver et billede af hvilke konkrete initiativer skolerne sætter i værk, og hvilken betydning disse initiativer og skolens generelle organisering og samarbejdskultur har for integrationen af de nyuddannede lærere. Undersøgelsen rummer samtidig et fokus på hvordan de nyuddannede bidrager til skolens faglige udvikling.

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført i perioden maj til juni 2010. EVA udsendte elektroniske spørgeskemaer til 612 skoleledere. 360 skoleledere besvarede spørgeskemaet, hvilket resulterer i en svarprocent på 59. Tabelrapporten for spørgeskemaundersøgelsen kan ses på www.eva.dk.

Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere

På samme tidspunkt gennemførte EVA i samarbejde med Danmarks Statistik en spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere med ansættelse i folkeskolen. Undersøgelsen belyser dels hvilke udfordringer lærerne møder i de første arbejdsår, og hvordan de tackler disse udfordringer, dels hvilken betydning konkrete støttetiltag og organisatoriske og samarbejds-mæssige forhold på skolerne har for hvordan de nye lærere falder til på skolen og i lærerjobbet.

Deltagerne i undersøgelsen var et stikprøveudtræk blandt lærere med mellem et og fire års anciennitet som på undersøgelsestidspunktet var ansat i folkeskolen.

EVA sendte et elektronisk spørgeskema til 1.149 nyuddannede lærere. 697 besvarede spørgeskemaet, hvilket resulterer i en svarprocent på 61. Også tabelrapporten for denne spørgeskemaundersøgelse kan ses på www.eva.dk.

Spørgeskemaet til de nyuddannede lærere blev udarbejdet på baggrund af en række hypoteser om hvilke faktorer der har betydning for nye læreres møde med praksis. Hypoteserne bygger på litteraturstudiet og den øvrige deskresearch som indledte undersøgelsen. Efterfølgende har hypoteserne dannet udgangspunkt for en nærmere analyse af hvilke faktorer der statistisk set har betydning for lærerens oplevelse af mødet med praksis. Vi har altså udarbejdet en samlet statistisk model der viser hvilke faktorer der har betydning for de nyuddannede læreres oplevelse af mødet med praksis i det første skoleår (se appendiks C for en nærmere beskrivelse af modellen og dens udarbejdelse). Tabel 1 indeholder en oversigt over faktorer med positiv betydning.

Tabel 1
Faktorer der har positiv betydning for lærernes vurdering af mødet med praksis i det første skoleår

Område	Faktor med positiv betydning
Erfaringer med undervisning inden endt uddannelse	Den nye lærer har arbejdet som lærer eller lærervikar inden endt uddannelse
Formelle initiativer	Den nye lærer har deltaget i informationsmøde om skolen
Fagfordeling	Den nye lærer blev tilgodeset ved fagfordeling
Ledelse	Ledelsen har taget særligt hånd om den nye lærer
Kollegial støtte og lydhørhed	Teamet har taget særligt hånd om den nye lærer
	Kolleger er generelt gode til at hjælpe den nye lærer
	Der mangler <i>ikke</i> lydhørhed fra kolleger over for den nye lærers ideer

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

I alt syv faktorer har ifølge modellen positiv betydning for de nyuddannede læreres oplevelse af mødet med praksis i folkeskolen. Vi har i tabellen inddelt de syv faktorer i fem områder. Disse fem områder analyseres nærmere i rapporten. I kapitel 3 analyseres betydningen af erfaringer som lærervikar. I kapitel 5 analyserer vi betydningen af at der tages hensyn til den nye lærer i fagfordelingen, og i kapitel 6 analyserer vi betydningen af kollegial støtte og lydhørhed og ledelsens rolle.

Det er værd at bemærke at vi også har testet en række faktorer som ifølge denne statistiske model ikke beviseligt har positiv betydning for de nye læreres vurdering af mødet med praksis i det første skoleår. Det gælder blandt andet:

- Deltagelse i en mentorordning
- Deltagelse i kommunale initiativer for nyuddannede lærere
- Deltagelse i møder med ledelsen om mødet med praksis
- Den nye lærers linjefag
- Den nye lærers ansættelsesform (vikariat eller fast stilling)
- Den nye lærers undervisningsniveau, dvs. indskoling, mellemtrin eller udskoling.

Den statistiske model kan ikke påvise en positiv betydning af de ovenstående faktorer. Det betyder ikke at faktorerne dermed er irrelevante for integrationen af de nye lærere. Årsagen kan lige så vel ligge i nogle af de nævnte tiltags form eller indhold. Det vender vi tilbage til i kapitel fire og fem.

Den samlede model beskrives i appendiks C.

Interview på skoler og i kommuner

Som led i dataindsamlingen besøgte EVA's projektgruppe i september 2010 seks skoler og fem kommuner. Det overordnede formål med interviewene var at belyse hvad konkrete støtteinitiativer for de nyuddannede betyder for hvordan lærerne falder til på skolen og i lærerrollen. Samtidig skulle interviewene belyse hvilken betydning forskellige øvrige forhold på skolen, fx skolestruktur, organisering og skolens samarbejdskultur, har for hvordan de nyuddannede på de seks skoler falder til. Derved viser data fra interviewene på skolerne nogle sammenhænge dels på enkeltskoler og dels på tværs af skoler. Samtidig nuancerer og uddyber de det billede som de repræsentative spørgeskemaundersøgelser giver.

Følgende skoler og kommuner deltog i undersøgelsen:

- Øster Starup Skole, Vejle Kommune
- Thyholm Skole, Struer Kommune
- Skansevejens Skole, Aalborg Kommune
- Houlkærskolen, Viborg Kommune
- Tommerup Skole²
- Torstedskolen, Horsens Kommune.

² Tommerup Skole ligger i Assens Kommune. Forvaltningen i Assens Kommune indgår ikke i undersøgelsen, da Assens Kommune ikke har igangsat nogen initiativer i forhold til nyuddannede lærere. Tommerup Skole er udvalgt alene på baggrund af initiativer på skoleniveau.

Skolerne og kommunerne blev identificeret gennem søgninger i litteraturen og på internettet og gennem telefonsamtaler med personer med særligt kendskab til området. Skolerne og kommunerne blev herefter udvalgt ud fra det kriterium at de skulle have et eller flere konkrete støttetiltag for de nyuddannede. Initiativet til tiltagene kunne være taget både af skolerne og på kommunalt niveau. I udvælgelsen har EVA desuden lagt vægt på at der samlet set er variation i typen af initiativer og i skolernes størrelse.

EVA gennemførte interview med tre medarbejdergrupper på hver skole og med repræsentanter for den kommunale skoleforvaltning. Følgende medarbejdergrupper deltog i interview på skolerne:

- Repræsentanter for ledelsen
- En gruppe af nyuddannede lærere
- En gruppe af erfarne lærere.

Interviewene med de nyuddannede lærere fokuserede især på hvilke udfordringer de oplever at stå over for, og hvordan de oplever at skolen støtter dem. Interviewene med repræsentanter for ledelsen fokuserede på hvordan skolen griber arbejdet med at integrere nyuddannede lærere an, og hvilke udfordringer der er i den forbindelse. Vi valgte at inkludere de erfarne lærere i interviewundersøgelsen, da vi mener at de kan bidrage med væsentlige betragtninger over hvad der kendetegner god praksis for arbejdet med at støtte nye lærere i mødet med praksis. Interviewene blev foretaget som gruppeinterview med mellem to og fire personer. Interviewene varede en til halvanden time, og vi tilstræbte at der skulle være plads både til at høre den enkeltes erfaringer og til at diskutere erfaringer på tværs. I alt har vi talt med 13 ledelsesrepræsentanter, 19 nyuddannede lærere med mellem to måneders og tre års anciennitet, 17 erfarne lærere og 11 repræsentanter for forvaltningen.

Der var stor forskel på centraliseringsgraden i de seks kommuner og dermed også på forvaltningernes rolle i forhold til initiativer for nye lærere, og derfor var interviewene forskelligartede. I ét tilfælde deltog formanden for lærerkredsen og formanden for skolelederkredsen i interviewet med forvaltningen, da tiltagene for nyuddannede her var gjort i et samarbejde mellem forvaltningen og de to lokalkredse. I Assens Kommune undlod vi at interviewe forvaltningen, da der ikke var igangsat nogen kommunale initiativer for nye lærere.

Interview med frafaldne lærere

EVA gennemførte i oktober 2010 et gruppeinterview med lærere som efter kort tid i faget havde forladt lærergerningen. Formålet med at inddrage denne gruppe var at belyse nyuddannede læreres udfordringer og deres håndtering af disse udfordringer fra flere forskellige vinkler.

Fire personer deltog i interviewet. De var alle færdiguddannet i 2007 eller 2008 og havde arbejdet som lærere i folkeskolen mellem et og to år. De blev rekrutteret gennem projektgruppens faglige netværk. Interviewet fokuserede på de erfaringer interviewpersonerne havde gjort sig med lærerprofessionen og skolen, herunder hvorfor de forlod faget, og deres holdning til hvad de selv eller andre kunne have gjort for at de var faldet bedre til i lærerjobbet.

Deltagelse af følgegruppe

En følgegruppe bestående af nyuddannede lærere har været tilknyttet projektet. De har deltaget i seks møder med EVA's projektgruppe i løbet af projektperioden. EVA etablerede desuden et netforum for at understøtte refleksion og diskussion i gruppen imellem møderne. Følgegruppen bestod af otte lærere med et halvt til to års anciennitet som lærere i folkeskolen. Deltagerne i følgegruppen blev rekrutteret gennem henvendelse til skoleledere i hovedstadsområdet³.

Formålet med møderne med følgegruppen var at drøfte relevante temaer og problemstillinger der knytter an til det at være ny lærer. Følgegruppen skulle dels give EVA's projektgruppe sparring på forskellige dele af projektet (fx spørgeskemaer og spørgeguides), dels give deltagerne mulighed for at beskrive og bearbejde deres erfaringer sammen med andre nye lærere. Dette refleksionsforum skulle samtidig give inspiration til projektgruppens analyse af de indsamlede data. I netforummet kunne lærerne drøfte deres oplevelser, samtidig med at fælles refleksion kunne perspektivere den enkeltes oplevelser.

Det viste sig at netforummet ikke blev anvendt i så vid udstrækning som det var tænkt. De fælles møder var samlingspunktet, og her oplevede vi at der var åbenhed over for at drøfte både positive og negative oplevelser fra skolehverdagen. For følgegruppen har møderne udgjort et forum hvor deltagerne kunne dele erfaringer med andre i samme situation og reflektere over lærerrollen på afstand af den daglige praksis. Følgegruppen har givet EVA's projektgruppe konkret sparring på spørgeskemaer og interviewguides, hvilket kvalificerede vores formuleringer og gjorde at vi kunne tilpasse dem til skolens virkelighed. Følgegruppen har også givet sparring på denne rapport.

EVA's projektgruppe vil gerne takke medlemmerne af følgegruppen for deres deltagelse og engagement i projektet.

Følgegruppen har bestået af⁴:

- Helle Gedby

³ Vi forsøgte at rekruttere medlemmerne af følgegruppen så der blev en ligelig kønsmæssig fordeling, men det lykkedes ikke at rekruttere mandlige lærere.

⁴ Følgegruppen havde endnu et medlem som ønskede at være anonym.

- Lone Graae
- Line Hagn-Meincke
- Louise Kristensen
- Tina Stokholm
- Laura Stærmosé
- Anne Christine Weber.

Projektgruppen

EVA har nedsat en projektgruppe i forbindelse med evalueringen. Projektgruppen har haft det praktiske, metodiske og faglige ansvar for gennemførelsen af evalueringen og for udarbejdelsen af denne rapport. Projektgruppen har bestået af:

- Signe Mette Jensen, specialkonsulent (projektleder)
- Rikke Steensig, evalueringskonsulent
- Katrine Scott Jessen, evalueringsmedarbejder

Følgende personer har givet metodisk sparring og været ansvarlig for gennemførelsen af spørge-skemaundersøgelserne;

- Dorte Stage Petersen, metodekonsulent
- Thomas Hem Pedersen, metodekonsulent.
- Tobias Bühring, metodemedarbejder

Rapportens analyser

I rapportens analyser fremlægges de forskellige aktørgruppers erfaringer adskilt, hvorefter de holdes op imod hinanden. Denne fremgangsmåde er valgt fordi forskellige aktører anskuer de nyuddannede læreres møde med praksis fra forskellige perspektiver i og med at de indtager forskellige roller i skolernes hverdag og organisering. Aktørernes forskellige oplevelser kan dermed perspektivere hinanden. Mens de nyuddannede lærere kan skildre deres subjektive erfaring med mødet med praksis, anlægger skolelederne fx et bredere perspektiv på de nyuddannedes møde med folkeskolen fordi de har modtaget adskillige nyuddannede lærere. Generelt forsøger vi i analyserne at skildre variationen i de nyuddannede læreres vurderinger af initiativerne på skolen og bredden i de strategier de nyuddannede lærere tager i anvendelse. Der er ikke tale om egentlige caseanalyser med et fokus på den enkelte skoles praksis. Analyserne er i stedet tematisk opbygget på tværs af de seks skoler og fem kommuner. Vi gør dog i vid udstrækning brug af konkrete eksempler fra skoler og kommuner og fokuserer i nogle analyser på den enkelte nyuddannede lærers erfaringer. Rapportens analyser er struktureret i tre overordnede tematikker:

- De nye læreres udfordringer i mødet med praksis og deres håndteringer af disse udfordringer
- Initiativer i kommuner og på skoler som skal integrere de nyuddannede lærere i skolens praksis
- Organisation, ledelse og samarbejde som betydningsfulde faktorer for de nyuddannede læreres introduktion.

Rapportens opbygning

Ud over resumeet og dette indledende kapitel indeholder rapporten fire kapitler.

I kapitel 3 er blikket vendt mod de udfordringer som de nyuddannede lærere møder når de har gennemført læreruddannelsen og træder ind i lærerprofessionen. Desuden analyserer kapitlet hvordan de nyuddannede lærere skaber en identitet som professionel lærer, og hvordan de omsætter læreruddannelsen til praktisk kompetence.

Kapitel 4 analyserer kommunernes initiativer som har til formål at integrere de nyuddannede lærere på skolerne. Kapitlet kortlægger omfanget af kommunale initiativer på dette område og analyserer forskellige kommunale introduktionsforløb.

Kapitel 5 kortlægger og analyserer skolernes initiativer for de nyuddannede lærere. Dels belyses tilbuddene til de nyuddannede lærere, fx mentorordninger, supervision og møder med ledelsen, og dels belyses de særlige hensyn som skolerne tager, særligt i forbindelse med fagfordeling.

Endelig analyserer vi i kapitel 6 betydningen af forskellige kulturer for samarbejde og videndeling på skolerne. Kapitlet belyser især hvilken betydning teamsamarbejde, skoleledelse og de uformelle kollegiale relationer har for en god start på lærerjobbet.

3 De nye læreres møde med praksis

Nyuddannede lærere møder en række udfordringer når de har gennemført læreruddannelsen og får deres første job som færdiguddannet lærer. Disse udfordringer handler blandt andet om selve undervisningen, om de praktiske forhold omkring elever og undervisning og om mødet med eleverne.

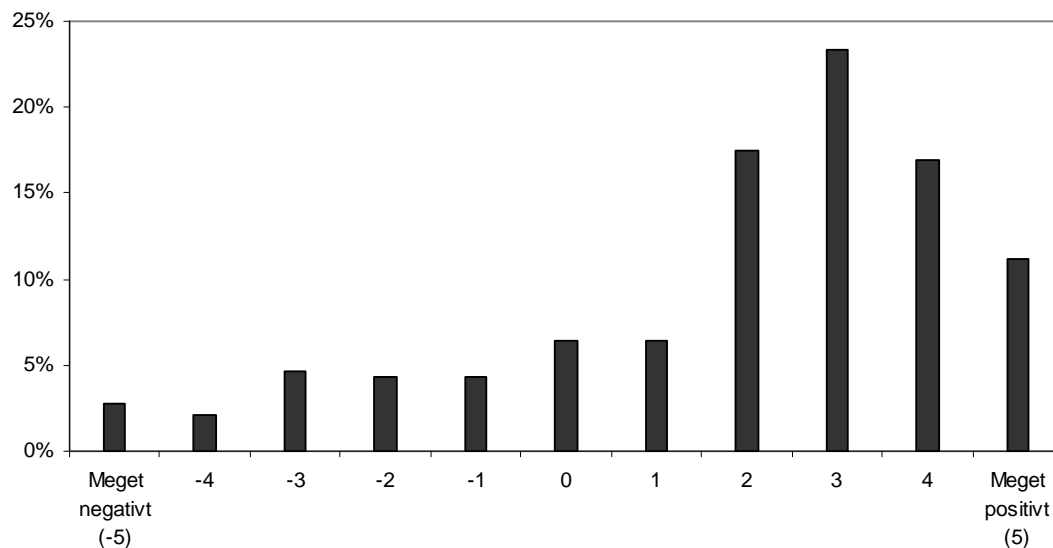
I dette kapitel ser vi på hvordan de nye lærere generelt oplever mødet med praksis, og på hvordan lærerne tackler de udfordringer der opstår i deres hverdag. Kapitlet behandler også hvordan læreridentiteten formes hos de nye lærere, og hvordan lærere, ledere og kommunale repræsentanter vurderer at læreruddannelsen ruste de nye lærere til mødet med praksis. Endelig ser vi på hvordan de nye lærere kan bidrage til skolens praksis, og i hvilken grad de opfattes som en ressource på skolen.

3.1 Samlet vurdering af mødet med praksis

Figur 1 viser hvordan de nyuddannede på en skala fra -5 til +5 vurderer mødet med praksis i det første år. Hovedparten af de nyuddannede lærere (76 %) oplever mødet med praksis i det første år positivt, mens 18 % vurderer deres møde med praksis i det første år negativt. 7 % vurderer det hverken positivt eller negativt.

Figur 1

Hvordan vurderer du samlet set dit møde med praksis i det første skoleår? (N = 697)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Det er dog værd at fremhæve at når man spørger de nyuddannede lærere om hvordan de i dag samlet set vurderer mødet med praksis (undersøgelsen inddrager lærere med mellem et og fire års anciennitet), ser billedet en smule anderledes ud. En stor andel på 90 % af de adspurgte lærere vurderer i dag samlet set deres møde med praksis positivt. 4 % vurderer det hverken positivt eller negativt, og 6 % vurderer det negativt. Et overvejende flertal af nyuddannede lærere vurderer altså deres møde med praksis positivt.

De nyuddannede lærere er også blevet spurgt om arbejdet som lærer stemmer overens med deres forventninger. Svarene fremgår af tabel 2.

Tabel 2
Stemmer din oplevelse af arbejdet som lærer overens med dine forventninger?
(n = 697)

Det er væsentligt lettere end jeg forventede	Det er lettere end jeg forventede	Mine oplevelser stemmer overens med mine forventninger	Det er sværere end jeg forventede	Det er meget sværere end jeg forventede	I alt
1 %	6 %	58 %	30 %	6 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Selv om hovedparten af de nyuddannede lærere (76 %) efter det første år i skolen og efterfølgende angiver at de samlet set har haft et positivt møde med praksis (90 %), oplever 36 % af de adspurgte lærere samlet set at arbejdet som lærer enten var eller er sværere eller meget sværere end forventet. 58 % vurderer at deres oplevelser stemmer overens med forventningerne, og 7 % vurderer samlet set at det er enten lettere eller væsentligt lettere end forventet.

Fremtidigt arbejde

I spørgeskemaundersøgelsen er de nyuddannede lærere blevet spurgt om hvor de ser sig selv om tre år. Det fremgår af tabel 3 hvordan deres svar fordeler sig.

Tabel 3
Hvor ser du dig selv om tre år? (n = 697)

	Andel
Jeg er fortsat på min nuværende arbejdsplads	69 %
Jeg er fortsat lærer, men på en anden skole	16 %
Jeg er fortsat på en skole, men i en anden funktion, fx leder	4 %
Jeg bruger min læreruddannelse, men arbejder ikke som lærer	5 %
Jeg læser videre/tager en anden uddannelse	5 %
Jeg laver noget helt andet	1 %
Ved ikke	-
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Tabellen viser at i alt 85 % af lærerne forventer at fortsætte som lærer enten på deres nuværende arbejdsplads eller på en anden skole. I alt viser tallene at 11 % af de nyuddannede lærere som allerede har erfaringer med at undervise i folkeskolen, ikke forventer at fortsætte i lærerprofessionen. Sammenlignet med en anden undersøgelse af nyuddannede læreres møde med praksis

(Bayer og Brinkkjær 2003) viser EVA's resultater en mere positiv tendens, idet antallet af nye lærere der ønsker at fortsætte i folkeskolen, er relativt stort. I undersøgelsen fra 2003 svarer 34 % af de adspurgte nyuddannede lærere efter et års ansættelse i folkeskolen at de ikke ser sig selv som lærere om tre-fire år, mens tallet efter to års ansættelse i folkeskolen er steget til 45 %. I EVA's undersøgelse er denne andel altså kun på 11 %.⁵

Yderligere statistiske analyser viser at der er en sammenhæng mellem lærere som oplever at arbejdet som lærer er sværere end forventet, og lærere som ikke ser sig selv i skolen i fremtiden. Andelen af lærere som ikke ser sig selv i skolen om tre år, er større blandt lærere som vurderer at lærerjobbet er sværere end forventet, end blandt lærere som vurderer at jobbet enten er lettere end forventet eller stemmer overens med deres forventninger. De tal peger på at forventningsafstemning og forberedelse på hvad lærerjobbet indebærer, er vigtigt, både ved rekruttering til læreruddannelsen, under uddannelsen og i forbindelse med starten på lærerjobbet.

Hvor længe er man ny lærer?

I den kvalitative undersøgelse har vi spurgt lærere, ledere og forvaltningsrepræsentanter hvor længe de vurderer at man efter endt uddannelse bliver betragtet som ny lærer, og svarene varierer meget. For nogle hænger det sammen med skolens årscyklus på den måde at når en lærer har været igennem et skoleår med fagfordeling, forældremøder, afgangsprøver osv., begynder erfaringen at kunne mærkes. Andre taler om andre cyklusser, fx at læreren har undervist på alle trin i den pågældende afdeling, fx 1., 2. og 3. klasse. Vurderingen kan også hænge sammen med de kollegiale relationer. Nogle vurderer at man er ny indtil der bliver ansat nogle som er endnu nyere. Andre igen vurderer at det er en udviklingsproces som aldrig stopper, og at man lærer nyt så længe man er lærer. Endelig anfører nogle ledere at det er individuelt hvor længe lærerne betragter sig selv som nye og betragtes som nye af ledelse og kolleger. Hvor nogle hurtigt tager meget ansvar på sig og går til opgaven med stor sikkerhed, har andre i længere tid brug for støtte på forskellige områder.

Den forskel fremgår også af spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere. Her har vi spurgt i hvilken grad lærerne oplever at være faldet til i lærerrollen. Tabel 4 viser fordelingen af lærernes svar alt efter hvor længe de har været ansat som lærere.

⁵ Sammenligningen skal dog tages med det forbehold at EVA's undersøgelse er et samlet resultat for nyuddannede lærere med et til fire års anciennitet, mens Bayer og Brinkkjærs undersøgelse angår lærere med henholdsvis et og to års anciennitet.

Tabel 4

I hvilken grad oplever du i dag at have fundet dig til rette i lærerrollen? (Fx dine egne grænser, krav og forventninger til dig selv som lærer), i forhold til længden af ansættelsen (n = 697)

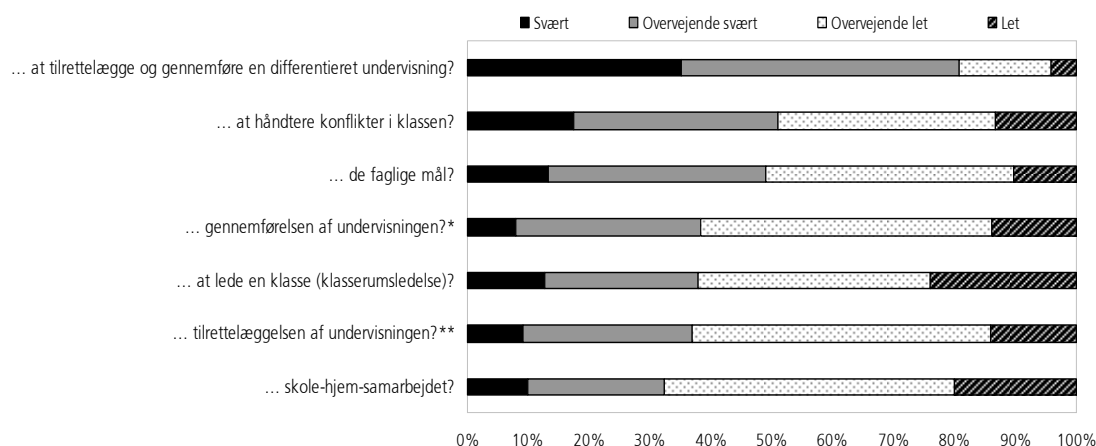
	Længden af ansættelsen			Total
	0-1 år	1-2 år	2-4 år	
I høj grad	46 %	50 %	64 %	59 %
I nogen grad	42 %	42 %	32 %	35 %
I mindre grad	13 %	6 %	4 %	5 %
Slet ikke	-	1 %	0 %	1 %
Total	100 %	100 %	100 %	100 %

Tabellen viser at andelen af lærere der i høj grad oplever at have fundet sig til rette i lærerrollen, som man kunne forvente, vokser proportionelt med hvor længe de har været ansat som lærere. Af de lærere der har været ansat i op til et år, vurderer 46 % at de i høj grad har fundet sig til rette i lærerrollen, mens 64 % af de lærere der har været ansat i mere end to år, oplever det samme.

I næste afsnit undersøger vi hvilke udfordringer de nyuddannede lærere især møder i folkeskolen.

3.2 Udfordringer i mødet med praksis

De nyuddannede lærere og skolelederne er ikke enige om hvad der er de største udfordringer for de nyuddannede lærere i det første år efter endt uddannelse. Figur 2 giver et samlet overblik over hvilke arbejdsopgaver de nyuddannede lærere oplever som svære i deres første år som lærere.

Figur 2**I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med... (n = 697)**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

* Den præcise formulering i spørgeskemaet er: "... at arbejde med forskellige undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler?".

** Den præcise formulering i spørgeskemaet er: "... at vælge undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler?".

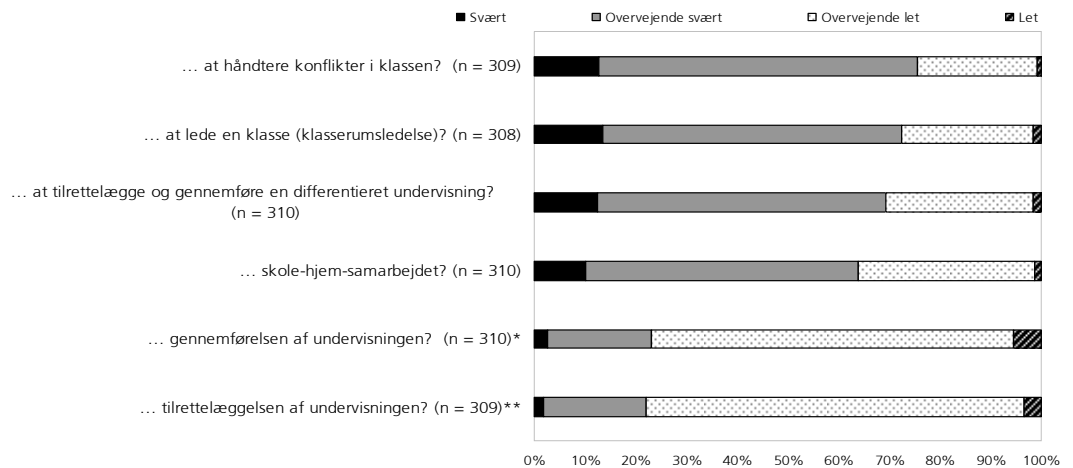
Figuren viser at 81 % af de nyuddannede lærere oplever at det er svært eller overvejende svært at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning. 51 % oplever at det er svært eller overvejende svært at håndtere konflikter i klassen, og 49 % har denne oplevelse når det gælder arbejdet med de faglige mål. Derimod oplever et flertal af de nyuddannede lærere (67 %) at skole-hjem-samarbejdet er let eller overvejende let. At lede en klasse (62 %) og at vælge (62 %) og arbejde (63 %) med undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler opleves også som let eller overvejende let af et flertal af de nyuddannede lærere.

Selv om et stort flertal af lærerne angiver at de i høj grad eller i nogen grad oplever at have fundet sig til rette i lærerrollen (se tabel 4), er det altså ikke ensbetydende med at der ikke er en række udfordringer knyttet til det at være ny lærer. Når lærerne på trods af disse udfordringer overvejende vurderer mødet med praksis positivt, kan det skyldes at flertallet af de nye lærere oplever at få støtte og opbakning fra kolleger og ledelse i forbindelse med de udfordringer de møder (se kapitel 6). Det kan også handle om lærernes forventninger til lærerjobbet. I den kvalitative undersøgelse fortæller lærerne at både den offentlige debat og læreruddannelsen har givet et indtryk af lærerjobbet som meget udfordrende, og lærerne har derfor ikke nødvendigvis en for-

ventning om at det skal være let. Som tabel 2 viser, angiver 58 % af de nye lærere i spørgeskemaundersøgelsen at oplevelsen af arbejdet som lærer stemmer overens med deres forventninger, mens 7 % vurderer at det er lettere eller væsentligt lettere end de forventede.

Skolelederne har også vurderet hvor svært lærerne har ved forskellige arbejdsopgaver. Figur 3 viser skoleledernes besvarelser og tegner et noget anderledes billede end lærernes besvarelser.

