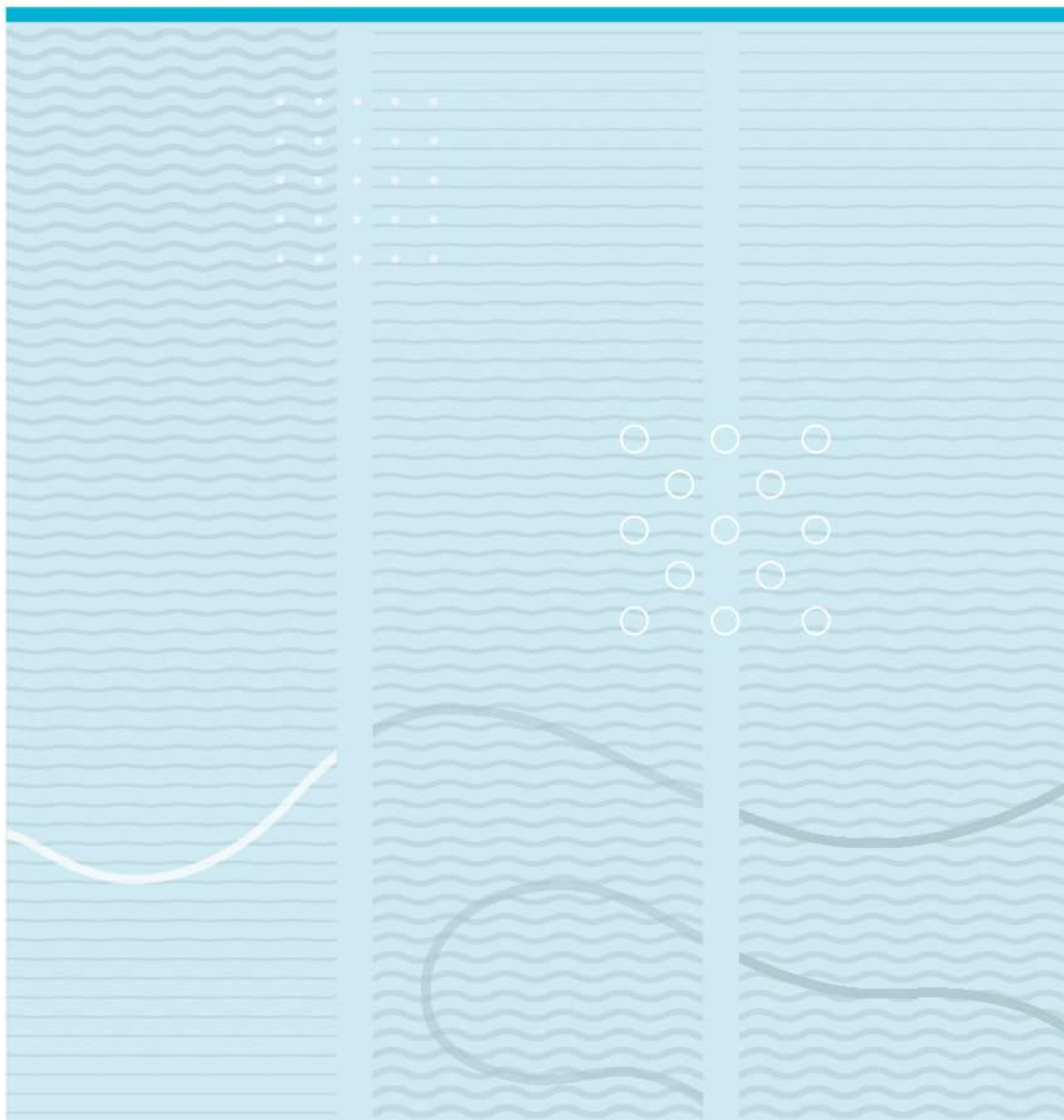


Elena Khenriksen

Du er kompetent!

En studie om bruk og anerkjennelse av kompetansen til nyutdannede lærere med femårig masterutdanning.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 235

3603 Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2024 Elena Khenriksen

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne masteroppgave heter “Du er kompetent. En studie om bruk og anerkjennelse av kompetansen til nyutdannede lærere med femårig masterutdanning”. Dette er en kvalitativ og eksplorativ undersøkelse med tematisk analyse som metode (Jacobsen, 2022; Braun & Clarke, 2006) og den har en sosiokonstruktivistisk perspektiv (Vigotsky 1978,1986 sitert i Bjerkholt, 2013).

Min problemstilling er: Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres kompetanse blir brukt og anerkjent på skolen? Denne problemstillingen belyses ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres faglige kompetanse blir brukt på skolen?
2. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres forskningskompetanse blir brukt på skolen?
3. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres samlede kompetanse er anerkjent på skolen?

Min studie er en del av STEP-prosjektet som ledes av Universitet i Sørøst-Norge. Dette prosjektet skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerstudent til lærer (USN, u.å.). Jeg har studert fire intervjuene av nyutdannede lærere, som er tilgjengelige gjennom prosjektet.

Hovedfunnene er:

1. Nyutdannede lærere ser på seg selv som kompetente når det gjelder deres faglige- og forskningskompetanse, men de ser på sin kompetanse som hovedsakelig praktisk kunnskap som kan og bør kunne direkte anvendes i undervisning.
2. Nyutdannede lærere fremstår som aktører i egen sosialiseringssprosess med klare ønsker om å bidra fra starten av med sin faglige- og forskningskompetanse.
3. Det er tydelig sammenheng mellom opplevelser til nyutdannede lærere og det faktumet at deres kompetanse brukes på skolen og hvorvidt den kan anvendes direkte i undervisning. I situasjoner hvor nyutdannede lærere ikke får undervise i sine fordypningsfag eller når tema til deres masteroppgaver er av mer generell karakter, erfarer nyutdannede lærere at deres kompetanse er mindre brukt eller brukes ikke.
4. Det er relativt få situasjoner der forskningskompetanse til nyutdannede lærere brukes i profesjonsfelleskap og samarbeidssituasjoner på skolen. I flere situasjoner er dette avhengig av nyutdannede lærer som selv tar initiativ til dette.
5. Det er tydelig sammenheng mellom opplevelser av å bli anerkjent og det faktumet at kompetansen til nyutdannede lærere aktivt og eksplisitt brukes på skolen. Nyutdannede lærere opplever mye anerkjennelse som kan beskrives som positive tilbakemeldinger når de

kommer med nye ideer og som støtte og hjelp fra sine kollegaer. Nyutdannede lærere opplever mindre anerkjennelse når det gjelder deres forskningskompetanse og i flere situasjoner fører dette til at de tviler på at denne typen kunnskap er relevant for en lærer.

Abstract

The title of this master thesis is “You are competent. A study of the usage and acknowledgement of professional competence of newly qualified teachers (NQTs) with five-year master’s degree.” This is a qualitative study based on explorative design with thematic analysis as method of analysis (Jacobsen, 2022; Braun & Clarke, 2006) and it is placed within a sociocultural paradigm (Vigotsky, 1978,1986 cited in Bjerkholt, 2013).

My research question is: What kind of experiences do NQTs have regarding usage and acknowledgement of their professional competence at school? This research question is studied through three research questions:

1. What kind of experiences do NQTs have regarding usage of their subject knowledge at school?
2. What kind of experiences do NQTs have regarding usage of their insight into research at school?
3. What kind of experiences do NQTs have regarding acknowledgement of their professional competence at school?

My study is a part of a research project called STEP, that is led by the University of South-Eastern Norway. This project will develop research and experience-based knowledge about the transition from teacher student to teacher (USN, u.y.). I have studied four interviews with NQTs that are available through the project.

The main results are:

1. The NQTs regard themselves as professionally competent and prepared as to their subject knowledge and insight into research, but they regard this competency mainly as a practical type of knowledge that can and should be directly applicable in teaching.
2. The NQTs appear to be active participants in their own socialization process with a clear desire to contribute with their subject knowledge and insight into research from the start.
3. There is a great deal of coherence between NQTs’ experiences and the fact that their subject and research knowledge is used at school, and whether it can be applied directly to teaching in class. In cases where NQTs do not teach in the subjects they studied formally or when the topic of their master thesis has a more general topic, they experience that their knowledge is less used, if at all.

4. There are relatively few situations when research knowledge of the NQTs is being used in professional cooperation at school. In many cases such a usage depends on the initiative coming from the NQTs themselves.
5. There is a great deal of coherence between the experiences of being acknowledged and the fact that NQTs professional competence is being actively and explicitly used at school. NQTs experience a great deal of acknowledgement that can be described as positive reactions to ideas from NQTs that their colleagues show as well as both practical and emotional support colleagues give to NQTs. NQTs experience much less acknowledgement connected to their research knowledge which in many cases make them doubt that this type of knowledge is useful for a teacher.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	2
Abstract.....	4
Innholdsfortegnelse.....	6
Forord	8
1 Innledning.....	9
2 Teori	12
2.1 Sosialisering til yrket.....	12
2.2 Veiledning.....	15
2.3 Kompetanse	18
2.4 Anerkjennelse.....	23
3 Metode.....	27
3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming.....	27
3.2 Kvalitativt forskningsdesign	29
3.3 Indre og ytre validitet	29
3.4 Utvalg	30
3.5 Etikk.....	30
4 Analyse	32
4.1 Koding av data	33
4.2 Definerings av temaer.....	34
5 Resultater	40
5.1 Tema 1: Styrke og trygghet i utdanning	40
5.2 Tema 2: Mulighet til å anvende forskningskompetanse.....	43
5.3 Tema 3: Anerkjennelse av kompetansen som gir selvtillit	46
6 Diskusjon.....	52
6.1 Nyutdannede læreres faglige kompetanse - hvordan blir den brukt og hvorfor er det slik?.....	52
6.2 Forskningskompetansen til nyutdannede lærerne - er den etterspurt?	56
6.3 Anerkjennelse av kompetansen – behov for å bli sett som kompetent	61
6.4 Oppsummering.....	66
7 Avsluttende kommentarer og veien videre	68
7.1 Avsluttende kommentarer	68

7.2	Veien videre	70
Referanser.....		72
Oversikt over tabeller og figurer		76
Vedlegg		76

Forord

Det er veldig spesielt for meg å få denne muligheten til å delta i et stort forskingsprosjekt og skrive masteroppgave om nyutdannede lærere. Som lærer på grunnskole med flere år i feltet kjenner jeg igjen flere av utfordringer nyutdannede lærere møter i starten av sin lærerkarriere. I periodene føler jeg meg truffet, på godt og ondt, når nyutdannede lærere snakker om sine arbeidsplasser og sine kollegaer.

Nyutdannede lærere er nye i profesjonen og de ser på det som skjer på skolen med et annet og nytt blikk. For oss som jobber i feltet kan dette være en fantastisk mulighet for utvikling og fornying. Samtidig har vi et felles ansvar for å ta dem godt imot og hjelpe dem i denne debutperioden, som er krevende på mange måter.

Nye lærere kommer med en helt annen utdanning enn oss. Dette krever at vi åpner oss for forandring og tør å ta imot den nye kunnskapen de kommer med. Den store forandringen som nye femårige lærerutdanningene på masternivå bringer inni skoleverket, betyr at flere må gjøre jobben for at skolen benytter seg av denne nye kompetansen. Derfor mener jeg at det veldig viktig at STEP-prosjektet har flere aktører inkludert skolen, fagforeringegene, lærerstudentene og forskere. Vi har større sjanse å utvikle skolen når vi jobber sammen.

Personlig er det veldig givende for meg å få denne muligheten til å bli en forskende lærer og få førstehåndserfaring med forskning, som jeg senere kan bruke i min lærergjerning.

Dette gleder jeg meg virkelig til!

1 Innledning

Min masteroppgave er en del av STEP-prosjekt. Dette prosjektet har fokus på forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerutdanning til det å bli lærer samt hva som må til at nyutdannede lærere blir i yrket (USN, u.å.). Mer informasjon om prosjektet kommer i metodekapittel (4).

I kapittel 1 presenterer jeg problemstilling. I kapittel 2 kommer oversikten over relevant teori som jeg mener kan bidra til å svare på problemstillingen min. Kapittel 3 handler om metode og vitenskapelig tilnærming. Kapittel 4 tar for seg tematisk analyse av dataene, som er innsamlet i prosjektet. Resultatene presenteres i kapittel 5 og diskuteres i kapittel 6. Kapittel 7 tar for seg avsluttende kommentarer og tanker om veien videre.

Debutperioden i læreryrket er en spesiell periode i yrkeslivet med en ny rolle, gjerne på en ny arbeidsplass og ofte med fullt ansvar i klasserommet med alt dette innebærer i den norske konteksten. Denne perioden er viktig for videre karriere og kan påvirke om nye lærere blir i yrket.

Begrepet *induction* rommer flere elementer og denne bredden mener jeg er viktig for å beskrive disse første årene i yrket. I forskning brukes begrepet i uttrykk som “induction phase”, “induction programmes”, “induction process” og “induction activities” (Ingersoll & Strong, 2011; Snoek et al., 2010; Totterdell & Arrowsmith, 2007 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 14). Flere dimensjoner i begrepet beskriver både prosesser nye lærere er del av, som f.eks. sosialisering, og aktiviteter de deltar i når de starter i jobben.

Freiman - Nemser et al. (1999a sitert i Britton et al., 2003, s. 3) har slikt flerdimensjonalt perspektiv på *induction* og beskriver den som læringsfasen, sosialisering til en kultur og diverse programmer for nyutdannede. Britton et al. (2003, s. 3) viderefører denne tankegangen med sine fire perspektiver på *induction*. Det kan sees på som en læringsprosess, en spesifikk tidsperiode tidlig i yrkeskarriere, en fase i undervisningskarriere og som et system.

Forskjellige definisjoner av *induction* er knyttet til forskjellige forståelser av hva som er formålet, hvilket innhold som er relevant og hvilke resultater som forventes. Britton et al. (2003, s. 2) skiller mellom begrenset og utvidet forståelse av *induction*. Begrenset forståelse innebærer “elimination of deficits”, dvs. å ha et mangelperspektiv på nyutdannede lærere og formålet med *induction* er å tette hullene (Britton et al., 2003, s. 3). Utvidet forståelse innebærer at man går utover dette mangelperspektivet og ser på *induction* som en integrert del av yrkeskarriere og profesjonell utvikling (Britton et al., 2003, s. 2).

Begrenset og utvidet forståelse av *induction* er tett knyttet til kulturelle kontekster. *Induction* er en del av kulturelle antagelser og verdier i hvert enkelt samfunn (Britton et al., 2003, s. 299). Kulturelle og sosiale kontekster former og påvirker grunnleggende forståelse av flere sentrale elementer i det å være en nyutdannet lærer: de former, for eksempel, vår forståelse av hvem som kan regnes som en nyutdannet lærer eller hvilke typer utfordringer *induction* bør løse samt hvilken rolle *induction* bør ha som en del av profesjonsutvikling av en nyutdannet lærer (Britton et al., 2003, s. 303, 311).

Ifølge OECD-rapport fra 2019 kan ingen lærerutdanning kompensere for alle utfordringer som nyutdannede lærere møter i skolen (OECD, 2019, s. 102). Eraut (2007) mener at profesjonell kompetanse inneholder en stor del av taus kunnskap (Eraut 2007 sitert i Olsen et al., 2020, s. 14). En slik forståelse av praktisk erfaring innebærer at det er viktig å ha fokus på overgangen fra utdanning til yrke. Tilegnelse av taus kunnskap sees på som en nødvendig del av profesjonsutvikling og ervervelse av denne type kunnskap kan skje bare i praksis.

Som lokal passtillitsvalgt deltar jeg på fylkessamlinger i regi av Utdanningsforbundet. På et av slike møtene hadde vi den nye lærerutdanningen som tema. Samtalene rundt bordene hadde flere perspektiver, men mange snakket om hvorvidt lærere trenger en master og at det er ikke sikker at de blir bedre lærere med master og om det er lurt å utvide praksis istedenfor (personlig kommunikasjon, 2.mai 2023). Jeg var overrasket at mange av de tillitsvalgte, alle av dem lærere, så litt ned på denne nye kompetansen som nyutdannede lærere har når de avslutter lærerutdanning. De mente at det er bedre å bytte masteren med mer praksis. Hvis nyutdannede lærere møter en slik holdning når de starter i jobb, hvordan påvirker den dem og hvordan opplever de sin hverdag?

Denne erfaringen, som var ikke engangstilfelle, tente min motivasjon for å undersøke dette videre. STEP-prosjektet ble en god mulighet for det. STEP er et NFR-prosjekt som skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerstudent til lærer. Blant målene er både politikktutvikling knyttet til veiledningsordninger for nyutdannede lærere og kunnskap om hva som kan bidra at nyutdannede lærere forblir i skolen (USN, u.å.). Jeg ble interessert i å finne ut om nyutdannedes opplevelser kan kaste lys på det jeg har erfart, og gi mer innsikt i hvordan deres kompetanse er brukt og verdsettes på skolen. Er *induction* periode bare “elimination of deficits” eller kan og bør den være noe mer?

Jeg har fått tilgang til transkriberte intervjuer med nyutdannede lærere gjennom STEP-prosjektet. Datamaterialet er semistrukturerte intervjuer med nyutdannede lærere som har jobbet ett år etter endt utdanning. Dette materialet gir tilgang til varierte og mangfoldige opplevelser av

dette første året i læreryrket og gir mulighet til å studere opplevelser som kan kobles til bruk og anerkjennelse av kompetanse.

Problemstillingen ble: Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres kompetanse blir brukt og anerkjent på skolen? Denne problemstillingen belyses ved hjelp av tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres faglige kompetanse blir brukt på skolen?
2. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres forskningskompetanse blir brukt på skolen?
3. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres samlede kompetanse er anerkjent på skolen?

2 Teori

I dette kapitlet vil jeg presentere relevante begreper og teoretiske forståelser. Teoridelen omhandler fire temaer som på hver sin måte er relevante for å kunne drøfte problemstillingen: sosialisering til yrke, veiledning, kompetanse og anerkjennelse. Teorigrunnlaget kan betegnes som eklektisk, dvs at jeg trekker inn teori fra ulike felt.

Jeg starter med begrepet sosialisering. Overgangen fra lærerstudier til yrkesutøvelse vurderes av flere som en stor og omfattende forandringsprosess hvor det er mer formålstjenlig å snakke om sosialiseringsprosess. Både Jordell (1986, s. 87) og Lortie (2002, s. 55) sier at yrkesdebut er en viktig periode i yrkessosialiseringen.

Veiledning er et sentralt element i *induction*-perioden. Jeg vil gjøre rede for begrepet veiledning og belyse noen teoretiske perspektiver på veiledningssamtaler som er relevante for min problemstilling.

Nyutdannede lærere med femårig lærerutdanning på masternivå representerer en gruppe i yrket med ny type kompetanse. Et av målene med de nye femårige lærerutdanninger er å gi alle nye lærere brei forsknings- og utviklingskompetanse (Bjørndal et al., 2020, s. 1).

Det betyr at nyutdannede lærere med forskningskompetanse møter erfarne praktikere med kompetanse utviklet gjennom mangeårig undervisning i klasserommet. Jeg vil derfor kort definere og presentere ulike typer kunnskap som brukes på skolen og de spenninger og muligheter som oppstår i møte mellom disse typene av kunnskap.

Min problemstilling handler også om opplevelsene til nyutdannede lærere knyttet til anerkjennelse av deres forsknings- og utviklingskompetanse. Dette er også et viktig perspektiv for STEP-prosjektet og er en del av en av fire overordnede problemstillinger. STEP-prosjektet ønsker å undersøke hvordan kompetansen til nyutdannede lærere verdsettes og brukes i skolen (USN, u.å.). Anerkjennelse er begrepet som blir presentert mot slutten av dette kapitlet.

2.1 Sosialisering til yrket

Sosialisering er en prosess som alle mennesker går gjennom som en del av den individuelle utvikling. Som Clausen (1968a, sitert i Jordell, 1986, s. 9) sier er sosialisering en utvikling av et individ som et sosialt vesen og deltaker i samfunnet.

Sosialiseringsprosessen i barndommen og senere i skolen samt i utdanning spiller en viktig rolle for hvordan vi blir som profesjonsutøvere. Det er ikke mulig å presentere sosialiseringsbegrepet i dybde grunnet oppgavens størrelse og fokus. I denne delen begrenser jeg meg til å redegjøre for begrepet yrkessosialisering, som er mest relevant for min problemstilling. Men sosialiseringsprosesser som de nyutdannede lærere har vært gjennom før de startet i yrket er viktige underliggende faktorer som påvirker deres yrkessosialisering.

Ifølge Jordell er yrkessosialisering en prosess som har et klart mål, dvs. å forberede til yrkesutøvelsen (Jordell, 1986, s. 60). Lortie beskriver denne prosessen som subjektiv, dvs. unik for hvert individ. I løpet av denne prosessen internaliserer individet gruppekulturen man sosialiseres til (Lortie, 2002, s. 61). Prosessen kan ha flere kjennetegn: tilpassingen er preget av urealistiske og idealistiske forventninger, den oppleves ofte som realitetssjokk, man settes ofte på prøve (Jordell, 1986, s. 83).

Tetzlaff og Wagstaff (1999) deler prosessen i fem faser: forventningsfasen, overlevelsesfasen, desillusjonsfasen, fornyelsesfasen og refleksjonsfasen (sitert i Bjerkholt, 2013, s. 163). Her er det likheter med kjennetegn som Jordell nevner når det gjelder møte med virkeligheten, som preges til dels av motgang og utfordringer. Lacey (1977, s. 48) beskriver forandringene som dramatiske og sier at mange bytter ut idealistiske, liberale ideer fra utdanningen mot mer tradisjonelle måter å undervise på, som samsvarer med det Jordell kaller for idealistiske forventninger. I kapittel 2.3 om kompetanse kommer jeg tilbake til denne tilnærmingen til sosialisering som tilpassing til eksisterende kultur hos en spesifikk gruppe.

Gruppekultur kan blant annet forstås som alle de ferdighetene og kunnskaper man trenger for yrkesutøvelse (Jordell, 1986, s. 149). Læreryrket skiller seg fra en del andre profesjoner, fordi det, ifølge Lortie, er lite fokus på å bygge en felles teknisk kultur og den mangler systematisk kodifisering av praktisk erfaring (Lortie, 2002, s. 67, 69). Dette gjør det vanskelig for nyutdannede lærere å lære og bli en del av den nye kulturen.

Dette samsvarer med situerte perspektiv innen profesjonssosiologien (Smeby, 2008; Lave & Wenger, 1991, 2003, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 169). Dette betyr at lærerutdanning kvalifiserer til yrket, men praksis er avgjørende for yrkesutøvelsen fordi lærerutdanningen i seg selv er ikke nok til å koble teoretisk kunnskap med praktisk erfaring.

Dewey (1904, sitert i Jordell, 1986, s. 427) beskriver dette som dualiteten i læreryrket, som «one of the chief evils of the teaching profession» når han snakker om teori og praksis som er adskilt fra hverandre. Lortie peker mot samme dualisme når han sier at:

Teaching has not been subjected to the sustained, empirical, and practice-oriented inquiry into problems and alternatives which we find in other university-based professions. It has been permitted to remain evanescent. (Lortie, 2002, s.69).

Johnson (1969, sitert i Jordell, 1986, s. 427) viser til samme utfordringen når han sier at lærere mangler et teknisk vokabular og kognitive redskaper. Jakhelln viser til den norske *ProLearn* prosjektet i sin doktorgradsavhandling, som peker på lite systematisering av lærerens profesjonskunnskap og muntlig erfaringsutveksling som viktig kunnskapskilde (Jensen, 2008 sitert i Jakhelln, 2011, s.21). Dette gjør det vanskelig for både erfarne og nyutdannede lærere å dele med hverandre og nyttiggjøre seg taus kunnskap som produseres i praksis.

McDonald og Elias (1980, sitert i Jordell, 1986, s. 425) peker på en annen dimensjon som påvirker hvordan nyutdannede lærere lærer på arbeidsplassen. De mener at mange oppgaver lærere utfører involverer kognitive prosesser og dermed kan disse ikke læres direkte ved observasjon og imitasjon. Undervisning er ikke en rutine, men en aktivitet som inkluderer kognitiv ferdighet. Lærere observerer, bearbeider disse observasjonene, praktiserer og utvikler egne undervisningsmetoder samt videreutvikler disse for å tilpasse dem til konkrete situasjoner (Yinger, 1983 sitert i Jordell, 1986, s. 432). Denne kognitive prosessen er noe hver lærer må gå gjennom selv både når hun lærer seg yrket og hver dag videre i karrieren.

Lightfoot (1983, sitert i Jordell, 1986, s. 363) sier at læreryrke ikke kan reduseres til regler, kompetanser eller teknikker. Læreren bruker hele seg i sin jobb. Dette støtter indirekte forklaringen på hvorfor er det ikke mulig å lære bare ved observasjoner og imitasjon. Alle lærere må utvikle sitt eget praksisspråk (Jordell, 1986, s. 434) og skape sin egen læreridentitet.

Begrepet praksisspråk er koblet relativt tett til det Jordell kaller for praksisgenerert teori (Jordell, 1986, s. 325). Praksisgenerert teori kan beskrives som modeller lærere bruker i sin arbeidshverdag (Jordell, 1986, s. 324). Dette er taus kunnskap ervervet gjennom praksis som blir automatisert og som brukes til å løse praktiske utfordringer (Yinger, 1983 sitert i Jordell, 1986, s. 432).

Handal og Lauvås (sitert i Klemp, 2013, s. 47) har hatt stor påvirkning på den norske forståelsen av lærerens kompetanse i nyere tid med sin praktiske yrkesteori. Praktisk yrkesteori beskriver hvordan lærere utvikler sin praksis kompetanse ved å få erfaringer fra klasserommet og koble disse til både teoretisk kunnskap og egne verdier. Det er likheter med Jordells beskrivelser av praksisgenerert teori og Yingers praksisspråk.

Zeichner & Gore (1990, s. 341) har utvidet sosialisningsbegrepet til å omfavne interaksjonen mellom nyutdannede lærere og kulturen de sosialiseres i. De mener at nyutdannede lærere påvirker og former sin nye arbeidsplass like mye som de selv blir påvirket og formet av den. Et annet viktig moment når vi studerer sosialisering av lærere er ifølge Zeichner & Gore (1990, s. 343) at sosialisningsprosessen bør belyses fra flere perspektiver, og sosiokulturell, historisk og organisatorisk kontekst bør vies mer oppmerksomhet samt at forskerrolle bør kritisk vurderes. Vi finner noen elementer av dette synet på yrkessolisering også hos Lacey (1977, s. 136) som sier at vi bør slutte å se på skoler som:

..homogenous institutions simply absorbing the "barbaric invaders" and turning them into exact replicas of preexisting role holders, we can see them also as institutions penetrated by a flow of individuals who hold divergent views as to how institution should be run, indeed, as to what the purpose of the institution is!

