

SAMMENDRAG

Fra og med høsten 2010 skal alle nyutdannede lærere i den norske skolen få tilbud om veiledning. Dette er et ledd i å hindre frafall og fremme profesjonell identitetsdannelse blant nye lærere. I denne kvantitative studien er hovedmålet å se om veiledning bidrar til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere. Det er i hovedsak blitt tatt utgangspunkt i Deci og Ryans «Self-Determination Theory» og ulike teoretiske aspekter innenfor veiledning og jobbtilfredshet. Data ble samlet inn gjennom et spørreskjema som ble distribuert i både manuell og elektronisk form til nyutdannede, nytilsatte lærere for det meste lokalisert i Trondheim, Stjørdal og Tromsø. Det endelige antallet respondenter ble 105.

Funnene indikerer at det er en signifikant forskjell mellom de som har fått både individuell- og gruppeveiledning og de som ikke har fått veiledning når det kommer til utsikter om å fortsette i læreryrket ($p = 0,00$) og følelsen av kompetanse ($p = 0,01$). Funnene viser også en signifikant forskjell mellom de som har fått veiledning av en veileder i eller med veilederutdanning og de som har fått veiledning av en veileder uten utdanning, når det kommer til kvaliteten på veiledningen som er gjennomført ($p = 0,02$). Studien konkluderer derfor med at veiledning synes å bidra til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere.

ABSTRACT

From the autumn of 2010, all new teachers in the Norwegian school are supposed to be offered counseling. This is to prevent turnover and promote professional identity development for new teachers. In this quantitative study the main object was to see if counseling contributes to a better professional start for new teachers. The basis was Deci and Ryan's «Self-Determination Theory» and different theoretical aspects within counseling and job satisfaction. Data was gathered through a questionnaire which was distributed both manually and electronic to new teachers mostly located in Trondheim, Stjørdal and Tromsø. The final number of respondents was 105.

The findings indicate that there is a significant difference between those who has participated in both individual- and group-counseling and those who has not participated in counseling, when it comes to wanting to continue working as a teacher ($p = 0,00$) and feeling of competence ($p = 0,01$). Findings also indicate that there is a difference between those who has received counseling form a counselor which is educated in counseling, and those who has received counseling from a counselor without education, when it comes to the quality of the counseling ($p = 0,02$). The thesis concludes that the counseling seems to have an effect on new teachers professional start.

FORORD

Denne oppgaven representerer avslutningen på hele min syttenårige skolegang, og det er med litt blandede følelser jeg nå skal gi den i fra meg. De siste to årene på rådgivningsmasteren har lært meg utrolig mye; om meg selv, om andre, og om kommunikasjonen imellom mennesker. Nå er det klart for nye og andre utfordringer. Jeg er spent på hva som venter, og jeg tror bagasjen jeg nå har med meg gjør meg bedre styrket i møte med det meste.

Ideen til denne oppgaven begynte egentlig i en diskusjon i rådgivningsklassen i fjor vår, hvor vi diskuterte hvorfor det ikke var satset mer på det vi lærer på masteren, innenfor skoleverket. Jeg kjente med en gang at dette var noe jeg engasjerte meg for, selv om jeg ikke selv har yrkesbakgrunn i skolen. Arbeidet har vært preget av mange faser, men jevnt over har jeg trivdes både med arbeidsform og tematikk, og kjenner at mitt engasjement for et større fokus på personaloppfølging i skolen bare er blitt enda sterkere.

Det er mange som skal takkes; først og fremst vil jeg takke mine to veiledere, Hannah O. Svennungsen og Wenche M. Rønning. Dere har gitt direkte tilbakemeldinger med et glimt i øyet, samt har en bred kunnskap og en tekstforståelse som en masterstudent misunner dere. Jeg vil også rette en stor takk til Kyrre Svarva ved SVT-fakultetets IT-tjeneste; først og fremst for hjelp med å lage spørreskjema, men også for dine pedagogiske evner og velvillighet til å dele av din enorme kunnskap innenfor SPSS. Jeg vil også takke rådgivningsklassen for faglige innspill og tro på oppgaven. Jeg har satt pris på artikler om temaet som plutselig har dukket opp på pulten min! Mamma og pappa; takk for korrekturlesing og hjelp til å se ting fra flere sider! Og sist men ikke minst; takk til Martin. Uten din tålmodighet, kunnskap om datatekniske finurligheter og statistikk hadde jeg ikke kommet langt. Jeg gleder meg til neste kapittel med deg.