Figur 3
Hvor let eller svært vurderer du at de nyuddannede lærere oplever arbejdet med...



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

* Den præcise formulering i spørgeskemaet er: "... at arbejde med forskellige undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler?".

** Den præcise formulering i spørgeskemaet er: "... at vælge undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler?".

Figuren viser at henholdsvis 72 % og 64 % af skolelederne vurderer at de nyuddannede oplever arbejdet med at lede en klasse og skole-hjem-samarbejdet som svært eller overvejende svært. Dette adskiller sig fra de nyuddannede læreres egne vurderinger (se figur 2). Med hensyn til arbejdet med at tilrettelægge og gennemføre en differentieret undervisning og håndtere konflikter i klassen peger skoleledernes besvarelser ligesom de nye læreres på at det er vanskelige opgaver for de nyuddannede.

Der er altså ikke fuld overensstemmelse mellem de to gruppers vurderinger af hvad der udgør de største udfordringer for nyuddannede lærere. Skoleledernes besvarelser peger på at de nyuddannede

nede oplever udfordringer inden for flere forskellige områder end de nyuddannedes egne besvarelser indikerer. I de følgende afsnit vil vi se nærmere på disse udfordringer og på de forklaringer der fremkommer i interviewene, på hvorfor netop disse områder opleves som vanskelige. Vi starter med de udfordringer der er knyttet til undervisningen, og de didaktiske udfordringer som de nyuddannede lærere møder i skolen. Dernæst fokuseres der på de pædagogiske udfordringer, mødet med eleverne i klasseværelset og skole-hjem-samarbejdet. Endelig vil vi kort berøre de forskellige typer af praktiske opgaver som de nyuddannede lærere i nogen udstrækning oplever som en udfordring.

3.2.1 Undervisningen

I dette afsnit analyserer vi dels hvilke udfordringer der knytter sig til at forberede og gennemføre undervisningen, dels hvilke udfordringer der knytter sig til undervisningsdifferentiering.

Ifølge skolelederne på de seks skoler vi har besøgt, er de nyuddannede læreres faglige kvalifikationer, især i forhold til linjefag, på et højt niveau. Skolelederne giver udtryk for at de nyuddannede lærere fagfagligt set er klædt godt på i kraft af deres uddannelse. Skolelederne vurderer dermed ikke at de nyuddannede lærere oplever faglige problemer i hverdagen.

En skoleleder peger på at de nyuddannede lærere ofte er meget optagede af de faglige mål og af arbejdet med årsplanerne. Han oplever at de nyuddannede lærere er meget ambitiøse i forhold til fagligheden. En anden skoleleder konstaterer at de nye lærere kommer med "en stor bagage af faglig viden". Blandt både skoleledere og erfarne lærere bliver det fremhævet at de nye læreres udfordringer ikke er et udtryk for manglende faglige kompetencer. Udfordringerne opstår når de nyuddannede lærere skal omsætte deres faglige viden til undervisningsforløb der fungerer i forhold til konkrete elevgrupper, og i mødet med elever og forældre.

Forberedelse

En af de udfordringer der knytter sig til arbejdet med at tilrettelægge undervisningen, er ifølge de nyuddannede lærere at forberedelse til undervisningen fylder rigtig meget når man starter i jobbet. Det er ifølge en nyuddannet lærer en faktor som kan "trække tænder ud".

I nogle tilfælde oplever de nyuddannede lærere primært forberedelsesdelen som en belastning fordi de har mange fag eller mange klasser. I andre tilfælde er der snarere tale om at de nyuddannede lærere oplever det som vanskeligt at forberede sig brugbart. De nyuddannede lærere taler om at de i starten forberedte sig til hvert enkelt minut af undervisningen for dernæst at opleve at planen var umulig at realisere i praksis, men de oplever alligevel at forberedelsen kan udgøre et holdepunkt. Som en nyuddannet lærer siger:

Det er det [forberedelse] man griber efter. Man bliver nødt til at gøre et eller andet. Man bliver nødt til at prøve at skrive det ned udførligt hvad man skal sige. Det er jo åndssvagt, men jeg vidste ikke hvordan jeg skulle gøre det, så jeg skulle køre hele timen igennem i hovedet. Nu kan jeg nøjes med stikord.

I interviewene giver nyuddannede lærere også udtryk for at det kan være meget svært at vurdere hvad man kan nå i undervisningen. De vurderer at det tager tid at lære at tilpasse undervisningen til de konkrete elever i klassen og til de daglige udfordringer, fx konflikter som også tager tid. En nyuddannet lærer fortæller:

Det værste var at når man havde forberedt sig: "Vi skal nå alt det her" – jeg havde næsten sat minuttal på. Og så: "Peter har slået mig i skolegården", så skal man tage den konflikt. Og så når man ikke alt det der. Det kunne godt gå mig på. Der går et stykke tid før man kommer til den erkendelse. Tidsplanerne er meget sensitive.

De nyuddannede læreres forberedelse handler ikke kun om hvad der skal ske i den enkelte time, men også om årsplansarbejdet, dvs. forberedelsen af hele skoleåret, og af de forløb de skal gennemføre med eleverne. I interviewene med de erfarne lærere bliver der peget på at de nyuddannede lærere ofte tager de faglige mål og årsplanerne meget seriøst. De erfarne lærere vurderer at det er en stor udfordring for de nyuddannede lærere at forudse hvor lang tid forskellige aktiviteter og undervisningsforløb kræver. Årsplanerne bliver dermed i nogle tilfælde en stressfaktor frem for et brugbart redskab.

Undervisningsformer

Spørgeskemaundersøgelserne viser at under halvdelen af skolelederne og de nyuddannede lærere vurderer at valget af og arbejdet med forskellige undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler er svært eller overvejende svært. Men selv om andre opgaver vurderes som udfordrende af en større andel af skolelederne og de nyuddannede lærere, er det værd at være opmærksom på at i alt 37 % af de nyuddannede vurderer at det er enten svært eller overvejende svært at vælge undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler, og at i alt 38 % vurderer at det er enten svært eller overvejende svært at arbejde med forskellige undervisningsmetoder, arbejdsformer og undervisningsmidler.

Nogle nyuddannede lærere giver i interviewene udtryk for at de føler sig meget kompetente i forhold til at arbejde med forskellige undervisningsmetoder. En af de interviewede organiserer eksempelvis på egen hånd matematikundervisningen i værksteder. Andre fortæller at de i den første tid anvendte mere traditionelle undervisningsformer end de havde forestillet sig i løbet af uddannelsen, fx tavleundervisning, fordi det var det de bedst kunne overskue i første omgang. Nogle giver udtryk for at de synes det er en stor udfordring at formidle stoffet på en måde der

gør det interessant og forståeligt for alle elever. Flere nye lærere efterlyser i den forbindelse at få mulighed for at overvære kollegers undervisning for at se hvordan undervisningen helt konkret forløber. En nyuddannet lærer der underviser i fysik, fortæller fx at han savner at se hvordan erfarne fysiklærere på skolen griber undervisningen an. Nogle ledere er enige i at selve undervisningssituationen og formidlingen af stoffet kan være en udfordring for nye lærere. En leder fortæller:

Der er en tendens til fra seminariet at lærere har en identitet som fagprofessionelle. Det er en udfordring at sikre at de fremadrettet får en identitet som fagdidaktisk professionelle. Det vil vi stille krav om til uddannelsen som vi er i dialog med.

De nyuddannede lærere oplever at de har et stort ansvar, og nogle bliver overvældet af en følelse af at det er deres ansvar om en elev fx får lært at læse. De nye lærere anlægger forskellige strategier for at tackle udfordringerne i forhold til ansvaret for elevernes læring. Nogle fortæller at de eksperimenterer mindre med forskellige undervisningsformer fordi de føler sig meget forpligtede til at nå det stof som står beskrevet i årsplanen. Flere giver udtryk for at tavleundervisning bliver det sikre og foretrukne valg fordi det giver dem større kontrol med hvilket stof der bliver gennemgået, og hvad eleverne når.

Undervisningsdifferentiering

Det er veldokumenteret at undervisningsdifferentiering generelt opleves som en stor udfordring i folkeskolen (se fx EVA 2011 og Rasmussen 2010). Spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere viser i overensstemmelse hermed at i alt 81 % af de nyuddannede lærere oplever det som svært eller overvejende svært at gennemføre en differentieret undervisning.

Erfarne lærere giver udtryk for at det er vigtigt at formidle til de nyuddannede lærere at det er meget vanskeligt at undervisningsdifferentiere i forhold til hver enkelt elev. De erfarne lærere taler i interviewene om nødvendigheden af at undervisningsdifferentiere via gruppeinddeling, da de vurderer undervisningsdifferentiering i forhold til den samlede elevgruppe som overordentlig svært.

Nye lærere vurderer i interviewene at undervisningsdifferentiering har svære vilkår, fx i klasser med mange elever og/eller i klasser med elever med meget forskellige faglige forudsætninger. De oplever ikke at det i praksis er muligt at arbejde med forskellige materialer alt efter elevernes individuelle niveau, og nogle giver udtryk for at de mangler det overblik over undervisningsmidler som gør det muligt at finde interessante opgaver til alle elever.

En nyuddannet lærer oplever det fx som svært at differentiere undervisningen i overbygningen og tilføjer:

Jeg havde ikke forestillet mig at der var så store udfordringer, og havde ikke forestillet mig så store faglige spring. Og at jeg skal tage mig af læsevanskeligheder som er uden for mit område. Jeg skal sidde med det som mit problem, det havde jeg ikke forestillet mig. Det er en ny problemstilling som jeg ikke havde forventet kom.

Også erfarne lærere giver udtryk for at undervisningsdifferentiering er meget svært, og de giver i interviewene samme begrundelser som de nyuddannede: Det er svært at tilgodese alle elever, og det kan være svært at finde velegnede materialer. Samlet set peger interviewene på at undervisningsdifferentiering er en svær opgave for mange lærere, uafhængigt af alder og anciennitet.

Både den kvalitative og den kvantitative undersøgelse peger på at der kan være behov for at man på skolerne i fællesskab drøfter undervisningsdifferentiering og hvordan det kan praktiseres. En evaluering af 20 folkeskoler (EVA 2007) har vist at 59 % af lærerne slet ikke drøfter undervisningsdifferentiering med deres ledelse.

EVA's rapport *Undervisningsdifferentiering i folkeskolen* (EVA 2011) peger på at blandt andet lærerens kendskab til eleverne, samarbejdet i teamet, mængden af forberedelsestid og ressourcer og andelen af udadreagerende elever i klassen kan have betydning for hvor vanskeligt lærerne finder arbejdet med at differentiere undervisningen. Som dette og de følgende kapitler viser, har nogle af de samme faktorer betydning for hvordan de nyuddannede lærere falder til i lærerprofessionen, og dette sammenfald understøtter behovet for at der tages særligt hånd om de nyuddannede på disse områder. Derved understøtter man ikke blot at lærerne falder godt til i lærerprofessionen, men også at de kan planlægge og gennemføre en undervisning som tilgodeser alle elever.

3.2.2 Relationer i klassen – klasseledelse og konflikthåndtering

Både ledere og erfarne og nye lærere udtrykker i interviewene at en af de største udfordringer for de nyuddannede lærere er den praktiske hverdag hvor uforudsete problemer og konflikter pludselig kan opstå.

Det fremgår som tidligere nævnt af spørgeskemaundersøgelserne (se figur 2 og 3) at både ledere og nyuddannede lærere vurderer at arbejdet med at håndtere konflikter i klasserne udgør en væsentlig udfordring for de nyuddannede. Men de er ikke enige om hvor svært de nyuddannede lærere oplever det er at håndtere konflikter i klassen. I alt 76 % af lederne vurderer at de nyuddannede lærere oplever håndtering af konflikter i klassen som svært eller overvejende svært, mens det gælder for i alt 51 % af de nyuddannede lærere. Skoleledere og nyuddannede har også forskellige oplevelser hvad angår klasseledelse. I alt 72 % af lederne vurderer at de nyuddannede lærere oplever arbejdet med at lede en klasse som enten svært eller overvejende svært, og i alt 38 % af de nyuddannede lærere oplever det som svært eller overvejende svært. I forhold til

disse udfordringer er der altså en markant forskel på skoleledernes og de nyuddannede læreres egne vurderinger.⁶

Som en del af analysen af de nyuddannede læreres spørgeskemabesvarelser har vi udarbejdet en statistisk model der forklarer hvilke faktorer der har positiv betydning for hvor let de nyuddannede lærere oplever at det er at håndtere konflikter i klassen (se appendiks C for en nærmere beskrivelse af modellen og dens udarbejdelse). Denne model peger på at tre faktorer ser ud til at have betydning for hvordan de nyuddannede lærere oplever konflikthåndtering i klasserne. Konflikthåndtering vurderes at være nemmere:

- Når den nyuddannede lærer har erfaring som lærervikar
- Når den nyuddannede lærer kun underviser i sine linjefag
- Når det i teamudviklingssamtalen (TUS) drøftes hvordan man som ny lærer oplever at være en del af teamet.

Lærerne som deltager i den kvalitative undersøgelse, fortæller at det har stor betydning at have erfaringer som lærervikar fordi de i højere grad har prøvet at have eleverne på egen hånd og derved har fået en fornemmelse af sig selv i forholdet til eleverne og af hvordan forskellige tiltag eller strategier virker på eleverne. En ny lærer fortæller:

Jeg har været vikar i et år inden jeg startede på seminariet, og det år var guld værd. Jeg tænker tilbage på hvad jeg gjorde der. Det har stor betydning i forhold til at håndtere eleverne: "Hvordan skal du reagere lige nu?" At kunne spole tilbage: "Har jeg oplevet det før?" Derved kan jeg være forberedt på nogle problemstillinger.

Samtidig giver nogle lærere udtryk for at samværet med eleverne får en anden karakter når man er færdiguddannet. Det skyldes at lærerne nu har større forventninger til sig selv. De oplever det som meget betydningsfuldt at de rent faktisk kan håndtere eleverne og lære dem noget. En ny lærer fortæller:

Der er noget ansvar man ikke har som vikar. Man kan lege lidt med lærerrollen. Hvis man er fastansat, så er det mit ansvar. Da jeg var vikar, gav det et frirum til at være mig selv, prøve ting af og udfordre mig selv lidt mere. Jeg tænkte ikke så meget over det, gjorde det bare på forskellige måder. Som fastansat så tager man det mere nært, i sidste ende så er det mig der hænger på det hvis det ikke har fungeret.

⁶ Det skal nævnes at de nyuddannede lærere der deltager i denne undersøgelse, er begyndt på deres uddannelse inden den nye læreruddannelse blev udbudt fra sommeren 2007. De første studerende på den nye læreruddannelse dimitterer i sommeren 2011. I den nye læreruddannelse indgår klasserumsledelse som et element i de pædagogiske fag.

Det fremgår af interviewene med nyuddannede lærere at det ofte er i rollen som klasselærer at man som ny lærer har behov for kompetencer til konflikthåndtering. En ny lærer oplevede at hun manglede forudsætninger for at kunne tage hånd om konflikterne i klassen:

Jeg havde ikke forudsætninger for at løse konflikter, det var det sværeste. Jeg vidste ikke hvad jeg skulle gøre. Jeg havde ingen erfaring i det. De andre kører det bare på rutinen.

3.2.3 Skole-hjem-samarbejde

Med hensyn til skole-hjem-samarbejdet er skoleledernes og de nyuddannede læreres vurderinger forskellige. Mens i alt 64 % af lederne vurderer at de nye lærere oplever arbejdet med skole-hjem-samarbejdet som svært eller overvejende svært, giver i alt 32 % af de nyuddannede lærere udtryk for at de oplever skole-hjem-samarbejdet som svært eller overvejende svært. Hovedparten af skolelederne oplever dermed at de nyuddannede lærere har svært eller overvejende svært ved skole-hjem-samarbejdet, mens hovedparten af de nyuddannede lærere ikke selv oplever det på den måde. En forklaring på denne forskel kan være at skolelederne er opmærksomme på at støtte de nyuddannede lærere når der opstår problemer, og i nogle tilfælde forebygge at problemerne opstår. Skolelederne vurderer i interviewene at det er uhyre vigtigt at støtte de nyuddannede lærere i forhold til skole-hjem-samarbejdet fordi negative erfaringer med forældre kan knække en nyuddannet lærer. Dette hensyn betyder at en del skoler prioriterer fælles forældremøder for hele årgangen eller hele teamet, og at de nyuddannede lærere ikke varetager skole-hjem-samarbejdet alene.

Der er ganske stor variation i de nyuddannede læreres udsagn om skole-hjem-samarbejdet. Mens nogle nyuddannede lærere oplever et meget konstruktivt samarbejde som udfolder sig inden for de fastsatte rammer – skole-hjem-samtaler og forældremøder – oplever andre nyuddannede lærere at skole-hjem-samarbejdet fylder rigtig meget. De oplever at blive kontaktet hyppigt af forældrene, og de oplever selv behov for et tæt samarbejde med forældrene om børnenes trivsel og læring i skolen. Nyuddannede lærere som skal håndtere vanskelige elevsager, fx i forbindelse med indstillinger til PPR (Pædagogisk Psykologisk Rådgivning), oplever at det i nogle tilfælde kan være vanskeligt at påtage sig den professionelle rolle over for forældrene når de selv er helt nye i professionen.

Som en del af analysen af de nyuddannede læreres spørgeskemabesvarelser har vi udarbejdet en statistisk model der forklarer hvilke faktorer der har positiv betydning for hvordan de nyuddannede lærere oplever skole-hjem-samarbejdet (se appendiks C for en nærmere beskrivelse af modellen og dens udarbejdelse). Den statistiske analyse viser at tre faktorer har positiv betydning. De nyuddannede lærere har lettere ved skole-hjem-samarbejdet:

- Jo ældre lærerne er
- Når de oplever at teamet tager særligt hånd om dem

- Når de oplever at kollegerne generelt er gode til at hjælpe.

Resultaterne viser dermed at lærernes alder kan anvendes som en positiv ressource i skole-hjem-samarbejdet, mens der kan være et særligt behov for at støtte de yngre nyuddannede lærere. De viser også at gode kollegiale relationer og samarbejdet i teamet understøtter et konstruktivt samarbejde med forældrene.

En erfaren lærer giver et eksempel på hvorfor alder betyder noget for oplevelsen af skole-hjem-samarbejdet:

Jeg havde nået en vis alder inden jeg blev lærer, det var en fordel. Hvis man er 24 og skal sidde over for nogle der er nogle og fyrrer, så kunne det næsten være ens egne forældre.

De nyuddannede lærere giver i interviewene konkrete eksempler på hvad der kan være svært ved skole-hjem-samarbejdet. De peger på at de fx kan blive usikre på hvordan de skriver et brev til forældrene uden at der opstår misforståelser, hvordan de håndterer samarbejdet om elever med faglige eller sociale vanskeligheder, eller hvordan de griber det første forældremøde an.

De nyuddannede lærere der indgår i denne undersøgelse, oplever ikke at de i tilstrækkelig grad er klædt på til skole-hjem-samarbejdet gennem deres uddannelse⁷. En ny lærer siger:

Skole-hjem-samarbejde har jeg brugt meget tid på. Det lærer man ikke på seminariet. Det vidste jeg ikke ret meget om. Og det havde ikke været en del af de vikartimer jeg har haft.

3.2.4 Logistiske udfordringer og praktiske opgaver

Endelig er det værd at nævne en sidste gruppe udfordringer som ikke har været en del af spørgeskemaundersøgelserne, men som de nyuddannede lærere nævner i interviewene. På spørgsmålet om hvad der har overrasket dem mest i mødet med praksis, svarer nogle af de nyuddannede lærere at det er de mange møder, planlægningen og de praktiske opgaver som de er nødt til at forholde sig til i hverdagen. Det kan dreje sig om forskellige begivenheder i løbet af året, fx motionsdage, teaterprojekter, temauger for hele skolen eller fastelavsarrangementer som skal koordineres og planlægges. Det handler også om de praktiske opgaver, fx kopiering og bestilling af

⁷ Det er væsentligt at bemærke at de nyuddannede lærere der deltager i denne undersøgelse, alle er begyndt på deres uddannelse inden den nye læreruddannelse blev udbudt fra sommeren 2007. De første studerende på den nye læreruddannelse dimitterer i sommeren 2011. På den nye læreruddannelse er der et styrket fokus på kompetencer til skole-hjem-samarbejdet.

undervisningsmateriale, og endelig kan det være møder og samarbejde om børn med faglige eller sociale vanskeligheder⁸.

En nyuddannet lærer vurderer at det er de mange møder der har overrasket hende mest. Hun oplever at hun var tilknyttet for mange team:

Det der har overrasket mig mest, det er alle de møder der er, men det er også fordi jeg er i mange klasser, så man bliver kaldt ind til møder med alle klasserne. Så man skal lige lære at sortere fra. Jeg har så fundet ud af at man kun skal have to team, man skal ikke have ti. Jeg er blevet indkaldt bare fordi jeg har en time om ugen.

I spørgeskemaundersøgelsen har vi spurgt de nye lærere om deres oplevelse af mødedeltagelse. Her viser det sig at 59 % af de nye lærere oplever at det i deres første år som lærer i høj grad eller i nogen grad var en belastning at deltage i mange forskellige mødefora (fx team, faglig klub, udviklingsråd mv.). Samtidig lægger de nye lærere vægt på at teamsamarbejdet bør have et fagligt indhold, og at møder med kollegerne kan være et rum for refleksioner over undervisningen (se afsnit 6.3).

Endelig peger de nyuddannede lærere på at de gerne ville have bedre specialpædagogiske kompetencer og større viden om hvordan der etableres samarbejde med PPR og andre eksterne parter om elever med særlige vanskeligheder. Nogle nyuddannede lærere vurderer at de mangler kompetencer til at identificere elever med særlige vanskeligheder, ligesom de har behov for støtte til at vurdere hvilken indsats der kan hjælpe eleverne på rette vej. Andre nyuddannede lærere oplever at inddragelse af ressourcepersoner kan afhjælpe dette behov.

3.3 At skabe en identitet som professionel lærer

Analysen af det kvalitative datamateriale har afdækket en række temaer som har betydning for de nyuddannede læreres overgang til lærerjobbet og for skabelsen af en identitet som professionel lærer. To problemstillinger træder særligt tydeligt frem, nemlig hvordan de nyuddannede lærere håndterer deres engagement og deres involvering i lærerarbejdet uden at det bliver en døgnbeskæftigelse med for stort arbejdspress, og hvordan der skabes konstruktive relationer til eleverne.

⁸ Denne problemstilling kan genfindes hos Nielsen (2010) som ligeledes peger på at praktiske opgaver fylder meget, ikke mindst i teamsamarbejdet.

At håndtere ønsker om engagement og involvering

Skoleledelser, forvaltningsrepræsentanter og erfarne lærere taler i interviewene om nye læreres engagement og involvering som noget positivt og som det der "gør en god lærer". Et medlem af en skoleledelse fortæller at det personlige engagement er det vigtigste for ledelsen når den skal ansætte nye lærere, for "det faglige og det pædagogiske er noget man kan lære, mens engagement er noget man skal have som udgangspunkt". Og ifølge skoleledelserne har mange nye lærere netop et stort engagement.

Ifølge undersøgelsen er følelsen af engagement og personlig involvering også vigtig for nye lærere og udgør en stor del af drivkraften bag deres valg af arbejde og profession. Det kan derfor være demotiverende for de nye lærere hvis de ikke oplever det samme engagement blandt kollegerne. En nyuddannet lærer fortæller fx om at komme ind på et lærerværelse hvor der tales dårligt om eleverne og om lærerjobbet, og hvor motivationen generelt er lille. En anden siger:

Der kan være et clash mellem lærertyper. For nogle er det bare et arbejde. Hvis man kommer fra seminariet med idealer, så er det demotiverende at møde nogle der bare har det som et arbejde og ikke vil noget særligt med det.

Samtidig giver nogle nye lærere udtryk for at de har brug for at skolen skaber rum for og tid til at de kan føre deres visioner ud i livet. Hvor lærerpraktikken gav mulighed for at eksperimentere med undervisningen og bruge lang tid på at forberede spændende undervisningsforløb, kan nogle opleve at hverdagen i højere grad bliver "samlebåndsarbejde". En tidligere lærer fortæller:

Jeg blev demotiveret til sidst fordi det blev lavpraktisk, og jeg glemte hvorfor jeg gerne ville være lærer. Jeg glemte mine pædagogiske visioner og idealer i hverdagstrummerummen. Det kørte i ring.

Selv om de nye læreres engagement og personlige involvering generelt opleves positivt, kan det også være noget af det de nye lærere "kan knække halsen på". En skoleleder fortæller:

Lærerjobbet bliver en døgnbeskæftigelse for nogle. De skal tænke over at de har fritid og arbejdstid. Der går tid med at lære at skille det ad. Derfor kan det forekomme uoverskueligt. De mangler de redskaber i starten. [...] De er uforberedte på at man skal give så meget af sig selv, og det skrider ind i privatsfæren. Man kan ikke distancere sig fra det.

Blandt andet engagementet i eleverne kan tage rigtig meget af de nye læreres energi. Nogle nye lærere fortæller at de i starten ønskede at redde elever med problemer og bekymrede sig om elevernes problemer i fritiden, eller at elevernes problemer "satte sig i maven". Men samtidig er re-

lationen til eleverne og engagementet i deres læring og trivsel også det der for de nyuddannede gør det meningsfyldt at være lærer.

Erfarne lærere giver også udtryk for at engagementet i eleverne kan være hårdt for de nyuddannede. En erfaren lærer siger:

Vi kan ikke løse alle problemer. Vi er nødt til at sige at nogle gange kan vi kun lappe. Hvis man som ung [lærer] påtager sig at tro at man kan rette op på en hel familie [...] Vi må vide hvor langt vores ansvar skal række, og der er vilkår man ikke kan lave om.

Blandt de nye lærere er der forskellige holdninger til hvor meget de synes de bør give af sig selv til lærerjobbet. Én fortæller at hun til tider henter en elev i hjemmet hvis eleven ikke kommer i skole, og at den tid hun bruger på det, er godt givet ud fordi det i høj grad hjælper netop den elev. Andre fortæller at de efter en tid har været nødt til at være mere stringente i forhold til deres ugentlige timeforbrug for ikke at komme for langt over de 37 timer. For nogle kræver det at de prioriterer hvor meget energi de fx skal lægge i de enkelte fag. En ny lærer fortæller:

Jeg dækker alle tre afdelinger i år, så der skal jeg øve mig i at sige at i nogle fag er jeg bare faglærer. Der skal jeg ikke redde dem. Og lige tænke over at dem i overbygningen og deres problemer er altså ikke min hovedpine, der skal jeg bare undervise tre timer om ugen. Men man vil jo gerne involvere sig i det hele som ny, for det hele er spændende.

Ud over engagementet i eleverne investerer mange nye lærere meget energi i samarbejdet med kolleger, i det sociale liv på skolen og i planlægningen af undervisningen. Det er fælles for de nyuddannede lærere der har deltaget i interviewene, at de oplever at de bruger mange kræfter på deres arbejde i den første tid, og at arbejdet fylder meget i deres liv.

Mødet med eleverne

I mødet med eleverne bliver de nyuddannede lærere konfronteret med værdien af relationskompetencer. Ét er teori om psykologi og pædagogik, noget andet er hvordan den nye lærer helt konkret kan få eleverne til at deltage i undervisningen og efterleve de sociale regler i klassen og i forholdet til læreren. Nogle lærere oplever at der er forskel på deres personlige identitet og den professionelle identitet de påtager sig som lærere. Flere nyuddannede lærere oplever at den professionelle identitet som lærer ikke opstår af sig selv efter endt læreruddannelse. Den skal opbygges i den første tid i lærerjobbet.

Både skoleledelser og nye lærere giver i den kvalitative undersøgelse udtryk for at de relationelle kompetencer i forholdet til eleverne er svære at tilegne sig på læreruddannelsen. Viden om hvordan lærerne og deres handlinger virker på eleverne, og hvilke strategier der virker i forhold til

hvilke elever, kræver erfaring og skal opbygges i kontakten med eleverne. Her giver lærerne udtryk for at det har betydning:

- At de ikke har for mange elever
- At der er muligheder for undervisningsobservation, fx ved at en AKT-vejleder (adfærd, kontakt og trivsel) eller en erfaren lærer med kendskab til eleverne kan se dem undervise og give dem sparring på hvordan de virker.
- At de får tid til at opbygge et tæt forhold til en bestemt gruppe elever så erfaringen med denne gruppe efterfølgende kan overføres til andre elever.

I spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere har vi spurgt om hvorvidt den forventning lærerne havde til sig selv som lærere, svarer til deres selvopfattelse i dag. Lærernes svar fremgår af tabel 5.

Tabel 5

Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Den forventning jeg havde til mig selv som lærer, er forskellig fra den lærer jeg er (n = 697)

	Andel
I høj grad	6 %
I nogen grad	19 %
I mindre grad	33 %
Slet ikke	41 %
Ved ikke	-
Total	100 %

Tabellen viser at i alt 25 % af lærerne i høj grad eller i nogen grad oplever at den forventning de havde til sig selv som lærer, er forskellig fra den lærer de er.

Der er forskel på hvilken strategi de nyuddannede i den kvalitative undersøgelse anlægger i forhold til eleverne. Nogle giver udtryk for at hvis man bare er sig selv og er troværdig som person, finder eleverne også ud af hvordan de skal forholde sig til én. Andre oplever at de er nødt til at justere deres måde at være på:

For mig handlede det i høj grad om det at kunne styre børnene i timen og samtidig kunne udføre de ting man havde planlagt. Det viste sig at aktiviteter der handlede om sanglege, aktiv undervisning og alt det andet som jeg mente måtte være ekstra motiverende for børnene, altid gik op i hat og briller fordi enkelte elever ikke kunne holde sig inden for en legs rammer. Det var meget frustrerende, for jeg syntes overhovedet ikke undervisningen blev så varieret og sjov som jeg havde regnet med, når jeg skulle bruge 20 minutter på at få dem til at forstå legen ind imellem at jeg skældte ud. I dag er jeg nok blevet mere skrap.