Jeg støtter denne tilnærmingen til Zeichner & Gore, fordi jeg mener at kontekster påvirker oss mennesker samtidig som vi også påvirker kontekstene rundt oss (se kap. 2.1).

Tidligere forskning på strukturelle påvirkninger viser at klasseromerfaringer og påvirkninger fra andre personer rundt læreren er en del av de strukturelle omgivelsene (Jordell, 1986, s. 420). Strukturelle forholdene lærere debuterer under, som klassestørrelser, tolærersystem, mm. kan ha stor betydning for deres videre utvikling (Jordell, 1986, s. 452). Ledelsen på skolen har mulighet til å påvirke flere av disse strukturelle forhold og dermed kan vi si at ledelsen er en viktig del av sosialisningsprosessen (Jordell, 1986, s. 449).

2.2 Veiledning

Tradisjonelt inkluderer begrepet veiledning både rådgivning, supervisjon og konsultasjon. Senere blir *coaching* og *mentoring* også en del av begrepet (Bjerkholt, 2013, s. 36). Dette betyr at veiledning kan både forstås og operasjonaliseres forskjellig. Denne forståelsen kan kobles til historisk, sosial og kulturell kontekst. Veiledning av nyutdannede lærere omtales som en del av yrkesfaglig veiledning og har som formål å forberede nyutdannede lærere til yrke (Bjerkholt, 2013, s. 46).

OECD sin gjennomgang av det norske utdanningssystemet i 1990 beskriver manglende systematikk i norske veiledningsordninger for nyutdannede. I 1996 kommer en stortingsmelding

som resulterer i oppstart av et forsøksprosjekt med veiledning av nyutdannede lærere (OECD, 1990; Meld. St.48 (1996) sitert i Bjerkholt, 2013, s. 16). Fokuset var på samarbeid mellom lærerutdanningene og skolene samt på behovene til nyutdannede lærere. Som en del av dette prosjektet, fikk erfarne lærere videreutdanning som gjorde dem til kvalifiserte veiledere (Bjerkholt, 2013, s. 17). Veiledning blir sett på som en måte å øke kvalitet på skolen og forankring i ledelsen var en viktig premiss.

I 2009 ga regjeringen ut stortingsmelding hvor de formulerer et ønske om en mer permanent løsning for veiledning av nyutdannede lærere (Meld. St.11 (2008-2009), s. 34). Denne intensjonen følges opp med nye lærersatsinger som har som formål å gi alle nyutdannede lærere tilgang på veiledning (Bjerkholt, 2013, s. 21). Satsingene sees på som en del av kvalitetsutvikling i skolen. I formuleringene av satsingene fra 2007 vektlegges skoleeierens behov tydeligere enn i tidligere satsinger, og ledelsens rolle blir viktig (Bjerkholt, 2013, s. 27). Skoleeiere får flere muligheter til å forme og bestemme innholdet i veiledningssatsinger, men samtidig innebærer det mer ansvar for å gjøre riktige prioriteringer for sin egen skole.

Veiledningssystemet for lærere representerer en blanding av “bottom up” strategi som fører til lokale variasjoner og “top-down” strategi med nasjonale føringer (Bjerkholt, 2013, s. 28). Skoleledere får stort ansvar fordi staten ønsker et tett samarbeid mellom skoleledere, veiledere og nyutdannede med relativt få føringer på innholdet i ordningen (Bjerkholt, 2013, s. 29). Et sentralt begrep i denne sammenheng er praksisfelleskap hvor nyutdannede lærer gradvis blir mer og mer fullverdige deltakere (Bjerkholt, 2013, s. 47). Slike praksisfelleskap er tett knyttet til yrkesutøvelse og det som skjer i klasserommet og i undervisningen.

Når det kommer til innholdet i denne veiledningen er Bue, som jobbet på 1970-tallet, en pioner. Han var opptatt av relasjoner og symmetri (Bjerkholt, 2013, s. 66). Videre på 1980-tallet blir kognitive prosesser og selvrefleksjon sentralt i veiledningen. Handel og Lauvås (1982/1983, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 67) introduserer handling og refleksjon som veiledningsstrategi. De har lagt stort fokus på tankeprosesser og intensjoner hos nyutdannede lærere. Vi kan se her at veiledning forstås situert, og praksis står sentralt. Handel og Lauvås (sitert i Klemp, 2013, s. 47) fremhever viktigheten av refleksjon for å gjøre lærere bevisst på egen praktisk yrkesteori, og dermed å få mulighet til å utvikle den i veiledningsprosessen. Rundt tusenårsskiftet, kobler Handel og Lauvås (2000 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 69) veiledning til kulturforståelse og kritisk tilnærming. Konstruktivistisk tilnærming til læring får større gjennomslag i samfunnsvitenskapen og påvirker også veiledningsfeltet (Bjerkholt, 2013, s. 70). Gradvis begynner sosiokulturell tilnærming til veiledning å

dominere i feltet (Bjørndal, 2008 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 72). Denne forståelsen av veiledning innebærer vektlegging av refleksjoner over det som skjer i undervisning og har et formål å skape avstand til handlinger for å kunne skape mening i felleskap (Bjerkholt, 2013, s. 50).

Ulike forståelser av veiledning fordrer ulike veiledningsroller. Wang og Odel (2002, 2007 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 43) presenterer tre roller som kan kobles til grunnleggende syn på kunnskap og læring. De skiller mellom rollene som ekspert, samtalepartner og kritisk venn. Ekspertrollen legger vekt på yrkeskompetansen hos veileder og passer bra for veiledning som er en del av yrkesutøvelsen hvor praktisk erfaring er viktig. Rollen som samtalepartner vektlegger evne til å forstå og skape gode relasjoner. I tredje rollen som kritisk venn trengs det kompetanse i veiledning og det å kunne reflektere rundt praksis og lærergjerning (Bjerkholt, 2013, s. 43, 194). Rollen som samtalepartner og kritisk venn passer for mer formelle og strukturerte veiledningssamtaler, som gir mulighet til å ha avstand fra handlingen og se utover konkrete undervisningssituasjoner.

Nyutdannet lærere har også en rolle i denne prosessen og den påvirkes av både rollen til veileder, situasjonen og den større konteksten denne veiledningen foregår i. Bjerkholt (2013, s. 45) mener at disse to rollene er komplementære, dvs. at de påvirker hverandre. Det betyr at både relasjoner mellom deltakere og konteksten denne veiledning er en del av, er viktige elementer for innholdet i samtalene. (Bjerkholt, 2013, s. 93).

Bakhtin (1986, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 99) sier at historisk, kulturell og sosialkontekst blir som overtoner inni samtalene. Veiledningssamtaler er en del av den kulturelle konteksten både på samfunnsnivå og ikke minst på skolenivå. Dette viser til en viktig rolle ledelsen spiller når vi snakker om organisering av veiledning på den enkelte skole. I satsingene fra 2007, som var nevnt ovenfor, får skoleeiere stort ansvar for både når det gjelder innhold i veiledning og store muligheter til å bestemme organisering av prosessen. Det betyr at ledelsens forståelse og syn på veiledning kan ha store påvirkninger på en arbeidsplass.

Refleksjon er en viktig del av lærerens utvikling både for nyutdannede og erfarne lærere. Jeg har nevnt tidligere at refleksjonen står sentralt i veiledningstradisjonen i Norge etter Handal og Lauvås. Ifølge Jordell (2011, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 85) kan slik refleksjon hjelpe nyutdannede lærere til å koble egen undervisning til kulturelle og samfunnsmessige kontekster.

Samtidig, er det ikke uten videre at lærere kan få nytte av refleksjon. Lærere trenger tid og rom for å kunne reflektere på en måte som fører til utvikling og læring (Jordell, 2011 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 84). Dette peker mot ansvaret som ledere har for å tilrettelegge for at

nyutdannede lærere får denne muligheten til å reflektere over egen praksis i en travel arbeidshverdag.

Posisjonen som nyutdannet påvirker hvordan nyutdannede former sin rolle i veiledningssituasjoner (Bjerkholt, 2013, s. 110). Hvordan en arbeidsplass forholder seg til en nyutdannet og dermed hvilken posisjon disse lærere får, har stor betydning også for veiledning. Hvis ledelsen, bevisst eller ubevisst, ser på nyutdannede som uerfarne lærere med flere mangler, kan dette synet påvirke både posisjoner og dermed også relasjoner i veiledning siden veiledere er ofte en del av det samme skolemiljøet. Blir nyutdannede derimot sett på som likeverdige deltakere i skolehverdagen, kan deres posisjon i veiledning tenkes å være helt annerledes.

Ifølge *ProLearn* prosjektet (Jensen et al., 2008 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 161) får nyutdannede lærere mindre støtte og kunnskapsressurser enn andre yrkesgrupper. Utfra et situert perspektiv på yrkessosialisering spiller dette en stor rolle for hvordan nyutdannede lærere opplever første tiden som lærer. Dette perspektivet vektlegger skolekultur, hvordan nyutdannede lærere blir møtt og hvilke roller de får når det gjelder arbeidsoppgaver samt hvilken oppfølging de får (Haug, 2011; Dahl, et al., 2006, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 169). Alt som er nevnt er lederens ansvar enten direkte, når det gjelder tildeling av arbeidsoppgaver eller indirekte, når det gjelder å jobbe med inkluderende og støttende skolemiljø.

Hvis vi trekker inn et interaksjonistisk perspektiv på yrkessosialisering er også veiledning en del av det kollektive ansvaret som skolen har (Tickle, 2000 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 173). Lederen er igjen den som bør vise vei når det gjelder å ta sin del av ansvaret for at nyutdannede lærere får nødvendig støtte.

2.3 Kompetanse

Jeg vil kort presentere innholdet i begrepet profesjon fordi det å omtale et yrke som en profesjon har noen viktige implikasjoner for hvordan samfunnet forstår rollen til en profesjonell yrkesutøver og hvilke forventninger samfunnet har til både kompetansen og selve yrkesutøvelsen. Kompetanse er et nøkkelbegrep i min problemstilling.

Profesjon omtales som et yrke med en profesjonell status (Freidson, 1994 i Molander og Terum, 2013, s. 17). Profesjonell status knyttes ofte til «spesifisering, spesialisering og kombinasjon av en persons prestasjoner» (Weber, 1972 i Molander og Terum, 2013, s. 18). Det betyr at personer som jobber i slike yrker har både spesial kunnskap og andre viktige egenskaper.

Videre er det viktig å påpeke at profesjoner er yrker som er knyttet til politiske rettigheter som et yrke får i form av et mandat fra staten til å tjene samfunnet (Molander og Terum, 2013, s. 18). Denne retten fører til flere andre rettigheter og samtidig ansvar. Profesjonene har ofte monopol på sitt arbeidsområde hvor det kreves kvalifisering og/eller sertifisering og de har stor autonomi i sin arbeidsutøvelse. Mandatet forplikter profesjonene som en kollektiv aktør til å ha høye standarder for sin yrkesutøvelse, og hver og enkel yrkesutøver har plikt til å følge felles standarder for utføring av arbeidsoppgaver og deler felles etisk og moralsk ansvar (Molander og Terum, 2013, s. 19). Forpliktelser overfor staten og mennesker profesjonen tjener, og stor grad av autonomi i yrkesutøvelsen bidrar til kompleksiteten i kunnskapsbasen profesjonene krever fordi yrkesutøvere må forholde seg til flere dimensjoner samtidig. Profesjonsutøvere skal ta hensyn til det overordnede mandatet, til konkrete mennesker de jobber med og deres situasjon, og har eget ansvar for å utøve yrket på en hensiktsmessig og etisk forsvarlig måte.

Profesjonene må bruke sin samlede kunnskap for å handle i konkrete og unike tilfeller: første må de finne ut hva som representerer en utfordring, så må de tenke over mulige valg og til slutt skal de handle (Molander og Terum, 2013, s. 19). I denne prosessen må profesjonene bruke skjønn basert på kompetansen de har og den konkrete situasjonen de jobber med (Madsen et al., 2020, s. 124). Videre, preges deres yrkesutøvelse av grunnleggende usikkerhet fordi det er ikke mulig å vite om alle konsekvensene av et valg og påfølgende handling (Molander og Terum, 2013, s. 20). Samhandling med mennesker i konkrete situasjoner med det formålet å løse praktiske problemer på en rettferdig, kompetent og etisk måte krever at profesjonelle yrkesutøvere anvende flere typer kunnskap.

Aristoteles (1953, sitert i Hovdenak, 2017, s. 171) definerer tre typer kunnskap. *Episteme* er den teoretiske og vitenskapelige kunnskapen som er sant og evig og ikke avhengig av kontekster. *Techne* er praktiske ferdigheter som er knyttet til det å kunne utføre en handling for å nå et mål. *Fronesis* er også praktisk kunnskap, men den betegner en profesjonell dømmekraft som inkluderer etiske og moralske overveielser. Sellman (2012, sitert i Hovdenak, 2017, s. 174) kaller *fronesis* for "doing the right thing to the right person at the right time in the right way". Grimen (2013, s. 79) kaller *fronesis* for ferdigheter til å kunne bedømme situasjoner og utføre handlinger som er gode for mennesker. Biesta (2015, sitert i Gilje, 2017, s. 27) sier at det betyr å vite hva som skal gjøres.

Ifølge Gustavsson (2001, sitert i Hovdenak, 2017, s. 173) blir *episteme* vurdert som overordnet andre typer kunnskaper, noe som også, for øvrig, stemte med Aristoteles' forståelse (Grimen, 2013, s. 78).

Dette kunnskapssynet kan vi se i historisk utvikling av veiledningsordninger i Norge, hvor det på 1960-tallet var viktig å legge vekt på akademisk og vitenskapelig kunnskap, som er kontekstfri og saksorientert (Bjerkholt, 2013, s. 66). Denne kunnskapen ble så overført av eksperter til nyutdannede lærere.

Senere profesjonsutvikling av læreryrke i Norge har verdsatt praktisk kunnskap mer enn teoretisk kunnskap. Erfaringsbasert kunnskap ble brukt for å forbedre praksis (Løvlie, 1974; Mausethagen, 2015, sitert i Bjørndal, 2020, s. 3). Fokuset på praksisteori er også en del av den samme tradisjonen. I Norge frontet blant annet Løvlie et bilde av en lærer som integrerer praktisk lærerarbeid med kritiske refleksjoner basert på teori, erfaring og etisk dømmekraft (Dale, 2005 sitert i Bjørndal et al., 2020, s. 5).

Allerede på 1960-tallet var det et nasjonalt ønske om at man i alle fagområder i skolen, fra førskole til høyskole, skulle kunne oppnå lektorkompetanse (Fauske, 2020, s. 4). Kvaliteten på alle fag i skolen skal tilfredsstillende kravene som ble stilt til andre hovedfag på universitetene (Fauske, 2020, s. 4). Dette kan sees som utvikling i retning av akademisering i lærerutdanningen. Dette peker mot en visjon for læreryrke som profesjon hvor teoretisk kunnskap har en mer fremtredende rolle enn det som til da var tilfellet i den norske konteksten. Akademisering innebærer at høyskolene blir mer lik universitetene, dvs. at forskning får en viktigere plass i utdanningene (Messel & Smeby, 2017, s. 44). Etter høyskolereformen i 1994 ser vi sterkere fokus på forskningsbasert kunnskap i profesjonsutdanningene (Messel & Smeby, 2017, s. 46).

Betydningen av hhv. praktisk kunnskap og teoretisk kunnskap i lærerutdanningene og hvilken type av kunnskap er viktigst for yrket ble siden diskutert flittig i faglitteratur (Karseth, 2012, sitert i Messel & Smeby, 2017, s. 45), og denne diskursen utgjør et viktig element i mye forskning knyttet til læreryrke.

Evaluering av lærerutdanningen i 2005/2006 viste manglende sammenheng mellom praksis, fagdidaktikk og pedagogikk, og reformen i 2010 viser at regjeringen følger opp anbefalingene fra evalueringen og styrker både faglig kompetanse og forskningskompetanse hos lærere (Messel & Smeby, 2017, s. 49).

I den nye femårige masterutdanningen fortsetter denne utviklingen. Lærerstudentene skal utvikle kompetanse som bygger på FoU-kompetanse. Dette kan sees på som et ønske om styrking av læreryrkets profesjonsstatus. Det er viktig å bemerke at masteroppgavene i disse nye utdanningene skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for skolen

(Kunnskapsdepartementet, 201-6a,2016b, sitert i Antonsen et al., 2020, s. 106). Den nye femårige masterutdanningen er både forskningsrettet og praksisrettet.

Dette tydelige fokuset både på teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap fører til behov for å tenke nytt om profesjonskunnskap, profesjonsutøvelsen og lærerens rolle. Ifølge Fauske (2020, s. 10) bør vi redefinere forholdet mellom forskning og praktisk kunnskap. Messel & Smeby (2017, s. 50) mener at lærerens roller forandrer seg i takt med forandringene i lærerutdanning og dermed blir det behov for å tenke nytt på lærerrolle når nye lærere med masterutdanning begynner sin yrkeskarriere.

Grimen diskuterer begrepet profesjonskunnskap fra et perspektiv som delvis kan sees som fortsettelse av Aristoteles' diskusjon om forskjellige typer kunnskap. Han hevder at profesjonene har mangfoldig kunnskapsbase grunnet yrkets natur. Profesjonene må bruke kunnskap fra flere felter (Grimen, 2013, s. 72). Selve profesjonsutøvelsene er grunnleggende kompleks, fordi profesjoner tilbyr tjenester til mennesker. En lærer som står i klasserommet trenger flere typer kunnskap: faglig kunnskap for å kunne undervise i fag, samhandlingskompetanse for å kunne kommunisere med barn og foresatte, omsorgskompetanse for å vise omsorg når det er nødvendig og ledelseskompentanse for å kunne styre en gruppe unge mennesker i opplæringsprosessen, og dette er ikke en fullstendig liste av kompetanse lærere trenger hver dag.

Bruk av flere typer kunnskap forutsetter utøvelse av skjønn (Grimen, 2013, s. 73) fordi det ikke finnes regler for hvordan og når hver av disse skal brukes i det en yrkesutøver står i en konkret situasjon. Derfor mener Grimen at flere profesjoner, læreryrke inkludert, har mangfoldig kunnskapsbase hvor flere typer kunnskap opptrer i en slags syntese med praksis som meningssskapende kraft (Grimen, 2013, s. 74).

Grimen (2013, s. 73) argumenterer altså for at profesjonenes kunnskapsbase er heterogen og kunnskapen er teoretisk fragmentert, noe som betyr at det er få logiske sammenhenger mellom elementene. Vi ser liknende syn på lærerens kunnskapsbase hos Johnson (ref. 2.1) som sier at lærerens kunnskap er ikke organisert i et system med teknisk vokabular og kognitive redskaper.

Grimen diskuterer flere modeller som forsøker å forstå forhold mellom teori og praksis. Når teoretisk kunnskap er viktigere enn praksis, forutsetter dette en forståelse av praksis som anvendelse av teori, og han kaller dette for evidensbasert kunnskap (Grimen, 2013, s. 75). Bernstein (2000, sitert i Haugen & Hestbek, 2013, s. 33) kaller det for en vertikal kunnskapsdiskurs.

Evidensbasert kunnskap baserer seg på en tanke at det er mulig å komme frem til en teori og en sannhet. Karseth (2012, sitert i Messel & Smeby, 2017, s. 45) kaller det for "teoriforherligelse".

Dette strider imot det faktum at profesjonsutøvelsen er bygd på skjønn, dvs. at den drives av forståelser yrkesutøvere får i en konkret situasjon (Grimen, 2013, s. 75).

Når praktisk kunnskap oppfattes som viktigere enn teoretisk kunnskap, har vi en forståelse at teoretisk kunnskap kommer fra praksis (Grimen, 2013, s. 75). Bernstein (2000, sitert i Haugen & Hestbek, 2013, s. 32) kaller dette for erfaringsbasert kunnskap eller horisontal kunnskapsdiskurs. Denne type kunnskap baserer seg på en tanke at jo mer variert praksis en lærere får, jo bedre blir den i sin yrkesutøvelse. Karseth (2012 sitert i Messel & Smeby, 2017, s. 45) sier at et slikt syn kan føre til «praksisfundamentalisme», mens Grimen snakker om faren for at praksis blir immun for kritikk (Grimen, 2013, s. 75).

Grimen mener at det finnes ikke noen prinsipiell forskjell mellom teoretiske og praktiske kunnskapsformer (Grimen, 2013, s. 71) og han finner felles trekk mellom disse kunnskapstypene. Dette gir oss muligheter til å se på profesjonskunnskapsbasen fra et annet perspektiv hvor både teoretisk og praktisk kunnskap har viktige roller i profesjonsutøvelsen uten at vi utelukker både samspill og spenninger mellom disse kunnskapsformene (Grimen, 2013, s. 84).

Gilje kaller der å unngå både kunnskapsteoretisk konservatisme og kunnskapsteoretisk radikalisme (2017, s. 22). Gilje (2017, s. 33) viderefører altså tanken til Grimen om praktiske synteser i profesjonsutøvelsen. Han mener at flere typer for praktisk kunnskap, det som Aristoteles kaller for *teche* og *fronesis*, og taus kunnskap (Polanyi, 1967, sitert i Gilje, 2017, s. 30) bør anerkjennes som en viktig del av profesjonsutøvelsen. Gilje viser at det er enda flere elementer i profesjonskunnskapsbase enn bare todeling i praktisk og teoretisk kunnskapsbase, som det kan være fruktbart å operere med når vi snakker om forhold mellom praksis og teori i profesjonene.

Synet på ulike typer kunnskap hos ledelsen på skolen spiller en viktig rolle når det gjelder å organisere samarbeid mellom lærere på skolen. Nyutdannede lærere kommer med mye formell kompetanse inkludert FoU-kompetanse. Hvis det råder skepsis mot teoretisk, abstrakt og generell kunnskap på arbeidsplass, kan nyutdannede lærere bli usynlige fordi det er de erfarne lærere med mye praktisk erfaring som får mest plass i lærerfelleskap (Karseth, 2012, sitert i Messel & Smeby, 2017, s. 45). Ledelsen har ansvar for organisering av samarbeidsprosesser på skolen. Muligheten til å vise sin kompetanse eller fravær av den har sammenheng med samarbeidskulturen (Flores & Ferreira, 2009; Raaen & Aamodt, 2010; Smeby, 2008, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 167). Samarbeidskulturen på en arbeidsplass forteller også om hvordan denne arbeidsplassen og ledelsen ser på debutperioden til nyutdannede lærere.

Hvis denne prosessen hovedsakelig forstås som tilpasning til eksisterende normer, regler og verdier, da blir det ikke nødvendig å ta i bruk kompetansen til nyutdannede lærere utover konkrete arbeidsoppgaver hen er satt til å gjøre, uavhengig om det er snakk om faglig- eller forskingskompetanse. På denne måten kan sosialiseringprosessen påvirke nyutdannede lærere i retning av å bli mer tradisjonelle i sine undervisningsmetoder, dvs. i konserverende retning (Jordell, 1986, s. 448).

I denne sammenheng er det interessant å rette et overordnet blikk på lærerens kompetanse, og se på den fra et statlig nivå. Heggen (2010, sitert i Caspersen, Havnes & Smeby, 2017, s. 122) beskriver lærerutdanningen som både politikerstyrt og kompensatorisk. Mange nasjonale satsinger på skolen var bygd på bekymringer for manglende kompetanse hos norske lærere (Moen, Salvanes & Thorsen, 2012, sitert i Caspersen, Havnes & Smeby, 2017, s. 124). Skjerpede krav til kompetanse i flere fag kan sees som eksempel på antakelser at lærere mangler nødvendig kompetanse for å nå skolens mål (Caspersen, Havnes & Smeby, 2017, s. 125).

Et slikt overordnet «mangelsyn» kan påvirke skoleeiere og ledere på en enkel skole. Fordypning i noen få fag kan sees på som ulempe, og nyutdannede lærere kan oppleve utilstrekkelighet hvis deres faglig – og forskingskompetanse blir ikke brukt. Dette gjelder både når nyutdannede lærere underviser i fag de ikke har fordypning i og når deres FoU-kompetanse blir ikke etterspurt i profesjonsfelleskapet.

2.4 Anerkjennelse

En av målene til STEP-prosjektet er å studere hvordan nyutdannede lærernes kompetanse verdsettes i skolen (USN, u.å.). I min oppgave ønsker jeg å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever at deres kompetanse blir anerkjent.

Den Norske Akademis Ordbok definerer anerkjennelse som det å akseptere noe, godkjenne noe som legitim eller eksisterende (NAOB, u.å.). Dette begrepet ser mer fruktbart for min problemstilling enn begrepet verdsetting fordi det peker mot en aktiv handling i den forstand at noe må aksepteres eller godkjennes av en aktør for å bli anerkjent. Aktørperspektivet samsvarer med mitt vitenskapssyn. Jeg ser på nyutdannede lærere som aktører som reflekterer og aktivt påvirker sine omgivelser. Jeg ser også koblinger til sosialkonstruktivistisk tilnærming fordi anerkjennelse som fenomen forutsetter at det er sammenheng mellom aktøren, handlingen og konteksten.

I videre redegjørelse av begrepet skal jeg støtte meg på arbeid av Honneth som har gjort en grundig gjennomgang av begrepet (Honneth, 2008). Jeg vil presentere en kort historisk oversikt over begrepets utvikling. Videre går jeg inn på de typene av anerkjennelse som er relevante for min problemstilling og som kan belyse mulige sammenhenger mellom opplevelsene av nyutdannede lærere og hvordan deres kompetanse brukes på skolen.

Anerkjennelse er et begrep som er brukt i politisk filosofi fra Aristoteles og Platon. Et viktig element er hvordan anerkjennelse er knyttet til menneskesyn eller forståelse av menneskets natur. I følge Honneth førte endringer i dette synet til forandringer i begrepsinnholdet og hvordan det ble brukt i filosofi og andre vitenskaper (Honneth, 2008, s. 15, 19).

