

Masteroppgave skrevet av Lene Joensen Kjær

## NY SOM LÆRER

# Hva kan bidra til at lærerne blir i skolen?

En kvalitativ studie av læreres mestringsopplevelse ved bruk av brevetmetoden.



Universitetet i Sørøst-Norge  
Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap  
Institutt for pedagogikk  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2019 Lene Joensen Kjær

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

# Sammendrag

Med 18 års erfaring fra grunnskolen har jeg selv opplevd å være nyutdannet. Jeg erfarte hvordan jeg måtte «skape» min egen profesjonalitet med utgangspunkt i prøving og feiling. På tross av at det har vært mye fokus på skoleutvikling i de senere år blir nyutdannede lærere fortsatt «kastet ut i det», og 25% slutter i yrket innen fem år (GNIST 2016). Lærermangelen i årene foran oss vil merkes da SSB (2016) har beregnet underskudd av grunnskolelærere til 3229 årsverk i 2020. Det er derfor nødvendig at vi tar vare på de nyutdannede lærerne som starter sine yrkesliv i skolene våre. Denne studien retter søkelys mot hva som kan gjøres for at nyutdannede lærerne skal kunne finne seg til rette i skolen. Skolelederens ansvar vil belyses med fokus på struktur og kultur. Lærerkollegiet viser seg også å spille en vital rolle innenfor oppdraget å beholde lærerne i skolen. De nyutdannede lærerne deler sine egne erfaringer gjennom data. Erfarne lærere og skoleledere har også besvart intervju spørsmål som til sammen skal kunne besvare følgende problemstilling:

## **Hva kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring?**

Med bakgrunn i min problemstilling utformet jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsoppgaver må skoleleder ta høyde for at de nyutdannede lærerne trenger hjelp med for å oppleve mestring?
- Hva kjennetegner skolekulturer der nyutdannede lærere opplever å lykkes?
- Hva gjør skoleledelsen og lærerpersonalet for at de nyutdannede lærerne skal tilegne seg en forståelse av skolens kultur?
- Hva kjennetegner skoleledelser der lærerne ønsker å bli værende i yrket?

Jeg har valgt å gjøre bruk av kvalitativ metode for å belyse problemstillingen. Datainnsamlingen har foregått ved å benytte brevmetoden for å få tak i informantenes stemmer som bakgrunn for analysen. De nevnte informantgruppene er valgt fordi det er viktig i forbindelse med samfunnsutviklingen i Norge å lytte til hvordan de nyutdannede lærerne opplever sitt arbeid. Det er også relevant å se på hvordan erfarne lærere og skoleledere opplever de samme sidene ved yrket – hvorvidt gruppene har en felles forståelse eller om variasjonen er stor.

Analysen går ut på å finne fakta i forhold til hva som skal til for at lærerne skal velge å bli i skolen, og hva som gjøres i dag. Det er relevant å kartlegge hva som fungerer og hva som kan bli bedre med tanke på de nyutdannedes mestringsopplevelse. Interessante sjekkpunkter er blant annet *uttalte forventninger* til de nyutdannede lærerne, hvorvidt de får anledning til å *observere* erfarne kollegaer

og hvorvidt skolene har en felles forståelse av hva *god klasseledelse* er. Jeg velger her å dele mine viktigste funn:

- Lærerne er best forberedt i forhold til faglig og relasjonell kompetanse som nyutdannede.
- De nyutdannede lærerne er i liten grad forberedt på kontaktlæreransvaret; noe som inkluderer kunnskap om skolens samarbeidspartnere, skole-hjem samarbeid og beslutningsdyktighet.
- Lærerne opplever mestring i arbeidet på tross av tidspress.
- Veiledning nevnes i liten grad som kilde til mestringsopplevelse.
- Kollegaer nevnes i stor grad som kilde til mestringsopplevelse.
- Skolene har varierende struktur for tilrettelegging for mestringsopplevelse gjennom veiledning, formidling av forventninger, observasjon og tilbakemelding på hva som er *godt nok*.

Jeg har drøftet funnene fra analysen ut fra mine egne forskningsspørsmål opp mot teori og tidligere forskning med den hensikt å besvare problemstillingen som nevnt ovenfor.

# Innholdsfortegnelse

<b>1.</b>	<b>INNLEDNING</b> .....	<b>1</b>
1.1	Begrunnelse for valg av tema og problemstilling .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	4
1.3	Avgrensning av oppgaven, begrepsavklaringer og oppbygging .....	4
<b>2</b>	<b>KUNNSKAPSSTATUS</b> .....	<b>6</b>
2.1	Sentrale politiske dokumenter og annen relevant forskning .....	6
<b>3</b>	<b>TEORETISK TILNÆRMING</b> .....	<b>12</b>
3.1	Organisasjonsteori .....	12
3.1.1	Den lærende organisasjon .....	12
3.1.2	Organisasjonen i krysspress .....	14
3.1.3	To perspektiver på ledelse .....	15
3.1.4	Ledelsens bidrag til mestringsopplevelse .....	17
3.1.5	Hvordan forskning fremstiller at skolekultur kan bidra til mestringsopplevelse .....	18
3.2	Mestringsteori .....	19
3.2.1	Lærerrollen og mestring av oppgavene – et krysspress .....	19
3.2.2	Albert Banduras teori om mestringstro .....	20
3.2.3	Caspersen og Raaens modell for nyutdannedes mestring av læreryrket innenfor skolen som organisasjon. ....	21
3.2.4	Vygotsky, sosialkonstruktivisme og mestring .....	23
3.2.5	Mestring hos den nyutdannede versus den erfarne læreren. ....	23
3.2.6	Lav grad av mestring og lærerflukt .....	24
3.2.7	Ledelse som kan føre til mestringsopplevelse .....	25
<b>4.</b>	<b>FORSKNINGSMETODE</b> .....	<b>29</b>
4.1	Vitenskapelig ståsted og tilnærming .....	29
4.2	Forskningsdesign og metodevalg .....	30
4.3	Brevmetoden .....	31
4.4	Utvalg .....	33
4.5	Datainnsamling .....	33
4.6	Analyse .....	34
4.7	Validitet og reliabilitet .....	37
4.8	Forskningsetiske vurderinger .....	39
4.9	Kritikk av egen forskerrolle .....	40

<b>5.</b>	<b>ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET .....</b>	<b>42</b>
5.1	Dette mestrer jeg som nyutdannet lærer, men ikke dette.....	42
5.2	Vil du vite hva som bidrar til at jeg som nyutdannet lærer opplever mestring?.....	46
5.3	Vet du hva som kan gjøres for meg som nyutdannet – for at jeg skal bli kjent med skolekulturen deres, og er det viktig? .....	48
5.4	Hvor viktig er opplevelsen av mestring for at jeg skal ha lyst til å jobbe som lærer i mange år? Hva tror du jeg synes er det beste med jobben min? .....	52
<b>6.</b>	<b>DRØFTING AV FUNN.....</b>	<b>55</b>
6.1	Innledning .....	55
6.2	I hvilken grad oppleves det at de nyutdannede lærerne er forberedt på arbeidsoppgavene?.....	55
6.2.1	Hva lærerne er forberedt på .....	56
6.2.2	Tidsbruk og mestring av arbeidsoppgavene .....	56
6.2.3	Samarbeid med hjemmene.....	58
6.3	Hva kjennetegner skolekulturer der nyutdannede lærere opplever å lykkes? .....	58
6.3.1	Gode tilbakemeldinger og mulighet for observasjon.....	59
6.3.2	Et team å støtte seg til - med gode kulturbærere.....	59
6.3.3	En kvalifisert veileder og timeplanfestet tid til refleksjon.....	59
6.3.4	Hva som kan skje når læreren ikke inkluderes i kollegiet .....	61
6.4	Hva gjør skolene for at de nyutdannede lærerne skal tilegne seg en forståelse av skolens kultur? .....	62
6.5	Hva slags skoleledelser er med på å bidra til at lærerne blir i yrket? .....	64
<b>7</b>	<b>KONKLUSJON – Å lytte til det som ikke blir sagt .....</b>	<b>68</b>

## Litteraturliste

## Vedlegg

## Forord

Nå er jeg i mål. Jeg gir meg selv en klapp på skulderen og er fornøyd.

Jeg har etter beste evne forholdt meg til gjeldende prinsipper for forskning. Jeg har hatt respekt for den enkelte i tanke gjennom arbeidet, og anser at jeg har behandlet data på en rettferdig måte. Videre har jeg hatt som mål at min studie skal ha gode konsekvenser; at det igjen blir rettet søkelys mot ivaretagelse av nyutdannede lærere. Samfunnet er avhengig av at lærerne ønsker å bli i yrket. Min integritet som forsker har selvsagt krevd av meg at jeg har vært ansvarlig, åpen og ærlig innenfor mitt møte med og min presentasjon av empiri.

Som forsker og generelt skolemenneske har jeg hele tiden tenkt at skoleledere, erfarne lærere og politikere er min mottakergruppe med tanke på avhandlingen jeg har skrevet. Jeg har et genuint ønske om at de som er med på å styre norsk skole utenfra skal forstå hva læreren står i og hva samfunnet forventer at læreren skal få til. Skoleledere har en nøkkelrolle i forhold til tilrettelegging, nødvendig struktur og støtte. En god skolekultur er et ledd i dette. Den nyutdannede læreren trenger å møte rause, inkluderende og gode kulturbærere i lærerkollegiet. Rektor kan ikke gjøre jobben alene.

Som fagperson har jeg lært mye, og det gir meg bare lyst til å lære mer. Jeg har fått ganske god oversikt over temaet som omhandler nyutdannede lærere og opplevelse av mestring. Det er spennende å stadig være i utvikling.

Jeg ønsker først og fremst å takke min dyktige og gode veileder, Heidi Regine Bergsager, for følget gjennom denne prosessen. Takk for at vi har kunnet le, diskutere og ha det hyggelig. Takk for raske, tydelige og pedagogiske tilbakemeldinger. Det har vært svært lærerikt for meg å møte deg både som forsker, fagperson, veileder og medmenneske. En ydmyk takk går også til informantene som tok seg tid til å svare på mine spørsmål ved hjelp av brevmetoden. Takk for at dere ga av deres dyrebare tid i en hektisk skolehverdag. Deres svar har bidratt til å kaste lys over problemstillingen, og uttalelsene deres har gitt liv til teksten slik den fremstår i dag. Til slutt vil jeg takke alle jeg har rundt meg for at dere har heiet på meg og hjulpet meg på ulike måter – Kjeld, Julie, Jonas, Jesper, mamma og pappa<3 Takk for dere!

Moss 31.05.2019

Lene Joensen Kjær

# 1. INNLEDNING

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema og problemstilling

Meld. St. nr. 11 (2008-2009), som omhandler lærerrollen, understreker viktigheten av den første tiden i yrket. Dette er en kritisk fase hvor læreren reflekterer over om hun vil bli i yrket fremover (2.4.2). Det viser seg at 59 prosent av de nyutdannede lærerne opplever et praksissjokk (Rambøll, 2016). I denne studien ønsker jeg å undersøke hva som skal til for at nyutdannede lærere skal kunne oppleve mestring i yrket. Er det noe læreren må finne ut av selv, eller kan man forvente at skolen som organisasjon har rutiner for å ivareta de nyutdannede? Meld. St. 11 (2008-2009), presiserer at læreren selv forventes å være aktiv (7.2.8) samtidig som han eller hun trenger veiledning og oppfølging. Den samme stortingsmeldingen formidler tydelige forventninger også til skoleeier. Blant annet blir det forventet at skoleeier prioriterer veiledning av nyutdannede lærere. Det blir også forventet at skoleeier legger til rette for at lærerne får nødvendig faglig oppdatering samt bidrar til at skolen er en arbeidsplass der det skjer kontinuerlig læring og utvikling. Skoleeier skal bidra til rekruttering av studenter til lærerutdanningene og arbeide for å gjøre læreryrket attraktivt samt beholde lærere i yrket fram til pensjonsalder.

Jeg er nysgjerrig på hvilke tiltak skolen som organisasjon kan gjøre for så langt som mulig å stoppe «flukten fra læreryrket» (Roness, 2012). Lærerflukt er et viktig tema innen utdanningsforskning (Gonzalez, Brown & Slate, 2008; Ingersoll, 2011; TNS Gallup, 2011). Årsaken er enkel: Et for høyt antall lærere velger å forlate yrket. Dette er en internasjonal trend som også er merkbar i Norge. En stor andel av de som slutter er nyutdannede lærere (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2014). Dermed er det både relevant og aktuelt å stille spørsmål angående lærerflukt blant nyutdannede. Tall fra SSB indikerer at det vil mangle omtrent 2600 kvalifiserte grunnskolelærere i 2040.

Kunnskapsdepartementet forventer at dette tallet vil bli noe høyere på grunn av lærernormen som krever én lærer per 16 elever i småskolen og 21 elever på mellomtrinnet. Kravene til inntak på lærerutdanningen er også skjerpet. Karakteren 4 i matematikk fra videregående skole er påkrevd, noe som kan gi færre kvalifiserte søkere til studiet. I tillegg vil overgangen til lærerutdanningen som masterstudium føre til at det et år uteblir lærerkull med nyutdannede. Hvilke implikasjoner får dette for samfunnet? Videre er lærersituasjonen i Norge slik at rundt femti prosent av lærerne i grunnskolen og den videregående skolen var over 50 år i 2015. Det betyr at de er omtrent 60 år og eldre i dag. (GNIST indikatorrapport, 2016).

Denne masteroppgaven har som målsetting å fokusere på nyutdannede læreres mestringsopplevelse samt skolelederens rolle i dette. Forskningsfunn i denne studien vil beskrive hvorvidt skolelederens,



erfarne læreres og nyutdannet læreres refleksjoner rundt lærerens første tid som yrkesutøver er sammenfallende. Dersom funnene er sammenfallende betyr dette mest sannsynlig at gruppene har en felles forståelse innenfor området. Dersom dette er et funn som er i den nyutdannede lærerens favør, er det positivt. Dersom funnet er sammenfallende, men negativt for den nyutdannede lærerens mestringsopplevelse er dette noe som bør løftes frem og diskuteres. På den annen side – dersom funnene viser spredning i opplevelse mellom gruppene, bør det kastes lys over hvorfor man oppfatter et fenomen ulikt og hva som eventuelt kan gjøres med dette.

I Meld. St. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, ble det trukket frem at det har blitt avdekket «kvalitetssvikt i grunnskolen» (1.2.5). Man ønsket derfor å rette søkelys mot faktorer som påvirker elevenes læring og mestring. Her ble lærernes kompetanse og samspill med elevene nevnt som de viktigste faktorene i forbindelse med elevenes opplæring. Også andre faktorer som lærernes mulighet for kompetanseutvikling og samarbeid i et profesjonsfellesskap, skoleledelse, skoleeierens oppfølging av skolene og nasjonale myndigheters styring ble hevdet å spille en viktig rolle. Stortingsmeldingen kommuniserte at kvaliteten skulle måles ved at elevene skulle testes i de fem grunnleggende ferdighetene samt at det ble undersøkt hvorvidt de opplevde inkludering og mestring (1.3). Dette gjennomføres i skolen i dag via nasjonale prøver, kartleggingsprøver og elevundersøkelsen. Ved valg av innsatsområder for å heve kvaliteten i skolen la regjeringen vekt på tiltak som skulle bidra til en bedre styring av grunnopplæringen. Tiltakene omfattet både tydeligere krav og mer målrettet støtte til skoleeier samt tiltak som skulle gjøre lærerne bedre kvalifisert til å lede elevenes læring i klasserommet (Meld. St. 31 (2007-2008), 1.2.1).

Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen skrev en kronikk i Aftenposten den 15. oktober 2015 der tittelen var «Dette bekymrer meg mest i skolen». Her kom det frem at lærerne ikke hadde tilstrekkelig faglig kompetanse, de håndterte ikke mobbing på en tilfredsstillende måte, de håndterte ikke klasseledelse godt nok og undervisningen ble ikke variert i tilstrekkelig grad. Politikerne satte kompetanseheving i skolen på agendaen.

Politikerne listet og lister stadig opp en rekke tiltak for å løfte elevenes prestasjoner. Hva med læreren som står i krysspresset mellom politiske krav på den ene siden og elevenes behov på den andre siden? Dersom vi løfter blikket fra eleven i klasserommet til læreren som skal bidra til at hele klassen skal være rede til å møte morgendagens krav – hvordan opplever *hun* å mestre oppgaven?

Pedagogisk og samfunnsmessig sett er det i tillegg interessant å forske på mestring i forbindelse med skolehverdagen fordi den nyutdannede læreren ideelt sett har mange års praksis foran seg. I Fremtidens skole, NOU 2015:8, vises det til at elevenes læring påvirkes av lærernes læring. «... god profesjonskompetanse utvikles i samarbeid... Profesjonsutøvelse som er basert på relevant forskning,

faglige refleksjoner og kompetente valg av metoder og arbeidsmåter ... kan føre til økt læringsutbytte for elevene...» Hvilken kvalitet ønsker man at undervisningen skal ha? Er kvalitet i skolen et felles ansvar, eller er det opp til enkeltindividet å sette standarden? Jeg lurer på hvordan dette fungerer i praksis. Hva gjøres i forbindelse med disse forventningene? Som lærer gjennom en årrekke lurer jeg også på om nyutdannede i dag opplever å vite hva som forventes av dem første arbeidsdag? Uttales det forventninger i det hele tatt? Må de undervise i fag de ikke har kompetanse i? Får de veiledning – og hvilken nytteverdi har den? Hvem er en god nok veileder?

Selv har jeg kjent på travelheten i skolehverdagen, at kolleger hadde liten tid til «prat». Det var heller ikke satt av fellestid til å drøfte pedagogiske spørsmål eller erfaringer. Jeg fikk ingen veiledning på hvordan håndtere ulike problemstillinger. Med en god veileder kunne jeg blitt en klokere lærer raskere. Skal det være et lotteri hvorvidt man møter på en klok lærers praksis – som elev, som forelder, som skoleleder? I det å være klok, velger jeg å ta utgangspunkt i Biestas (2014) tre komponenter innenfor klokskap. Den første er at man har gått gjennom en dannelsesprosess. Læreren har tilegnet seg kunnskaper, ferdigheter og evner. Hun har også samhandlet med andre lærere i tillegg til at hun har et bevisst forhold til verdier og tradisjoner. Den andre komponenten er, ifølge Biesta (2014), at man har utviklet en god pedagogisk dømmekraft mens den tredje komponenten er det å observere og lære av andres pedagogiske utøvelse. Ingen av disse komponentene kan utvikles over natten. Store norske leksikon formidler at det først og fremst er «erfaring som gjør at en person utvikler evnen til å se hva som er den rette handlingen i en bestemt situasjon. Klokskap er derfor noe man lærer med tiden.» Dette er altså noe en nyutdannet lærer vil opparbeide seg etter hvert.

Nyutdannede lærere er påvirkelige. Postholm (2014) refererer til Jakhelln (2011) når hun beskriver hvordan mangel på delingskultur vil svekke læringspotensialet til en nyutdannet lærer det første året. Roness (2012) omtaler «å finne seg selv», i den første tiden, som en profesjonell lærer. Da er det viktig at de nyutdannede lærerne møtes av profesjonalitet.

Denne profesjonaliteten kan utvikles ved å bli tildelt en dyktig veileder. Jeg har selv videreutdanning i veiledning og ser at det å sette i gang refleksjon bidrar til læring, forståelse og utvikling. Det å inkludere den nyutdannede i utviklingsprosesser vil også bidra til å utvikle profesjonaliteten ytterligere. Jeg har erfart at lærere kan være en nødvendig og inspirerende ressurs for hverandre, både unge og eldre. Det å ha en felles forståelse og trekke i samme retning er med på å øke kvaliteten i skolen, slik jeg ser det. Kunnskapsdepartementets satsing på veiledning av nyutdannede lærere startet i 1998 som forsøk på noen høyskoler. Utdanningsdirektoratet har siden 2003 forvaltet ordningen med veiledning av nyutdannede lærere (Når starten er god, 2007, Utdanningsdirektoratet).

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

### *Hva kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring?*

Med bakgrunn i min problemstilling utformet jeg følgende forskningsspørsmål:

- Hvilke arbeidsoppgaver må skoleleder ta høyde for at de nyutdannede lærerne trenger hjelp med for å oppleve mestring?
- Hva kjennetegner skolekulturer der nyutdannede lærere opplever å lykkes?
- Hva gjør skoleledelsen og lærerpersonalet for at de nyutdannede lærerne skal tilegne seg en forståelse av skolens kultur?
- Hva kjennetegner skoleledelser der lærerne ønsker å bli værende i yrket?

## 1.3 Avgrensning av oppgaven, begrepsavklaringer og oppbygging

Oppgaven avgrenses til å fokusere på hvordan den nyutdannede læreren fungerer med fokus på arbeidsoppgaver, og hva som skal til for å optimalisere utførelsen av arbeidet. Teksten vil i liten grad gå inn i lærerutdanningens pensum. Studien vil omhandle hvordan skoleledelsen kan legge til rette for lærerens subjektive opplevelse av mestring. Skolelederens perspektiv i møte med den nyutdannedes ferdigheter vil bli belyst. I forbindelse med kvalitet trekkes frem nyutdannedes behov for å få beskjed om hva som er *godt nok*.

Lazarus & Folkman definerer *mestring* på følgende måte: ”We define coping as constantly changing and behavioural efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of the person (Lazarus & Folkman, 1984:141)”. Oversatt til norsk betyr dette: ”Mestring er en kontinuerlig endringsprosess og atferdsmessige forsøk på å håndtere spesifikke eksterne og / eller interne krav som vurderes som anstrengende eller overgår en persons ressurser.» Jeg har valgt denne definisjonen fordi den beskriver den dynamiske utviklingen av mestring er, noe den nyutdannede læreren står i fra dag til dag. Det handler om å aktivt møte krav, både andres og selvpålagte, for å hele tiden søke og bli den beste fagpersonen man kan bli.

Jeg vil gjøre rede for Albert Banduras (1977) teori om mestringstro samt Caspersen og Raaens (2010) modell som illustrerer faktorer som bidrar til lærerens mestringsopplevelse. Vygotskys (2000) sosiokulturelle læringsteori vil også trekkes inn som ledd dette.

*Opplevelse av mestring* er en innsnevring av mestringsbegrepet. Jeg vil, som nevnt ovenfor, fokusere på de nyutdannede lærernes egen opplevelse i deres yrkesutøvelse. Meld. St. 11 (2008-2009), som

omhandler lærerrollen, nevner kun elevens opplevelse - ikke lærerens. Det samme gjelder Meld. St. 31 (2007-2008), som omhandler kvalitet i skolen. Jeg henter derfor frem definisjonen av begrepet *opplevelse* fra Store Norske leksikon: «Opplevelse, innholdet av en persons subjektive erfaring, enten det henger sammen med ytre sansepåvirkning (persepsjon), emosjonell tilstand (følelse), tankeprosesser, motivasjon og annet (Karl Halvor Teigen, UiT)». Opplevelsen av mestring er følgelig resultatet av en indre dialog, slik jeg ser det. Hvilken rolle kan så skolen spille i forhold til dette?

*Kvalitet* er et begrep som nevnes i oppgaven. I forbindelse med min studie anser jeg det som mest relevant å fokusere på hva som er *god nok* kvalitet i skolen. Ut fra funn og teori viser det seg at nyutdannede lærere trenger å få tilbakemeldinger på hva som er *godt nok* i arbeidet. Meld. St. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, beskriver kvalitet som at denne er vanskelig å vurdere, og at dette byr på mange utfordringer da ikke alle sider ved kvaliteten i skolen lar seg måle. En rekke faglige mål, verdier og holdninger er man derfor usikre på måloppnåelsen av. Samtidig ytres det at kvaliteten i grunnopplæringen kjennetegnes av i hvilken grad de ulike målene for grunnopplæringen i samfunnsmandatet faktisk virkeliggjøres (1.1). I Meld. St. 21 (2016-2017), *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*: «Etter lærerens kompetanse er skoleledelse blant de faktorene som betyr mest for elevenes læring... Fordi kvalitetsforskjeller mellom lærere kan påvirke kvaliteten på den opplæringen elevene får, er god skoleledelse avgjørende for å kunne redusere forskjeller i elevresultater innad på skoler (4)». Terje Ogden skriver i sin bok, *Kvalitetsskolen* (2004), at kvalitetsbegrepet i skolen analyseres i spenningsforholdet mellom effektivitet og inkludering. Læreren er nøkkelpersonen, og Ogden hevder at det er lettere å være en god lærer ved visse skoler enn ved andre, og at det derfor er viktig å identifisere hva som kjennetegner skoler som fremmer lærernes og dermed elevenes kompetanse. Følgelig gjentas denne studiens relevante problemstilling: Hva kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring?

Avhandlingen vil fortsette med å gjøre rede for sentrale politiske dokumenter og annen relevant forskning som kan bidra til å kaste lys over problemstillingen. Videre presenteres organisasjonsteori med hovedvekt på Peter Senge (1990/2006) og Eirik Irgens (2016) samt mestringsteori som henholdsvis bygger på Bandura (1994), Caspersen og Raaen (2010) og Vygotsky (2001). Den teoretiske tilnærmingen følges av redegjøring for valg av forskningsmetode. Analyse og tolkning av data presenteres deretter. I drøftingsdelen blir alle ledd sett opp mot hverandre og i sammenheng – alt med den hensikt å besvare problemstillingen.

## 2. KUNNSKAPSSTATUS

### 2.1 Sentrale politiske dokumenter og annen relevant forskning

Mestringsteori står sentralt i min studie med henblikk på at problemstillingen fokuserer på nyutdannede læreres mestringsopplevelse. Teorikapittelet vil støtte seg til gjeldende mestringsteorier, med hovedvekt på Albert Banduras teori om mestringstro. I tillegg vil jeg presentere Caspersen og Raaens modell som belyser nyutdannedes mestring av læreryrket innenfor skolen som organisasjon. Jeg har valgt disse to ulike teoriene fordi de legger til grunn forskjellige faktorer som begrepet mestring kan brytes ned i. Disse faktorene består både av eksterne og interne faktorer, eller kognitive prosesser og miljøfaktorer. Før dette presenteres vil jeg gå tilbake omtrent tretti år i tid for å kaste lys over fokuset på nyutdannede læreres arbeidssituasjon siden da.

OECD gjennomførte i 1990 en vurdering av det norske opplæringssystemet:

*«Teachers, and particularly young teachers, should be well supported and counselled and not left to find their own way. In particular, teacher just leaving initial teacher training should be regarded as being at the beginning and not the end of the acquisition of professional attitudes and skills. We were surprised to hear there was no effective period of probation and counselling in these early years of teaching work (s.28).»*

På bakgrunn av dette ble det opprettet et utvalg i forbindelse med NOU:1996:22, Lærerutdanning mellom krav og ideal. Utvalget foreslo et veiledet praksisår etter endt lærerutdanning. De anbefalte et obligatorisk kandidatår med ordinær lønn. Dette skulle være et år der utdanningsinstitusjonen og arbeidsgiver delte på ansvaret. Utvalget var uenige om året skulle kunne ut i en skikkethetsvurdering (7.3). Felles for alle var enigheten om behovet for systematisk veiledning. Likevel vedtok i Stortinget kun å sette i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge i 1997. Fra 2003 hadde man hatt ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» der lærerutdanningene tilbød skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Tilbudet ble gitt i alle fylker, men ikke alle kommuner deltok. I Meld. St. 16 (2001-2002), «Kvalitetsreformen om ny lærerutdanning», skilte man mellom *fadderordning* og *veiledning* etter grad av systematikk. Veiledningen var ment å gi større rom for refleksjon. Da SINTEF (2006) evaluerte ordningen, fant de at to av tre som deltok var svært godt eller godt fornøyd med veiledningen. Både de nyutdannede, ledelsen og de lokale veilederne syntes det opplegget de hadde vært igjennom hadde bidratt til å gi bedre refleksjon over egen praksis, tro på egne evner, samt bedre mestring av møtet med elevene og arbeidssituasjonen (Dahl 2005). Veiledning for nyutdannede lærere hadde kommet for å bli. Kunnskapsdepartementet tok resultatene av evalueringen på alvor. «Veiledning av nyutdannede

lærere» blir i Meld. St. 16, ... og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring (2006-2007), kalt et program (6.1.1).

I Meld. St. nr. 11, Læreren – rollen og utdanningen (2008-2009), ble det rettet søkelys mot at lærerutdanningene skulle gi lærerstudentene best mulige forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men man anerkjente at studiet ikke fullt ut kunne forberede dem på hverdagen som ventet i skolen. De første årene i lærerkarrieren er viktige. Nye lærere får et daglig ansvar for elevenes læring og ønsker å prøve ut yrket i samsvar med sine idealer. Det er særlig i denne perioden læreren utvikler sin profesjonelle identitet. Forskningen viste, som ti år tidligere, at det er et tydelig behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene lærerne er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. God veiledning kan også bidra til at flere velger å bli i yrket (Meld. St. 11, 2008-2009 (2.4.2)). Departementet beskrev videre at erfaringene med et veiledningsopplegg for nyutdannede lærere var så gode, og tiltaket så nødvendig, at alle nyutdannede lærere skulle tilbys veiledning. Tilsvarende mente KS i sin Utdanningspolitiske plattform (2007) at alle kommuner skulle tilby mentorordning for nytilsatte lærere. Det var arbeidsgiver som var ansvarlig for at nyutdannede lærere skulle få den nødvendige opplæring og veiledning til å utføre læreroppgavet.

I 2009 ble tildelingen til ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» doblet til totalt 33 millioner kroner. Dette åpnet for en betydelig vekst i antall lærere i grunnskolen og videregående opplæring som kunne tilbys veiledning. Målet skulle være å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke og å rekruttere og beholde dyktige lærere. I budsjettet for 2009 foreslo Regjeringa blant annet kompetanseøkning for lærerne og tiltak for lærerrekuttering som større tiltak for å realisere målet om en grunnopplæring av høy kvalitet. Målet var at alle nyutdannede lærere skulle få veiledning fra høsten 2010. Veiledningsordningens arbeidsgrupperapport, publisert av regjeringen, ytret at KS skulle ha ansvar for å følge opp kommunene som skoleeiere. Staten skulle ha ansvar for utdanning og oppdatering av mentorer. Utdanningsforbundet presiserte at mentorene måtte ha veiledningskompetanse, minst 30 studiepoeng, og at de nyutdannede lærerne måtte få tid til å bearbeide erfaringene de gjorde seg. Det var en forventning om at veiledningen skulle føre til bedre kvalitet. Arbeidsgruppen skilte mellom begrepene *veileder* og *mentor*, og la vekt på at de ønsket å bruke *veileder*. De henviste til Liv Gjems (2007) sin definisjon av begrepet *veiledning* "en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativer i profesjonelle sammenhenger". En *mentor* er en kvalifisert kollega (utdannet lærer) som bidrar med profesjonell, emosjonell og faglig støtte. Det ble presisert at det var et lederansvar at nyutdannede lærere som ble tilsatt etter skolestart også skulle få veiledning.