Jeg er fx hurtig til at sende enkeltelever væk fra aktiviteten hvis de ikke kan indordne sig under rammene. [...] Nogle gange er jeg dog lidt træt af at eleverne forhindres i at tænke selv pga. min strafpædagogik. På den anden side begynder jeg nu at lykkes med at skifte mellem varierende aktiviteter fordi jeg har ro til at introducere nye ting. Det lykkes mig også at lave aktiv og udendørs undervisning, hvilket er motiverende for eleverne.

Denne lærers udsagn viser hvordan hun oplevede at hun blev nødt til at ændre strategi for at kunne gennemføre den undervisning hun ønskede. Hun oplevede at de forskellige undervisningsaktiviteter i meget høj grad skulle rammesættes af hende som lærer, og at der dermed blev mindre plads til elevernes medbestemmelse. Hun oplevede desuden et stort behov for at anvende sanktioner i forhold til elevernes adfærd. Det opleves af nogle nyuddannede lærere som en stor udfordring at påtage sig denne autoritet og at skulle markere mere præcise rammer end man egentlig har lyst til. En anden ny lærer fortæller:

En stor del af problemet var at jeg troede jeg kunne agere på en bestemt måde som meget var min personlighed. Det gjorde at jeg rent faktisk var nødt til at overskride mine egne grænser rigtig tit. Jeg måtte acceptere at jeg er lærer, og så er jeg også mig som person. Det kan godt være én og samme person, men de grænser jeg har som lærer, er anderledes end mine grænser som person. At jeg hele tiden skulle overskride mine egne grænser og gå ind og være noget som jeg egentlig ikke brød mig om at være. Men jeg har lært af erfaring at jeg er nødt til at agere på den her måde for at få det til at fungere.

Også andre nye lærere taler om at de er nødt til at finde balancen imellem at undervise på den måde de gerne vil, og påtage sig en rolle som gør det muligt at skabe ro i undervisningen. Nogle fortæller at de startede med at anvende gruppe- og projektundervisning, men de valgte efter en tid i højere grad at bruge tavle- og klasseundervisning fordi de oplevede at det gjorde det nemmere at holde styr på eleverne. Både nye og erfarne lærere fortæller dog at de med tiden, når de føler at de har mere styr på eleverne og føler sig trygge i undervisningssituationen, vender tilbage til mere eksperimenterende undervisningsformer.

Skoleledere og erfarne lærere peger i interviewene på at nogle nye lærere i starten får skabt et forhold til eleverne som ikke i tilstrækkelig grad bærer præg af professionalitet, og at et for jævnbyrdigt forhold til eleverne kan skabe problemer, fx med at opnå ro i undervisningen. Skoleledere vurderer i interviewene at det er en stor udfordring for mange nyuddannede lærere at skabe et hensigtsmæssigt forhold til eleverne. Som ny lærer vil man ifølge skolelederne gerne opfattes som kompetent og være vellidt af alle, og det kan være svært at træde i karakter som professionel voksen over for eleverne. I spørgeskemaundersøgelsen erklærer i alt 20 % af de nyuddannede lærere sig enige eller overvejende enige i at de nogle gange lettere kan identificere sig med eleverne end med deres kolleger.

De nyuddannede lærere oplever at der ofte er mange opgaver der skal løses før de kan gå i gang med undervisningen. Interviewene peger samlet set på at en del af de nyuddannede lærere bliver overraskede over bredden i de opgaver de skal varetage i hverdagen på skolerne. Lærerne regner med at de primært skal undervise, men ofte skal læreren forholde sig til sociale konflikter og praktiske forhindringer før undervisningen kan gå i gang. Erfarne lærere peger tilsvarende på at de nyuddannede skal lære at det ofte kan betale sig at have fokus på sociale relationer og fællesskaber så klassen og læringsmiljøet kommer til at fungere. De nyuddannede lærere er tilsyneladende ikke i alle tilfælde klædt tilstrækkeligt på til at varetage opgaverne i forbindelse med at etablere konstruktive læringsmiljøer i klasserne.

3.4 At omsætte læreruddannelsen til praktisk kompetence

Læreruddannelsen er som nævnt en væsentlig faktor i forhold til hvordan de nyuddannede lærere oplever mødet med praksis, og vi vil i dette afsnit se nærmere på hvordan viden fra læreruddannelsen omsættes til kompetencer i hverdagen på skolerne. Det er i den sammenhæng væsentligt at være opmærksom på at der siden sommeren 2007 er blevet udbudt en ny læreruddannelse. Blandt andet på baggrund af EVA's evaluering af læreruddannelsen fra 2003 (EVA 2003) har den nye læreruddannelse et styrket fokus på sammenhængen mellem pædagogiske fag, praktik og linjefag (den såkaldte treklang). Denne undersøgelse inddrager ikke lærere som har gennemført den nye læreruddannelse, da de første studerende fra uddannelsen først dimitterer i sommeren 2011. Den kritik som rejses af skoleledere og nye lærere i denne undersøgelse, tager altså ikke højde for de ændringer som siden er gennemført i den nye læreruddannelse.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelserne at hverken ledere eller nye lærere vurderer at læreruddannelsen ruste de studerende godt nok til den praksis der møder dem efter endt uddannelse. I den forbindelse er et vigtigt spørgsmål imidlertid om det er muligt for læreruddannelsen at ruste de lærerstuderende fuldt ud til praksis, eller om der nødvendigvis må foregå læring i praksis efter den primært teoretiske uddannelse.

Det er vigtigt at skelne mellem den teoretiske læring som finder sted på læreruddannelsen, og den praksislæring eller *professionslæring* (Bayer og Brinkkjær 2003) som finder sted når den formelle uddannelse er afsluttet og lærerens arbejdsliv begynder. Det er i den forbindelse vigtigt at være opmærksom på at både læreruddannelsen som afsender og skolerne som modtager har et ansvar for at støtte lærerne i at skabe sammenhæng imellem uddannelse og job. Samtidig peger både ledere og nye lærere på at praktikken i læreruddannelsen er et vigtigt element i denne sammenhæng. De vurderer også at dette element i læreruddannelsen bør styrkes, ikke mindst fordi nyuddannede lærere i den kvalitative undersøgelse giver udtryk for at de har en stejl læringskurve i det første år efter endt uddannelse når de skal omsætte læreruddannelsen til konkret undervisningspraksis.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelserne at skoleledere og nye lærere er forholdsvis enige om at læreruddannelsen ikke i tilstrækkeligt omfang forbereder lærerne til mødet med praksis.

I alt 71 % af de nyuddannede lærere er uenige eller overvejende uenige i at læreruddannelsen har forberedt dem til mødet med praksis i det omfang det er muligt at uddanne til praksis, mens i alt 62 % af skolelederne svarer dette.⁹

Blandt lærerne i den kvalitative undersøgelse er der forskellige holdninger til hvordan læreruddannelsen bedst kan ruste de studerende til lærerjobbet. Nogle giver udtryk for at uddannelsen er for akademisk og gerne måtte være mere praksisorienteret. En ny lærer fortæller at det på hendes uddannelsesinstitution ikke var velset at tale om konkrete undervisningsmetoder eller -teknikker. En anden siger:

Jeg følte at jeg kun kunne tage få ting fra seminariet direkte ud i folkeskolen. Niveaueet på seminariet var idealistisk og højtravende. I dansk læste vi romaner man kunne bruge i gymnasiet. Vi kiggede sjældent på undervisningsmaterialer. Vi snakkede heller ikke om hvordan man kunne køre undervisning ud fra et system og så supplere. Jeg havde ikke opbygget et katalog jeg kunne trække på. Jeg kendte ingen materialer nede fra biblioteket, fik bare materialer i hånden og skulle læse det og gå ud og bruge det. Det ville være godt med mere fokus i fagene på hvad man reelt kan gå ud og gøre.

De nye lærere efterlyser blandt andet undervisning baseret på konkrete cases eller med ideer til konkrete metoder. En lærer fortæller:

Jeg oplevede almen didaktik som et kursus i videnskabsteori. Man kunne have diskuteret forskellige undervisningsmetoder med cases. Det fag har på ingen måde hjulpet mig til at gå ud og undervise. Man lærer utrolig lidt om at undervise på seminariet. Det synes jeg er en fejl. Det skal ikke være sådan at man bare får noget i hånden, men man kunne diskutere forskellige metoder, få ideer til hvordan man griber det an. Ellers så kopierer man bare det man så sin egen lærer gøre, hvis man ikke bliver præsenteret for noget andet.

Andre giver udtryk for at læreruddannelsen er baseret på en idealiseret virkelighed, og at den virkelighed de møder på skolen, er en anden. En lærer fortæller at hendes undervisere på læreruddannelsen underviste ud fra idealer om en høj grad af medbestemmelse og medansvar til elever-

⁹ Når vi har valgt at tilføje ordene "i det omfang det er muligt at uddanne til praksis" til spørgsmålet, er det ud fra en erkendelse af at en skolebaseret uddannelse aldrig fuldt ud kan resultere i den praksislæring som sker gennem en pædagogisk og social praksis i skolehverdagen (Bayer og Brinkkjær 2003).

ne, men at den virkelighed og de elever hun mødte i skolen, gjorde det nødvendigt for hende at fravige disse idealer.

Andre nye lærere fortæller at de har været glade for deres uddannelse. De lægger vægt på at uddannelsens mere teoretiske fag hjælper dem med at reflektere over deres praksis og se den i et mere overordnet perspektiv og dermed hæve den op på et højere niveau. En lærer siger:

Jeg følte mig rustet til at være lærer da jeg startede. Der var konkrete, praktiske ting, fx omkring indberetninger, men hvordan skulle man lære det på seminariet? Så skulle det være i form af løbende praktik hvor du berører alle facetter af lærergerningen.

Nogle nye lærere fortæller samtidig at de i starten havde svært ved at se hvordan de skulle koble deres uddannelse til den opgave de stod over for i skolen, men at de med tiden har set en sammenhæng og fundet overskuddet til at reflektere over koblingen. Nye lærere giver udtryk for at de har brug for at diskutere pædagogik og didaktik på et overordnet plan og for at kunne reflektere over forholdet mellem teori og praksis. Det kan hjælpe dem med at få deres viden fra læreruddannelsen omsat til praktiske færdigheder og samtidig hæve refleksionerne over den daglige praksis og koble den til den mere teoretiske uddannelse.

3.5 De nyuddannede lærere som ressource på skolen

Dette kapitel har indtil videre primært handlet om de nyuddannede læreres udfordringer i mødet med praksis og om hvordan lærerne håndterer disse udfordringer. I dette afsnit fokuseres der i stedet på i hvilken grad ansættelsen af nyuddannede lærere på skolerne opfattes som en tilførsel af nye ressourcer, nye perspektiver og ny viden.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere viser at flertallet føler sig respekteret af kolleger og af skoleledelsen. Det fremgår af tabel 6.

Tabel 6
I hvilken grad oplever du i dag at ... (n = 697)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Ved ikke	I alt
... mine kolleger/mit team ser mig som en ressource på skolen og respekterer min viden?	62 %	35 %	2 %	-	-	100 %
... skoleledelsen ser mig som en ressource og respekterer min viden?	55 %	35 %	8 %	2 %	-	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Tabellen viser at i alt 97 % af de nyuddannede lærere i høj grad eller i nogen grad oplever at deres kolleger eller deres team ser dem som en ressource på skolen og respekterer deres viden, og at i alt 90 % af de nyuddannede lærere i høj grad eller i nogen grad oplever at skoleledelsen ser dem som en ressource og respekterer deres viden.

Et flertal af de nyuddannede lærere vurderer ligeledes at de i høj grad eller i nogen grad bidrager med ny viden, nye metoder og materialer og et anderledes blik på børnene og dermed er med til at udvikle praksis. Det fremgår af tabel 7.

Tabel 7
I hvilken grad er du enig eller uenig i følgende udsagn? (n = 697)

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	I alt
Jeg bidrager til de faglige drøftelser på skolen og bringer min viden i spil (fx fra læreruddannelsen)	31 %	52 %	16 %	1 %	100 %
Jeg stiller spørgsmål til det man plejer at gøre på skolen, og kan derved bidrage til at udvikle skolens praksis	29 %	51 %	19 %	1 %	100 %
Jeg har ideer til nye materialer og metoder som jeg gerne deler med mine kolleger	36 %	49 %	14 %	1 %	100 %
Jeg kommer med et nyt blik på eleverne som kan bidrage til et mere mangfoldigt og mere bredt syn på eleverne	30 %	53 %	15 %	2 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

I alt 83 % af de nyuddannede lærere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad bidrager til de faglige drøftelser på skolen og bringer deres viden (fx fra læreruddannelsen) i spil. 80 % af de

nyuddannede lærere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad stiller spørgsmål til det man plejer at gøre på skolen, og derved kan bidrage til at udvikle skolens praksis. 85 % af de nyuddannede lærere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad har ideer til nye materialer og metoder som de gerne deler med kolleger, og i alt 83 % af de nyuddannede lærere vurderer at de i høj grad eller i nogen grad kommer med et nyt blik på eleverne som kan bidrage til et mere mangfoldigt og bredere syn på eleverne.

De nyuddannede læreres oplevelser understøttes af skolelederne. I alt 97 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at det faglige miljø på skolen påvirkes positivt af de nyuddannede læreres bidrag til de faglige drøftelser, og i alt 91 % er enige eller overvejende enige i at de nyuddannede lærere sætter spørgsmålstegn ved det som man plejer at gøre på skolen, og derved kan bidrage til at udvikle skolens praksis.

Den kvalitative undersøgelse viser eksempler på at de nyuddannede læreres bidrag til forandringer på skolerne vurderes positivt af skolelederne. På en skole fortæller ledelsen fx at skolen tidligere havde en meget homogen lærergruppe som havde arbejdet på skolen længe, men at skolen nu har flere nyuddannede og unge lærere. Det betyder at mange forhold bliver diskuteret, og at der bliver set kritisk på vanerne. Skolelederen finder denne proces positiv. Skolens kultur og identitet fastholdes, men de nye input medfører positive forandringer. De nyuddannede lærere kan skabe nyt liv på lærerværelset ved at sætte spørgsmålstegn ved hvordan tingene fungerer, fx ved at foreslå en ny model for teamorganiseringen på skolen, ved at komme med forslag til ny udsmykning på væggene, ved at sætte nye emner på dagsordenen i pædagogisk råd eller ved at efterspørge muligheder for supervision for alle lærere på skolen.

I den kvalitative undersøgelse giver nyuddannede lærere udtryk for at de synes de har meget at bidrage med, men også at deres bidrag kræver at de erfarne lærere er åbne for nye ideer og synsvinkler. Det vender vi tilbage til i afsnit 6.5.

3.6 Opsamling

I dette kapitel har vi behandlet de forskellige udfordringer som ifølge skoleledelse, erfarne lærere og de nye lærere selv fylder meget i den første tid på skolen. Vi har også set på hvordan nye lærere bidrager positivt til skolens udvikling.

Selv om de fleste lærere overordnet set vurderer mødet med skolen og lærerjobbet positivt, er der en gruppe som har svært ved at falde til i lærerjobbet og/eller på skolen. Det er vigtigt at tage denne gruppes bekymringer alvorligt, ikke mindst fordi der er brug for alle de færdiguddannede lærere i skolen. Spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere viser at de største udfordringer for de nye lærere er undervisningsdifferentiering, håndtering af konflikter i klassen og

arbejdet med de faglige mål. Skolelederne oplever lærerne som fagfagligt dygtige, men både ledelser og nye lærere peger i den kvalitative undersøgelse på at lærerne ofte ikke føler sig tilstrækkeligt godt klædt på til selve undervisningssituationen der ofte byder på stor variation i elevernes sociale og faglige behov og et stort behov for konfliktløsning.

Også forholdet til eleverne og det at finde sin identitet som lærer kan være en udfordring for den nye lærer. Nogle nye lærere (20 %) oplever at de til tider identificerer sig mere med eleverne end med kollegerne, og erfarne lærere og ledere peger i den kvalitative undersøgelse på vigtigheden af at den nye lærer ikke etablerer for tætte og venskabelige relationer til eleverne. For lærerne selv kan det være vanskeligt at skulle påtage sig en mere styrende rolle, men nogle oplever at det kan være nødvendigt for at sikre ro i undervisningen.

De nyuddannede lærere fortæller at forberedelse til undervisningen er en både krævende og svær opgave. Undervisningsdifferentiering vurderes at være vanskeligt, men det konstateres i interviewene at denne opgave er vanskelig for alle lærere – ikke kun de nyuddannede. Skolelederne vurderer at skole-hjem-samarbejdet er svært for de nyuddannede lærere, mens de nyuddannede læreres egen vurdering er mere positiv. De to spørgeskemaundersøgelser viser at en tredjedel af de nyuddannede lærere og knap to tredjedele af skolelederne vurderer at skole-hjem-samarbejdet er svært eller overvejende svært for de nye lærere. Den kvalitative undersøgelse viser at der er stor variation i de nyuddannede læreres erfaringer med skole-hjem-samarbejdet.

Kapitlet peger også på at logistiske og praktiske opgaver fylder meget i hverdagen på skolerne og opleves som en udfordring af de nyuddannede lærere.

Både udfordringen i forhold til at sikre ro i klassen og udfordringer i forhold til selve undervisningen og formidlingen af stoffet kan føre til at nye lærere – i hvert fald i den første tid – i højere grad anvender traditionel tavleundervisning og i mindre grad andre undervisningsformer som fx projekt- og gruppearbejde. Det indikerer at nogle nye lærere har brug for at opleve at de har styr på eleverne og overblik over undervisningen, før de kan give plads til en vis grad af frihed i undervisningen.

Skoleledere peger på at nye læreres engagement i undervisningen, eleverne og skolen som helhed er en fordel for skolen. Det engagement kan tilføre skolen meget, men det kan også lægge et stort pres på nogle nye lærere for hvem det at klare sig godt i lærerjobbet er vigtigt. Samtidig engagerer mange nye lærere sig meget i eleverne, og der kan være tilfælde hvor den nye lærer kan have svært ved at etablere den nødvendige professionelle distance til eleverne. Derfor kan lærerjobbet komme til at fylde meget i den nye lærers liv, og for nogle kan det resultere i stress.

Både skoleledere (83 %) og lærere (71 %) vurderer at læreruddannelsen fra 1998 ikke i tilstrækkelig grad ruste lærerne til lærerjobbet. Skoleledere peger på at mens lærerne i kraft af uddannelsen opnår et højt fagfagligt niveau, mangler mange både nogle didaktiske kompetencer og nogle relationelle og pædagogiske kompetencer. Mens nogle nye lærere i den kvalitative undersøgelse giver udtryk for at de føler sig godt klædt på i kraft af uddannelsen, giver andre udtryk for at uddannelsen relaterer sig for lidt til den virkelighed der møder lærerne efter endt uddannelse. Nogle mener at uddannelsen er for teoretisk, og de efterlyser større brug af cases i undervisningen og en mere metodeorienteret undervisning.

I kapitel 4 og 5 kommer vi ind på hvad nogle skoler og kommuner gør for at sikre en bedre sammenhæng mellem læreruddannelsen og lærerjobbet.

4 Kommunernes tilbud til de nyuddannede lærere

Som i resten af landet er der i de seks kommuner som har deltaget i den kvalitative undersøgelse, stor forskel på centraliseringsgraden kommunerne imellem. Nogle har en ganske lille skoleforvaltning hvor økonomi, administration og udvikling hovedsageligt er skolernes eget ansvar. Andre steder er der fælleskommunale krav til indhold i og omfang af skolens aktiviteter for nyuddannede, og flere kommuner arrangerer selv nogle af aktiviteterne for de nyuddannede. I det følgende vil vi gennemgå en række af de forskellige kommunale initiativer som den kvalitative og den kvantitative undersøgelse peger på har betydning for de nye læreres integration i skolen.

Kapitlet er opdelt i fem afsnit som beskæftiger sig med henholdsvis omfanget af kommunale initiativer på landsplan, kommunernes rolle i mentorordningerne, kommunale introduktionsforløb, nedsættelse af nye læreres undervisningstid og kommuners og skolars samarbejde med læreruddannelsen.

4.1 Kommunale initiativer på landsplan

Vi har spurgt skolelederne hvilke initiativer deres kommune tager for at støtte nyuddannede læreres møde med praksis. Vi har samtidig spurgt hvordan de vurderer relevansen af kommunens forskellige tiltag.

Størstedelen af de skoleledere (82 %) der deltog i spørgeskemaundersøgelsen, angiver at deres kommune har særlige initiativer for nyuddannede lærere. Disse initiativer fremgår af tabel 8.

Tabel 8**Hvilke initiativer tilbyder kommunerne for at støtte de nyuddannede læreres møde med praksis?/I hvilken grad vurderer du at dette tiltag er relevant for de nyuddannede læreres integration i skolen?**

	Andel af skoleledere der angiver at kommunen tilbyder dette initiativ (n = 308)	Initiativet vurderes i høj grad eller i nogen grad at være relevant
Det er kommunalt vedtaget at de nyuddannede lærere gives ekstra individuel tid	74 %	77 % (n = 215)
Kommunen introducerer til kommunen og dens skolevæsen, evt. også til pædagogisk udviklingscenter og PPR	60 %	77 % (n = 169)
Kommunen har etableret netværksgrupper hvor de nyuddannede lærere kan udveksle erfaringer hinanden imellem og/eller mellem erfarne og nyuddannede lærere	20 %	76 % (n = 56)
Kommunen står for kursusforløb med faglige temaer, fx kurser der behandler temaer som konflikthåndtering, integration og skole-hjem-samarbejde	19 %	92 % (n = 50)
Kommunen har ingen initiativer på dette område	18 %	

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

Det fremgår af tabellen at flest skoleledere (74 %) angiver at kommunen tildeler de nye lærere ekstra individuel tid (det vil sige undervisningsfri tid). Det sker ofte efter aftale mellem den lokale lærerforeningskreds og kommunen. For nogle kommuner gælder det at arbejdstidsaftalen mellem KL og Lærernes Centralorganisation (LC) giver de nyuddannede lærere nedsat undervisningstid de første to år efter endt uddannelse, og i andre kommuner er der lavet tilsvarende lokale aftaler.

60 % af skolelederne angiver at deres kommune introducerer de nye lærere (og ofte alle nyansatte) til kommunen og dens skolevæsen, fx pædagogisk udviklingscenter og PPR. En mindre del af lederne (20 %) angiver at deres kommune har etableret netværksgrupper hvor de nyuddannede kan udveksle erfaringer med hinanden og/eller med erfarne kolleger, mens 19 % af skolelederne angiver at deres kommune arrangerer kursusforløb med faglige temaer, fx konflikthåndtering, integration og skole-hjem-samarbejde.

Skolelederne er i spørgeskemaundersøgelsen samtidig blevet bedt om at vurdere relevansen af de pågældende tiltag. Som tabellen viser, vurderer 92 % af de skoleledere der har angivet at kom-

munen har et kursusforløb med faglige temaer, i høj grad eller i nogen grad at tilbuddet er relevant. De øvrige tiltag vurderes af henholdsvis 77 % og 76 % af de ledere hvis kommune har iværksat det pågældende tiltag, til i høj grad eller i nogen grad at være relevante.

Vi har også spurgt lærerne hvilke initiativer de har deltaget i, og deres svar fremgår af tabel 9.

Tabel 9

Deltager/deltog du i initiativer eller tiltag som kommunen har/havde igangsat med henblik på at støtte de nye læreres møde med praksis? (n = 695)

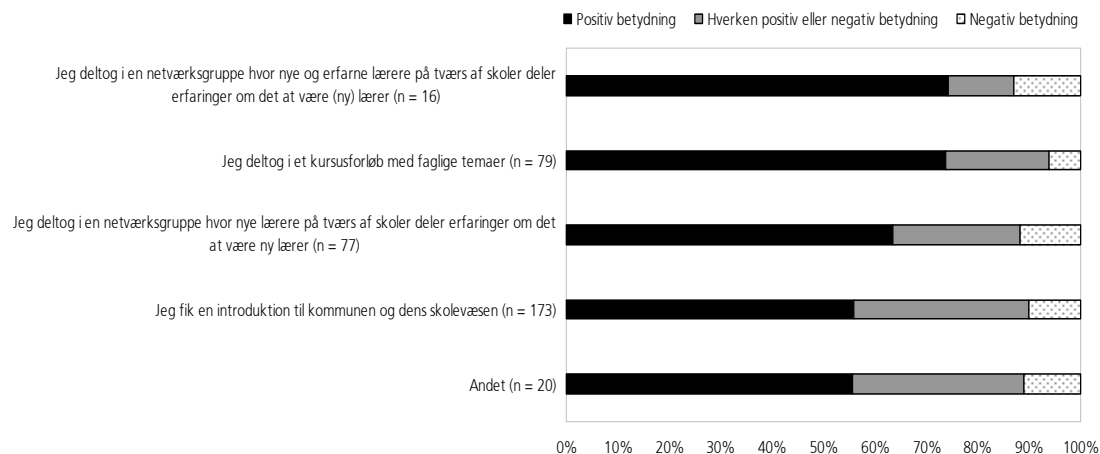
	Andel
Nej, jeg deltog ikke i initiativer iværksat af kommunen	57 %
Jeg får/fik en introduktion til kommunen og dens skolevæsen, samt evt. pædagogisk udviklingscenter og PPR	25 %
Jeg skal deltage/deltog i et kursusforløb med faglige temaer, fx kurser der behandler temaer som konflikthåndtering, integration og skole-hjem-samarbejde	11 %
Jeg deltager/deltog i en netværksgruppe hvor nye lærere på tværs af skoler deler erfaringer om det at være ny lærer	11 %
Andet	6 %
Jeg deltager/deltog i en netværksgruppe hvor nye og erfarne lærere på tværs af skoler deler erfaringer om det at være (ny) lærer	2 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

57 % af de adspurgte lærere har ikke deltaget i kommunale initiativer der skulle støtte dem i mødet med praksis. Af dem der angiver at de har deltaget i et kommunalt initiativ, har 25 % fået en introduktion til kommunen og dens skolevæsen. 11 % har deltaget i kursusforløb med faglige temaer, 11 % har deltaget i en netværksgruppe på tværs af skoler, og 2 % har deltaget i en netværksgruppe hvor nye og erfarne lærere på tværs af skoler delte erfaringer om det at være (ny) lærer. 6 % har deltaget i andre initiativer.

Vi har også spurgt de lærere der har deltaget i konkrete initiativer, hvilken betydning de vurderer at initiativerne har haft for at de er faldet til i lærerjobbet. Figur 4 viser deres svar.

Figur 4**Hvilken betydning vurderer du i dag at dette tiltag som kommunen har igangsat, har haft for at du er faldet til i lærerjobbet?**

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Sammenligner vi figur 4 med tabel 9, kan vi se at sammenhængen mellem de tilbud lærerne sætter størst pris på, og de tilbud som mange rent faktisk modtager, er forholdsvis lille. Det tiltag der er blevet vurderet mest positivt af de nye lærere, er deltagelse i en netværksgruppe hvor nye og erfarne lærere på tværs af skoler deler erfaringer om det at være (ny) lærer. 75 % af dem der har deltaget, vurderer at initiativet har haft en positiv betydning, mens kun 2 % har deltaget i en sådan netværksgruppe. Også deltagelse i kursusforløb med faglige temaer og deltagelse i netværk med nye lærere på tværs af skoler bliver vurderet positivt. Her har henholdsvis 73 % og 64 % givet positive tilbagemeldinger. 11 % har deltaget i disse tiltag.

De to spørgeskemaundersøgelser viser en stor forskel mellem antallet af skoleledere der tilkendegiver at deres kommune har iværksat et eller flere tiltag for nyuddannede lærere (82 %), og lærere der har deltaget i initiativer på kommunalt niveau (43 %). Selv om de skoleledere og lærere der har deltaget i spørgeskemaundersøgelserne, ikke nødvendigvis kommer fra de samme kommuner, er forskellen påfaldende. Én grund til den store forskel kan være at mange nyuddannede lærere ikke er fastansat i deres første job. Interviewene med skoler og forvaltninger viser at nogle skoler og kommuner ikke tilbyder introduktionsforløb til lærere som ikke er fastansat. Spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere viser at 35 % er ansat i et vikariat som deres første job efter endt uddannelse, og yderligere statistiske analyser viser at de lærere hvis første ansættelse har været et vikariat, har deltaget i færre tiltag for nyuddannede end de hvis første

job var en fast stilling. Der kan altså være en risiko for at vikaransatte nye lærere aldrig får gavn af tilbuddene om støtte til nyuddannede. Hvis de efter et vikariat får fastansættelse på en anden skole, vil de muligvis ikke længere blive betragtet som nyuddannede.

Initiativerne varierer meget fra kommune til kommune. I de følgende afsnit beskriver vi hvordan udvalgte initiativer organiseres, dels i de fem kommuner der har deltaget i den kvalitative undersøgelse, dels på landsplan.

4.2 Mentorordninger på kommunens foranledning

Fem af de seks deltagende kommuner stiller krav om at kommunens skoler skal have en form for modtagelsesordning for nye lærere. I fire kommuner skal initiativet bestå i en mentorordning, og en enkelt kommune stiller mere præcise krav til mentorens opgave. Indholdet i og erfaringerne med de forskellige mentorordninger beskrives i afsnittet om formelle initiativer på skoleniveau, da skolerne i de fleste tilfælde selv bestemmer indholdet i mentorordningerne.