Aristoteles så dyder som vei til det gode liv og knytter utvikling av dyder hos mennesker til det å kunne leve godt. Utviklingen var mulig fordi det ligger i menneskets natur å være rasjonelt og sosialt (Sagdahl, 2023). Honneth viser hvordan Aristoteles' beskrivelse av intersubjektiv anerkjennelse av dyder kan føre til et godt og rettferdig samfunn (Honneth, 2008, s. 15).

Arbeidet til Hegel spilte en viktig rolle for utvikling av den moderne forståelsen av begrepet anerkjennelse. Hegel viser også til Aristoteles og beskriver menneskets natur som grunnleggende sosial (Honneth, 2008, s. 22). Hegel beskriver anerkjennelse som en forutsetning for samfunnsutvikling i retning av det gode samfunnet Aristoteles' snakket om (Honneth, 2008, s. 25). Det er viktig å bemerke at Hegel ikke forholder seg til dydene som en del av menneskets natur som fører til det gode liv, men mer som elementene som kan muliggjøre dette gode livet (Honneth, 2008, s. 25).

Hegel beskriver tre typer av menneskelige sosiale forhold som utvikler seg på basis av forskjellige typer anerkjennelse. Fra familie til sosiale grupper og videre til staten får mennesker utvikle seg gjennom det å gjensidig anerkjenne hverandre på forskjellige nivå (Honneth, 2008, s. 33).

Tanken om at vi trenger anerkjennelse helt fra vi er barn, for å utvikle oss som mennesker, er et viktig moment for å forstå begrepet. Den første formen for anerkjennelse er kjærlighet og ifølge Hegel er den absolutt nødvendig for å utvikle selvtillit. Uten selvtilliten klarer ikke mennesker å delta i felleskap senere i livet (Honneth, 2008, s. 47). Hegel kaller dette en forutsetning for enhver menneskelig sameksistens (Honneth, 2008, s. 52).

Vi kan se at denne tanken er videreført av Mead i hans sosialteori om menneskets identitet (Honneth, 2008, s. 79). Mead mener at vi utvikler selvrespekt når vi opplever å bli anerkjent av medlemmer i felleskapet (Honneth, 2008, s. 87). Mead er også opptatt av at hvert menneske er en

aktør som reagerer og forandrer felleskapet (Honneth, 2008, s. 89) og dette muliggjør forandringer i samfunnet.

Anerkjennelse er nødvendig for utvikling av sosial identitet. For at et individ får en verdi, må denne verdien anerkjennes av andre (Honneth, 2008, s. 95). for å forstå sin egen verdi, at man er unik kreves det at andre anerkjenner dine unike egenskaper og dette kaller Mead for selvrealisering (Honneth, 2008, s. 97).

Honneth kommer med nye bidrag til hvordan begrepet anerkjennelse kan forstås og utvider Mead' forståelse av begrepet. Han deler anerkjennelse i tre former i likhet med Hegel. For Honneth er det snakk om gjensidig anerkjennelse, dvs. at anerkjennelsen er intersubjektiv. Den første og den mest grunnleggende formen er kjærlighet og vennskap. (Honneth, 2008, s. 103). Virkestoffet er følelser. Honneth kobler denne første formen til utvikling av selvtillit, på lik linje med Hegel (Honneth, 2008, s. 113). Schibbye (2012, s. 264) beskriver denne typen anerkjennelse som en kraft vi ikke kan kontrollere direkte, den kommer når alt ligger til rette for det. Hun beskriver det som «noe mer».

Den andre formen av anerkjennelse er knyttet til vår samhandling med andre mennesker utenfor familien og venner, dvs. i det store samfunnet. Denne type anerkjennelse har en normativ aspekt i seg og hjelper å utvikle selvrespekt. Vi anerkjenner våre normative forpliktelse til andre og gjennom det kan vi være sikre på at våre krav blir sosialt oppfylt (Honneth, 2008, s. 117). Honneth skiller mellom verdsettelse og den andre formen for anerkjennelse fordi anerkjennelsen har ingen gradering av verdi, dvs.om noen ferdigheter eller persontrekk er mer eller mindre verdt (Honneth, 2008, s. 122). Personer er anerkjent i kraft av å være et menneske ut fra denne former av anerkjennelse.

Den tredje formen for anerkjennelse er koblet til sosial verdsetting, dvs. at mennesker blir anerkjent ut fra sine unike egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2008, s. 130). Verdsetting forutsetter gradering av verdi som kobles til samfunnets kulturelle selvforståelse (Honneth, 2008, s. 131). Derfor beskriver Honneth denne formen av anerkjennelse som symmetrisk verdsetting av hverandres ferdigheter og egenskaper. Med symmetrisk verdsetting mener han å gi hverandre like muligheter til å oppleve at egne ferdigheter og egenskaper er verdifulle for samfunnet. Honneth knytter denne formen for anerkjennelse til selvverdsetting. Symmetrisk sosial verdsetting skjer når personens ferdigheter og egenskaper bedømmes ut fra hvorvidt de bidrar til å realisere felles kulturelle verdiene i et samfunn (Honneth, 2008, s. 131). Dette er en aktiv form for anerkjennelse

fordi hver enkel person sørger for at den andre får mulighet til å utfolde seg (Honneth, 2008, s. 138). Honneth kaller dette for solidaritet.

Denne formen av anerkjennelse er avhengig av samfunnets kulturelle ramme. Hvis denne kulturelle rammen tillater verdigradering av livssyn eller livsformer som fører til at disse blir sett på som mindre verdifulle eller manglende, hindres noen mennesker til å gi egne ferdigheter en sosial verdi (Honneth, 2008, s. 143) og dette fører til tap av selvverdsetting.

Kompensatorisk syn på lærerutdanning som var presentert i forrige kapittel (ref. 2.3) kan forstås som verdigradering av lærerens kompetanse. Nasjonale satsninger på skolen bygges på bekymringer for manglende kompetanse hos lærere. Vi kan tolke dette som at lærerens kompetanse kan fremstå som mindre verdifull. Honneth kaller dette for en sosial nedvurdering (Honneth, 2008, s. 143).

Anerkjennelse er en grunnleggende forutsetning for at vi kunne være mennesker ifølge Honneth (Honneth, 2008, s. 147). Vi trenger grunnleggende respekt fra andre i kraft av å være menneske og vi trenger å se at våre unike egenskaper betyr noe for felleskapet. Samtidig er anerkjennelse «noe mer» enn bare formell og synlig verdsetting, med ord og symboler. Som Schibbye (2012, s. 279) sier at «anerkjennelse skaper en «ambience», en stemning, en ramme».

Oppsummert kan man si at læreryrke som profesjon har mangfoldig og heterogen kunnskapsbase ifølge Grimen (ref. kap. 2.3). Praktiske og teoretiske kunnskaper må kombineres ved bruk av skjønn for å løse unike og konkrete situasjoner i hverdagen. Yrkesutøvelsen dermed kan ikke beskrives med ett sett av klare regler og rutiner som nye yrkesutøvere kan ta i bruk under kyndig veiledning av mer erfarne kollegaer.

Nye femårige masterutdanninger gir forsknings- og utviklingskompetanse som ofte omtales som akademisering av læreryrke. Denne teoretiske kunnskapen er viktig for skolen, men den må kombineres med praktisk erfaring. Nyutdannede lærere trenger støtte og hjelp i debutperioden, både i form av formelle veiledningsordninger og i form av uformell støtte fra kollegiet, for å både kunne utvikle skjønn og kunne dele sin kompetanse, dvs. å bli en aktør i egen sosialiseringssprosess. Skolemiljø som møter nyutdannede lærere, er av grunnleggende betydning i denne perioden.

Arbeidsplasser som preges av anerkjennelse på alle nivåer, bidrar til at nyutdannede lærere opplever at de er likeverdige aktører som utvikler sin egen læreridentitet og deltar i felles utvikling av skolen.

3 Metode

3.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming

Målet med min undersøkelse er å få en dypere forståelse av noen aspekter ved de nyutdannede lærernes opplevelser. Opplevelser er ikke objektive og nøytrale fakta som kan studeres adskilt fra menneskene som opplever noe. Hermeneutisk tilnærming gir mulighet til å forstå det enkelte mennesket i sin særegenhet (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 187). Vi får tilgang til disse opplevelsene gjennom menneskets utsagn som vi kan tolke med åpenhet og empati.

Mennesker lever i samfunn og skaper sin virkelighet i samhandling med andre. Våre opplevelser og erfaringer er hovedsakelig sosialt betinget og skjer i en kontekst, en større sammenheng de kan settes i. Hermeneutikken som metodisk tilnærming legger vekt på nettopp dette, å finne mening ved fenomener gjennom å tolke fenomenene i konteksten de er en del av.

Den hermeneutiske sirkelen bidrar til at forskeren retter oppmerksomheten sin mot vekselvirkningen mellom del og helhet, og at forskeren dermed kan få en dypere forståelse av personlige opplevelser og erfaringer (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 188). I denne oppgaven er vekselvirkningen mellom delene som er representert ved den enkelte nyutdannede læreres mangfoldige og individuelle opplevelser, og en større helhet som er konteksten rundt de nyutdannede lærere representert med både skolemiljø på hver enkel arbeidsplass og veiledningsordningen de er en del av.

Forskeren er ikke en nøytral part i forskningsprosessen og bringer inn sine egne erfaringer, kunnskaper og tanker. Gadamer kaller dette for forforståelse som vi alle har med oss uavhengig om vi er bevisste på det eller ikke (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 190). Dette er et viktig moment for meg i min undersøkelse. Jeg kan beskrive meg selv som en forsker med sterk innsidertilgang til temaet jeg studerer (Kvernbekk, 2005 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 208). Jeg har jobbet som lærer på ungdomstrinnet i flere år, og kjenner meg godt igjen i mange situasjonene informanter beskriver. Jeg er påvirket av den samme større konteksten som vi kan kalle for den norske skolen.

Dette gir både ulemper og fordeler. På den ene side er det lettere for meg å relatere til forskjellige beskrivelser og finne sammenhenger mellom utsagn innenfor et intervju og på tvers av intervjuene. Dette var en fordel i mitt tilfelle fordi jeg ikke intervjuet informanter selv, men fikk tilgang til transkriberte intervjuer, med unntak av ett intervju, som jeg har transkribert.

På den andre siden, er det fare for at jeg overser noen viktige beskrivelser eller tilskriver dem mindre verdi der og da, fordi jeg tar dem for gitt, som en del av eksisterende kultur eller tradisjon i systemet (Fray, 1996; Kvernbekk, 2005 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 209). Det kan også være motsatt, at jeg se på noen elementer som mer betydningsfulle fordi de representerer noe jeg er engasjert i. Det kan være vanskelig å holde nødvendig distanse til fenomener jeg studerer og ha et kritisk blikk på prosessen hele tiden.

Bevissthet rundt innsideproblematikken og hvordan en forsker kan bli påvirket av kulturen han eller hun er en del av, er dermed et viktig moment i min vitenskapelig tilnærming. Mennesker og deres omgivelser påvirker hverandre gjensidig. Berger og Luckman (1966, sitert i Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 206) mener at mennesker både skaper sine sosiale omgivelser og bli et produkt av disse. Det betyr at min oppgave kan plasseres i sosialkonstruktivistisk paradigme som gjør menneske til aktør, "et aktivt, handlende og ansvarlig" individ (Postholm, 2005 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 89). Dette innebærer at jeg velger å se på nyutdannede som en aktiv deltaker i en dynamisk sosialiseringssprosess hvor personlige egenskaper til den nyutdannede lærer ha svært sentral betydning for resultat av prosessen (Jordell, 1986, s. 14).

Omgivelsene rundt oss er både mennesker og sosiale strukturer i vidt forstand, det som Vigotsky kaller for historiske, sosiale og kulturelle kontekster (Vigotsky, 1978, 1976 sitert i Bjerkholt, 2013, s. 90). Samhandling og samspill mellom mennesker er forutsetning for kunnskapsproduksjon i vårt samfunn, ut fra det sosialkonstruktivistiske perspektivet. Kulturen som møter nyutdannede lærere på arbeidsplass, er et eksempel på kontekst som påvirker hvordan de opplever og forstå situasjonene og videre hvordan de handler. Veiledningsordninger er et annet eksempel for konteksten som påvirker nyutdannede lærere, og spiller en viktig og noen ganger avgjørende rolle i videre karriere til flere nyutdannede lærere. Nyutdannede lærere i sin tur påvirker disse kontekstene på forskjellige måter. Gjensidighet i relasjoner mellom mennesker og kontekster innebærer at disse kan ikke studeres hver for seg. Jeg ser på nyutdannede lærere som aktører. Jeg ser på lærere som reflekterte og ikke minst aktive deltakere fra dag en på jobb.

Jeg er opptatt av å få frem detaljerte og rike beskrivelser av disse relasjonene mellom nyutdannede lærere og skolen. Skolen her står for både mennesker og omgivelser inni og rundt den. For å kunne samle nyanserte og mangfoldige opplevelser er det viktig med nærhet til informanter og fleksibilitet i datainnsamlingen. Dette kan gi dypere innsikt i det temaet som skal studeres (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 22). Kvalitativ design passer bra for en slik undersøkelse.

3.2 Kvalitativt forskningsdesign

Min undersøkelse kan beskrives som eksplorerende ifølge Jacobsens klassifisering (2022, s. 66). Jeg ønsker å få frem mest mulig detaljer rundt fenomenet bruk og anerkjennelse av faglig- og forskningskompetanse, som nyutdannede lærere bringer med seg til skolen. Jeg har begrenset datamaterialet til å omfatte fire intervjuer fra prosjektet for kunne gjøre en mest mulig grundig analyse. Fokuset mitt skal ligge på informantenes opplevelser og oppfatninger av både selve fenomenet og konteksten. Jacobsen (2022, s. 100) kaller slike design for intensive.

STEP-prosjektet har samlet data via semistrukturerte intervju. Intervjuguiden har flere temaer, og flere av disse temaer omhandler emner som er relevante for min undersøkelse. Nyutdannede lærere fikk blant annet spørsmål om arbeidsplass, samarbeid med kollegaer og ledelse samt hvorvidt deres kompetanse blir brukt og verdsatt.

Kvalitative semistrukturerte intervjuer gir mulighet til å komme veldig nær personene det forskes på (Thomassen, 2012, sitert i Jacobsen, 2022, s. 100). Nærhet mellom forsker og informant kan bidra til å skape tillit. Det er lettere for informanter å åpne opp i slike situasjoner. Fordelen med slike mer uformelle samtaler er at informantene kan fortelle om flere forhold eller de kan dele mere av sine opplevelser og tanker enn de skulle ha gjort i mer formelle situasjoner (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 44).

3.3 Indre og ytre validitet

Forskeren har en sentral rolle når det gjelder hvordan resultatene tolkes. Det er viktig at forskeren ser etter forskjellige mulige tolkninger av fenomener som studeres for at andre kan vurdere validitet i slike tolkninger (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 132). Jeg har skrevet i kap. 3.1 at jeg kan beskrives som forsker med sterk innsidertilgang fordi jeg jobber som lærer. Det kan være mer utfordrende for meg å se etter alternative tolkninger.

Min problemstilling har nyutdannede lærere som fokusgruppe og deres opplevelser gjennom første året i yrket. I kvalitative undersøkelser snakker vi gjerne om en konkret situasjon eller situasjoner forskningen fant sted samt de konkrete personene som deltok i undersøkelser, som relevant gyldighetsområde. Hvis vi formulerer dette på en annen måte kan vi si at vi snakker om ytre validitet (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 134). Dette betyr at selv om min problemstilling kan gjelde mange personer og situasjoner, kan jeg ikke si at min undersøkelse har god ytre validitet på

grunn av det. Kvalitative undersøkelser kan ikke uten videre generaliseres til andre personer eller situasjoner. Måten utvalg av personer foregår i mange kvalitative undersøkelser gjør generalisering utfordrende. Derfor er det mer formålstjenlig å snakke om overføring av resultatene enn om generalisering (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 134). Rike og detaljerte beskrivelser kan bidra til troverdighet og at det er flere personer som kan kjenne seg ingen i situasjonene. Jeg skal strebe til å fremstille grundige beskrivelser og komme med redelig argumentasjon underveis i prosessen for at det er kan være mulig å vurdere relevans av resultatene for andre situasjoner enn beskrevet i intervjuene (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 142).

3.4 Utvalg

Min undersøkelse er basert på et utvalg som kan beskrives som formålsutvalg. STEP-prosjektet har som mål å utvikle forskningsbasert og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerutdanning til læreryrke og bidra til at nyutdannede lærere blir i yrket (USN, u.å.).

Derfor har de valgt målgrupper som er formålstjenlige for prosjektet. STEP-prosjektet har sendt forespørsel om deltakelser til alle skolene i KS skolenettverket. Åtte kommuner sa ja til deltakelse i prosjektet. Skoleeier sendt informasjon om prosjektet videre til rektorene som valgte deltakere blant nyutdannede med femårig masterutdanning, som var tilsatt på skolen i løpet av det siste året.

Jeg har jobbet med transkriberte intervjuer som er tilgjengelig gjennom prosjektet STEP. Intervjuene var transkribert ved hjelp av deltakere i prosjektet og et transkriberingsbyrå Din Gruppen AS. Som nevnt tidligere, har jeg transkribert ett intervju (kap. 3.1). Hvert intervju har cirka en times lengde. Det er fire intervjuer som er mitt datagrunnlag. Det er til sammen åtte informanter i prosjektet og jeg har jobbet med fire som var tilgjengelig på det tidspunktet jeg startet mitt arbeid med oppgaven. De resterende fire intervjuene kom mot slutten av 2023.

3.5 Etikk

Kvalitative undersøkelser forsker på mennesker og dette setter ekstra høye etiske krav til forskere. STEP-prosjektet har ivaretatt de formelle kravene til forskningsprosjekter ved både å melde prosjektet til SIKT og ellers ved å følge prosedyrer som inkluderer grundig informasjon om prosjektet, frivillighetsprinsippet, behandling av data og informert skriftlig samtykke gjennom hele perioden prosjektet pågår. Jeg har også signert samtykkeskjema hvor min deltakelse i prosjektet og

mitt ansvar er beskrevet detaljert. Jeg har også meldt min undersøkelse til SIKT hvis jeg fikk behov for å snakke med noen av informanter på senere tidspunkt, pluss at jeg har transkribert ett intervju med en nyutdannet lærer. Mitt prosjekt er godkjent av SIKT.

Etikk i forskning handler om det å ivareta verdighet og integritet til mennesker som forskere kommer i kontakt med ifølge Fog (2004, sitert i Kvale & Brinkmann, 2018, s. 96), kaller dette for etiske dilemma. På den ene siden er forskeren avhengig av å komme så nær informanter som mulig, og på den andre siden må forskeren respektere privatlivet til informanten.

Jeg fikk data i anonymisert form, som betyr at jeg ikke erfarte intervjuprosessen. Men jeg må likevel være bevisst mulige konsekvenser av undersøkelsen for både informanter og andre mennesker de kan representere når forskning blir publisert (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 107).

Selv om all data er anonymisert kan analysen eller drøfting sammen med sitatene skape et bilde som kan være ugunstig for informanten. Jeg følger rådene til Kvale & Brinkmann (2018, s. 112-113) som mener at forskeren må strebe for å fremstille resultater av en kvalitativ forskning så detaljert og nyansert som mulig for å unngå mulige uriktige generaliseringer i fremtiden.

4 Analyse

I dette analysekapittelet redegjør jeg for den konkrete prosessen med å behandle og tolke datamaterialet som er samlet inn og transkribert. Jeg ønsker å trekke ut meningsfulle mønstre eller sammenhenger fra dataene. Analysen fokuserer på selve bearbeidningen av dataene for å komme frem til noen resultater som jeg presenterer i neste kapittel (5).

Kvalitative undersøkelser resulterer i store mengder data. Slike data er det utfordrende å analysere fordi det krever mye tid og ressurser. Miles (1979) sitert i Bryman (2016, s. 570) kaller kvalitative data for «attractive nuisance» fordi de gir forskere både mye detaljert og mangfoldig informasjon og hodebry med å finne gode måter å analysere den.

Ifølge Bryman (2016, s. 570) finnes det ikke tydelige og klare regler for analytiske tilnærminger, men vi kan snakke om mer eller mindre etablerte retningslinjer. Krippendorf (2013, sitert i Jacobsen (2022, s. 215) formulerer logisk grunnlag for mange analytiske fremgangsmåter som benyttes i analyse av kvalitative data. Han antar at det er mulig å redusere kvalitative rådata til kategorier som er mer overordnet og begrenset i antall. Forskjellige analyseteknikker går frem på ulike måter avhengig av både forskerposisjon og formålet med undersøkelsen.

Mitt forskningsprosjekt baserer seg på et sosialkonstruktivistisk vitenskapssyn som betyr at jeg tenker å se etter noen overordnede sammenhenger mellom det nyutdannede lærere forteller om sine opplevelser og konteksten de befinner seg i. I tillegg ønsker jeg å sette søkelys på noen konkrete begreper som jeg skal prøve å finne operasjonaliseringer for i intervjudata.

Braun & Clarke (2006, s. 83-84) definerer en slik forskeposisjon som teoretisk forforståelse. Dermed kan en hevde at jeg er mer teoridreven enn empiridreven i min undersøkelse. Det er viktig å bemerke at selv om undersøkelsen min har sitt utgangspunkt i teori, snakker jeg ikke om deduktiv tilnærming. Min tilnærming kan best beskrives som abduktiv.

Abduksjon som metode ser ikke etter sanne konklusjoner ved å ta i bruk teoretiske antagelser, selv om premissene er sanne (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 24). Abduksjon som metode viser at selv om premissene er sanne, kan virkeligheten likevel blir helt annerledes enn antatt. Derfor er det viktig å kontinuerlig utfordre enge teorier med empiri og lete etter det som ikke stemmer med forhåndsformulerte antagelser (Jacobsen, 2022, s. 227).

Jeg har valgt å bruke tematisk analyse som metode i min undersøkelse, fordi den gir stor fleksibilitet. Tematisk analyse kan brukes på tvers av vitenskapsteoretiske tilnærminger, fordi den er ikke bundet til noen spesifikke vitenskapssyn.

I analysen retter jeg blikket mot kompetanse som fenomen i datasettet, fordi det er en kategori som fremstår som et nøkkelbegrep i min studie, der jeg skal se etter faglig kompetanse, forskningskompetanse, og anerkjennelse av denne kompetansen. Det betyr at jeg ønsker en detaljert beskrivelse av noen aspekter ved dataene, og ikke breiest mulig beskrivelse av hele datasettet.

Det er de tre forskningsspørsmålene som styrer kodingen av dataene for å finne underliggende antagelser, ideer og ideologier som påvirker hvordan nyutdannede lærere oppfatter verdi av sin egen kompetanse og hvorvidt den anerkjennes av andre på skolen. Braun & Clarke (2006, s. 84) kaller de for latente temaer i datasettet.

4.1 Koding av data

Jeg har valgt å lese intervjuene tre ganger. Hvert av intervjuene ble systematisert i en tabell med fem kolonner. Første kolonne har tittelen *Deltaker*, andre kolonne har tittelen *Utsagn*, tredje kolonne har tittelen *Første gjennomgang*, fjerde kolonne har tittelen *Andre gjennomgang* og siste kolonne har tittelen *General initial codes*. Første gang leste jeg uavbrutt gjennom transkripsjoner hver for seg for å bli kjent med innholdet. I andre gjennomlesing brukte jeg min problemstilling og mine forskningsspørsmål for å gule ut relevante deler av informantenes utsagn samt å skrive kommentarer som peker mot mulig kode. Kommentarer ble gjort i form av stikkord og spørsmål.

Etter tredje gjennomlesing har jeg laget foreløpige koder og plassert dem i siste kolonne. Dette resulterte i 22 til 33 koder per intervju. Gjentatte gjennomlesinger av både intervjuene og egne kommentarer var en prosess hvor jeg vekslet mellom konkrete deler av tekstene og tekstene som helhet. Med hver gjennomlesning prøvde jeg å reformulere mine beskrivelser av datautdrag på en mer presis måte i forhold til de begrepene som jeg fokuserer på. Charmaz (2014, sitert i Jacobsen, 2022, s. 227) kaller dette for en prosess hvor teori påvirker tolkning av empiri og omvendt.

Neste steg var å formulere de midlertidige kategoriene, som kan føre til formulering av temaer i neste omgang. Jeg kom frem til seks kategorier, men de var ikke tydelig avgrenset fra hverandre. Patton (1990) sitert i Braun & Clarke (2006, s. 91) mener at temaer må være «externally heterogenic» for å bli definert som temaer. Videre, ble disse kategoriene redusert til tre: *Kompetanse, Skoleorganisasjon, og Debuterfaringer*.

Disse kategoriene har fire til seks underkategorier, som vist i tabell 1. Underkategoriene var baserte på mine erfaringer som lærer og teori knyttet til debutperioden. Jordell mener at debuterfaringer påvirkes av flere rammefaktorer, som inkluderer blant annet organisering av skole, samarbeid mellom kollegaer og måten undervisning er organisert (Jordell, 1986, s. 481).

Kompetanse	Skoleorganisasjon	Debuterfaringer
Utdanning/fag kompetanse	Arbeidsplass: antall kollegaer, ledelse, med mer	Mestring
FoU-kompetanse	Introduksjonsordning (nye ansatte)/Fadder	Selvutvikling
Lærererfaring før og under utdanning	Veiledningsordning	Undervisning/roller
Praksis	Formelt samarbeid: utviklingsarbeid teammøter medarbeidersamtaler og felles møter	Uformelt samarbeid med kollegaer og ledelsen
		Lokalt samfunn
		Situasjon på arbeidsplass: utfordringer med klasser, skolemiljø, arbeidsbelastning, relasjon med elevene

Tabell 1. Tre kategorier som var vurdert som relevante med tilhørende underkategoriene.

Denne fasen med analyse var avsluttet når jeg hadde plassert alle interessante utsagn inn i kategoriene. Det gav en god oversikt over materialet, og dannet et godt utgangspunkt for å definere temaer. Kategoriene er konkrete og spesifikke, som tabellen viser. Prosessen med definering av temaer begynte etter dette.

4.2 Definerings av temaer

Første runde med definering av temaer var styrt av mine forskningsspørsmål. Formulering av temaer så nært forskningsspørsmålene som mulig var et bevisst valg. Jeg ønsket å utforske noen begreper og valgt å ha en mer teoretisk enn empirisk tilnærming i min forskning, som nevnt tidligere i kapittel 4.