Jorun Opedal Uglem

Mai 2012

INNHOLD

SAMMENDRAG	i
ABSTRACT	i
FORORD	ii
INNHOLD	iii
TABELL- OG FIGUROVERSIKT	v
1 INNLEDNING	1
1.1 Intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon	1
1.2 Problemstilling og oppgavens oppbygning	2
2 VEILEDNING	3
2.1 Hva er veiledning?	3
2.1.1 Den maktfrie dialogen	4
2.2 Tre betingelser for å sikre veiledningsrelasjonens kvalitet	5
2.2.1 Selvaktualisering	6
2.3 Kvalifiserte veiledere	7
2.3.1 Veisøker som aktør eller bisitter?	8
2.4 Gruppeveiledning	10
3 MOTIVASJON	11
3.1 Self-determination Theory	11
3.2 Hvorfor indre motivasjon?	12
3.3 Tre grunnleggende psykologiske behov	13
3.3.1 Behov for kompetanse	13
3.3.2 Behov for selvbestemmelse	14
3.3.3 Behov for tilhørighet	15
3.4 Jobbtilfredshet	15
3.5 Oppsummering med forskningsspørsmål underproblemstillinger	16
4 METODE	19
4.1 Populasjon og utvalg	19
4.2 Prosedyre og svarprosent	20
4.3 Måleinstrumentet	21
4.3.1 Del B: Om veiledningen	21
4.3.2 Del C: Om arbeidet	22
4.4 Sumvariabler og gjennomsnittsvariabler	23
4.5 Dataanalyser	24
4.6 Reliabilitet	26
4.7 Validitet	27
5 RESULTATER	29

5.1 Karakteristika ved utvalget.....	29
5.2 Deskriptiv statistikk.....	30
5.3 Bidrar veiledning til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere?	31
5.3.1 I hvilken grad er nyutdannede, nytilsatte lærere tilfreds med jobben sin?.....	31
5.3.2 Er det sammenheng mellom «veiledningskvalitet», «utbytte av veiledningen», «følelse av kompetanse», «følelse av tilhørighet», «følelse av selvbestemmelse», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket»?	32
5.3.3 Er det forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når det kommer til «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket»?	33
5.3.4 Er det forskjell mellom de som har fått veiledning av en veileder i eller med veilederutdanning og de som har fått veiledning av en lærer uten formell veilederutdanning når det kommer til «utbytte av veiledningen» og «veiledningskvalitet»?	35
5.3.5 Hvilke faktorer har innvirkning på «jobbtilfredshet» for nyutdannede lærere?.....	36
5.3.6 Hvilke faktorer har innvirkning på «utsikter om å fortsette i læreryrket» for nyutdannede lærere?.....	37
6 OPPSUMMERING OG DRØFTING	39
6.1 Nyutdannede læreres jobbtilfredshet.....	39
6.2 Veiledningskvalitetens betydning for de nyutdannedes yrkesstart	39
6.3 Veiledningens betydning for de nyutdannedes yrkesstart.....	41
6.4 Veilederutdanningens betydning for veiledningen som er gjennomført	43
6.5 Hva har betydning for nyutdannedes jobbtilfredshet?	44
6.6 Hva har betydning for å se for seg å fortsette i læreryrket?	45
7 KONKLUSJON	47
7.1 Forsknings spørsmål og funn	47
7.2 Studiens begrensninger og videre forskning	48
LITTERATURLISTE	51
VEDLEGG	vi
Vedlegg 1: Intensjonsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon.....	vi
Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen.....	vii
Vedlegg 3: Brev fra NSD	xi

TABELL- OG FIGUROVERSIKT

Tabell 1: Utvalgets fordeling i aldersgrupper (%) (N=105).....	29
Tabell 2: Utvalgets fordeling på undervisningstrinn (%) (N=105).....	29
Tabell 3: Deskriptiv statistikk for de variabler om inngår i analysene	30
Tabell 4: Korrelasjoner (Pearsons r) mellom de 7 variablene.....	32
Tabell 5: T-test med «Fått veiledning» og «Ikke fått veiledning».....	33
Tabell 6: T-test med «Både individuell- og gruppeveiledning» og «Ikke fått veiledning»	34
Tabell 7: T-test med «Veileder med/i utdanning» og «Veileder uten utdanning».....	35
Tabell 8: Multippel regresjon med Deci og Ryans tre psykologiske behov som uavhengige variabler, og jobbtilfredshet som avhengig variabel	36
Tabell 9: Multippel regresjon med Deci og Ryans tre psykologiske behov som uavhengige variabler, og utsikter om å fortsette i yrket som avhengig variabel	37