Om Lærerrollen ble det omtalt i Meld. St. 11 (7.2.8) at overgangen fra utdanning til arbeidsliv kunne være hard for mange nyutdannede lærere. I en begynnerfase var det forventet at nye lærere gjorde seg kjent med kulturen på sin nye arbeidsplass og fant sin personlige tilnærming til lærerarbeidet. Samtidig ble det forventet at nye lærere skulle klare en full undervisningsstilling fra første dag. Læreren forventes altså å være aktiv i sitt eget liv på sin nye arbeidsplass.

Forskning viser at nyutdannede lærere er mindre fleksible planleggere og mindre raske problemløsere enn sine mer erfarne kolleger. De reagerer ofte først når problemer oppstår i undervisningen (Berliner, 2001). Det er naturlig at nye lærere håndterer undervisningssituasjonen annerledes enn sine mer erfarne kolleger. Nyutdannede lærere kan ikke, i motsetning til sine mer erfarne kolleger, basere sin praksis på eksempler som de kjenner fra erfaring (Berliner 1992). Nye lærere må balansere mellom det daglige ansvaret for elevenes læring og ønsket om å prøve ut yrket i samsvar med sine idealer (Flores and Day, 2006). Det er særlig i denne fasen læreren utvikler sin profesjonelle identitet, og det er også her lærere er mest påvirkelige – særlig for et negativt miljø (Smethem, 2007). I en begynnerfase fører ofte ønsket om å sikre kontrollen over undervisningen til rigiditet og regelbundethet i undervisningsarbeidet (Flores, 2002). Det er derfor viktig at nyutdannede lærere ikke mister av syne den læreren de ønsker å være (Ulvik, 2008). Nye lærere framstår ofte som flinke og ivrige, men det er mye de skal sette seg inn i og tenke gjennom, og de trenger støtte (OECD 2005). Analyser gjennomført av Senter for Profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo (Frøseth og Caspersen, 2008) viser at nyutdannede lærere opplever et gap mellom egne ferdigheter og kravene arbeidslivet stiller. Dette peker på viktige utfordringer for lærerutdanningen. Studien viser også tydelig behovet for systematisk veiledning og oppfølging de første årene i arbeidslivet. En forskningsoversikt utarbeidet av UNESCO (Cooper og Alvaredo, 2006) peker på at det første året i læreryrket må ses på som et læreår i forlengelse av utdanningen. Det er stor fare for at lærerne utvikler lite hensiktsmessige metoder for å mestre hverdagen dersom de ikke får skikkelig veiledning. Det er mange som slutter i løpet av de første årene fordi de ikke føler at de mestrer læreryrket. UNESCO framsetter i sin forskningsrapport tre krav som må være oppfylt i et godt program for introduksjon av nyutdannede lærere

- veiledningen må fokusere på pedagogiske strategier som fremmer elevenes læring, ikke bare kortsiktig problemløsning
- det må avsettes tid for både mentor og deltaker til å planlegge og observere i hverandres timer
- det bør være insentiver som bidrar til å rekruttere dyktige mentorer.

Amerikansk forskning viser at mentor- og introduksjonsprogrammer, særlig de som er basert på kollegastøtte, reduserer avgangen fra yrket blant nyutdannede (Guarino mfl. 2006 – Meld. St. 11 (7.2.8))

Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson oppsummerte i en reviewartikkel fra 2009 hva de visste om veiledning av nye lærere. For den nye læreren bidro veiledning til at følelsen av å være isolert, ble redusert. Lærernes selvtillit, deres profesjonelle vekst, evne til selvrefleksjon og problemløsning, kunne potensielt øke. Videre satte den følelsesmessige og psykologiske støtten problemer i perspektiv og økte jobbtilfredsstillelsen. Nye lærere som fikk veiledning, så ut til å bli flinkere klasseledere og flinkere til å styre tid og arbeidsoppgaver. Sosialiseringen til arbeidsplassen gikk lettere.

Sammenlignet med førskolelærere, sykepleiere og sosialarbeidere får allmennlærere i liten grad opplæring på arbeidsplassen. Det kan gå ut over både lærer og elever, viser forskningsprosjekt om mestring i læreryrket. Professor Lars Inge Terum ved Senter for profesjonsstudier ved Høgskolen i Oslo (HiO) ledet forskningsprosjektet «Nyutdannede læreres mestring av yrket: om kvalifisering i høgskole og grunnskole». Midt i prosjektperioden på fire år begynner det å tegne seg et bilde av grunnskolen som en arbeidsplass som har mye å gå på i forhold til mestringen til nyutdannede lærere.

NYMY-prosjektet (Nyutdannede læreres mestring av yrket, 2006-2010) i regi av høyskolen i Oslo og Akershus viste at yrkeskunnskap må læres på arbeidsplassen, kompleksiteten må erfares og bearbeides. På bakgrunn av blant annet dette, innførte Kunnskapsdepartementet en veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere høsten 2010. Resultatene fra den kartleggingen viste i korte trekk at de fleste hadde et godt inntrykk av veiledningsordningen, der veilederne i hovedsak var erfarne lærere med lang ansiennitet. Ordningen var med på å gi den nyutdannede bedre evner til refleksjon over egen praksis og hva som fører til et godt læringsmiljø, tro på egne evner, bedre i håndtering og mestring av møtet med elever og de ulike arbeidssituasjonene. Det er viktig å vite om de nyutdannedes utfordringer for å finne ut hva som kan løses i lærerutdanningen og hva som er utfordringer i yrkeslivet. Tidsnød i forhold til antall arbeidsoppgaver som skal utføres er noe nyutdannede lærere spesielt er godt kjent med.

I 2008, nedsatte Kunnskapsdepartementet (KD) et utvalg for å vurdere tidsbruken i grunnskolen. Dette var et resultat av Meld. St. 31 (2007-2008), *Kvalitet i skolen*, der et tiltak var «å iverksette en kartlegging av tidsbruk og organisering blant lærere, skoleledere og skoleansvarlige i kommunene, og sette ned et utvalg for å avbyråkratisere skolen og sikre at tidsbruken er rettet mot undervisning og læring». I etterkant kom Meld. St. 19 (2009-2010), *Tid til læring*. Denne kommuniserte blant annet at skolen og lærerne i størst mulig grad måtte få mulighet til å konsentrere seg om kjerneoppgavene i skolen. Det ble også løftet frem at nyutdannede lærere måtte få relevant og systematisk veiledning og oppfølging. Lærerutdanningen er i dialog med praksislærerne i skolen, og de er ikke alltid enige.

TPQ (Teachers' Professional Qualification – Raaen 2012-2017) prosjektet knyttet til seg anerkjente forskere innenfor utdanningsfeltet. Lærerutdannere viste seg å ha en preferanse for teoretisk og



forskningsbasert kunnskap mens praksislærerne i skolen mente at lærerutdanningen var for lite praktisk relevant. Prosjektet hadde blant annet som mål å generere kunnskap om hva som var grunnleggende kvalifikasjoner for lærere og hvordan disse lot seg forme. TPQ prosjektet arbeidet derfor blant annet med å styrke broen mellom forskningsbasert og erfaringsbasert læring. Pedagogikklærere og faglærere på campus så ut til å nedvurdere hverandres ansvarsområder (Haug & Aamodt, 2014). Lærerstudentene fant størst mening i det formidlingspedagogiske fordi de så at dette var det som fungerte i skolen. Praksislærerne støttet studentene mens faglærerne ønsker å vektlegge et reformpedagogisk kunnskapsgrunnlag (Smestad et al., 2014). Praksislærerne synes å være misfornøyde med samarbeidet med lærerutdanningen, ifølge Raaen (2014). De turde ofte ikke å slippe lærerstudentene til i undervisningen slik de kunne ønske, av engstelse for at effektiviteten ville synke og kvaliteten på elevenes læring kunne komme til å svekkes (Eriksen et al., 2014). På denne måten ble praksis redusert til observasjon, noe som kan bidra til økt utrygghet i oppstarten som lærer.

I 2016 fikk Rambøll i oppdrag av Utdanningsdirektoratet å evaluere veiledningsordningen. Han henviste til kvalitetsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og KS. Her ble det presisert at kommuner og fylkeskommuner skulle arbeide målrettet med å tilby veiledning til nyutdannede for å sikre en god overgang mellom utdanning og yrke i tillegg til å utvikle og beholde dyktige lærere. Intensjonen var at veiledningsordningen skulle bidra til å beholde flere lærere i skolen, som en følge av dempet «praksissjokk» og økt mestring. Rambølls evaluering skulle evaluere hvorvidt veiledningsordningen faktisk sikret en bedre overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere. Evalueringen bygget på dokumentstudier, casestudier og fire spørreundersøkelser.

Evalueringen slo fast at «praksissjokket» lærerne opplevde ikke var tøffere enn for andre yrkesgrupper. Veiledningen var samtidig med på å redusere «sjokket». De nyutdannede lærerne hadde positive erfaringer med veiledningen. Den hadde bidratt til trygghet og bevisstgjøring rundt egen kompetanse. Kvalitative data indikerte at nyutdannede i liten grad hadde fokus på veiledning i jobbsøkerprosessen. Nyutdannede som hadde fått veiledning var mer positive i vurderingen av første arbeidsår sammenlignet med dem som ikke hadde fått det. Veiledning og mestring hadde ingen stor sammenheng. Nyutdannede opplevde en høy grad av mestring uavhengig av om de fikk veiledning eller ikke. Et godt arbeidsmiljø med sosial støtte fra kollegaer og ledelse var viktigere. Det så ikke ut til at veiledningen hadde noen direkte innvirkning på om lærerne ble i jobben.

Evalueringen viste at 60 prosent av nyutdannede barnehagelærere og lærere mottok veiledning. Dette gjenspeilet resultatene fra kartleggingen i 2012, noe som kunne indikere at ordningen ikke hadde spredd seg ytterligere. Som en mulig forklaring pekte Rambøll på at nyutdannede ofte kommer inn i midlertidige stillinger og at de av den grunn ikke får veiledning den første tiden. Evalueringen viste

også at de som ikke fikk tilbud om veiledning, ønsket seg dette. Videre var det stor variasjon i hvor ofte de nyutdannede nytilsatte mottok veiledning. 21 prosent mottok veiledning ukentlig og 34 prosent 1–3 ganger i måneden. 25 prosent mottok veiledning annenhver måned, mens 18 prosent oppga at de mottok det sjeldnere. Rambølls analyser viste at 52 prosent hadde avsatt tid til veiledning i timeplanen. Disse fikk flere timer veiledning enn de som ikke hadde avsatt tid. Evalueringen viste store variasjoner når det gjaldt omfang, innhold, hyppighet, struktur og kvalitet på veiledningen som ble tilbudt.

Kunnskapsdepartementet publiserte i september 2018 «Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede tilsatte lærere i barnehage og skole». Målet med dette var å sikre at alle nyutdannede lærere skulle få et *likeverdig tilbud* om veiledning av god kvalitet. Dette dokumentet gjelder til sommeren 2021. Det ble presisert at veiledningen skulle tilbys den nyutdannede de første yrkesårene gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring for både veileder og nyutdannet, etter en strukturert og målrettet plan, med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling samt både individuelt og i grupper. Veiledningen bør ikke gjennomføres av veileder som har formelt lederansvar for den nyutdannede. Hobson og McIntyre (2013) beskriver at nye lærere er strategiske dersom de har en leder som veileder. De tenker over videre ansettelsesforhold og ønsker derfor å fremstå som dyktige. Aktuelle problemstillinger blir derfor ofte liggende uten å brukes til læring og utvikling. En evaluering av ordningen skal gjennomføres og en sluttrapport skrives ved årsskiftet 2020/2021.

### **3. TEORETISK TILNÆRMING**

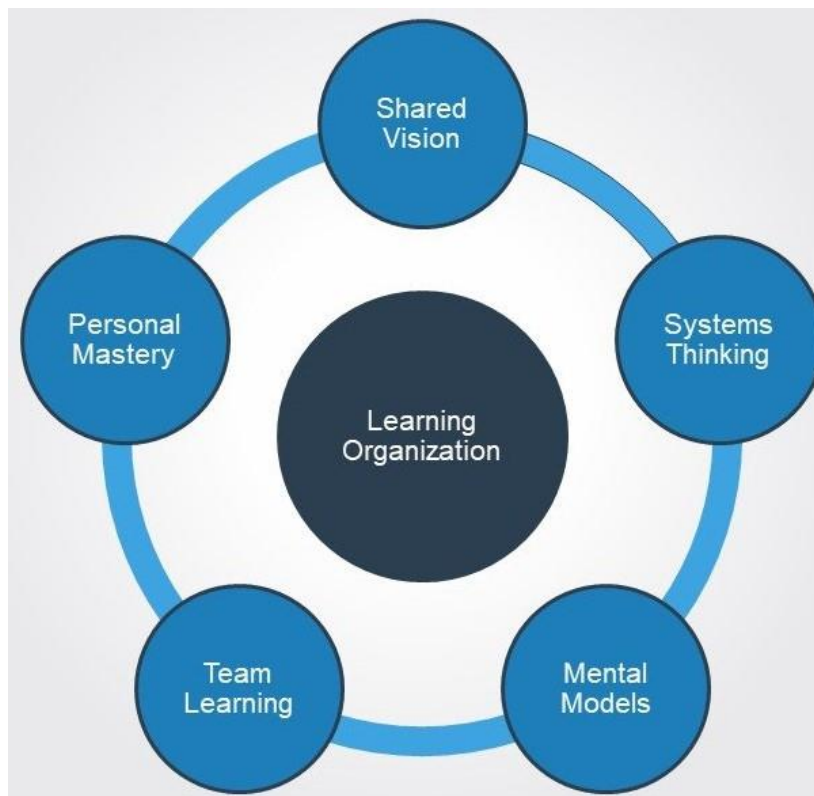
Utgangspunktet for den teoretiske tilnærmingen i oppgaven er relatert til problemstillingen der det er fokus på hva som kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring. Intensjonen med utvalget i det teoretiske rammeverket er et forsøk på å forstå og forklare betydningen av den studien jeg har gjort. Teorien kan derfor betraktes som et redskap i veien mot et svar på studiens problemstilling (Nilssen, 2012). Med dette som bakteppe presenterer jeg aktuell teori vedrørende skolen som lærende organisasjon, nyutdannede lærere og mestring.

#### **3.1 Organisasjonsteori**

*Skolen* er en organisasjon, da den består av de fire grunnelementene slik Harold Leavitt (1965) beskriver dem; Oppgaver, mennesker, teknologi og struktur. Jacobsen (2016) trekker frem at nyere perspektiver på organisasjoner også inkluderer mål og strategi, formell struktur, organisasjonskultur og maktrelasjoner. Han beskriver i forbindelse med dette at alle organisasjoner er avhengige av omgivelsene og må levere noe som oppleves nyttig eller viktig for aktører utenfor organisasjonen. Omgivelsene kan legge press på organisasjonen dersom den ikke tar hensyn til rådende oppfatninger. Dette gjelder i høy grad skolen og samspillet med samfunnet både lokalt og nasjonalt. Peter Senges (1990) teori om skolen som lærende organisasjon er en sentral del av denne masteroppgaven. Det er også Eirik Irgens (2016) sine perspektiver på ledelse gjennom henholdsvis det vitenskapelige og det kunstneriske øyet.

##### **3.1.1 Den lærende organisasjon**

Peter Senge (1990) presenterte hva som skal til for å skape lærende organisasjoner som stadig realiserer sine høyeste mål. Han beskriver fem disipliner som utvikles hver for seg, men som kan vise seg å være avgjørende for hverandres suksess innenfor arbeidet med å utvikle en lærende organisasjon. Jeg inkluderer denne teorien da ledelsens tilrettelegging for læring og refleksjon spiller en stor rolle innenfor utviklingen av kompetente, profesjonelle lærere i skolen.



*Figur 1 – Peter Senge (1990)*

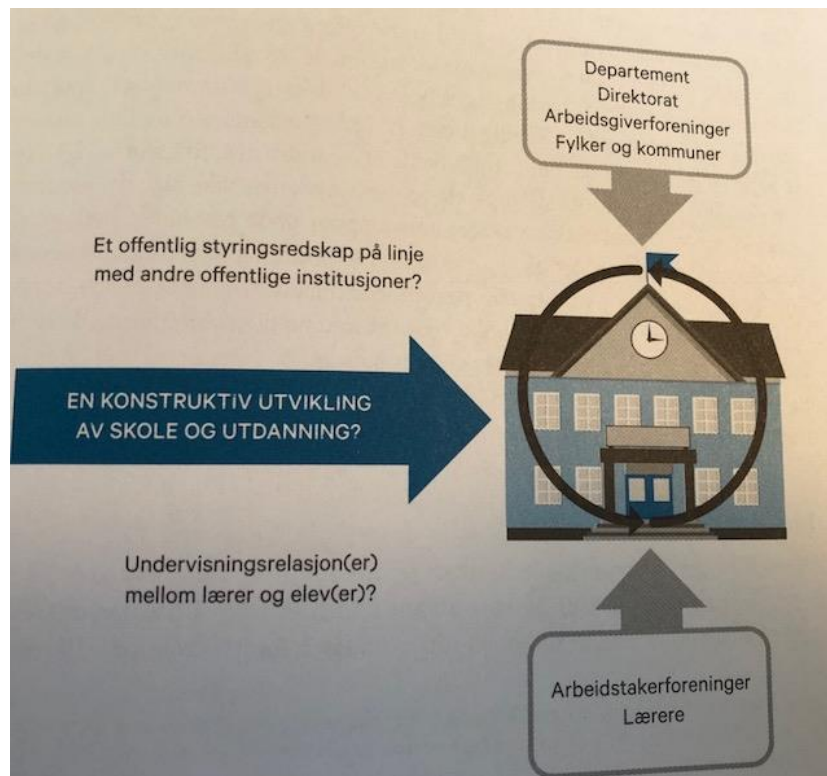
**Personlig mestring i skolen** handler om både å ha kunnskap samt at læreren kan utøve bestemte ferdigheter. Dette er en viktig hjørnestein i den lærende organisasjon, da evnen til å lære ikke er større enn det den er hos organisasjonens medlemmer. Senge ytrer at personlig mestring handler om at læreren har klart for seg hva som virkelig betyr noe. Ledelsen har i denne sammenheng et ansvar for å formidle forventninger og være tydelig slik at den nyutdannede læreren kan ha klart for seg i hvilken retning det er ønskelig at hun strekker seg. Kombinasjonen av det læreren ønsker og et klart bilde av realiteten, skaper en kreativ spenning. Dette gapet er kilden til kreativ energi. Sammen kan kollegiet **skape felles visjoner i skolen**. Dette handler om å skape et felles bilde av den fremtiden skolen som organisasjon ønsker. Der det finnes en ekte visjon vil mennesker skape og lære, ikke fordi de blir fortalt hva de skal gjøre, men fordi de har lyst. Å skape en felles visjon omfatter lærernes evne til å avdekke de felles bildene av fremtiden som fremmer ekte innsatsvilje og deltakelse. **Systemtenkning** i skolen har å gjøre med hvordan organisasjonens usynlige tråder i sammenvevde handlinger kan hindre lærerne i å forstå hvorfor problemer aldri synes å bli løst. Hver hendelse påvirker en annen, noe som vanligvis er skjult for våre øyne. Den helhetlige tankegangen må på plass for å kunne forstå hvordan organisasjonen fungerer. Det at ledelsen har innsyn og oversikt kan bidra til å avdekke hvilke grep som kan gjøres for å løse problemer. **Mentale modeller** er inngrodd antagelser, generaliseringer eller tankebilder som kan påvirke hvordan lærerne oppfatter verden, og hvordan de handler. Svært ofte er lærerne ikke bevisste sine egne mentale modeller og hvordan det påvirker atferden. Denne disiplinen snur speilet innover. Lærerne oppdager sine indre bilder av verden, blottlegger sin egen tankegang for andre og åpner seg for påvirkning fra andre. Dette skjer altså i en sosial setting, og kan ikke utvikles

på egenhånd. **Gruppelæring i skolen** har å gjøre med at gruppens intelligens overstiger summen av intelligensen til gruppens medlemmer. Når lærerteamet virkelig lærer, oppnår de ikke bare glimrende resultater, men de enkelte medlemmene av gruppen opplever en langt raskere personlig vekst enn de ellers kunne ha fått (Senge, 1990).

Systemtenkningen er den femte disiplin fordi den integrerer disipliner og smelter dem sammen til en enhet – en sirkulær prosess (Senge 1990). I 2006 ga Senge ut en ny, revidert utgave av boken fra 1990, *The Fifth Discipline*. Her omfatter *aspirasjonsbegrepet* personlig mestring og felles visjoner. Han bringer også inn begrepene *kollektiv refleksjon* og *helhetstenkning* som overordnede begreper. Denne teorien illustrerer hvordan læring kan ha en sammenheng med mestring. Når lærerne arbeider i team eller i plenum kan de tilegne seg ny kunnskap som kan utvikle pedagogisk praksis og profesjonalitet.

### 3.1.2 Organisasjonen i krysspress

Mens Senge (1990/ 2006) har fokus på det sirkulære, har Irgens (2016) fokus på skolen som organisasjon og forholdet til krysspresset den står i. Irgens (2016) beskriver hvordan skolen som organisasjon, sett ovenfra, først og fremst er et styringsinstrument for å realisere nasjonale mål. Over skolen står departement, direktorat, arbeidsgiverforeninger, fylker og kommuner. Sett innenfra er skolen først og fremst arbeidstakerforeninger og lærere, men også foreldre og elevers behov. «Lærere har forventninger om hvordan de skal bli verdsatt, anerkjent, respektert, forstått og sett. Politiske myndigheter og høyere administrative nivåer har tilsvarende forventninger til lærerne om måloppnåelse, kvalitet og lojalitet. Opplevelser av brudd på den psykologiske kontrakten kan på ansattnivå føre til synkende motivasjon, hykleri, konflikter, økende sykefravær og i ytterste konsekvens at man forlater yrket (Irgens, 2016)». Skolen kan gjøre det lettere, eller vanskeligere, å utøve jobben som lærer. Hvem skal avgjøre hva som er en konstruktiv utvikling av skolen og i utdanningen? Kan politikerne best uttale seg best om dette i lys av at de tydeligere ser behovene i storsamfunnet, eller kan pedagoger best uttale seg med utgangspunkt i sin faglige profesjonalitet? Skolelederen står hele tiden i dette krysspresset; lojaliteten overfor avgjørelser som er tatt i fylke, kommune, direktorat og departement på den ene siden, og på den andre siden ivaretagelsen av det pedagogiske personalet, foreldrene og elevene. De to sidene kan ha motstridende behov. Se Irgens' figur nedenfor.



Figur 2 – Irgens (2016)

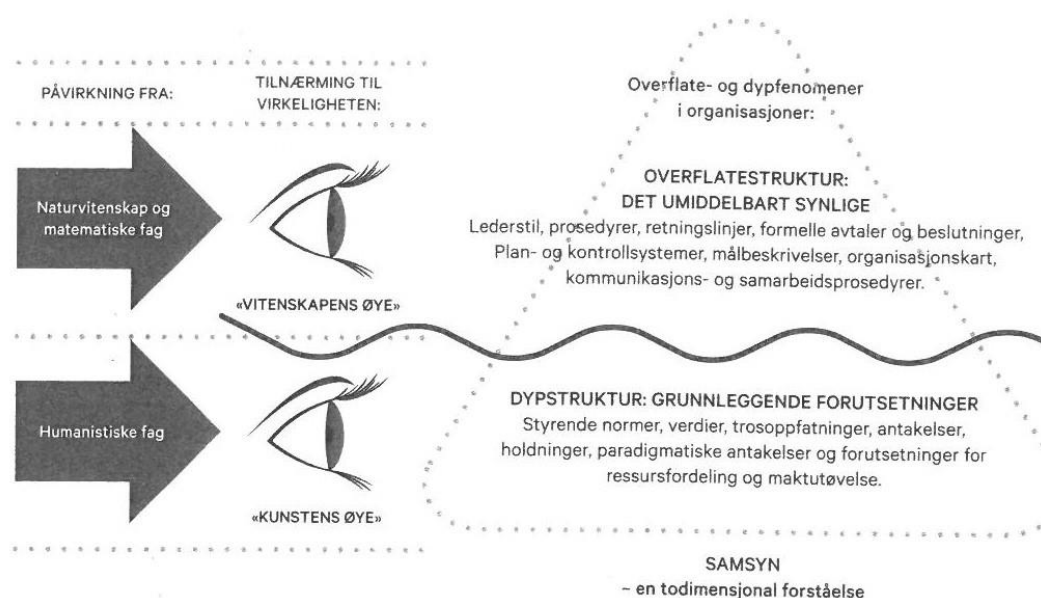
### 3.1.3 To perspektiver på ledelse

Eirik Irgens (2016) beskriver i sin bok *Skolen* to perspektiver på ledelse, nemlig det vitenskapelige og det kunstneriske. Jeg velger å trekke inn Eirik Irgens' teori om vitenskapens øye og kunstens øye fordi jeg ønsker å se på denne opp mot informantenes opplevelse av skolehverdagen. Jeg tenker at det er relevant at ledere og politikere er bevisste på føringer i norsk skole i dag, og hvilke konsekvenser ulike vektlegginger kan få. Politiske føringer forplanter seg nedover og påvirker skolehverdagen. Dette henger sammen med problemstillingen fordi lærerens mestringsopplevelse henger sammen med å møte både interne og eksterne krav. De eksterne kravene til skolen kan variere med utgangspunkt i hvilket regjeringsparti som sitter med makten og hva samfunnet etterspør.

Det vitenskapelige perspektiv har sine røtter innenfor naturvitenskap, empirisme og positivisme – et mekanistisk verdensbilde. Med den industrielle revolusjon gjorde ingeniørene sitt inntog og fikk lederroller på fabrikkene. Det var fokus på økonomi og teknologi (Irgens, 2016). Irgens hevder at «når vi bruker det vitenskapelige øye, klassifiserer og kategoriserer vi for å kunne relatere og måle... Vi reduserer en overflod av informasjon til noen avgrensable enheter som gjør telling og måling lettere. Slik blir vitenskapens øye en effektiv kanal til virkeligheten – men bare til *en del* av den. Noe faller utenfor, og hvis det vitenskapelige øye får dominans, kan det som faller utenfor, bli sett på som mindre viktig. I skolen ble den generelle læreplanen innført i 1993. Den la vekt på det verdimeslige og det kulturelle grunnlag skolen skulle bygge på. Slike aspekter ved opplæringen kan være vanskeligere å måle enn lese- og regneferdigheter. I dag har vi fått en målepraksis som har blitt satt inn i et styringssystem preget av resultatfokus, målstyring og rapportering. Dette kan ses som et utslag av at

det vitenskapelige øye dominerer, med den konsekvens at overflatestrukturen kommer i fokus (Irgens, 2016).»

På midten av 1800-tallet begynte samfunnsvitenskapene å komme inn som en motvekt til den positivistiske grunnorienteringen. Irgens (2016) beskriver hvordan gjennomtrekken i en fabrikk i Pennsylvania. Psykologen Mayo fikk et oppdrag her. Han intervjuet arbeiderne som klaget over fysisk slitasje og høyt arbeidstempo. Mayo foreslo pauserom og flere pauser. Resultatet ble økt trivsel og økt produktivitet. Mayos arbeid og publiseringer på 1930-tallet bidro til at Human resource-retningen innen organisasjon og ledelse fikk økt interesse, og med det ble oppmerksomheten vendt fra det teknologiske til det menneskelige. Fra vitenskapens øye kan lederen dermed flytte fokus til det Irgens kaller kunstens øye. Kunstens øye har sitt utspring i humanistiske fag og fokuserer på dypstruktur med normer, verdier, trosoppfatninger, antakelser og holdninger (Irgens, 2016).



Figur 3 – Irgens (2016)

Det ideelle, ifølge Irgens, er likevel å ha en todimensjonal forståelse som leder – at man har samsyn. Ulike situasjoner vil kreve ulikt fokus på de to ulike synene. Vitenskapens øye bringer inn forutsigbarhet, rasjonalitet, fakta og objektiv kunnskap samt «harde ferdigheter»: kalkulere, kontrollere, måle, verifisere, motivere ansatte utenfra. Kunstens øye bringer inn inspirasjon, pasjon, forestillingsevne, kreativitet, subjektiv og taus kunnskap samt «myke ferdigheter»: føle, improvisere, skape, fortolke, utvikle indre motivasjon hos ansatte. Begge perspektiver er nyttige innenfor organisasjon og ledelse, og «enøydhet» bør unngås (Irgens 2016, s. 30). Mellom de to perspektivene finnes det han kaller ledelse i praksis. Der kunstneren ser og vitenskapen tenker, *gjør* håndverkeren. Der kunstneren lar seg inspirere og der vitenskapen lar seg informere, *engasjerer* håndverkeren seg. Der kunstneren ser endeløse muligheter og vitenskapen ønsker perfektjon, sier håndverkeren «*Nå er det bra nok*» (Irgens 2011, s.212). Håndverkeren, altså lederen i praksis, *gjør* noe og griper inn i det han observerer. Han er ikke passiv, men har en strategi.

### 3.1.4 Ledelsens bidrag til mestringsopplevelse

Skoleledelsen virker sterkt inn på de nyutdannedes møte med yrket. Ledelsens arbeid med å legge til rette for at nyutdannede lærere får tilstrekkelig med støtte og oppfølging, kan virke inn på deres beslutning om å bli eller forlate yrket (Ingersoll & Strong, 2011). Det er derfor ikke likegyldig hvorvidt lederen har lagt en strategi for å møte den nyutdannede læreren. Et verktøy innenfor denne strategien er veiledning.