4.3 Kommunale introduktionsforløb

På kommunalt niveau findes der forskellige typer af introduktionsforløb for nye lærere. I spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere angiver 60 % at deres kommune introducerer de nye lærere til kommunen og dens skolevæsen, mens 19 % angiver at deres kommune holder kursusforløb med et fagligt indhold.

Fire kommuner i den kvalitative undersøgelse har et introduktionsforløb for nyuddannede, nyansatte lærere i kommunen. Forløbene varer fra to til seks dage. I nogle tilfælde er der tale om et samlet forløb, og i andre tilfælde er kursusdagene fordelt over nogle måneder. Forløbene har alle til formål at lette de nyuddannedes start på lærerlivet og hjælpe dem med at blive integreret i skolen og skolevæsenet. I nogle kommuner er et yderligere formål at styrke rekruttering og fastholdelse af nyuddannede, herunder at brande skolen og gøre den attraktiv for ansøgerne, da kommunen enten har oplevet eller forventer lærermangel. Nogle kommuner bruger derfor også initiativerne til at ruste sig i kampen om dimittenderne.

Introduktionsforløbenes indhold falder i to forskellige kategorier: information om kommunen og dens tilbud og information om hvordan lærerne kan tackle lærerjobbets udfordringer. Nogle forløb beskæftiger sig med begge dele, og nogle kun med ét af de to emner. De to emner uddybes herunder.

Information om kommunen og dens tilbud

Denne information kan bestå af:

- Oplæg om skolevæsenets struktur og organisation og lærernes placering heri
- Introduktion til skoleforvaltningens tjenester og tilbud (fx PPR og læsecenter)
- Introduktion til arbejdstidsaftalen
- Introduktion til værdisæt og politiske målsætninger og initiativer i skolevæsenet
- Besøg i forskellige uformelle læringsmiljøer (fx naturstationer, museer mv.)
- Teknisk gennemgang af forskellige hjælpefunktioner (fx SkoleIntra, materialebookingsystem mv.).

Når kommunerne opretter introduktionstilbud der skal give de nyuddannede viden om kommunen og dens tilbud, sker det med en række forskellige begrundelser. En begrundelse er ifølge forvaltningsrepræsentanterne at det er vigtigt for dem at lærerne føler sig som en del af et samlet skolevæsen, og at lærerne kender deres rolle i den samlede organisation. Herved håber forvaltningsrepræsentanterne at skabe sammenhæng i kommunens skolevæsen og sikre at lærerne har kendskab og føler ejerskab til det samlede skolevæsens værdier og formål. I nogle kommuner henvender dette tilbud sig ikke bare til nyuddannede, men til alle nyansatte lærere i kommunen.

En anden begrundelse er at støtte den enkelte lærer i det daglige arbejde, fx ved at læreren får et overblik over organisationen og kendskab til de hjælpefunktioner som kommunen råder over, både menneskelige ressourcer (fx faglige vejledere, AKT-konsulent og PPR) og tekniske hjælpefunktioner. Dette overblik skal gøre det nemmere for de nyuddannede at søge hjælp og støtte hos relevante aktører i forbindelse med nogle af de faglige, praktiske og pædagogiske udfordringer de nyuddannede møder.

Lærere som har deltaget i denne type tilbud, giver udtryk for at det er nyttigt at få information om kommunen og dens tilbud, og at det kan være en hjælp at kende til kommunens forskellige hjælpefunktioner så de ved hvem de skal kontakte, fx hvis en elev skal henvises til specialundervisning. Samtidig er chancen for at få brugt kommunens hjælpefunktioner større, simpelthen fordi lærerne ved at de eksisterer. Især for nyansatte der ikke kender lokalområdet i forvejen, kan en sådan introduktion være en hjælp.

De lærere der alene eller hovedsageligt har fået tilbudt denne type introduktion, giver dog udtryk for at introduktionen har haft for meget vægt på information og praktisk indhold og for lidt vægt på fx refleksion og videndeling.

Information om hvordan lærerne kan tackle lærerjobbets udfordringer

Denne type information antager forskellige former i de fire kommuner der har tiltag på området.

Kommunerne arbejder med en kombination af oplæg om, diskussion af og refleksion over forskellige temaer eller faglige udfordringer som særligt interesserer de nyuddannede, eller som forvaltningen har erfaring for er særligt udfordrende. Det kan fx være undervisningsdifferentiering eller skole-hjem-samarbejde.

Nogle kommuner inddrager erfarne lærere eller andre videnpersoner der kan bidrage med input, inspiration og gode råd, mens andre kommuner lægger mere vægt på at de nyuddannede kan dele deres erfaringer med hinanden gennem fælles drøftelser. Nogle kommuner kombinerer de to elementer. Flere forvaltninger giver udtryk for at det er vigtigt at give de nyuddannede nogle kolleger at spejle sig i, at vise dem at de ikke er alene med deres problemer, og give dem mulighed for at høre hvordan andre har tacklet udfordringerne, og for i fællesskab at drøfte hvordan problemerne kan tackles.

En kommune arbejder blandt andet med rollespil som behandler forskellige dilemmaer eller udfordringer i lærerjobbet, og lærerne arbejder med konfliktløsning eller andre redskaber og teknikker. Det kan fx være temaer som den svære samtale og håndtering af uro i klassen. En forvaltningsrepræsentant fortæller at selv om nogle af de nyuddannede allerede har arbejdet med disse temaer på læreruddannelsen, har de på kursustidspunktet gjort sig nogle praktiske erfaringer som gør drøftelserne meget relevante, og som gør at lærerne nu kan reflektere over temaerne på en ny måde. Det giver en anden indgangsvinkel til problemerne.

I en anden kommune har forvaltningen hyret en psykolog og arbejdsmiljøkonsulent til at tilrettelægge og holde kurset. Kurset rummer blandt andet individuel og gruppebaseret vejledning, og underviseren arbejder blandt andet med at kortlægge den enkelte deltagers personlighedstype for at hjælpe de nyuddannede med at forstå hvorfor de reagerer som de gør, på bestemte udfordringer, og hvad de skal være særligt opmærksomme på i lærerjobbet.

Vi har kun haft mulighed for at interviewe ganske få lærere der har deltaget i ovennævnte kurser. Det er derfor ikke muligt at evaluere kursernes anvendelighed. De få lærere der har deltaget i introforløb og interview, fortæller dog at de sætter stor pris på de elementer i introkurserne hvor der er plads til erfaringsudveksling med andre lærere, og hvor de selv kan komme på banen, fx rollespil eller fælles drøftelser om konkrete udfordringer. Flere giver udtryk for at det har haft stor betydning at opdage at de ikke er alene om at have problemer, og at få viden om andre læreres syn på de udfordringer de møder. Det kan også have positiv betydning at være i andre omgivelser og sammen med andre mennesker end dem man arbejder sammen med til daglig. Det giver rum for andre drøftelser end dem mange i forvejen har med deres kolleger på skolen.

Nogle forvaltninger samler op på møderne med de nyuddannede og giver, fx på ledelsesmøder, tilbagemeldinger til skolerne om hvilke udfordringer de nyuddannede – overordnet set – særligt oplever. Det giver skolerne mulighed for at imødegå eller forebygge nogle af lærernes udfordringer.

4.4 Ekstra undervisningsfri tid

Et andet initiativ som i nogle kommuner er centralt aftalt, består i at give de nye lærere ekstra undervisningsfri/individuel tid. Som det fremgår af tabel 8, angiver 74 % af skolelederne at der i deres kommune er afsat ekstra tid til nyuddannede lærere i det første år af ansættelsen. Det betyder at lærernes undervisningstid er reduceret så de får mere tid til andre aktiviteter, fx forberedelse og efteruddannelse. Omfanget af timerreduktionen varierer kommunerne imellem.

I en kommune får alle nyuddannede ifølge en aftale mellem forvaltningen og den lokale lærerforeningskreds bevilget 40 undervisningsfri timer i det første ansættelsesår ud over de centralt aftalte timer. Timerne skal anvendes efter aftale med skolens ledelse og kan bruges til fx refleksion, supervision, observation af erfarne kolleger eller til faglig støtte, alt efter hvad den enkelte nye lærer har behov for. Forvaltningen har udarbejdet et inspirationskatalog til de nyuddannede med ideer til hvordan timerne kan anvendes. Ved skoleårets afslutning evalueres anvendelsen af timerne med skolelederen, og der indsendes en opgørelse over timerens anvendelse og en evaluering til skoleforvaltningen. Forvaltningen opfatter de nye lærere som en ressource der kan bidrage med nyt input til skolen og derved hjælpe med at udvikle den. Når kommunen giver de nyuddannede ekstra tid til refleksion og udvikling, er det således ud fra en forventning om at lærernes udvikling kan have en afsmittende effekt på resten af skolen. Som en repræsentant fra forvaltningen siger:

En ny lærer kan hurtigt blive en "gammel" lærer hvis man bare går ud og overtager [...], hvis man bare lader sig opsluge af kulturen og "sådan gør vi her". De nye er vitaminer til vores skolevæsen, og vi har stor tiltro til at de også kan gå ind og påvirke og forandre skolen [...] og også få set på: "Hvad er det jeg skal gøre eller sætte mig ind i for at jeg kan blive den lærer jeg gerne vil være?"

Der er generel enighed blandt både ledere og forvaltninger i de seks kommuner om at man ikke er færdiguddannet når man starter i sit første lærerjob. Den holdning bakkes op af mange af de lærere vi har talt med på skolerne og i følgegruppen. Flere forvaltninger og skoler lægger derfor vægt på at de nye læreres udvikling og uddannelse fortsætter når de starter i lærerjobbet.

4.5 Samarbejde med læreruddannelsen

Samtidig med at der er opmærksomhed på at lærernes udvikling og uddannelse er en fortsat og kontinuerlig proces, er nogle skoler og kommuner i den kvalitative undersøgelse opmærksomme på vigtigheden af at læreruddannelsen ruste de studerende til mødet med praksis. Det er en af grundene til at nogle skoler og forvaltninger indgår i samarbejdsrelationer med læreruddannelsen.

Tabel 10 viser omfanget af samarbejde mellem skoler og læreruddannelser.

Tabel 10
Samarbejde mellem skoler og læreruddannelser

	I høj grad	I nogen grad	I mindre grad	Slet ikke	Total
I hvilken grad samarbejder du med læreruddannelsen (UC ¹⁰) om at integrere de nyuddannede lærere i skolen? (n = 308)	4 %	11 %	27 %	58 %	100 %
I hvilken grad ønsker du et øget samarbejde med læreruddannelsen (UC) om at integrere de nyuddannede lærere i skolen? (n = 308)	16 %	46 %	27 %	11 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Selv om mange skoleledere ønsker et øget samarbejde, er omfanget af samarbejde mellem skoler og læreruddannelser forholdsvis lille. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere viser at i alt 15 % i høj grad eller i nogen grad samarbejder med læreruddannelsen, mens i alt 85 % i mindre grad eller slet ikke gør det. I alt 62 % af lederne giver udtryk for at de i høj grad eller i nogen grad ønsker et øget samarbejde med læreruddannelsen om at integrere de nyuddannede lærere i skolen.

Et eksempel på samarbejde mellem henholdsvis skole og forvaltning og læreruddannelsen fremgår af den kvalitative undersøgelse. Her har man i et samarbejde mellem skoleforvaltningen, den lokale læreruddannelse og tre skoler i kommunen (herunder den skole vi besøgte) lavet et forsøg med uddannelsesstillinger.

Formålet med uddannelsesstillingerne retter sig både imod selve læreruddannelsen og kvaliteten

¹⁰ University College (hvor læreruddannelserne i dag er forankret).

af de lærere der kommer ud derfra og imod skolen som en lærende organisation. Dels ønsker initiativtagerne at tilrettelægge et uddannelsesforløb på læreruddannelsen som i højere grad forbereder de studerende på den praksis de møder i skolen. Som skolelederen på den pågældende skole konkluderer: "Vi får lavet nogle dygtigere lærere, så det er også i et rekrutteringsøjemed." Dels er der et ønske om at udvikle skolen som en organisatorisk ramme for læring både gennem inddragelse af de studerendes viden, ideer og erfaringer i teamet og gennem efteruddannelse af den eller de mentorer som er tilknyttet de studerende.

I projektet ansætter skolerne 2.- og 3.-års-lærerstudende i det der svarer til en sjettedel af en fuldtidsstilling. Den studerende bliver tilknyttet et bestemt team, får en mentor, deltager i de erfarne læreres undervisning og underviser også alene, fx i vikartimer eller kortere forløb. På den skole EVA besøgte, har der været skiftende fokusområder for de studerendes læring, fx skole-hjem-samarbejde som den studerende har deltaget i.

Uddannelsesstillingen kan blandt andet bidrage til at skabe en anden grad af refleksion over det der undervises i på læreruddannelsen, hos den studerende. En studerende i uddannelsesstilling som deltager i interviewet med nyuddannede lærere, fortæller at han har mulighed for at holde uddannelsens teorier op imod den praksis han oplever på skolen. Det giver en bedre forståelse af sammenhængen mellem teorien og den verden han skal ud i efter endt uddannelse. Han fortæller også at det har stor værdi at ordningen giver mulighed for at "komme hele vejen rundt om eleverne" og følge problemerne til dørs, noget han ikke oplever at praktikken i samme grad giver mulighed for. Den studerende siger:

Det er uvurderligt fordi man ser situationerne når de sker, og man ser reaktionen på dem, og man kan følge dem hele vejen, også når der så er møde med forældrene senere.

En anden kommune i den kvalitative undersøgelse samarbejder med lokale repræsentanter fra læreruddannelsen og fra lærer- og skolelederforeningen om udvikling af og rekruttering til læreruddannelsen. Det samarbejde involverer også skolelederen på den skole vi besøgte i den pågældende kommune.

Formålet med samarbejdet er at hæve kvaliteten af uddannelsen ved at skoler og forvaltning deler deres erfaringer med hvilke behov og udfordringer de nyuddannede har, med repræsentanter for læreruddannelsen. Et andet formål er at rekruttere de bedste studerende til uddannelsen. Gruppen af repræsentanter for henholdsvis forvaltningen, læreruddannelsen og lærer- og lederforeningskredsene har blandt andet besøgt gymnasier for at fortælle om det at være lærer og for at aflive myter om lærerjobbet. En anden dimension i samarbejdet er dialog parterne imellem om hvordan den lokale læreruddannelse i højere grad kan målrette uddannelsen til skolernes behov. Gruppen diskuterer blandt andet hvordan man kan give

uddannelsen et tydeligere didaktisk og praktisk præg så dimittenderne ikke bare er fagligt dygtige inden for deres linjefag, men også i højere grad er forberedt på de pædagogiske udfordringer de vil møde i skolen.

4.6 Opsamling

De mest udbredte kommunale tiltag for nye lærere er tiltag af formel eller praktisk karakter. Mange kommuner reducerer undervisningstiden for de nye lærere, og en del kommuner (60 %) holder introduktionsmøder eller introduktionsforløb med fokus på kommunens og/eller forvaltningens opbygning og på praktiske forhold i kommunen og i lærerjobbet. De fleste af de lærere der har deltaget i sådanne initiativer, vurderer dem positivt, ligesom de fleste skoleledere vurderer at tiltagene i høj grad eller i nogen grad er relevante.

:

De lærere som har deltaget i kommunale initiativer for nyuddannede, sætter størst pris på forløb der har et fagligt indhold og/eller giver mulighed for at udveksle erfaringer med andre lærere. 19 % og 20 % af skolelederne i undersøgelsen rapporterer at deres kommune har denne type initiativer. Erfaringen fra de kommuner i den kvalitative undersøgelse der holder kurser med et fagligt indhold for nye lærere, er at lærerne får meget ud af erfaringsudveksling med andre lærere. Disse kurser skaber blandt andet en platform for sparring og erfaringsudveksling med lærere i samme situation eller med kolleger der har mere erfaring, hvilket giver et andet syn på de udfordringer den nye lærer møder. Blandt andet af den årsag kan kurserne skabe et rum for refleksion og give lærerne inspiration til at tackle de udfordringer de møder i det første job.

Kommunerne har i højere grad end den enkelte skole mulighed for at samle en større gruppe af nyuddannede lærere som kan udveksle erfaringer på tværs. Det kan samtidig være mere rentabelt at holde kurser med et fagligt indhold i kommunalt regi hvor et større antal nyuddannede kan deltage. Flere forvaltninger lægger i den kvalitative undersøgelse vægt på at de nye læreres udvikling og læring fortsætter efter uddannelsen, og forvaltningernes erfaring er at introduktionskurser med et bredt fagligt indhold kan støtte denne udvikling. Det er derfor tankevækkende at forholdsvis få kommuner tilbyder faglige introduktionsforløb til nyuddannede lærere og dermed lader det være op til skolerne alene at etablere tilbud til de nyuddannede.

Som nævnt i afsnit 2.2 og i dette kapitels indledning viser statistiske analyser at ingen af de formelle tiltag som kommunerne tilbyder nye lærere, i sig selv har indflydelse på hvor positivt de nyuddannede samlet set vurderer deres møde med praksis. Det skyldes måske at mange kommuners tilbud til de nyuddannede først og fremmest er af praktisk karakter, mens det de nye lærere især oplever at have gavn af, er tilbud med et fagligt indhold og mulighed for erfaringsudveksling med kolleger.

Dette kapitel viser også at ganske få skoleledere i undersøgelsen samarbejder med læreruddannelsen, på trods af at størstedelen af skolelederne ønsker et øget samarbejde. Den kvalitative undersøgelse giver eksempler på kommuner og skoler som samarbejder med læreruddannelsen, blandt andet om rekruttering til uddannelsen og om at skabe sammenhæng mellem lærernes uddannelse og deres første job. Derved ønsker skolerne og kommunerne at skabe sammenhæng mellem uddannelsen og det arbejde der venter lærerne efter endt uddannelse, for i sidste ende at skabe mere kvalificerede lærere. En enkelt skole og kommune i den kvalitative undersøgelse har positive erfaringer med uddannelsesstillinger for lærerstuderende.

5 Skolernes initiativer for de nyuddannede lærere

Landet over arbejder mange skoler med at støtte de nyuddannede lærere. Der er tale om en bred vifte af forskellige initiativer som skolerne kombinerer på forskellige måder. Der er ordninger som er specifikt møntet på de nyuddannede, fx mentorordninger, møder med ledelsen eller introduktionsforløb. Der tages også særlige hensyn, fx at nye lærere så vidt muligt skal undervise i deres linjefag, at de skal deltage i fagfordeling osv. Både lærere og ledere giver udtryk for at tiltagene kan gøre det lettere at starte i det første lærerjob, men som det fremgår af dette kapitel, har karakteren af tiltagene stor betydning for om de gør en forskel for lærernes integration på skolen og i lærerjobbet.

Kapitlet ser på de forskellige tiltag for de nyuddannede og på læreres og lederes vurdering af dem. Selvom mange af lærerne vurderer tiltagene positivt, viser statistiske analyser (se afsnit 2.2) at ingen af skolernes formelle initiativer for nye lærere statistisk set har betydning for hvordan lærerne samlet set vurderer deres møde med praksis. I det følgende vil vi forsøge at forklare det forhold. Kapitlet ser også på hvad der skal til for at tiltagene gør en forskel for de nye lærere.

Kapitlet lægger ud med at give et overblik over skolernes forskellige initiativer. Derefter uddybes de enkelte initiativer, herunder samtaler med ledelsen, undervisningsobservation og mentorordninger. Til sidst gennemgår vi en række andre særlige hensyn som skolerne viser de nye lærere, fx i forbindelse med fagfordelingen.

5.1 Typer af initiativer

Skolernes støtteinitiativer for de nyuddannede kan på baggrund af den kvalitative og den kvantitative undersøgelse opdeles i følgende kategorier:

- Ordninger hvor den nyuddannede tilknyttes en bestemt person som i særlig grad skal støtte vedkommende. Vi bruger i denne rapport betegnelsen mentorordninger.
- Ordninger hvor en gruppe (teamet) får et særligt ansvar for at støtte den nyuddannede.

- Principper (skriftlige eller uskrevne) for særlige hensyn der tages til den nyuddannede, herunder regler for teamsammensætning (fx at en nyuddannet fortrinsvis er i team med erfarne), at den nyuddannede ikke skal være klasselærer eller skal have delt klasselærerfunktion, at den nyuddannede så vidt muligt skal deltage i fagfordelingen, at den nyuddannede tilknyttes så få klasser som muligt, eller at den nyuddannede hovedsageligt eller kun skal undervise i sine linjefag.
- Ekstra ressourcer som tildeles den nyuddannede, fx tolærertimer, reduceret undervisningstid eller særlig sparring fra AKT-vejleder eller andre ressourcepersoner.
- Observation af undervisningen med henblik på efterfølgende sparring fra en kollega, AKT-vejleder, andre ressourcepersoner eller ledelsen.
- Samtaler med ledelsen med fokus på det at være ny, fx MUS (medarbejderudviklingssamtaler) og TUS (teamudviklingssamtaler).
- Informationsmøder eller -forløb om skolen.
- Netværk på skolen af nyuddannede lærere.

Kapitlet er struktureret på grundlag af disse kategorier og resultaterne fra spørgeskemaundersøgelsen. Vi er ikke stødt på alle disse tiltag i den kvalitative del af undersøgelsen, og de vil kun blive behandlet uddybende i det omfang vi har kvalitative data om dem.

Initiativer

Vi har spurgt skolelederne hvilke initiativer de har på deres skole. Tabel 11 viser udbredelsen af forskellige tiltag på skolerne.

Tabel 11

Hvilke tiltag eller initiativer har I på jeres skole som støtter de nyuddannedes møde med praksis? (n = 312)

	Andel
I ledelsen afholder vi samtaler med de nyuddannede lærere om deres oplevelse af mødet med praksis	93 %
Den nyuddannede tildeles ekstra individuel tid/forberedelsestid	81 %
Vi introducerer de nyuddannede lærere til tjenestetidsaftalen/lokalaftalen	63 %
Vi afholder informationsmøde eller -forløb om skolen, fx information om skoleårets gang, LærerIntra og bookingsystem	62 %

Fortsættes næste side ...

	Andel
Vi har en ordning hvor hver nyuddannet lærer bliver tilknyttet en erfaren lærer der skal hjælpe og støtte den nyuddannede lærer, fx mentor-/tutorordning	61 %
Vi har principper for fagfordeling der tilgodeser de nyuddannede lærere (fx princip om at undervise i færre klasser eller principper i forbindelse med teamsammensætning)	39 %
Et medlem af ledelsen observerer den nyuddannedes undervisning med henblik på at give sparring	35 %
Vi har en ordning hvor en bestemt lærer har til opgave at hjælpe og støtte alle de nyuddannede lærere, fx en mentor-/tutorordning	34 %
Vi har etableret netværksgrupper hvor de nyuddannede lærere udveksler erfaringer om det at være ny lærer hinanden imellem eller mellem erfarne lærere og nyuddannede lærere	24 %
På mødet med teamet (TUS) sætter vi de nyuddannede læreres møde med praksis på dagsordenen	13 %
En kollega observerer den nyuddannede lærers undervisning med henblik på at give sparring	13 %
Andet	9 %
Vi har ingen særlige tiltag eller initiativer rettet imod de nyuddannede lærere	3 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

Det initiativ som ifølge lederne anvendes mest, er samtaler mellem ledelsen og den eller de nyuddannede. 93 % af skolelederne angiver at de holder sådanne samtaler om lærernes oplevelse af mødet med praksis.

Ud over samtaler med ledelsen om det at være ny lærer er de mest udbredte tiltag ifølge skolelederne introduktion af de nyuddannede til tjenestetidsaftalen eller lokalaftalen (63 %), informationsmøde eller -forløb om skolen, fx information om skoleårets gang, LærerIntra og materialebookingsystem (62 %) og mentor- eller tutorordning (61 %). Mentorordningen vender vi tilbage til senere i dette afsnit.

Vi har også spurgt de nyuddannede lærere hvilke initiativer de har deltaget i på skolen, og hvordan de oplever initiativernes relevans. Tabel 12 viser hvilke initiativer de nyuddannede lærere på landsplan har deltaget i.

Tabel 12**Hvilke initiativer for nye lærere deltager/deltog du i i dit første år som ny lærer? (n = 697)**

	Andel
Jeg deltager/deltog i en ordning hvor en erfaren lærer har/havde til opgave at hjælpe og støtte mig, fx mentor-/tutorordning	58 %
Til MUS (medarbejderudviklingssamtale) skal vi tale/talte vi om hvordan jeg oplever mødet med praksis	55 %
Jeg deltager/deltog i informationsmøde eller -forløb om skolen (fx information om skoleårets gang, LærerIntra og skolens bookingsystem)	49 %
Min leder vil fastsætte/fastsatte et møde hvor vi skal tale om min oplevelse af mødet med praksis	32 %
Jeg får/fik en introduktion til tjenestetidsaftalen/lokalaftalen	29 %
Jeg deltager/deltog i et netværk på skolen hvor vi udveksler erfaringer om det at være ny lærer	18 %
Til TUS (teamudviklingssamtalerne) skal vi tale/talte vi om hvordan man som ny lærer oplever at blive en del af teamet	14 %
Min leder eller en fra ledelsesteamet observerer/observerede min undervisning for efterfølgende at give sparring	14 %
En kollega observerer/observerede min undervisning for efterfølgende at give sparring	13 %
Jeg deltager/deltog ikke i nogen initiativer	11 %
Andet	8 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

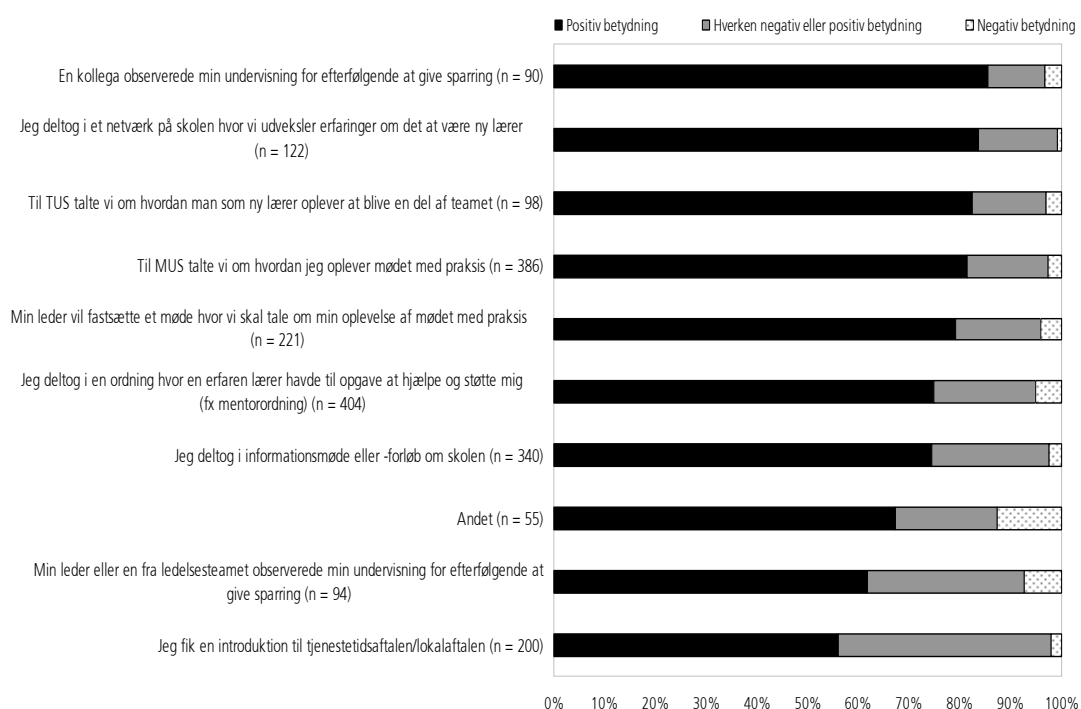
Tabellen viser at mentorordninger, MUS hvor der bliver talt om oplevelsen af mødet med praksis, og informationsmøder eller -forløb om skolen er de initiativer som flest nyuddannede bliver tilbudt. Henholdsvis 58 %, 55 % og 49 % har deltaget i disse initiativer. Sammenholder vi svarene fra henholdsvis skolelederne (tabel 11) og lærerne (tabel 12), kan vi se at 3 % af de deltagende skoler ikke har nogen initiativer, mens 11 % af lærerne ikke har deltaget i initiativer for nye lærere. Det tyder på – som det også var tilfældet med de kommunale initiativer – at ikke alle nye lærere deltager i de initiativer skolerne udbyder. De kvalitative data peger på at det fx kan dreje sig

om lærere i vikariater, lærere som starter i deres første job midt i skoleåret, eller lærere som af forskellige grunde vælger ikke at deltage.

Tabellens "Andet"-kategori dækker blandt andet over et kursus om at være ny lærer som forløb i læreruddannelsesregi fra 4. årgang og ind i dimittendernes første job, en AKT-vejleders observation af undervisningen med efterfølgende sparring, faglig efteruddannelse i andre fag end linjefag og et kursus om det at være ny lærer arrangeret af Danmarks Lærerforening.

Vi har også spurgt de lærere der har deltaget i de forskellige initiativer i skoleregi, hvilken betydning de vurderer at initiativet har haft for at de er faldet til i lærerjobbet. Deres svar fremgår af figur 5.

Figur 5
Hvilken betydning vurderer du i dag at dette tiltag som skolen har igangsat, har haft for at du er faldet til i lærerjobbet?



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

En sammenligning af figuren med tabel 12 viser at de tiltag som vurderes mest positivt af de lærere der har deltaget i dem, også er de tiltag som færrest nye lærere har oplevet. Undervisningsobservation fra en kollega med efterfølgende sparring og deltagelse i netværk på skolen hvor nye lærere udveksler erfaringer om det at være ny lærer, er de tiltag som flest – henholdsvis 86 % og 84 % – vurderer positivt. Henholdsvis 13 % og 18 % af de nye lærere har deltaget i sådanne aktiviteter.