Jeg har sett etter utsagn fra nyutdannede som beskriver begrepene faglig kompetanse og forskningskompetanse og utsagn som beskriver opplevelser knyttet til bruk og anerkjennelse av denne kompetansen.

Begrepene faglig kompetanse og forskningskompetanse kan beskrives som samlebegreper for kvalifikasjonene til nyutdannede. Ifølge Det Norske Akademis Ordbok er kompetanse en forutsetning for å gjøre noe (NAOB, u.å.). Faglig kompetanse er knyttet til ett sett med konkrete kvalifikasjoner fra lærerutdanningen som består av antall studiepoeng i diverse fag.

Alle lærere fikk spørsmål om fagkompetanse og jeg fant konkrete svar i tekstene. Dette var et begrep som er relativt lett å operasjonalisere, dvs. å finne observerbare indikatorer som representerer begrepet (Kleven & Hjordemaal, 2021, s. 24). For eksempel:

L4: Jeg har 90 studiepoeng i norsk, også har jeg 30 i matte, og 30 i KRLE.

Forskningskompetanse er knyttet til intensjoner med de nye grunnskoleutdanninger, hvor forsknings- og utviklingsarbeid er en viktig del av profesjonsutøvelsen (Bjørndal et al., 2020, s. 1). Hvorvidt og hvordan nyutdannede lærere driver med forskningsarbeid på skolen er mer utfordrende å operasjonalisere. Alle lærerne som er intervjuet har skrevet en masteroppgave på universitetet og har dermed erfaring med akademisk forskning. Forskning på arbeidsplassen har mer praktisk karakter og er tett knyttet til sin kontekst, dvs. en konkret skole hvor de nyutdannede lærere jobber. Jeg fant mange utsagn som kan benyttes som indikatorer for forskningsarbeid, for eksempel:

L2: ..men vi bruker ikke den levelen av utdanningen i utviklingsarbeid.

L3: Så feltarbeid eller gjennomføre generelt forsøk, både inne og ute, det noe, det var ikke praktisert på ungdomstrinnet i så stor grad som det er nå.

Begrepet anerkjennelse er et komplekst filosofisk begrep som var mest utfordrende å finne operasjonalisering for. Anerkjennelse handler om å bli sett, om å bli akseptert og verdsatt. Et eksempel på utsagn som kan kobles til anerkjennelse:

L3: Det er jo kanskje av og til det er bare betryggende at det jeg gjør, det er ikke helt på bærtur, det er faktisk fornuft i det og.

De tre temaene jeg kom til var som følgende: kompetansen som brukes, kompetansen som utvikles og kompetansen som anerkjennes. Resultatet av første runde med definering av temaene viste tydelige koblinger til begrepene og kategoriene, men temaene var altfor spesifikke og viste

ikke til fenomener eller opplevelser på et mer overordnet nivå. De klarte ikke heller å fange tilfellene når kompetansen til nyutdannede ikke blir brukt eller anerkjent.

Søk etter nye og mer overordnede temaer var fortsatt forankret i forskningsspørsmålene. Min fremgangsmåte i den avsluttende fasen besto av fire trinn, som ikke ble brukt sekvensielt i analysen. Disse trinnene kan beskrives som spørsmål jeg stilte til dataene underveis for å guide analyseprosessen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2018, s. 238) hjelper dette med å finne meninger i teksten og samtidig blir bevisst på egen forskerposisjon. De fire trinnene som jeg har brukt underveis i analysen er som følgende:

1. Finne frem nyutdannede lærerens oppfatninger rundt definerte kategoriene (se tabell 1).
2. Koble oppfatningene til konteksten rundt de nyutdannede.
3. Se etter hvordan de nyutdannede påvirker konteksten rundt seg.
4. Se etter mulige meninger, som er ikke uttrykt av de nyutdannede.

Jeg har laget tre diagrammer hvor noen utsagn fra tre kategoriene i tabell 1 var plassert rundt en sirkel i midten. Videre var utsagnene vurdert ut fra fire trinnene ovenfor. Deler av utsagnene var fremhevet for å synliggjøre mest mulig kobling til de respektive kategoriene og de trinnene som veiledet analyseprosessen i denne siste fasen. For eksempel, utsagnet fra L3:

Når det gjelder det faglige, det er det jo min utdanning som er styrken.

som er knyttet til underkategorien faglig kompetanse ble plassert i diagrammet, var ordet *styrken* fremhevet fordi dette ordet kan kobles til lærerens oppfatninger rund denne kategorien.

Utsagnene som var plassert i kategorien *kompetanse* handler like mye om beskrivelsene av kompetansen som opplevelsene av mestring og motivasjon fra positive tilbakemeldinger nyutdannede lærere fikk fra både kollegaer og elever. Disse utsagnene handler også om stress og press når kompetansen ikke strekker til. Diagrammet viste at kategorien *kompetanse* handler ikke bare om hvordan den brukes, men også om trygghet og styrke som denne kompetansen gir nyutdannede lærere. Dermed ble første tema definert som *Styrke og trygghet i utdanning*.

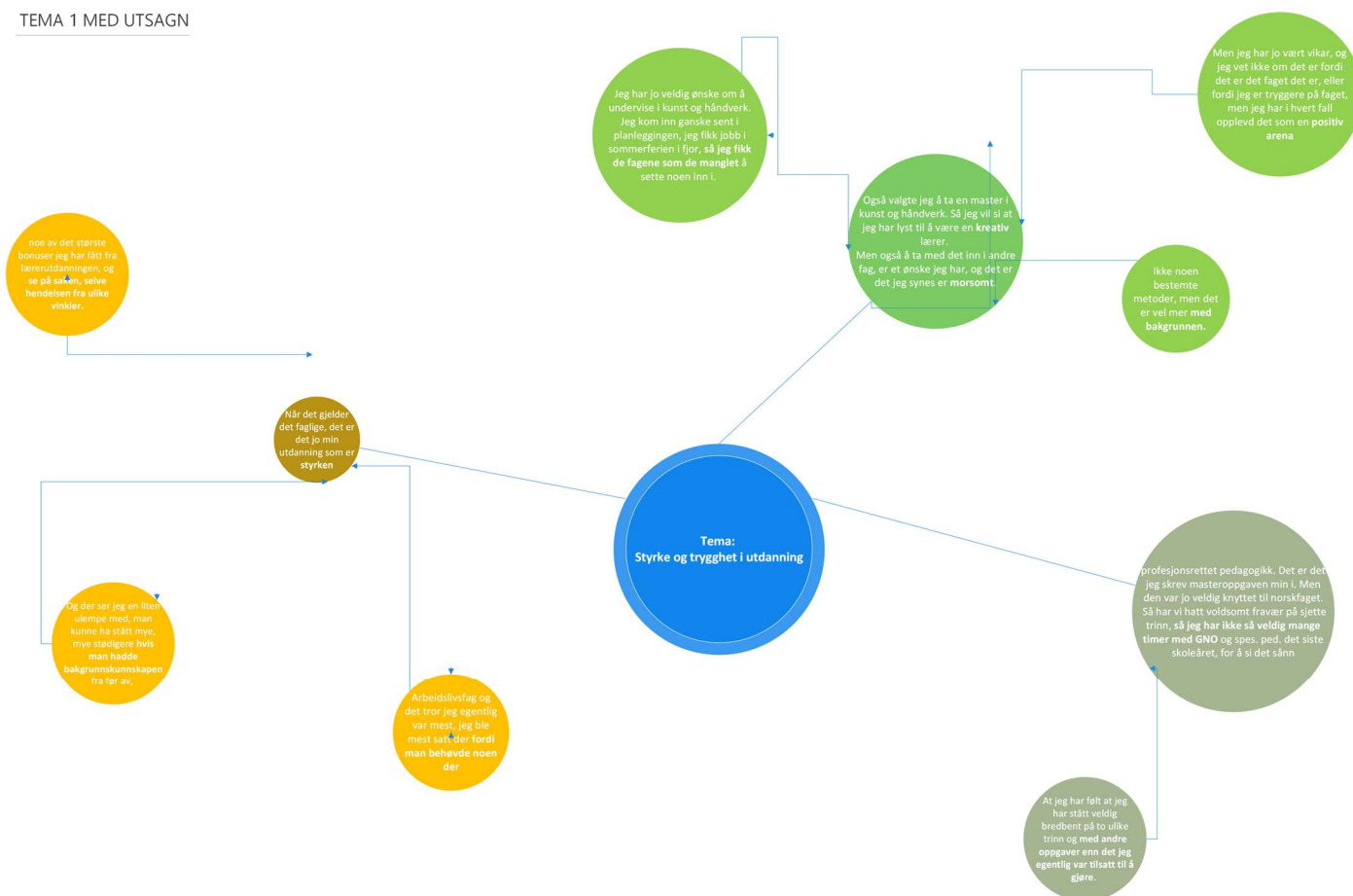


Diagram 1. Tema *Styrke og trygghet i utdanning* med tilhørende utsagn.

Utsagnene som havnet i kategorien *skoleorganisasjon*, beskriver hvordan nyutdannede lærere opplever sin kontekst. Både de overordnede tingene som størrelse på skolen, regler og kultur og de mer hverdagslige tingene som samtalene med kollegaer påvirker opplevelsene hos nyutdannede lærere når det gjelder bruk av forskningskompetanse. Kategorien *skoleorganisasjon* omfavner forskjellige muligheter eller hindringer som nyutdannede lærere opplever i situasjoner når deres forskningskompetanse blir brukt eller kunne bli brukt. Andre tema var definert som *Mulighet til å anvende forskningskompetanse*.



Diagram 2. Tema *Mulighet til å anvende forskningskompetanse* med tilhørende utsagn.

Utsagnene som ble koblet til kategorien *debuterfaringer*, forteller at nyutdannede lærere er aktører i sitt eget karriereliv og samtidig yrkesutøvere som er i starten av sitt profesjonelle virke. De opplever behov for støtte, men også for å bli anerkjent som kompetente. Tredje tema var definert som *Anerkjennelse av kompetanse som gir selvtillit*.

TEMA 3 MED UTSAGN

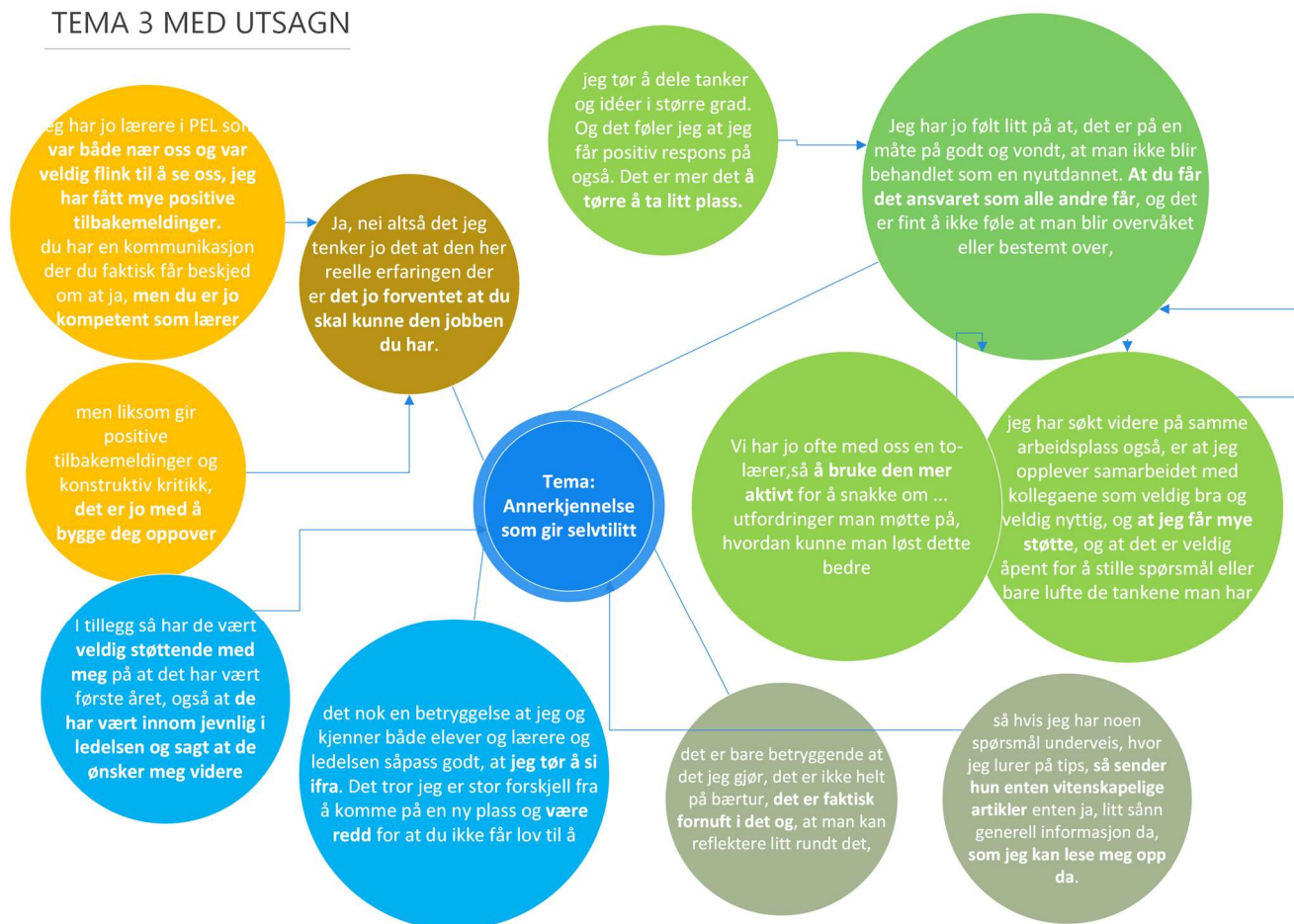


Diagram 3. Tema *Anerkjennelse som gir selvtillit* med tilhørende utsagn.

5 Resultater

5.1 Tema 1: Styrke og trygghet i utdanning

Jeg startet med tema knyttet til bruk av faglige kompetanse til de nyutdannede på deres arbeidsplass. Første trinn var å finne frem oppfatninger av nyutdannede når det gjelder bruk av deres faglige kompetanse. Alle fire lærere sier at de underviste i fagene som de har fordypning i fra lærerutdanningen. Lærer 1 fikk to av sine tre fag første året på skolen:

L1: Jeg gikk jo på grunnskolelærer frem til ti i Trondheim, på NTNU, også tok jeg norsk, samfunnsfag og kunst og håndverk der

I1: Hvilke fagseksjoner er du med i?

L1: Norsk, samfunnsfag og KRLE.

Lærer 2 underviser i alle tre fordypningsfag:

I2: Og så har du da tydeligvis fordypning i samfunnsfag, for der har du masteren din.

L2: 60 studiepoeng i norsk og 30 i kunst og håndverk og jeg underviser i alle tre.

Lærer 3 underviser også i alle tre fordypningsfag. Lærer 4 fikk undervisning i GNO som er knyttet til hovedfaget, norsk og til tema i masteroppgave, nemlig tilpasning av undervisning til minoritetsspråklige elever. Lærere beskriver det å undervise i sine fordypningsfag som positivt og trygt:

L3: Og så må jeg si at jeg har utdanning for samfunnsfag og matematikk og naturfag, og der føler jeg meg veldig trygg.

Når lærerne underviste i fagene som de ikke hadde faglig fordypning sier de at dette oppleves som utfordrende:

L1: Men for eksempel KRLE, så merker jeg at jeg synes det er vanskeligere å både planlegge og gjennomføre undervisning og å dra inn det varierte og kreative fordi jeg mangler litt dybdekunnskapen selv.

L3: Og der ser jeg en liten ulempe med, man kunne ha stått mye, mye stødigere hvis man hadde bakgrunnskunnskap fra før av, da.

Andre trinn var å koble nyutdannede lærernes opplevelser til konteksten rundt og sette dette i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. To av lærerne underviste på fådelte skoler, noe som førte til at de måtte undervise i mange fag. To andre lærere jobbet på store skoler, men måtte undervise i andre fag fordi det var behov for lærere i disse fagene. Her skaper konteksten, dvs. organisering av undervisning på skolen en ramme for lærerens opplevelser. Lærer 3 jobber på fådelt skole og underviser i nesten alle fag. Læreren tenker at store skoler har fordeler i at det finnes flere parallelle klasser:

L3: Og da er det jo at jeg kan legge enda mer arbeid i planleggingen av undervisningen. For at hvis jeg planlegge et undervisningsopplegg, så kan jeg på en måte bruke den både for 9A, og 9B og 9C klasse, ikke sant?

Lærer 4 forteller at hens kompetanse var ikke brukt grunnet stort fravær:

L4: så jeg har ikke så veldig mange timer med GNO og spes.ped det siste skoleåret, for å si det sånn. Jeg har følt at jeg har stått veldig bredbent på to ulike trinn og med andre oppgaver enn det jeg egentlig var tilsatt til å gjøre.

Både Lærer 3 og Lærer 4 står "bredbent" mens konteksten påvirker deres oppfatninger av egne situasjoner. Lærer 3 ønsker å være kompetent i jobben sin mens lærer 4 ønsker å gjøre den jobben hen var ansatt for å gjøre og det på en god måte. På en fådelt skole må du ha mange fag, på en større skole kan du bli tvunget av situasjonen til å undervise i flere fag.

Når det gjelder aktørperspektivet, ser jeg at selv om konteksten påvirker nyutdannede lærere, er det forskjell på hvordan de handler i disse kontekstene. De er også forskjellige personer av ulike alder og reagerer ulikt i situasjoner som oppleves mindre trygge. Lærer 3 fokuserer på det positive som fådelte skoler representerer:

L3: Men samtidig så gir det så god mulighet til å bygge gode relasjoner, som jeg har skapt med elevene nå.

Lærer 4 kontakter ledelsen og er tydelig i hva hen mener om situasjonen:

L4: Jeg varslet ganske tidlig i høst at det gikk utover elevene, spesielt på GNO og spes.ped.

Lærer 4 tar opp en utfordrende situasjon under en medarbeidersamtale, som er strukturert rundt en spesiell modell. Spørsmålet var knyttet til opplevelsen av å ha kontroll på egne arbeidsoppgaver. Det er åpenbart at vi ser eksempel på det å ikke ha kontroll her. Likevel sier lærer 4 at tryggheten fant hen i det at hen kjenner både ledelsen og elevene fordi hen har jobbet på denne skolen siden 2016. Læreren 3 finner tryggheten i det å kunne etablere gode relasjoner med sine elever. Begge fremstår som aktører i sin kontekst hvor en er mer handlende og den andre er mer reflekterende aktør.

Siste trinn var å undersøke mulige latente meninger som kan være ubevisste for nyutdannede lærere. Flere lærere opplever at de ble nesten kastet ut i situasjonene uten at det var mulig å ha kontroll over disse situasjonene:

L1: Jeg fikk jobb i sommerferien i fjor, så jeg fikk de fagene som de manglet å sette noen inn i.

L3: Arbeidslivsfasen, ...det tror jeg egentlig var ...jeg ble mest satt fordi man behøvde noen der.

L4: Så det har vært veldig stressende..

Flere lærere beskriver utdanningen sin som grunnlaget de bruker i hverdagen. Jeg ser også tryggheten utdanningen gir dem, som lærer 2 sier det:

L2: Sånn at du har et grunnlag til å ikke gå helt blankt inni i det. Så det hjelper å ruste deg.

Tryggheten i det å kunne bruke diverse pedagogiske teoriene samt sin praksiserfaring i hverdagen kommer altså frem i intervjuene. Flere av de nyutdannede lærere sier at de tok med seg

forståelse av hvor viktig strukturen er for elever. De erfarer at for noen elever er dette livsnødvendig. For andre lærere handler det om å bli mer tydelig ovenfor elevene. Ingen av de nyutdannede lærere sier at faglig kompetanse gir et godt grunnlag for planlegging og gjennomføring av god undervisning i alle fag. Faglig kompetanse handler også om didaktikken, i tillegg til det å kunne selve faget. Lærer 2 sier om didaktikk i PEL-faget:

L2: Altså ikke nødvendigvis om hvordan man burde gjøre ting, men ting du burde reflektere over, din egen rolle, eleven sin rolle og kollegaen sin rolle.

Faglig kompetanse handler for denne informanten altså om det å kunne reflektere når du står i klasserommet. Den handler om å kunne koble sine fagkunnskaper med forståelse for sin egen rolle og andre sine roller. Oppsummert kan jeg si at for de nyutdannede lærere oppleves utdanningen deres som en styrke og den gir trygghet i hektisk og ofte lite forutsigbar hverdag.

5.2 Tema 2: Mulighet til å anvende forskningskompetanse

Bruk av forskningskompetanse er neste tema jeg har undersøkt. Alle nyutdannede lærere har tydelige meninger om hvorvidt deres forskningskompetanse brukes på skolen. De snakker om to måter å bruke den på: bruk i egen undervisning eller i samarbeidssituasjoner på jobb. Lærer 1 sier at dette perspektivet har blitt litt borte når det gjelder eget arbeid. Lærer 2 mener at forskningskompetanse har gjort hen mer kompetent:

L2: Selvfølgelig blir man mer profesjonell når man har altså en lengre utdanning og jobber mer forskningsbasert.

Lærer 3 bruker sin forskningskompetanse relativt mye fordi selve masteroppgaven hens er innenfor didaktikken og er knyttet til praksis:

L3: Mitt tema handler om uteskoledidaktikken, noe jeg anvender veldig mye i hverdagen.

Når det gjelder bruk av forskningskompetanse i samarbeid med andre kollegaer på skolen ser jeg at den brukes i mindre grad. Lærer 4 sier at hen er plassert i GNO-teamet, som er innenfor hens kompetanse, men kompetansen brukes ikke:

L4: Også i hverdagen har det nok sklidd litt over, akkurat den klassen jeg har vært mest i, så har det ikke vært så aktuelt.

Lærer 1 sier at hens kompetanse brukes ikke i samarbeid med mindre hen selv aktivt gjør det:

L1: Det vil i så fall være det jeg selv tar initiativ til å bidra med. Forslag jeg kommer med, føler jeg har like stor verdi som det de andre kommer med. Og så har vi som regel ansvar for egne bolker, så det er litt sånn basert på interesser, vil ja nå anta.

Lærer 2 bruker ikke kompetansen sin i utviklingsarbeid med andre:

L2: I sånt arbeid brukes jeg ikke i det hele tatt egentlig...men vi bruker ikke den levelen av utdanningen i utviklingsarbeid.

Bruk av forskningskompetansen ser ut til å både være avhengig av personligheten til de nyutdannede lærere, hvor noen er mer aktiv i sin tilnærming, og avhengig av måten samarbeid på skolen er organisert på.

Konteksten påvirker også bruk av forskningskompetanse. Større skoler har mer organisert samarbeid mellom kollegaene med faste møter både når det gjelder samarbeid mellom kollegaer og utviklingsarbeid. På de mindre skolene har lærere mer begrenset mulighet til samarbeid grunnet mindre fagmiljøene. Lærer 3 er den eneste ungdomstrinns lærer på skolen, og lærer 2 sier at alle lærere tilhører kun ett trinn og de møtes ikke på tvers av trinn:

L2: Vi har ingen lærere som går mellom trinnene, alle lærerne er låst på sine egne trinn.

L3: jeg har ikke den prioriteringen av at jeg har mulighet til å samarbeide med andre ungdomstrinns lærere fordi her på bygget det er bare jeg som er det.

Lærer 2 opplever at andre kollegaer ser positivt på hens kompetanse og nye ideer, selv om forskningskompetanse brukes ikke:

L2: Dem ser bare positivt på det at jeg er nyutdannet og kan komme med nye ideer sånn generelt, men det har ikke noe med masteren min å gjøre. Men igjen

det hjelper jo ikke så mye for hvordan hele kollegiet når det er kun jeg som har mastergraden og tenker på den her måten.

Andre lærere rapporterer også at kollegaene ser positivt på de nyutdannede lærere og nye ideer de kommer med:

L1: Det har ja fått påpekt velig mange ganger det at jeg har kommet med noe nytt.

Lærer 3 fikk mange tilbakemeldinger om bruk av nærmiljøet i undervisningen:

L3: Men kollegaene synes at det er bare artig og de håper at jeg virkelig fortsetter med det, bortsett fra det at de vet hvor mye arbeid jeg legger i det for å få det til å gå rundt.

Bare en lærer av fire sier at hen bruker sin forskningskompetanse i hverdagen. Tre av fire lærere har master i skolefag og didaktikk som burde kunne anvendes på skolen. I en studie gjennomført av forskere fra UiT-Norges Arktiske Universitet viser det til at nyutdannede lærere opplever at slike masteroppgaver er mer relevante når kommer på en arbeidsplass og begynner å undervise (Antonsen et al., 2020, s. 112). Hvorfor er det bare en av disse tre som opplever at hen kan bruke sin forskningskompetanse i jobben? Lærer 2 sier at fordypning i fagene ikke kan benyttes i grunnskolen:

L2: men i fagene så var det et så høyt nivå av det vi lærte og gikk gjennom at jeg kan ikke bruke det i grunnskolen.

Lærere 1 og 2 opplever at de ikke bruker forskningskompetansen som er knyttet til masteroppgavene deres. Dette er enten fordi de ikke underviser i disse fagene eller fordi det er ikke muligheter til å bruke kompetansen i samarbeid på skolen. Lærer 1 har et ønske om å få brukt sin kompetanse:

L1: Kanskje hvis jeg hadde hatt faget kunst og håndverk og i et fagsamarbeid, så tror jeg at jeg kunne hatt et ønske om det.

Læreren 2 mener at hen ha en nyttig kompetanse for å bidra i utviklingsarbeid, men den brukes ikke på hens skole:

L2: Ja, det handler jo om det at det er enklere for meg å sette meg inn i sånne tekster og arbeid... Så fra det her perspektivet det at man skal utvikle skolen og ha mer forskning inn i ja, den her utviklingen så hadde det jo hjulpet... I sånt arbeid brukes jeg ikke i det hele tatt egentlig.

De fire lærerne opplever altså at forskingskompetansen brukes i svært liten grad når det gjelder samarbeid med kollegaer, både uformelt og formelt. Når nyutdannede lærere snakker om uformelt samarbeid never de hektiske dager med tøffe situasjoner, som lærer 4 forklarer dette:

L4: Og da er det en smørbrødtype som du skal rekke på ganske kort tid... så blir det prioritert å komme oss helskinnet igjennom uka isteden.