For å kunne prioritere og legge vekt på veiledning av nye lærere må kommunerepresentanter se verdien av slike oppgaver. Veiledning kan bli sett på som det minst effektive av alle tiltak fordi det krever tid. Effekten av veiledningen er sannsynligvis lite målbar i form av bedre resultat hos elevene og vil sannsynligvis ikke gi utslag verken i PISA, TIMSS eller nasjonale prøver, som har blitt vår tids målestokk for kvalitet i skolen, noe Irgens (2016) og Østrem (2008) ser ut til å være enige om. Veiledningen i seg selv bidrar sannsynligvis heller ikke til å begrense det eventuelle praksissjokket, men kan i beste fall bidra til at det håndteres på en konstruktiv måte. Veiledning kan kanskje være en av flere aktiviteter som bidrar til å dempe usikkerheten i arbeidet ved å sette ord på de utfordringene det er mulig å gjøre noe med, men også bevisstgjøre om hva vi ikke kan forandre. Veiledning i seg selv løser sannsynligvis heller ikke problemet med å rekruttere og beholde gode lærere, men kan være ett blant flere tiltak som kan ha en gunstig virkning både for individ og system, sier Østrem (2008)

Uansett er skoleledelsen en sentral faktor i tilrettelegging av lærernes profesjonsutvikling ved den enkelte skole. I Opplæringslovens § 10-8, Kompetanseutvikling, har skoleeier ansvar for å ha nødvendig kompetanse i virksomheten. Rektorene har en viktig rolle i å kommunisere forventninger til de nyutdannede lærerne. De nyutdannede er fortsatt lærende, og denne forståelsen bør kommuniseres fra rektor ut til hele kollegiet (Postholm, 2014). Som Irgens, nevnt ovenfor, presenterer Bolman & Deal (2014) ulike tilnærminger til det å lede kollegiet.

Bolman & Deal (2014) legger vekt på fire ulike perspektiv på ledelse. Disse er det Strukturelle, det Politiske, Human-resource (HR) og det Symbolske perspektivet. I min studie blir det mest relevant å trekke inn det Strukturelle perspektivet og Human-resource (HR). Dette fordi det Strukturelle perspektivet har fokus på mål, orden, system og rolleavklaring tilsvarende det Irgens' (2016) viser til i figur 3 – det vitenskapelige øye. For en nyutdannet lærer vil informasjon og forutsigbarhet gi trygghet. Innenfor Human-resource (HR) perspektivet legges det vekt på behov, ferdigheter, relasjoner og ressurser, å bli verdsatt og oppleve personlig vekst tilsvarende Irgens (2016) kunstneriske øye. Den nyutdannede læreren er en viktig ressurs i skolen. Derfor ønskes det i et HR-perspektiv å møte den



nyansattes behov og videreutvikle hennes styrker. Dette er like viktig som at den nyansatte skal møte organisasjonens behov (Bolman & Deal, 2014).

### **3.1.5 Hvordan forskning fremstiller at skolekultur kan bidra til mestringsopplevelse**

Begrepet *organisasjonskultur* defineres slik av Edgar Schein (1987): «Et mønster av grunnleggende antakelser – skapt, oppdaget eller utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpasning og intern integrasjon – og som har fungert tilstrekkelig bra til at det blir sett på som sant og til at det læres bort til nye medlemmer som den rette måten å oppfatte, tenke og føle om disse problemene på. (Irgens, 2016)»

Den nyutdannede og nyansatte læreren kjenner ikke til hvilken kultur som sitter i veggene på en skole. Regler og rutiner etablert i yrkeskultur på en skole blir i liten grad formidlet til nyutdannede lærere. «Skolene bør legge til rette for strukturer som introduserer nye lærere for alt fra visjoner og læreplaner til for eksempel hvordan de skal hente ut nøkler, og prosedyrer for arkivering (Postholm, 2014, s. 63).» Det å bevisst eller ubevisst holde tilbake informasjon kan bidra til at nyutdannede ikke finner sin plass. De kan oppleve at de er overlatt til seg selv. Nyutdannede som opplever en informerende kultur ved skolen, der de tidlig får innsikt i systemer og strukturer, vil i større grad be om hjelp og slik utvikle sin lærerpraksis (Postholm, 2014).

Nyutdannede lærere ønsker hjelp. De ønsker å drøfte problemstillinger med kollegaer. De vil gjerne samtale med mer erfarne lærere rundt klasseledelse og atferdsproblemer. De ønsker å observere i andre klasserom og få tid til å drøfte handlemåter. De nyutdannede lærerne har dårlig samvittighet for å bruke av kollegaenes tid. De ønsker seg en mentor (Hoel, Engvik og Hanssen (red.), 2010).

Anne-Harriet Berger ved lærerutdanningen i Tromsø har i sin forskning funnet at observasjonen i seg selv ikke er tilstrekkelig selv om de nye lærerne opplever at det å observere de gamle lærerne er noe de oppgir som en viktig kilde til mestring. Hun hevder at dette fører til imitasjon uten refleksjon fordi man etter observasjonen ikke har hatt tid til å drøfte eller begrunne de valgene som ble gjort (Hoel (red.), 2008).

I skolen har det vært tradisjon for «svøm eller synk» eller «sånn var det for oss også». Brante (2009) trekker frem at skolen er blitt en annerledes og mer krevende arbeidsplass de siste tjue årene. Videre vet vi mer om uheldige konsekvenser ved å gi lærere en krevende start. Utdanningen må ses på som et utgangspunkt mer enn som et endelig resultat (Smith og Ulvik, 2010).

«Skolens ledelse har stor makt og innflytelse, enda mer enn de er klar over, når det gjelder nyutdannede læreres tilfredshet og beslutning om å bli i skolen (Postholm, 2014, s. 77).» Skoleledelsen må ha innsikt i arbeidssituasjonen til den nyutdannede, ha klare forventninger, være oppmerksom på at skolens yrkeskultur blir utfordret når nyutdannede etablerer seg i skolen, være oppmerksom på at elevprestasjoner blir svakere når kollegasamarbeid faller sammen. Et godt kollegasamarbeid er altså viktig både med tanke på lærerens og elevens mestring.

## 3.2 Mestringsteori

Hvorvidt nyutdannede lærere mestrer yrket kan forstås i lys av hvem de er, hva de lærer i utdanningen og hva de lærer på arbeidsplassen. Jeg velger i min studie å rette søkelys mot utviklingen de har på arbeidsplassen, og viser til Lazarus & Folkman (1984). De definerer mestring som en kontinuerlig endringsprosess og forsøk på å møte spesifikke eksterne og/eller interne krav som overgår en persons ressurser. Mestring er altså en aktiv prosess både handlingsmessig og mentalt.

### 3.2.1 Lærerrollen og mestring av oppgavene – et krysspress

Raaen, Østrem og Hanssen knyttet i sin studie (NYutdannede læreres Mestring av Yrket 2006-2010) mestring opp mot *handlinger* og spørsmålet om *hva lærere skal håndtere*. Forskerne registrerte lærernes handlinger hver dag i en uke ved å skygge dem og kalte arbeidet til lærerne heseblesende fordi de måtte skynde seg, de ble avbrutt og de måtte huske. Lærerne ble regulert av plikter, arbeidsdeling og rutiner. Videre ble de regulert av tidsfrister, de planla kollektivt, de planla og organiserte for kollegaer, de skulle realisere planer i spenningsforholdet mellom kreativitet og plikt samt håndtere dilemmaer og fange oppmerksomhet. I tillegg skulle de forhandle, korrigere og takle spenninger. Faglige diskusjoner hadde de liten tid til. Forskerne observerte at det administrative ofte ble håndtert kollektivt mens det pedagogiske ofte var overlatt til den enkelte. Raaen, Østrem og Hanssen konkluderte med at spenningsforholdet mellom å skulle mestre både den matematiske og menneskelige tida var en utfordring som de mente lærerstudentene måtte forberedes bedre på. Den matematiske tida fungerte godt med tanke på arbeidsoppgavene som kunne planlegges, men gjorde det vanskelig å forholde seg til de tingene som bare dukket opp fordi man arbeider med mennesker.

Det er altså ikke bare skolen som organisasjon og skoleleder som står i et krysspress, men også læreren. Krysspresset læreren står i foregår mellom indrestyrt og ytrestyrt pedagogisk praksis. Dette kan oppleves som en indre verdikonflikt. Læreren opplever på daglig basis en mengde både påtrykk og inntrykk som hun kontinuerlig skal vurdere viktigheten av å handle ut fra. Forskerne Eldar Taraldsen og Endre Kanestrøm (2016) uttaler i sin artikkel *Pedagogikk eller mekanikk* hvordan «...en

gjennomgripende mistillit til menneskene i systemet, gjennom kontroll og prediksjon skal innfri nyttige hensikter for staten. Vi er usikre på om dette nærer elevenes læring og utvikling.» De hevder at det vitale ligger i pedagogikken mens det livløse ligger i mekanikken, noe som kan sees i sammenheng med Irgens' kunstneriske og vitenskapelige øye. Irgens (2016) henviste også til en uskrevet psykologisk kontrakt der lærerne ønsker å bli sett mot at de leverer det politikerne krever gjennom sine dokumenter. Biesta (2014) benytter begrepet «utdanningens svakhet» i betydningen at dersom utdanning blir predikert, målstyrt og sterk, vil dette representere en positivistisk tilnærming der læring blir mekanikk og ikke pedagogikk. Den mekaniske styrken vil kunne kvele engasjement, følelse og nysgjerrighet, og pedagogikkens kanskje viktigste mål vil forsvinne; å utdanne tenkende, selvbevisste og ansvarlige mennesker. Min oppfatning er at dette kan gjelde for både elever og lærere.

Hargreaves og Fullan (2014) beskriver hvordan tidspresset økte for rundt tjue år siden da lærere opplevde at jobben utvidet seg ustanselig. Det var altfor mange ting å skulle takle, og det ble forventet veldig mye av dem. Det var så mye sosialarbeid involvert i jobben – så mange atferdsproblemer og sosiale problemer i klasserommet som måtte løses før de fikk begynt å undervise. Flere og flere elever med særskilte behov var nå i vanlige klasser. Lærerne følte seg utkjørte i dragkampen mellom foreldrene på den ene siden og byråkratene på den andre. Dette støtter opp om Raaen, Østrem og Hanssens funn (NYMY 2006-2010) i forbindelse med tids- og krysspresset lærerne står i; undervisning av fag versus omsorg for barn som strever med ulike aspekter av sin væren. Læreren vet at hun må stå til ansvar for elevenes faglige utvikling. Hun vet også at hun har ansvar for elevenes psykososiale miljø. Dermed kan hun ikke ignorere det ene eller det andre, men mestre en balanse på et vis. Troen på at hun skal kunne få dette til er essensiell for at hun skal kunne lykkes. Dette beskriver Bandura.

### 3.2.2 Albert Banduras teori om mestringstro

Banduras teori legger vekt på både individets kognitive prosesser og miljøet individet befinner seg i når han forklarer mestringstro, eller begrepet han selv bruker som er *self-efficacy* (Bandura, 1994). Dette står i samsvar med Lazarus & Folkman (1984) sin definisjon som legger vekt på både indre og ytre krav. Bandura (Haug (red.), 2010) delte mestring inn i *reell mestring* og *opplevd mestring*. Den reelle mestringen er den man får konkret bekreftelse på, for eksempel score på en test. Læreren kan også lettere forvente reell mestring når hun har mestret en lignende situasjon tidligere. På samme måte går forventningen om mestring ned når læreren opplever å mislykkes. En annen kilde til mestringstro, ifølge Bandura, kan være at den nyutdannede læreren observerer en mer erfaren lærer hun ser på som en rollemodell. Hun kan da legge merke til den mer erfarne lærerens kroppsspråk og konkrete handlinger samtidig som hun lytter til budskap som formidles via språket. En slik *observasjon*, mener Bandura, kan gi læreren positive tanker om å lykkes med lignende arbeidsoppgaver. Videre hevder

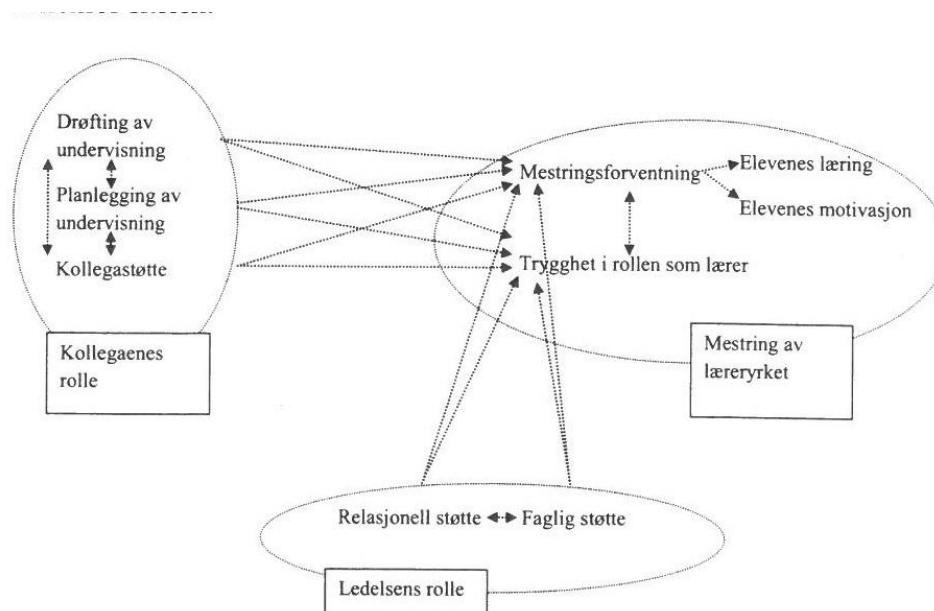
teoretikeren at *viktige mennesker* i livet til den nyutdannede læreren kan bidra til at hun tenker om seg selv at *hun besitter de egenskapene som kreves* for å gjøre jobben ved å *uttale* dette. Denne overbevisningen kan bidra til at læreren er mer motstandsdyktig når hun opplever motgang. Den nyutdannede *lærerens mentale tilstand* vil i tillegg kunne være med på å prege hennes mestringstro, ifølge Bandura. Dersom hun er deprimert eller stresset vil dette kunne aktivisere negative tanker rundt egen prestasjon i motsetning til positive tanker som kan skape en god spiral (Bandura, 1977). Det er altså en rekke grep som kan gjøres for å utruste nyutdannede lærere med mestringstro.

Den opplevde mestringen er ikke nødvendigvis sammenfallende med den forventede mestringen. Opplevelsen er subjektiv, og ikke objektiv eller nøytral. Nye lærere er mer sårbare for egne erfaringer enn deres erfarne kollegaer. Det er gjennom disse erfaringene at de skaper sin identitet som lærer (Hoel, Engvik og Hanssen (red.) 2010).

### **3.2.3 Caspersen og Raaens modell for nyutdannedes mestring av læreryrket innenfor skolen som organisasjon.**

Caspersen og Raaen griper tak i mestring som et resultat av trygghet i lærerrollen og en forventning om å mestre. Dette kan synes å være faktorer som individet enten besitter eller ikke, men som i Banduras teori ovenfor viser seg å kunne påvirkes av omgivelsene. At mennesker lærer og utvikler seg i den sosiale konteksten som omgir dem, er grunnlaget i et sosialkonstruktivistiske perspektiv. Dette vil jeg komme tilbake til. Det er viktig at det legges til rette for sosial samhandling i kollegiet. Manglende samarbeid kan gå utover elevenes læring (Postholm, 2014).

Caspersen og Raaen har laget en modell for nyutdannedes mestring av læreryrket innenfor skolen som organisasjon. Her er ledelsen trukket inn med fokus på å gi relasjonell eller faglig støtte. De har altså operasjonalisert mestringsbegrepet med begrepene trygghet i lærerrollen og generell mestringsforventning. Med nyutdannet lærer mener de en som har jobbet tre år eller mindre i skolen. Studien deres konkluderer blant annet med at mens erfarne lærere oftere henvender seg til ledelsen, så henvender de nyutdannede seg mer til kollegaer for dialog. Nyutdannede har større problemer med å artikulere sine erfaringer i lærerarbeidet og opplever derfor mindre faglig støtte og trygghet enn de erfarne. De nyutdannede deltar også mindre i faglige samtaler.



Figur 4 – Caspersen og Raaen, 2010 (Haug(red.))

Ut fra modellen vises den nyutdannede læreren som den største ovale figuren. Det går ingen piler ut fra denne, men det går mange inn. Pilene fra den vertikale ovale figuren illustrerer hva som er viktig for at den nyutdannede læreren mottar fra sine kollegaer for å kjenne trygghet og mestringstro i rollen. De har behov for at det er tid til å drøfte undervisning, til å planlegge undervisning og motta kollegastøtte. Den mindre ovale figuren som er horisontal viser hva som skal til fra ledelsens side for at den nyutdannede skal oppleve trygghet og mestringstro. Dette handler både om faglig og relasjonell støtte. Caspersen og Raaen hevder følgelig at når disse elementene er på plass, så ligger forholdene til rette for at den nyutdannede læreren skal kunne oppleve trygghet og mestringstro. Dette vil munne ut i at elevene blir motiverte og lærer samt at læreren opplever genuin mestring. Den nyutdannede læreren trenger altså mye påfyll, og jeg leser ut av figuren at det ikke skal forventes av den nyutdannede læreren at hun gjør så mye annet enn arbeidsoppgavene sine og blir trygg i rollen den første tiden.

Caspersen og Raaen henviser til «practice shock» når de omtaler overgangen fra studiet til yrkesutøvelsen (Haug (red.) 2010). De hevder at dette praksissjokket vil vise seg i manglende mestring av arbeidet som lærer. Caspersen og Raaen operasjonaliserer *mestring* ved å bruke ordet *self-efficacy*, som Bandura, som handler om den nyutdannedes mestringsforventning, den erfarte muligheten de har til å påvirke sin egen hverdag som lærer. De operasjonaliserer også begrepet ved å fokusere på hvor *trygge* de nyutdannede lærerne er på sin egen rolle. Forskerne mener å ha vist gjennom sin forskning at lærernes mestring henger sammen med både det sosiale og det faglige klimaet på skolen. De hevder at de nyutdannedes mestring er et kollektivt ansvar som vil munne ut i en individuell profesjonalitet, slik jeg ser det. Dette er hensiktsmessig for organisasjonen. Vygotsky var overbevist om det sosiale fellesskapets funksjon.

### 3.2.4 Vygotsky, sosialkonstruktivism og mestring

Vygotsky hevder via sin teori om sosialkonstruktivismen at det er begrenset hva individet lærer på egenhånd. Den lærende kan nå mye lenger i sin utvikling sammen med andre som har mer erfaring og et høyere kunnskapsnivå. Det hun kan gjøre sammen med noen den ene dagen, kan hun klare alene den neste, ifølge Vygotsky (2001). Som ny i yrket har hun bratt læringskurve de første årene da hun både skal fungere i arbeidet samtidig som hun skal utvikle trygghet i rollen. Avgjørelser skal tas hele tiden, og erfaringsgrunnlaget er begrenset.

Læring har, ifølge Vygotsky (1978), utgangspunkt i en sosial, kulturell og historisk kontekst. Han mente at utvikling starter på et ytre sosialt plan før den blir omdannet og formet til en del av lærerens intramentale prosesser. Vygotsky (2000) mente at tanken ikke bare uttrykkes i ord. Den skapes også gjennom dem (Hargreaves og Fullan, 2014). Polyani (1967) løfter frem *den tause kunnskapen* basert på tidligere erfaringer. Ifølge Tiller (2006) må denne kunnskapen omformes til ord slik at den kan bli reflektert over. Dette samsvarer med Deweys (1916) og Vygotskys (2000) syn som innebærer at språket er et viktig redskap for lærere i deres endrings- og utviklingsarbeid (Postholm og Jacobsen, 2016). Opplevelsen av mestring er subjektiv, og den nyutdannede læreren kan stille seg selv mange spørsmål i løpet av arbeidsuken. Dersom hun ikke får drøftet tankene sine med noen andre i miljøet vil ikke disse kunne bli reflektert over og løftet til et høyere nivå av forståelse. Her kommer både veiledning av nyutdannede lærere og teamarbeid inn som viktige katalysatorer for læring og refleksjon.

### 3.2.5 Mestring hos den nyutdannede versus den erfarne læreren.

Hargreaves (2000) mener at for at den nyutdannede læreren skal lykkes og forbli i yrket, må læreren kunne balansere god undervisning med nødvendig kontroll i klasserommet (Postholm, 2014). Nyutdannede lærere som gruppe utøver en klasseledelse som er basert på høy tilknytning uten først å etablere kontroll (Wubbels, Brekelman, Brok og Tartwijk, 2006). Postholm retter søkelys mot at nyutdannede lærere kan for lite om klasseledelse, men at veiledning i første yrkesår har gitt seg utslag i bedre undervisning. Hun nevner også at nyutdannede lærere er mindre fleksible planleggere og mindre raske problemløsere enn sine mer erfarne kolleger. De mangler ofte erfaring fra liknende situasjoner. Engviks forskning (2013) viser at det er særlig i denne fasen at læreren utvikler sin profesjonelle identitet samt at de her er på sitt mest påvirkelige (Postholm, 2014). Jakhelln (2011) hevder at nyutdannede lærere skammer seg over ikke å oppfylle forventningene til seg selv og det de tror arbeidsplassen forventer av dem. Han deler videre at når det ikke er kultur for at lærere deler sine opplevelser av usikkerhet og ubehag på skolen, vil den nyutdannedes læringspotensial svekkes det første yrkesåret. Utfordringene kan bli forsterket når læreren ikke søker støtte i kollegiet eller hos

skolelederen. Læringen kan for noen nyutdannede lærere skje i en yrkeskultur som oppmuntrer til et kollegialt og likeverdig samarbeid, mens andre møter en yrkeskultur som bidrar til sammenligninger og til konkurranse og isolering (Postholm, 2014).

Når nyutdannede blir overlatt til seg selv med svært krevende oppgaver, tyder det på at organiseringen er oppstykket og at skolekulturen er individbasert (Anne-Harriet Berger via Hoel (red.) 2008).

Det å være erfaren betyr at man er godt kjent innenfor et gitt kunnskapsområde. Doyle (1979) påstår at den viktigste forskjellen mellom erfarne og uerfarne lærere er at de erfarne har klasseromskunnskap til bruk i ulike situasjoner, mens de uerfarne stadig opplever en situasjon for første gang. Det er forskjell på nybegynneren og den erfarne både med tanke på kvalitet og hurtighet i forbindelse med situasjonstolkning og løsningsvalg. Den uerfarne læreren må transformere sin teoretiske kunnskap til praktisk visdom mens han er i en handlingstvangssituasjon hvor han hverken har tid eller kapasitet til å gjøre det (Hoel, Engvik og Hanssen (red.) 2010).

En undersøkelse gjort av Caspersen og Raaen (2010) viser at de viktigste variasjonene knyttet til mestring av lærerarbeidet ikke går mellom nyutdannet eller erfaren. Arbeidsplasskultur og samarbeidsformer viser seg å være minst like viktig for mestringsforventning og trygghet som hvor lenge man har jobbet som lærer. Undersøkelsen viser derimot at nyutdannede strever med å skaffe seg overblikk over situasjoner som hele tiden blir avbrutt. De oppdager ikke så fort som de erfarne nyansene i det som skjer i undervisningsarbeidet og synes av den grunn at det er vanskelig å uttrykke sine behov. Dette stemmer overens med Berliner (1992). Mangelen på det å kunne uttrykke seg kan vise seg i tilbakeholdenhet i kollegasamarbeidet. Dette endres med erfaring (Hoel, Engvik og Hanssen (red.) 2010).

Ti tusen timer hevder forfatteren Malcolm Gladwell at det ser ut til å ta hjernen å assimilere alt den trenger å vite for å kunne bli eksepsjonell i sitt felt. I alle profesjoner er det derfor viktig å øve (Hargreaves og Fullan, 2014). Det er dog ikke likegyldig på hvilken måte disse timene er tilbrakt. Utvikling krever refleksjon over handling (Hargreaves og Fullan, 2014).

### **3.2.6 Lav grad av mestring og lærerflukt...**

Brouwers, Evers og Tomics (2000) viser at manglende støtte fra kolleger gir negativ effekt på egen mestringsopplevelse, og dette igjen relateres til utbrenthet. Videre viser forskning at lærernes mestringsforventning påvirkes av jobbtilfredshet og i hvilken grad de er utsatt for jobbrelatert stress. Lærere som opplever lav mestring forutsier en stor sannsynlighet for at de kan slutte i yrket (Klassen og Chiu, 2011). Lærere som opplever høy mestringsforventning viser seg å bruke effektive læringsstrategier som igjen fører til at elevene er mer motivert og de opplever et større læringsutbytte.

Fornøyde elever fører til at lærere opplever at de har mestret og det fører til en positiv mestringsforventning. Dette samsvarer både med Banduras teori og figuren til Caspersen og Raaen. Chan (2008), undersøkte forholdet mellom mestringsforventning og forpliktelse. Det viste seg at det var en positiv og direkte sammenheng mellom mestringsforventning og forpliktelse til læreryrket (Chan, W.-Y., Lau, S., Nie, S. L. Y., Lim, S., & Hogan, D, 2008). Hvis læreren kjente forpliktelse og en yrkestilfredshet, var mestringsforventningene høye. Studier gjort av Chan (2008) samt Klassen og Chiu (2010) viser at mestringsforventningene er økende i begynnelsen av karrieren og så avtagende mot slutten av karrieren.

I studien til Skaalvik og Skaalvik (2013) fremkommer det at de fleste lærerne har et godt forhold til foreldrene. Det er når forholdet blir anstrengt at lærerne opplever det som en byrde. Omtrentlig en av fem lærere opplever forholdet til foreldre som en belastning. Videre viser studien hvordan mestringsforventning og utbrenthet påvirkes av lærers relasjoner til foreldre (Skaalvik og Skaalvik 2011). Resultatene var klare på at læreres relasjoner til foreldre var en sterk indikator for læreres mestringsforventning. Resultatene fra Skaalvik og Skaalvik (2013) indikerer en sammenheng mellom det å ikke blir stolt på av foreldrene, eller at foreldrene er kritiske, eller samarbeidet er vanskelig og det å oppleve en alvorlig belastning hos lærerne. En slik situasjon skaper følelsen av at man ikke gjør en god nok jobb, og behovet for selvbeskyttelse øker hos læreren.

Utbrenthet ses på av forskerne som et resultat av langvarig stress i arbeidsforhold, og det oppstår oftest når man jobber med mennesker, for eksempel hos lærere (Jennett, Harris og Mesibov, 2003). Skaalvik og Skaalvik (2009) beskriver hvordan dette kan lede til at lærere får en redusert evne til å involvere seg i elevene og beholde en god relasjon til dem. Videre fører slike innvirkninger til at læreren kan komme til det stadiet hvor følelsen av å gjøre et meningsfullt arbeid mangler og at mestring av undervisningssituasjonen ikke blir tilfredsstillende. Tendenser til utbrenthet hos lærere kan føre til tegn på sviktende helse så vel som lavere motivasjon for arbeidet, mindre trivsel og påfølgende intensjoner om å forlate læreryrket (Hakanen, J.J., Bakker, A:B: og Schaufeli, 2006). Det fremgår også av forskningen en meget sterk sammenheng mellom tidspress og utmattelse (Skaalvik og Skaalvik, 2009, 2010,2013). Denne forskningen er det viktig å ta på alvor, spesielt for skoleleder. Som nevnt tidligere er det slik at vi vil oppleve lærermangel i årene som kommer. Det er derfor essensielt for skoleledere å vite hvor *skoen trykker*, og sette i verk fruktbare tiltak.

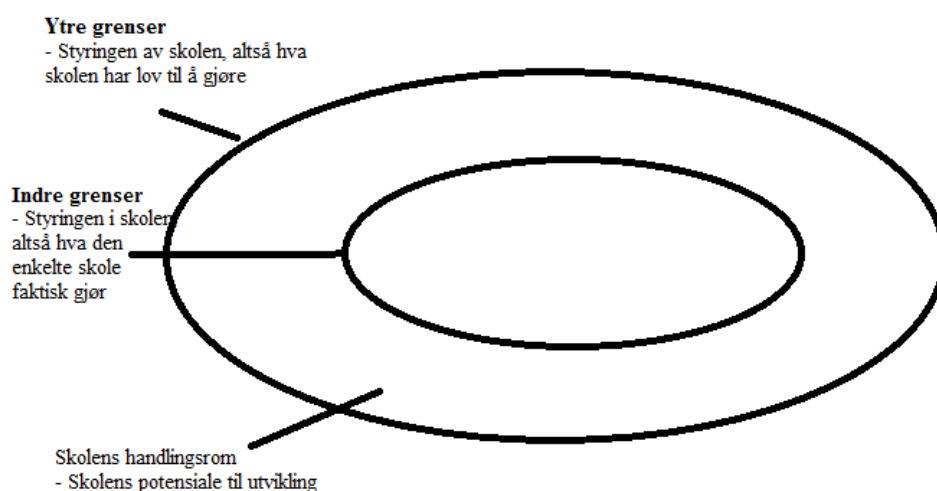
### **3.2.7 Ledelse som kan føre til mestringsopplevelse**

Hvilke grep kan så skoleleder gjøre for at den nyutdannede læreren skal kunne oppleve mestring i arbeidet? Skoleledelsen er en sentral faktor i tilrettelegging av lærernes profesjonsutvikling ved den enkelte skole. I Opplæringslovens § 10-8, Kompetanseutvikling, kommer det tydelig frem at skoleeier



har ansvar for å ha nødvendig kompetanse i virksomheten. Rektorene har en viktig rolle i å kommunisere forventninger til de nyutdannede lærerne. De nyutdannede er fortsatt lærende, og denne forståelsen bør kommuniseres fra rektor ut til hele kollegiet (Postholm, 2014).

«Skolens ledelse har stor makt og innflytelse, enda mer enn de er klar over, når det gjelder nyutdannede læreres tilfredshet og beslutning om å bli i skolen (Postholm, 2014).» Skoleledelsen må ha innsikt i arbeidssituasjonen til den nyutdannede, ha klare forventninger og være oppmerksom på at skolens yrkeskultur blir utfordret når nyutdannede etablerer seg i skolen. Ledelsen må være oppmerksom på at elevprestasjoner blir svakere når kollegasamarbeid faller sammen.