Endelig har vi spurgt de nye lærere hvordan de samlet set vurderer deres skoles arbejde med at støtte deres overgang til lærerprofessionen. Deres svar fremgår af tabel 13.

Tabel 13

Hvordan vurderer du samlet set i dag skolens arbejde med at støtte din overgang til lærerprofessionen?

	Andel
Godt	24 %
Overvejende godt	53 %
Overvejende dårligt	11 %
Dårligt	4 %
Ikke relevant – skolen har ikke haft en indsats	8 %
Ved ikke	0 %
Total	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Tabellen viser at 77 % af de nye lærere vurderer at deres skole har gjort et godt eller overvejende godt arbejde for at støtte deres overgang til lærerprofessionen. Modsat vurderer 15 % at skolen har gjort en dårlig eller overvejende dårlig indsats, mens 8 % angiver at skolen ikke har gjort nogen indsats for at støtte deres overgang til lærerprofessionen. 23 % af de nye lærere mener altså ikke at skolen har haft en tilstrækkelig indsats for at støtte deres overgang til lærerprofessionen.

I det følgende vil vi se nærmere på nogle af de konkrete initiativer som skolerne gennemfører. Vi behandler en række initiativer og hensyn som enten er meget udbredte, eller som lærerne tillægger stor betydning.

5.1.2 Samtaler med ledelsen

Som det fremgår af figur 5, vurderer mange nye lærere (81 %) at samtaler med ledelsen om det at være ny lærer har en positiv betydning for om de falder til i lærerjobbet. Samtaler med ledelsen kan organiseres forskelligt hvad angår både form og indhold. Det viser erfaringerne fra den kvalitative undersøgelse. Her er der eksempler på både individuelle samtaler og gruppesamtaler mellem lederen eller ledelsen og de nye lærere.

De individuelle samtaler har et fortroligt præg og kan fx handle om hvordan leder og lærer generelt synes det går, hvordan samarbejdet med de øvrige kolleger fungerer, og om de udfordringer der kan være forbundet med at være ny i lærerjobbet. De fælles møder som nogle ledere holder for nyuddannede, kan behandle nogle af de samme emner, men kan også have et mere orienterende præg hvor lederen fx fortæller om skolens struktur og værdier og om hvad lærerne kan forvente i den første tid. De nye lærere er glade for begge typer af samtaler. En lærer fortæller om et møde mellem ledelsen og gruppen af nyuddannede:

Vi snakker om hvad der er svært og nemt, og hvordan det går. Og om hvad der kan forbedres med en tutorordning, og om hvad der fylder i vores hoveder. Det er jo forskelligt fra person til person. Alt i alt handler det om mødet med eleverne og de andre lærere. Der bliver lyttet, og man kan læse af. Man går derfra og tænker at det var rart at snakke med nogle, man føler sig lettet, og så kører det igen. Os der lige har været til mødet, har snakket om at sådan havde vi det bagefter [...] På vores møde var der ingen der passede på. Man sagde hvad man følte. Man følte sig i trygge rammer.

En fordel ved gruppemødet kan være at lærerne kan sammenligne oplevelser. Det kan give dem en oplevelse af at de ikke er alene om at synes at noget er svært. I afsnit 6.4 kommer vi nærmere ind på hvad samarbejdet med ledelsen generelt betyder for hvordan de nyuddannede falder til i lærerjobbet.

5.1.3 Observation af undervisningen

Som vist i figur 5 er undervisningsobservation fra en kollega det initiativ som flest af de lærere der har oplevet det (86 %), vurderer positivt. Andelen af lærere der har deltaget i observation, er noget mindre. Henholdsvis 14 % og 13 % af de nyuddannede lærere angiver i spørgeskemaundersøgelsen at deres undervisning er blevet observeret af en anden lærer eller af en leder. Især de der er blevet observeret af en kollega med henblik på efterfølgende sparring (86 %) har oplevet det positivt. Det samme gælder for 55 % af dem der er blevet observeret af en leder. Undervisningsobservation har altså især en positiv betydning når den foretages af en kollega.

En undersøgelse fra 2007 (Lindhart 2007) viser at nogle nyuddannede lærere i højere grad baserer deres undervisning på de erfaringer de selv har med at blive undervist fra deres skole- og uddannelsestid, end på konkret læring fra læreruddannelsen; et fænomen som også kommer til udtryk i vores interview med nyuddannede lærere (se afsnit 3.4 og 5.1). Dette fænomen understreger lærernes behov for, i fællesskab med andre, at reflektere over både deres egen og kollegers undervisning.

Ingen af de skoler vi har besøgt, arbejder systematisk med undervisningsobservation, men på et par skoler gør tolærertimer eller AKT-ordninger det muligt for nogle af de nye lærere både at få

observeret deres undervisning og at få lov til at se andre undervise. Om det er mentoren, en teamkollega eller en AKT-vejleder der observerer, er forskelligt fra skole til skole.

Nyuddannede lærere fortæller i interviewene at observation af undervisningen gør det muligt at diskutere undervisning og pædagogik mere konkret. En lærer fortæller:

Jeg har oplevet at have en til at observere min undervisning. Det var ikke en anden lærer, men en AKT'er som gav sparring efterfølgende. Det var i en periode på en måneds tid. [...] Det har været rigtig givende, det feedback jeg har fået, også selv om det ikke har været på det faglige niveau – altså det har været på hvordan jeg styrer ungerne, og det har givet rigtig meget, for jeg har ikke selv kunnet se det. Hvordan småting har gjort nogle gange at det er gået op i en spids. Men det har hjulpet rigtig meget i forhold til det [...], det der med at have en anden lærer der ser det udefra.

De lærere hvis undervisning er blevet observeret, eller som har haft mulighed for at observere andres, og som efterfølgende har haft mulighed for at drøfte undervisningen, tillægger det stor betydning. Dels giver det en tryghed at en anden person har set og så at sige godkendt det læreren gør i undervisningssituationen, og dels øger det refleksionen over undervisningen at læreren har mulighed for at drøfte den med en anden. Samtidig kan det give meget at se hvordan en erfaren kollega underviser. En ny lærer siger:

Lærerprofessionens minus er at døren bliver lukket, og så står man der helt alene [...] Jeg kan kun huske min egen undervisning fra dengang jeg selv gik i skole, og der savner jeg lidt mere villighed til at prioritere at man kan få lov til at se hinandens undervisning. [...] I dag er vi jo skolet på den måde at det er o.k. at nogle kigger og lytter.

Der er også skoler hvor ledelsen observerer de nyuddannedes undervisning. Som en ledelsesgruppe fortæller, kan denne observation både foretages ud fra et ønske om at kontrollere kvaliteten af undervisningen og ud fra et ønske om at give den nye lærer faglig sparring. Mens de nye lærere generelt sætter stor pris på den kollegiale observation og sparring, er reaktionerne på observationer fra ledelsen mere blandede, især i de tilfælde hvor lederen uanmeldt kigger forbi og ikke efterfølgende følger op på det observerede sammen med læreren. Her betyder det meget hvordan relationen mellem læreren og lederen i øvrigt er. Nogle vil føle det som en positiv opmærksomhed, mens andre i højere grad vil føle sig kontrolleret. Lærerne lægger vægt på at den person der observerer deres undervisning, kender eleverne, og at det ikke er læreren, men undervisningen eller relationen til eleverne der bliver bedømt. Der skal altså være et fælles udviklingsperspektiv forbundet med observationen. En tidligere lærer fortæller:

Skolelederen var inde i en dobbelttime. Det var fedt. Han havde skrevet 8-9 A4-sider, og vi havde møde bagefter i en time. Det var sindssygt fedt. Alle lærere skulle have det. [...] Det bliver selvfølgelig lidt kunstigt, og eleverne var lidt mere rolige. Og jeg havde forberedt mig ekstra godt. Men det var fedt at evaluere min undervisning.

Der kan være flere formål med undervisningsobservation. Det kan være et redskab for ledelsen til at kontrollere kvaliteten af lærernes undervisning, og det kan være en mulighed for (nye) lærere for at få sparring på deres undervisning. EVA's rapport *Skoleledelse i folkeskolen* (EVA 2006) viser at det tids- og ressourcemæssigt kan være svært for ledelsen at observere og give efterfølgende sparring på alle læreres undervisning, og at undervisningsobservation ofte prioriteres lavt blandt ledelsens mange opgaver. Evalueringen af skoleledelse peger på at der er et behov for at skolelederne prioriterer denne opgave. Interview med nye lærere i nærværende undersøgelse peger på at når formålet med observationen er sparring på undervisningen, kan det være en fordel at kolleger tæt på den nye lærer og evt. på dennes elever foretager undervisningsobservationen og giver sparring.

5.1.4 Mentorordninger

Ordninger hvor en mere erfaren lærer har til opgave at støtte den eller de nyuddannede lærere i den første tid på skolen, kaldes blandt andet fælloordninger, tutorordninger eller mentorordninger. Der er ikke en tydelig sammenhæng mellem hvad ordningerne kaldes, og hvad de omfatter på forskellige skoler. Her har vi for nemheds skyld valgt at holde os til én betegnelse, nemlig mentorordninger.

Mentorordninger for nye lærere er meget udbredte på skolerne, og det er det tiltag som flest nyuddannede lærere i spørgeskemaundersøgelsen – nemlig 58 % – har deltaget i. Det er samtidig et tiltag som især skolelederne (100 %), men også en del nye lærere (75 %) vurderer har stor betydning. Yderligere analyser (se appendiks C) viser dog at mentorordninger statistisk set ikke er en af de afgørende faktorer for hvordan de nye lærere oplever deres møde med praksis. Det fremgår også af interviewene med både de nyuddannede og de erfarne lærere og med følgegruppen at en mentorordning ikke i sig selv gør en stor forskel for lærernes integration på skolen og i lærerprofessionen. Karakteren af og indholdet i mentorordningen har stor betydning for ordningens succes. Det er altså ikke nok bare at have en mentorordning.

Kolonne 1 i tabel 14 viser hvad der har kendetegnet de mentorordninger som de nyuddannede har deltaget i, mens kolonne 2 viser hvad lærerne – med eller uden erfaring med en mentorordning – mener er særligt vigtigt i en mentorordning.

Tabel 14

Hvilke af følgende udsagn karakteriserer/karakteriserede din mentor-/tutorordning?/Hvad synes du er særligt vigtigt i en mentor-/tutorordning? (Sæt op til tre markeringer)

	Hvad karakteriserer din ordning? Andel (n = 403)	Hvad er særligt vigtigt i en mentor-/tutorordning? Andel (n = 695)
Ordningen gik i gang umiddelbart efter starten på min ansættelse	72 %	37 %
Mentoren/tutoren er/var i samme team som mig	57 %	34 %
Der er/var en god kemi mellem mentoren/tutoren og mig	48 %	47 %
Mentoren/tutoren er/var et tilbud om støtte og hjælp på min opfordring	44 %	21 %
Samarbejdet indbefatter/indbefattede faglige og pædagogiske drøftelser	42 %	40 %
Ordningen er/var sat i stand efter faglige kriterier (fx at mentoren/tutoren underviser på samme trin/samme fag som den nye lærer)	34 %	28 %
Skolen har/havde klart (definerede) rammer for samarbejdet/mentorordningen	27 %	25 %
Mentoren/tutoren er/var opsøgende og "udfarende" over for mig	25 %	30 %
Mentoren/tutoren observerer/observerede min undervisning for at komme tæt på min praksis	6 %	86 %
Andet	6 %	3 %
Total	361 %	280 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

Ifølge lærerne er det særligt vigtigt for mentorordningen at mentoren observerer den nye lærers undervisning for at komme tæt på lærerens praksis (86 %), at der er god kemi mellem lærer og tutor (47 %), og at samarbejdet indbefatter faglige eller pædagogiske drøftelser (40 %). De kvaliteter er kendetegnende for henholdsvis 6 %, 48 % og 42 % af mentorordningerne i undersøgelsen. På trods af at flest lærere vurderer undervisningsobservation til at være særligt vigtigt i en mentorordning, er det altså det element som indgår i færrest mentorordninger.

Spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere viser at 37 % af mentorordningerne varer mellem 0 og 6 måneder, mens 60 % varer mellem et halvt og et helt år og 2 % varer mere end et år.

Tabellen viser desuden at 25 % af ordningerne er karakteriseret ved at mentoren er opsøgende over for den nye lærer, mens dette vurderes som vigtigt af 30 % af de nyuddannede lærere. 44 % af ordningerne er et tilbud om støtte og hjælp på den nye lærers egen opfordring, men kun 21 % af de nyuddannede lærere svarer at det er vigtigt at mentorordningen primært er et tilbud som de selv kan opsøge. Tallene ser ud til at indikere at det ikke kun bør være op til den nyuddannede lærer selv at opsøge hjælp og støtte. Både nye og erfarne lærere fremhæver i interviewene at en af mentorens opgaver ligger i at vide hvad den nyuddannede har særligt brug for at vide. Som en nyuddannet lærer siger:

Det gode ved mentorordningen er at man ikke selv skal bede om hjælp – de kommer til en uopfordret. Hendes rolle er at være opmærksom på alt det som er rutine for hende, men ikke for mig [...] Tit ved jeg jo ikke hvad det er som jeg ikke ved, og derfor kan jeg ikke spørge om det.

Indhold i mentorordningerne

I det følgende vil vi se på de forskellige perspektiver på mentorordningen der fremgår af den kvalitative del af undersøgelsen, og på hvad ordningerne omfatter.

I den kvalitative undersøgelse giver nogle lærere udtryk for at mentorordningen først og fremmest er rettet imod indføring i praktiske forhold. Mentoren hjælper fx de nye lærere med at bestille bøger hjem, at forstå skolens skrevne og uskrevne regler og at blive en del af skolens sociale miljø. De nye lærere sætter pris på at være tilknyttet en bestemt person som det er legitimt at kontakte igen og igen fordi denne person har fået bevilget tid til at hjælpe. Især de lærere som har fået tildelt deres mentor ved ansættelsen, sætter pris på den tryghed det giver at de allerede inden sommerferien ved hvem de kan bede om hjælp.

Ifølge skoleledere og mentorer har mentoren på nogle skoler en kulturbærende funktion. Det er deres opgave at formidle skolens værdier og viden om dens traditioner, historie osv. På to af de deltagende skoler har ledelsen valgt at have en eller to personer som er mentorer for alle de nyuddannede. På den måde ønsker ledelsen at sikre at mentoren kender sin opgave til bunds, og at opgaven varetages af personer som ledelsen ved har et indgående kendskab til skolens kultur og værdier.

På andre skoler udpeges en mentor for hver nyuddannet lærer. Det vil ofte være en person fra den nyuddannedes klasse- eller årgangsteam eller fagteam. Når den nyuddannede lærer og mentoren er fælles om enten eleverne eller faget, betyder det at samarbejdet og vejledningen i højere grad kan relatere sig til eleverne og undervisningen. Som en ny lærer udtrykker det: "Det er vigtigt at mentor er tæt på én samarbejds-mæssigt – det er dem der ved hvor man er." En anden lærer fortæller:

Vi samarbejdede meget om klassen, og derfor var indholdet både praktisk og fagligt. Når vi mødtes og havde mentortimer, så var det lige så meget samarbejdet om klassen der fyldte, som det var det praktiske. Det var meget givende.

Nogle nye lærere er glade for at have en mentor fra deres team og for muligheden for at drøfte undervisningen med en som kender de konkrete elever. Det samme gælder for lærere hvis mentor underviser i samme fag, især hvis det er på samme klassetrin. Som det fremgår af kapitel 6, finder de nye lærere generelt stor støtte i teamet på de skoler hvor der er lagt vægt på teamsamarbejdet, og hvor teamet samarbejder tæt eksempelvis om planlægningen af undervisningen. Nogle fortæller at de faktisk ikke mærker hvem i teamet der er deres mentor, fordi hele teamet påtager sig mentorrollen.

Andre nye lærere betoner fordelene ved at mentoren ikke kender eleverne og ikke er tæt på den nye lærer i det daglige arbejde. En lærer fortæller:

Min mentor er ikke i mit team, og det synes jeg faktisk er meget rart. Det hæver det lidt op at han ikke kender eleverne [...] Jeg bruger alligevel mit eget team til alle de helt dagligdags ting. Men alle de spørgsmål jeg har omkring skolen som helhed, omkring skolekulturen fx, bruger jeg ham til. Vi har aftalt forløbet – hvor mange møder vi skal have, og hvad de skal handle om, fx hvad man gør med elever der ikke vil høre efter, og med undervisningsdifferentiering som er noget af det jeg synes er svært [...] Hvis han havde været i teamet, kunne det blive meget konkret om eleverne. Og så har jeg god samvittighed over at bruge teamet til de dagligdags spørgsmål når jeg bruger ham til det andet.

Ifølge nogle nyuddannede lærere kan konkret planlægning og problemløsning fylde meget i teamsamarbejdet, og der er ikke så ofte mulighed for at tage mere overordnede didaktiske og pædagogiske spørgsmål op. Derfor opleves en mentor som er placeret uden for teamet, og som har særligt fokus på denne del af arbejdet, som en hjælp. I de tilfælde hvor man i teamet prioriterer mere almene faglige drøftelser, kan en mentor i teamet have samme funktion. En ny lærer giver desuden udtryk for at det kan være en fordel med en mentor som ikke er en del af teamet, fordi der kan være emner som man hellere vil snakke med en udenforstående om, fx hvis der er samarbejdsproblemer i teamet.

På nogle skoler er det primære udvælgelseskriterium at mentoren har de samme fag som den nyuddannede. Nogle nye lærere er positive over for dette, mens andre kun i mindre grad har brugt deres fagfaglige mentor fordi mentoren fx underviste på et andet klassetrin end den nye lærer og der derfor ikke var et naturligt samarbejde.

Nogle skoler forsøger at opfylde flere af de forskellige ønsker til en mentorordning ved at den nye lærer har to mentorer. Det kan fx være en faglig mentor og en mentor i teamet eller en mentor i teamet og en fælles mentor med en mere kulturbærende funktion for alle nyuddannede. De lærere som har haft en sådan todelt ordning, har været glade for den. Det kræver dog at de to mentoreres forskellige opdrag er klart formuleret og dermed tydelige for den nye lærer.

Om mentorordningen får et praktisk eller et mere fagligt indhold, kommer i høj grad også an på hvilke behov den nyuddannede har. Flere både nye og erfarne lærere fortæller at den nyuddannede i starten har brug for meget praktisk hjælp til at finde sig til rette på skolen. Derefter kan ordningen – efterhånden som den nye lærer får mere overskud – få et mere fagligt indhold. Mange mentorordninger når dog aldrig dertil, men ophører efter den praktiske introduktion og de konkrete spørgsmål der opstår i de første måneder.

Organisering af mentorordningerne

Som vi allerede har været inde på, organiseres mentorordningen meget forskelligt på skolerne. Nogle skoler lægger vægt på at der er en tæt, daglig relation mellem mentor og mentee, mens andre især lægger vægt på at der er en god kemi, og andre igen på mentorens personlige og faglige kompetencer.

Der er også stor forskel på om rammerne for mentorordningerne er defineret præcist. Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere viser at der er klart definerede rammer for ordningen på 22 % af de skoler som har en mentorordning. På en skole som deltager i den kvalitative undersøgelse, har ledelsen den holdning at det skal være op til mentor og mentee i hvert enkelt tilfælde at fastlægge indholdet så det tilpasses den enkelte nye lærers behov. På en anden skole har man defineret rammerne i form af krav om et bestemt antal møder, mens det er op til mentor og mentee at fastlægge emnet for møderne.

Når der ikke er fastlagt retningslinjer for hvad mentorens opgave er, kan indholdet og kvaliteten af mentorordningen ifølge både nye og erfarne lærere afhænge meget af de enkelte personer. Nogle erfarne lærere giver udtryk for at mentorerne burde have en drejebog i form af retningslinjer for deres rolle og opgaver. En ny lærer fortæller:

Vi holdt nogle møder, og de sagde at vi skulle komme og spørge. Men hvis det skal fungere med mentorordningen, så skal de være meget mere opsøgende, og det skal kunne fungere mere med faste møder.

Kemi mellem mentor og mentee

Kemien mellem mentor og mentee er afgørende for hvor meget og hvordan de nyuddannede bruger ordningen. 47 % af de nyuddannede lærere peger i spørgeskemaundersøgelsen på kemi- en mellem mentor og mentee som særligt vigtig for en mentorordning.

Den kvalitative undersøgelse viser at der til gengæld ikke er et entydigt billede af hvad der kan hjælpe den gode kemi på vej. Nogle peger på at det er godt hvis mentor og mentee er af samme køn eller nogenlunde samme sted i livet, fx hvad angår familiesituation og alder. Andre synes det er rart med en mentor som er ældre og skaber tryghed, mens andre igen lægger vægt på at mentoren også selv skal være relativt nyuddannet og derfor bedre kan huske hvordan det er at være ny.

Ledere og erfarne lærere peger på at mentoren skal have personligt overskud og være tillidsvæk- kende, og alle ledelser i den kvalitative undersøgelse giver udtryk for at de vælger mentorerne med stor omhu. Det betyder dog ikke at man kan være sikker på at "der er et match" som en leder udtrykker det. En ny lærer siger:

Man skal nok overveje lidt hvem man sætter til at være mentor. De prøver at få det lagt ud til de lærere der har samme fag som en selv så man kan få vist hvor ting og møder er. Men nogle er mere engagerede end andre.

På flere skoler forsøger man at sikre et godt match mellem mentor og mentee, fx ved at give ny- uddannede mulighed for selv at finde en mentor hvor kemien passer. En anden skole har valgt at have to faste mentorer med forskellig profil – henholdsvis en erfaren kvinde og en yngre mand. De nyuddannede kan så selv vælge hvem de vil gøre brug af.

5.1.5 Initiativernes samlede betydning

Som nævnt i starten af dette kapitel fremstår ingen af de initiativer vi her har beskrevet, som fak- torer der statistisk set har positiv betydning for de nyuddannede læreres oplevelse af mødet med praksis (se afsnit 2.2). Som kapitlet har vist, er indholdet og organiseringen af de forskellige initia- tiver afgørende for i hvor høj grad de fremmer de nye læreres integration på skolen og i lærer- jobbet. Når initiativernes betydning for lærernes samlede vurdering af mødet med praksis er be- grænset, kan det derfor have noget med indholdet og organiseringen af ordningerne at gøre.

I litteraturen anvendes en distinktion mellem lavintensitetsprogrammer for nyuddannede, dvs. en kort introduktion i de første måneder, evt. inklusive en mentorordning, og højintensitetspro- grammer hvor der tildeles en mentor over en længere periode kombineret med uddannelse og fri rådgivningstid for mentor og mentee (OECD 2005).

Vi har ikke i denne undersøgelse foretaget en skelnen mellem lavintensitets- og højintensitetsprogrammer men Bjerkholt og Hedegaard karakteriserer de mentorordninger som primært bruges på de danske skoler som lavintensitetsprogrammer (Bjerkholt og Hedegaard 2008). De kvantitative undersøgelser understøtter denne karakteristik idet mentorordningerne på et flertal af skolerne primært har en praktisk karakter. Endvidere peger lærere og ledere i interviewene på at de primære opgaver i forhold til at støtte de nyuddannede på nogle skoler efter relativt kort tid overtages af teamet, kollegerne og skoleledelsen. Det kan måske forklare at initiativerne ikke i sig selv gør en forskel i forhold til lærernes samlede oplevelse af mødet med praksis i folkeskolen selv om lærerne generelt vurderer initiativerne positivt.

5.2 Andre særlige hensyn til de nyuddannede

Dette afsnit vedrører organiseringen af de nyuddannede læreres arbejdsopgaver. Det behandler de hensyn skolerne viser de nye lærere i forbindelse med organiseringen af arbejdsopgaverne, og de overvejelser ledelser og lærere gør sig om fagfordelingen og de udfordringer der kan være i den sammenhæng.

Det fremgår af spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere at 39 % af skolerne har principper for fagfordeling der tilgodeser de nyuddannede lærere (fx principper om at nyuddannede skal undervise i færre klasser, eller principper for teamsammensætning). I interviewene giver skoleledelserne udtryk for at det er vigtigt at fagfordelingen sker under hensyntagen til de nyuddannede læreres faglige kompetencer og interesser. Som beskrevet i afsnit 2.2 viser statistiske analyser at hensyn til de nye lærere ved fagfordelingen er en positiv faktor for lærernes vurdering af deres møde med praksis. I dette afsnit ser vi nærmere på hvilke typer af hensyn der er tale om, og hvad de nyuddannede lærere oplever som et godt skema.

Skolelederne giver i den kvalitative undersøgelse samstemmende udtryk for at de nyuddannede læreres første skema er meget vigtigt, men det er forskelligt hvilke hensyn til de nye lærere de enkelte skoler tager. På alle skoler vurderer ledelsen dog at man har bevæget sig væk fra en situation hvor de nyuddannede bruges til at lukke huller i skemaet. De nye lærere vi talte med på de seks skoler, bekræfter dette.

Blandt de nye lærere der har deltaget i den kvalitative undersøgelse, er det især gruppen af frafaldne lærere der har oplevet at få "den svære klasse" eller "et umuligt skema". De har til gengæld alle haft den oplevelse. Én fortæller om at have timer i otte forskellige klasser og deltage i otte forskellige team, mens en anden fortæller at hun som helt nyansat blev klasselærer alene i en særligt vanskelig klasse som ingen af de erfarne lærere ville have.

På de seks skoler som deltager i den kvalitative undersøgelse, synes det at være et centralt kriterium i fagfordelingen at de nyuddannede lærere ikke skal have de sværeste opgaver – i hvert fald ikke alene. Disse opgaver varetages i stedet af de mere erfarne lærere eller alternativt i et samarbejde mellem nye og erfarne lærere.

Samlet set tegner der sig et billede af at skolerne gør sig følgende overvejelser i forskellige kombinationer i forbindelse med fagfordelingen:

- Sammensætning af team: På nogle skoler forsøger man at undgå at flere nyuddannede lærere placeres i samme (klasse)team.
- De nyuddannede underviser ikke i 1. klasse: Dette hensyn kan forekomme fordi ledelsen vurderer at arbejdspresset er for stort – forældrene har meget fokus på lærernes kompetencer, og der er "knald på børnene".
- De nyuddannede er ikke klasselærere alene, men altid i en delt klasselærerfunktion hvis de er klasselærere.
- De nyuddannede underviser i få klasser og tilknyttes kun et enkelt team.
- De nyuddannede underviser i så høj grad som muligt i deres linjefag og alternativt i interessefag (fag som den enkelte lærer har særlige forudsætninger for at undervise i, eller som indholdsmæssigt ligger tæt op ad et af lærerens linjefag).

De to sidstnævnte hensyn er ganske ofte i konflikt med hinanden, og det er en af årsagerne til at fagfordelingen kan være vanskelig. På dette punkt varierer skolernes vurdering af hvad der udgør et godt skema for nyuddannede lærere.

Dilemmaet mellem hensynet til linjefag og mængden af elever og klasser

Skolelederne giver udtryk for at det er vigtigt at de nyuddannede primært får fag der matcher deres faglige kompetencer, dvs. primært linjefag, men samtidig lægger ledelserne vægt på at de nyuddannede ikke skal undervise for mange klasser. Når linjefag i meget høj grad prioriteres, kan det let få den konsekvens at de nyuddannede underviser i mange klasser og er med i flere forskellige team. Det betyder at den nye lærer skal forholde sig til et større antal elever og kolleger og deltage i flere møder.

Ifølge både de erfarne lærere og de nye lærere er der tale om en vanskelig balance. På den ene side er det vigtigt at brænde for de fag man underviser i, men på den anden side kan den første tid som nyuddannet lærer blive alt for vanskelig hvis man har mange klasser. Det er derfor ifølge lærerne i nogle tilfælde nødvendigt at give køb på linjefagene for i stedet at få et skema som de nye lærere kan håndtere i forhold til antallet af klasser. En lærer forklarer:

Og vi gamle er også gode til at råbe op hvis vi kan se det bliver for sejt. Det kan lyde godt at få sine linjefag, men det er ikke rart at være spredt mellem 8., 5., 1. og 3. Det er simpelthen for hårdt. Man skal prøve at samle det. Men det er vi alle opmærksomme på.

Flere nyuddannede lærere giver udtryk for at det i udgangspunktet altid er bedst at undervise i linjefag. De vurderer det som meget positivt hvis skolen giver dem mulighed for i høj grad at undervise i linjefag, og de oplever det som tryghedsskabende at have et solidt fagligt fundament for undervisningen. Men det prioriteres også at undervise i få klasser. Nogle ræsonnerer, på baggrund af deres første erfaringer i folkeskolen, at hvis man har mulighed for at undervise i fag der emnemæssigt ligger tæt op ad linjefagene, kan det være en fordel at undervise i dem også frem for at sprede sig over mange klasser. En tidligere lærer fortæller om sin første tid i lærerjobbet:

Det var frustrerende at jeg havde så mange klasser, selv om jeg havde alle mine linjefag. Fire klasser havde jeg én time om ugen, og i alt otte forskellige klasser som jeg skulle tage stilling til. Jeg kendte mange elever fordi jeg havde været vikar, og derfor havde skoleledelsen nok tænkt at det gik. Men det føltes som samlebandsarbejde. Det var ikke pædagogisk udfordrende [...] Jeg var i otte forskellige team. Det blev lidt for mange teammøder nogle gange.