Noen lærere er mer aktive og tar selv initiativ eller tørr å ta litt større plass, som lærer 3 beskriver når hen forteller om egne bolker under fellesarbeid. Hovedansvaret for organisering av samarbeid ligger hos ledelsen. En del av dette ansvaret kunne ha vært å ha et bevisst fokus på det å tilrettelegge for bruk av forskningskompetanse til de nyutdannede lærere. Ellers forblir bruken av den «ubevisst» hvis vi bruker ordene til lærer 2. Det handler ofte om å fa mulighet til å anvende forskning i hverdagen.

5.3 Tema 3: Anerkjennelse av kompetansen som gir selvtillit

Det var mest utfordrende å finne operasjonalisering av fenomenet som beskriver hvordan nyutdannede lærere opplever at deres kompetanse blir anerkjent. En måte å føler seg anerkjent er å bli sett og ivaretatt. Flere lærere sier at de får støtte fra kollegaer når de har felles teammøter eller utviklingsmøter:

L1: Forslag jeg kommer med, føler jeg har like stor verdi som det de andre kommer med. At det blir tatt imot på en bra måte.

L3: Men jeg har veldig gode kollegaer som støtter meg litt sånn psykisk kanskje.

L4: jeg har veldig støttende kollegaer

L2: Dem ser bare positivt på det at jeg er nyutdannet og kan komme med nye ideer sånn generelt.

Samtidig sier flere at denne støtten er mer generell, det dreier seg om å ta imot forslag på en bra måte, om å hjelpe med de praktiske utfordringer som nyutdannede ofte har på en ny arbeidsplass.

Det var flere temaer som alle intervjuere har snakket om. Et av disse var praksis og hvorvidt praksisen var nyttig. Her dukket det flere overraskelser for min del. For det første, flere nyutdannede lærere sier at praksis var bra, men det var godt å endelig stå i klasserommet som lærer og ikke som student:

L2: den praksisen jeg følte vi hadde gjennom utdanningen var en slags konstruert erfaring på et vis. Det var, jeg vil ikke kalle det at vi ble sydd puter under armene

L1: jeg synes det var veldig deilig å endelig stå der som lærer uten at noen gjør notater på hva jeg holder på med..

Både lærer 1 og lærer 2 har hatt en del jobberfaring før de startet med utdanning og under utdanningen. Lærer 1 har også et fagbrev. For dem det å få ansvar er en del av å bli verdsatt. Lærer 2 kommer med flere gode refleksjoner rundt det å bli behandlet som kompetent:

L2: Ja, nei altså det jeg tenker jo det at den her reelle erfaringen der er det jo forventet at du skal kunne den jobben du har.

Hvis noen forventer at du kan gjøre jobben din, kan dette være uttrykk for at de anerkjenner kompetansen din. Samtidig opplever ikke lærer 2 at hen ble behandlet som kompetent når skolen jobber med utvikling når hen sier at hens kompetanse brukes ikke i det hele tatt:

L2: I sånt arbeid brukes jeg ikke i det hele tatt egentlig.

Lærer 1 fikk ikke undervise i sitt hovedfag og dette kan oppleves som at hens kompetanse har lite verdi og nytte:

L1: var det litt voldsomt, kanskje, å måtte skrive den masteren når man ikke en gang får bruke det man har fokusert på?

Lærer 1 beskrev veiledningsordning som var ikke helt tilpasset situasjonen og behov på hens skole og svaret på forslag fra intervjuer om å ta det opp med ledelsen overrasket meg:

L1: Jeg har jo følt litt på at, det er på en måte på godt og vondt, at man ikke blir behandlet som en nyutdannet. At du får det ansvaret som alle andre får, og det er fint å ikke føle at man blir overvåket eller bestemt over.

Jeg ville forventet at denne nyutdannede læreren skulle si seg enig med intervjuer angående behovet for tilpasset veiledning. Men opplevelsene denne læreren har beskrevet liknet veldig på opplevelsene andre lærere har fra praksis under utdanning. L1 sier at det å bli behandlet som kompetent oppleves som noe mer positivt enn å bli behandlet som nyutdannet. Jeg ville undersøke videre hva disse nyutdannede lærere sier om veiledning fra dette perspektivet, fordi anerkjennelseperspektivet er sentralt i hvordan de beskriver disse erfaringene med veiledning.

Nyutdannede lærere forteller at veiledningen var organisert på forskjellige måter. Lærer 1 hadde bare gruppeveiledninger og en individuell veiledning. Lærer 2 og 3 hadde mest individuelle veiledninger. Lærer 4 hadde hovedsakelig gruppeveiledninger. Lærer 1 beskriver at det var både undervisning rundt temaer som var aktuelle og arbeid med caser fra forskjellige skoler. Alle nyutdannede lærere sier at både de og veiledere deltok på lik linje med refleksjoner og diskusjoner. Lærer 2 forteller at veileder var en samtalepartner:

L2: det behovet...å komme med spørsmål etter hvert har blitt større jo tryggere jeg har vært på rollen som ungdomsskolelærer. Det å sånn få høre en sånn ekstern mening da som ikke står i det og som kan gi et annet perspektiv på ting.

Det ser ut til at lærer 2 ser på veileder som en partner som hen kan diskutere det hen har behov for. Lærer 3 hadde ingen erfaring fra før og kom på lærerskolen rett etter videregående. Hen hadde ikke heller noen lærererfaringer fra før. Hen beskriver veilederen også som en samtalepartner. Lærer 3 trenger bekreftelse på at hen er kompetent og veilederen har en viktig rolle her:

L3: det er bare betryggende at det jeg gjør, det er ikke helt på bærtur, det er faktisk fornuft i det og, at man kan reflektere litt rundt det.

Vi kan koble rollen som samtalepartner til den andre typen av anerkjennelsen som Honneth mener fører til utvikling av selvrespekt (Honneth, 2008, s. 117). Samtalepartnere viser gjensidig anerkjennelse ved å gi hverandre like muligheter til å delta i samhandling. Det er viktig for nyutdannede lærere å oppleve at de er likeverdige partene i veiledningssituasjoner.

Nyutdannede lærere ønsker å være aktører i fellesskapet og dele sin kompetanse med andre på jobb. Lærer 1 forteller at hen jobber tett med sin nærmeste kollega, som hen deler kontaktlæreransvar med. De gjør alt sammen:

L1: Vi kunne jo ha valgt å dele gruppa i to og hatt hvert vårt ansvar, men for oss så hadde det vært litt unaturlig. Og dele ansvaret.

Den andre kontaktlæreren i klassen er relativt nyutdannet. Det er utfordrende å være nyutdannet og ha ansvar for mange elever og det kan tenkes at det kan være lettere å jobbe med mindre elevgrupper. Kan det hende at begge to opplever samme behov for å bli anerkjent for å få dette til?

L1: Fokuset har vært på å mestre jobben best mulig.

Lærer 3 liker å prøve nye ting og er åpen for nye forslag. Hen tar aktiv rolle både når hen tilbyr sine ideer til andre kollegaer og når hen får tips fra veilederen:

L3: ja, den ideen har jeg ikke, har ikke slått meg engang, det var godt forslag.

Jeg ser en lærer som er trygg på sin kompetanse og ønsker å utvikle seg videre. Her ser jeg tydelig kobling til opplevelsen av å ha kompetanse. Denne læreren har fordypning i uteskoleidaktikk:

L3: Jeg tror at det har litt mer sånn med sin egen trygghetssone å gjøre. Jeg er ikke redd av å få feil. Men jeg kan godt forstå at kanskje enkelte lærere føler at det er ikke like trygt da, for eksempel å gjennomføre en praktisk undervisning ute i norsk, for eksempel.

De nyutdannede lærere er i en sårbar situasjon når de starter sin yrkeskarriere. De har fått utdanning og har mye kompetanse både i fag og i forskning, men de ofte mangler erfaring. De har

relativt lite erfaring knyttet til å undervise og ofte lite erfaring med det organisatoriske på skolen. Flere lærere nevner det organisatoriske som en utfordring i hverdagen. De må ofte spørre andre kollegaer om mange ting. Det er mange ting de lurer på og er usikre på. Dette hjelper ikke til å bygge selvtillit. Lærer 1 forteller at hen var ikke så aktiv i starten av året:

L1: At i starten så var jeg litt mer passiv, og at jeg har klart å få en større og større plass gjennom året, og at jeg tør å dele tanker og idéer i større grad.

Lærer 4 har jobbet på skolen før og under utdanning og dette har gjort ham tryggere på seg selv og hen var ganske aktiv i sin rolle som lærer dette året:

L4: Også er det nok en betryggelse at jeg og kjenner både elever og lærere og ledelsen såpass godt, at jeg tør å si ifra. Det tror jeg er stor forskjell fra å komme på en ny plass og være redd for at du ikke får lov..

Hva som må til for å bygge disse nye ansatte opp fra starten av skoleåret? De har lyst å bidra med sin kompetanse, og alle lærere mener at de har bidratt med nye arbeidsmetoder og ideer i klasserommet. Samtidig, ser jeg at de er mer passive i samarbeid med kollegaene eller ledelsen. Lærer 1 sier at hen ønsker å bidra med sin kompetanse innenfor kunst og håndverk:

L1: Kanskje hvis jeg hadde hatt faget kunst og håndverk og i et fagsamarbeid, så tror jeg at jeg kunne hatt et ønske om det.

Men denne læreren tør ikke å diskutere dette på generelle møter:

L1: Men sånn generelt på trinnsamarbeid, så tenker jeg kanskje den er for spisset mot et lite felt innenfor et annet felt igjen, som kanskje ikke alle hadde hatt så stor nytte av.

Vi er påvirket av andre. Når andre ikke ser nytte av det vi kan, sliter vi også med å se den. Læreren 2 fortalte mye om sin veileder fra utdanningen som var god på å se kompetansen hos sine studenter:

L2: og det er jo med... men liksom gir positive tilbakemeldinger og konstruktiv kritikk, det er jo med å bygge deg oppover selv om du kanskje ikke gjør det i praksis i klasserommet helt enda.

Det er mulig å bygge opp nyutdannede lærere ved å se kompetansen deres. Her kan veiledere spille en viktig rolle.

Ledelsen spiller også en stor rolle når det gjelder å tilrettelegge for at nyutdannede lærere får vist sin kompetanse og opplever at den blir sett. Lærere 3 sier at fellesarbeid i kollegiet ofte tar utgangspunkt ut fra egne interesser, men det er ingen bevisst strategi som tillater hen å bruke sin kompetanse.

Lærer 2 sier at de ikke samarbeider på tvers av trinnene, som på en fådelt skole begrenser muligheter for å vise kompetansen. Lærer 1 og lærer 2 fikk anerkjennelse av sin kompetanse. Ledelsen til lærer 1 var tydelig på at hans kompetanse i kunst og håndverk må brukes videre:

L1: Men nå har hun kommet tilbake, den tredje personen, og hun sa det at kunst og håndverksfaget på skolen trenger et nytt løft.

Ledelsen til lærer 4 sier at hen er verdsatt på arbeidsplassen og derfor har hen valgt å fortsette på denne skolen selv uten tilbud om fast stilling:

L4: Jeg har fortsatt vikariat. Så jeg har takket nei til fast stilling, faktisk, for å fortsette. Men det var og medat jeg skulle få fortsette. Så jeg vet at de har et ønske om at jeg skal være der.

Når nyutdannede lærere ser at de er verdsatt og ønsket, kompetansen deres er viktig for arbeidsplassen, har de større selvtillit og tør å ta plass. Når veiledning blir for lik studenttiden, oppleves den ikke så viktig som støtte fra kollegaene. Nyutdannede lærere fremhever viktigheten av veiledere som likeverdige samtalepartnere.

Det er andre som må ofte se nytten i kompetansen til en nyutdannet lærer for at hen ser nytten av den tydelig også. Anerkjennelse av kompetansen gir selvtillit.

6 Diskusjon

Resultatene viser at nyutdannede lærere har et bevisst forhold til sin yrkesdebut. Jeg ser i alle intervjuene lærere som har gode refleksjoner og gir detaljerte beskrivelser av sine opplevelser. Alle fire fremstår som aktører med interesse til å påvirke sin arbeidssituasjon.

I dette kapitlet drøftes problemstillingen “Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres kompetanse blir brukt og anerkjent på skolen?” ved å diskutere de tre temaene som er identifisert i analysen. Denne drøftingen presenteres med utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene. Kapittel 6.1 handler om opplevelsene rundt bruk av faglig kompetanse. I denne delen drøftes opplevelser av faglig kompetanse som hovedsakelig praktisk kompetanse. Kapittel 6.2 presenterer opplevelser av forskningskompetanse. Denne opplevelsen drøftes med fokus på strukturelle elementer på arbeidsplass som kan støtte eller hindre bruken av denne typen kompetanse. Kapittel 6.3 diskuterer opplevelser knyttet til anerkjennelse av kompetansen. Opplevelsen av å bli anerkjent drøftes i lys av behovet til å føle at andre ser på nyutdannede lærere som kompetente. Til slutt oppsummerer jeg drøftingen av de tre temaene.

6.1 Nyutdannede læreres faglige kompetanse - hvordan blir den brukt og hvorfor er det slik?

Alle de fire nyutdannede lærerne fikk undervise i fagene som er i deres fagkrets, helt eller delvis. Faglig bakgrunnskunnskap, som en av dem beskriver faglig kompetanse som gir alle fire lærere trygghet. De verdsetter sin faglige kompetanse høyt og mener at de har mye å bidra med i disse fagene. Når de beskriver denne kompetansen snakker de hovedsakelig om den praktiske ferdigheten til å kunne planlegge og gjennomføre undervisning på en god, variert og kreativ måte.

Her ser vi beskrivelse av ferdigheten Aristoteles kalte for *techne* som handler om praktisk ferdighet til å kunne utføre sine oppgaver på en god måte. Denne type kunnskap er viktig for profesjonsutøvere som jobber med mennesker og løser praktiske utfordringer i forskjellige situasjoner (ref. 2.3). Praktisk kunnskap hos lærere er tradisjonelt høyt verdsatt i Norge og det å ha en stor verktøykasse forstås som en viktig forutsetning for å kunne lage gode undervisningsopplegg.

Alle de fire nyutdannede lærerne har enten fått flere fag som de ikke har fordypning i eller de måtte undervise i andre fag som vikarer. Dette opplevde de som utfordrende nettopp fordi mangelen på faglig kompetanse gjorde det vanskelig for dem å lage gode undervisningsopplegg.

Det er en sammenheng mellom den manglende kompetanse nyutdannede lærere opplever når det gjelder fag de ikke har fordypning i og denne dualiteten i læreryrke som krever integrasjon av teoretisk og praktisk kunnskap.

Både Lortie og Dewey har pekt på dualiteten i læreryrket hvor teoretisk kunnskap og praktisk kunnskap er ikke koblet sammen gjennom tydelige regler og rutiner, men må kombineres av hver yrkesutøver i hverdagen (ref. 2.1). Denne ferdigheten bygges over tid. Nyutdannede lærere som starter sin yrkeskarriere, går gjennom en utfordrende debutperiode blant annet fordi de har ikke hatt nok tid til å bygge opp denne ferdigheten.

Grimen (Grimen, 2013, s. 73) mener på samme måte at profesjonskunnskapsbaser er grunnleggende komplekse, og kan ikke reduseres hverken til teoretiske eller praktiske kunnskaper. Han mener at oppgaver som profesjoner skal løse krever utøvelsen av skjønn. For å bruke skjønn må profesjonsutøvere kombinere flere kunnskapstyper, inkludert teoretisk og praktisk kunnskap. Det betyr at denne ferdigheten som lærere utvikler over tid ikke bare handler om det å kunne koble sammen teori og praksis, men mer om synteser hvor alle kunnskapsformer brukes for å løse konkrete oppgaver i konkrete situasjoner (Grimen, 2013, s. 74).

De nyutdannede lærerne sier at deres utdanning har gitt dem kompetanse i både fagene og det å kunne håndtere oppgaver og utfordringer som møter dem i hverdagen. De uttrykker at de har kompetanse i å kunne reflektere over sin egen rolle og rollene til både kollegaer og elever. De nyutdannede lærerne viser her til den breie teoretiske kunnskapen fra lærerutdanningen eller *episteme* hvis vi bruker Aristoteles sin kategorisering. Denne typen kunnskap danner grunnlag for både å kunne både utvikle sin praksis og reflektere over den.

Samtidig kommer det frem i intervjuene at det er ikke lett å koble denne breie teoretiske kunnskapen til de situasjonene nyutdannede lærere møter i hverdagen. Profesjonenes mangfoldige kunnskapsbase (ref. 2.3) Kunnskapsformene har lite eller ingen sammenhenger mellom hverandre (Grimen, 2013, s. 72). Det gjør det vanskelig hver enkelt lærer må selv øve på å bruke forskjellige kunnskapsformer både i klasserommet og i profesjonsfelleskap uten at det foreligger nor klare og tydelige regler eller rutiner for det.

Når du er ny i yrket er det mange andre ting som du må ta hensyn til i en ganske så hektisk hverdag. De fleste nyutdannede lærere er nye på arbeidsplassen og har lite innsikt i både organisatoriske momenter som handler om alt fra hvordan formelt og uformelt samarbeid i kollegiet foregår til det å skrive diverse rapporter samt samhandle med foresatte. De har liten kunnskap om eksisterende kultur på arbeidsplassen og bruker mye tid på å sette seg inni både

skrevne og uskrevne regler. Alt dette kommer på toppen av det å lære seg å stå i klasserommet og tar faglig ansvar for mange elever.

En av nyutdannede lærere beskriver sine opplevelser av hverdagen som det å stå veldig bredbent på flere klassesetrinn (ref. 5.1). Det kan tenkes at det er utfordrende å finne tid og rom for å kunne reflektere over egen praksis i en slik situasjon. Noen forskere hevder at det er ingen garanti at nyutdannede lærere får denne muligheten heller.

Alle fire nyutdannede lærere deltar i veiledningsordningen som organiseres av kommunene og de nyutdannede lærere forteller at veiledningssamtalene brukes til refleksjon. Det betyr at veiledningsordninger nettopp kan gi tid og rom for denne refleksjonen som nyutdannede lærere trenger for å finne sammenhenger mellom kunnskapsformene og dermed oppleve at den faglige kompetansen de har fra lærerutdanningen er relevant og verdsatt.

Mulighet til å kunne reflektere over egen praksis har stått sentralt i veiledningsfeltet siden 1980-tallet når Handel og Lauvås (ref. 2.2) fremhevet betydningen av refleksjonen som bidrag til at nyutdannede lærere utvikler sin profesjonalitet. Ingen av de fire nyutdannede lærerne trekker frem refleksjoner over hvordan deres teoretiske kunnskap i form av faglig kompetanse og generell didaktisk kunnskap, kan kobles til konkrete oppgaver og situasjoner i hverdagen.

Det er viktig å bemerke at ifølge de nyutdannede lærerne er veilederne på tilbudssiden og jobber hardt for å tilpasse veiledningen både når det gjelder temaene som lærere ser som relevante og formen av samtalene. I etterkant av samtalene hender det at veiledere sender tips om faglitteratur som kan hjelpe til å reflektere rundt aktuelle temaer, de informerer om lovverk og retningslinjer og de er generelt tilgjengelige for spørsmål via sms eller e-post. En av nyutdannede lærere sier at hen setter stor pris på nye ideer og bruker disse for å utvikle sin kompetanse. En annen lærer setter stor pris på det å kunne stille forskjellige spørsmål, å ha en sparringspartner for å diskutere med og å få nye perspektiver på sine erfaringer og utfordringer (ref. 5.3).

Når veiledningen foregår i grupper, er temaene mindre relevante for hver enkelt lærer enn når det er snakk om individuelle veiledninger. Det kan tenkes at gruppeveiledninger kan gi mulighet til å snakke og reflektere over mer generelle utfordringer og ta i bruk mer generelt teoretisk perspektiv siden alle nyutdannede lærere har gjennomgått samme lærerutdanning og mange har liknende opplevelser fra arbeidshverdagen.

Strukturelle faktorer betyr mye ikke bare for debutperioden, men for videre karriere (ref. 2.1), og har betydning for hvordan de nyutdannede opplever at deres faglige kompetanse blir brukt. To av de fire nyutdannede lærerne fikk fagene skolen manglet lærere i. En lærer brukte en stor del av

skoleåret som faglærer for hele klassen i stedet for spesiallærer hen var ansatt som. To andre lærere jobber på fådelt skoler og måtte naturlig nok undervise i nesten alle fag på trinnet.

Det er vanskelig å spekulere om hvorvidt slike situasjoner kan unngås, når det gjelder å sette nyutdannede lærere til å undervise i fagene de ikke har formelt faglig kompetanse i. Det å få lærerkabalen å gå opp er ofte en svært utfordrende oppgave for mange skoler. Alle nyutdannede lærere beskriver første året som veldig hektisk og fagfordeling kan tenkes å ha bidratt mye til denne opplevelsen.

Selv om nyutdannede lærere sier at de opplever det som utfordrende å undervise i fag som de ikke har formell kompetanse i, blir de ikke motløse og handlingslammede. Som nevnt i starten av dette kapitlet opplever jeg nyutdannede lærere som bevisste aktører i sin kontekst. Deres reaksjoner og handlinger varierer og har sammenheng med både personlige trekk og ikke minst tidligere lærererfaring. En av lærere har brukt muligheten å være tett på sine elever på en fådelt skole for å skape gode relasjoner. En annen lærer hadde tett dialog med ledelsen hvor hen var tydelig på konsekvensene for elevene. Flere hadde god kommunikasjon med sine veiledere, ba om råd og tips.

De nyutdannede lærerne fikk støtte eller hjelp fra sine kollegaer i større eller mindre grad. Graden av støtte representerer organisatorisk kontekst som påvirker sosialiseringprosessen til nyutdannede lærere ifølge Zeichner & Gore sitt perspektiv (ref. 2.1). Bakhtin beskriver slike kulturelle og sosiale kontekster som overtoner, og disse overtoner også påvirker sosialiseringprosessen (ref. 2.2). De nyutdannede lærerne ble lagt merke til på sine arbeidsplasser på en positiv måte, spesielt når det gjaldt det å komme med nye ideer og nye måter å undervise på. De ha brakt nye tanker og perspektiver med seg. Kulturen på alle arbeidsplassene er støttende og inkluderende når det gjelder verdsettelse av faglig kompetanse.

Jeg ser en spenning i opplevelsene til nyutdannede lærere når det gjelder bruk av faglig kompetanse. På den ene siden fremstår nyutdannede lærere som trygge og de sier at de opplever trygghet når de kan bruke sin faglige kompetanse direkte, dvs. når de får undervise i de aktuelle fagene. De får delvis anerkjennelse for denne kompetansen hos ledelsen som bruker nyutdannede lærere i alle eller noen av de fagene de har fordypning i. De får anerkjennelse for sin faglige kompetanse hos kollegaer som støtter nye måter å undervise på. Nyutdannede lærere sier at de er godt rustet til å ta fatt på læreryrke.

På den andre siden opplever nyutdannede lærere stress og utilstrekkelighet når de må undervise i fag de ikke har formel kompetanse i. Denne opplevelsen blir ekstra belastende fordi det

er så mange andre ting de må lære og finne ut av i hverdagen. Nyutdannede lærere nevner ikke at kollegaer eller veiledere hjelper nyutdannede lærere i slike situasjoner ved å gjøre dem bevisste på kunnskapen de har med seg fra utdanningen. Den faglige kompetansen er sett på som hovedsakelig praktisk kompetanse, som det å kunne planlegge kreative og varierte undervisningsopplegg i det faget det gjelder, men ikke som teoretisk kompetanse til å kunne utvikle like varierte og kreative opplegg i andre fag.

For å oppsummere mener jeg at det er rimelig å tolke det slik at faglig kompetanse oppleves som hovedsakelig praktisk kompetanse og dette gjør at nyutdannede lærer opplever at deres faglige kompetanse brukes bare delvis.

6.2 Forskningskompetansen til nyutdannede lærerne - er den etterspurt?

Analysen viser at nyutdannede lærere verdsetter sin forskningskompetanse. En av informantene sier at man blir mer profesjonell etter denne type utdanning hvor studentene skriver en masteroppgave, og dette hjelper å jobbe mer forskningsbasert (L2). Denne nyutdannede læreren ser seg selv som en representant for profesjonen hvor forskningskompetanse er en del av profesjonskunnskapsbasen. Resultatene viser at det er en del forskjeller mellom hvordan nyutdannede opplever bruk av sin forskningskompetanse i eget arbeid og i profesjonsfelleskapet.

Når det gjelder eget arbeid er det av betydning hvorvidt masteroppgaven er knyttet til fag og om den aktuelle læreren underviser i dette faget. En av lærere har master i utskoledidaktikk og dette bruker hen i undervisning. Temaet i masteroppgaven er veldig relevant for skolen og er veldig nær det Aristoteles kaller for *techne*, dvs at innholdet i masteroppgaven oppfattes av denne informanten som instrumentell kunnskap som kan anvendes nesten rett på i skolehverdagen. Denne læreren kommenterer allikevel at det er utfordrende å ta forskning inni klasserommet fordi det krever en del innsats for å tilpasse denne typen kunnskap til elevene.

En annen lærer som var veldig bevisst når hen valgte fordypningsfag for masteroppgaven sin har opplevd å ikke kunne bruke denne kompetansen fordi hen ikke fikk undervise i faget sitt. Dette har hatt en stor påvirkning på lærerens opplevelser første året i yrket. Hen ønsket å være en kreativ lærer (L1). Denne nyutdannede læreren har en del jobberfaring og hen har yrkesfagsutdanning fra før, og kom inni yrket med ganske klare forventinger og forestillinger rundt sin læreridentitet. Hen viser noen skuffelse over i å ikke kunne bruke sin kompetanse.

En annen nyutdannet lærer fikk først tildelt faget sitt, men etter hvert viste det seg at personellutfordringer på skolen førte til omrokking. Situasjonen på arbeidsplassen hadde så stor påvirkning på hverdagen til denne læreren at hen fikk ikke brukt sin forskningskompetanse i eget arbeid slik hen hadde sett for seg. Her ser vi et eksempel på strukturelle påvirkninger som legger føringer for hvordan denne læreren opplever muligheten for å bruke sin forskningskompetanse. Denne læreren underviste i samme klasse hen skulle ha jobbet som spesiallærer, så det kan tenkes at muligheten til å bruke sitt fordypningsfag fra masteren var delvis til stedet. De strukturelle utfordringene førte til at den nyutdannede læreren ikke hadde nok tid til å kunne bruke sin forskningskompetanse i eget arbeid dette skoleåret. Men læreren viser ikke tegn til resignasjon, hen tar initiativ til å snakke med ledelsen og være tydelig i beskrivelsen av situasjonen.