Figur 5 – Berg (2000)

Gunnar Berg (2000) sin figur illustrerer hva skoleleders handlingsrom er. Skoleleder har, som vi vet, de ytre grensene å forholde seg til; styringsdokumenter, lovverk og andre ytre rammer. De indre grensene er det skolen faktisk gjør. Der imellom ligger det frie handlingsrommet. Her ligger det muligheter for skolene til å reflektere rundt hvilke grep som kan gjøres for å ivareta lærerne generelt og de nyutdannede lærerne spesielt. Jeg velger å presentere forskning angående dette nedenfor:

### 3.2.7.1 Å stadig fokusere på kultur for teamarbeid og kollektiv mestring

De danske forskerne Bendixen & Fischer (2013) retter søkelys mot samarbeidet mellom skole og hjem. Foreldre har mer og mer inntatt en brukerorientert holdning til skolen og betrakter den som en serviceinstitusjon som er til for deres skyld. Foreldre stiller noen ganger krav om at urolige barn skal fjernes fra klassen. Elever og foreldre stiller altså krav til lærerens profesjonalitet og robusthet (Bendixen & Fischer, 2013). Når lærerteamet drøfter ulike problemstillinger kan fokus lettere løftes fra noe som trigger følelser til en profesjonell tilnærming og løsning. Opplevelsen av at «dette er vi sammen om», kan også bidra til økt robusthet i møte med utfordringer. «Lærerens holdninger og personlige egenskaper virker inn på hvordan den enkelte utvikler seg som lærer. Lærerne skal fortrinnsvis fremtre som robuste og voksne ledere for unge lærende mennesker som også påvirkes

emosjonelt og sosialt av miljøet de møter i undervisningen (Kunnskapsløftet, 2006)». Slik kan læreren fremstå som tydelig og vennlig i alle samtaler med foreldre.

«Når det tette og forpliktende lærerteamsamarbeidet lykkes, vil det danne en trygg base for lærerens håndtering av vanskelige utfordringer både fra elever og foreldre. Læreren vil da ikke føle seg alene. Når de vanskelige problemene er gjennomdrøftet i fellesskap, er det mye enklere å unngå å havne i forsvarsposisjon og å bevare sin profesjonalitet. Et velfungerende og konstruktivt lærerteamsamarbeid er nøkkelen til lærerens engasjement og arbeidsglede, og dermed til å sikre et psykisk godt arbeidsmiljø (Bendixen & Fischer, 2013)». «Lærere som primært forsøker å løse problemene sine på egen hånd, får det vanskelig i skolen. De har høy risiko for å få alvorlige arbeidsmiljøproblemer preget av stress og sykefravær (Bendixen & Fischer, 2013)».

Det å sette ord på egne mentale modeller og møte andres vil kunne utvide og løfte forståelsen av et gitt tema eller en gitt hendelse. Skaalvik & Skaalvik (2007) skiller mellom individuell og kollektiv mestring. Kollektiv mestring handler om hva man kan utrette som fellesskap på en skole eller i et team. Forskerne fant en positiv sammenheng mellom individuell og kollektiv mestringsforventning. Dette betyr at individets og fellesskapets holdninger påvirker hverandre, noe som både kan skape en positiv eller en negativ spiral i organisasjonen.

#### 3.2.7.2 Å formidle hva som er «godt nok»

Det å formidle hva som er «godt nok» kunne kanskje bidra til å beholde lærerne i skolen? Bendixen & Fischer uttaler det slik: «Når vi tenker på *den gode nok læreren*, tenker vi også på *den autentiske læreren* og på forholdet mellom autenticitet og ekthet. Man blir ikke autentisk ved å være opptatt av seg selv. Tvert imot handler autenticitetsidealet om at man føler seg forpliktet av noe viktig og verdifullt utenfor en selv (Laursen 2006). Vår oppfatning er at det *hele* barnet utvikler seg best sammen med *den gode nok læreren* (Bendixen & Fischer, 2013, s.21)». Dette betyr i praksis at skolelederen må uttale hva som er bra nok. Skolelederen må ha kunnskap om den enkelte lærers pedagogiske praksis og kunne uttale seg med utgangspunkt i dette når man skal formidle hva som er forventet kvalitet. Da er det i første omgang viktig at det er uttalt hvilke forventninger organisasjonen har til den ansatte.

#### 3.2.7.3 Å legge til rette for veiledning

Veiledning av nyutdannede lærere har effekt på lærernes faglige læring, deres undervisning, og veiledningen bidrar til at færre nyutdannede forlater yrket (Postholm, 2014). Kun hver fjerde nyutdannede lærer rapporterer om veiledningsordninger i studier gjort av Aspfors (2012) og Caspersen og Raaen (2010). Til tross for skolelederens pålagte ansvar fungerer altså ikke dette på en tilfredsstillende måte.

Det er derfor jeg har valgt å gjøre denne studien, for igjen å rette søkelys mot det forskningen allerede har dokumentert. Likevel var jeg spent på hva jeg ville finne i prosessen. Jeg bestemte meg for å lytte til stemmene til dem som arbeider i skolen på daglig basis, nemlig både nyutdannede og erfarne lærere samt skoleledere. Gjennom presentasjonen av relevant forskning og det teoretiske rammeverket har jeg gjort rede for begreper som er sentrale for min undersøkelse. Disse elementene hjelper meg til å se det jeg ser når jeg skal gjennomføre studien min (Nilssen, 2012), og som utgangspunkt for beskrivelse av forskningsmetode i neste kapittel.

## 4. FORSKNINGSMETODE

Så langt har jeg redegjort for kunnskapsstatus samt det teoretiske rammeverket for studien. Jeg har på bakgrunn av min problemstilling og det forskningsdesignet jeg har valgt å jobbe etter i denne studien valgt å bruke kvalitativ metode. I denne delen vil jeg beskrive forskningsdesign og hvilken forskningsmetode jeg har brukt, samt presentere empirigrunnlaget for avhandlingen.

### 4.1 Vitenskapelig ståsted og tilnærming

Vitenskapsteoretisk har jeg valgt en hermeneutisk tilnærming til studien fordi jeg *tolker* en levd livsverden gjennom tekst. *Hermeneutikk* er læren om fortolkningen av tekster (Kvale og Brinkmann, 2015), en metode forskeren kan bruke til å analysere tekstene hun mottar i forbindelse med en studie. Jeg som forsker vil tilstrebe meg å ha et åpent blikk i lesningen av tekstene, og være oppmerksom på at jeg tolker konteksten ut fra historie og tradisjon. En slik tilnærming tar utgangspunkt i informantens *egen* forståelse og synspunkter, men også forskerens egen forforståelse, synspunkter og forståelse av konteksten. Jeg som lærer gjennom en årrekke må derfor tilstrebe meg, som forsker i denne sammenheng, å lese teksten som den er og motta budskapet slik det er skrevet. På meg selv kjenner jeg nødvendigvis ikke andre. Kanskje de nyutdannede lærerne opplever mestring? Kanskje skolene jeg undersøker har gode systemer for møte de nye lærerne? Jeg hadde *min* opplevelse som nyutdannet. Den var hverken preget av at ledelsen eller skolekulturen hadde min profesjonalitet eller tilpasning i fokus. Gadamer (1975) uttrykker at «forståelse er avhengig av visse fordommer». Enhver tekst får sin mening av en kontekst, og våre forståelsesredskaper er betinget av tradisjon og historisk liv (Kvale og Brinkmann, 2015). Jeg ønsker så langt det er mulig å la teksten tale for seg selv.

Skrevne tekster er i historisk sammenheng sekundære tekster som oppstår som følge av samtalen og den muntlige tradisjon (Kvale og Brinkmann, 2015). Mine tekster vil være produkter av informantens indre dialog i møte med mine skriftlige spørsmål. I tekstlesningen går derfor forskeren glipp av informasjon som overføres gjennom kroppsspråk, mimikk og tonefall. Teksten kan selvsagt tolkes på ulike måter. Nilssen (2012) hevder at hermeneutikken *legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan forstås på ulike måter*.

Dette bringer oss til epistemologien som er filosofien om *hva kunnskap er og hvilke muligheter vi har for å få viten om virkeligheten* (Kleven og Hjordemaal, 2018). Med utgangspunkt i epistemologien søker jeg å finne kunnskap som kan besvare min problemstilling, selv om Monica Dalen (2011, s. 68) beskriver resultater som «*sannsynliggjorte kunnskapsforslag som må vurderes i lys av andre kunnskapsforslag innen det aktuelle feltet*». Et mål med denne studien er ønsket om å få mer kunnskap om eksisterende samfunnsforhold; jeg ønsker å få mer kunnskap om nyutdannede læreres opplevelse

av mestring i skolen som samfunnsinstitusjon. Postholm og Jacobsen (2016) trekker frem positivismens fokus på det som kan måles objektivt, konstruktivismens fokus på at virkeligheten er relativ og pragmatismen som forsøker å forene de to nevnte ved å anerkjenne at de to avdekker ulike sider ved virkeligheten. Jeg vil sette i gang en kvalitativ kartleggingsstudie som beskriver virkeligheten slik jeg møter den i tekstene jeg innhenter. Det blir derfor naturlig å benytte meg av induktiv metode hvor jeg er åpen i møte med materialet jeg innhenter, i tråd med hermeneutisk forståelse.

Jeg ønsker å få innblikk i informantenes livsverden i skolen ved å bruke en fenomenologisk tilnærming der informantenes subjektive forståelse står sentralt. Samtidig vil min erfaring som lærer spesielt og fra skolen generelt være en del av min forforståelse og forståelse når jeg analyserer empirien jeg får inn. Forforståelsen kan gi meg en retning når jeg skal i gang med å tolke funnene mine. Gadamer mener, ifølge Kleven og Hjordemaal (2018), at forforståelse er det grunnlaget jeg som leser har for å forstå en tekst. Den er min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn for hvordan jeg forstår det som formidles til meg. Tolkningsprosessen må bli en slags fram- og tilbakegang mellom det å dykke ned i teksten for så å vende tilbake til egne referanserammer. Dette kan føre til at jeg utvikler, beriker og nyanserer min egen forståelse. En forutsetning er at jeg stiller meg åpen og empatisk overfor det som er annerledes fordi det som er sant eller virkelig for meg nødvendigvis ikke er det for andre. Dersom jeg som forsker har motforestillinger vil dette hemme utviklingsprosessen i møte med min egen forforståelse.

Jeg har hatt som mål og ha en induktiv tilnærming til informantene i studien min, siden jeg ønsket å tilnærme meg dem så åpent som mulig. Det betyr at jeg har delt lite om bakgrunnen for studien min på forhånd. Jeg har heller ikke diskutert aktuell forskning med dem. Denne tilnærmingen synes å være mest hensiktsmessig med tanke på at informantene skal kunne svare åpent og ærlig uten å kjenne på at forskeren har forventninger i den ene eller annen retning. I denne forskningen mener jeg at genuine besvarelser er det forskningen er mest tjent med. Dette samsvarer med Nilssen (2012). Lærernes og rektorenes livsverdener og forståelser er det som er interessant. Fortolkning av teori og empiri kan være en sentral måte for å koble teori og empiri. Noe av det teoretiske rammeverket har jeg også funnet frem til etter at jeg begynte å tolke empirien jeg samlet inn. Dette synes å være i tråd med induktive studier slik Nilssen (2012) beskriver dem.

## **4.2 Forskningsdesign og metodevalg**

I tråd med en kvalitativ forskningsmetode, har jeg valgt et kvalitativt forskningsdesign for studien. Et forskningsdesign viser hvordan en studie henger sammen. Det handler om å se hvordan de ulike

komponentene i studien påvirker hverandre (Maxwell, 2013). Merriam (1998) ytrer at forskerens rolle i kvalitative studier ofte blir sammenlignet med kriminaletterforskerens rolle. De prøver begge å søke etter små biter i et puslespill som må på plass før saken er løst eller bildet er komplett. De må også tåle uvisshet i en periode som ikke er avklart på forhånd (Postholm og Jacobsen, 2018). I løpet av arbeidet med studien har jeg beveget meg mellom målene mine, problemstillingen som sentralt midtpunkt og det teoretiske rammeverket. Det som har kommet frem under arbeidet med analysen av empirigrunnet har vært av betydning for teori. Problemstillingen har vært det førende element, og jeg har til stadighet sett på den for å kunne holde meg innenfor designet. Forskningsspørsmålene mine har jeg utarbeidet fra problemstillingen og kunnskapsstatus, og ut fra den metoden jeg har valgt å bruke. Analysen og tolkning av funnene beskriver jeg nærmere i kapittel 5 og 6.

### 4.3 Brevmetoden

Metode betyr, ifølge Kvale og Brinkmann (2015), veien til målet. Målet i min studie er å besvare problemstillingen om nyutdannedes opplevelse av mestring i skolen, og hva skolen kan bidra med i forbindelse med dette. Formuleringen av problemstillingen inviterer til dybdekunnskap, slik jeg ser det. En «opplevelse» av noe er individuell, subjektiv og personlig. I kvalitative undersøkelser er det ikke noe ønske om å skulle generalisere til populasjonen (Kleven, Hjordemaal & Tveit, 2011). I tråd med hermeneutisk forankring har jeg derfor valgt å bruke fortolkning av tekst som empirigrunnlag i min studie, og har bestemt meg for å bruke brevmetoden. Denne metoden er et alternativ til intervju, og kan ifølge Berg (2000) beskrives som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Metoden går ut på at hver enkelt i utvalget oppfordres til å skrive et brev til forskeren. Brevet tar utgangspunkt i problemstillingen samt forskningsspørsmålene studien søker å belyse. Fordelene med denne metoden er først og fremst at man kan få både bredde på materialet sitt i tillegg til å belyse helheten.

Brevformen legger vekt på en personlig fremstilling som er relevant ut fra en hermeneutisk vinkling. Videre kan denne metoden være tidsbesparende. Forskeren kan gå i gang med analysen så snart empiri er innhentet. En fordel med brevmetoden kan også være at informantene har tid til å tenke gjennom svarene før de formulerer dem. Ved et intervju kan det være at informanten blir stresset av forskeren som sitter på andre siden av bordet (Berg, 2000). I min undersøkelse har jeg bedt om å få svar på e-post.

En åpenbar feilkilde når denne metoden anvendes er at kvaliteten i brevene til en viss grad er avhengig av brevskriverens stilistiske evne og ferdighet (Berg, 2000). Dersom noen av deltakerne skriver korte svar i stikkordsform, kan dette være krevende å tolke. Andre kan skrive mer utfyllende, og med det bidra til et rikere materiale som kan være lettere å analysere og tolke. Noen informanter kan oppleve det som positivt å få anledning til å tenke seg om før de avgir et svar, mens andre kan oppleve det å

skriftliggjøre noe som mer krevende. Berg (2000) supplerer med å skrive at brevmetoden også kan benyttes sammen med, og legges til grunn for, oppfølgende intervju dersom man tenker at det ville være aktuelt. Det er nødvendig at jeg sikrer at forskningsspørsmålene er tydelige. Da jeg benytter meg av brevmetoden uteblir tonefall og mimikk, må jeg sikre at jeg mottar hensiktsmessig informasjon med henblikk på å besvare min problemstilling. Jeg har ikke stilt oppfølgingsspørsmål i min studie, noe jeg i ettertid tenker at jeg gjerne skulle gjort. Rammene for masteroppgaven gjorde at det ikke ble slik.

«Innenfor kvalitativ forskning har det lenge vært behov for en metode som kan åpne for dypere refleksjon og ettertanke over egen studie-, arbeids- eller livssituasjon... (Sjøbakken, 2012, s. 375)» Ved å bruke brevmetoden kan informantene komme i kontakt med følelsene de har i forbindelse med et gitt tema på en annen måte enn ved bruk av andre forskningsmetoder. Noen forskere som selv brukte brevmetoden som verktøy i arbeidet beskrev det slik: «Writing our letters brought us into direct contact with the complex emotions that give life to research experience and yet are frequently overlooked or downplayed in public accounts of research. Each of us struggled with revisiting and writing about an emotionally challenging research experience (Pithouse-Morgan, Khau, Masinga and van de Ruit, 2012).» Tanker og følelser er tett knyttet sammen i oss mennesker, så når følelsene våre berøres, vil det være naturlig at det også beveger refleksjonen i nye retninger? Bjørnsrud (2005) mener at brevmetoden også har relevans til Dysthe (2000) og det hun trekker fram med hensyn til skriving som læringsstrategi. Hun mener at all skriving fører til en dybdelæring fordi vi gjennom den må se nye sammenhenger og forståelse av den kunnskapen vi har. På bakgrunn av dette kan vi si at de ansatte ved skolene gjennom å skrive vil få fram tanker og meninger som kan være nyttige for videre arbeid i skolen.

Som et redskap i forskningsøyemed kan det diskuteres hvilken sannhet som kan finnes i et brev. Et brev, hevder Sjøbakken (2012), kan ha mange ulike formål, og om visshet sier Biesta (2014) at «Jakten på visshet... ender alltid med trøbbel, ikke bare på grunn av de mange visshetene man stilles overfor, men også fordi denne jakten hindrer oss i å engasjere oss i selve livet – den hindrer oss i å se det som ligger rett foran øynene på oss, det som virkelig betyr noe og krever oppmerksomhet her og nå, i øyeblikket (Biesta 2014, s. 37)» Som forsker sendte jeg, som nevnt, et informasjonsbrev ut til informantene – om metoden, om hensikten med studien og med et ønske om at informantene skulle «svare fra hjertet». Mens jeg ventet på brevene var jeg derfor svært spent med dette i tanke: «Brevmetoden forutsetter skriftliggjøring av erfaringer, og metoden står og faller med hvorvidt mennesket er i stand til å sette ord på og dele sine erfaringer med andre (Sjøbakken, 2012, s. 79)». Ville jeg få utfyllende svar? Ville svarene utgjøre et fargerikt svar til sammen, eller ville jeg som forsker sitte igjen med følelsen av et svart-hvitt bilde som manglet de beskrivende og forklarende

elementene? Ville jeg overtolke, og dermed begå den feilen å overse sannheten som den ble beskrevet svart på hvitt slik Biesta (2014) sa det? Ville jeg kanskje angre på at jeg hadde brukt brevmetoden?

#### **4.4 Utvalg**

Som tidligere nevnt er min studie en kartleggingsstudie. Kleven og Hjordemaal (2018) omtaler denne typen studie som en undersøkelse der man ikke forsøker å påvirke en situasjon. Man søker å beskrive eller kartlegge forholdene slik de foreligger, og kalles derfor også en deskriptiv studie. Mens man i eksperimentelle studier utsetter personer tilfeldig for ulik påvirkning, søker man i ikke-eksperimentelle studier å studere resultatet av påvirkning som personene selv har valgt å «utsette» seg for. Dette kalles selvseleksjon.

Undersøkelsen min er gjennomført ved tre eksterne skoler. For å besvare min problemstilling fant jeg det hensiktsmessig å intervjuer nyutdannede lærere, skoleledere og erfarne lærere. Min fremgangsmåte var at jeg sendte e-post til ulike rektorer i ulike kommuner for å undersøke om de var villige til å bidra med data til min studie. De tre første skolene som sa seg villige til å delta ble informanter i min studie. Da jeg fremdeles manglet nyutdannede informanter skrev jeg en forespørsel til nye skoler om noen nyutdannede lærere i første arbeidsår kunne tenke seg å delta som informant i min masterstudie. Jeg inkluderte de tre første som meldte seg. De fikk all informasjon og tilsendt spørsmål. Dermed hadde jeg seks nyutdannede, tre skoleledere og to erfarne lærere som informanter. Jeg har ikke håndplukket dem, og kjenner lite til de ulike skolene. Som forsker kan jeg reflektere over hvilken type skoler og hvilke skoleledere som sier at de vil delta i en studie. Er det dem som opplever «å få det til»? Er det dem som hiver seg på alt nytt? Jeg ser frem til å lese data.

#### **4.5 Datainnsamling**

Før jeg tok kontakt med de ulike skolene for å få kontakt med informanter, kontaktet jeg NSD for å undersøke hvorvidt jeg måtte fylle ut meldeskjema i forbindelse med min studie. Jeg tenkte selv at min studie ikke ville inneholde sensitiv informasjon, men da jeg opplyste at jeg skulle bruke brevmetoden og dermed e-post, ble det presisert for meg at en e-post avslører informantens identitet. Min første kontakt med skolene var via e-post. Jeg delte informasjon om at jeg i min studie ønsket å rette søkelys mot nyutdannede lærere og mestring. Videre gjorde jeg kort rede for brevmetoden med en oppfordring om å svare «fra hjertet». Jeg forespeilet informantene at jeg ville sende ut spørsmålene på e-post i februar, som ofte er en roligere periode med tanke på arbeidsmengde gjennom skoleåret. Til avslutning redegjorde jeg for min kontakt med NSD som skal sikre at personvernets retningslinjer ville



ivaretas. Jeg forsikret om at kommunikasjon ville bli slettet i etterkant og at alle parter ville bli anonymisert i teksten jeg skulle produsere.

Så fort jeg fikk inn svarene skrev jeg dem ut og lagret dem i en egen mappe, totalt elleve besvarelser. Av hensyn til deltakernes anonymitet velger jeg å referere til dem som skoleledere, nyutdannede lærere og erfarne lærere når jeg presenterer funnene. På denne måten blir fokuset på svarene de gir hovedsakelig som gruppe og ikke på hvem som svarer.

## 4.6 Analyse

Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer, ifølge Kvale og Brinkmann (2015). Dette er i tråd med hermeneutisk filosofi der pendelen går mellom å forholde seg til delene i og helheten av en tekst til man formodentlig oppnår en tydeligere forståelse av innholdet. Gadamer (2010) hevdet at analyse handler om å utvikle forståelse (Postholm og Jacobsen, 2016). Analysen starter når dataene er samlet inn, og fortsetter samtidig som helheten på oppgaven tar form. Jeg kunne starte lesingen og analysen i det brevene kom inn. Da brevene ble sendt til meg på ulike tidspunkt fikk jeg først lest dem grundig hver for seg. Det ble da lettere å oppdage likheter og forskjeller.

Jeg hadde sendt ut informasjonsbrev (vedlegg 1) og bedt om tillatelse til å bruke informasjonen fra den enkelte informants svarbrev. Etter hvert mottok jeg brevene og tillatelsene fra informantene via e-post. Problemstillingen min var brutt ned i fire forskningsspørsmål (vedlegg 2) som jeg deretter hadde brutt videre ned i flere intervju spørsmål – alt med det målet for øyet å besvare min problemstilling. Jeg hadde sendt ut en rekke spørsmål som informantene svarte på, et sett spørsmål til de nyutdannede lærerne, et annet sett til de erfarne lærerne og et tredje sett til skolelederne (vedlegg 3, 4 og 5). Spørsmålene var parallelle slik at gruppene hver for seg skulle kunne svare på dem ut fra sitt ståsted på arbeidsplassen. Når jeg så mottok brevene leste jeg dem fortløpende. Det var mye informasjon å få oversikt over da hver informant hadde svart på tolv spørsmål i varierende grad av dybde og bredde. For å skape oversikt laget jeg først en matrise som analyseredskap (Fangen og Sellerberg, 2011) der jeg tok utgangspunkt i spørsmålene. Jeg samlet hva alle skolelederne hadde svart på hvert spørsmål. Det samme gjorde jeg med de erfarne lærerne og de nyutdannede lærerne. Dette var interessant lesning og ga meg en oversikt. Jeg uthevet og noterte aktuelle utsagn som skilte seg ut og som jeg merket meg spesielt, uten å gå i dybden på dette tidspunktet. Det neste jeg gjorde var å lage en ny matrise. Her tok jeg utgangspunkt i begrepene i problemstillingen; nemlig hva informantene svarte i forbindelse med henholdsvis *skolen som organisasjon*, *opplevelse av mestring* og *nyutdannede lærere*. Jeg hadde nå to store matriser som malte bilder av informantgruppenes opplevelser med tanke på skolehverdagen og relevant informasjon i forbindelse med nøkkelbegreper hentet fra problemstillingen.

Den store overraskelsen i empirien var at ingen av de nyutdannede nevnte veiledning som kilde til mestring. Jeg bestemte meg derfor for å sende en mail angående dette spørsmålet til de nyutdannede lærerne som hadde deltatt i studien. Jeg stilte kun dette spørsmålet: Hvilket utbytte har du hatt av veiledningsordningen? Jeg fikk svar fra alle seks.

Deretter lot jeg igjen materialet ligge en stund før jeg tok det frem. Ved å få avstand til materialet var tanken min å begrense farging av min forståelse. I tillegg var intensjonen min å komme bak det åpenbare for å finne frem til det som ikke var så fremtredende i materialet. Parallelt med dette arbeidet leste jeg metodelitteratur og annen litteratur som var relevant med henblikk på studien generelt. Hver måned var jeg i dialog med min veileder, noe som var svært nyttig for videre arbeid. Dette er i tråd med Lincoln og Guba som hevder at troverdigheten øker når faglige tema drøftes med andre forskere. Jeg fikk rettet et kritisk blikk mot min egen prosess og mitt eget arbeid som økte min refleksjon og drev meg fremover. Etter hvert tok jeg matrisene og brevene frem igjen for å begynne å skape tekst.

Da jeg begynte å skrive analysekapittelet var jeg usikker på formuleringer fordi jeg tenkte at jeg ikke hadde så mange informanter, noe som selvfølgelig er vanlig innenfor kvalitative studier. Jeg kunne derfor ikke påberope generaliseringer til samfunnet for øvrig ut fra uttalelsene til de tre skolelederne, for å ta et eksempel. Likevel kunne jeg si noe om informantene i denne studien, og tenke at min studie gir et glimt av norsk skole slik den fremstår i dag. Jeg satte meg fore å sammenligne informantgruppene for å danne meg et bilde av hvorvidt det er sammenfallende eller ikke hvordan de opplever sider ved arbeidet i skolen. Med jevne mellomrom tok jeg pauser fra teksten for å skape avstand og en kritisk holdning til den. Det ble nesten som en form for *drøvtvgging* der jeg fordøyet brevenes språk og innhold på nytt og på nytt. Gjennom skriveprosessen hadde jeg både brevene i sin helhet og de to matrisene foran meg. Hele tiden pendlet jeg mellom disse for å forstå. For å komme frem til funnene valgte jeg en tilnærming til datamaterialet hvor fokuset var på meningsinnholdet i tekstene som informantene skrev. Ved å velge en slik tilnærming kunne jeg rette oppmerksomheten mot innholdet i tekstene og ikke på hvordan de ble formidlet. «Mens koding bryter ned en tekst i mindre enheter, kan meningstolkning utvide den opprinnelige teksten ved å legge til hermeneutiske lag som muliggjør forståelse. (Kvale og Brinkmann 2015, s. 230).» Hermeneutisk metode synes å være relevant i kombinasjon med brevmetoden (Berg, 2000) for å innhente empiri. Jeg tok ordene innover meg og laget forsiden på oppgaven min. Etter pauser fra teksten og refleksjon, samt stadig lesing av relevant litteratur kunne jeg komme tilbake til oppgaven min og se på den med nye, friske øyne. Denne pendlingen mellom helhet og del, tid tilbrakt med nærhet til teksten og tid tilbrakt med avstand til teksten drev prosessen gradvis fremover.

Postholm og Jacobsen (2018) viser til hvordan datamaterialet i kvalitative studier ofte er omfattende, og at det i analyseprosessen gjelder å få en oversikt over dette materialet slik at det kan presenteres for andre i en skriftlig tekst. Hammersley og Atkinson (2004) trekker frem at første trinn i analysen er den grundige gjennomlesningen av alle dataene slik at forskeren kjenner dem godt. Forskeren forsøker om mulig å identifisere interessante mønstre, legge merke til om dataene kommuniserer det man hadde forventet eller om man blir overrasket. Forskeren leter etter likheter og uoverensstemmelser mellom individer og grupper. Kvale og Brinkmann (2015) skriver at koding og kategorisering er den vanligste formen for dataanalyse i dag. Man gjør dette for å få oversikt over tekstmaterialet. De hevder også at koding spiller en sentral rolle ved grounded theory, som er den åpne, induktive tilnærmingen til data. Forskeren foretar en kvalitativ analyse av kodenens relasjon til andre koder og konteksten. Fangen (Fangen og Sellerberg, 2011) presiserer at den detaljstyrte kodingen bør kombineres med å lese tekstene i sin helhet nå og da. Denne vekslingen mellom oversikt og bredde, innsikt og dybde kan ofte gi den beste analysen av materialet. Jeg valgte å benytte meg av åpen koding (Kvale og Brinkmann 2015) som hjelp til å kategorisere funnene fordi intensjonen min var å møte datamaterialet med et åpent sinn, og prøve og unngå at forforståelsen min preget måten jeg tolket og analyserte empirien på i altfor stor grad. Strauss og Corbin (1990) definerer åpen koding som «den prosessen der man bryter ned, undersøker, sammenligner, konseptualiserer og kategoriserer data».

Videre i analyseprosessen gikk jeg over til å finne frem og skrive ned aktuell forskning og teoretisk rammeverk og pendlet mellom teori, analyse og tolkning i tråd med en hermeneutisk tilnærming. Jeg brukte mye tid på dette, og opplevde at jeg kjørte meg litt fast. Da jeg tok frem empirien igjen og skulle gå dypere inn i analysen forstod jeg tydeligere hva det vil si å jobbe innenfor en hermeneutisk forståelse og med en induktiv tilnærming. Det ble tydelig for meg at det å jobbe med de ulike delene av oppgaven foregår både samtidig og hver del for seg og at jeg hele tiden beveget meg mellom disse. Etter hvert som jeg jobbet meg gjennom analysen opplevde jeg nettopp en hermeneutisk forståelse slik Nilsson (2012, s. 75) beskriver; «Når vi tillater teksten å åpne seg for våre spørsmål og vi lytter til svarene, vil vi være i stand til å skape mening». Jeg ble tatt tilbake i tid, til min egen tid som nyutdannet, da jeg leste uttalelser som denne:

*«Det har vært hektisk å tilpasse seg som faglærer på ulike trinn. Jeg har hatt 2., 3., 4. og 5. trinn fast. Men det har virkelig vært en utfordring jeg har tatt på strak arm. Man må ta en dag om gangen til tider, ikke planlegge for langt frem i tid og rett og slett ta seg tid til å puste innimellom. Det er viktig. Ikke la hodet koke bort.»*

Funnene i datamaterialet mitt gjorde at det teoretiske rammeverket ble som det ble til slutt. Rammeverket jeg hadde som utgangspunkt da jeg startet å skrive oppgaven, ble endret og tilpasset

gjennom analysen av datagrunnlaget. Derfor ble det etter at jeg hadde gjennomført analysen og beskrevet funnene, i tråd med en induktiv tilnærming og metode.