1 INNLEDNING

Stadig flere organisasjoner har innsett, at det å se strategisk på menneskelige ressurser i en organisasjon er med på å styrke bedriften som helhet (Kvalsund & Meyer, 2005). Gjennom coaching, veiledning og personaloppfølging investeres det i de ansattes personlige kompetanse. Likevel er det slik at skolen som arbeidsplass historisk sett har satt av lite ressurser til slik personaloppfølging. Skolen er en «non-profit»-organisasjon (Dalin, 1994), og er den institusjonen alle i Norge er innom i løpet av en veldig viktig og formende periode i livet. Den har derfor et enormt ansvar. Likevel kommer rapporter som viser at lærere blir utbrent, skifter yrke underveis i karrieren og at rekrutteringen til læreryrket er lav (Kunnskapsdepartementet, 2009). Høsten 2010 ble det innført en veiledningsordning for nyutdannede, nytilsatte lærere, som skal sikre de nytilsatte en bedre oppfølging i begynnelsen av yrkeskarrieren, og blant flere ting, hindre frafall fra yrket.

Deci og Ryan argumenterer med bakgrunn i sin forskning for at enhver organisasjon bør fokusere på å tilfredsstillende tre grunnleggende psykologiske behov for å sikre individets velvære, trivsel og mulighet for å nå sitt fulle potensial (Deci & Ryan, 2002). Dette er behovet for kompetanse, selvbestemmelse, og tilhørighet. Disse er med på å predikere individets indre motivasjon. Ytre kontroll, for vanskelige utfordringer og mangel på tilhørighet vil kunne svekke individets indre motivasjon, og dette kan resultere i at en føler mindre ansvar, mistrives, blir lite utholdende, og på bakgrunn av dette gjør en dårlig jobb (Dweck & Heckhausen, 1998).

Denne oppgavens fokus vil være om en satsning på personaloppfølging i skolen, gjennom veiledning av nyutdannede lærere, vil bidra til en tilfredstillende av disse tre behovene, som vil øke trivsel og velvære i begynnelsen av yrkeskarrieren. Vil veiledning bidra til at flere ønsker å fortsette i jobben som lærer?

1.1 Intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon

Kunnskapsdepartementet (KD) og kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon (KS) inngikk i februar 2009 en intensjonsavtale, kalt pedagogavtalen (se vedlegg 1), om at alle nytilsatte pedagoger i skole og barnehage skal få tilbud om veiledning. I denne står det blant annet at «Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet» (KD, 2009). Avtalen er ment for å sikre at

arbeidsgiverne gir de nytilsatte dette tilbudet. Videre i avtalen står det at alle de nyutdannede i skolen skal få tilbud om systematisk veiledning fra og med høsten 2010. Denne systematiske veiledningen er et arbeidsgiveransvar, KD og KS har gitt intensjoner uten rett og plikt. Dette betyr at for at ordningen skal bli vellykket er det viktig at alle partene har kunnskap og forståelse om betydningen av veiledning for nyutdannede lærere.

Staten, gjennom Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet, finansierer lærerutdanningenes opplæring i veiledning og oppfølging av de nyutdannede lærerne. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til de lokale veilederne. Avtalen sier videre at partene i fellesskap vil: «Arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby systematisk veiledning tilsvarende ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» til alle nytilsatte, nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010-2011» (KD, 2009).

Avtalen sier imidlertid ingenting om innhold, organisering, kvalitet, kompetanse eller vilkår. Utdanningsforbundets egen rapport fra 2011 viser at det er store variasjoner mellom arbeidsgiverne hvordan dette organiseres, og at langt fra alle faktisk mottar veiledning. Høsten 2010 oppgav 4 av 10 nytilsatte, nyutdannede lærere at de ikke har fått tilbud om veiledning hos sin arbeidsgiver (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon & Kunnskapsdepartementet, 2011).

1.2 Problemstilling og oppgavens oppbygning

Basert på utfordringene presentert i innledningen vil hovedfokuset i denne oppgaven være følgende problemstilling:

«Bidrar veiledning til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere?»