Siden 1960-tallet har lærerutdanning beveget seg i retning som på hverdagspråk kalles for akademisering (ref. 2.3). Dette er en trend i flere europeiske land og flere profesjonsutdanninger har utviklet seg i denne retningen. Med akademisering menes det forskningsorientering av utdanningen. Høyskolereformen i 1994 la fokus på forskningskompetanse. Evalueringen av lærerutdanningen i 2005/2007 og påfølgende reform i 2010 viser at i de nye femårige masterutdanninger både FoU-kompetansen og praktisk kompetansen har blitt styrket (ref. 2.3).

Diskusjon om forholdene mellom teori og praksis blir enda mer fremtredende i forskning knyttet til lærerutdanning (ref. 2.3). Det er ikke mulig å vie større plass til denne diskusjonen i oppgaven, men den regnes som viktig for den norske konteksten fordi Norge har hatt en lang tradisjon med verdsettelse av praktisk kunnskap i læreryrke (ref. 2.3). Denne tradisjonen representerer en historisk og kulturell kontekst for å bruke Bakhtins ord (1986, sitert i Bjerkholt, 2013, s. 99) og påvirker hvordan aktører både opplever og handler i ulike situasjoner.

Opplevelsene til nyutdannede lærere rundt bruk av forskningskompetanse i eget arbeid viser at denne praktiske tradisjonen står fortsatt sterkt i den norske skole. De nyutdannede lærerne opplever nytten av sin forskningskunnskap i relasjon til konkrete praktiske situasjoner i eget arbeid.

Det er forståelig at når en står i klasserommet oppleves det som mest viktig å finne en praktisk løsning i en konkret situasjon. Nyutdannede lærere bruker mest tid på å lære å håndtere slike situasjoner både fordi de mangler erfaring og fordi slike situasjoner oppleves som mer pressende når en skal prioritere bruk av tiden. Det er viktig å bemerke at hverdagsutfordringer oppleves som pressende både for nyutdannede og erfarne lærere, som en av informantene har påpekt i et intervju. Hen har beskrevet dette som en smørbrødsliste, og at det å komme helskinnet gjennom uka var alltid prioritert (ref. 5.2).

Strukturelle elementer på skolen inkluderer blant annet hvordan undervisning og samarbeid er organisert på den enkelte arbeidsplass (Jordell, 1986, s. 481). Skolehverdagen består hovedsakelig av undervisning, men samarbeid med andre kollegaer utenom undervisning er også en viktig del av lærergjeringen. Gjennom samarbeid med andre kollegaer kan nyutdannede lærere få mulighet til å bruke sin forskningskompetanse.

Kontekstene som innrammer samarbeid på hver enkelt skole og som møter nyutdannede lærere varierer mye. Det er stor forskjell i hvordan både formelt og uformelt samarbeid er organisert på arbeidsplassen hos alle fire nyutdannede lærere. To av lærere jobber på fådelte skoler og to jobber på relativt store skoler. Lærere på fådelte skoler har naturlig nok mindre fagmiljøer og noen er den eneste læreren på trinnet. En lærer på en fådelt skole sier at alle lærere samarbeider bare på sitt trinn og det er bare ett fellesmøte i uken (L2).

Det kan tenkes at dette begrenser muligheter for samarbeid i profesjonsfelleskap på akkurat denne skolen. På de store skolene jobber nyutdannede lærere i større team og i fagseksjoner hvor de ofte planlegger undervisning i fagene sammen. Dette gir flere muligheter for samarbeid og også bruk av forskningskompetanse.

Kontekster er ikke statiske strukturer, de forandres av menneskene som handler inni disse. Derfor er det umulig å finne noen tydelige kausale sammenhenger mellom kontekstene og handlingene til lærere. Jeg ser noen mønstre som viser noen likhetstegn på tvers av kontekster som kan gi oss noen beskrivelser av hvordan forskningskompetanse til nyutdannede lærere brukes på forskjellige skoler.

Samarbeid i team eller under utviklingsmøter for hele personellet er en god mulighet til å få avstand til praksisfeltet og samtidig er det i slike tilfeller teoretisk kunnskap kan være nyttig fordi det er mulig å drøfte ulike temaene på en mer overordnet plan. Flere nyutdannede sier at deres forskningskompetanse ikke brukes i utviklingsprosesser. En lærer sier at dette nivået av utdanningen brukes ikke i utviklingsarbeid hos dem (L2). Vi kan tolke dette på forskjellige måter. Utviklingsarbeid kan være mer praksisrettet på den aktuelle skolen, dvs. at det er fokusert på konkrete praktiske utfordringer som må løses. Det kan også hende at kulturen på den aktuelle arbeidsplassen gir ikke nok rom til nyutdannede lærere for å komme med forslag og tanker. Denne nyutdannede læreren sier at hen er den eneste lærer med masterutdanning på skolen og dette kan tolkes slik at andre lærere på skolen kan ha en annen tilnærming til forskningskompetanse. Dette er også en fådelt skole hvor alle lærere må undervise i flere fag som betyr at denne skolen har behov for lærere med veldig brei faglig kompetanse. Det kan tenkes at på denne skolen har praktisk

erfaring stor verdi og dermed blir forskningskunnskapen til denne nyutdannede læreren mer usynlig (ref. 2.3).

En annen lærer forteller at de hadde tema inkluderende felleskap i utviklingsarbeid gjennom hele året (L4). Forskningskompetansen til denne læreren er midt i blinken for dette temaet fordi hen skrev om tilpassing av undervisning når det gjelder fremmedspråklige elever.

Fremmedspråklige elever ofte sliter med å både bli inkludert og oppleve inkludering. Når denne læreren får spørsmål om hens masteroppgave var relevant for dette utviklingsarbeid er hen ikke sikker. En mer detaljert beskrivelse av innholdet i dette utviklingsarbeidet viser at skolen har jobbet hovedsakelig med hvordan lærere best kan planlegge undervisningen så alle føler seg inkludert. Forskningskompetansen til nyutdannede lærer fremstår som veldig relevant for utviklingsarbeidet på skolen, men denne nyutdannede læreren opplever likevel ikke at hens kompetanse er etterspurt likevel. Dette kan forklares med tradisjon eller kultur på en arbeidsplass hvor nyutdannede lærere har en posisjon som plasserer dem først litt på side i profesjonsfelleskapet på skolen, mer som observatører, og gradvis blir de mer og mer fullverdige kollegaer og deltakere i felleskapet (Bjerkholt, ref. 2.2). Det er spesielt interessant å bemerke at akkurat denne nyutdannede læreren både har jobbet på den samme skolen under utdanningen, og har gjennomført noe av forskningen sin her.

Det at skolen har mange utfordringer med blant annet personellsituasjon kan være delvis forklaringen på hvorfor det meste av samarbeidstiden var brukt på å løse praktiske utfordringer og det å bruke forskningskompetanse til nyutdannede lærere ble nedprioritert eller var mindre aktuelt. Beskrivelsene av hverdagene som var brukt til å være vikar i klassen hvor denne nyutdannede læreren skulle ha vært en spespedlærer støtter denne tanken.

En av nyutdannede lærere sier at hen tar initiativet selv, ellers får hen ikke mulighet til å bidra med sin kompetanse i samarbeidssituasjoner (L1). Denne læreren får gode tilbakemeldinger fra sine kollegaer når hen kommer med forslag. Vi ser en lærer som oppfatter seg selv som likeverdig deltaker i kollegasamarbeid. Hen sier at hen opplever at forslagene hens har like stor verdi. Dette kan bety at på denne arbeidsplassen er det rom for bidrag fra alle ansatte uavhengig om det er nye eller mer erfarne. Samtidig forventes det at kollegaer er aktive og tar initiativ selv.

Dette kan være utfordrende for noen nyutdannede lærere, spesielt hvis de er nyansatte og er ikke godt kjent med kultur og regler på arbeidsplassen. Det kan tenkes at et system som tilrettelegger for at nyutdannede lærere har mulighet til å bidra med sin kompetanse, gjør det mindre tilfeldig hvorvidt disse nyutdannede lærere faktisk gjør det.

En annen nyutdannede lærer har beskrevet et system som gjør at alle lærere på skolen har egne bolker i utviklingsarbeid og kan komme med diverse forslag og ideer (L3). Dette systemet gir mer muligheter til nyutdannede lærere for å bruke sin kompetanse. Det er viktig å merke at disse bolkene var ikke beskrevet som en del av en mer overordnet plan for utvikling, så det er vanskelig å se hvor mye systematikk som ligger i dette og hvorvidt andre kollegaer tar i bruk eventuelle ideer og forslag fra denne nyutdannede læreren.

Alle tre nyutdannede lærere, som nevnes ovenfor, ser på seg selv som aktører med kapasitet, kompetanse og vilje til å delta aktivt i skoleutvikling og samarbeid. De opplever at det er hovedsakelig rom for deres bidrag og disse blir tatt imot på en positiv måte, selv om historien til en av lærerne gir oss et mer nyansert bilde. Store utfordringer på en arbeidsplass kan hindre bruk av kompetansen i perioder.

Forskjellene i hvordan samarbeid er organisert eller hvor mange muligheter disse nyutdannede lærere får er ikke knyttet til type skole, dvs. om det er en fådelt eller en stor skole. Forskjellene ligger snarere i selve systemet, hvordan samarbeid er organisert og hva som skjer på den aktuelle skolen. Noen av nyutdannede lærere jobber på en stor skole med stort fagmiljø, team- og fagsamarbeid som i utgangspunktet kunne gi rike muligheter til å bruke sin forskningskompetanse, sammenliknet med en fådelt skole med bare en ungdomstrinns lærer. Men når vi hører en nyutdannet lærer fra en stor skole forteller om sine hektiske hverdager hvor det viktigste er å klare å leve gjennom ukene helskinnet, ser vi at mulighetene for å bruke forskningskompetanse på denne skolen likevel ikke er større enn på en fådelt skole med et lite fagmiljø. Videre, ser det ut til at forskningskompetansen til nyutdannede lærere brukes tilfeldig i samarbeidssituasjoner og delvis er basert på de nyutdannede lærernes egen initiativ. En mer systematisk tilnærming til samarbeid som gir rom til nyutdannede lærere kan føre til at nyutdannede lærere bidrar mer fra starten av.

Som oppsummering kan jeg si at nyutdannede lærere opplever å få brukt sin forskningskompetanse når de kan koble sine kunnskaper direkte til sin undervisning. Det trengs tid for å ta i bruk sin forskningskompetanse og noen nyutdannede lærere sier at de ikke har denne tiden. De fleste arbeidsoppgaver oppleves som utfordrende i denne første perioden, spesielt undervisning i fag som de ikke har kompetanse i, mange rutiner og regler som må læres og forstås spiser opp mye av tiden, og kunnskaper som ikke kan brukes rett på, legges litt til side, hvis ingen hjelper nyutdannede lærere å se nytten av disse kunnskapene.

I samarbeidssituasjoner opplever nyutdannede lærere varierte muligheter for å få bruke sin forskningskompetanse. En mer bevisst organisering av samarbeid hvor nyutdannede lærere får denne muligheten kan bidra til at kompetanse ikke forblir en uutnyttet ressurs i denne perioden.

6.3 Anerkjennelse av kompetansen – behov for å bli sett som kompetent

En av nyutdannede lærere forteller om sine debuterfaringer gjennom første året i yrket og sier at fokuset har vært på å gjøre jobben så godt som mulig (ref. 5.3). Denne nyutdannede læreren har troen på egen kompetanse og at hen klarer å få dette til etter hvert. Flere nyutdannede lærere mener at de er forberedt til å starte som lærere og har god kompetanse, spesielt i de fagene de har fordypning i (ref. 6.1 og 6.2). De blomstrer virkelig når de får mulighet til å undervise i disse fagene og når deres masteroppgave oppleves som relevant for å kunne lage gode, varierte og spennende undervisningsopplegg (ref. 6.1 og 6.2). Kollegaene sier til nyutdannede lærere at det er viktig å fortsette med disse gode og spennende oppleggene, som f.eks. timene hvor de går på feltturer eller besøker lokale bedrifter.

Jeg bruker ordet blomstre når jeg beskriver opplevelsene til de nyutdannede lærerne fordi jeg mener at det ordet beskriver godt de samlede inntrykket som kommer frem i intervjuene. Når elevene gir positive tilbakemeldinger om undervisning motiverer det de nyutdannede lærerne til å stå i jobben på tross av mange utfordringer. En nyutdannet lærer trukket frem det å kunne se elevene trives og opplever mestring som det beste med å være lærer (L2).

Vi kan koble disse positive opplevelsene til det Aristoteles kaller for det gode liv (ref. 2.4). Aristoteles mente at når noen anerkjenner våre dyder fører dette til et godt samfunn for alle (ref. 2.4). Dyden kan tolkes her som den samlede kompetansen en god og profesjonell lærer bør ha for å kunne gjennomføre undervisning på en god måte.

En annen viktig dimensjon hos Aristoteles er at dydene utvikles i felleskap og i samhandling mellom mennesker, det er i relasjonene dydene blir til. Alle nyutdannede lærere kobler sine egne mestringsopplevelser til både undervisningssituasjoner og samtalene med kollegaer, dvs. til sosiale sammenhenger.

En nyutdannede lærer sier at hens kollegaer tar hens forslag på en bra måte og hen opplever at disse forslagene har like stor verdi (L1). En annen nyutdannet lærer sier at kollegaene er positive til hens nye ideer (L2). En tredje lærer forteller at hen klarte å bygge veldig gode relasjoner med

elevene sine fordi det er mulig å komme veldig tett på hverandre på en fådelt skole (L3). Jeg ser nyutdannede lærere som får anerkjennelse fra både elever og kollegaer og dette bidrar til deres profesjonelle utvikling. Dette er også i tråd med Aristoteles' beskrivelser av menneskets natur som grunnleggende sosial (ref. 2.4).

Flere nyutdannede lærere fremstår som aktører som både ønsker å dele sin kompetanse og få nye ideer og tanker fra andre. Mange nyutdannede lærere sier at det er viktig å ha veiledere fordi veiledere hjelper dem å se på saker og situasjoner fra andre sider. Dette kan tolkes som et bevisst forhold til sine egne relasjoner med andre. Det kan virke som om de nyutdannede lærerne betrakter de forskjellige relasjonene, både med kollegaer, elever og veiledere, som mulighet for utvikling av egen kompetanse.

En av de nyutdannede lærerne sier at hen hørt lært mye fra elevene, hvordan de tenker og løser oppgaver (L3). Denne læreren forteller at hen er ikke redd å si til elevene at de har lært hen noe nytt. Denne nyutdannede lærer uttrykker grunnleggende tro på at andre mennesker, selv om de er barn, kan bidra med nye tanker og påvirke hens utvikling på en positiv måte. Jeg ser dette som et godt eksempel på det Aristoteles kaller for rasjonelle forståelse av et menneske som kan være aktør i eget liv og kan jobbe bevisst for å bli bedre, spesielt ved å anerkjenne andre sine bidrag i denne prosessen (ref. 2.4). Aktørperspektivet er viktig for anerkjennelse fordi anerkjennelse er en aktiv handling fra en aktør og den er rettet mot et annet menneske (ref. 2.4).

Anerkjennelse har flere former hvor noen regnes som mer grunnleggende enn andre. Hegel beskrev tre nivåer av anerkjennelse hvor den første er kjærlighet (ref. 2.4). Vi trenger kjærlighet fra vi er små barn og den er absolutt nødvendig for oss mennesker for å utvikle selvtillit. Kjærlighet har mange former og omsorg er en av dem etter min mening. Jeg bruker begrepet kjærlighet her synonymt med begrepet nestekjærlighet.

Jeg ser mye omsorg hos disse nyutdannede lærere og de gir uttrykk for at omsorg er en del av det å være en god og kompetent lærer. Nyutdannede lærere regner evnen til å yte omsorg som en del av sin samlede kompetanse. Jeg kan koble omsorgen til ideen hos Hegel som har videreutviklet Aristoteles' begrep om intersubjektive anerkjennelse (ref. 2.4). Når nyutdannede lærere sier at de ønsker å ta vare på sine elever, se dem trives og lyse opp når de mestrer, ser jeg nestekjærlighet, eller det som betegnes som det første og grunnleggende nivå av anerkjennelse. De nyutdannede lærere gir denne kjærligheten til elevene og dermed anerkjenner dem som mennesker med behov for omsorg, støtte og veiledning i undervisningssituasjoner.

Nyutdannede lærere får anerkjennelse fra elevene tilbake når elevene sier at de elsker faget eller når de blir trygge på læreren. Det er også nestekjærlighet i form av respekt, som nyutdannede lærere får tilbake fra sine elever. Analysen viser at alle nyutdannede lærere opplever denne grunnleggende typen av anerkjennelse på jobb, det å bli sett som et menneske med behov for støtte.

Når det er tunge dager, er det viktig med støtte fra kollegaer. Alle nyutdannede lærere sier at de setter stor pris på støttende kollegaer, som forstår at det er ikke så lett å være nyutdannet. En av nyutdannede lærere forklarer dette som å bli bygd opp når hen får positive tilbakemeldinger selv om kanskje reelle kompetansen er ikke helt på plass (L2).

Veiledere spiller en viktig rolle når det gjelder å støtte de nyutdannede lærere, å vise forståelse for debutfasen i en lærerkarriere. Alle nyutdannede lærere bekrefter dette og sier at veiledere var gode samtalepartnere som ga mange gode og konstruktive tilbakemeldinger rundt konkrete situasjoner. Flere nyutdannede lærere sier at det var viktig å kunne tømme seg for en veileder, ha en samtale hvor det var mulig å komme med masse spørsmål og ble betrygget tilbake at det de gjør er ikke «helt på bærtur» (L3).

Utenfor vår familie og vennekrets møter vi den andre formen for anerkjennelse, som handler om å bli anerkjent i kraft av å være et menneske. Alle nyutdannede lærere forventer at de blir tatt imot som likeverdige deltakere av kollegiet med både like mye ansvar og like mye rettigheter. Den norske lærerutdanning gir alle utdannede lærere fulle rettigheter og fullt ansvar fra dag en og dermed kan vi si at denne formen for anerkjennelse er så å si innebygd i vårt læreutdanningssystem. Alle nyutdannede lærere får like rettigheter og muligheter i kraft av å være sertifisert til yrket, dvs. når de får sitt vitnemål.

Debutperioden utfordrer opplevelsen av denne typen anerkjennelse. Som nevnt i kapittel 6.1 og 6.2 har den praktiske kunnskapen og erfaringen en høy status i den norske skole. Flere nyutdannede lærere mangler eller har lite erfaring fra klasserommet av forskjellige grunner og de opplever ofte sin utilstrekkelighet på grunn av dette. En av nyutdannede lærere sier at det forventes at alle som er ferdige med utdanningen skal kunne jobben (L2).

En annen nyutdannet lærer sier at det var viktig å få det ansvaret som alle andre får og ikke bli behandlet som nyutdannet (L1). Her ser vi et eksempel på at denne læreren ønsker å bli anerkjent som likeverdig av andre i kraft av sin utdanning og kompetanse. Denne læreren forteller videre at det er to-lærer system i hans klasse og kollegaen er også relativt nyutdannet. De to jobber

tett sammen og begge ønsker å ha fullt ansvar. For dem betyr det å mestre jobben når de har fullt ansvar for alle prosesser og situasjoner i og rundt undervisningen.

Her ser jeg spenning mellom det å kunne mindre når det gjelder det praktiske og behovet for å bli anerkjent som kompetent. En nyutdannet lærer sier at det å bli behandlet som kompetent betyr å ikke bli overvåket eller bestemt over (L1). Det kan tenkes at nyutdannede lærere opplever praksisperioden som periode med en del overvåking og ekstern kontroll. Denne opplevelsen ønsker ikke de nyutdannede lærere å erfare på nytt fordi de fratas med dette retten til å bli behandlet likt og med det får de ikke opplevelse av anerkjennelse for sin kompetanse.

Mange nyutdannede lærere bruker mye tid og krefter for å finne ut om disse organisatoriske momentene, om alt fra hvordan printere fungerer til hvordan man skal samarbeide med andre kommunale tjenester i elevsaker. Nyutdannedes lærenes ønske om å bli behandlet som likeverdige og likestilte utfordres naturlig nok av det faktumet at de vet lite om slike ting. De er nødt til å spørre andre kollegaer på jobb og dette kan oppleves som at de mister retten til å bli behandlet likt siden de mangler en del nødvendig kunnskap for å få en slik rett.

Jeg har snakket om to type spenninger når det gjelder anerkjennelse som nyutdannede lærere trenger for å kunne utvikle selvrespekt. Den første er knyttet til opplevelsen at manglende praktisk kunnskap gjør nyutdannet lærere mindre berettiget til å få anerkjennelse fra andre mer erfarne lærere. Den andre er knyttet til opplevelsen at manglende kjennskap til organisatoriske rutiner som hindrer en nyutdannet lærer for å få gjort jobben sin bra. En av informanter fortalt at hen visste ikke om noen læremidler før nesten ett år har gått (L3). Disse verktøyene var viktige for å lage gode praktiske opplegg, som denne lærere klarte ikke å lage. Dette kan tolkes som at en nyutdannet lærer opplever at hen får mindre rett til å bli anerkjent som en kompetent lærer.

Den siste spenningen kan løses eller i alle fall gjøres mindre påtrengende, relativt enkelt etter min mening. Flere nyutdannede lærere sier at et hefte med oversikt over sentrale regler og prosedyrer samt detaljert forklaring av det organisatoriske på skolen hjelper å få dette raskt på plass. Noen sier at flere formelle og praktiske læreroppgaver som det å skrive individuell opplæringsplan eller det å samarbeide med barnevernet og PPT bør være en del av lærerutdanningen og praksis.

Tredje typen anerkjennelse er koblet til våre personlige og unike egenskaper og ferdigheter (ref. 2.4). Honneth mener at den type anerkjennelse er tett knyttet til sosial verdsetting. Verdsetting betyr at noe plasseres på en verdiskala. Sosial verdsettelse er viktig for oss fordi vi får

mulighet til å oppleve at vi har noe unikt som verdsettes av samfunnet, at vi er nyttige på en eller annen måte i kraft av disse unike egenskaper (ref. 2.4).

Denne type anerkjennelse kan kobles til nyutdannedes lærerens opplevelser av å meste jobben når de underviser i fagene de har kompetanse i. Når en lærer føler at hen kan faget godt, klarer hen å lage gode og spennende opplegg, som i sin tur blir tatt imot på en god måte av elevene. Kollegaene gir også positive tilbakemeldinger på gode undervisningsopplegg. Nyutdannede lærere opplever da at de gjør nytte av sin kompetanse. Dette blir en selvforsterkende sirkel av både positive opplevelser og følelser. Igjen ser vi kobling tilbake til Aristoteles og hans beskrivelser av et godt liv som kan knyttes til opplevelsen av anerkjennelse.

Faglig kompetanse som kan brukes i praksis har stor verdi blant norske lærere (ref. 6.1). Denne kompetansen verdsettes av lærere og samfunnet generelt som en viktig del av profesjonell kunnskap. Honneth kobler denne verdsettelsen til samfunnets kulturelle selvforståelse (ref. 2.4). Med samfunnets kulturelle selvforståelse mener han summen av ferdigheter som bidrar til å realisere kulturelle verdiene i et samfunn (Honneth, 2008, s. 131). Vi kan si at i vårt samfunn er faglig kompetanse, som oppleves som praktisk kompetanse, er høyt verdsatt når det gjelder læreryrket.

Denne typen anerkjennelse kan også kobles til nyutdannedes lærerens opplevelser i situasjoner når deres forslag og ideer tas imot på en positiv måte av andre kollegaer. De opplever at deres ideer og tanker har like stor verdi for deres arbeidsplass som tankene til mer erfarne kollegaer.

Kontrasten er stor når nyutdannede lærere beskriver situasjoner hvor deres kompetanse, både faglig og forskningskompetanse, blir ikke brukt og dermed ikke anerkjent som verdifull og nyttig. En nyutdannet lærer mener at det er litt voldsomt å skrive en master som ikke brukes i det hele tatt (L1). Honneth sier at det gjør noe med både selvfølelse og selvverdsetting når vi ikke bli anerkjent for våre egenskaper og ferdigheter (ref. 2.4). Alle nyutdannede lærere sier at de er både utrygge og stresset når de må undervise i fagene uten fordypning. Opplevelsen av å ikke strekke til roker ved grunnleggende selvfølelsen hos oss og kan beskrives som en følelse av mindreverd.

Noen lærere sier at de ikke tørde å dele tankene sine i kollegiet under samarbeidssituasjoner i starten av skoleåret fordi de følte seg utrygge. De var passive med andre ord, noe de også bekrefter. Andre sier at det vår få muligheter til å dele sine tanker og da spesielt knyttet til deres forskningskompetanse. Utrygghet og passivitet kan være en reaksjon på at noen opplever å ikke bli viktig eller nyttig i samfunnet. Ifølge Honneth finnes det samsvar mellom opplevelsen av å ha

mindre egenverdi og følelsen av skam (Honneth, 2008, s. 146). Det kan tenkes at mangel på denne typen anerkjennelse har stor påvirkning på et enkelt individ og opplevelsen av konteksten personen befinner seg i.

Honneth sier at denne tredje typen av anerkjennelse forutsetter en aktiv handling fra deltakere i felleskapet (ref. 2.4). Det handler rett og slett om å gi andre mennesker muligheten til å bidra med sine unike ferdigheter og egenskaper. En nyutdannede lærer sier at hen er litt usikker om hens forskningskompetanse er nyttig fordi den er for spisset, så hen bruker ikke den i samarbeidssituasjoner (L1). Videre i intervjuet med denne læreren får vi vite at en av ledere på skolen kom tilbake etter en viss periode med fravær. Denne lederen har sagt at skolen trenger kompetansen til denne nyutdannede lærere, fordi skolen trenger et løft på dette området. Dette kan tolkes som en start på anerkjennelsesprosessen. Denne læreren takket nei til en fast stilling på en annen skole for å fortsette på denne skolen. Det kan tenkes at anerkjennelse fra ledelsen har delvis bidratt til dette. En annen nyutdannede lærer sier at hen har valgt å fortsette i vikariat på skolen fordi hen vet at hen er ønsket på arbeidsplassen. Denne læreren føler seg anerkjent.