## 4.7 Validitet og reliabilitet

I enhver studie er kvaliteten på arbeidet grunnleggende. Validitet, eller gyldighet, handler ifølge Postholm og Jacobsen (2016) om forskeren har dekning for sine fortolkninger av funn og resultater. Krav til *begrepsvaliditet* krever at forskeren undersøker om hun har målt det hun ønsker å måle, ifølge Cook og Campbell's validitetssystem (Kleven, 2008). Er begreper i problemstillingen operasjonalisert på en hensiktsmessig måte? Hvordan er de definert teoretisk? I mitt tilfelle var det nødvendig å bruke en del tid på å reflektere over begrepet «mestring». Før jeg gikk til det skritt å innhente data gjorde jeg meg kjent med ulike teori rundt dette begrepet for så å ta utgangspunkt i denne. Jeg valgte å definere mestring med Lazarus & Folkmans definisjon som peker på mestring som en aktiv prosess som påvirkes både innenfra og utenfra. Banduras (1977) teori støttet opp om denne definisjonen, og utdypet den videre. Videre brukte jeg Caspersen og Raaens figur (4) for å vise at den nyutdannedes mestringsopplevelse krever massiv positiv input fra eksterne medspillere.

Med *indre validitet* (Kleven, 2008) mener Cook og Campbell sammenheng mellom årsak og virkning. Hvis forskeren ikke gjør rede for hva som er årsak og hva som er virkning, har studien et problem med indre validitet. Tolkninger kan selvsagt problematiseres. Jeg som forsker må hele tiden reflektere åpent rundt svakheter og styrker ved innsamlingen og behandlingen av data. Hvor god kvaliteten er på studien vil derfor avhenge av i hvilken grad forskeren reflekterer over om dataene gir dekning for tolkningene og generaliseringene som gjøres. Ut fra data i denne studien viste det seg at de nyutdannede lærerne i stor grad opplevde å mestre til tross for at de var overveldet av arbeidsoppgavene. Dette kom overraskende på meg. Jeg lurte et øyeblikk på om min problemstilling derfor var irrelevant, men jeg har kommet til en ny forståelse gjennom prosessen. Min tanke var i utgangspunktet at lærerne ville formidle at de strevde med mestringsopplevelsen. Derimot fant jeg at de nyutdannede lærerne strevde med å sette ord på hva de ønsket eller trengte. Dette stemmer med forskning (Berliner 1992). Det slår meg derfor at det er skoleledelsen som må avgjøre hva de trenger i form av struktur. Den nyutdannede læreren kan ikke ha ansvar for dette selv. Skolelederen må kjenne til gjeldende teori og forskning (årsak) for å kunne skape den profesjonelle lærer (virkning) raskere. Lærerkollegiet spiller samtidig en viktig rolle som en faglig og sosial støtte i arbeidet. Dette vil jeg vise i drøftingsdelen.

Cook og Campbell's validitetssystem trekker også frem *ytre validitet* (Kleven, 2008) som et aspekt for å sikre gyldighet. Dette handler om i hvilken grad jeg kan generalisere ut fra min studie. I kvalitative

undersøkelser er det ikke noe ønske om å skulle generalisere til populasjonen (Kleven, Hjørdemaal & Tveit, 2011). Postholm og Jacobsen (2016) hevder at man kun kan generalisere fra et utvalg til en populasjon hvis vi har trukket utvalget på en tilfeldig måte. I mitt tilfelle har utvalget av informanter vært ganske tilfeldig på den måten at jeg sendte ut e-post til ulike barneskoler i tre kommuner og fikk positive svar fra tre av dem. Jeg har altså ikke håndplukket skolene. Så kan man selvfølgelig reflektere over hvilke skoler som ønsker å bidra i min studie. Er det de som «føler at de får det til» som vil være med?

Til slutt trekker Cook og Campbell frem *statistisk validitet* (Kleven, 2008). Dette kan være en utfordring innenfor kvalitativ forskning med tanke på at det er relativt få informanter med i studien.

Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at valideringen ikke er en egen undersøkelsesfase, men noe som gjennomsyrrer hele forskningsprosessen. De løfter også frem at validering handler om å kontrollere, stille spørsmål ved og teoretisere funn. Forskeren må ha et kritisk syn på sine fortolkninger og skal «spille rollen som djevelens advokat overfor egne funn».

Gjennom analysen har jeg som forsker hele tiden søkt å forstå hva informantene opplever som deres subjektive virkelighet. Jeg har gjennom systematisering og kategorisering latt funnene tale for seg selv samtidig som jeg har sett data opp mot teori og forskning. Da elleve informanter ikke er nok til å generalisere rundt hva som finner sted i norsk skole, velger jeg å se brevene jeg har fått som en «del-sannhet» som kan være relevant og interessant i forbindelse med å si noe om norsk skole i 2019. Dersom jeg hadde valgt å intervju istedenfor å bruke brevmetoden kunne jeg ha stilt oppfølgingsspørsmål og kommet dypere ned i virkeligheten. En etnografisk feltstudie og bruk av observasjon ville gitt enda mer innsyn, og et mer sammensatt bilde av realiteten. Likevel er brevene en del av et puslespill som kan fortelle leseren noe om aspekter ved norsk skole. Informantene ble oppfordret til å *skrive fra hjertet*, og jeg ser derfor på innholdet i brevene som pålitelig.

Reliabilitet har å gjøre med pålitelighet. Hvordan kan vi stole på resultatene vi har kommet fram til i en studie? Innenfor Lincoln og Guba's validitetssystem (1985) er *troverdighet* det de omtaler mest. Det handler om at det man hevder er relativt sant. De nevner ulike måter å styrke troverdigheten på. En form for å sikre troverdighet, ifølge Lincoln og Guba (1985), kan være ved triangulering. Jeg skulle gjerne gjort en metodetriangulering i forbindelse med denne masteroppgaven, men rammene for studien gjør at det blir for omfattende. Bruk av kvantitativ forskningsmetode ville brakt inn bredde til studien. Jeg kunne da for eksempel distribuert et spørreskjema og hentet inn data fra langt flere. Jeg kunne under andre forhold gjennomført en longetudinell studie og sett utviklingen over tid; fra lærerutdanningen til oppstart i yrket, videre til oppsummering av første arbeidsår og ny kartlegging etter fem år. Derimot har jeg fokusert på teoritriangulering for å belyse studiens innhold fra ulike

perspektiver og dermed styrke reliabiliteten. I forbindelse med ledelsesteori har jeg hentet inn Senge (1990), Irgens (2016) samt Bolman & Deal (2014). Innenfor mestringsteori har jeg rettet søkelys mot Bandura (1977), Caspersen & Raaen (2010) samt Vygotsky (2000).

Lincoln og Guba retter også søkelys mot at troverdigheten kan øke ved at forskeren kommuniserer med andre forskere. Gjennom min studie har jeg jevnlig kunnet diskutere med min veileder, noe som har løftet mitt refleksjonsnivå og min evne til kritisk tenkning.

Til slutt trekker Lincoln og Guba frem negativ case-analyser hvor man kan se på personer som «avvikler» fra gruppen. Forskeren kan spørre seg selv om hvorfor det er slik. Ën informant skilte seg blant annet ut ved å nevne lønn som en motiverende faktor i tillegg til at hun ønsket kritikk av praksis. Denne nyutdannede læreren visste at hun hadde utviklingspotensiale, men opplevde kun å få ros.

*Pålitelighet* er et eget begrep i Lincoln og Guba's validitetssystem. For dem handler pålitelighet om forskerens evne til å stille seg selv kritiske spørsmål. Forskeren reflekterer over om arbeidet er preget av fagkunnskap, om noe er uavklart eller slurvete. Forskeren må stille seg selv spørsmål gjennom hele prosessen. Videre nevner Lincoln og Guba (1985) *overførbarhet*, som blant annet handler om fylldige beskrivelser. Dette henger sammen med i hvilken grad mine funn har overføringsevne til andre studier. Desto mer som beskrives, desto lettere kan andre forskere finne parametere å ta utgangspunkt i.

Det siste begrepet som Lincoln og Guba (1985) trekker frem er *bekreftbarhet*, noe som handler om beskrivelse av hele arbeidsprosessen. Dette gjøres for at forskningen skal være så transparent som mulig slik at man kan få mulighet til å gå gjennom «regnskapet» på nytt. Hvis min studie etterprøves – vil mine funn bli avkreftet eller bekreftet? Kvale og Brinkmann (2015) presiserer at det å sjekke data flere ganger øker reliabiliteten. Det viktigste, mener de, er at datainnsamlingen planlegges nøye og gjennomføres på en solid måte.

Det er alltid viktig å stille spørsmål ved forskningsresultater. I mitt arbeid har jeg validert gjennom å gi nøyaktige beskrivelser av arbeidsprosessen og kildene jeg har brukt. Jeg har lagt vekt på å gi korrekte gjengivelser av brev og sitater samt at jeg har søkt å være genuin og objektiv gjennom hele prosessen.

## 4.8 Forskningsetiske vurderinger

Postholm og Jacobsen (2016) beskriver hvordan etikk og kvalitet henger sammen både gjennom forskningsprosessen og i det endelige produktet. Kvaliteten ivaretas først og fremst gjennom sikring av validitet (gyldighet) og relabilitet (pålitelighet). Ifølge NESHs (Den nasjonale forskningsetiske komitè

for samfunnsvitenskap og humaniora) forskningsetiske retningslinjer er det grunnleggende at forskeren viser respekt for menneskeverdet, personers integritet, frihet og medbestemmelse. Deltakerne skal få lov til å gi sitt frie samtykke og har krav på at informasjonen behandles konfidensielt. I utgangspunktet trodde jeg ikke at min studie krevde meldeplikt, men da jeg ringte NSD fikk jeg vite at e-postadresser er personopplysninger og at studien derfor måtte meldes, noe jeg gjorde. Jeg måtte gjøre meg kjent med gjeldende krav til forskningsetiske vurderinger.

Postholm og Jacobsen (2018) viser til tre grunnleggende krav knyttet til forholdet mellom forsker og dem det forskes på. *Informert samtykke* betyr at informanten skal delta frivillig i undersøkelsen. Informanten skal ikke oppleve press. Deltakeren skal også kunne forstå hva undersøkelsen innebærer. *Krav til privatliv* handler om å vise hensyn til informantens følsomhet. Jo mer sensitiv informasjonen er, jo sterkere tiltak bør settes i verk for å sikre privatlivet til informanten. *Krav til riktig presentasjon av data* retter søkelys mot at informanter ikke skal oppleve at forskningen setter dem i et dårlig lys og volder dem skade. Resultater skal likevel så langt det er forsvarlig gjengis fullstendig og i riktig sammenheng. *Meldeplikt* betyr at alle forsknings- og studentprosjekter skal meldes til personvernombudet for forskning. Personopplysninger er opplysninger som kan brukes til å identifisere enkeltpersoner. Jeg har søkt å gjøre mitt ytterste for å oppfylle disse kravene.

Da jeg mottok svarbrevene skrev jeg dem ut og la dem i mapper samtidig som jeg slettet e-postene jeg hadde mottatt. Jeg omgjorde også opplysninger i besvarelsene som kunne vise tilbake til respondentene. Jeg har valgt å henvise til de ulike gruppene av informanter i min analyse og drøfting, nemlig til *de nyutdannede lærerne, de erfarne lærerne og skolelederne*. Jeg bruker gjennomgående «hun» om den enkelte nyutdannede lærer. Videre har jeg sikret personvernet samt respondentenes anonymitet ved ikke å skrive noe om hvilke skoler, kommuner eller landsdeler jeg har henvendt meg til. Informasjonsbrevet inneholdt selvsagt informasjon om at informanten kunne trekke seg fra studien på et hvilket som helst tidspunkt i prosessen. Informantene ga også samtykke til at jeg kunne bruke opplysningene deres i studien.

#### **4.9 Kritikkk av egen forskerrolle**

Postholm og Jacobsen (2018) formidler at god forskning inneholder tre elementer som jeg har som mål å ivareta. Jeg har hatt som mål å forankre min forskning i teori og annen forskning, for så å «gå i dialog med disse». Videre har jeg hatt som intensjon åpent og eksplisitt å redegjøre for valg jeg har gjort i forskningsprosessen og samt reflektere over konsekvenser etter beste evne. I tillegg har jeg «gått i dialog» med det som har utgjort forskningsgrunnlaget for å undersøke hvorvidt mine egne funn avviker fra eller støtter opp om dette.

Som forsker har jeg vært oppmerksom på å kontinuerlig ha fokus på problemstillingen, men samtidig har jeg måttet være oppmerksom på at det kunne dukke opp uventede momenter som kunne være relevante for studien min. Siden jeg har benyttet meg av brevmetoden, var påvirkningen av mine kommunikative ferdigheter begrenset da respondentene og jeg formulerte oss skriftlig, uten å møtes ansikt til ansikt. Det var derfor viktig å være oppmerksom på at min skriftlige kommunikasjon skulle fremstå som tydelig, og ikke var tvetydig på noe vis. Det er sentralt å være oppmerksom på at forskeren påvirker sine respondenter, men Postholm og Jacobsen (2018) hevder at data som samles inn via e-post gjør at intervjuereffekten blir ikke-eksisterende (s.187). Min kjennskap til skolen som organisasjon og lærerrollen har vært både en styrke og en svakhet i møte med brevene. Faren har vært at jeg kunne overidentifisere meg og tolke det respondentene skrev ut fra mine egne erfaringer. Samtidig har innsikt i feltet kunnet bringe med seg en økt forståelse for det respondentene har uttrykt gjennom datamaterialet (Dalen, 2011, s. 21). Det har derfor vært nødvendig for meg å hele tiden være oppmerksom på balansen mellom nærhet og distanse til feltet.

Ved å bruke brevmetoden har jeg som forsker mistet muligheten for observasjon. Kroppsspråk og mimikk er dimensjoner ved budskapet som har uteblitt som en konsekvens av metodevalg. Muligheten til å inngå i dialog minimeres, og uklarheter oppklares nødvendigvis ikke. Postholm og Jacobsen (2018) skriver også, at helt generelt, så krever spørreskjema (som brevmetoden delvis er ifølge Berg, 2000) at respondentene er ganske ressurssterke og relativt interesserte i problemstillingen. Dette har jeg opplevd som uproblematisk med tanke på informantene i denne studien.



## 5. ANALYSE OG TOLKNING AV DATAMATERIALET

Empirien jeg samlet inn ga et spennende utgangspunkt for å analysere og tolke datamaterialet. Jeg har mottatt brev fra seks nyutdannede lærere, to erfarne lærere og tre skoleledere. Da noen av de nyutdannede lærerne arbeider på andre skoler enn skolelederne kan dette være en faktor som spiller inn med tanke på avvikende svar. Gallagher (1992) hevder at å lytte til informanten og prøve å få tak i hva denne meddeler, ikke bare betyr at forskeren passivt mottar det som blir uttalt (Dalen, 2011, s.16). Å lytte og å motta er skapende prosesser. Gjennom arbeidet med brevene har det vært oppgavens problemstilling som har vært førende for hva jeg har undersøkt og lett etter, så dermed velger jeg å gjenta den her:

### Hva kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring?

Jeg har valgt en temasentrert tilnærming til analysen, og ut fra bearbeidelsen av besvarelsene var det fire hovedtemaer som utpekte seg;

- Dette mestrer jeg som nyutdannet lærer, men IKKE dette...
- Vil du vite hva som kan bidra til at jeg som nyutdannet lærer opplever mestring?
- Vet du hva som blir gjort for meg som nyutdannet – for at jeg skal bli kjent med skolekulturen deres?
- Hvor viktig er opplevelsen av mestring for at jeg skal ha lyst til å jobbe som lærer i mange år? Hva inspirerer meg mest i arbeidet?

Dermed har jeg valgt å presentere empirien under disse fire overskriftene, samt med underoverskrifter for å gjøre avgrensingen tydeligere. Gjennom analysen og tolkningen av datamaterialet peker jeg på noen tendenser som jeg kommer tilbake til i drøftingen. Jeg velger videre å kombinere presentasjon av sentrale mønstre som utpeker seg, samtidig som jeg inkluderer det som eventuelt skiller seg ut. Jeg presenterer i tillegg direkte sitater fra informantene der dette er med på å fremheve hovedpoenget (Postholm og Jacobsen, 2018), eller utpeker seg som avvikende fra de øvrige informantenes utsagn.

### 5.1 Dette mestrer jeg som nyutdannet lærer, men ikke dette...

Gjennom analysearbeidet har jeg forsøkt å få tak i hvilke oppgaver de nyutdannede lærerne opplever at de mestrer, og hva de ikke opplever å mestre. Dette fordi skoleledere og kolleger skal kunne «møte dem der de er». Denne studien kan gi en indikasjon på hva som er å forvente av de nyutdannede lærerne når de starter sin yrkeskarriere.

**Oppgavene lærerne er forberedte på** og som de opplever å mestre er, slik jeg tolker det, det de lærte under utdanningen. Det fremkommer at de er trygge på å planlegge gode undervisningsøkter og de er trygge på å undervise i fagene de har kompetanse i. I tillegg kjenner de til viktigheten av å bygge gode relasjoner med elevene. De nyutdannede lærerne uttrykker at de har fokus på positiv klasseledelse med hovedvekt på tydelighet, ærlighet, smil og humor.

*«Faglig kompetanse føler jeg var på plass, og jeg føler at jeg hadde forberedt meg godt på det å skape relasjoner. Barn gjennomskuer alt. Man må være åpen og ærlig for dem, man kan ikke spille et skuespill. Samtidig så må man være proff. Den balansen hadde jeg inne, følte jeg.»*

Det blir tydelig for meg, dette at de nyutdannede lærerne konsekvent uttrykker seg i første person, «jeg». Det å starte opp i en ny jobb, i et yrke, er en individuell opplevelse. At de er trygge i sine fag er en styrke som de kan støtte seg til. Dette er selvfølgelig en kilde til mestringsopplevelse, men denne kompetansen gjelder bare en liten del av arbeidsoppgavene. Caspersen og Raaen (2010) skygget, som nevnt under mestringsteorien, noen lærere i en periode og beskrev en lang liste med arbeidsoppgaver. Det kan også se ut for meg som om lærerne er best forberedt på de områdene som testes nasjonalt i skolen. Dette er overordnede refleksjoner jeg gjør meg, og kommer ikke frem i svarene.

Videre fremstår de nyutdannede lærerne som overrasket over alle arbeidsoppgavene de har og hvordan de skal håndtere dem. Kun én av seks kan fortelle at hun er trygg på foreldresamarbeidet, da det ble fokusert mye på dette i studietiden. De fem andre uttrykker at foreldresamarbeidet kan være krevende, slik jeg tolker svarene.

Når det kom mer konkret frem hva de nyutdannede lærerne **ikke følte seg forberedt på**, er dette representative uttalelser fra informantene:

*«Jeg var ikke forberedt på hvor mye hver enkelt elev krevde. Jeg har vært i møte med familiehjelsetjeneste, barnevern, statped og PPT, hvor jeg ikke har hatt kontroll på hva de ulike instansene gjør, og hva jeg kan forvente av dem. Jeg var ikke forberedt på hvordan jeg kan hjelpe hver enkelt elev, utover tilpasning av undervisning.»*

*«Jeg opplevde ikke å være godt forberedt på å håndtere atferdsvansker, tidspress (forberedt på dette, men ikke at det rett og slett ikke er tid til alt), og lite forberedt på det å ikke ha god nok tid til kvalitetssamtaler med enkeltelever.»*

De er altså i stor grad ukjente med hva instansene som samarbeider med skolen kan tilby av hjelp. De skildrer det som hektisk å være faglærere på flere trinn. Ën nyutdannet lærer underviser på fire ulike trinn. Alle omtaler tidspresset de konstant står i, og har et ønske om å *se* enkelteleven mer. Ut fra disse situatene forstår jeg, som nevnt tidligere, at lærerutdanningen først og fremst forbereder studentene på klassemiljø, undervisning og fag. Klassen som gruppe er en enhet, men i denne enheten møter læreren enkeltindividet og barnets foreldre som først og fremst ser sitt eget barns behov, fremfor gruppens. Det er mange hensyn å ta. Det undrer meg at et studieforløp ikke setter på agendaen instansene som skolen samarbeider med i den grad at lærerne er kjent med disse. En kontaktlærer forventes å ha det overordnede ansvaret, også for utviklingen til elever med individuell opplæringsplan.

Noen erfarne lærere har svart på de samme spørsmålene, og ble samtidig bedt om å sammenligne skolestart i høst med oppstarten da de var nyutdannede. De sier mye av det samme, men jeg tolker deres ytringer dithen at de hyppigere måtte undervise i fag de ikke hadde kompetanse i. De forteller blant annet:

*«Jeg startet midt i skoleåret, skulle undervise i flere klasser på ulike trinn. Jeg hadde sagt at jeg ikke var komfortabel med naturfag og engelsk som ikke var mine fag, Jeg jobbet sene kvelder for å sette meg inn i engelskfaget. Jeg ble lei meg. En forelder klaget og jeg blei fjernet fra faget. Da jeg startet opp i år startet jeg med et trinn jeg kjente fra før og kollegaer jeg kjente. Jeg visste hvilket klasserom jeg skulle ha før ferien og hvilke foresatte jeg skulle forholde meg til.»*

*«I mat og helse truet en elev med å hoppe ut av vinduet. Senere satt svinefileten i taket istedenfor i stekepanna. Jeg gruet meg til hver torsdag. En elev løp etter meg med kjepper og stein og skulle drepe meg. Jeg hadde ingen erfaring med atferdskorrigerings og hadde kun fått informasjon om at han sleit med sorg og dysleksi da jeg starta. Jeg jobber fremdeles sene kvelder, men gruer meg hverken til torsdager eller andre dager. Jeg underviser også i fag jeg har kompetanse i. Jeg er tryggere i rollen og forstår at min relasjon til eleven er like viktig som fagkunnskap.»*

De erfarne kaster lys over, slik jeg tolker det, at med erfaring kommer trygghet, rutine og forutsigbarhet. De erfarne lærerne kan bruke energien på andre ting enn de nyutdannede. De er viderekomne, og har kommet til et nytt nivå. Gladwell sine omtalte *ti tusen timer* utgjør altså en forskjell.

Skolelederne har også gjort betraktninger med tanke på nyutdannede læreres første arbeidsår. Mens den nyutdannede *er i* situasjonen, betrakter skolelederen det samme på avstand. Rektorene kjenner på

kravene til kvalitet i skolen og anerkjenner at de nyutdannede lærerne mestrer noen arbeidsoppgaver bedre enn andre. De er på linje med de andre informantene når de hevder at lærerutdanningene forbereder sine studenter på fag og fagdidaktikk i tillegg til fokuset på å skape gode relasjoner til elevene. Videre trekker skolelederne frem at kompleksiteten i skolehverdagen kan se ut til å oppleves som overveldende. Samtidig ser de at de nyutdannede lærerne er idealistiske og sterkt ønsker å gjøre en god jobb. Èn skoleleder bemerker også at de nyutdannede lærerne ikke er like opptatte av arbeidstid (hvilken tid som skal brukes til hva) som sine eldre kollegaer. Dette henger kanskje sammen med idealismen som de omtaler?

*«Jeg ser at mange nyutdannede lærere sliter og kan nesten jobbe seg i hjel de første årene. De bruker veldig lang tid på å forberede seg, og det å ha full stilling gjør at tiden ikke strekker til. De er ikke gode til å vurdere hvor de skal sette inn støtet og hva de kan gjøre enklere. De skal gjøre alt optimalt, og da strekker ikke tiden til.»*

*«Mange nyutdannede er også usikre på kontaktlærerrollen. De kan fint drive en klasse når ting går på skinner, men sliter og blir usikre når de får spørsmål fra foresatte. Når tar man kontakt med foresatte, på hvilken måte og hvordan håndtere vanskelige foresatte. Min opplevelse er også at de er usikre på det å holde foreldremøter (innhold og form) og utviklingssamtaler.»*

De nyutdannede informantene trakk ikke frem samarbeid med foresatte som et hovedproblem. Dette kom i liten grad frem selv om kun èn nevnte at hun var godt forberedt på dette. Skolelederne er mer oppmerksomme på denne delen av arbeidet. Det er kanskje slik at de nyutdannede kommer til skoleleder med nettopp disse utfordringene? Kanskje foreldrene på trinn med nyutdannet lærer henvender seg hyppigere til skoleleder? Andre problemer løses kanskje på team? At arbeidsmengden kan oppleves som enorm for de nyutdannede er noe alle grupper anerkjenner.

Funn i kategorien «Dette mestrer jeg som nyutdannet lærer, men IKKE dette...» er at:

- Lærerutdanningene forbereder sine studenter best på områdene der hvor elevene i skolen skal testes; altså med tanke på faglige mål. Lærerutdanningene har også sterkt fokus på elevens psykososiale miljø, og utruker derfor lærerne til å skape positive relasjoner til elevene. Elevundersøkelsen gir skoleeier et bilde av læring og læringsmiljø. Alle tre informantgrupper er hovedsakelig enige om hva de nyutdannede lærerne er forberedt på.
- Slik alle informantene ser det, så er arbeidsmengden for de nyutdannede lærerne overveldende, og det å prioritere hva som skal vektlegges er uklart. Arbeidsoppgavene tar også mye tid for de nyutdannede som på alle måter ønsker å gjøre en god jobb, mindre tid for de erfarne lærerne.

- De nyutdannede lærerne opplever at de er uforberedte på å følge opp elevene som enkeltelever, både i forbindelse med skole-hjem samarbeid og hva de ulike samarbeidspartnerne til skolen kan bistå med. De ser ut til å være best opplært i å jobbe med klassen som helhet. Skolelederne uttaler at samarbeidet med foreldrene er en utfordring.

## 5.2 Vil du vite hva som bidrar til at jeg som nyutdannet lærer opplever mestring?

Hvordan trygger vi nyutdannede lærere i norsk skole? Kan skolekulturen bidra til å utgjøre en forskjell i forbindelse med mestringstro? Hvordan kommer det til uttrykk på informantenes arbeidsplasser?

Alle de nyutdannede lærerne trekker frem at det oppleves godt å få positive tilbakemeldinger. *«Det er viktig for meg å vite at jeg er god nok til å undervise. Det er tross alt barn for fremtiden man utdanner.»* Dette stemmer med Banduras teori. En av lærerne skiller seg dog ut ved å ytre: *«Ofte lurer jeg på om det er reelt, eller om arbeidslivet i kommunen har en «falsk positivitet» rundt seg. Jeg savner kritikk av jobben min, da jeg vet at den ikke er perfekt utført.»*

Det som fremgår for meg som forsker, som det aller viktigste for å oppleve mestring, er likevel kollegaene, teamet og felleskapet som ligger i det. Empirien henviser til dette utallige ganger på ulike måter. Den støtten de nyutdannede lærerne opplever ser ut til å gi kraft til å møte dagen som den er. *«Det er avgjørende at man har noen man kan be om råd i vanskelige situasjoner.»* Videre er det viktig å bli sett, hørt og anerkjent av sine kollegaer som fagperson. Èn nevner at hun fikk dra på kurs og dele det hun hadde lært med kollegiet da hun kom tilbake. Det gir også mestringsfølelse å delta generelt i personalets utviklingstid. Det å få komme med råd og innspill til andre gjør at man opplever seg selv som anerkjent.

Lærerne nevner noen personlige egenskaper som kan være viktige for å mestre. De trekker frem ydmykhet, ståpåvilje, kreativitet, initiativ, ærlighet, tålmodighet, humor og selvstendighet. I tillegg løftes det frem at lærerjobben er meningsfull, og at dette er et vel så viktig aspekt ved yrket som mestring.

*«Lærerjobben for meg er en berg-og-dalbane. Noen dager gir yrket fullstendig mening, mens andre dager vurderer jeg seriøst å slutte. ... Det at min tilstedeværelse utgjør en forskjell for eleven og at det var verre om du ikke var der... Dette er vel ikke mestring, men er for meg viktigere enn mestring. Da føler man at man utgjør en forskjell.»*

De erfarne lærerne har også tanker om mestring. De bekrefter det de nyutdannede informantene omtaler, nemlig hvor viktig det er å oppleve det og ha «venner» på jobben. De erfarne trekker frem veiledning som viktig i forbindelse med mestring. Det gjør ikke de nyutdannede, og det er det som overrasker meg aller mest når jeg leser gjennom alle brevene. Fra mitt ståsted trodde jeg at veiledningen var et anker, en klippe, et fyrtårn i den nyutdannede lærerens hverdag. Veiledningens fravær i omtalen av hva som bidrar til mestring blir elefanten i rommet i denne studien.

De erfarne lærerne opplevde at de hadde en tøff start på yrkeslivet. Den ene sier at det er noe i henne som er redd for å møte store utfordringer igjen:

*«Jeg følte ikke at den ene jeg kom på team med så at jeg hadde mye å stri med. Hun hadde en vanskelig klasse selv. Hadde det første året vært preget mer av mestring ville jeg kanskje ha vært enda tryggere nå. Hvor mange år skal til for at en skal føle seg helt trygg på at en er **god nok** eller tilstrekkelig?»*

Forslag de erfarne lærerne har for å gjøre overgangen til yrket lettere er at en erfaren og en nyutdannet jobber tett sammen, at man deler på kontaktlærerjobben.