Men de nyuddannede lærere vurderer dette spørgsmål forskelligt, og flere nyuddannede lærere vurderer at det er en meget individuel prioritering som handler om den enkelte lærers kompetencer og erfaringer. En ny lærer forklarer:

Der er to typer af lærere, tror jeg. Jeg synes selvfølgelig det er bedst at undervise inden for et område man kender. Men jeg er først og fremmest underviser, og jeg kan undervise i mange fag. Jeg behøver ikke altid at have dyb grundviden, men skal lede eleverne hen til at finde den. Min lærergerning er at jeg kan motivere elever til at finde den viden som de skal bruge, jeg kan guide. Jeg synes ikke man kun skal undervise i linjefag. Jeg har håndarbejde og billedkunst, og håndarbejde er jeg ikke uddannet i. Men de to fag ligger op ad hinanden.

Flere nye lærere taler dog om dårlige erfaringer med at undervise i andre fag end linjefag. Det kræver meget forberedelse når man ikke har en grundviden. Lærerne vurderer at det, hvis man skal undervise i andre fag end linjefag, bør være fag hvor man har en særlig interesse og dermed nogle særlige forudsætninger for at kunne gennemføre undervisningen.

Skolernes mulighed for at tage hensyn til de nyuddannede

Både ledelser og erfarne lærere peger på at fagfordelingen er væsentlig, og at de nyuddannede ikke må ende med at få et dårligt skema. En erfaren lærer forklarer:

Jeg synes tit man står tilbage med en blok timer ingen vil have, og der kunne en nyansat godt ende i et træls skema, men der har folk været gode til at sådan skulle det ikke være.

Spørgeskemaundersøgelsen viser at 45 % af de nyuddannede lærere oplever at være blevet tilgodeset i forbindelse med fagfordelingen (fx ved at skulle undervise i færre forskellige klasser eller i forbindelse med placering i team). 43 % vurderer at de ikke er blevet tilgodeset, mens 13 % svarer "Ved ikke" på dette spørgsmål.

Spørgeskemaundersøgelsen afdækker ligeledes i hvor høj grad de nyuddannede lærere underviser i deres linjefag. Svarfordelingen kan ses i tabel 15.

Tabel 15
Underviste du i dine linjefag da du startede som lærer? (n = 697)

	Andel
Ja, jeg underviste kun i mine linjefag	22 %
Ja, i mere end halvdelen af timerne underviste jeg i mine linjefag	64 %
Ja, i mindre end halvdelen af timerne underviste jeg i mine linjefag	13 %
Nej, jeg underviste ikke i mine linjefag	2 %
I alt	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Tabellen viser at 22 % af de nyuddannede kun underviser i linjefag, mens 64 % underviser i linjefag i mere end halvdelen af timerne.

I den kvalitative undersøgelse giver ledelserne udtryk for at de tager hensyn til de nye lærere i forbindelse med fagfordelingen, fx ved at tilgodese de nyuddannedes linjefag. Men flere skoleledere peger også på at det er idealet; i praksis opstår der tilfælde hvor det ikke kan lade sig gøre. På nogle skoler vurderer ledelsen at det er en stor fordel hvis de nye lærere ansættes så tidligt at de kan deltage i fagfordelingen. Også flere erfarne lærere peger på at tidlig ansættelse er nødvendig hvis fagfordelingen skal gå op. Kun hvis de nyuddannede selv deltager, kan det lade sig gøre at udarbejde optimale skemaer for de nyuddannede, mener disse lærere. Også flere nyuddannede anser dette for en stor fordel frem for at blive ansat i et skema som allerede er udarbejdet.

Hvis de nye lærere er ansat i et vikariat, kan de dog opleve at stå i en vanskelig situation. De kommer måske ind sent i forløbet, og det kan betyde at de i højere grad bruges til at fylde huller ud med. Hvis de samtidig ikke er integreret i teamsamarbejdet, kan de altså få et u hensigtsmæs-

sigt skema og desuden mangle den mulighed for tæt støtte og sparring som nogle steder er en del af teamsamarbejdet.

De nyuddannede lærere oplever at der er opmærksomhed på at give dem nogle rimelige skemaer. En nyuddannet lærer fortæller:

Mit team lavede sine fag om så jeg kunne få mine linjefag. En anden lærer afgav sin kristendomsundervisning, og så tog hun de andre fag. Hun sagde at der skulle være ro på det og styr på det for mig. Det var vildt flot at der blev gjort så meget. Så fik børnene nyt skema i april. Så jeg underviser i alle mine linjefag.

På trods af disse positive vurderinger fortæller mange nyuddannede lærere om uhensigtsmæssige skemaer. Fx vurderer en lærer at skemaet er krævende selv om han primært underviser i sine linjefag. Den pågældende lærer underviser i fysik/kemi på to hele årgange, og det oplever han som en stor belastning. En anden nyuddannet lærer oplever at det er vanskeligt at undervise i matematik på tre forskellige klassetrin fordi det kræver meget forberedelse. Men det er interessant at de nyuddannede lærere vurderer kombinationer af fag og klassetrin forskelligt.

Klasselærerfunktionen

Et andet væsentligt spørgsmål i forbindelse med fagfordelingen er udpegning af klasselærere, og også her er der forskellig praksis på skolerne. Af spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere fremgår det at 46 % af de nyuddannede lærere er klasselærere alene, og at 29 % er i en delt klasselærerfunktion, mens 25 % ikke er klasselærere.

I den kvalitative undersøgelse indgår skoler som har et princip om at nyuddannede lærere altid skal være i en delt klasselærerfunktion hvis de er klasselærer det første år. Ledelserne på disse skoler vurderer at læreruddannelsen ikke i tilstrækkelig grad har forberedt de nyuddannede lærere på at påtage sig funktionen alene, og det anses derfor som en stor fordel at funktionen deles med en erfaren lærer, da det mindsker usikkerheden for de nyuddannede.

De nyuddannedes erfaringer er forskellige. Nogle nyuddannede oplever det positivt at være klasselærer, alene fordi det giver et klart tilhørsforhold på skolen og til en bestemt gruppe elever. De vurderer at klasselærerfunktionen giver et godt kendskab til eleverne og en klar rolle i forhold til dem. Det kan give autoritet blandt forældre og kolleger at man er den person der kender klassen bedst når man er klasselærer alene. Man varetager måske en stor opgave, men man får også noget igen.

Andre oplever det som meget vanskeligt og direkte skræmmende. Der er mange beslutninger der skal tages på egen hånd, og en høj grad af usikkerhed. Nogle af de lærere der oplever at det er

svært at være alene om klasselærerfunktionen, peger på muligheden for en delt funktion som en løsning på de vanskeligheder de har oplevet:

En fælles klasselærerfunktion kunne have hjulpet meget. Jeg var klasselærer første år alene. Der er mange beslutninger der skal tages, man er meget i tvivl. Selvfølgelig spørger man, men jeg tror det kunne være en god ide med en fælles klasselærerfunktion sammen med en der har været der nogle år.

De nyuddannede lærere i den kvalitative undersøgelse der har erfaringer med delt klasselærerfunktion, er alle positive. De nævner fx kommunikationen til forældrene som et område hvor de har gavn af de mere erfarne lærere og af de sparringsmuligheder der er indbygget i den delte klasselærerfunktion.

Vi har to klasselærere i hver klasse, og det har gjort det nemmere fordi der har været en at sparre med. Hvis man skal ringe hjem til en forælder som ny. Det kan godt være skræmmende. "Hvad skal jeg sige? Hvad siger forældrene?" I starten ringede [min kollega] hjem, og jeg lyttede med og så hvordan man kunne gøre det. Man kommer ud for ting som man ikke havde forventet: En morgen kom der en sur mor. Drengen var faldet og havde forstuvet foden, men drengen havde ikke sagt noget til os. Hun var rasende, og jeg vidste ikke hvad jeg lige skulle gøre. Men det lærer man hen ad vejen. Det kommer naturligt at være klasselærer. Det er en fordel at have delt klasselærerfunktion pga. den sparring man kan få. Man kan observere: Hvad gør [min kollega] i den her situation hvor man ikke selv har fået det til at fungere? Og vi snakker om klassen sammen.

Samtidig peger nogle nye lærere på at en delt klasselærerfunktion kun er at foretrække så længe samarbejdet med den anden klasselærer fungerer godt, hvilket der ikke er nogen garanti for. Fx peger en nyuddannet lærer på at det i nogle tilfælde kan være svært for en mere erfaren lærer at give den nye lærer tilstrækkelig plads til at udfylde klasselærerrollen i det omfang den nye lærer ønsker.

Flere erfarne lærere vurderer at det er en stor fordel med delt klasselærerfunktion, og de mener at skolerne i højere grad bør benytte den mulighed fordi den kan give et tæt kollegialt samarbejde og en bedre fordeling af arbejdsbyrden. Ikke mindst i forbindelse med skole-hjem-samarbejdet og elevsamtalerne vurderes det at være en fordel for de nyuddannede. Der er dog også lærere der peger på at det involverer komplicerede aftaler om hvem der påtager sig hvilke opgaver, og nogle erfarne lærere vurderer at det som nyuddannet lærer kan være en fordel at få sin egen klasse.

5.3 Opsamling

Som kapitlet har vist, har næsten alle skoler i spørgeskemaundersøgelsen initiativer der skal støtte de nye lærere. De mest udbredte initiativer er samtaler mellem den eller de nye lærere og ledelsen og introkurser eller -forløb om skolen, mens de initiativer som flest nye lærere sætter pris på, er undervisningsobservation og deltagelse i netværk for nye lærere på skolen. Det er samtidig de initiativer som færrest nye lærere deltager i. Overordnet set vurderer ca. tre fjerdedele af de nye lærere skolens initiativer positivt.

Mange nye læreres positive vurdering af en kollegas undervisningsobservation forklares i den kvalitative undersøgelse med at undervisningsobservation (eller at få lov at observere en kollegas undervisning) gør det muligt at diskutere undervisning og pædagogik mere konkret, og at det kan øge refleksionen over undervisningen. Samtidig giver det lærerne en tryghed at en erfaren lærer har set og kommenteret hvordan de underviser. Lærerne er fra praktikken vant til at andre observerer deres undervisning, og lærerne efterlyser i den kvalitative undersøgelse en højere grad af sparring om undervisningen på skolen.

Det er tankevækkende at de initiativer som de nye lærere sætter størst pris på, samtidig er nogle af de initiativer som færrest lærere i spørgeskemaundersøgelsen har deltaget i. Det kan handle om ressourcer. Især undervisningsobservation kan være ressourcekrævende, da det kræver to lærere i klasselokalet og timer til efterfølgende sparring. Det er dog værd at overveje om der kan skabes mulighed for undervisningsobservation, da undersøgelsen tyder på at de nye lærere kan have stort udbytte af den sparringsmulighed det giver. Hvad angår netværk for nye lærere på skolen, kan skolerne overveje at tænke et sådant netværk ind i en evt. eksisterende mentorordning.

Forskellige former for mentorordninger er udbredte på skolerne. Ca. halvdelen af de nye lærere i undersøgelsen har haft en form for mentorordning. Mentorordningerne kan organiseres meget forskelligt, og skolerne i den kvalitative undersøgelse lægger vægt på forskellige faktorer. Nogle skoler har en fast mentor som er uddannet til jobbet, mens andre lægger vægt på at mentoren er i samme team eller har samme elever eller samme fag som den nye lærer. Her er tale om en opvejning af fordele og ulemper ved de forskellige måder at organisere ordningen på. En lærer i samme team kender eleverne og kan give konkret sparring, fx på den nye lærers forhold til og håndtering af eleverne, mens en lærer med samme fag kan give faglig sparring. En fælles mentor for alle nye lærere kan udvælges udelukkende ud fra mentorens kompetencer fordi hensyn fx til team- og fagtilhørsforhold bortfalder, og mentoren kan evt. uddannes til funktionen. Denne mentor kender ikke nødvendigvis de samme elever, men kan give en mere overordnet faglig sparring. Hvis der ikke er fastlagt retningslinjer for hvad mentorens opgave er, afhænger indholdet og kvaliteten af mentorordningen meget af den konkrete person. Et tydeligt opdrag til mentorerne kan modvirke den svingende kvalitet i mentorordninger som undersøgelsen viser eksempler på.

Undersøgelsen viser at mange mentorordninger først og fremmest har et praktisk, et kulturbærende og et socialt indhold. Under halvdelen af mentorordningerne indbefatter faglige eller pædagogiske drøftelser. Det kan være én forklaring på at mentorordningerne tilsyneladende ikke har indflydelse på hvordan de nye lærere samlet set vurderer at være faldet til i lærerjobbet. Det samme gælder for de øvrige initiativer for nye lærere. Lærerne sætter pris på initiativerne, men det der synes at betyde mest for hvordan de falder til på skolerne, er relationerne til kolleger og ledelse og de hensyn der tages i forbindelse med fagfordelingen.

Det har stor betydning for lærerne hvilket skema de får i deres første ansættelse, og en del skoler har nogle principper for fagfordelingen som tilgodeser de nye lærere. Det kan dreje sig om at en ny lærer ikke skal være klasselærer alene, at en ny lærer fortrinsvis skal undervise i sine linjefag, eller at en ny lærer ikke skal have for mange klasser. Der kan også tages hensyn i forbindelse med teamsammensætningen, fx at en ny lærer skal placeres i et velfungerende team eller fortrinsvis i team med erfarne lærere. Men ét er principper, og noget andet er den praktiske virkelighed hvor alle læreres skemaer skal gå op i en højere enhed. Selv om de fleste lærere oplever at de bliver tilgodeset ved fagfordelingen, er der lærere, fx vikarer eller lærere som starter midt i skoleåret, som oplever at få et u hensigtsmæssigt skema, fx med mange timer i en problemfyldt klasse, med mange forskellige fag eller med mange forskellige elever og team de skal forholde sig til. Der kan være et dilemma mellem hensynet til at den nye lærer skal undervise i sine linjefag, og hensynet til at læreren ikke får for mange klasser; to hensyn som kan være svære at tage på samme tid. På det punkt er der forskellige vurderinger blandt deltagerne i den kvalitative undersøgelse af hvad der udgør et godt skema for nyuddannede lærere.

6 Teamsamarbejde, ledelse og kollegiale relationer

De nyuddannede lærere møder praksis i folkeskolen med forskellige faglige forudsætninger og kompetencer, og de ansættes på skoler med forskellige kulturer for samarbejde og videndeling om undervisningen. Lærerne træder ind i forskellige organisationskulturer og skal finde deres plads i de kollegiale relationer på skolerne.

Dette kapitel fokuserer på de nyuddannede læreres position på skolerne og deres samarbejde med skoleledelsen, teamkollegerne og kollegerne generelt. Kapitlet belyser hvordan og hos hvem de nyuddannede lærere søger hjælp og støtte, og undersøger samtidig hvilken betydning teamsamarbejdet og de uformelle kollegiale relationer har for de nyuddannede læreres møde med folkeskolen.

Kapitlet lægger ud med at skabe et overblik over hvilke faktorer der har betydning for at lærernes møde med praksis bliver positivt. Derefter analyseres det hvordan ledelse og kolleger kan støtte de nyuddannede, og i hvor høj grad det defineres som de nyuddannede læreres eget ansvar at opsøge støtte på skolerne. Vi ser også på teamsamarbejdet og på de nye læreres relationer og forventninger til ledelsen. Endelig ser vi på hvad de uformelle kollegiale relationer betyder for de nye lærere.

6.1 Væsentlige faktorer for en god start som ny lærer

Statistiske analyser af spørgeskemaresultaterne viser som nævnt (se afsnit 2.2) at blandt andet forholdet til ledelsen og relationerne til kolleger i og uden for teamet er væsentlige faktorer der kan være med til at forklare forskelle i den måde de nyuddannede lærere oplever mødet med praksis på i det første år. Det har altså en positiv betydning hvis de nyuddannede lærere oplever at ledelsen og teamet tager særligt hånd om dem, hvis kollegerne generelt opleves som gode til at hjælpe den nye lærer, og hvis de nyuddannede lærere ikke oplever manglende lydhørhed fra kolleger i forhold til nye ideer (den statistiske analyse beskrives nærmere i appendiks C).

Skolelederne fremhæver også at både ledelse, team og kolleger har en forpligtelse til at tage hånd om de nyuddannede lærere. Det fremgår af tabel 16.

Tabel 16

Hvem har efter din mening en særlig forpligtelse i arbejdet med at integrere de nyuddannede lærere? (n = 898)

	Andel
Som leder er jeg i særlig grad forpligtet til at støtte de nyuddannede i mødet med praksis	95 %
Teamet er i særlig grad forpligtet til at tage hånd om den nyuddannede lærer	79 %
Alle lærerne på skolen har en særlig forpligtelse til at møde de nyuddannede åbent og hjælpe til	58 %
Tillidsrepræsentanten er i særlig grad forpligtet til at tage hånd om de nyuddannede lærere	35 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

95 % af skolelederne vurderer at de selv i særlig grad er forpligtet til at støtte de nyuddannede lærere i mødet med praksis. 79 % vurderer at teamet i særlig grad er forpligtet til at tage hånd om de nyuddannede lærere, og 58 % vurderer at alle lærere på skolen har en særlig forpligtelse til at møde de nyuddannede lærere åbent og hjælpe til.

Skolelederne vurderer at teamsamarbejdet og mødet med kolleger og ledelse er relativt let for de nyuddannede lærere. 95 % af skolelederne vurderer at mødet med kollegerne i mindre grad eller slet ikke er svært, 88 % vurderer at teamsamarbejdet i mindre grad eller slet ikke er svært, mens 99 % vurderer at mødet med ledelsen i mindre grad eller slet ikke er svært.

Flertallet af de nyuddannede lærere oplever ligeledes samarbejdet med ledelsen og med kolleger som let eller overvejende let. Det fremgår af tabel 17. Det er dog værd at bemærke at 19 % oplever teamsamarbejdet som svært eller overvejende svært. 18 % oplever samarbejdet med ledelsen som overvejende svært eller svært, mens 9 % oplever mødet med kollegerne som svært eller overvejende svært.

Tabel 17

I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du ... (n = 697)

	Svært	Overvejende svært	Overvejende let	Let	I alt
... mødet med kollegerne?	2 %	7 %	34 %	57 %	100 %
... teamsamarbejdet?	6 %	13 %	43 %	39 %	100 %
... samarbejdet med ledelsen?	7 %	11 %	44 %	38 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Tallene tyder på at det store flertal af de nyuddannede lærere oplever både mødet med kolleger, teamsamarbejdet og samarbejdet med ledelsen positivt. Det er dog værd at være opmærksom på at knap en femtedel oplever både teamsamarbejdet og samarbejdet med ledelsen som svært.

Tabel 18 viser at 25 % af de nyuddannede lærere er uenige eller overvejende uenige i at teamet har taget særligt hånd om dem som nye lærere, mens 41 % er uenige eller overvejende uenige i at ledelsen har taget særligt hånd om dem som nye lærere. Det fremgår dog af tabellen at i alt 96 % er enige eller overvejende enige i at kolleger generelt er gode til at hjælpe hvis man spørger om hjælp.

Tabel 18
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (n = 697)

	Enig	Overvejen- de enig	Overvejen- de uenig	Uenig	I alt
Mit team har taget særligt hånd om mig som ny lærer	39 %	36 %	15 %	10 %	100 %
Jeg oplever at mine kolleger generelt er gode til at hjælpe hvis jeg spørger om hjælp	73 %	23 %	3 %	1 %	100 %
Min leder/ledelse har taget særligt hånd om mig som ny lærer	19 %	40 %	25 %	16 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

6.2 Muligheder for hjælp og støtte på skolerne

De nyuddannede lærere søger hjælp og støtte på skolerne både i forhold til de faglige udfordringer som de møder i undervisningen, og i forhold til de praktiske opgaver som de løbende skal løse.

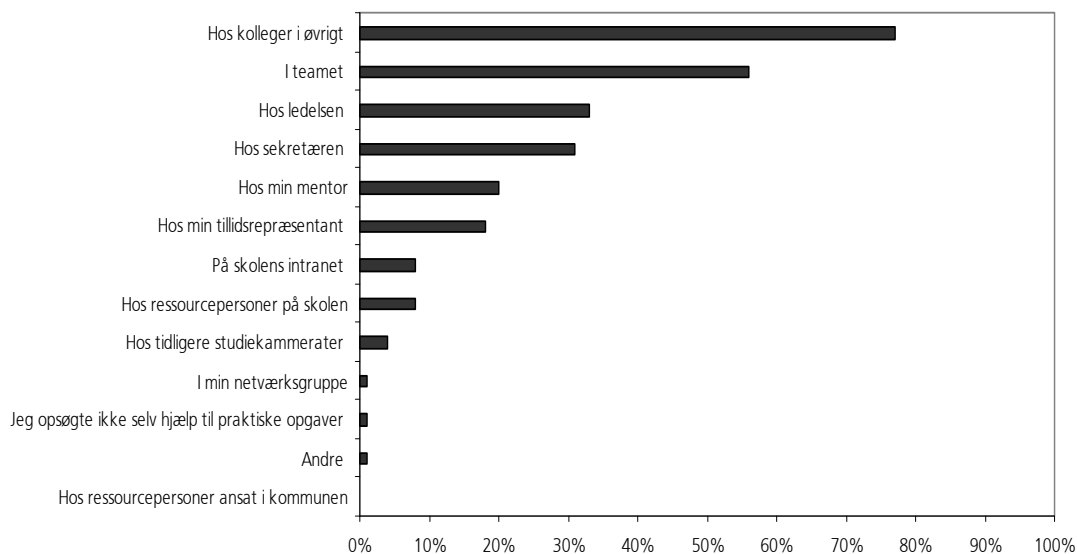
Hjælp og støtte til de nyuddannede

Når det gælder praktiske opgaver, søger flest nyuddannede lærere hjælp hos kolleger der ikke er i den pågældende lærers team (kolleger i øvrigt). Det fremgår af figur 6 at de mest centrale personer er kolleger i øvrigt, teamet, ledelsen, sekretæren, mentoren, tillidsrepræsentanten og resourcepersoner. Af disse skiller kolleger i og uden for teamet sig ud som de mest centrale.

Figur 6

I dit første år som lærer, hvor søgte du primært hjælp når du havde brug for viden om praktiske opgaver? (Fx indføring i regler om kopiering, sygefravær, løn, reservering af faglokaler mv.)

(n = 697)

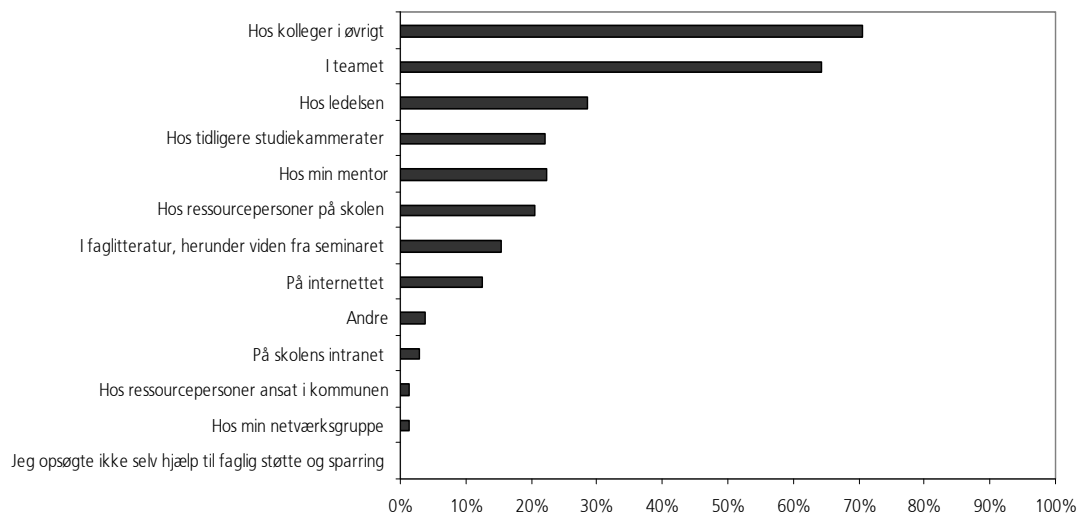


Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

Figur 7 viser hvem de nyuddannede lærere henvender sig til når de har brug for faglig støtte og sparring. Resultaterne viser at kolleger i og uden for teamet igen er de mest centrale personer, dernæst kommer ledelsen, tidligere studiekammerater, mentoren og ressourcepersoner. Det viser sig her at flere nyuddannede lærere bruger deres tidligere studiekammerater og ressourcepersonerne på skolen til faglig sparring og støtte end til hjælp med praktiske opgaver. I interviewundersøgelsen fremhæves især AKT-vejlederne som meget væsentlige ressourcepersoner i de situationer hvor de nyuddannede lærere har behov for hjælp og støtte i undervisningen.

Figur 7
I dit første år som lærer, hvor søgte du primært hjælp når du havde brug for faglig støtte og sparring? (n = 697)



Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Respondenterne har kunnet sætte flere kryds. Dermed summerer procenttallene op til mere end 100 %.

De nyuddannede bruger fx ressourcepersoner til faglig sparring og støtte i form af AKT-vejledning. På en skole med en særligt udfordrende elevgruppe prioriteres AKT-ordningen meget højt, og en nyuddannet lærer på denne skole giver udtryk for at muligheden for AKT-støtte betød at hun "overlevede det første år". Ifølge ledelsen udgør AKT-vejlederne en form for sikkerhedsnet under de nyuddannede. AKT-vejlederne har samtaler med de nyuddannede lærere om eleverne, og de nyuddannede kan altid kontakte den såkaldte udrykningstjeneste. Ledelsen vurderer at AKT-ordningen er afgørende for at man kan undgå at ekskludere elever og samtidig sikre et rimeligt arbejdsmiljø for både nye og erfarne lærere.

De nyuddannede lærere vurderer at AKT-vejlederne især er en støtte i skole-hjem-samarbejdet og ved akutte problemer i klasserne, men fremhæver også at de gør brug af muligheden for personlig feedback og sparring på undervisningen. Ledelsen på skolen vurderer at AKT-vejlederne skaber en tryghed for de nyuddannede lærere når de står i situationer som de har vanskeligt ved at magte. AKT-vejlederne bruges af alle lærere på skolen, men AKT-vejlederne har en særlig opmærksomhed på kombinationen udfordrende elever og uerfarne lærere. I de tilfælde sættes der fra starten resurser af til AKT-vejledning. Lærere og ledelse giver udtryk for at elevsammensætningen

på skolen har betydet at det er nødvendigt at prioritere ressourcer til AKT-vejledning. Skolelederen forklarer:

Hvis vi ikke gjorde det her, ville flere af de unge finde et andet sted, eller de ville vælge ikke at være lærere. Det er vigtigt at vi gør alle de her ting, hvis vi skal holde på dem [de nyuddannede].

Nyuddannede læreres positive erfaringer med brug af både AKT-vejledere og læsevejledere går igen på flere af de øvrige skoler. Støtte fra ressourcepersoner bliver især anvendt når de nyuddannede lærere befinder sig i særligt vanskelige situationer. Som det fremgår af figur 6 og 7, opsøger de nyuddannede lærere dog primært støtte til både de praktiske og de faglige udfordringer hos kolleger i og uden for deres team. I det følgende afsnit sætter vi fokus på både styrker og udfordringer ved at søge støtte i teamet.

At opsøge hjælp og støtte på eget initiativ

Det er væsentligt at være opmærksom på at støtte og hjælp blandt kollegerne på skolerne og fra ledelsen kan ske på initiativ af forskellige parter. De nyuddannede lærere bliver derfor i spørgeskemaundersøgelsen spurgt hvilke forventninger der er til de nye lærere om selv at søge hjælp når de oplever et behov. Svarene fremgår af tabel 19.

Tabel 19
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (n = 697)

	Enig	Overvejende enig	Overvejende uenig	Uenig	I alt
Mine kolleger kommer gerne til mig og spørger fx hvordan jeg har det, eller om jeg har brug for hjælp	38 %	39 %	17 %	6 %	100 %
Det er mit eget ansvar at opsøge hjælp og støtte når jeg står over for en udfordring hvor jeg har brug for hjælp	37 %	43 %	14 %	6 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Af tabellen fremgår det af kollegerne generelt opleves som opsøgende og hjælpsomme. 77 % af de nyuddannede lærere er enige eller overvejende enige i at kolleger kommer og spørger hvordan de har det, eller om de har brug for hjælp. Samtidig er der dog også forventninger til de nyuddannede lærere om selv at opsøge hjælp og støtte. 80 % er enige eller overvejende enige i at det er deres eget ansvar at opsøge hjælp og støtte når de står over for en udfordring hvor de har brug for hjælp.

I alt 99 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at de løbende spørger uformelt til de nyuddannede læreres oplevelse af mødet med praksis. Det er dog værd at bemærke at 41 % af de nyuddannede lærere er uenige eller overvejende uenige i at ledelsen har taget særligt hånd om dem som nye lærere (jf. tabel 18).

Samlet set tyder disse tal på at alle parter på den ene side har en forventning om at de nyuddannede lærere selv er opsøgende når der opstår problemer, mens ledelse og kolleger på den anden side også forsøger at være opsøgende for at forebygge at nye lærere i for høj grad isolerer sig med evt. problemer.

I interviewene fremkommer eksempler på at nye lærere bliver overset af ledelse eller kolleger. Det sker enten fordi de nye lærere viser stort overskud, og kolleger eller ledelse derfor glemmer at de er nye og stadig skal vises særlige hensyn, eller fordi de nye lærere gerne vil klare alting selv og signalerer at de kan agere professionelt. Skoleledere og erfarne lærere fortæller at nogle nye lærere er gået ned med stress uden at kolleger eller ledelse har set det komme. De peger på at de skal være opmærksomme på problemet, men også på at de nye lærere selv har et ansvar for at sige til når noget er svært eller de har brug for støtte.