For å oppsummere kan jeg si at nyutdannede lærere fremstår som aktører i sin egen hverdag og de gir mye anerkjennelse til sine kollegaer, veiledere og elever. De opplever en stor grad av støtte fra sine kollegaer og veiledere når det gjelder den grunnleggende formen for anerkjennelse.

Nyutdannede lærere opplever varierende grad av anerkjennelse i lys av sin utdanning og mest når de underviser i fag de har fordypning i og mindre i samarbeidssituasjoner. Forskningskunnskap og bred teoretisk kunnskap i fordypningsfag anerkjennes minst ifølge opplevelsene til nyutdannede lærere, men kan tenkes at denne type anerkjennelse betyr mest for den enkelte læreren.

6.4 Oppsummering

I dette kapitlet har jeg drøftet nyutdannede lærerens sine opplevelser når det gjelder bruk og anerkjennelse av deres faglige og forskningskompetanse. Drøftingen har vist at nyutdannede lærere kommer ut i jobben med en god del tro på sin kompetanse og stort ønske om å dele den både med kollegaer og elever. De fleste nyutdannede lærere ser på sin faglige kompetanse og forskningskompetanse som mer praktisk kompetanse enn teoretisk kompetanse og knytter nytten av den til hvorvidt denne kompetansen kan anvendes direkte i undervisning.

Nyutdannede lærere opplever at deres faglige kompetanse brukes i større grad enn deres forskningskompetanse. De opplever mestring når de får undervise i fagene de har fordypning i og

når de får gode tilbakemeldinger fra kollegaer, ledelse og elever. De opplever at de bidrar med sin forskningskompetanse når de anvender den i undervisning eller får komme med sine ideer i samarbeidssituasjoner. De opplever ofte at det er få muligheter i hverdagen når de kan direkte anvende sin forskningskompetanse.

Gjennom masterforløpet lærer man flere ting enn bare noen spesifikke fag. Mastergrad for lærere innebærer ikke at de får kunnskap om et avgrenset fagfelt. I tillegg til spesialisert kunnskap øver fremtidige lærere også opp en kritisk sans for å vurdere troverdighet. Det kritiske tankesettet kan overføres til undervisning. Lærere kan veilede elevene til å utvikle egne kritiske tenkningsevner, og bidra dermed til å utdanne elevene til å bli reflekterte og informerte borgere i samfunnet. Arbeidet med forskning under skrivingen av masteroppgaven gir fremtidige lærere kompetansen i systematisk tilnærming til kunnskap, som kan også overføres til elevene og ellers brukes i klasseledelse.

Skolene har hektiske hverdager med mange spenninger og utfordringer og ofte tar hverdagen styringen. Nyutdannede lærere blir ganske sårbare fordi de gjennomgår yrkessosialiseringsprosess som innebærer at de vet mindre om både sin nye arbeidsplass og praksis. De har behov for støtte fra både ledere, kollegaer og veiledere. Anerkjennelse er viktig for at nyutdannede lærere opplever debutperiode som positivt.

Drøftingen viser at nyutdannede lærere erfarer den første type av anerkjennelse, som handler om omsorg og nestekjærlighet, i ganske stor grad. Nyutdannede lærere opplever i mindre grad den andre type anerkjennelse som handler om å bli behandlet likt.

Nyutdannede lærere opplever spenning mellom det å være kompetent på basis av sin utdanning og det å kunne mindre enn andre mer erfarne kollegaene når det gjelder praksis eller kultur på arbeidsplassen.

Nyutdannede lærere opplever den tredje typen anerkjennelse i varierende grad. Hvis de får undervise i sine fordypningsfag og de får mulighet til å bruke sin forskningskompetanse i samarbeid med andre lærere, erfarer de at deres ferdigheter er nyttige og dermed opplever de en større grad av anerkjennelse.

7 Avsluttende kommentarer og veien videre

I dette kapittelet gir jeg en kort oppsummering av resultatene fra analysen og drøftingen samt noen tanker om veien videre når det gjelder om hva som kan bidra til at nyutdannede lærere får en god overgang fra utdanning til læreryrket så de forblir i yrket, i tråd med hovedmålene til STEP-prosjektet (USN, u.å.).

7.1 Avsluttende kommentarer

Kapittel 6 drøfter tre forskningsspørsmål. Drøftingen baserer seg på tematisk analyse av intervjuene med fire nyutdannede lærere, som resulterte i tre temaene som kunne kobles til respektive forskningsspørsmål. Drøftingen viser at nyutdannede lærere opplever variasjon når det gjelder både bruk og anerkjennelse av deres faglige og forskningskompetanse. Videre viser drøftingen at det er sammenheng mellom mulighetene til å bruke sin kompetanse i praksis og opplevelser av både mestring og relevans av sin egen kompetanse. Alle nyutdannede lærere opplever at de blir tatt imot på en god måte, at deres ideer og tanker har stor verdi og de forteller om mye støtte fra sine kollegaer. Det er sammenheng mellom disse opplevelsene og anerkjennelse av deres kompetanse.

I Kapittel 6 drøftet jeg tre forskningsspørsmål:

1. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres faglige kompetanse blir brukt i skolen?
2. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres forskningskompetanse blir brukt i skolen?
3. Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres samlede kompetanse blir anerkjent i skolen?

Analysen av forskningsspørsmål 1 viser at nyutdannede lærere opplever trygghet og mestring når de får undervise i sine fordypningsfag. De opplever at de er kompetente til å planlegge og gjennomføre god undervisning. Drøftingen viser at nyutdannede lærere kobler sin faglige kompetanse til praktisk kompetanse eller *techne* og har mer utfordringer med å se på den som *fronesis* eller *episteme* (jmf. kap. 2.3, Aristoteles, 1953, sitert i Hovdenak, 2017). Grimen kobler dette til utfordringer knyttet til lærerens profesjonskunnskapsbase, som er fragmentert og krever synteser mellom teoretiske og praktiske kunnskaper (jmf. kap.2.3, Grimen, 2013). Dette viser seg i

opplevelsene av utilstrekkelighet når nyutdannede lærere må undervise i fagene uten fordypning fordi jeg ser at nyutdannede lærere ikke bruker sine mer generelle kunnskaper eller ferdigheter til å løse oppgavene i slike situasjoner.

Et sosialkonstruktivistisk perspektiv belyser sammenhenger mellom opplevelsen av stor nytteverdi av praktisk kompetanse og det Honneth kaller for samfunnets kulturelle selvforståelse (jmf. kap.2.4, Honneth, 2008). Praktisk kompetanse verdsettes høyt i den norske skolekonteksten og dette påvirker nyutdannede lærere. Organisering av skolen påvirker også nyutdannede lærere. Nyutdannede lærere på fådelt skoler må undervise i flere fag uten fordypning og dermed blir deres opplevelser av utrygghet sterkere.

Analysen av forskningsspørsmål 2 viser at nyutdannede lærere har varierende opplevelser når det gjelder bruk av forskningskompetanse. Bruk av denne kompetansen i egen undervisning har sammenheng med hvorvidt tema i masteroppgaven er skolerelevant eller ikke. Dette stemmer med funn fra UiT-Norges Arktiske Universitet som viser at masteroppgavene i skolefag og didaktikk opplever som mer relevante enn masteroppgavene i mer generelle pedagogiske temaer (jmf. kap.4.2, Antonsen et al., 2020).

Bruk av forskningskompetanse i samarbeid med andre lærere har sammenheng med hvor mye initiativ hver enkel nyutdannede lærer viser selv til å få brukt den. Drøftingen viser at den praktiske kompetanses høye status påvirker hvordan nyutdannede lærere ser på sin forskningskompetanse. I tillegg påvirker konteksten hvordan nyutdannede lærere tenker og handler når det gjelder forskningskompetanse. Nyutdannede lærere kommer til en arbeidsplass med en kultur og regler, som de må lære seg å kjenne. Det er sammenheng mellom i hvor stor grad nyutdannede lærere opplever at deres forskningskompetanse blir brukt og hvor mye rom og støtte for å bidra det er på hver enkel arbeidsplass.

Analysen av forskningsspørsmål 3 viser at nyutdannede lærere opplever mye grunnleggende anerkjennelse som kan beskrives som nestekjærlighet. Det er også mye anerkjennelse de får når det gjelder deres faglige kompetanse. Alle nyutdannede lærere snakker om støttende kollegaer som ta imot deres ideer på en god og positiv måte. Nyutdannede lærere opplever mindre anerkjennelse når det gjelder deres forskningskompetanse.

Veiledere er viktige for å støtte nyutdannede lærere. Samtidig tydeliggjør drøftingen at veilederens rolle er begrenset når det gjelder anerkjennelse av både faglig og forskningskompetanse til nyutdannede. Mange nyutdannede lærere verdsetter veiledere som støtte - og samtalepartnere, men ser i dem ikke i rolle som profesjonsutviklere. Ifølge Bjerkholt har

sosiokulturell tilnærming til veiledning gitt veiledere en mulighet til å sette i gang refleksjoner som bidra til profesjonell utvikling (jmf. kap. 2.2, Bjerkholt, 2013). Det er også sammenheng mellom manglende anerkjennelse av forskningskompetanse og opplevelsene hos flere nyutdannede lærere om at masteroppgaven er kanskje for snevert eller for teoretisk til å kunne brukes på skolen. Dette kan henge sammen med en oppfatning at masteroppgaven handler om fordypning innenfor et smalt og spesifikt forskningsfelt. Masterløpet bidrar til utvikling av mange kompetanser, som for eksempel systematisk tilnærming eller kritisk tankesettet nevnt i kap.6.4.

7.2 Veien videre

Induction begrepet som handler om første årene i læreryrket brukes mye i andre land, men er mindre kjent i Norge. Veiledning derimot er et begrep som de fleste lærere og andre som jobber innenfor utdanningsfeltet kjenner til. Vi kan si at veiledning er nesten synonymt med *induction* i den norske konteksten. Alle nyutdannede lærere deltar i veiledningsordning og de får både gruppeveiledning og en-til-en veiledning. Det er stor variasjon i hvordan ordningen er organisert og gjennomføres: noen lærere hadde mest gruppeveiledninger og noen hadde mest individuelle veiledninger i løpet av sitt første år (ref. 5.3). Mange lærere sier at de får ikke mulighet til å gjennomføre veiledningssamtaler like ofte de ha behov for det.

Alle nyutdannede lærere forteller om hjelp og støtte de får fra sine kollegaer, som hjelper dem både med det organisatoriske og det pedagogiske. Ifølge Bjerkholt (ref. 2.2) er dette et eksempel på praktisk forståelse av veiledning. Verken nyutdannede eller kollegaer ser på den interaksjonen som foregår i klasserommet, på vei til personallrommet eller på et teammøte som veiledning.

Jeg mener at det kan være hensiktsmessig å forstå debutperioden i læreryrke som en *induction*-periode, for å skape en forståelse at denne perioden inkluderer flere dimensjoner i tillegg til tradisjonelle veiledningssamtalene (ref. 1).

Ledere spiller en avgjørende rolle i denne perioden fordi de har mulighetene å organisere prosesser i skolen slik at flere tiltak kan komme på plass. I kapittel 6.1 sier jeg at analysen viser behov for refleksjon rundt både praksis og måter brei teoretisk kompetanse i fagene kan tas i bruk av både nyutdannede lærere og andre kollegaer.

Lærerens mangfoldige kunnskapsbase går gjennom en synteseprosess når den tas i bruk av profesjonen ifølge Grimen (ref. 2.3). Dette betyr at ledere bør tilrettelegge for refleksjoner på mer

overordnet plan og se på disse som utviklingsmulighet for nyutdannede lærere og hele virksomheten. Veiledningsordninger er en utmerket måte å starte med denne prosessen fordi de er allerede på plass i nesten alle kommuner.

Samarbeid med andre lærere kan være en annen måte å utnytte og utvikle profesjonelle ferdigheter til nyutdannede lærere. Jeg ser nyutdannede lærere som aktører med et stort ønske å bidra med sin faglige kompetanse. Hvis ledere ser på yrkessosialisering som en gjensidig prosess (ref. 2.1) kan et slikt samarbeid være utviklende for alle.

Nyutdannede lærere har ny type kompetanse som ofte omtales som FoU-kompetanse. De har alle skrevet en masteroppgave og har god innsikt og praktisk erfaring med det å drive forskningsarbeid. Jeg ser stor variasjon i hvordan denne kompetanse brukes både i eget arbeid og i samarbeid med andre kollegaer. Det handler mest om hvordan et slikt samarbeid organisert, om et system på hver enkel arbeidsplass og den ser ikke til å være avhengig av størrelse på skolen og fagmiljø.

Ledere spiller en hovedrolle og de har et hovedansvar når det gjelder organisering av arbeidet på en arbeidsplass. Det kan tenkes at ledere bør se på bruk av forskningskunnskap til nyutdannede lærere som en del av et felles utviklingssystem fra dag en, ellers blir det mer tilfeldig når og i hvor stor grad denne kompetansen brukes.

Nyutdannede lærere starter i jobben med ønske å bidra med sin kompetanse. De fleste nyutdannede lærere mener at denne kompetansen er bra nok til å mestre jobben. De vil dele av sin kunnskap med kollegaer, og de vil bidra til mestring og trivsel hos elevene. Anerkjennelse er en følgesvenn til både ansvar og mulighetene til å bidra med sin kompetanse. Opplevelsen av å være ny og uerfaren påvirker selvrespekt og her spiller ledere, sammen med både veiledere og kollegaer, en viktig rolle. Inkluderende og støttende miljø hvor nyutdannede lærere opplever at deres bidrag har like stor verdi er viktig.

Jeg ser at det er spenning mellom behovet å oppleve sosial verdsetting og behovene på en skole hvor ledelsen må dekke alle fag. Ledere har ansvar for å organisere arbeidet på en arbeidsplass og derfor har de en avgjørende rolle når det gjelder å plassere lærere, både nyutdannede og andre, slik at de får brukt sin kompetanse. Ledere har også ansvar for å lage et system hvor nyutdannede lærere har bedre mulighet til å bruke sin forskningskompetanse.

Induction-perioden kan med andre ord romme mye mer enn bare veiledning. Ledere på skolen kan sørge for at denne perioden blir en viktig fase i profesjonsutviklingen for alle nyutdannede lærere som støtter dem i overgangen og bidrar at de forblir i yrket.

Referanser

Anerkjennelse (u.å.). I *Det Norske Akademis ordbok*. Hentet 12.mars 2024 fra

<https://naob.no/ordbok/anerkjennelse>

Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K.E.W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave-relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), s.103-121.

<https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/2209/4419>

Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. [Doktorgradsavhandling].

Universitet i Oslo.

<http://hdl.handle.net/11250/2438209>

Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. (2020). FoU-kompetansen til nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2), 20 sider.

<https://doi.org/10.5617/adno.7917>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Britton, E., Paine, L., Pimm, D. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*. Kluwer Academic Publishers.

Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.utg.). Oxford University Press

Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby, J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S.

Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.118-129).

Universitetsforlaget

Fauske, L.B. (2020). Profesjonskunnskap: fag, forskning og praksiserfaring - perspektiv på lærerutdanning i design, kunst og håndverk. *Formakademisk*, 13(5), s.1-12

[https://www.researchgate.net/publication/348056640 Profesjonskunnskap fag forskning og praksiserfaring - perspektiv pa laererutdanning i design kunst og handverk](https://www.researchgate.net/publication/348056640_Profesjonskunnskap_fag_forskning_og_praksiserfaring_-_perspektiv_pa_laererutdanning_i_design_kunst_og_handverk)

- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausestagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.21-33). Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2013). Profesjon og kunnskap. I A.Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s.71-86). Universitetsforlaget
- Haugen, C.R. & Hestbek, T.A.(2013). Hensikter med lærerutdanning og ulike kunnskapsformer: Er integrasjon av pedagogikk og fagdidaktikk formålstjenlig? *Bedre skole*, (2), 32-37.
<https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/08/22/Bedre%20Skole%20202013.pdf>
- Honneth, A. (2008). *Kampen om anerkjennelse: Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax forlag A/S.
- Hovdenak, S.S. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40 (2), 170-184.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Jacobsen D.I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene sammen: Nyutdannede lærerens profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. [Doktorgradsavhandling]. Universitet i Tromsø.
<https://hdl.handle.net/10037/3690>
- Jordell, K.Ø. (1986). *Fra pult til kateter: Om sosialisering til læreryrket: En teoretisk studie*. (Rapport nr. 4 (annen hovedrapport) fra prosjektet «Det første året som lærer»). (2.utg.). Avdeling for praktisk-pedagogisk utdanning Universitet i Tromsø.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon- hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36 (1), 42-58.
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Kleven, T.A. & Hjordemaal, F.R. (2021). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. (3.utg.). Fagbokforlaget.

Kompetanse. (u.å.). I *Det Norske Akademis Ordbok*. Hentet 13.januar 2024 fra

<https://naob.no/ordbok/kompetanse>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. (T.M. Anderssen & J. Rygge, Overs.). (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag. (Opprinnelig utgitt 2009)

Lacey, C. (1977). *The sosializatin of teachers*. Methuen and Co Ltd

Lortie, D.C. (2002). *Schoolteacher: A sosiological study*. (2.utg.). The University of Chicago Press

Madsen, A. A., Tangen, T. N. og Løhre, A. (2020). Skjønn som profesjonell kompetanse hos lærerstudenter. I A. Løhre & A. B. Lund (Red.), *Studenten skal bli lærer: Kunnskap, identitet og profesjonsutvikling* (Kap. 6, s. 119–135). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.98>

Lisens: CC BY 4.0

Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren - rollen og utdanning*. Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Messel, J. & Smeby, J.-C. (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene? I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s.44-55). Universitetsforlaget

Molander, A. & Terum, L.I. (2013). Professionsstudier- en introduksjon. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Professionsstudier* (s.13-27). Universitetsforlaget

OECD (2019). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*.

<https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>

Olsen, K.R., Bjerkholt, E.M. & Heikinnen, H.L.T. (Red.). (2020). *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk.

<https://doi.org/10.23865/noasp.105>

Sagdahl, M. S. (2023, 26.juni). Dyd. I *Store norske leksikon*.

<https://snl.no/dyd>

Schibbye, A.-L. L. (2012). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. (2.utg.). Universitetsforlaget.

USN. (u.å). STEP: *Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke*. Hentet 27.januar 2024 fra <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/veiledning-i-profesjon-og-utdanning/step/>

Zeichner, K. & Gore, J. M. (1990). Teacher Socialisation. I R. W. Houston (red.), *Handbook of Research on teacher education* (s. 329-348). MacMillian Publishing Company. Hentet 15.april 2024 fra https://www.researchgate.net/publication/303382310_Teacher_Socialization

Oversikt over tabeller og figurer

1. Tabell 1: Tre kategorier som var vurdert som relevante med tilhørende underkategoriene
2. Diagram 1: Tema *Styrke og trygghet i utdanning* med tilhørende utsagn
3. Diagram 2: Tema *Mulighet til å anvende forskning* med tilhørende utsagn
4. Diagram 3: Tema *Anerkjennelse som gir selvtillit* med tilhørende utsagn

Vedlegg

Vedlegg 1: Informasjon til forskningsdeltakere og informert samtykke

Vedlegg 2: Velkomstbrev til deltakere

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 4: Utdrag fra koding av data runde 1 intervju 1

Vedlegg 5: Utdrag fra koding av data runde 2

Vedlegg 6: Diagram 1

Vedlegg 7: Diagram 2

Vedlegg 8: Diagram 3

Vil du delta i forskningsprosjektet

“STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to the Profession (STEP): Becoming a professional teacher”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å møte utfordringer i samfunnslivet som krever tiltak for at flere nyutdannede lærere forblir i skolen. Det store frafallet fra læreryrket skjer de første årene som lærer og statistikken viser at vi kommer til å mangle ca. 4000 lærere i 2030. Derfor er kunnskap om 1) overgang fra utdanning til yrke, 2) kunnskap om hvordan bidra til at nyutdanna lærere forblir i yrke, og kunnskap om veiledningsordninger for nyutdannede lærere viktig for kvaliteten i skolen framover. STEP skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke som lærer for å bidra til kunnskapsbasert politikkutvikling i sektoren. Vi skal studere den første kohorten av uteksaminerte lærerstudenter fra femårig grunnskolelærerutdanning (masterutdanning).

Formål

STEP er basert på et likeverdig samarbeid mellom partnerne i prosjektet, dvs. lærerutdanningene og partene i arbeidslivet, KS og Utdanningsforbundet/Pedagogstudentene. STEP skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap med sikte på å stimulere til debatt og bidra til tiltak som gjør at de nyutdannede får bruke sin kompetanse individuelt og i profesjonsfellesskapet i skolen. Data samles inn via spørreskjema, intervju og observasjon og blir analysert og diskutert i forskningssirkler bestående av forskere, studenter, nyutdannede, skoleeiere, skoleledere, lærere og representanter for organisasjonene som deltar i prosjektet.

Forskningsprosjektet Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke: Å bli en profesjonell lærer (STEP) følger den første kohorten av uteksaminerte lærerstudenter fra femårig grunnskolelærerutdanning (masterutdanning) gjennom det siste studieåret og de to første årene som lærere ved å studere:

- hvilke forventninger studentene og deres framtidige kolleger, skoleledere og eiere har til de nyutdannede lærernes mestring av utfordringene de møter i skolen

- i hvilken grad de nyutdannedes faglige kompetanse og innsikt i forskning verdsettes og tas i bruk i skolen
- hvilke tiltak rettet mot nyutdannede lærere kan bidra til å beholde nyutdannede i yrket og inngå i en helhetlig strategi for karriereutvikling og kompetanseheving i skolen
- hvordan forskningsbasert kunnskap kan bidra til å utvikle [de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere](#)

Studien omfatter også 1-2 doktorgradsprosjekter samt masteroppgaver.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Samarbeidspartnere og prosjektgruppen består av forskere fra [Universitetet i Sørøst-Norge](#) (USN), [Norges arktiske universitet](#) (UiT) og representanter for de sentrale partene i utdanningssektoren; [KS](#), [Utdanningsforbundet](#) og [Pedagogstudentene](#).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som avgangsstudent i den femårige grunnskolelærerutdanningen som startet høsten 2017, som nyutdannet lærer uteksaminert fra femårig grunnskolelærerutdanning fra UiT 2021, som skoleeier, som skoleleder, som veileder for nyutdannede, som lærer i skolen, som partner i prosjektet fra KS, Utdanningsforbundet og Pedagogstudentene og deltaker i prosjektet fra USN og UiT, er du invitert til å være deltaker i dette prosjektet.

Utvalg 1: Avgangsstudenter i den femårige grunnskolelærerutdanningen er rekruttert gjennom et strategisk utvalg av medlemmer i Pedagogstudentene.

Utvalg 2: Nyutdannede lærere fra femårig grunnskolelærerutdanning er rekruttert lokalt og gjennom et strategisk utvalg av medlemmer i Pedagogstudentene.

Utvalg 3: Skoleeiere er rekruttert gjennom strategisk utvalg av medlemslister i KS.

Utvalg 4: Skoleledere er rekruttert gjennom strategisk utvalg av medlemslister i Utdanningsforbundet

Utvalg 5: Veiledere for nyutdannede i skolen er rekruttert lokalt og gjennom strategisk utvalg av Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere

Utvalg 6: Alle avgangsstudenter fra femårig grunnskolelærerutdanning i Norge som er medlem av Pedagogstudentene

Utvalg 7: Forskere og lærerutdannere

Utvalg 8: Deltakere i prosjektet fra organisasjonene Pedagogstudentene, Utdanningsforbundet og KS

Hva innebærer det for deg å delta?

Alle deltakere i utvalg 1-5 er deltakere i forskningssirkler. Forskningssirklene samles digitalt 2 timer en gang per måned hele året og møtes fysisk til seminar en gang i året frem til avslutning av prosjektet i mars 2025. Datainnsamlingsmetoder vil være spørreskjema, intervju, lyd- og videoopptak, og logger fra møtene i forskningssirklene. Lyd- og videoopptak transkriberes og anonymiseres fortløpende, og gjøres tilgjengelig for deltakerne i forskningssirkelen.

Utvalg 6 bes om å fylle ut et elektronisk spørreskjema som sendes ut høst 2021 og høst 2022. Dette skjemaet vil ta ca 15 minutter å besvare, og dataene vil være anonyme og lagres elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Prosjektleder Eva Bjerkholt (USN, Campus Notodden) leder og organiserer prosjektet. Eva Bjerkholt (USN) og Rachel Jakhelln (UiT) leder forskningssirklene.

Kun medarbeidere i STEPs forskergruppe fra USN og UiT har tilgang til personopplysninger. Det er utarbeidet en datahåndteringsplan i samsvar med USN og UiT sine prosedyrer for databehandling som beskriver i detalj hvordan personopplysninger ivaretas. Navn og kontaktopplysninger vil fortløpende bli erstattet med en kode på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene oppbevares på krypterte dataenheter. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner.

Det er også oppnevnt personvernombud ved USN (Paal Are Solberg) og UiT (Joakim Bakkevold), og Mette Kammen er kontaktperson for NSD ved USN. Nettside om datahåndtering ved USN:

[Datahåndteringsplaner - Biblioteket USN](#)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mars 2025.

De anonymiserte dataene vil bli oppbevart i ytterligere 2 år for å ferdigstille rapporter og artikler. Etter dette vil dataene bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Sørøst-Norge har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Eva Bjerkholt (eva.bjerkholt@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Eva Bjerkholt

USN Campus Notodden

(Prosjektleder og forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet STEP, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju, individuelt og gruppe
- å delta på månedlige digitale møter i forskningssirkel der det vil foregå lyd- og videoopptak fra intervjuer, diskusjoner og samtaler samt bruk av eventuelle spørreskjema, refleksjonsnotater og logger som belyses i forskningssirkelen
- å delta i elektronisk spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og i opp til 2 år etter prosjektets avslutning i mars 2025.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Velkomstbrev til deltakere (2 sider)

Velkommen som deltaker i forskningssirkler knyttet til STEP!

Takk for at du har sagt deg villig til å delta i aktørforskingssirklene i STEP!

Prosjektet ledes av professor [Eva Bjerkholt](#) ved USN og gjennomføres i samarbeid med UiT, KS, Utdanningsforbundet og Pedagogstudentene. Prosjektet blir finansiert av Norges forskningsråd og skal gi kunnskap om hva som kan bidra til at nyutdannede lærere forblir i yrket. Forskerne følger den første generasjonen lærere med femårig masterutdanning gjennom deres siste studieår og de to første årene deres som lærere. Prosjektet er basert på et likeverdig partnerskap og representerer anvendt, praksisnær, profesjonsrettet og behovsidentifisert forskning.