*«Å lede et foreldremøte alene, ha 25 utviklingssamtaler mens du setter deg inn i ny jobb og ny arbeidsplass kan være mye. En nyutdannet lærer må få støtte til å sette grenser overfor foreldre, vite hvem de kan be om hjelp. Den nyutdannede bør ikke ha for mange å bli kjent med og forholde seg til. Heller ikke for mange fag.»*

Skoleledernes syn på hva som kan gi de nyutdannede lærerne mestringsopplevelse er et godt team, veiledning og støtte. Skolelederne bruker både ordene *veileder* og *mentor*. En av skolelederne legger mest vekt kompetanse innen klasseledelse, differensiert undervisning og god arbeidsmetodikk for å lykkes, mens de to andre har tydeligere fokus på den nyutdannede læreren som en del av et felleskap der han arbeider tett sammen med en erfaren lærer som er trygg og åpen for nye innspill. Skolelederne har et ønske om at de nyutdannede blir en del av et nettverk med andre nyutdannede for å kunne reflektere sammen om utfordringene. En skoleleder uttrykker:

*«De må få støtte til spesielt oppgavene som går på annet enn det å drive undervisning. De burde slippe å være kontaktlærere, og praktisere med gode forbilder. Ikke få de mest utfordrende elevgruppene. Leder må gi dem oppgaver de kan lykkes med. Det er viktig at de vet de ikke står alene, men har andre som tar ansvar sammen med dem.»*

Funn i kategorien «Vil du vite hva som bidrar til at jeg som nyutdannet lærer opplever mestring?»:

- Det som bidrar mest til mestringsopplevelse, ifølge de nyutdannede lærerne, er positive tilbakemeldinger, et godt team og muligheten til å bli sett, hørt og anerkjent i kollegiet.
- Veiledning blir ikke nevnt av de nyutdannede lærerne som en kilde til mestring annet enn at de refererer til kollegaer som en god støtte. Hvorfor? Har det å bli sett, hørt og anerkjent av nære kolleger større verdi? Har mening og idealisme større verdi enn mestring? Erfarne lærere og skolelederne ser på veiledning som viktig.
- Skolelederne ser utfordringene som de nyutdannede lærerne opplever. De har også gode ideer til løsninger. Jeg er nysgjerrig på hva de *gjør* for å løse dem.

### **5.3 Vet du hva som kan gjøres for meg som nyutdannet – for at jeg skal bli kjent med skolekulturen deres, og er det viktig?**

Den nyutdannede læreren søker jobb ved en skole, blir ansatt og begynner arbeidet. Hvordan blir hun kjent med skolens kultur? Hvordan vet hun hva som forventes? Hvem kan hun be om hjelp? Postholm (2014) uttrykker hvor viktig det er å uttrykke forventninger. Den nyutdannede læreren får da et referansepunkt å forholde seg til. Forventninger henger sammen med mestring i den forstand at når man vet hva som forventes, blir man trygget på at man gjør noe riktig. Det er også trygghet i å vite hvem man kan få hjelp fra. Forutsigbarhet kan bidra til at læreren senker skuldrene og lettere mestre.

De nyutdannede informantene er nesten alle i den heldige situasjonen at de kan be alle på skolen om hjelp. Ën lærer ytrer at hun opplever at alle jobber mot et felles mål. Hun kan henvende seg til teamet, andre kollegaer, erfarne assistenter og ledere samt til skolens ressurspersoner som spesial-pedagogisk koordinator. Ën lærer skiller seg ut ved å uttale dette:

*«Jeg har blitt godt ivaretatt av kolleger, men jeg må selv oppsøke hjelpen jeg trenger. Her blir man kastet rett ut i det. Mentorordning har vært en god ordning for meg, for da vet jeg at noen er betalt for å hjelpe meg. Da slipper jeg den dårlige samvittigheten. Jeg spør ofte om hjelp og råd. Det er trygt å være to bak avgjørelser.»*

Ën nyutdannet lærer startet i jobb etter skolestart og forteller at hun derfor ikke er del av mentorordningen. Hun føler seg likevel ivaretatt av nære kollegaer. De andre har i teorien veileder eller mentor, men omtaler ordningen i liten grad. I forbindelse med hvilken nytteverdi de opplever at veiledningen har svarer de ganske sprikende. Her er to representative svar: *«Jeg fikk diskutert utfordringene etter hvert som de dukket opp. Det ga meg også et trygt sted å lufte ting og spørre om hjelp.»* *«Hun jeg er kontaktlærer sammen med er min mentor. Jeg spør henne om det jeg lurte på*

*underveis. Det er synd vi ikke bruker tiden som er satt av, men jeg vet ikke selv hva jeg lurert på.»*

Dette er i tråd med Berliner (1992) som fant at nye lærere har vanskeligere for å artikulere sine behov.

I forbindelse med hva som er forventet av den nyansatte er det stor spredning med tanke på hvilken informasjon de har fått. Det er tydeligvis stor variasjon innenfor dette. Hvordan vite hva som er «*godt nok*» hvis det ikke er uttalt? De nyutdannede har seks vidt forskjellige svar. Ën har fått informasjon om forventninger knyttet opp mot arbeidet av kolleger, en annen fra praksislærere, en tredje er usikker på hva som forventes og en fjerde vet rett og slett ikke: «*Jeg vet ikke hva som forventes. Jeg plukker opp hva kollegiet sier og gjør.*» To nyutdannede lærere, 33%, forteller at de har fått vite hva som forventes av skoleledelsen.

De nyutdannede informantene ble også spurt om de hadde fått mulighet for å observere erfarne læreres undervisning som et ledd i modellering av «*slik vil vi ha det her*». Her varierte også svarene veldig. To av lærerne har ikke fått anledning til å observere andres undervisning. To andre lærere fikk observere noe i starten, men ble så «*kastet ut i det*». De to siste lærerne har kun observert på den måten at de fungerte som lærer nummer to i undervisningen.

Når de nyutdannede lærerne blir spurt om de vet hva de skal gjøre ved forstyrrelser i klasserommet og i hvilken grad de opplever «*å få det til*» svarer de generelt sett at de er ganske gode på dette. De uttaler at de er tydelige, smiler og vil heller møte elevene enn å kjeft. De vet likevel at de har utviklingspotensiale, Noen elever utfordrer mer enn andre. «*Jeg føler jeg mestrer klasseledelse relativt godt. Hele klassen har blitt roligere etter at jeg tok over, men fortsatt er det mange utfordringer med tanke på forstyrrelser.*»

De erfarne lærerne uttaler seg noe mer generelt om det som har med skolekultur å gjøre. Da de selv var nyutdannede var det lite hjelp å få. De hadde mange fag, elever, kolleger og foreldre de skulle bli kjent med. De følte seg «*smurt utover*». De hadde ingen veileder eller mentor. Det var godt å bli kjent med noen etter hvert. I dag prøver de å tenke på hvordan det var å være ny: «*...men jeg merker at i en travel hverdag er kanskje jeg også en som sier at det må du finne ut av selv, eller lese deg til i lærerveiledningen.*»

Den ene erfarne læreren har veiledningsutdanning og mener at undervisningstiden burde reduseres både for veilederen og den som skal veiledes. Hun trekker frem at de som blir ansatt etter skolestart er sårbare med tanke på å få veiledning i det hele tatt. Dette er i strid med *Prinsipper for veiledning* (KD, 2018), hvor det var presisert at alle nyutdannede skulle motta et likeverdig veiledningstilbud. Her følger noen flere sitater fra de erfarne lærerne som har med skolekultur å gjøre: «*Det er viktig å få støtte av gode kulturbærere som lærer deg hvilke forventninger som er og hva som ligger i jobben,*



*men som også kan holde deg litt igjen.» «Det å be om hjelp kan være vanskelig fordi en føler at en sier en er dårlig til noe. En skal være sterk for å si hva en trenger hjelp til. Det tror jeg mange både nye og erfarne trenger å høre.» «Jeg vil heller bli slått av og til enn å føle at jeg dør litt hver dag. Her føler jeg at jeg lever.» Har vi kommet dit, i norsk skole, – at vi aksepterer vold fra elevene?*

Skolelederne har også innspill i forbindelse med skolekultur og hvordan de forholder seg til arbeid med dette. To av rektorene hevder at det er en selvfølge at den nyutdannede kan be hvem som helst om hjelp. Den tredje rektoren mener derimot at *«Det viktige er at både den som skal hjelpe og den som skal hjelpes er klar over avtalen.»*

Som svar på spørsmålet om de nyutdannede får anledning til å observere erfarne læreres undervisning uttaler skolelederne blant annet at de forsøker å legge til rette for timer sammen med andre lærere, og at den nedsatte timen til nyutdannede kan være en mulighet for å observere. Det kommer tydelig frem at strukturen rundt observasjon er utydelig og ikke satt i system. Ën rektor ytrer at de har ekstern veileder, men at de tenker at observasjon kan la seg gjennomføre dersom de bruker en erfaren lærer på skolen istedenfor den eksterne til veiledning.

*«Skoleledelsen har uttalt muntlig til ansatte at de legger til rette om noen ønsker å observere og lære av andre. Svært få benytter seg av dette tilbudet. Her kunne vi blitt bedre.»*

*«De bør få en fadder som er valgt med omhu slik at vi får formidlet den kulturen vi ønsker å vise frem. Den nyutdannede bør få observere andre lærere før de skal gjøre ting for første gang – for eksempel at det er noen standarder for hvordan utviklingssamtaler og foreldremøter gjennomføres ved vår skole.»*

Ut fra Biesta (2014) og Bandura (1994) vet vi at forskningen sier at observasjon øker mestringstro, men Anne Harriet Berger (Hoel, 2008) minner om at refleksjon i etterkant er viktig for å forankre ens pedagogiske handlemåte. Observasjon kan også brukes som middel til å kommunisere forventninger i forbindelse med arbeidsoppgavene. Når det kommer til å kommunisere forventninger har skolene noe ulik tilnærming til å informere nyansatte slik skolelederne presenterer det. To av rektorene formidler at de fokuserer på forventninger før oppstart eller ved oppstart. To rektorer trekker frem oppfølgingssamtaler med den nyutdannede gjennom året. Alle skolelederne hevder at de nyutdannede følges tett opp. Ën rektor trekker frem at de deler ut et hefte som omhandler forventninger og skolens rutiner til alle ansatte.

I forbindelse med forstyrrelser i klasserommet uttaler skolelederne at de forventer at lærerne har kompetanse slik at de håndterer dette. Når det oppstår utfordringer reflekteres det enten på team eller

felles økter i personalet. Leder kommer på besøk i klasserommet og samtale gjennomføres i etterkant. Ën av skolene har A-team (ambulerende team) som kan veilede i forhold til atferdsproblematikk.

Tilbakemeldinger fra ledelsen på kvalitet er viktig i forbindelse med mestringsopplevelse fordi det kommuniseres tilbake til yrkesutøveren hvorvidt jobben blir utført *godt nok*:

*«Ledelsen har støttet meg hele veien. De kommer innom kontoret mitt og spør hvordan det går. De har også spurt hvilke arbeidsoppgaver jeg ønsker å ha. Jeg føler at kvaliteten på undervisningen min blir bedre når man er flere som diskuterer sammen.»*

Da de erfarne lærerne ble spurt om tilbakemelding på kvalitet i arbeidet ytret de dette:

*«Akkurat nå veit jeg ikke. Vi ser hverandre sjelden i aksjon. Jeg føler jeg måler kvaliteten etter om flest mulig føler mestring og viser glede. Jeg prøver å ikke henge meg opp i resultater på kartleggingsprøver for å måle kvaliteten på min undervisning.»*

*«Jeg leverer, stort sett, god og variert undervisning. Jeg er flink til å se den enkelte elev og lage tilpasninger. Kvaliteten kommer til syne ved elevresultater, elevenes trivsel, tilbakemeldinger fra medarbeidere, elever og foresatte.»*

De erfarne lærerne nevner ikke at de har fått tilbakemeldinger fra ledelsen på kvaliteten de leverer på jobben. Skolelederne svarer: *«Observasjoner i klasserommet gjøres av sosiallærer, spes.ped koordinator og A-team. Vi får også tilbakemelding via resultater fra kartleggingsprøvene.»*

*«Som leder vet jeg hvilken kvalitet lærerne har på sin undervisning gjennom tilbakemelding fra andre lærere, elever og foresatte. Under erfaringsdelingsøkter viser lærerne ting fra sin undervisning og det er vanlig at lederne er på besøk i klasserommet.»*

*«Jeg som leder har bygget en systematikk for oppfølging av lærerne; skolevandring, trinnsamtaler, erfaringsdeling i fellestid og faggrupper, reflekterende team. Avdelingsledere følger opp og vi som ledergruppe har mye kunnskap om kvalitet i klasserommet.»*

Er det nok at sosiallærer eller spesialpedagogisk-koordinator observerer? A-team? Det er uklart hvorvidt ledelsen på alle tre skolene har grunnlag til å vite nok om kvaliteten i klasserommet, slik jeg tolker det. Er det nok at ledelsen kjenner kvaliteten uten at tilbakemelding gis til lærer? Hvordan være trygg på at jobben gjøres *godt nok*?

Funnene i kategorien «Vet du hva som kan gjøres for meg som nyutdannet – for at jeg skal bli kjent med skolekulturen deres?» er at:

- Det er viktig at den nyutdannede vet hvem hun kan be om hjelp til hva.
- Nyutdannede lærere som begynner i ny jobb etter skolestart er sårbare fordi de lett kan havne utenfor veileder- eller mentorordning.
- Det er ikke nødvendigvis struktur eller kultur i skolene for å formidle forventninger til nyansatte, for å organisere observasjon og en felles strategi for klasseledelse. Skolelederne reflekterer over de ulike aspektene ved dette i sine svar.
- Alle lærerne vet ikke om kvaliteten de leverer er god nok, og i samsvar med forventningene. Læreren må kjenne vurderingskriteriene. De erfarne virker mer usikre på kvaliteten enn de nyutdannede lærerne.

#### **5.4 Hvor viktig er opplevelsen av mestring for at jeg skal ha lyst til å jobbe som lærer i mange år? Hva tror du jeg synes er det beste med jobben min?**

Som nevnt i innledningen er flukten fra læreryrket en reell bekymring. Gjennomsnittsalderen blant lærerne generelt er høy i dag, og det jobbes med rekrutteringen. Samtidig er det viktig å vite noe om hva som kan bidra til at lærerne som er i jobb velger å bli i yrket. I denne studien har jeg spurt informantene om dette – med mestringsopplevelse i fokus; både de nyutdannede, de erfarne lærerne og skolelederne. De nyutdannede trekker frem mestring som et viktig element for å bli i yrket:

*«JA! Man er nødt til å føle at man mestrer jobben, både ved å føle at man lykkes med undervisningen og kunne drøfte med kollegaer. Om jeg aldri hadde følt at jeg mestret noe, tror jeg nok ikke at jeg hadde holdt ut så lenge i jobben»*

Èn uttrykker at noe som er viktigere enn mestring er å bli sett og oppleve støtte fra kollegaer og ledelsen. Ut fra disse uttalelsene tolker jeg det dithen at mestring er viktig fordi det er nødvendig for at en skal kunne stå opp og gjøre det samme fem dager i uken. Hver dag er en ny mulighet, men dersom læreren opplever å mislykkes på daglig basis vil elevene etter hvert kjenne på dette. Bandura tar på alvor lærerens mentale helse i forbindelse med mestringsopplevelse. Det skaper en positiv læringsspiral for både lærere og elever.

Det beste med å være lærer, ifølge de nyutdannede lærerne, er i det store og hele at ingen dag er lik og at relasjonen til elevene er god. *«Trivselen i klasserommet med elevene er det beste. Det er også viktig*

*for meg å ha en jobb med utfordringer, som aldri er kjedelig, noe jeg opplever i stor grad.»* En lærer trekker frem at hun liker tanken på at hun gjør en forskjell i noens liv.

Et representativt svar fra de erfarne lærerne på om mestringsopplevelse er viktig for å fortsette i jobben:

*«Ja og nei. Nå har jeg jobbet med det så lenge, så veit ikke hva annet jeg skulle jobbet med. Om jeg ikke hadde følt mestring nå, ville jeg kanskje søkt meg et annet sted. Det jeg føler jeg har minst kompetanse på, men som jeg skal innrømme at jeg er minst interessert i også, er atferd og vold hos barn.»*

Det de erfarne informantene liker best ved jobben sin er å *«Se og oppleve barns mestring»* samt *«At ingen dag er lik!»* Både de nyutdannede lærerne og de erfarne setter altså pris på det varierte arbeidet samtidig som barnet er i sentrum. Skolelederne har også besvart spørsmålet om hva de tenker må til for at lærerne skal kunne lykkes og bli i yrket. To av skolelederne retter søkelys mot at det er essensielt at skoleledere gir nyutdannede lærere oppgaver de kan lykkes med og at de får akkurat nok støtte til å oppleve mestringen. En rektor fokuserer mer på lærerens egen kompetanse og kolleger som oppskrift for å oppleve mestring:

*«God kompetanse i forhold til klasseledelse, fag og TPO underbygget av et godt og positivt elevsyn. Fellesskapsopplevelse i team, i personalgruppen og åpenhet overfor ledelsen er også viktig. Kommunen har en kursrekke der de møter andre nyansatte og vi tenker nøye gjennom hvilke team de arbeider på.»*

Hva med åpenhet fra ledelsen? Det som inspirerer skolelederne i arbeidet:

*«Å legge til rette for læring gjennom organisasjonsutvikling. Alt vi gjør skal gagne elevens læring i klasserommet. Jeg er opptatt av at eleven ikke skal være avhengig av hvilken lærer han har, men skolen som organisasjon skal stå for samme kvalitet. Ingenting er så gledelig som når en elev mestrer noe han har øvd på.»*

*«Det å få til godt utviklingsarbeid. Lærere som jobber sammen og er endringsvillige, som i fellesskap skaper gode læringsarenaer. Det at elevene trives og lærer, og at de hilser på rektor gjør hverdagen god. Positiv foreldregruppe er også en bonus.»*

*«Å se lærere som utvikler seg positivt og som stadig utvider sin verktøykasse i forhold til lærerrollen og undervisning. Det er inspirerende når du ser at systematisk arbeid fører til kvalitet og lik praksis,*

*at det ikke er sånn at du er heldig eller uheldig med lærer. At det svakeste ledd er godt nok. Det er inspirerende når nyansatte ønsker å jobbe ved vår skole, og å se skolen utvikle seg til det beste for elevene som går der.»*

Funn i kategorien med fokus på hvor viktig opplevelsen av mestring er for at lærere skal ha lyst til å jobbe som lærer i mange år og hva som inspirerer i arbeidet:

- I det store og hele tenker alle at mestring er viktig for å ønske og fortsette i læreryrket. Noen er mer opptatt av tilbakemelding fra elever, kolleger og ledelse.
- Lærerne opplever å få gode råd underveis og trives godt med varierte arbeidsdager og med elevene.
- Skolelederne har fokus på at organisasjonen skal styrke det svakeste ledd slik at det er *godt nok*. De ønsker også i hovedsak å formidle hva som er *godt nok*. Dette gjør de forhåpentligvis ved å uttale forventninger og kommunisere kriterier for hva de tenker er *god nok* kvalitet.

## 6. DRØFTING AV FUNN

### 6.1 Innledning

I denne delen vil jeg drøfte mine viktigste funn opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene samt teorien og analysen. Jeg har presentert teori, forskning og funn som har å gjøre med faktorer som kan bidra til at nyutdannede lærere opplever mestring og at de ønsker å bli i yrket, noe samfunnet er avhengig av. Videre har jeg presentert hva som kjennetegner skoler der lederen kan betrakte organisasjonen gjennom ulike briller. Denne lederen kan ta på seg et sett briller med strukturelt og vitenskapelig filter, eller et annet sett briller med mellommenneskelig og kunstnerisk filter etter behov. Han trenger begge parene og skifter dem hyppig fordi de har ulik funksjon – som lesebriller og kjørebriller. Begge er nødvendige for at læreren skal kunne yte sitt beste. Med bakgrunn i analysen vil jeg nå drøfte funnene opp mot forskningsspørsmålene:

- I hvilken grad oppleves det at de nyutdannede lærerne er forberedt på arbeidsoppgavene?
- Hva kjennetegner skolekulturer der nyutdannede lærere opplever å lykkes?
- Hva gjør skolene for at de nyutdannede lærerne skal tilegne seg en forståelse av skolens kultur?
- Hva slags skoleledelser er med på å bidra til at lærerne blir i yrket?

De viktigste funnene vil bli diskutert opp mot forskningsspørsmålene og drøftet ut fra analyse av brev fra de nyutdannede lærerne, de erfarne lærerne og skolelederne samt relevant teori og forskning. Jeg ønsker å se alle elementene opp mot hverandre for å kunne belyse og best mulig besvare problemstillingen slik den er formulert:

*Hva kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring?*

### 6.2 I hvilken grad oppleves det at de nyutdannede lærerne er forberedt på arbeidsoppgavene?

Cooper og Alvaredo (2006) hevdet at det første året i læreryrket er en forlengelse av utdanningen. Nyutdannede lærere opplever et gap mellom egne ferdigheter og kravene arbeidslivet stiller. Vygotsky (2000) beskrev dette gapet med tanke på eleven. Den nyutdannede læreren opplever det samme. Hun kommer til skolen med kunnskaper og ferdigheter, men er likevel i startgropa for sin profesjonelle yrkesutøvelse. Biesta (2014) beskrev at det tar tid å utvikle pedagogisk dømmekraft i form av klokskap. Som nevnt, kom det frem i analysen at de nyutdannede lærerne var best forberedt på fagene og undervisningen samt det å bygge gode relasjoner til elevene. I Stortingsmelding 31 (2007-2008) trekkes det frem at lærerens kompetanse og samspill med elevene har størst betydning for elevenes læring. Ut fra funn viste det seg at disse elementene er godt ivaretatt. De nyutdannede lærerne vet at de

har mye å lære, men de opplever seg selv som ganske gode på disse områdene. Det er alle arbeidsoppgavene utenom dette lærerne opplever å være uforberedt på, spesielt med tanke på å disponere tiden sin på en klok måte samt å ivareta enkelteleven og dennes foreldre. Disse funnene støttes av forskningen til Caspersen & Raaen (2010) samt Bendixen & Fischer (2008). Lærerne er ukjente med instansene skolen samarbeider med og hva de kan forvente av disse. Eriksen et al. (2014) viste til at lærerstudentene ofte ikke slipper til i praksis fordi praksislærerne er engstelige for at effektivitet og kvalitet på elevenes læring vil synke. Praksislærerne var også misfornøyde med lærerutdanningen (Raaen, 2014). Dette kan forklare noe av utryggheten nyutdannede lærere kan oppleve når de kommer nyutdannede til skolen. Dersom praksisperiodene har vært redusert til observasjon har de ikke hatt mulighet til å prøve seg.

### **6.2.1 Hva lærerne er forberedt på**

Det er interessant å reflektere over hvilke føringer som styrer hva som skal være pensum i lærerutdanningen, slik jeg ser det. Irgens' illustrasjon (figur 2, 2016) av skolebygningen er et godt bilde på det krysspreset både læreren og skolelederen står i, med styringen ovenfra fra den ene siden og det som presser på innenfra fra den andre siden. Lazarus & Folkmans (1984) definisjon av mestring beskriver også kravene som kommer både innenfra og utenfra. Beslutninger og prioriteringer presses frem, og en utvikling finner sted. Det at de nyutdannede lærerne styrkes faglig og relasjonelt på studiet er resultater av press lærerutdanningene har opplevd og tatt stilling til. Irgens (2016) beskriver hvordan skolesektoren i Norge blir målstyrt gjennom føringer fra departement og annen øvrighet. Meld. St. 31 (2007-2008), Kvalitet i skolen, la vekt på tiltak som skulle «bedre styringen av grunnopplæringen» (1.2.1). Dokumenter som dette styrer hva som er nødvendig for å utruste nyutdannede lærere. Hovedfokus legges på de områdene der lærerutdanningene vet at testingen i skolen kommer til å finne sted. Videre har det tvunget seg frem fokus på §9a og trivsel i skolen. Lærerutdanningene må derfor legge vekt på å gi de nyutdannede lærerne verktøy for å skape gode klassemiljø. Skolen som organisasjon får deretter ansvar for å dekke «hullene». De nyutdannede lærerne trenger derfor opplæring i arbeidet, blant annet i å fungere som kontaktlærer med alle oppgavene som ligger i den rollen.

### **6.2.2 Tidsbruk og mestring av arbeidsoppgavene**

Med tanke på tidsbruk viser det seg at forskningen har avdekket at nyutdannede lærere bruker mer tid på arbeidsoppgavene (Hoel, 2010), og at oppgavene er mange (Raaen, Østrem og Hanssen i Haug, 2010). De samme forskerne trakk frem at den matematiske tida fungerte godt med tanke på arbeidsoppgavene som kan planlegges, men at det som gjorde det vanskelig var forholde seg til tingene som bare dukket opp fordi man arbeidet med mennesker. Det ble også skrevet en

stortingsmelding med utgangspunkt i problemstillingen, Meld. St. 19 (2009-2010), Tid til Læring. Forskerne Eldar Taraldsen og Endre Kanestrøm (2016) illustrerte i sin artikkel *Pedagogikk eller mekanikk* hvordan lærerne hele tiden står i krysspresset om hvorvidt det ytre presset skal trumfe en pedagogisk praksis som de selv opplever hensiktsmessig. Arbeidsoppgavene er mange og prioriteringene må gjøres.

I denne studien trakk den ene skolelederen frem at det å begynne i full stilling som nyutdannet gjorde at de rett og slett ikke rakk å komme i mål med oppgavene, da de bruker lenger tid på oppgavene enn erfarne lærere. Dette støttes av forskningen til Raaen, Østrem og Hanssen (2010). En av de nyutdannede uttrykte overraskelse over nettopp dette, at hun ikke fikk gjort det hun gjerne ønsket. Dette bringer oss over på lærernes idealisme, noe Peter Senge (1990) peker på i sin teori. Han ytrer at personlig mestring ikke handler om det en vil bli kvitt, men at en har klart for seg hva som virkelig betyr noe. Da først kan en leve opp til ens høyeste aspirasjonsnivå. Kombinasjonen av det vi ønsker og et klart bilde av realiteten slik den fremstår skaper en kreativ spenning. Dette gapet er kilden til kreativ energi, noe det ser ut til at de nyutdannede lærerne er i besittelse av. To av skolelederne trakk frem at de nyutdannede lærerne ikke var så strenge på hvilken tid som skulle brukes til det ene og hvilken tid som skulle brukes til det andre, kanskje med det resultat at de ikke får satt et skille mellom arbeid og fritid. Dette kan slite på læreren over tid. Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson (2009) viste i sin forskning til at veiledning kunne føre til en mer fruktbar disponering av tid. God veiledning kan derfor være viktig for å beholde lærere i skolen. Det kan bidra til at utbrenthet unngås. Bandura (1994) rettet søkelys mot lærerens psykiske helse i forbindelse med mestringstro. Han hevdet at for å mestre, så var det viktig å oppleve at noen kommuniserer at de har tro på læreren, at læreren får mulighet til å observere andre som utfører en oppgave de selv skal utføre, og at man opplever å lykkes med en oppgave. Dersom læreren mislykkes vil dette bidra til å dempe mestringstroen. Dersom læreren blir overarbeidet kan dette føre til stress og depresjon (Skaalvik og Skaalvik 2009), som igjen kan føre til en negativ tankespiral i forhold til egne prestasjoner og relasjonen til elevene. En lærer med god mental helse vil i motsatt tilfelle besitte verktøy for å ivareta en positiv tankespiral.

Det var interessant å merke seg at de erfarne lærerne var veldig ærlige på hva som var vanskelig da de var nyutdannede. De nyutdannede var mindre konkrete når det kom til situasjoner de hadde mislyktes i. Er det mer smertefullt å kjenne på «ferske» nederlag enn «gamle» nederlag? De nyutdannede lærerne klaget ikke over at de måtte undervise i fag de ikke hadde kompetanse i, så det er kanskje en forbedring fra tidligere? Dette med å undervise flere klasser og flere trinn var imidlertid noe de kunne relatere til. Uansett opplevde de erfarne lærerne at de hadde automatisert en del arbeidsoppgaver slik at de kunne bruke mer tid på for eksempel tilpasset opplæring.



### 6.2.3 Samarbeid med hjemmene

De nyutdannede lærerne i denne studien trakk frem at de var usikre på arbeidsoppgavene som handlet om enkelteleven. Det kunne gjelde hvordan man skulle forholde seg til de ulike instansene skolen samarbeider med, eller foreldrene til enkelteleven. Dette fremstod som mye mer omfattende enn de hadde regnet med. Det var dog skolelederne som mest tydelig rettet søkelys mot at skole-hjem samarbeidet kunne være krevende. Dette står i samsvar med studien til Skaalvik og Skaalvik (2013) som viste til at de fleste lærerne har et godt forhold til foreldrene, men mestringsforventning og utbrenthet påvirkes av lærers relasjoner til foreldre. De registrerte en sammenheng mellom det å ikke bli stolt på av foreldrene, eller at foreldrene er kritiske, eller samarbeidet er vanskelig og det å oppleve en alvorlig belastning hos lærerne. En slik situasjon skaper følelsen av at man ikke gjør en *god nok* jobb, og behovet for selvbeskyttelse øker hos læreren. Her kommer de erfarne lærerne på banen og hevder at nyutdannede lærere må få hjelp til å sortere hva som er lærerens ansvar overfor foreldrene består i. God veiledning vil også kunne avklare spørsmål i forbindelse med dette.

Bendixen & Fischer (2013) rettet også søkelys på samarbeidet mellom skole og hjem. De satte ord på at foreldre har inntatt en brukerorientert holdning til skolen og betrakter den som en serviceinstitusjon. Det er viktig å drøfte med nyutdannede hvor grenser går for hva foreldre kan forvente av læreren. Opplevelsen av at «dette er vi sammen om», kan også bidra til økt robusthet i møte med utfordringer. Den nyutdannede lærerens omgivelser i form av kolleger og ledere spiller, som nevnt, en stor rolle for lærerens utvikling av mestringstro og profesjonalitet. I dialog med kolleger kan den nyutdannede læreren avdekke sine mentale modeller (egne tanker) rundt et hendelsesforløp. I møte med de andres mentale modeller kan man møtes i noe felles som har en pedagogisk og faglig begrunnelse. Dette gir støtt fotfeste. De nyutdannede lærerne setter stor pris på tankeutvekslingene de kan ha med kollegaer. Det kan gi mestringsfølelse å få bekreftelse på at tankene ens er «på rett spor».

## 6.3 Hva kjennetegner skolekulturer der nyutdannede lærere opplever å lykkes?

Bandura (1994) hevder at når man har opplevd mestring, så er sannsynligheten større for at man tror at man vil lykkes neste gang. Forventningen om mestring går tilsvarende ned når man mislykkes. Nettopp derfor er oppstarten så viktig, og her kommer skolelederen inn som en viktig tilrettelegger. Den ene erfarne læreren delte i sitt brev at hun gruet seg til hver torsdag som nyutdannet. Dette handlet om at hun opplevde timene på skolekjøkkenet som mislykkede. Bandura er opptatt både av individets kognitive prosesser og miljøet individet befinner seg i når han forklarer mestringstro. Miljøet påvirker de kognitive prosessene som igjen påvirker lærerens samhandling i miljøet.