Flede nye lærere fortæller at de bruger deres ledelse meget og fx beder om at ledelsen, en AKT-vejleder eller en kollega observerer deres undervisning hvis der er særlige problemer. Men der er også lærere som giver udtryk for at det er et nederlag at skulle bede om ekstra støtte. For nogle nye lærere er læreridentiteten endnu skrøbelig, og hvis den blandt andet er baseret på at man kan klare opgaven selv, kan det føles som et nederlag at opsøge hjælp. Endelig er der lærere der efter kort tid glemmer at de er nye, og tror at de kan og skal overkomme lige så meget som en erfaren lærer.

6.3 Teamsamarbejde

De nyuddannede lærere opsøger som beskrevet støtte i deres team i forbindelse med både praktiske og faglige spørgsmål. I tråd hermed vurderer alle skoleledere (100 %) at teamet i høj grad eller i nogen grad spiller en rolle i forhold til at integrere de nyuddannede lærere. Samtidig viser resultaterne af spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere at i alt 19 % af dem oplever teamsamarbejdet som svært eller overvejende svært (se tabel 17). Samlet set vurderer 79 % de nyuddannede lærere at teamet har eller havde positiv betydning for mødet med praksis i det første år som nyuddannet lærer. 12 % svarer "Hverken positiv eller negativ betydning", mens 8 % svarer "Negativ betydning".

Styrker ved teamsamarbejdet

En af styrkerne ved at arbejde i team i folkeskolen er at det skaber et fællesskab og en synlighed omkring undervisningen mellem kolleger, og det kan ifølge erfarne lærere være meget positivt for de nye læreres møde med lærerfaget. Erfarne lærere vurderer i interviewene at teamsamarbejdet betyder at de nyuddannede lærere ikke er helt så alene om undervisningen som man kunne opleve at være tidligere:

Teamsamarbejdet gør at man ikke kan gøre noget i klassen uden at andre ved det, og at man snakker om det. Da jeg kom ud [fra læreruddannelsen], var det ikke sikkert at andre fik at vide hvordan det gik.

En anden erfaren lærer supplerer: "Man går ind i hinandens klasser, der er en anden åbenhed omkring det. På den måde er det positivt at man ikke strandes."

På de skoler hvor teamsamarbejdet karakteriseres som velfungerende, vurderer de erfarne lærere at dørene til klasseværelserne i høj grad er åbne, og at man diskuterer elever og undervisningspraksis. Det betyder ifølge disse lærere at det ofte bliver synligt for alle hvis nyuddannede lærere har behov for støtte og vejledning. Det tætte samarbejde i teamet betyder altså i nogle tilfælde at det synliggøres når der er behov for ekstra støtte og hjælp.

En anden styrke ved teamsamarbejdet er at de nye lærere i teamet kan finde støtte i forhold til de mest centrale udfordringer som de oplever i mødet med praksis (se afsnit 3.2). Generelt lægger de nyuddannede lærere vægt på at de i teamet kan få en sparring som er tæt knyttet til de udfordringer de oplever i klasserne. Det drejer sig som nævnt i afsnit 3.2 fx om at håndtere konflikter i klasserne og om at tilrettelægge en differentieret undervisning der er tilpasset elevernes niveau og behov. De nye lærere oplever det også positivt at dele viden og materialer med teamkollegerne, ligesom teamkollegerne vurderes at være en stor støtte i skole-hjem-samarbejdet som flere steder varetages i fællesskab. En nyuddannet lærer forklarer fx at det for hende ikke primært er de fagfaglige problemstillinger der trænger sig på. Det er i højere grad de pædagogiske udfordringer hun drøfter åbent med kollegerne i teamet:

Jeg er ikke så meget i tvivl om de faglige ting. Det er det pædagogiske: Når eleverne ikke hører efter, og man ikke har flere ideer. At der så er nogle at gå til. At det er legalt at sige: "Det kokser fuldstændig for mig i dag." Og den der lytter, siger: "Hvad er det der går galt?" At man får vendt nogle ting.

Endelig omtales det som en styrke når teamsamarbejdet giver mulighed for en tæt samarbejdsrelation med en erfaren lærer. Nogle nyuddannede lærere oplever det meget positivt når teamsamarbejdet giver mulighed for forløb der kunne minde om mesterlære. Erfarne lærere taler ligeledes

om egne positive erfaringer med nærmest at komme i lære hos en erfaren kollega efter læreruddannelsen, og de vurderer den form for introduktion til praksis i folkeskolen meget positivt.

På nogle skoler arbejdes der med tolærertimer i teamet som giver mulighed for at overvære andre læreres undervisning. Disse timer er ikke som sådan målrettet de nyuddannede lærere. De tildeles primært i relation til børn med særlige behov, men set fra de nyuddannedes perspektiv er det en positiv sidegevinst at tolærertimerne giver mulighed for at få et indblik i de mere erfarne læreres praksis i klasseværelset. Også ledelsen og de erfarne lærere vurderer at tolærertimerne i høj grad kommer de nyuddannede lærere til gode. Flere nyuddannede lærere fra de øvrige skoler giver i interviewene udtryk for at de savner muligheder for at se hvordan de mere erfarne lærere underviser. De mener at det ville være meget lærerigt at observere hvordan erfarne lærere håndterer undervisningen og de praktiske pædagogiske opgaver i klasserne.

Udfordringer i teamsamarbejdet

Som nævnt er teamet for de fleste nye lærere en stor støtte, men 12 % af de nyuddannede lærere angiver dog at temaet hverken har haft negativ eller positiv betydning, og 8 % mener at teamet har haft negativ betydning for mødet med praksis i det første skoleår. Det er altså vigtigt at være opmærksom på at det kan gøre situationen som nyuddannet lærer meget sårbar når samarbejdet ikke fungerer. Interviewundersøgelsen giver eksempler på at teamsamarbejdet ikke kun støtter de nyuddannede lærere, men også kan være vanskeligt. Der er også nyuddannede lærere som slet ikke bliver en del af teamsamarbejdet. I interviewene med nyuddannede lærere er vi stødt på tilfælde hvor nyuddannede lærere der er ansat i et vikariat, ikke indgår i teamsamarbejdet.

For nogle nyuddannede lærere er der konkrete samarbejdsvanskeligheder i teamet, mens andre nyuddannede lærere giver udtryk for skuffelse over indholdet i teamsamarbejdet. De har ikke oplevet et egentligt fagligt samarbejde og savner muligheder for faglig sparring og diskussioner af det pædagogiske arbejde. Disse nyuddannede lærere oplever at teamsamarbejdet primært drejer sig om at løse praktiske opgaver i relation til undervisningen.

Det er i den sammenhæng værd at nævne at der er ganske stor forskel på hvilke modeller for teamsamarbejde man anvender på skolerne. En central forskel er om der foregår fælles planlægning af undervisningen og fælles refleksion over elevernes læring i team, og om undervisningen dermed defineres som et fælles ansvar, og om teammøderne er et sted hvor man kan tilbyde eller efterspørge ideer, materiale og støtte i forhold til sin egen undervisning, eller om dette ikke er tilfældet.

På en af de seks skoler har man valgt en meget udfoldet teammodel, og ledelsen vurderer at lærerne på skolen har alle deres primære kollegiale relationer i teamet. Fælles forventningsafklaring

indgår her som et centralt punkt i teamsamarbejdet hver gang der optages nye medlemmer i teamet. Målet er et tæt samarbejde om undervisningen og elevernes læring ud fra et fælles værdigrundlag og et fælles børnesyn. Undervisningen defineres på denne skole som en fælles opgave for hele teamet, og teamet varetager ligeledes vigtige opgaver i forhold til fagfordeling, allokering af ressourcer m.m.

På en anden skole omtales teamsamarbejdet i modsætning hertil primært som et forum hvor lærerne kan drøfte deres individuelle undervisning og på eget initiativ søge støtte og hjælp hos kolleger. På denne skole er teamet ikke et forum for fælles planlægning og systematisk fælles refleksion. De erfarne lærere på denne skole oplever ikke at de som teamkolleger har redskaber til rådighed der kan afdække nye læreres evt. vanskeligheder i undervisningen. På denne skole er de erfarne lærere især opmærksomme på ikke at virke anmassende. En erfaren lærer vurderer at det på denne skole er vanskeligt for kolleger at finde ud af hvad der reelt foregår i undervisningen: "Det er ikke fast at man snakker med de nyuddannede. Det kan virke anmassende, og der er jo nyuddannede som er fantastisk dygtige."

Lærerne på denne skole betoner i meget høj grad at det er den enkelte nye lærers eget ansvar at bede om hjælp: "Man kan ikke se bag den lukkede dør, så de må selv åbne op og sige: "Hvad gør jeg her?" De er selv forpligtede til at bede om hjælp."

På de seks skoler der indgår i interviewundersøgelsen, har teamsamarbejdet forskellig karakter, og det er ikke i denne sammenhæng muligt at konkludere entydigt hvilken model der er mest hensigtsmæssig. Dog er det værd at være opmærksom på at de former for teamsamarbejde der giver mulighed for tæt sparring og fælles udvikling af undervisningen, synliggør de nyuddannede læreres evt. udfordringer og vanskeligheder, og at muligheder for tæt samarbejde i teamet generelt vurderes positivt af de nyuddannede lærere. Det ser dermed ud til at det er befordrende for de nye lærere når undervisningen gøres til et fælles anliggende for teamet. Nielsens analyser af teamsamarbejde i folkeskolen viser at teamsamarbejdet ganske ofte primært har fokus på de praktiske opgaver som skal varetages i relation til undervisningen, mens der er en tendens til at der ikke gives plads til mere udviklingsorienterede refleksioner over elevernes læring (Nielsen 2010). Denne tendens kan genfindes i interviewene hvor de nyuddannede lærere i flere tilfælde efterspørger muligheder for supervision, fælles undervisningsforløb og tæt samarbejde om elevernes læring.

6.4 Relationer til skoleledelsen

Det fremgår af tabel 17 at et flertal på i alt 82 % af de nyuddannede lærere oplever samarbejdet med ledelsen som let eller overvejende let. 69 % af de nyuddannede lærere vurderer desuden at skolens ledelse samlet set har eller havde en positiv betydning for mødet med praksis i det første

år som nyuddannet lærer. 16 % svarer "Hverken positiv eller negativ betydning", mens 15 % svarer "Negativ betydning". Det er desuden værd at hæfte sig ved at 41 % er uenige eller overvejende uenige i at ledelsen har taget særligt hånd om dem som nye lærere (se tabel 18). 95 % af skolelederne vurderer selv at de i særlig grad er forpligtet til at støtte de nyuddannede i mødet med praksis (se tabel 16), og måske er de umiddelbart modsætningsfyldte svarfordelinger i spørgeskemaundersøgelserne udtryk for at der ikke i tilstrækkelig grad sker en forventningsafstemning mellem de nyuddannede og skoleledelsen med hensyn til hvilken rolle skoleledelsen spiller eller bør spille i de nye læreres første tid på skolerne.

Skolelederne vurderer at de nyuddannede lærere har nogle særlige forventninger til ledelsens involvering. Det viser tabel 20.

Tabel 20
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? (n = 360)

	Enig	Overvejen- de enig	Overvejen- de uenig	Uenig	I alt
De nyuddannede lærere forventer en højere grad af involvering fra ledelsens side end de mere erfarne lærere (n = 305)	24 %	52 %	23 %	2 %	100 %
De nyuddannede stiller generelt flere krav til skolen i dag sammenlignet med tidligere (de seneste 5-10 år) (n = 308)	15 %	46 %	35 %	5 %	100 %
Vi er mere tydelige omkring vores krav og forventninger til de nyuddannede lærere end til de mere erfarne lærere (n = 308)	5 %	50 %	39 %	7 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

I alt 76 % af skolelederne er enige eller overvejende enige i at de nyuddannede lærere forventer en højere grad af involvering fra ledelsens side end de mere erfarne lærere gør, og i alt 61 % er enige eller overvejende enige i at de nyuddannede stiller flere krav til skolen i dag sammenlignet med tidligere. Endelig er i alt 55 % enige eller overvejende enige i at det over for de nye lærere er nødvendigt at være mere tydelig i forhold til krav og forventninger end over for de mere erfarne lærere.

Foruden de formelle møder og samtaler mellem ledere og nyuddannede lærere der beskrives i afsnit 5.1, giver de nyuddannede lærere udtryk for at de sætter pris på den uformelle kontakt til ledelsen. De fremhæver fx at skoleledelsen er til stede på lærerværelset i frikvartererne og fx taler med lærerne over frokosten, eller at døren til ledelsens kontor er åben så man altid kan komme

og spørge. De nyuddannede lærere giver også udtryk for et stort behov for anerkendelse. Denne anerkendelse kan de få fra kolleger, forældre og børn, men de peger også på at ledelsens opmærksomhed er meget væsentlig. De nyuddannede lærere sætter i høj grad pris på at skoleledelsen følger deres udvikling og fortæller hvordan de vurderer de nyuddannedes indsats. EVA's rapport *Skoleledelse i folkeskolen* (EVA 2006) peger på at lærere generelt i høj grad efterlyser synlig ledelse, både i form af ledelsens fysiske tilstedeværelse og tilgængelighed og i form af at ledelsen har tydelige forventninger til den enkelte lærer. Denne undersøgelse peger på at dette også er meget vigtigt for de nye lærere.

Endelig taler nyuddannede lærere om at ledelsen spiller en særlig rolle når der opstår vanskelige situationer i klasserne, eller hvis man som nyuddannet oplever at være ved at brænde ud. En nyuddannet lærer fortæller fx at hun fik behov for at tale med sikkerhedsrepræsentanten og skoleledelsen om arbejdsbelastningen og behovet for at justere sine egne forventninger. Hun oplevede det som positivt at ledelsen var med til at drøfte hvordan hun kunne sænke overliggeren en smule og undgå at involvere sig i for mange team og andre samarbejdsfora i den første tid på skolen. Flere skoleledere fortæller da også at de forbereder de nyuddannede på at nogle udfordringer vil være for store i den første tid som ny lærer. Nogle ledere giver udtryk for at forventningspresset ofte kommer fra lærerne selv, og at det er ledelsens opgave at hjælpe de nyuddannede lærere med at justere deres egne forventninger.

6.5 Kollegiale relationer og uformel kultur på skolerne

Det er ikke alene teamsamarbejde og relationer til ledelsen som har betydning for de nyuddannede læreres møde med folkeskolen. De kollegiale relationer i bred forstand og den uformelle kultur på skolerne tillægges også stor betydning, Det fremgår både af interviewene på de seks skoler og af spørgeskemaundersøgelsen blandt de nyuddannede lærere.

Imødekommenhed i hverdagen

Spørgeskemaundersøgelsen tegner et positivt billede af de nyuddannede læreres erfaringer med at søge hjælp og støtte hos kolleger. Det fremgår af tabel 18 at i alt 96 % af de nyuddannede lærere er enige eller overvejende enige i at kolleger generelt er gode til at hjælpe hvis man spørger om hjælp.

De nyuddannede lærere lægger stor vægt på at opleve imødekommenhed blandt kollegerne. Det betyder rigtig meget at man føler sig velkommen og godt tilpas i de uformelle relationer på skolen. For nogle af de nyuddannede lærere er det den faktor som de tilskriver størst betydning: "At man føler sig velkommen på lærerværelset, at man ikke er til besvær når man kommer og spørger. Man kan klare alt det andet hvis man bare har mulighed for at spørge."

De nyuddannede lærere kommer med mange eksempler på hvordan der udvises imødekommenhed, fx at kollegerne altid hilser når man møder dem på gangen, og er parate til at hjælpe hvis der opstår problemer. Den uformelle stemning, fx på lærerværelset, beskrives som betydningsfuld, og en nyuddannet lærer siger at det betyder meget om hun glæder sig til at skulle op på lærerværelset og være sammen med kollegerne. Hun tilføjer: "Jeg ved godt at det ikke er derfor man er lærer, men det er det der gør at man kan få overskud til det andet og få det til at fungere."

Muligheder for indflydelse

De nyuddannede lærere vil generelt gerne have indflydelse og tages med på råd, men nogle nyuddannede vælger at være mere tilbageholdende det første år. De vil gerne være "lidt med på en kigger" og oplever ikke et stort behov for at "revolutionere det hele". De foretrækker stille og roligt at søge medindflydelse og melde sig til forskellige opgaver efterhånden som de får mere overskud. Nogle nyuddannede lærere vurderer at det er vigtigt at gå ind i de kollegiale relationer med en vis ydmyghed og være parat til at lære af de mere erfarne lærere. Først når de har lært kulturen at kende og har gjort deres egne erfaringer, vælger de at søge indflydelse. En ny lærer fortæller om denne strategi:

Man skal selv opbygge tillid til sin egen undervisningsmåde. Som ny har man ikke nogen bund, ingen erfaring. Jeg synes man skal have lidt erfaring og pondus til at stille sig op og foreslå nye måder.

De nyuddannede lærere fortæller i interviewene at de oplever at der er mange rutiner på skolerne og meget man plejer at gøre på en bestemt måde. De peger også på at det kan være svært at komme med nye ideer; de oplever at der skal argumenteres meget for dem. Ideerne kan fx dreje sig om brug af videodokumentation i undervisningen eller en anden måde at opføre musical på. Nyuddannede lærere bemærker at man som ny nogle gange mærker at de mere erfarne lærere ikke orker forandring. De erfarne lærere vi har talt med i den kvalitative undersøgelse, har forskellige holdninger til det at de nye lærere ofte kommer med nye ideer og forslag til anderledes måder at arbejde på. De fleste ser det som forfriskende og som noget der "giver skolen liv og skaber udvikling". Andre har i højere grad den holdning at de nye lærere i den første tid har urealistiske forventninger til hvad der kan lade sig gøre.

Åbenhed

De nyuddannede lærere understreger at det er vigtigt hurtigt at kunne opleve sig selv som en del af skolen og dens kultur. En væsentlig fordel er i den sammenhæng at der er en åben stemning i forhold til også at drøfte de vanskelige episoder man oplever i undervisningen, og at der er mulighed for at læsse af og få et godt råd. En nyuddannet lærer fortæller:

At der er en hånd på skulderen når man sidder med døde øjne. At der er en der lige siger: "Nå, det var en af de dage, videre igen i morgen." At man lige kan få en hurtig snak om det.

På flere skoler oplever de nyuddannede lærere at denne åbenhed eksisterer. Lærerne deler uformelt oplevelser fra klasseværelset i pauserne, og det betyder meget for de nyuddannede at de erfarne lærere også fortæller om vanskelige oplevelser og timer der ikke fungerede. Humor ansues af flere både erfarne og nyuddannede lærere som et vigtigt redskab når man skal håndtere udfordringer i undervisningen. En erfaren lærer konstaterer: "Det er vigtigt at man ikke går alene hjem med det. At der er nogle der gider lytte, inden man går ud ad døren. At man kan grine af en forfærdelig time."

Også på andre skoler vurderer de erfarne lærere at det handler om at bryde den blufærdighed der kan være i forhold til at tale om de svære oplevelser. Det gør man bedst ved at de erfarne lærere er åbne om de vanskelige episoder, for så oplever de nye lærere ikke at de falder igennem.

Omvendt viser interviewundersøgelsen at det kan hæmme åbenheden hvis nyuddannede lærere oplever kollegerne som reserverede og strukturerne på skolen som meget stive. En nyuddannet lærer efterlyser fx en mere "spirende, åben og kreativ kultur" på skolen. Andre oplever at der er faste pladser på lærerværelset hvor de erfarne lærere sidder ved ét bord og de nyere ved et andet. Så kan man med tiden rykke op til de erfarne læreres bord. Nye lærere der har været eller er vikarer, fortæller også om at vikarerne sidder for sig selv på lærerværelset, og at det er svært som vikar at blive en integreret del af lærerkollegiet eller at få et tilhørsforhold til et team.

Det er væsentligt at være opmærksom på at det ikke i alle tilfælde er muligt for de nyuddannede selv at skabe gode samarbejdsrelationer; der skal være en åbenhed i kulturen som gør det muligt. På en skole vurderer ledelsen fx at det til tider kan være svært for de nyuddannede at finde en plads blandt kollegerne. Der kan være en tendens til at de nye primært sætter sig sammen på lærerværelset, og fordi mange af skolens lærere er på barsel og der dermed er mange vikarer, er der måske en tendens til at man tager mindre hjerteligt mod de nye kolleger. På denne skole vurderer ledelsen og de erfarne lærere at man som ny lærer på skolen primært møder åbenhed på lærerværelset hvis man selv er opsøgende og gør opmærksom på sine behov.

På en anden skole er de erfarne lærere i højere grad opsøgende i forhold til de nyuddannede og nyansatte lærere. De husker at de selv havde en vanskelig start i faget, og sygdomsmeldinger pga. stress har betydet at de erfarne lærere vurderer at det er vigtigt hele tiden at være særligt opmærksomme på de nye lærere. De lægger vægt på at de som erfarne lærere husker at spørge til de nye lærere – også efter de første måneder – eller sætter sig hen til en ny lærer der sidder alene på lærerværelset.

En måde at styrke de uformelle relationer og åbenheden på er at igangsætte forskellige sociale aktiviteter blandt lærerne. Både erfarne og nyuddannede lærere vurderer at de sociale aktiviteter er vigtige for at skabe samhørighed og positive sociale relationer i lærergruppen. De nyuddannede lærere sætter pris på at de erfarne lærere trækker dem med ind i de fælles aktiviteter.

6.6 Opsamling

Teamsamarbejde, løbende støtte og opbakning fra ledelsen og gode kollegiale relationer er afgørende faktorer for de nyuddannede læreres integration i folkeskolen. Det store flertal af de nyuddannede lærere oplever teamsamarbejdet som let, mens knap en femtedel oplever teamsamarbejdet og samarbejdet med ledelsen som svært eller overvejende svært. Desuden er 41 % uenige eller overvejende uenige i at ledelsen har taget særligt hånd om dem som nye lærere, og 25 % er uenige i at teamet har taget særligt hånd om dem som nye lærere. Disse tal indikerer at et flertal af de nyuddannede lærere oplever mødet og samarbejdet med ledelse, team og kolleger positivt. Der er opmærksomhed i forhold til modtagelsen af nye lærere på mange skoler, og skoleledelsen og kollegerne påtager sig et ansvar for denne opgave. Tallene viser også at et markant mindretal ikke oplever denne støtte fra team og ledelse, og der er derfor grund til at kigge nærmere på hvad der skal til for at støtte de nyuddannede lærere i hverdagen på skolen.

Det er væsentligt at være opmærksom på at teamsamarbejdet er en mulighed for ikke at stå alene med undervisningen. Teamsamarbejdet kan medføre en åbenhed omkring undervisningen som gør det synligt når de nyuddannede har behov for ekstra støtte. Der er forskel på hvordan teamsamarbejdet er organiseret, og man kan skelne mellem om der foregår fælles planlægning af undervisning og fælles refleksion over elevernes læring, eller om undervisningen defineres som den enkelte lærers eget ansvar. De nyuddannede lærere oplever især at teamet er en støtte i forhold til de pædagogiske udfordringer i klasserne og i forhold til skole-hjem-samarbejdet.

Det er værd at bemærke at 41 % af de nyuddannede lærere er uenige eller overvejende uenige i at ledelsen har taget særligt hånd om dem, mens et stort flertal af lederne vurderer at de er forpligtet til at støtte de nyuddannede i mødet med praksis. Nyuddannede lærere udtrykker et stort behov for ledelsesopbakning og anerkendelse i hverdagen, ligesom de sætter pris på at der er uformel adgang til skoleledelsen i hverdagen.

Det fremgår desuden af analysen at de kollegiale relationer og den uformelle kultur på skolerne er af meget stor betydning for de nyuddannede lærere. Imødekommenhed, åbenhed og deltagelse i sociale aktiviteter med kolleger fremhæves som meget væsentlige faktorer. Nyuddannede lærere taler om at det er vigtigt hurtigt at føle sig som en del af kulturen på skolen, og det vurderes som en styrke når kulturen giver mulighed for at bryde den blufærdighed som man som ny lærer kan opleve i forhold til vanskelige oplevelser i undervisningen. Endelig peger analyserne på at det

er væsentligt at det ikke alene er op til de nyuddannede lærere at søge hjælp og støtte. Skoleledelsen og kolleger i og uden for team må være opsøgende for at forebygge og afhjælpe de problemer som nyuddannede lærere oplever i hverdagen. Ikke alle nye lærere opsøger støtte, enten fordi de ikke selv erkender problemerne, eller fordi de oplever det som et nederlag at have behov for ekstra støtte og opmærksomhed.

Appendiks A

Anvendt litteratur

- Bayer, M. og Brinkkjær, U. (2003): *Professionslæring i praksis. Nyuddannede læreres og pædagogers møde med praksis*. Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bjerkholt, E. og Hedegaard E. (2008): *Systems Promoting New Teachers' Professional Development i Fransson, G. og Gustafson, C.: Newly qualified teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2003): *Læreruddannelsen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2006): *Skoleledelse i folkeskolen*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2007): *Kvalitetsarbejde. Erfaringer fra 20 grundskoler*.
- Danmarks Evalueringsinstitut (2011): *Undervisningsdifferentiering som bærende pædagogisk princip. En evaluering af sammenhænge mellem evalueringsfaglighed og differentieret undervisning*
- Danmarks Lærerforening (2009): *Læremangel i folkeskolen februar/marts 2009 – En undersøgelse foretaget af Danmarks Lærerforening*.
- Formandskabet for Skolerådet (2009): *Beretning om evaluering og kvalitetsudvikling af folkeskolen 2009*.
- Fransson, G. og Gustafson, C. (2008): *Newly qualified teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. University of Gävle.
- Fregerslev, P. og Jørgensen, M. (2000): *Ny lærer. Om de første to år med sytten nyuddannede lærere*. Århus Dag- og Aftenseminarium.

Lindhart, L. (2007): *Læring som deltagelse i vekslende handlesammenhænge. Hvor lærer en lærer at være lærer?* Ph.d.-afhandling, Institut for Uddannelse, Læring og Filosofi. Aalborg Universitet.

Nielsen, L.T. (2010): *Teamwork – the best way to avoid professional development?* Working paper, Professionshøjskolen UCC.

Nordenbo, S.E. et al. (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, Aarhus Universitet. København.

OECD (2005): *Teachers Matter. Attracting, developing & retaining effective teachers*. OECD Publishing.

Pedersen, R. (2010): *Kvalificering af en ny lærergenerations arbejdsliv – danske forskningsperspektiver på fastholdelse*. Arbejdsrapport, Enheden for Udvikling og Forskning. Professionshøjskolen UCC

Rasmussen, J. (2010): *Undervisningsdifferentiering i enhedsskolen*. I: Egelund, N.: *Undervisningsdifferentiering*. Dafolo.

Unge Pædagoger nr. 3 2008: *At lære at være lærer*.

UNI-C Statistik & Analyse (2007): *Lærerprognose august 2007*

Appendiks B

Dokumentation og metode

Denne evaluering er gennemført på baggrund af en projektbeskrivelse som er udarbejdet af EVA på foranledning af Formandskabet for Skolerådet (se projektbeskrivelsen på www.eva.dk). Evalueringen belyser hvordan kommuner, skoler og de nye lærere imødegår de udfordringer der kan være forbundet med at være nyuddannet lærer i folkeskolen. Følgende elementer er indgået i datindsamlingen:

- Deskresearch
- Repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere
- Repræsentativ spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere
- Interview med nyuddannede lærere, erfarne lærere, skoleledelser og forvaltningsrepræsentanter på seks udvalgte skoler
- Interview med lærere som efter kortere tid i faget har fravalgt lærerjobbet.

Desuden har en følgegruppe bestående af otte nyuddannede lærere været tilknyttet projektet og løbende givet sparring på de forskellige elementer i evalueringen.

I dette appendiks gør vi nærmere rede for valget af kvantitative metoder og gennemførelsen af de kvantitative undersøgelser i rapporten. En præsentation af de kvalitative metoder der anvendes i undersøgelsen, findes i kapitel 2.

Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere

I foråret 2010 gennemførte EVA en spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt skoleledere var at give et nationalt billede af hvilke styrker og udfordringer skolelederne oplever i forbindelse med ansættelse af nyuddannede, og hvordan skolerne forholder sig til dem. Undersøgelsen giver et billede af hvilke konkrete initia-

tiver skolerne sætter i værk, og hvilken betydning disse og skolens generelle organisering og samarbejdskultur har for integrationen af de nyuddannede.

Udarbejdelse og validering af spørgeskemaet

EVA udarbejdede spørgeskemaet på baggrund af den indledende deskresearch og de første møder med følgegruppen. Spørgeskemaet blev kommenteret af følgegruppen inden det blev pilottestet af fire skoleledere.

Pilottestene foregik ved at testpersonerne fik tilsendt spørgeskemaet elektronisk, hvorefter de blev ringet op af EVA som gennemførte et kort telefoninterview for at få testpersonernes kommentarer til spørgeskemaet. Pilottesterne blev bedt om at forholde sig til om spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende.

Projektgruppen justerede spørgeskemaet på baggrund af en samlet vurdering af de indkomne kommentarer.

Stikprøvegrundlag, stikprøveudtræk og praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Populationen er opgjort som antallet af aktive folkeskoler. Opgørelsen er foretaget ved hjælp af Undervisningsministeriets institutionsdatabase (kode 1020, aktivkode 1). Den samlede population er på i alt 1.576 folkeskoler. I den endelige stikprøve har vi dog set bort fra centerskoler, det vil sige skoler som har flere geografiske afdelinger, og skoler der deltog i en spørgeskemaundersøgelse som EVA udsendte i januar 2010 om optagesystemet til de gymnasiale uddannelser. Stikprøven blev dermed udtrukket blandt 913 folkeskoler.

I den tilfældige udtrækning viste 11 skoleledere sig at være skoleleder for to skoler. Disse skoler blev trukket helt ud af stikprøven som derved blev reduceret med i alt 22 mulige besvarelser. EVA sendte spørgeskemaet til 612 skoleledere.