Det er anslått at cirka 40.000 lærere med lærerutdanning i dag har valgt bort skolen. Undersøkelser viser også at over 50 prosent av yrkesaktive lærere i grunnskolen har søkt eller har vurdert å søke jobb et annet sted enn i skolen i løpet av de to siste årene.

STEP-prosjektet griper inn i helt sentrale utfordringer i utdanningssekt. Vi har som ambisjon å bringe til torgs kunnskap som skal stimulere til debatt og bidra til politikkutvikling og tiltak som gjør at nyutdannede lærere får brukt sin kompetanse i yrkeslivet, og at de finner seg til rette i arbeidsfellesskapet i grunnskolen,

Som deltakere i forskningssirklene representerer dere viktig kompetanse og deres perspektiver i dialogene og analyse av data utgjør viktige data for kunnskapsutvikling på dette feltet. Dere utgjør en spennende gruppe med engasjerte skole-eiere, rektorer, studenter, nyutdanna og veiledere, og er fordelt i to forskningssirkler. De to forskningsgrupelederne er professor Eva Bjerkholt (USN) og professor Rakel Jakhelln (UiT Norges Arktiske universitet).

Praktisk informasjon:

- **Møtehyppighet:** Ett digitalt møte i måneden kl. 16:00 – 18:00 fra september - november og januar – mai. I juni vil det arrangeres et seminar. Det første møtet er 22.09, og blir felles for begge forskningssirklene. Da tar vi en presentasjonsrunde, informerer litt om STEP og forskningssirklenes rolle i prosjektet.
- **Forberedelser til møter:** Det kan bli gitt små refleksjonsoppgaver knyttet til dine forventninger og erfaringer som sendes inn i forkant av noen av møtene. Andre ganger kan det være aktuelt å lese en artikkel eller studere noe data i forkant av møtet.
- **Deltakelse:** Noen av dere vil følge hele prosjektet (2021 – 2025), og andre deler av prosjektperioden. Dette avklares underveis.
- **Informert samtykke:** Prosjektet er godkjent av NSD. Vedlagt finner du et informert samtykke-skjema som vi ber deg skrive under på og returnere til tonje.brokke@usn.no. Det tas video-opptak (Zoom) av diskusjonene i forskningssirklene. Disse skrives ut og anonymiseres. All deltakelse blir anonymisert når det kommer til publisering. Vi lager bekreftelser til alle deltakerne som ønsker det. Der står det litt om prosjektet og din rolle. Det er kjekt å ha på CVn, legge ved eventuelle krav om lønnsforhøyelser eller i forbindelse med jobbsøknader, videre utdanning o.a.

- **Godtgjørelse:** Det er ingen godtgjørelse for deltakelse, men dere skal ikke ha noen utgifter knyttet til deltakelsen.

Gruppeinndelingen:

<p>Forsknings sirkel 1 (ARC-1) - Eva Bjerkholt Eva.bjerkholt@usn.no , 93498585</p>	<p>Forsknings sirkel 2 (ARC-2) - Rachel Jakhelln Rachel.Jakhelln@uit.no , 93853176</p>
<p>Skoleeier: Tollef Stensrud, Porsgrunn tollef.stensrud@porsgrunn.kommune.no</p>	<p>Skoleeier: Christer Ringheim, Hammerfest rinchr@hammerfest.kommune.no</p>
<p>Rektor: Kenneth Nygaard, Kjøllefjord skole Lebesby kommune e-post: kennethnygaard@hotmail.com Tlf: 91 80 60 23.</p>	<p>Rektor: Harald Borge, Fridalen skole Bergen kommune e-post: Harald.Borge@bergen.kommune.no Tlf: 53038801/91889339</p>
<p>MGLU-studenter som går ut v22: Åse May Fagerlid Mossige 93233938 am.mossige@gmail.com Universitetet i Stavanger</p>	<p>MGLU-studenter som går ut v22: Lars Syrrist 92240210 Lars_ss@Hotmail.com INN Hamar</p>
<p>Nyutdannet 2021: Tromsø XX (1-7)</p>	<p>Nyutdannet 2021: Tromsø XX (5-10)</p>
<p>Veileder: Lise Wang Eriksen Lise-wang.eriksen@ou.trondheim.kommune.no</p>	<p>Veileder: Astrid Nielsen Eliassen 41665802 Astrid.nielsen.eliassen@mosseskolen.no</p>
<p>PhD-student: Heidi Gilberg Heidi.gilberg@usn.no</p>	<p>PhD-student: Heidi Gilberg Heidi.gilberg@usn.no</p>

Vi ser frem til å treffe dere!

Vennlig hilsen Rachel og Eva

Intervjueguide (3 sider)

Versjon 14.04.2023-2

INTERVJUGUIDE**INDIVIDUELT INTERVJU MED NYUTDANNEDE LÆRERE VÅREN 2023**

Intervjuet bør i størst mulig grad ta form av en samtale. Intervjuguiden er derfor primært en sjekklister for å sikre at relevante momenter blir berørt. Det bør utarbeides en stikkordsliste til enkelte av spørsmålene, men denne deles ikke med de nyutdannede.

Før intervjuet blir de nyutdannede informert om hvilke temaer som er aktuelle:

- Forventninger til å starte som lærer
- Opplevelse av egen arbeidssituasjon
- Erfaringer som nyutdanna lærer
- Samarbeid med andre kolleger, ledelse og elever
- Erfaring med introduksjonsordningen for nyutdanna
- Verdsetting og vurdering av egen kompetanse
- Erfaringer og ønsker for oppfølging som nyutdanna lærer

Bakgrunnsinformasjon**Informasjon om anonymisering og samtykke**

- Har du erfaring som lærer fra før lærerutdanningen, eventuelt hvor mye?
- Har du arbeidet som lærer i løpet av studietida utenom i praksisperiodene, eventuelt hvor mye?
- Hvilke trinn er du utdannet 1-7 eller 5-10, og hvilke trinn underviser du i?
- Hvilke fag har du fordypning i og hvilke fag underviser du i?
- Hva har du skrevet master om?
- Alder
- Livssituasjon

Hvordan har veiledningsordningen du har deltatt i vært tilrettelagt og gjennomført?

- Innhold
- Frekvens
- Varighet
- Organisering (forarbeid, gjennomføring, oppfølging)
- En til en veiledning og/eller gruppe?
- Skolebasert eller på tvers av skoler?
- Rektors rolle i veiledningsordningen
- Hvordan har du erfart det å få veiledning?
- Relasjonen til veileder, trygghet, åpenhet, tillit ets.

Du har snart vært ansatt ved denne skolen i ett år.

- Beskriv hvordan du erfarte overgangen fra utdanning til lærer?
- Beskriv dine erfaringer som lærer i denne perioden.
- Beskriv din utvikling som lærer i denne perioden.

- Hva tenker du at du har bidratt med i denne perioden i forhold til elevene. Kolleger etc.
- Beskriv dine utfordringer?
- Hva har overrasket deg mest med tanke på de forventningene du hadde på forhånd?
- Hva har du lykket best med?
- Hva har du bidratt med inn i skolen?
- Hvilke deler av arbeidet har du opplevd som mest krevende?
- Hvilke relasjoner har hatt størst positiv betydning for deg?
 - elever
 - kolleger
 - rektor
 - veileder
 - andre

Hvilke fordypningsfag har du fra grunnutdanningen?

- Hvordan er undervisningsoppgavene dine tilpasset dette?
- Hvordan er andre arbeidsoppgaver tilpasset dette?

Når du ser tilbake på lærerutdanningen din- hvilken nytte har du hatt av følgende kompetanser i forhold til arbeidet ditt dette året?

- Faglig kompetanse
- Fagdidaktisk kompetanse
- Generell pedagogisk og didaktisk kompetanse
- Analytisk kompetanse knyttet til forsknings- og utviklingsarbeid
- Arbeidet med masteroppgaven
- Annet

Når du ser tilbake på grunnutdanningen din:

- Hva skulle du gjerne ha lært mer om?

Hvem samarbeider du mest med av kolleger på skolen og hvorfor?

Hva betyr dette kollegasamarbeidet for din støtte og utvikling som lærer?

Hvordan kan kollegasamarbeidet bli bedre?

Hva kan du lære av å samarbeide med erfarne lærere?

Relasjonen til elevene?

Hva har bidratt til at du har taklet dette første året?

Hvilke støttestrukturer har du rundt deg - får du fra rektor og andre i lederstillinger

Versjon 14.04.2023-2

Hvilken støtte og samarbeid har du fra andre funksjonsstillinger (rådgiver, sosiallærer, spes.ped. ansvarlig osv.) ved din skole?

Hvordan vil du beskrive støtte og samarbeidet med støttestrukturene i kommunen/regionen (PPT, BUP, helsestasjon, andre)?

Andre introduksjonstiltak? Har du hatt kontakt med andre nyutdannede lærere dette året? Hvis ja, hva har det betydd for deg?

Hvordan har arbeidet påvirket privatlivet ditt?

Hvilke andre former for introduksjonstiltak har du deltatt i?

Hva har disse introduksjonsordningene betydd for deg (eks. din trygghet, trivsel og profesjonelle utvikling)

Hva har veiledningen betydd for deg sammenlignet med andre introduksjonstiltak?

Er det andre tiltak du kunne tenke deg at ville hatt betydning for din situasjon?

Har du av og til lurt på om du har valgt riktig yrke? Si litt mer om det 😊

Utdrag fra koding runde 1 intervju 1 (2 sider)

NR 1Hvordan opplever nyutdannede lærere at deres faglige kompetanse og forskningskompetanse verdsettes og tas i bruk i skolen?				
Interessant, ikke helt hvordan dette kan kobles til problemstilling				
DELTAKER	UTSAGN	Første gjennomgang	Andre gjennomgang	General Initial Codes
Intervjuer 1	<p>1</p> <p>Vi er som du ser, to stykker som møter deg. Jeg heter Intervjuer 1, jeg er en lærer og jeg er lærerutdanner. Jobbet i skolen i mange år, og er nå med i dette forskningsprosjektet som vi forkortet til STEP. Vi følger da den første generasjonen av nyutdannede grunnskolelærere fra den femårige masterutdanningen gjennom det siste året av utdanningen, og de to første årene etter at dere har begynt å jobbe ute i skolen. Og vi er jo selvfølgelig veldig spente på hvordan dere blir mottatt, hvordan den kompetansen dere har med dere blir ivaretatt og brukt av kollegaene dine. Vi har hatt ute en spørreundersøkelse, den gikk til alle studentene i ditt kull, nasjonalt, for å finne ut hvilke forventninger dere hadde på det tidspunktet. Det var på det tidspunktet hvor dere var i ferd med å begynne å jobbe med masteroppgaven. Så vi har laget en rapport på det, hvilke forventninger studentene hadde, også er vi nå da i gang med å innhente informasjon, om hva som skjedde gjennom dette første året, og det er vi veldig spent på. Det er jeg som kommer til å ha hovedansvaret for gjennomføringen av intervjuet. Også har jeg med meg en til, Intervjuer 2, kan presentere seg selv.</p>	<p>STEP</p> <p>Mottakelse</p> <p>Bruk av kompetanse</p> <p>Forventninger</p>		STEP

NU	4	Nei, jeg tror ikke det. Kan hende det dukker opp underveis.			
Intervjuer 1	5	Ja. Da fyrer vi løs. Kan du starte med det vi kaller bakgrunnsinformasjon? Først og fremst knyttet til jobben, men litt om deg, hvem er du som lærer?	Veien til læreryrket		Personlig informasjon
NU	6	Oi, godt spørsmål. Jeg gikk jo på grunnskolelærer frem til ti i Trondheim, på NTNU, også tok jeg norsk, samfunnsfag og kunst og håndverk der. Også valgte jeg å ta en master i kunst og håndverk. Så jeg vil si at jeg har lyst til å være en kreativ lærer. Jobbe mye praktisk. Som var grunnen til at jeg tok kunst og håndverk-master også. Men også å ta med det inn i andre fag, er et ønske jeg har, og det er det jeg synes er morsomt. Og som jeg erfarer at elevene også liker.	5-10.trinn lærer Fag sammensetning Master i kunst og håndverk	Bevisst og bruker sin kompetanse i undervisning	Utdanning Kompetanse
Intervjuer 1	7	Jeg mente ikke at du skulle borre i dybden, men interessant å høre med den estetiske bakgrunnen. Jeg må erkjenne at jeg har googlet deg, så jeg fant tittelen på masteroppgaven din. Kan du si litt om den?	Estetisk kompetanse		Utdanning

Utdrag fra koding runde 2 (2 sider)

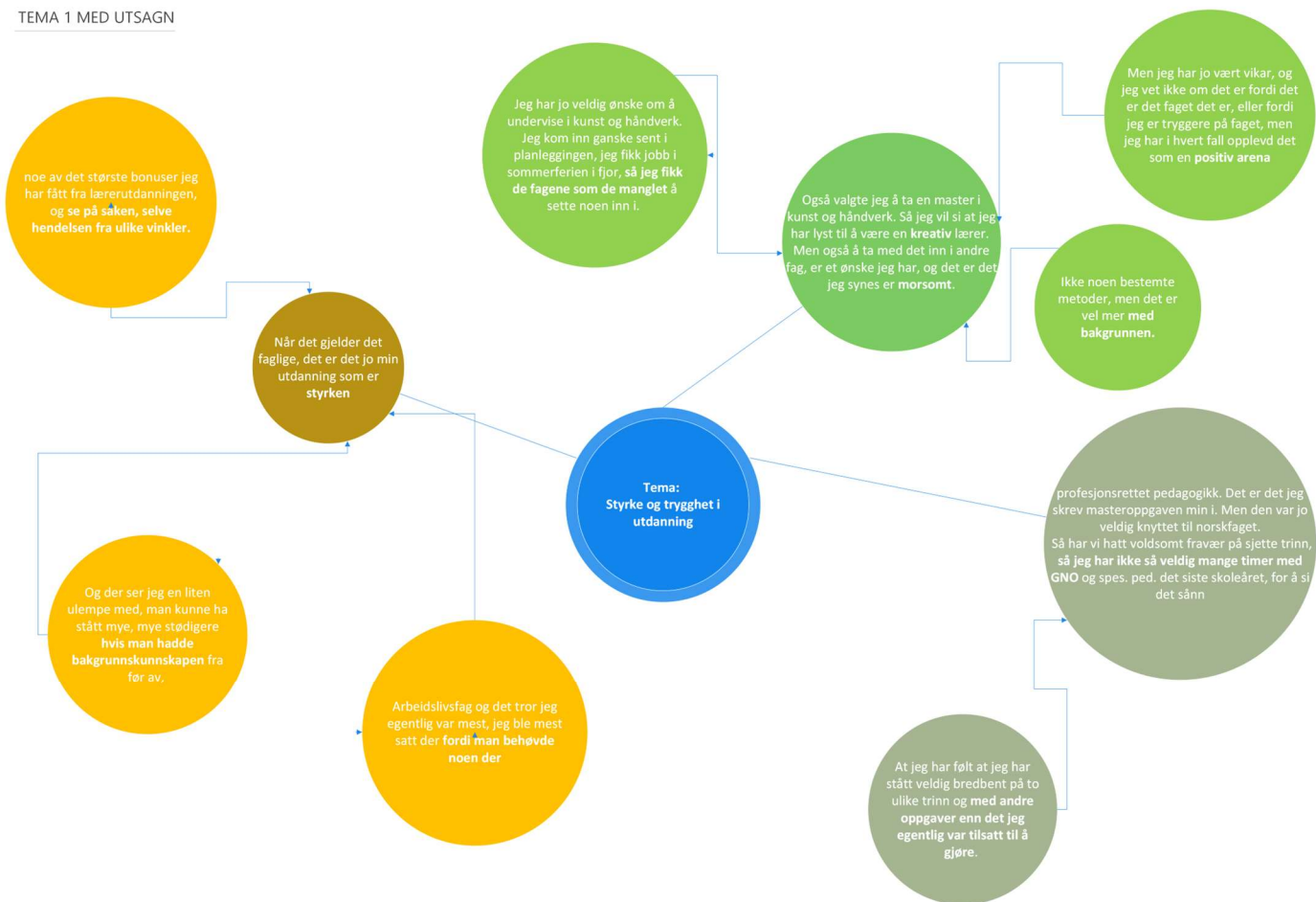
Kategori 3: Kompetanse

	Intervju 1	Intervju 2	Intervju 3	Intervju 4
Utdanning/Fag-kompetanse MULIG TEMA: KOMPETANSE SOM BRUKES	<p>6</p> <p>Jeg gikk jo på grunnskolelærer fem til ti i Trondheim, på NTNU, også tok jeg norsk, samfunnsfag og kunst og håndverk der. <u>Også valgte jeg å ta en master i kunst og håndverk. Så jeg vil si at jeg har lyst til å være en kreativ lærer. Men også å ta med det inn i andre fag, er et ønske jeg har, og det er det jeg synes er morsomt. Og som jeg erfarer at elevene også liker.</u></p> <p>14</p> <p>Ikke noen bestemte metoder, men det er vel mer med bakgrunnen. Jeg har også et fagbrev som mediegrafiker.</p> <p>38</p> <p>Jeg har jo veldig ønske om å undervise i kunst og håndverk. Jeg kom inn ganske sent i planleggingen, jeg fikk jobb i sommerferien i fjor, så jeg fikk de fagene som de</p>	<p>00.12.12</p> <p>Utdanning for 5til 10</p> <p>00.12.37INTERVJUER</p> <p>Ja, så du har fått jobb på den utdanningen du har.</p> <p>00.12.44</p> <p>INTERVJUER</p> <p>Og så har du da tydeligvis fordypning i samfunnsfag, for der har du masteren din.</p> <p>00.12.56</p> <p>60 studiepoeng i norsk og 30 i kunst og håndverk og jeg underviser i alle tre, så har jeg og noen andre fag i tillegg da, siden det er en fådel skole.</p> <p>00.13.13</p> <p>Mhm, men det er lagt opp veldig, jeg er veldig heldig, vi har fått lagt opp fag som jeg er interessert i og tilleggskunnskaper som ikke nødvendigvis har studiepoeng bak seg.</p> <p>00.13.26</p> <p>Engelsk og design og redesign da som valgfag hører jo veldig godt til kunst og håndverk. Musikk, fordi jeg er musiker selv. Arbeidslivsfag og det tror jeg egentlig var mest, jeg</p>	<p>Og da betyr at jeg underviser i så å si alt. De eneste fagene jeg ikke underviser i det er det nok musikk, norsk og engelsk. jeg har utdanning for samfunnsfag og matematikk og naturfag, og der føler jeg meg veldig trygg</p> <p>21:19 Det vil jeg nok påstå. Vi har fokusert veldig mye på ulike læringsteorier, og klasseledelsen, og litt sånne ting noe som er veldig viktig å ha med seg som bakgrunnskunnskap, men vi har kanskje ikke jobbet så mye med det organisatoriske og det hverdagslige.</p> <p>22:05 Når det gjelder det faglige, det er det jo min utdanning som er styrken da og eventuelt så må jeg samarbeide med andre kollegaer på andre skoler.</p> <p>26:08 Ja, jeg har blant annet en elev som er livsavhengig av å ha forutsigbarhet og struktur</p> <p>klasseledelsesstilen som jeg har valgt for ham, den fungerer veldig fint</p> <p>27:51</p> <p>lærerutdanningen har gjort meg enda mer bevisst på at hver og en av oss har en del bakgrunn som kan</p>	<p>38</p> <p>Jeg har 90 studiepoeng i norsk, også har jeg 30 i matte, og 30 i KRLE, også har jeg resten i pedagogikk og elevkunnskap og profesjonsrettet pedagogikk. Det er det jeg skrev masteroppgaven min i. Men den var jo veldig knyttet til norskfaget.</p> <p>44</p> <p>Jeg har hatt 60 % på sjette trinn, der har jeg vært GNO-lærer, grunnleggende norsk, også spes. ped.-lærer, også har jeg hatt en 40 % som faglærer på fjerde trinn. Så har vi hatt voldsomt fravær på sjette trinn, så jeg har ikke så veldig mange timer med GNO og spes. ped. det siste skoleåret, for å si det sann.</p>

<p>manglet å sette noen inn i.</p> <p>44 Men for eksempel KRLE, så merker jeg at jeg synes det er vanskeligere å både planlegge og gjennomføre undervisning og å dra inn det varierte og kreative fordi jeg mangler litt dybdekunnskapen selv. Så da ser jeg ikke alle mulighetene, kanskje, som jeg kunne har gjort hvis jeg hadde ... Jeg må bruke mye tid på å sette meg inn i stoffet selv, først.</p> <p>72 Og at den teorien man lærte på studiet, det er ikke alt som har blitt med videre, men noe.</p> <p>148 Så er man kunst og håndverkslærer, så får man automatisk flere klasser. Men jeg har jo vært vikar i noen av de timene, og jeg vet ikke om det er fordi det er det faget det er, eller fordi jeg er tryggere på faget, men jeg har i hvert fall opplevd det som en positiv</p>	<p>ble mest satt der fordi man behøvde noen der, men det henger jo godt i lag med en del andre fag, så det gjorde meg ikke så mye.</p>	<p>påvirke hvordan man er eller hvordan man reagerer i ulike situasjoner. Det kanskje er noe av det største bonuser jeg har fått fra lærerutdanningen, og se på saken, selve hendelsen fra ulike vinkler.</p> <p>29:40 meg jeg og har sett utviklingen vi har hatt i løpet av de fem årene hvor flere og flere begynte å legge det faglige litt til side, bortsett fra det er utrolig viktig, det og. Men menneske, det var det som har vært på en måte hovedinteressen og det er det man fant mest omsorg overfor da.</p> <p>30:56 jeg har vært veldig flink til å koble på nærmiljøet vårt.</p> <p>35.08 Nei, egentlig ikke. Jeg tror at det har litt mer sann med sin egen trygghetszone å gjøre. Jeg er ikke redd av å få feil..</p> <p>37:52 Man må alltid ha plan B. Men vi bruker å ha faglige gjennomgangen, vi snakker om selve fagstoffet, bruker begreper aktivt i undervisningstimer, og så anvender vi dem praktisk når vi er ute i feltet deretter.</p> <p>Vi farer på fabrikker og snakker om hvordan man forvalter dyrearter</p>	
--	--	--	--

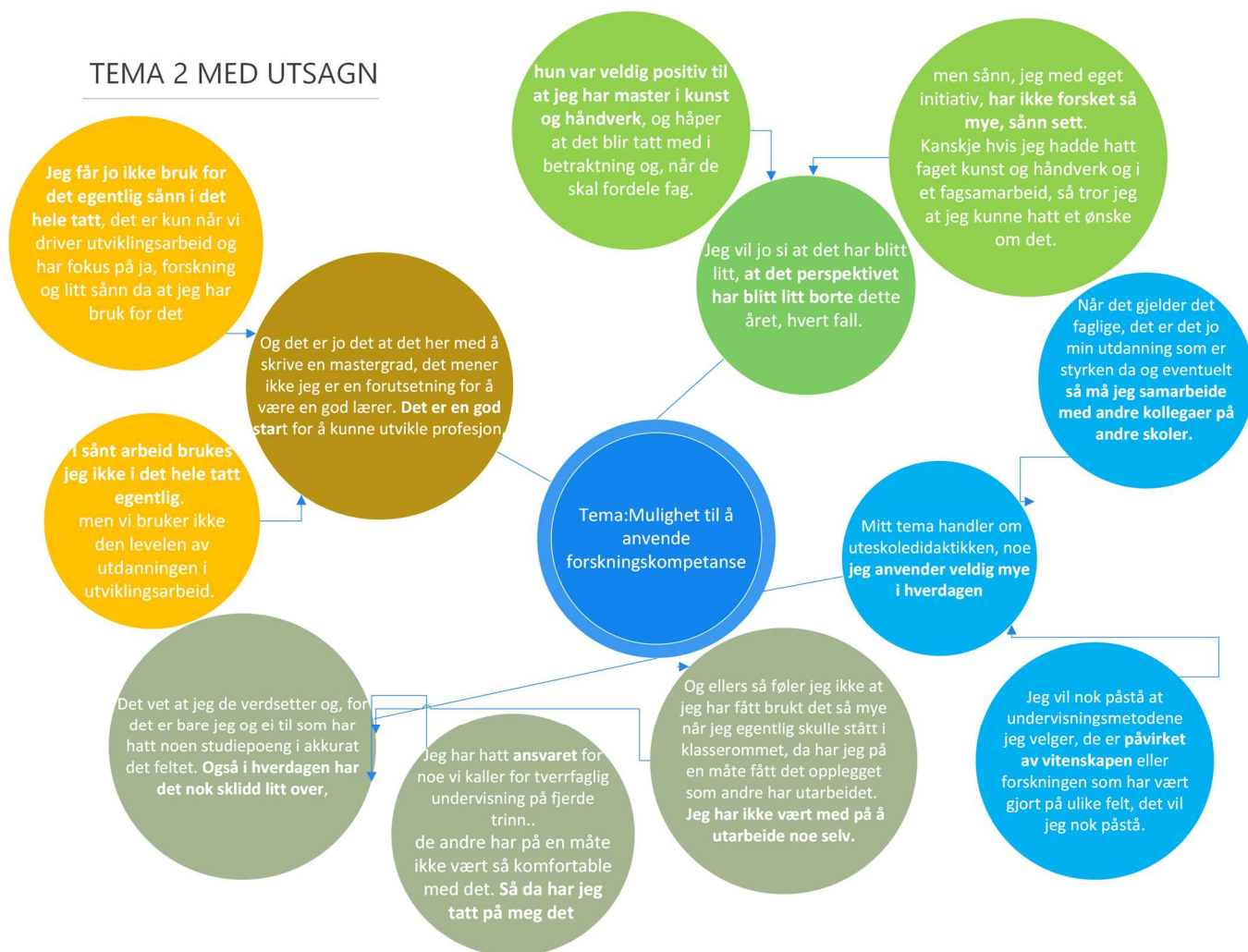
Tema *Styrke og trygghet i utdanning* med tilhørende utsagn

TEMA 1 MED UTSAGN



Tema *Mulighet til å anvende forskningskompetanse* med tilhørende utsagn

TEMA 2 MED UTSAGN



Tema *Anerkjennelse som gir selvtillit* med tilhørende utsagn

TEMA 3 MED UTSAGN