### **6.3.1 Gode tilbakemeldinger og mulighet for observasjon**

Figuren til Caspersen & Raaen (2010) som beskriver nyutdannedes mestring av læreryrket har hovedfokus på trygghet i lærerrollen og mestringsforventning. Det å tro at man vil lykkes, kan altså skape en god utvikling. Kollegaer spiller en svært viktig rolle innenfor dette. Bandura (1994) fokuserer på at mestringstro også kan påvirkes utenfra. Det at andre uttaler at de har tro på læreren og at hun mottar positive tilbakemeldinger er med på å øke troen på at hun vil lykkes. Alle lærerne trakk frem at de opplevde det som godt å få positive tilbakemeldinger. Ën rektor formidlet at på hennes skole ga de tilbakemeldinger med vekt på ros. Bandura (1994) trekker også frem at det å observere andre som utfører den samme oppgaven som man selv skal utføre kan bidra til troen på at man selv vil mestre. Da kan både verbal og non-verbal kommunikasjon studeres og vurderes. En skole som legger til rette for en tilbakemeldingskultur og modellering av ønsket atferd gjennom observasjon vil kunne kommunisere forventninger til nyutdannede lærere om ønsket atferd på den aktuelle skolen. Dette gir også innblikk i skolekulturen. Når den nyutdannede er overbevist om at hun har det som skal til vil dette bidra til at hun er mer motstandsdyktig når hun møter motstand (Bandura 1994). Anne-Harriet Berger ved lærerutdanningen i Tromsø har likevel funnet at observasjonen i seg selv ikke er tilstrekkelig selv om de nye lærerne opplever at det å observere de gamle lærerne er noe de oppgir som en viktig kilde til mestring. Dette kan føre til imitasjon uten refleksjon (Hoel, 2008). Igjen får vi bekreftet at refleksjon og læring henger sammen.

### **6.3.2 Et team å støtte seg til - med gode kulturbærere**

Teamet og de nærmeste kollegaene fremstår gjennom alle de nyutdannede sine brev som «gull». På teamet finner de den trygge basen, der henter de styrke for dagen og kan samtale rundt det som oppleves vanskelig. Skaalvik og Skaalvik (2007) omtaler både individuell og kollektiv mestring. Den kollektive mestringen er det man kan utrette som et felleskap. Vygotsky's proksimale utviklingszone illustrerer hvor mye individet kan lære individuelt og samtidig hvor mye mer man kan lære sammen med andre som kan mer. På samme måte vil den som kan mer, lære noe av å reflektere på nytt over grunnleggende spørsmål som den nyutdannede stiller underveis. Skolelederne presiserer hvor viktig det er å sette sammen gode team rundt den nyutdannede. Det er essensielt at de jobber tett sammen med gode kulturbærere for å videreføre ønsket kvalitet. Teamet lærer i fellesskap, og Peter Senge setter gruppelæring høyt. Han mener at en gruppes intelligens overstiger summen av intelligensen til gruppens medlemmer.

### **6.3.3 En kvalifisert veileder og timeplanfestet tid til refleksjon**

Den største overraskelsen for min del, i denne studien, var at veiledningen ikke i nevneverdig grad ble trukket frem som kilde til mestring. Rambøll (2016) avslører også gjennom sine data at nyutdannede i

liten grad har fokus på veiledning i jobbsøkerprosessen. Da jeg startet opp mitt arbeid med denne studien, tenkte jeg på veiledningen som en gave til dagens nyutdannede lærerstudenter. Jeg skulle gjerne hatt tilbud om dette selv, da jeg var nyutdannet. Veiledningen har ikke blitt det den var ment til å være. Kun én av de seks informantene som var nyutdannede trakk frem veiledningen som et fristed for refleksjon rundt egen praksis.

Refleksjon er viktig for å være i utvikling, og veiledningens hovedformål er at den skal bidra til den nyutdannedes egen utviklings- og læringsprosess. Det er viktig at læreren ikke mister av syne den læreren de ønsker å være (Ulvik, 2008). Den nedsatte timen den nyutdannede læreren skal ha ukentlig er tenkt å brukes på å reflektere over praksis for å være i utvikling og lære. Ut fra mine funn er det helt nødvendig å timeplanfeste denne timen, da fem av seks nyutdannede lærere ikke ser ut til å ha hatt nevneverdig utbytte av veiledningen. Utdanningsforbundets kartlegging i 2017 viste at nyutdannede lærere opplevde at veilederen bidro til å utvikle profesjonalitet, gjorde dem tryggere i valg og bidro til inkludering i det profesjonelle fellesskapet. Ifølge Rambøll (2011) hadde kun halvparten av lærerne timeplanfestet veiledning i 2011. Det viste seg at de som hadde timeplanfestet veiledning fikk flere timer veiledning enn de som ikke hadde avsatt tid. Veiledningen skal ta utgangspunkt i lærerens hverdag og er viktig for at nye lærere skal utvikle god kompetanse og mestre yrket (Frøseth og Caspersen 2008). Den kan som nevnt bidra til mer fornuftig tidsbruk (Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson 2009). Hvor lett er det å reflektere over tidsbruk dersom det ikke er satt av noe tid til refleksjon? Veilederen må også ha kompetansen som skal til for å kunne drive systematisk og målrettet lærings- og refleksjonsarbeid. Skoleleder har ansvar for å skaffe denne kompetansen.

I «Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede lærere» (Kunnskapsdepartementet, 2018) var målet å sikre alle nyutdannede lærere et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet. Det ble presisert at tid skulle settes av til planlegging og gjennomføring for både veileder og nyutdannet etter en strukturert og målrettet plan med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling samt både individuelt og i grupper. Dette skal evalueres i 2020/2021.

Én av skolelederne i denne studien fortalte at deres skole bruker ekstern veiledning. De to andre brukte intern veiledning. Noen av de nyansatte forteller at de har mentor. Andre har veileder. En ekstern veileder, kan slik jeg ser det, være enda mer objektiv i saker som omtales. En intern veileder kjenner skolen, kanskje de som omtales. Hun kan da ha gjort seg opp meninger om skolens rammer og menneskene som befinner seg innenfor skolens vegger. En mentor er slik jeg forstår det, ofte en erfaren lærer som jobber på team sammen med den nyutdannede. Etter funnene jeg har gjort ser det ut til at mentoren gir råd og tips fortløpende, deler av egne erfaringer og støtter den nyutdannede når avgjørelser skal tas. Dette setter de nyutdannede stor pris på, men disse fortløpende rådene skaper lite rom for refleksjon, slik jeg leser brevene. En veileder eller mentor skal ha minst 30 studiepoeng i

veiledning. Veilederen er en som skal bidra til refleksjon og læring hos den nyutdannede (Meld. St. 11, 7.2.8). Vygotsky (2000) rettet søkelys mot at tanken ikke bare uttrykkes i ord. Den skapes gjennom dem. Kreativitet og det å skape henger sammen, og det tar tid. Kunst har ikke en fasit og to streker under svaret. Kunsten er individuell og personlig. Tid er penger, men unner vi ikke elevene i norsk skole det beste? Jeg forstår ut fra brevene at kun en av de seks nyutdannede lærerne har en fast time i uka for individuell veiledning av intern veileder. En annen har ekstern veileder en time i uka. En har en mentor som gir tilbakemeldinger når det er nødvendig. En visste ikke om hun trengte veiledning, for hun visste ikke hva hun skulle spørre om. Dette i seg selv kan bety at refleksjon er noe som må arbeides aktivt med.

En lærer startet i jobben etter skolestart, så hun falt utenfor ordningen. Dette er i tråd med Rambølls funn i 2011. Det er et problem at slike omstendigheter skal avgjøre i hvilken grad man ivaretas som nyutdannet. Veiledningsordningens arbeidsgrupperapport (2010) presiserte at det var et lederansvar at nyutdannede lærere som ble tilsatt etter skolestart også skulle få veiledning. Det optimale ville kanskje være å ha en erfaren lærer på teamet som fadder/ mentor og i tillegg ha veiledning en time i uka? Jeg tenker at det burde være mulig. En nyutdannet lærer synes det er godt at hun vet at en annen lærer får betalt for å hjelpe henne fordi hun får dårlig samvittighet av å be om hjelp og «stjele» av andres tid. De fleste nyutdannede lærerne svarer derimot at de kan be hvem som helst om hjelp. Hobson, Ashby, Malderez og Tomlinson (2009) formidler gjennom sitt arbeid at veiledning bidrar til inkludering, økt selvtillit, profesjonell vekst og evne til selvrefleksjon og problemløsning. I Meld. St. 11, om lærerrollen, presiseres det at læreren skal være aktiv i sin egen prosess (7.2.8). Man kan ikke sitte med hendene i fanget og vente på at noe skal skje. Utdanningsforbundets evaluering i 2017 viste at lærerne som hadde fått veiledning i løpet av første arbeidsår var mer fornøyde med året enn dem som ikke hadde fått veiledning. Evalueringen viste også at veiledningen alene ikke har en isolert effekt på mestringsopplevelse. Mestringsopplevelsen viste seg å være høy enten de nyutdannede hadde fått veiledning eller ikke. Andre former for faglig og sosial støtte fremstod som viktigere for mestringsfølelsen. Jeg sitter igjen med samme opplevelse etter å ha lest brevene. Samtidig lurte jeg på hvilken kvalitet den gjennomsnittlige veiledningen har. Min hypotese om at veiledningen var en gave til de nyutdannede lærerne røkkes ved. Er det slik at inkludering i kollegiet er viktigere for mestringsopplevelsen? Umiddelbart tenker jeg at det ene ikke kan erstatte det andre. God veiledning kombinert med god skolekultur må være det optimale. Rambøll (2016) hevder dog at et godt arbeidsmiljø med sosial støtte fra kolleger og ledelse er viktigere.

#### **6.3.4 Hva som kan skje når læreren ikke inkluderes i kollegiet**

Manglende støtte fra kolleger gir negativ effekt på egen mestringsopplevelse (Haug 2010). Det å skulle lære seg yrket og samtidig ha ansvar for elevenes læring i samsvar med egne idealer er sårbart.

Det er i oppstarten at læreren utvikler sin profesjonelle identitet, og det er i denne perioden at de er mest påvirkelige – særlig for et negativt miljø (Flores and Day 2006). Når nyutdannede lærere blir overlatt til seg selv med svært krevende oppgaver tyder det på en individbasert skolekultur (Anne-Harriet Berger, Hoel red. 2008). Ut fra mine data er det ingen av de nyutdannede lærerne som forteller at de ikke har blitt inkludert. Flere ytrer samtidig at det kan være vanskelig å be om hjelp fordi alle oppleves som så trevle. Dersom læreren ikke føler at hun kan be om hjelp og i tillegg ikke får veiledning kan arbeidssituasjonen bli krevende. Skamfølelsen nyutdannede kan få over å ikke mestre forventningene de har til seg selv og til det de tror er arbeidsplassens forventninger, kan føre til at læringspotensialet svekkes det første året dersom det ikke er en kultur på skolen for å dele usikkerhet og ubehag (Jakelln 2011). Det var kun de erfarne lærerne som formidlet at de følte seg alene med utfordringene som nyutdannede. Som nevnt tidligere; det er kanskje lettere å sette ord på gamle vonde minner enn ferske vonde minner? De nyutdannede lærerne i min studie har muligens likevel kommet godt gjennom episoder nettopp fordi de har jobbet på lærerteam hvor de har kunnet ha en dialog rundt disse tingene. Delingskultur er nok mer vanlig i dag enn for tyve år siden. Likevel – Norges skoleledere og erfarne lærere har all grunn til å være «på» når nyutdannede lærere starter yrkeslivet ved våre skoler. Det første året er avgjørende for lærerens utvikling. En laissez faire-holdning er ikke samfunnstjenlig dersom vi ønsker å beholde lærerne i skolen. Skolelederen som er opptatt av kvalitet vil ha en plan for inkludering og kontinuerlig være oppmerksom på kulturen i organisasjonen.

#### **6.4 Hva gjør skolene for at de nyutdannede lærerne skal tilegne seg en forståelse av skolens kultur?**

Skolelederne i denne studien er enige om at de nyutdannede lærerne ønsker å gjøre en best mulig jobb. Derfor ønsker lærerne også å bli kjent med skolekulturen i organisasjonen hvor de arbeider. Som regel er ikke skolekulturen skrevet ned. Den sitter i veggene. Postholm (2014) trekker frem hvordan nyutdannede som tidlig møter en informerende kultur i større grad vil be om hjelp og slik utvikle sin lærerpraksis. De trenger å få vite hvordan det praktiske fungerer i organisasjonen, hvilke regler som gjelder og hva som er skolens visjon for å nevne noe. Her kommer Bolman & Deals (2014) strukturelle perspektiv inn. Det er det samme perspektivet på ledelse som Irgens (2016) beskriver som *det vitenskapelige øyet*. Struktur skaper forutsigbarhet og rammer. Læreren har da mulighet for å vurdere hvorvidt hun befinner seg «innafor». Det har med roller å gjøre. Hva er mine oppgaver? Hvem kan jeg spørre om instrumenter? Hvem har ansvar for utstyret i gymsalen? Kan jeg bestille noe til juleverkstedet eller må vi bruke av det vi har? Jeg har valgt å rette søkelys mot tre konkrete aspekter ved dette, nemlig formidling av forventninger, en felles plattform for klasseledelse og tilrettelegging for observasjon (Bandura, 1992).

Ut fra funn i denne studien har de nyutdannede i liten grad fått informasjon om forventningene til dem. Det blir plukket opp litt her og der gjennom for eksempel å lytte til noens samtale. To av lærerne visste ikke hva som var forventet av dem. Det er det samme som 33%. To hadde vært i dialog med ledelsen angående dette. En hadde lært det på studiet mens den siste hadde snakket med kollegaer. Hvordan kan skoleledelsen forvente kvalitet dersom kriteriene ikke er gitt? Hvilken grobunn gir det for mestring? Skolelederne uttrykte derimot at de informerte nyansatte grundig. Som nevnt tidligere arbeider ikke alle de nyutdannede ved samme skoler som disse tre skolelederne. Lederne nevner at informasjon deles i møter ved ansettelse, formelle og uformelle samtaler og tett oppfølging. En skoleleder løfter frem forventninger i personalet ved skolestart, og hevder at alle ansatte får et hefte med skolens rutiner og forventninger.

Observasjon ble nevnt under forrige forskerspørsmål, men jeg kommer litt tilbake til det her. Det er nemlig ikke alt som kan kommuniseres med ord. Profesjonelle lærere kan ofte ikke beskrive hva de gjør, fordi det er automatisert (Biesta, 2014). En observasjon kan uttrykke mye, ubevisst, også om skolens kultur. To av de nyutdannede informantene har ikke observert andre lærere i det hele tatt. De andre fire har observert hovedsakelig på den måten at de er to lærere sammen i klasserommet. Det er dog noe annet enn å aktivt observere kroppsspråk, ansiktsuttrykk, formuleringer, timens struktur, arbeidsmåter og elevenes respons. Som nevnt ovenfor finnes det forskning på at observasjon uten refleksjon i etterkant skaper imitasjon – som hos en papegøye. Det er ønskelig at lærere skal være bevisste i sine handlinger, at de kan begrunne de valgene de gjør. En samtale i etterkant er altså viktig for læringens skyld. Hva tenker skoleledere om en slik ressursbruk? En skoleleder ytrer at observasjon kan være et alternativ dersom man gjør om fra den eksterne veiledningen til en intern. En annen skoleleder forteller at de legger opp til to lærere i klasserommet. Det åpnes eventuelt for at den reduserte timen kan skape mulighet for observasjon. Den tredje skolelederen uttaler at de kan bli bedre på tilrettelegging da det ikke har vært organisert fra skolens side.

Som nevnt har ikke de nyutdannede lærerne «lettet på lokket» i særlig grad når det kommer til klasseledelse. De hevder at de får det til ganske bra, men at de selvfølgelig har utviklingspotensiale. Informantene var lite konkrete i forhold til dette. En nevnte at hun måtte øve på å beregne tiden i musikktime. Her kunne jeg selvfølgelig ha ønsket å stille flere spørsmål, men dette er en av svakhetene ved brevmetoden. Brevet er hva det er.

Ut fra funnene i min studie ser jeg et tydelig behov for å inkludere de nyutdannede i den tause kunnskapen (Polyani, 1967) som skolekulturen ofte er. Språket må brukes som redskap for at arbeidsplassen skal fremstå som inkluderende. Det ligger omsorg i å uttale hva som forventes. Det er inkluderende å informere om praktiske ting og det er solidarisk å vise hvordan arbeidsoppgaver kan gjøres på en god måte. Det er en investering å snakke om hvilke tanker som dukker opp etter hvert

dersom skolelederen ønsker å påvirke den nyutdannede i en retning. Dette vil gavne organisasjonen på sikt.

## 6.5 Hva slags skoleledelser er med på å bidra til at lærerne blir i yrket?

Skolelederen ser at den nyutdannede læreren drukner i arbeid. Hva *gjør* han med det? Griper han inn i det han ser, eller er han passiv? Enten han gjør det ene eller det andre – får det noen konsekvenser? Kan han skjerme henne fra noe? Hva forventer han egentlig at hun skal mestre? Er han trygg nok i rollen til å gjøre noen grep?

Skolelederen har sitt handlingsrom. Samtidig har han midlene organisasjonen har blitt tildelt, og utgiftspostene er mange. Gjennom Berg (2014) sin figur av styring *av* skolen, styring *i* skolen og skolens handlingsrom ser vi at det faktisk *er* et handlingsrom. Enhver skoleleder må tenke gjennom hva det betyr for ham, hva som er viktigst. Dersom skoleleder er opptatt av Human resource-perspektivet (Bolman & Deal, 2014) har han *de* brillene på. Han kartlegger de ansattes styrker og støtter dem i å utvikle disse. Det er trygt og berikende å jobbe der. Han vet at dersom de ansatte skal dekke organisasjonens behov, så må han til en viss grad møte deres behov. Dersom skoleleder har på seg de andre brillene, de som hører til det strukturelle perspektivet, ser han de ansatte som for eksempel et urverk. Det må fungere, og for at urverket skal fungere har alle sine oppgaver og ansvarsområder.

Det samme gjelder Irgens (2016) teori om «det kunstneriske øye» og «det vitenskapelige øye». Det ene skapende, det andre avgrensende. Samtidig er de begge nødvendige, for begge produserer side om side ulike ting. Det er når disse kombineres at håndverkeren/ skolelederen uttaler: «Nå er det *godt nok!*» To av skolelederne uttrykker hvor viktig det er å formidle hva som er godt nok, men de har dessverre ikke spesifisert det i brevene som inngår i denne studien. Bendixen & Fischer (2013) mener nettopp at det å formidle hva som er godt nok kan være det beste bidraget til å beholde lærerne i skolen.

Skolelederne har likevel kommet med ulike forslag til hva som kan bidra til at lærerne blir i yrket. Det er *skolelederne* som må sortere og finne ut hva som kan gjøres innenfor handlingsrommet i den enkelte organisasjon. Forslag listet opp:

- Det er viktig å gi de nyutdannede lærerne oppgaver de kan lykkes med, å avgrense oppgavene.
- Nyutdannede lærere slipper å være kontaktlærere det første året.
- La dem slippe å forholde seg til mange trinn, klasser og fag.

- Skolene produserer rollebeskrivelse eller stillingsinstruks. Dèt kan bidra til å skape trygghet og forutsigbarhet samt tro på at man kan lykkes.
- Være tett på de nyutdannede. La dem observere foreldremøter, utviklingssamtaler og undervisning.
- Plassere dem i team med gode og rause kulturbærere.
- Prioritere og skjerme tiden til refleksjon og læring (veiledning) som den nedsatte timen er øremerket til, og lage en gjennomtenkt plan for utviklingstid for personalet.
- Tenke på de nyutdannede først når timeplanen skal legges.
- Ledere er bevisste på å gi konkret ros og ekte tilbakemeldinger.
- Skape en kultur for åpenhet og deling.
- Bidra til å utruste det svakeste ledd slik at det er *godt nok*.
- Definere hva som er *godt nok* gjennom å uttale det og la nyutdannede lærere observere erfarne lærere som er gode rollemodeller.

Skoleleder har ansvar for å gjøre yrket attraktivt, rekruttere studenter og beholde lærere i yrket frem til pensjonsalder (Meld. St. 11, 2008-2009). Skolelederne vet også at idealismen holder de nyutdannede lærerne i skolen. De nyutdannede ønsker å gjøre en forskjell, de vil være med på å utvikle fremtidens Norge, de vil ha en meningsfylt jobb. Dette er flotte egenskaper som skole-Norge trenger. Dette skal ikke utnyttes. Den indre stemmen driver den nyutdannede læreren hardt: «Jeg skal gjøre mitt beste!» Eller jobber de bare så mye fordi alt rett og slett tar lang tid? Eller har de behov for å være flinke, bli sett, få anerkjennelse? Det finnes ikke èn fasit, men her kan god veiledning justere. Lærerens bilde av seg selv kan da sees opp mot eksterne og interne krav, som Folkman & Lazarus (1984) omtalte i sin mestringsdefinisjon. Dette kan bidra til stressmestring og god psykisk helse.

De erfarne lærerne tenker at de nyutdannede ikke bør være nødt til å forholde seg til flere trinn, klasser og fag enn strengt tatt nødvendig. De foreslår at veiledningen må timeplanfestes. De nyutdannede lærerne uttaler ikke hva de ønsker seg. Èn nyutdannet lærer trekker frem høyere lønn som en faktor som ville være motiverende, men stort sett ser det ut til at de har nok med å holde hodet over vann fra dag til dag.

Vi vet en del om hva som bidrar til redusert avgang fra yrket, og det er skoleledelsen som har ansvar for tilretteleggingen. Vi vet gjennom Klassen & Chius forskning (2011) at lærere som opplever lav grad av mestring mer sannsynlig enn andre vil slutte i yrket. I 2006 presenterte Cooper & Alvaredo sin forskningsoversikt på vegne av UNESCO. De presenterte da tre krav som måtte være oppfylt for å ivareta nyutdannede lærere:



1. At veiledningen måtte fokusere på langsiktige pedagogiske strategier fremfor kortsiktig problemløsning.
2. At det måtte avsettes tid for både mentor og deltaker til å planlegge og observere i hverandres timer.
3. At dyktige mentorer rekrutteres. Amerikansk forskning (Guarino mfl, 2006) viser at særlig kollegastøtte reduserer avgang fra yrket blant nyutdannede.

Blant de nyutdannede lærerne i denne studien var det kun én nyutdannet lærer som hadde en veileder som åpnet for langsiktig refleksjon og læring. De andre hadde en mentor de arbeidet sammen med på teamet. Denne fungerte, slik jeg oppfattet det, som en kortsiktig problemløser. Avsatt tid i timeplanen benyttes derfor av få. Dette er skoleleders ansvar, da forskning (Rambøll, 2016) viser at veiledning må timeplanfestes for at den skal gjennomføres. Observasjon er en nøkkel til mestring, noe som blir løftet frem av Bandura (1994) og Biesta (2014). Min studie viser i tillegg at det er et behov for rekruttering av dyktige mentorer og veiledere. Mentorene som omtales av de nyutdannede lærerne gir råd og støtter den nyutdannede. Det er mulig at de er kompetente, men at veiledning ikke er timeplanfestet. Kompetanse og tid er en nødvendighet for å møte intensjonen bak anbefalingen om veiledning til nyutdannede.

Vi vet at veiledning er sosialisering, og at den bidrar til at følelsen av å være isolert reduseres (Hobson, Ashby; Malderez og Tomlinson, 2009). De samme forskerne fant at veiledningen setter problemer i perspektiv. Den psykologiske og følelsesmessige støtten øker jobbtilfredsstillelsen. Samtidig hevder de at nye lærere som får veiledning ser ut til å bli flinkere klasseledere og flinkere til å styre tid og arbeidsoppgaver. Irgens (2016) omtaler den psykologiske kontrakten der lærere har forventninger om å bli verdsatt, anerkjent, respektert og forstått i bytte mot at de lever opp til politiske forventninger om måloppnåelse, kvalitet og lojalitet. Forskeren sier at brudd på denne kontrakten kan føre til synkende motivasjon, økende sykefravær og i ytterste konsekvens lede til at læreren forlater yrket. Dette stemmer med Banduras teori om mestringstro som legger vekt på at den psykiske helsen spiller en positiv eller negativ rolle i lærerhverdagen. Ogden (2004) trekker fram at noen skoler gjør det lettere å være en god lærer enn andre. Det er altså opp til både politikere, skoleledere og erfarne lærere å bidra til å øke de nyutdannede lærerne sin mestringsopplevelse. Som vi kunne se ut fra Caspersen og Raaens figur (2010) kom det frem at den nyutdannede læreren trenger påfyll. De har ikke ressurser til å gi mer enn de gir, de første årene. De nyutdannede informantene nevner ord som «stå-påvilje», «hektisk» og «puste» når de omtaler hvordan de håndterer sitt yrke. Foreldresamarbeidet kan også påvirke lærerens mestringforventning, ifølge Skaalvik og Skaalvik (2011). Det å ikke bli stolt på eller at foreldrene er kritiske kan skape følelsen av at man ikke gjør en *god nok* jobb og læreren inntar ofte en forsvarsposisjon. Skolelederne opplevde at de nyutdannede lærerne hadde lite kunnskap i forbindelse med dette.

For å oppsummere vil jeg sitere Nelson Mandela: «Det finnes ingen tydeligere avdekking av et samfunns sjel, enn måten det behandler sine barn og sine lærere på.»

## 7. KONKLUSJON – Å lytte til det som ikke blir sagt

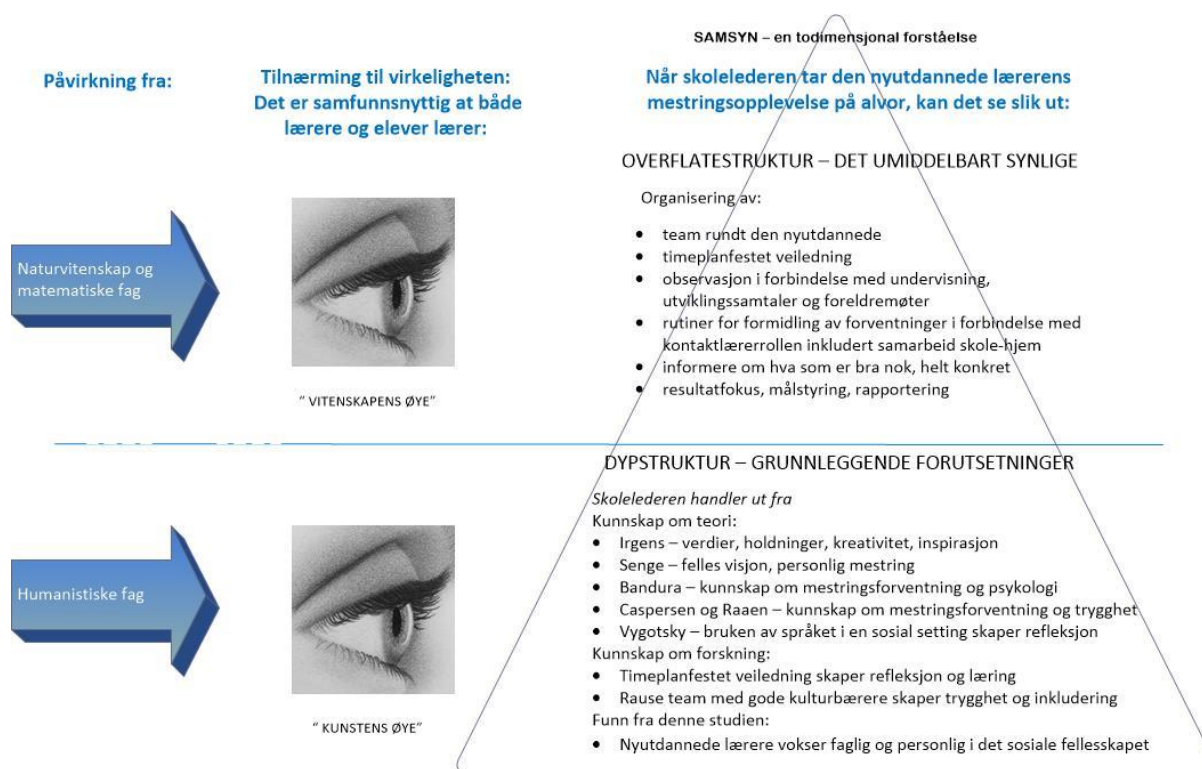
Jeg har gjennom denne studien forsøkt etter beste evne å belyse forskning, teori og empiri i forhold til temaet. Disse elementene hadde som formål og til sammen skulle besvare min problemstilling:

*Hva kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring?*

Når jeg nå skal levere, er det noe som taler tydeligere til meg enn noe annet – nemlig *det som ikke blir sagt*. Til min store overraskelse formidler alle lærerne at de opplever mestring i yrket. Samtidig har fem av de seks nyutdannede lærerne ikke fokus på veiledning som en kilde til deres mestringsopplevelse. Dette indikerer at veiledningen ikke har levd opp til sin intensjon.