Spørgeskemaundersøgelsen er gennemført som en webbaseret undersøgelse hvor hver respondent har modtaget en informations-e-mail med et link til spørgeskemaet. Rykkerproceduren bestod af to rykker-e-mails. Den første blev udsendt efter to uger, og den anden efter tre uger.

Svarprocent og bortfald

I alt har 360 ud af 612 skoleledere besvaret spørgeskemaet. Det giver en samlet svarprocent på 59.

I den nedenstående tabel har vi analyseret om respondenterne adskiller sig fra de personer der ikke har besvaret spørgeskemaet. Det undersøges ved at se nærmere på fordelingen af de ind-

komne svar i forhold til fordelingen af bortfaldet på variablene region, skolestørrelse og andel af tosprogede elever.

Tabel 21

Bortfaldsanalyse for skolelederundersøgelsen: region, skolestørrelse og andel af tosprogede elever

Variabel	Andel (population)	Andel (respondenter)
Region		
Region Nordjylland	14 %	15 %
Region Midtjylland	25 %	25 %
Region Syddanmark	25 %	29 %
Region Hovedstaden	21 %	17 %
Region Sjælland	16 %	14 %
I alt (n = 1.576)	100 %	100 %
Skolestørrelse (antal elever)		
0-150	21 %	36 %
151-400	31 %	34 %
+400	48 %	30 %
I alt (n = 1.498)	100 %	100 %
Andel af tosprogede elever		
0-1 %	39 %	52 %
2-5 %	23 %	20 %
6-15 %	23 %	19 %
+15 %	15 %	9 %
I alt (n = 1.576)	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Det fremgår af tabellen at fordelingerne mellem populationen og respondenterne ligger meget tæt når det gælder regionsvariablen. Ved en chi i anden-test finder vi også at der ikke er signifikant forskel på fordelingerne mellem population og respondenter på denne variabel.

Anderledes forholder det sig med variablene skolestørrelse og andel af tosprogede elever. Tabellen viser at fordelingerne på disse to variable ligger relativt langt fra hinanden. Små skoler og skoler med en lille andel af tosprogede elever er dermed overrepræsenterede i vores undersøgelse, mens store skoler og skoler med en stor andel af tosprogede elever er underrepræsenterede. Ved en chi i anden-test finder vi også at der er en signifikant forskel på fordelingerne mellem popula-

tionen og respondenterne på disse to variable. Denne skævhed i de indkomne spørgeskemadata kan være problematisk hvis skoleledere fra store skoler og skoler med en stor andel af tosprogede elever vurderer spørgsmålene i skemaet om de nyuddannede lærere anderledes end skoleledere fra små skoler og skoler med en lille andel af tosprogede elever.

EVA vurderede at vi i dette tilfælde bedst løste problematikken ved at vægte de indkomne svar-data. Vi har derfor beregnet en vægt der korrigerer for om respondenterne er overrepræsenteret eller underrepræsenteret i data. Tabel 20 viser hvilket tal de enkelte respondentgrupper skal ganges med for at korrigerer for skævheden i data. De enkelte strata for vægten er udregnet ved at dividere populationsandelen med respondentandel.

Tabel 22
Vægt der korrigerer for skolestørrelse og andel af tosprogede elever

Skolestørrelse (antal elever)	Andel af tosprogede elever			
	0-1 %	2-5 %	6-15 %	+15 %
0-150	0,57	0,37	2,83	2,59
151-400	0,88	0,86	0,98	1,03
+400	1,26	1,79	1,34	1,98

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Tabel 21 viser populationsfordelingerne og fordelingerne på henholdsvis et vægtet og uvægtet datasæt for variablene skolestørrelse og andel af tosprogede elever. Som det fremgår af tabellen, ligger de vægtede svar-data relativt tæt på populationsandelene.

Tabel 23**Bortfaldsanalyse med vægtede data for skolelederundersøgelsen – skolestørrelse og andel af tosprogede elever**

	Andel (population), N =1.575	Andel af besvarelser (uvægtede), n=360	Andel af besvarelser (vægtede), n=353
Skolestørrelse (antal elever)			
0-150	21 %	36 %	21 %
151-400	31 %	34 %	31 %
+400	48 %	30 %	48 %
I alt	100 %	100 %	100 %
Andel tosprogede elever			
0-1 %	39 %	52 %	36 %
2-5 %	24 %	20 %	25 %
6-15 %	23 %	19 %	24 %
+15 %	15 %	9 %	16 %
I alt	100 %	100 %	100 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt skoleledere.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med relevante baggrundsvARIABLE. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere evt. sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål.

Alle frekvenstabeller og krydstabeller i rapporten er som nævnt vægtet med variablene skolestørrelse og andel af tosprogede elever. EVA vurderer på baggrund af vægtningen og den tilfredsstillende svarprocent at undersøgelsens brugbarhed er stor, og at kvaliteten er høj. Alle krydstabeller er blevet testet med en chi i anden-test for at undersøge om der er signifikant sammenhæng mellem variablene i krydstabellerne. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere

I foråret 2010 gennemførte EVA i samarbejde med Danmarks Statistik en spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere med ansættelse i folkeskolen.

Formål

Formålet med spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere var at belyse dels hvilke udfordringer lærerne møder i de første arbejdsår, og hvordan de tackler disse udfordringer, dels hvilken betydning de nyuddannede oplever at konkrete støttetiltag og organisatoriske og samarbejdsmaessige forhold på skolerne har for hvordan de falder til på skolen og i lærerjobbet.

Udarbejdelse og validering af spørgeskema

EVA udarbejdede spørgeskemaet til de nyuddannede lærere på baggrund af en række hypoteser om hvilke faktorer der har betydning for nyuddannede læreres møde med praksis. Hypoteserne byggede på litteraturstudiet og den øvrige deskresearch som indledte undersøgelsen.

Spørgeskemaet blev sendt til Danmarks Statistik som gennemførte 15 pilotinterview. Pilottesterne blev bedt om at forholde sig til om de spørgsmål, svarkategorier og begreber der blev anvendt i spørgeskemaet, var relevante, forståelige og dækkende. På baggrund af pilottesten udarbejdede Danmarks Statistik en valideringsrapport som dannede grundlag for projektgruppens justeringer af spørgeskemaet.

Stikprøvegrundlag, stikprøveudtræk og praktisk gennemførelse af spørgeskemaundersøgelsen

Spørgeskemaundersøgelsen blev gennemført som en repræsentativ undersøgelse blandt lærere som blev færdiguddannet i år 2006-08, og som på undersøgelsestidspunktet havde arbejde i folkeskolen. Danmarks Statistik identificerede den samlede population på baggrund af registerdata og estimerede den samlede population til 4.995 personer.

Den samlede populationsstørrelse er imidlertid behæftet med to usikkerhedsmomenter. For det første var de opdaterede registre på undersøgelsestidspunktet fra november 2009. Det betød at personerne ikke med sikkerhed ville være i ansættelse i folkeskolen på undersøgelsestidspunktet. Derudover betyder indberetningsmetoderne at Danmarks Statistik ikke kunne garantere at alle ansatte på privatskoler var sorteret fra populationen. Som følge af dette indsatte EVA et screenings spørgsmål i starten af spørgeskemaet der sikrede at de indkomne besvarelser var fra nyuddannede lærere der var ansat i folkeskolen på undersøgelsestidspunktet.

Danmarks Statistik udsendte invitationsbreve med link til det elektroniske spørgeskema til 1.149 nyuddannede lærere. Fordelingen på de udvalgte baggrundsvARIABLE for den samlede population og stikprøven fremgår af tabel 22.

Tabel 24
Populations- og stikprøvestørrelse

Variabel	Andel (population), N =4.995	Andel (stikprøve), n=1.149
Køn		
Mænd	1.413 (28 %)	330 (29 %)
Kvinder	3.582 (72 %)	819 (71 %)
Alder pr. 15. april 2010		
-29 år	2.408 (48 %)	523 (54 %)
30-34 år	1.362 (27 %)	334 (22 %)
35-39 år	488 (10 %)	106 (8 %)
40+ år	739 (15 %)	186 (14 %)

Kilde: Danmarks Statistik.

Rykkerproceduren bestod af et påmindelsesbrev der blev fulgt op af en telefonisk rykkerrunde hvor respondenterne fik mulighed for at besvare spørgeskemaet over telefonen.

Svarprocent og bortfald

Danmarks Statistik registrerede i alt 716 besvarelser. EVA har dog reduceret antallet af valide besvarelser. I første omgang blev antallet reduceret med 3, da disse respondenter havde besvaret mindre end 50 % af spørgeskemaet. Herefter blev de personer der svarede at de arbejdede eller havde arbejdet på en privatskole, sorteret fra. Det gjaldt 16 respondenter. Det bragte antallet af valide besvarelser ned på 697.

For at beregne den mest korrekte svarprocent reducerede EVA tilsvarende den udtrukne stikprøve med 16 personer, da denne gruppe reelt ikke er en del af vores population. Svarprocenten er altså beregnet ud fra en stikprøvestørrelse på 1.133. Den beregnede svarprocent er 62. Vi må dog antage at der også er privatskoleansatte lærere blandt de respondenter der ikke har svaret, og vi forventer derfor at den reelle svarprocent er lidt højere end 62.

I det følgende analyseres det om respondenterne adskiller sig fra de personer der ikke har besvaret spørgeskemaet. Det undersøges ved at se nærmere på fordelingen af de indkomne svar i forhold til fordelingen af bortfaldet på variablene køn og alder.

Tabel 25**Bortfaldsanalyse for undersøgelsen blandt nyuddannede lærere* – køn og alder**

Variabel	Andel (stikprøve), n=1.149	Andel (respondenter), n=697
Køn		
Mænd	29 %	27 %
Kvinder	71 %	73 %
Alder		
-24 år	3 %	3 %
25-29 år	51 %	50 %
30-34 år	22 %	24 %
35-39 år	8 %	8 %
40+ år	14 %	15 %

Kilde: Danmarks Statistik.

* EVA har foretaget bortfaldsanalysen på baggrund af Danmark Statistiks oprindelige stikprøve.

Bortfaldsanalysen viser at der er en lille overrepræsentation af kvinder blandt respondenterne, mens der ikke er nogen forskel på fordelingen i alder. Ved en chi i anden-test finder vi at der ikke er signifikant forskel på fordelingerne for populationen og respondenterne på disse variable.

Analyse af data

Analysen af de indkomne besvarelser baserer sig på frekvenstabeller for samtlige spørgsmål. Derudover er der foretaget kryds med relevante baggrundsvariable. Krydsene er foretaget med udgangspunkt i projektgruppens diskussion af interessante resultater fra undersøgelsen baseret på frekvenstabellerne og bidrager dermed til at identificere evt. sammenhænge mellem respondenternes svar på forskellige spørgsmål. Alle krydstabeller testes med en chi i anden-test for at undersøge om der er signifikant sammenhæng mellem variablene. Når forskelle i svarfordelinger mellem forskellige grupper beskrives i rapporten, er det som udgangspunkt fordi der er en signifikant forskel mellem gruppernes besvarelser.

Herudover er der på baggrund af spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere udarbejdet tre statistiske modeller. Disse beskrives i appendiks C.

Appendiks C

Statistiske modeller

Foruden de analyser af besvarelserne fra spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere der er omtalt i appendiks B, har EVA ved hjælp af statistisk analyse forsøgt at beskrive hvilke faktorer der kan forklare lærernes vurdering af følgende spørgsmål:

- Hvordan vurderer/vurderede du samlet set dit møde med praksis i det første skoleår?
- I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med at håndtere konflikter i klassen?
- I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med skole-hjem-samarbejdet?

For at forklare lærernes vurdering af disse spørgsmål, har vi opstillet tre statistiske modeller. En model der baserer sig på lineær regression, og to modeller der baserer sig på logistisk regression. Den lineære model behandler de nyuddannede læreres samlede vurdering af mødet med praksis i det første skoleår, mens de logistiske modeller er anvendt til at forklare de nyuddannede læreres vurdering af konflikter i klassen og håndtering af skole-hjem-samarbejdet.

De statistiske modeller er udarbejdet på baggrund af data fra spørgeskemaundersøgelsen blandt nyuddannede lærere. Modellerne tester sammenhængen mellem de respektive besvarelser og en række forklarende variable, jf. tabel 24. De forklarende variable blev identificeret i forbindelse med udarbejdelsen af spørgeskemaundersøgelsen og derved opstillingen af hypoteser om hvilke faktorer der kunne forklare variansen i de nyuddannede læreres vurderinger og oplevelser. De udarbejdede hypoteser blev operationaliseret til konkrete spørgsmål i skemaet og dækker de identificerede faktorer.

Tabel 24 giver et overblik over hvilke forklarende variable der er blevet testet i de tre statistiske modeller.

Tabel 26**Bruttoliste over de afprøvede forklarende variable i de statistiske modeller**

Emne	Spørgsmål/variabel	Svarkategori
Baggrundsoplysninger	Har du arbejdet som lærer/lærervikar før du blev færdiguddannet?	Ja Nej
	På hvilket trin underviste du primært det første år efter endt uddannelse?	Indskoling Mellemtrin Udskoling Lige meget på flere trin
	Underviste du i dine linjefag da du startede som lærer?	Ja, jeg underviste kun i mine linjefag Ja, i mere end halvdelen af timerne underviste jeg i mine linjefag Ja, i mindre end halvdelen af timerne underviste jeg i mine linjefag Nej, jeg underviste ikke i mine linjefag
	Er du klasselærer?	Ja, alene Ja, med delt klasselærerfunktion Nej
	Hvad var din første ansættelse efter endt uddannelse?	Vikariat på den skole hvor jeg er nu Vikariat på en anden folkeskole end hvor jeg er nu Fast stilling på skolen hvor jeg er nu Fast stilling på en anden skole end hvor jeg er nu Andet
	Køn	Mand Kvinde
	I hvor mange måneder har du været ansat som færdiguddannet lærer pr. 1. maj 2010 i en kommunal folkeskole?	

Fortsættes næste side ...

... fortsat fra forrige side

Emne	Spørgsmål/variabel	Svarkategori
Initiativer for nye lærere på skolerne	Hvilke initiativer deltog du i i dit første år som ny lærer?	Jeg deltager/deltog ikke i nogen initiativer Jeg deltager/deltog i en ordning hvor en erfaren lærer har/havde til opgave at hjælpe og støtte mig, fx mentor-/tutorordning Jeg deltager/deltog i informationsmøde eller forløb om skolen (fx information om skoleårets gang, LæreriIntra og skolens bookingsystem) Jeg får/fik en introduktion til tjenestetidsaftalen/lokalaftalen Jeg deltager/deltog i et netværk på skolen hvor vi udveksler erfaringer om det at være ny lærer Min leder vil fastsætte/fastsatte et møde hvor vi skal tale om min oplevelse af mødet med praksis Min leder eller en fra ledelsesteamet observerer/observerede min undervisning for efterfølgende at give sparring En kollega observerer/observerede min undervisning for efterfølgende at give sparring Til TUS (teamudviklingssamtalerne) skal vi tale/talte vi om hvordan man som ny lærer oplever at blive en del af teamet Til MUS (medarbejderudviklingssamtale) skal vi tale om/talte vi om hvordan jeg oplever mødet med praksis
	Er du som ny lærer blevet tilgodeset i forbindelse med fagfordelingen? (Fx ved at undervise i færre forskellige klasser eller i forbindelse med placering i team)	Ja Nej Ved ikke
	Har du fået tildelt ekstra tid til individuel tid/forberedelse?	Ja, fra skolen Ja, fra kommunen Ja, fra skolen og kommunen Ja, men jeg ved ikke hvorfra

Fortsættes næste side ...

Emne	Spørgsmål/variabel	Svarkategori
Initiativer for nye lærere fra kommunens side	Deltager/deltog du i initiativer eller tiltag som kommunen har/havde igangsat med henblik på at støtte de nye læreres møde med praksis?	<p>Nej, jeg deltog ikke i initiativer iværksat af kommunen</p> <p>Jeg får/fik en introduktion til kommunen og dens skolevæsen samt evt. pædagogisk udviklingscenter og PPR</p> <p>Jeg skal deltage/deltog i et kursusforløb med faglige temaer, fx kurser der behandler temaer som konflikthåndtering, integration og skole-hjem-samarbejde</p> <p>Jeg deltager/deltog i en netværksgruppe hvor nye lærere på tværs af skoler deler erfaringer om det at være ny lærer</p> <p>Jeg deltager/deltog i en netværksgruppe hvor nye og erfarne lærere på tværs af skoler deler erfaringer om det at være (ny) lærer</p>
Karakteristika ved mentorordning	Hvilke af følgende udsagn karakteriserer/karakteriserede din mentor-/tutorordning?	<p>Ordningen er/var sat i stand efter faglige kriterier (fx at mentoren/tutoren underviser på samme trin/i samme fag som den nye lærer)</p> <p>Mentoren/tutoren er/var i samme team som mig</p> <p>Der er/var en god kemi mellem mentoren/tutoren og mig</p> <p>Mentoren/tutoren er/var opsøgende og "udfarende" over for mig</p> <p>Mentoren/tutoren er/var et tilbud om støtte og hjælp på min opfordring</p> <p>Skolen har/havde klare (definerede) rammer for samarbejdet/mentorordningen</p> <p>Samarbejdet indbefatter/indbefattede faglige og pædagogiske drøftelser</p> <p>Mentoren/tutoren observerer/observerede min undervisning for at komme tæt på min praksis</p> <p>Ordningen gik i gang umiddelbart efter starten på min ansættelse</p>

Fortsættes næste side ...

Emne	Spørgsmål/variabel	Svarkategori
	Hvor lang tid strækker/strakte mentor-/tutorordningen sig over?	0-3 måneder 4-6 måneder 7-12 måneder Mere end 12 måneder
Udsagn om skolen	Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Mit team har taget særligt hånd om mig som ny lærer Jeg oplever generelt at mine kolleger er gode til at hjælpe hvis jeg spørger om hjælp Mine kolleger kommer gerne til mig og spørger fx hvordan jeg har det, eller om jeg har brug for hjælp Det er mit eget ansvar at opsøge hjælp og støtte når jeg står over for en udfordring hvor jeg har brug for hjælp Min leder/ledelse har taget særligt hånd om mig som ny lærer Jeg ville gerne at mine kolleger var mere lydhøre over for mine ideer	Enig Overvejende enig Overvejende uenig Uenig

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

De statistisk signifikante forklarende variable har EVA fundet ved at foretage en modelsøgning. De endelige modeller beskrives i de følgende afsnit. Modelsøgningen er foretaget ved hjælp af både stepwise-selection og backward-selection ud fra et inklusionskriterium på $p = 0,10$. Begge søgemetoder når frem til det samme resultat og styrker antagelsen om modellernes validitet. Modellerne er efterfølgende blev reduceret yderligere. Dermed er kun variable med et signifikansniveau på $p = 0,05$ med i modellerne.

EVA har gennemført forudsætningstest for alle tre modeller. Der er i alle tre modeller testet for om fejlleddene er uafhængige og normalfordelte, og for multikollinearitet. I den lineære regressionsmodel er der også testet for linearitet mellem de kontinuerte forklarende variable og den afhængige variabel. EVA vurderer at alle tre modeller overholder forudsætningerne på et rimeligt niveau.

I det følgende gennemgås de tre regressionsmodeller.

Den lineære regressionsmodel

Den afhængige variabel i den lineære regressionsmodel er som beskrevet svaret på spørgsmålet "Hvordan vurderer/vurderede du samlet set dit møde med praksis i det første skoleår?". Besvarelser er givet på en skala fra -5 til +5, dvs. på en 11-punkts-skala. -5 karakteriserer en meget nega-

tiv vurdering af mødet med praksis i det første skoleår, mens +5 karakteriserer et meget positivt møde med praksis i det første skoleår.

Tabel 25 viser den endelige regressionsmodel over hvilke faktorer der forklarer de nyuddannede læreres forskellige samlede vurderinger af mødet med praksis i deres første skoleår.

Tabel 27
Faktorer med betydning for lærernes samlede vurdering af mødet med praksis i det første skoleår

Emne	Faktor	B	Standard- fejl	P- værdi
Skoleledelse/ skoleinitiativer	Min leder/ledelse har taget særligt hånd om mig som ny lærer (Ja)	0,889	0,192	,000
	Er du som ny lærer blevet tilgodeset i forbindelse med fagfordelingen? (fx ved at undervise i færre forskellige klasser eller i forbindelse med placering i team) (Ja)	0,462	0,187	0,014
Kollegiale forhold	Er du klasselærer? (Ja, alene)*	0,677	0,178	0,000
	Jeg oplever at mine kolleger generelt er gode til at hjælpe hvis jeg spørger om hjælp (Enig eller overvejende enig)	1,798	0,485	0,000
	Jeg ville gerne at mine kolleger var mere lydhøre over for mine ideer (Uenig eller overvejende uenig)	0,789	0,237	0,001
	Mit team har taget særligt hånd om mig som ny lærer (Enig eller overvejende enig)	0,623	0,226	0,006
	Jeg deltager/deltog i informationsmøde eller forløb om skolen (fx information om skoleårets gang, LærerIntra og skolens bookingsystem) (Ja)	0,438	0,181	0,016
Baggrundskarakteristika/ erfaring	Har du arbejdet som lærer/lærervikar før du blev færdiguddannet? (Ja)	0,358	0,187	0,056

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Referencegruppen for modellen er: Leder har ikke taget særligt hånd om den nye lærer, den nye lærer er ikke blevet tilgodeset i forbindelse med fagfordeling, den nye lærer har delt klasselærerfunktion eller er ikke klasselærer, den nye lærer er enig eller overvejende enig i at kolleger generelt gode til at hjælpe, enig eller overvejende enig i at vedkommende gerne ville at kolleger var mere lydhøre, uenig eller overvejende uenig i at team har taget særligt hånd om den nye lærer, deltog ikke i informationsmøde eller forløb om skolen og har ikke arbejdet som lærervikar.

* Da respondenterne har svaret på om de på nuværende tidspunkt er klasselærer, og ikke om de var/er klasselærer i deres første år som lærer, har vi valgt ikke at gå videre med fortolkningen af dette resultat i selve rapporten.

Parameterværdien B skal forstås som den konkrete stigning eller det konkrete fald i besvarelsen på den afhængige variabel når den pågældende variabel ændres med en enhed og alle andre variable er uændrede. Hvis parameterværdien er positiv, har den pågældende faktor en positiv betydning for lærerens vurdering af mødet med praksis, og hvis parameterværdien er negativ, har den pågældende faktor en negativ betydning for lærerens vurdering af mødet med praksis. Som det fremgår, har alle faktorerne i modellen en positiv B-værdi. De har dermed alle positiv betydning for lærernes vurdering af mødet med praksis i det første skoleår.

Parameterværdien B skal fortolkes som et direkte spring på 11-punkts-skalaen. Dvs. at hvis parameterværdien B er 1, svarer det til at faktoren betyder at den pågældende gruppe af lærere vurderer mødet med praksis 1 point mere positivt på 11-punkts-skalaen. Det fremgår eksempelvis af tabellen at gruppen der har arbejdet som lærer eller lærervikar før de blev færdiguddannet, har parameterværdien 0,358. Det betyder at denne gruppe placerer sig 0,358 point højere på 11-punkts-skalaen og dermed er mere positive end de personer der ikke har været lærer eller lærervikar før de blev færdiguddannet.

Tabel 26 giver et mere overskueligt billede af hvilke faktorer der har haft positiv betydning for lærernes vurdering af mødet med praksis i det første skoleår.

Tabel 28
Faktorer der har positiv betydning for lærernes vurdering af mødet med praksis i det første skoleår

Område	Faktor med positiv betydning
Erfaringer med undervisning inden endt uddannelse	Den nye lærer har arbejdet som lærer/lærervikar inden endt uddannelse
Formelle initiativer	Den nye lærer har deltaget i informationsmøde om skolen
Fagfordeling	Den nye lærer blev tilgodeset ved fagfordeling
Ledelse	Ledelsen har taget særligt hånd om den nye lærer
Kollegial støtte og lydhørhed	Teamet har taget særligt hånd om den nye lærer
	Kolleger er generelt gode til at hjælpe den nye lærer
	Der mangler <i>ikke</i> lydhørhed fra kolleger over for den nye lærers ideer

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

De logistiske regressionsmodeller

Den afhængige variabel i de logistiske regressionsmodeller har to kategorier. En positiv kategori der dækker svarkategorierne "Let" og "Overvejende let", og en negativ kategori der dækker

svarkategorierne "Svært" og "Overvejende svært". De to kategorier angiver besvarelsene på følgende to spørgsmål: "I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med at håndtere konflikter i klassen?" og "I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med skole-hjem-samarbejdet?"

Parameterværdierne B er ligesom i den lineære regressionsmodel ændringen på den afhængige variabel når den forklarende variabel ændres med en enhed og alle andre variable er uændrede. Parameterværdien B er dog ikke umiddelbart let at fortolke i en logistisk regressionsmodel. Vi kan derfor med fordel omregne den til sandsynligheder. Vi kan ud fra parameterværdierne for de forskellige grupper af lærere udregne en sandsynlighed for at lærerne vurderer henholdsvis håndtering af konflikter og skole-hjem-samarbejdet som let eller overvejende let. Hvis sandsynligheden for en gruppe fx er 50 %, betyder det at vi kan forvente at 50 ud af 100 nye lærere vil vurdere skole-hjem-samarbejdet eller håndteringen af konflikter som let eller overvejende let. I tabel 25 og 26 præsenteres resultaterne af de logistiske regressionsmodeller. Kolonnerne længst til højre beskriver den øgede sandsynlighed for at vurdere henholdsvis håndteringen af konflikter og skole-hjem-samarbejdet som let eller overvejende let for den givne gruppe af respondenter sammenlignet med referencegruppen.

Tabel 27 viser de faktorer der påvirker hvor let eller svært lærerne oplever arbejdet med at håndtere konflikter i klassen i det første skoleår. Et eksempel fra tabellen kan konkretisere forståelsen af sandsynlighedsbegrebet. Ifølge modellen har faktoren "Har du arbejdet som lærer/lærervikar før du blev færdiguddannet?" en ændret sandsynlighed på 10 %. Det betyder at sandsynligheden for at svare positivt ("Let" eller "Overvejende let") på spørgsmålet om konflikter er 10 % højere for en ny lærer der har arbejdet som lærervikar, end for en der ikke har arbejdet som lærervikar.

Tabel 27 og 28 viser de endelige logistiske regressionsmodeller over hvilke faktorer der forklarer de nyuddannede læreres oplevelse af henholdsvis arbejdet med at håndtere konflikter i klassen og skole-hjem-samarbejdet.

Tabel 29**Faktorer med betydning for hvor let eller svært lærerne oplever arbejdet med at håndtere konflikter i klassen i det første skoleår**

Faktor	B	Standard- fejl	P-værdi	Odds ratio Exp. (B)	Ændring i sandsynlighed for positivt svar (sammenlignet med referencegruppen*)
Har du arbejdet som lærer/lærervikar før du blev færdiguddannet? (Ja)	0,400	0,163	0,014	1,492	10 %
Underviste du i dine linjefag da du startede som lærer? (Ja, jeg underviste kun i mine linjefag)	0,386	0,187	0,040	1,470	9 %
Til TUS tales om hvordan det opleves at være en del af teamet (Ja)	0,564	0,229	0,014	1,758	14 %
Jeg får/fik en introduktion til tjenestetidsaftalen/lokalaftalen (Ja)	0,355	0,173	0,040	1,426	9 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Sammenhængene er undersøgt ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Den afhængige variabel er spørgsmålet: "I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med at håndtere konflikter i klassen?".

Referencegruppen for modellen er: Den nye lærer har ikke arbejdet som lærervikar, har enten ikke undervist i sine linjefag eller undervist i linjefag i mindre end halvdelen af timerne, har undervist i linjefag i mere end halvdelen, men ikke alle timer, har ikke snakket om hvordan det opleves at være en del af teamet, til TUS og har ikke fået en introduktion til tjenestetidsaftalen.

* Tallene angiver ændringen i den estimerede sandsynlighed når referencepersonens karakteristika ændres enkeltvis. Referencegruppens sandsynlighed for at vurdere det til at være let eller overvejende let at håndtere konflikter, er 36 %.

Tabel 30**Faktorer med betydning for hvor let eller svært lærerne oplever skole-hjem-samarbejdet i det første skoleår**

Faktor	B	Standard- fejl	P- værdi	Odds ratio Exp. (B)	Sandsynlighed (forskel sammenlignet med referencegruppen*)
Alder (enhed: 1 år)	0,038	0,013	0,005	1,038	1 %
Hvor enig eller uenig er du i følgende udsagn? Mit team har taget særligt hånd om mig som ny lærer (Enig, overvejende enig)	0,447	0,193	0,020	1,563	7 %
Jeg oplever at mine kolleger generelt er gode til at hjælpe hvis jeg spørger om hjælp (Enig, overvejende enig)	0,927	0,417	0,026	2,527	16 %

Kilde: Spørgeskemaundersøgelse blandt nyuddannede lærere.

Sammenhængene er undersøgt ved hjælp af en logistisk regressionsmodel. Den afhængige variabel er spørgsmålet: "I dit første år som lærer: Hvor let eller svært oplever/oplevede du arbejdet med skole-hjem-samarbejdet?". Referencegruppen for modellen er: Den nye lærer har ikke arbejdet som lærervikar, har enten ikke undervist i sine linjefag eller undervist i linjefag i mindre end halvdelen af timerne, har undervist i linjefag i mere end halvdelen, men ikke alle timer, har ikke snakket om hvordan det opleves at være en del af teamet, til TUS og har ikke fået en introduktion til tjenestetidsaftalen.

* Tallene angiver ændringen i den estimerede sandsynlighed når referencepersonens karakteristika ændres enkeltvis. Referencegruppens sandsynlighed for at vurdere det til at være let eller overvejende let er at håndtere konflikter, er 36 %.