Bandura (1994) omtaler mestring som et resultat av støtte og modellering i tillegg til positiv indre dialog. Caspersen og Raaen (2010) presenterer gjennom sin figur hvordan mestringsopplevelse fremstilles som et produkt av massivt fokus på støtte, drøfting og felles planlegging. Disse to teoriene stemmer overens med lærernes egen opplevelse, slik jeg ser det. Lærerne som gruppe melder dog ikke et behov for veiledning. De er takknemlige for den støtten de får i hverdagens kompleksitet, hovedsakelig gitt av en erfaren kollega i forbifarten, av en mentor. Sett fra mitt ståsted er denne støtten verdifull, men samtidig brannslukking. En mentor og en veileder har to ulike roller (Gjems, 2007). Jeg anerkjenner at alle erfaringer bidrar til et erfaringsgrunnlag, men Guarino mfl. (2006) fremmet at et godt veiledningsprogram skulle løfte frem pedagogiske strategier som «fremmer elevenes læring, ikke bare kortsiktig problemløsning». I tillegg fokuserte han på at dyktige mentorer og avsatt tid var essensielle elementer. Vygotsky (2000) retter søkelys mot at tanken skapes gjennom ord, Polyani (1967) omtaler den tause kunnskapen basert på tidligere erfaringer og Tiller (2006) hevder at denne må omformes til ord slik at den kan reflekteres over. Her kommer veiledningen inn. Kun én av de nyutdannede informantene ytrer at hun savner å diskutere praksis. «Brannslukking» hindrer muligheten til å tenke lange tanker til det beste for elevens læring. Kopiering av andres atferd er ikke et resultat av egen overbevisning i forbindelse med hva god pedagogisk praksis er (Berger, 2008). Tid til refleksjon er en nødvendighet for å kunne skape profesjonelle lærere som kan begrunne hvorfor de handler som de gjør. Funn og forskning (Berliner, 1992) viser at de nyutdannede lærerne nødvendigvis ikke har språk for å artikulere sine behov. Rambøll (2016) fant også at nyutdannede lærere ikke etterspør veiledning i jobbsøkerprosessen. Samtidig fant han at de som ikke fikk veiledning, ønsket dette. Rambøll fant i tillegg at veiledning ikke bidrar til at lærerne blir i skolen, noe som er motstridene i forhold til annen forskning (Meld. St. 11 (2008-2009) (2.4.2.)) Jeg undrer meg over hvilken kvalitet veiledningen da har hatt. Rambøll (2016) fant at støtten fra kollegaer var viktigere for at lærerne ble i yrket. Samtidig vil et bedre samarbeid mellom lærerutdanning og skoler være til lærerens beste.

Skoleleders ansvar fremstår derfor for meg som større og større gjennom denne studien. Skoleleder har ansvar for å rekruttere veiledere med tilstrekkelig kompetanse, timeplanfeste veiledningen og se til at den er systematisk og målrettet. Det svakeste ledd i personalet vil da over tid kunne utvikle seg til å bli *godt nok*. Den nyutdannede læreren vil også raskere kunne oppleve at hun leverer *godt nok* fordi det er kommunisert hva som er forventet. Ifølge Senge (1990) har skoleleder ansvar for å legge til rette for livet i den lærende organisasjon; at den enkelte skal kunne oppleve personlig mestring, at kollegaer kan bidra til å videreutvikle mentale modeller, at det finnes en felles visjon i organisasjonen og at gruppelæring finner sted. Gjennom Irgens' teori (2016) om ledelse gjennom det vitenskapelige og det kunstneriske øye, kan skoleleder skape den nødvendige strukturen og skolekulturen. Nedenfor har jeg forsøkt å lage en figur som skal illustrere i korte trekk hvilke sider ved organisasjonen skolelederen bør være bevisst på når han ansetter en nyutdannet lærer. Jeg mener å ha vist gjennom denne studien at sannsynligheten for at læreren blir i yrket øker dersom en del elementer er på plass. Jeg hevder derfor at jeg har besvart min problemstilling.



Figur 6 Kjær (2019) – inspirert av Irgens (2016)

Det å utvikle kunnskap rundt et felt genererer tusen tanker om emner det ville være interessant å lære mer om. Jeg vil trekke inn et sitat fra Jan Tore Sanner, kunnskaps- og integreringsminister, fra Aftenposten den 24. mai 2019: «Vi vet for lite om hva som kjennetegner de skolene som bidrar mest til elevenes læring.» Dette ville være et prosjekt jeg gjerne skulle vært en del av! God tilrettelegging for nyutdannede læreres mestringsopplevelse kunne formodentlig vært en brikke i det puslespillet.

# Litteraturliste

Bandura, A. (1977). Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, Volume 84, No.2, s. 191-215. <https://psycnet.apa.org/record/1977-25733-001> (Hentet 30.04.2019)

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action – a social cognitive theory*. Englewood Cliffs: N.J. Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Worth Publishers

Bandura, A. (2006). Adolescent development from an agentic perspective. In F. Pajares & T. Urdan, *Self-efficacy beliefs of adolescents* (Eds.), s. 1-43. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing. <https://www.uky.edu/~eushe2/Bandura/001-BanduraAdoEd2006.pdf> (Hentet 26.03.2019)

Bendixen, C. & Fischer, H. (2013). Hvorfor bør lærere kunne noe om psykologi? I Bendixen, C. & Fischer, H. (Red.), *Å lykkes som lærer: Betydning av psykologi- og elevkunnskap i skolen*. Trondheim: Akademika Forlag.

Berg, G. (2000). *Skolekultur: nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Berliner, D. (2001) Learning About and Learning From Expert Teachers. *International Journal of Educational Research* 35 (5): s. 463-482.  
[https://www.researchgate.net/publication/223109706\\_Learning\\_About\\_and\\_Learning\\_From\\_Expert\\_Teachers](https://www.researchgate.net/publication/223109706_Learning_About_and_Learning_From_Expert_Teachers) (Hentet 22.04.2019)

Biesta, G. (2014) *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget

Bolman, L. og Deal, T. (2014) *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse: Struktur, sosiale relasjoner, politikk og symboler*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Brouwers, A., & Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management, *Teaching and Teacher Education* 16, s. 239-253.  
<https://core.ac.uk/download/pdf/55534212.pdf> (Hentet 28.03.2019)

Corbin, J. & Strauss, A. (1990). Grounded Theory Research: Procedures, Canons and Evaluative Criteria. *Qualitative Sociology*, Vol. 13,(1), (s. 3-21). <https://med-fom-familymed-research.sites.olt.ubc.ca/files/2012/03/W10-Corbin-and-Strauss-grounded-theory.pdf>  
(Hentet 25.04.2019)

Chan, W. –Y., Lau, S., Nie, S. L. Y., Lim, S & Hogan, D. (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45, s. 597-630.  
[https://www.researchgate.net/publication/250185044\\_Organizational\\_and\\_Personal\\_Predictors\\_of\\_Teacher\\_Commitment\\_The\\_Mediating\\_Role\\_of\\_Teacher\\_Efficacy\\_and\\_Identification\\_With\\_School](https://www.researchgate.net/publication/250185044_Organizational_and_Personal_Predictors_of_Teacher_Commitment_The_Mediating_Role_of_Teacher_Efficacy_and_Identification_With_School)  
(Hentet 01.04.2019)

Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse? I Peder Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-340). Oslo: Abstrakt forlag.

Christensen, H., Eikeland, O., Hellne-Halvorsen, E., Lindboe, I. (2018). *Vitenskapelighet og kunnskapforståelse i profesjonene*. Oslo: Universitetsforlaget.

Cooper, J. M., & Alvarado, A. (2006). Preparation, recruitment and retention of teachers. In IIEP education policy series No. 5. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000152023> (Hentet 15.02.2019)

Dalen, M. (2011) *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget.

Fangen, K. & Sellerberg, AM. (2011). *Mange ulike metoder*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Flores, M. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study *Teaching and Teacher Education* 22, s. 219-232  
<https://www.sciencedirect.com/journal/teaching-and-teacher-education/vol/22/issue/2>  
(Hentet 15.02.2019)

Forskningsetiske komiteene (NESH). *Etiske retningslinjer*.  
<https://www.etikkom.no/FBIB/Praktisk/Forskningsetiske-enheter/Nasjonal-forskningsetisk-komite-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/> (04.02.19)

Forskningsrådet. (2014). Læreres profesjonskvalifisering: ulike former for grunnutdanning og ulike kunnskapsformer (TPQ – Teachers' Professional Qualification)

[file:///C:/Users/Lene/Downloads/FINNUTfaktaarkRaaenweb,0%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Lene/Downloads/FINNUTfaktaarkRaaenweb,0%20(1).pdf) (Hentet 13.04.2019)

Frøseth, M. & Caspersen, J. (2008). Tilbakeblikk på Utdanningen.

[http://www.eksperitundervisning.dk/files/Tilbakeblik\\_p%C3%A5\\_ utdanningen.pdf](http://www.eksperitundervisning.dk/files/Tilbakeblik_p%C3%A5_ utdanningen.pdf)

(Hentet 15.04.2019)

Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I Kroksmark, T. og Åberg, K., *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.

Hakanen, J.J., Bakker, A.B. og Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology* 43:495-513.

<http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/246.pdf> (Hentet 05.05.2019)

Hanssen, B., Raaen, F & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet om nyutdannede læreres mestring av yrket. I Haug, P. (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-315). Oslo: Abstrakt forlag.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

Haug, P. (red.) (2010) *Kvalifisering til læreryrket*, Abstrakt Forlag, Oslo

Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. (2009) Mentoring Beginning Teachers: What We Know and What We Don't. *Teaching and Teacher Education* 25(1): s. 207-216

[https://www.researchgate.net/publication/222845076\\_Mentoring\\_Beginning\\_Teachers\\_What\\_We\\_Know\\_and\\_What\\_We\\_Don't/citation/download](https://www.researchgate.net/publication/222845076_Mentoring_Beginning_Teachers_What_We_Know_and_What_We_Don't/citation/download) (Hentet 15.03.2019)

Hoel, T., Hanssen, B., Jakelln, R. & Østrem, S (red.). (2008). *Det store spranget - Ny som lærer i skole og barnehage*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), (s. 201-233).

[https://docs.google.com/document/d/1V\\_3CU57\\_QqoKBggZhLgwyeezTvmMLzjtk5gXlHyWcQQ/edit](https://docs.google.com/document/d/1V_3CU57_QqoKBggZhLgwyeezTvmMLzjtk5gXlHyWcQQ/edit)

(Hentet 10.03.2019)

Irgens, E. (2011) *Dynamiske og lærende organisasjoner*. Bergen: Fagbokforlaget.

Irgens, E. (2016) *Skolen: Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Isaksen T.R. (2015, 15.10). Dette bekymrer meg mest i skolen. *Aftenposten*

<https://www.aftenposten.no/meninger/kronikk/i/BjdQ/Dette-bekymrer-meg-mest-i-skolen--Torbjorn-Roe-Isaksen> (Hentet 14.02.2019)

Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø.

<http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/3690/thesis.pdf> (Hentet 27.04.2019)

Jacobsen, D.I. (2012) *Organisasjonsendringer og endringsledelse* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Jennett, H.K., Harris, S.L. & Mesibov, G.B. (2003). Commitment to philosophy, teacher efficacy, and burnout among teachers of children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 33, (s. 583–593).

Klassen, R. M. & Chiu, M.M (2010). Effects on teacher's self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *The Journal of Educational Psychology*, 102, (s. 741-756).

[https://www.researchgate.net/publication/232428271\\_Effects\\_on\\_Teachers'\\_Self-Efficacy\\_and\\_Job\\_Satisfaction\\_Teacher\\_Gender\\_Years\\_of\\_Experience\\_and\\_Job\\_Stress](https://www.researchgate.net/publication/232428271_Effects_on_Teachers'_Self-Efficacy_and_Job_Satisfaction_Teacher_Gender_Years_of_Experience_and_Job_Stress) (Hentet 29.04.2019)

Klassen, R. M. & Chiu, M.M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology* 36, (s. 114-129).

[https://www.researchgate.net/publication/241093851\\_The\\_Occupational\\_Commitment\\_and\\_Intention\\_to\\_Quit\\_of\\_Practicing\\_and\\_Pre-service\\_Teachers\\_Influence\\_of\\_Self-efficacy\\_Job\\_Stress\\_and\\_Teaching\\_Context](https://www.researchgate.net/publication/241093851_The_Occupational_Commitment_and_Intention_to_Quit_of_Practicing_and_Pre-service_Teachers_Influence_of_Self-efficacy_Job_Stress_and_Teaching_Context) (Hentet 30.04.2019)

Kleven, T.A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk pedagogik*, Vol. 28(3), (s. 219-233).

<https://www.nb.no/nbsok/nb/53560b8921ed4e4ce120ef8bc2d05427> (Hentet 22.02.2019)



Kleven, T.A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2002). Kvalitetsreformen: Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant. (Meld. St. 16 (2001-2002)) <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/sec6> (Hentet 14.03.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2008). Kvalitet i skolen. (Meld. St. 31 (2007-2008)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-31-2007-2008-/id516853/sec1> (Hentet 26.04.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2009). Læreren: Rollen og utdanningen. (Meld. St. 11 (2008-2009)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1> (Hentet 15.04.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2010). Tid til læring: oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport (Meld. St. 19 (2009-2010)). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Meld-St-19-20092010/id608020/sec1> (Hentet 29.04.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse: En fornyelse av Kunnskapsløftet. (Meld. St. 28 (2015-2016)). [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec10?q=I%C3%A6reren#match\\_18](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/sec10?q=I%C3%A6reren#match_18) (Hentet 11.04.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2016-2017). Lærelyst: tidlig innsats og kvalitet i skolen (Meld. St. 21 (2016-2017)). [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec11?q=veiledning#match\\_56](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec11?q=veiledning#match_56) (Hentet 26.04.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Rapport: GNIST Indikatorrapport*. [https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016\\_.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf) (09.04.19)

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport: Innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning\\_arbeidsgruppe\\_rapport.pdf?id=2150821](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/uh/gnist/veiledningsordning_arbeidsgruppe_rapport.pdf?id=2150821) (Hentet 21.03.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2009). *Rapport fra Tidsbrukutvalget*.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport\\_tidsbrukutvalget.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/tidsbrukutvalget/rapport_tidsbrukutvalget.pdf) (29.04.19)

Kunnskapsdepartementet. (2011). Rapport: Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere.

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport\\_veiledningsordning\\_nytilsatte\\_nyutdannede\\_laerere.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf) (Hentet 21.03.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rapport om veiledning av nytilsatte lærere*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rapport-om-veiledning-av-nytilsatte-nyut/id633084/> (Hentet 13.04.2019)

Kunnskapsdepartementet. (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf> (Hentet 11.04.2019)

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lazarus, R. & Folkman, S. (1999). *Stress og følelser: en ny syntese*. København: Akademisk Forlag.

Lincoln, Y. & Guba, E. (1985). *Naturalistic Inquiry*. Texas: SAGE Publications, Inc

Maxwell, J. (1992). Understanding and Validity in Qualitative Research. *Harvard Educational Review*, vol. 62 (3), (s. 279-300). <http://www.msuedtechsandbox.com/hybridphd/wp-content/uploads/2010/06/maxwell92.pdf> (Hentet 10.02.2019).

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier; Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

NOU 1996:22 (1996). *Lærerutdanning: Mellom krav og ideal*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/sec8> (Hentet 26.04.2019).

NOU 2015:8 (2015). *Fremtidens skole: fornyelse av fag og kompetanser*.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/> (Hentet 17.02.2019).

NSD. (2019). *Personvernombudet for forskning*. <https://nsd.no/personvernombud/>

(Hentet 14.03.2019)

Pithouse-Morgan, K., Khau, M., Masinga, L. & van de Ruit, C. (2012). Letters to those who dare feel: Using reflective Letter-Writing to Explore the Emotionality of Research. *International Journal of Qualitative Methods*, 11(1), (s. 40-57).

[https://docs.google.com/document/d/1V\\_3CU57\\_QqoKBgqZhLgwyeezTvmMLzjtk5gXIHwYcQQ/edit](https://docs.google.com/document/d/1V_3CU57_QqoKBgqZhLgwyeezTvmMLzjtk5gXIHwYcQQ/edit) (Hentet 03.03.2019)

Postholm, M.B., Emstad, A.B., Halvorsen, K.A., Engvik, G., Rokkones, K.L., Ertsås, T. & Irgens, E. (2014). *Ledelse og læring i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, MB. & Jacobsen, DI. (2018). *Læreren med forskerblikk: for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: CAPPELEN DAMM AS

Raaen, F. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede? I Hoel, T., Engvik, G. og Hanssen, B. *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 235-250), Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Rambøll Management Consulting. (2016). *Evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf> (Hentet 23.01.2019)

Sanner, J.T. (2019, 24.05). Stor forskjell på hvor flinke skolene er til å løfte elevene. *Aftenposten*, s.14.

Senge, P. (1990). *Den femte disiplin. Kunsten å skape den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets Bokforlag.

SINTEF. (2006). *Hjelp til praksisspranget: Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. [https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/sluttrapport-med-vedlegg-veiledning-av-nyutdannede.pdf](https://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/sluttrapport-med-vedlegg-veiledning-av-nyutdannede.pdf)

Sjøbakken, O.J. (2012). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I Løtveit, M. (red.), *Tidssignaler: Lærerutdanningsfag i utvikling* (s. 375-386). Vallset: Oplandske Bokforlag.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4). (s. 1059-1069).

[https://www.researchgate.net/publication/222821947\\_Teacher\\_self-](https://www.researchgate.net/publication/222821947_Teacher_self-)

[efficacy and teacher burnout A study of relations Teaching and Teacher Education 264 1059-1069](#) (Hentet 23.04.2019)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education* 27. (s. 1029-1038).

[https://www.academia.edu/17056835/Teacher\\_job\\_satisfaction\\_and\\_motivation\\_to\\_leave\\_the\\_teaching\\_profession\\_Relations\\_with\\_school\\_context\\_feeling\\_of\\_belonging\\_and\\_emotional\\_exhaustion](https://www.academia.edu/17056835/Teacher_job_satisfaction_and_motivation_to_leave_the_teaching_profession_Relations_with_school_context_feeling_of_belonging_and_emotional_exhaustion) (Hentet 23.04.2019)

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik & Skaalvik (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted. NTNU samfunnsforskning. <https://samforsk.no/siteassets/sider/publikasjoner/kvantitativ%20rapport%20web.pdf>

Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: will the new generation stay? *Teachers and Teaching* 13(5), (s. 465-480). [https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN\\_tayfranc10.1080%2F13540600701561661&context=PC&vid=HIT&lang=no\\_NO&search\\_scope=default\\_scope&adaptor=primo\\_central\\_multiple\\_fe&tab=default\\_tab&query=any,contains,smethem%202007](https://bibsyst-almaprimo.hosted.exlibrisgroup.com/primo-explore/fulldisplay?docid=TN_tayfranc10.1080%2F13540600701561661&context=PC&vid=HIT&lang=no_NO&search_scope=default_scope&adaptor=primo_central_multiple_fe&tab=default_tab&query=any,contains,smethem%202007) (Hentet 07.04.2019)

Smith, K. & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.

Store Norske Leksikon (2017). *Klokskap*. [https://snl.no/praktisk\\_visdom](https://snl.no/praktisk_visdom) (10.04.19)

Store Norske Leksikon (2016). *Opplevelse*. <https://snl.no/opplevelse> (26.04.19)

Taraldsen, E. & Kanestrøm, E. (2016). Pedagogikk eller mekanikk. *Bedre skole*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/pedagogikk-eller-mekanikk/> (30.04.19)

Utdanningsdirektoratet. (2007). *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. [https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie\\_net\\_07.pdf](https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf) (Hentet 20.02.2019)

Utdanningsdirektoratet. (2016). *En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*.  
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf> (Hentet 09.04.19)

Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Roskilde Universitetscenter.

Østrem, S. (2010) Læreres profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva ville vi gjerne visst mer om? I Hoel, T., Engvik, G. og Hanssen, B. *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 141-156), Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

**Lenke til illustrasjon:**

[https://www.google.com/search?rlz=1C1AWUC\\_enNO761NO814&biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=9G-sXL6pK8uorgS-gJK4Dg&q=peter+senge+five+dicipline&oq=peter+senge+five+dicipline&gs\\_l=img.3...116756.136032..137732...0.0..0.70.796.15.....1....1..gws-wiz-img.....0i24j0.\\_qNb5-QYyZY#imgrc=EekbVcrdUauQyM:](https://www.google.com/search?rlz=1C1AWUC_enNO761NO814&biw=1366&bih=625&tbm=isch&sa=1&ei=9G-sXL6pK8uorgS-gJK4Dg&q=peter+senge+five+dicipline&oq=peter+senge+five+dicipline&gs_l=img.3...116756.136032..137732...0.0..0.70.796.15.....1....1..gws-wiz-img.....0i24j0._qNb5-QYyZY#imgrc=EekbVcrdUauQyM:)

## Informasjonsbrev i forbindelse med deltagelse i forskingsprosjekt

Mitt navn er Lene Kjær og jeg er student ved Universitetet i Sørøst-Norge. Jeg er utdannet lærer og studerer master i pedagogikk med spesialisering i utdanningsledelse. Denne våren skal jeg skrive min masteroppgave som skal leveres den 3. juni 2019. Tusen takk for at du har sagt deg villig til å delta som informant.

### Bakgrunn og formål

Jeg har valgt å rette søkelys mot hva som kjennetegner skoler der nyutdannede lærere opplever mestring. Jeg er nysgjerrig på hvilke tiltak skolen som organisasjon kan gjøre for så langt som mulig å stoppe «flukten fra læreryrket» (Roness, 2012). Tall fra SSB (Gunness og Knudsen, 2015) indikerer at det vil mangle omtrent 5800 kvalifiserte lærere i 2040. Jeg er interessert i å finne ut mer om hva som kan bidra til at lærere blir i sitt yrke.

I den forbindelse vil jeg gjerne innhente informasjon fra ulike skoler ved å stille noen spørsmål til rektorer, noen nyutdannede lærere og noen erfarne lærere. Til datainnhenting har jeg bestemt meg for å bruke brevmetoden. Det betyr at jeg sender noen spørsmål på mail som forhåpentligvis besvares «fra hjertet». Det vil ha uvurderlig verdi for meg om du kan hjelpe meg med dette i løpet av februar måned. Det ønskes svar med fulle setninger som kan gi meg innsikt i virkeligheten slik den er for deg, gjerne så utfyllende og beskrivende som mulig. Jeg vil presisere at jeg setter stor pris på ditt bidrag i en hektisk skolehverdag. Jeg tenker at nettopp din innfallsvinkel kan være med å gi et riktig bilde av norsk skole slik den er i dag. Jeg er i kontakt med NSD som ivaretar at informasjonen som blir gitt behandles på en måte som er i tråd med personvernets retningslinjer. Det vil blant annet si at alt anonymiseres i oppgaven, og alle data slettes i etterkant.

Det er frivillig deltagelse, og som informant kan du trekke deg fra dette forskingsprosjekt om dette er ønskelig. For mer informasjon kan du kontakte meg på e-post [lene.kjar@gmail.com](mailto:lene.kjar@gmail.com) eller på tlf. 48 20 63 22. Min veileder i dette forskningsprosjektet er Heidi Regine Bergsager som kan kontaktes på e-post [heidi.r.bergsager@usn.no](mailto:heidi.r.bergsager@usn.no) om det skulle være behov for det.

Med takknemlig hilsen, Lene Kjær

Forskningsspørsmål	Intervju spørsmål til nyutdannede	Intervju spørsmål til erfarne lærere	Intervju spørsmål til skoleledere
<b>I hvilken grad oppleves det at de nyutdannede lærerne er forberedt på arbeidsoppgavene?</b>	Hvordan har du opplevd skoleåret frem til nå, sett opp mot de tankene du hadde da du startet? Fortell...	Hvordan opplevde du oppstarten på skoleåret i høst, sammenlignet med det året du var nyutdannet? Fortell	I hvilken grad opplever du som skoleleder at nyutdannede er klare for jobben når de starter som lærer?
	Hvilke arbeidsoppgaver opplevde du at du var godt forberedt på da du startet som lærer?	Hvilke arbeidsoppgaver opplevde du at du var godt forberedt på da du startet lærergjerningen som nyutdannet?	Hvilke arbeidsoppgaver opplever du at nyutdannede lærere er godt forberedt på?
	Var det noe du <i>ikke</i> opplevde deg så godt forberedt på? Fortell	Var det noe du <i>ikke</i> opplevde deg så godt forberedt på? Fortell	Er det noe du opplever at de <i>ikke</i> er så godt forberedt på? Fortell
<b>Hva kjennetegner skolekulturer der nyutdannede lærere opplever å lykkes?</b>  <i>NB! Spørsmål til nyutdannede i etterkant:</i>  <i>Hvilket utbytte har du hatt av veiledningsordningen?</i>	Hva tenker du er viktig for å kunne lykkes som nyutdannet lærer i skolen? Hvordan kommer det til uttrykk på din arbeidsplass?	Hva tenker du er viktig for å kunne lykkes som nyutdannet lærer i skolen? Hvordan kommer det til uttrykk på din arbeidsplass?	Hva tenker du skal til for å kunne lykkes som nyutdannet lærer?  Hvordan kommer det til uttrykk her på skolen?
	Hvem kan du be om hjelp?	Hvem kunne du be om hjelp som nyutdannet?	Hvem kan den nyutdannede læreren be om hjelp?
	Hva vet du om kvaliteten på undervisningen din?	Hva vet du om kvaliteten på undervisningen din?	Hva vet du som leder om hvilken kvalitet lærerne har på undervisningen?

<b>Hva gjør skolene for at de nyutdannede lærerne skal tilegne seg en forståelse av skolens kultur?</b>	Hvordan har du fått vite hva som forventes av deg?	Hvordan fikk du vite hva som var forventet av deg i jobben da du var nyutdannet?	Vet den nyutdannede læreren hva som forventes av henne / ham, og hvordan har dette blitt formidlet?
	Hvordan har det vært lagt til rette for at du har kunnet observere erfarne læreres undervisning?	Hvordan ble det lagt til rette for at du kunne observere erfarne læreres undervisning da du var nyutdannet?	Hvordan legges det til rette for at nyutdannede lærere får anledning til å observere erfarne læreres undervisning?
	Hvordan vet du hva du skal gjøre når du må ta en avgjørelse fordi noe(n) forstyrrer undervisningen – i hvilken grad opplever du å få det til? Gi gjerne eksempler.	Hvordan vet du hva du skal gjøre når du må ta en avgjørelse fordi noe(n) forstyrrer undervisningen – i hvilken grad opplever du å få det til? Gi gjerne eksempler.	Hvordan vet den nyutdannede læreren hva han/ hun skal gjøre når han/ hun må ta en avgjørelse fordi noe(n) forstyrrer undervisningen?
<b>Hva slags skoleledelser er med på å bidra til at lærerne blir i yrket?</b>	Er opplevelsen av mestring viktig for å fortsette i jobben som lærer? Hvorfor (ikke)?	Er opplevelsen av mestring viktig for å fortsette i jobben som lærer? Hvorfor (ikke)?	Hva tenker du er viktig for at lærere forblir i yrket?
	Hvordan har din(e) leder(e) lagt til rette for at du skal kunne oppleve mestring?	Hvordan opplevde du at din(e) leder(e) la til rette for at du skulle kunne oppleve mestring som nyutdannet?	Hvordan legger dere til rette for nyutdannede lærere på din skole?
	Hva er det beste med å være lærer – så langt?	Hva er det beste med å være lærer – så langt?	Hva er det mest inspirerende med å være skoleleder?



TIL DEG SOM ER NYUTDANNET LÆRER

Fint om du inkluderer i mail til meg både svarene og din tillatelse til at jeg kan bruke opplysningene fra deg i min studie.

Hvordan har du opplevd skoleåret frem til nå, sett opp mot de tankene du hadde da du startet? Fortell...

Hvilke arbeidsoppgaver opplevde du at du var godt forberedt på da du startet som lærer?

Var det noe du ikke opplevde deg så godt forberedt på? Fortell

Hva tenker du er viktig for å kunne lykkes som nyutdannet lærer i skolen? Hvordan kommer det til uttrykk på din arbeidsplass?

Hvem kan du be om hjelp?

Hva vet du om kvaliteten på undervisningen din?

Hvordan har du fått vite hva som forventes av deg?

Hvordan har det vært lagt til rette for at du har kunnet observere erfarne læreres undervisning?

Hvordan vet du hva du skal gjøre når du må ta en avgjørelse fordi noe(n) forstyrrer undervisningen?

I hvilken grad opplever du å få det til? Gi gjerne eksempler.

Er opplevelsen av mestring viktig for å fortsette i jobben som lærer? Hvorfor (ikke)?

Hvordan har din(e) leder(e) lagt til rette for at du skal kunne oppleve mestring?

Hva er det beste med å være lærer – så langt?

TIL DEG SOM ER ERFAREN LÆRER

Fint om du inkluderer i mail til meg både svarene og din tillatelse til at jeg kan bruke opplysningene fra deg i min studie.

Hvordan opplevde du oppstarten på skoleåret i høst, sammenlignet med det året du var nyutdannet? Fortell. Hvilke arbeidsoppgaver opplevde du at du var godt forberedt på da du startet lærergjeringen som nyutdannet?

Var det noe du ikke opplevde deg så godt forberedt på? Fortell

Hva tenker du er viktig for å kunne lykkes som nyutdannet lærer i skolen? Hvordan kommer det til uttrykk på din arbeidsplass?

Hvem kunne du be om hjelp som nyutdannet?

Hva vet du om kvaliteten på undervisningen din?

Hvordan fikk du vite hva som var forventet av deg i jobben da du var nyutdannet?

Hvordan ble det lagt til rette for at du kunne observere erfarne læreres undervisning da du var nyutdannet?

Hvordan vet du hva du skal gjøre når du må ta en avgjørelse fordi noe(n) forstyrrer undervisningen – i hvilken grad opplever du å få det til? Gi gjerne eksempler.

Er opplevelsen av mestring viktig for å fortsette i jobben som lærer? Hvorfor (ikke)?

Hvordan opplevde du at din(e) leder(e) la til rette for at du skulle kunne oppleve mestring som nyutdannet?

Hva er det beste med å være lærer – så langt?

TIL DEG SOM ER SKOLELEDER

Fint om du inkluderer i mail til meg både svarene og din tillatelse til at jeg kan bruke opplysningene fra deg i min studie.

I hvilken grad opplever du som skoleleder at nyutdannede er klare for jobben når de starter som lærer?

Hvilke arbeidsoppgaver opplever du at nyutdannede lærere er godt forberedt på?

Er det noe du opplever at de ikke er så godt forberedt på? Fortell

Hva tenker du er viktig for å kunne lykkes som nyutdannet lærer i skolen? Hvordan kommer det til uttrykk her på skolen?

Hvem kan den nyutdannede læreren be om hjelp?

Hva vet du som leder om hvilken kvalitet lærerne har på undervisningen?

Vet den nyutdannede læreren hva som forventes av henne / ham, og hvordan har dette blitt formidlet?

Hvordan legges det til rette for at nyutdannede lærere får anledning til å observere erfarne læreres undervisning?

Hvordan vet den nyutdannede læreren hva han/ hun skal gjøre når han/ hun må ta en avgjørelse fordi noe(n) forstyrrer undervisningen?

Hva tenker du er viktig for at lærere forblir i yrket?

Hvordan legger dere til rette for nyutdannede lærere på din skole?

Hva er det mest inspirerende med å være skoleleder?