Med «bedre yrkesstart» menes da en tilfredsstillelse av Deci og Ryans tre psykologiske behov, samt opplevelsen av jobbtilfredshet og utsikter om å fortsette i yrket.

Foruten kapittel 1, hvor innledningen fremstår i sin helhet, består oppgaven av ytterligere seks kapitler. I kapittel 2 og 3 blir den teoretiske referanserammen som oppgaven støtter seg til presentert. Kapittel 4 omhandler oppgavens metode, mens undersøkelsens resultater blir presentert i kapittel 5. I kapittel 6 blir hovedfunn oppsummert, drøftet og diskutert, før det i kapittel 7 kommer en konklusjon, samt noen refleksjoner rundt studiens begrensninger og tanker rundt videre forskning.

2 VEILEDNING

«En god start på yrkeskarrieren gir grunnlag for et langt yrkesliv. Veiledning kan i denne sammenheng bli inngangsbilletten til en profesjonell utvikling for nytilsatte lærere og føre til en raskere innlemming i organisasjonen. Veiledning kan være en investering i nye lærere, men også i organisasjonen, som vil profitere på lærere som reflekterer over egen praksis, er fokuserte på elevenes læring, samt er tilfreds med sin egen arbeidssituasjon» (Olsen & Ulvik, 2011:88).

Olsen og Ulvik presenterer her veiledning som en stor del av svaret på hva som kan fremme profesjonell identitetsdannelse for nye lærere, motvirke frafall fra yrket og en bedre innlemming av de nytilsatte, nyutdannede inn i kollegiet og i organisasjonen. De viser til en studie gjort av Rots, Aelterman, Vlerick, og Vermeulen (2007) som påpeker at gode yrkeserfaringer fra de første årene som lærer har en vesentlig betydning for om lærerne forblir i yrket. De sier videre, at for at veiledningen skal ha en slik effekt er det viktig å ha et fokus på en kvalitetssikring av veiledningen. Kvaliteten på veiledningen vil ha betydning for hvordan den oppleves og hva den kan bidra med. Hva kreves av veileder, veisøker og forholdet dem imellom for at veiledningen skal ha en slik betydning? Begrepet veisøker viser til den som blir veiledet, og veileder er den som veileder. Disse begrepene blir brukt gjennom hele oppgaven. De neste avsnittene er ment som en kartlegging av hvilke elementer veiledningen kan inneholde for at den skal ha en slik effekt som Olsen og Ulvik her presenterer.

2.1 Hva er veiledning?

Veiledning er et omfattende begrep som favner et stort fagfelt, og det er derfor vanskelig å komme med en klar og enkel definisjon. Beslektede begreper er blant annet rådgivning, konsultasjon, terapi og coaching. Johannessen, Kokkersvold, og Vedeler (2010) hevder at man kan bruke rådgivning både som en paraplybetegnelse på disse beslektede begrepene, og som et sideordnet begrep. Hvert av disse sideordnede begrepene inneholder elementer av hverandre. Et eksempel er at personlig rådgivning vil innebære både terapi, konsultasjon, veiledning, yrkesrådgivning og undervisning. Det som skiller begrepene fra hverandre er at de har ulikt hovedfokus. Et annet eksempel er terapi. Der terapiens hensikt er behandling av en persons personlige problemer, er veiledningens fokus å bidra til at en person fungerer bedre i sitt yrke (Lauvås & Handal, 2000). Veiledningen kan likevel ha en terapeutisk effekt, men det er ikke her hensikten ligger. Veiledningens hensikt er å styrke fagutøverens mestringskompetanse til beste for yrkesutøverens målgrupper (Tveiten, 2008). Veiledning er

altså rettet inn mot en yrkesutøver som en del av en organisasjon, og skal tjene både yrkesutøveren og organisasjonen.

I denne oppgaven er det valgt å bruke veiledning som begrep, da det er dette som brukes i intensjonsavtalen inngått mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon. Det tas utgangspunkt i Rogers teori og definisjon som ramme rundt veiledningsbegrepet. Han introduserer en rekke elementer han mener skal være tilstede i en god veiledningsrelasjon. Rådgivningsfeltet, slik vi kjenner det i Norge i dag, inneholder mye av hans teorier og counseling-begrep, og jeg mener han treffer kjernen i hva veiledning er, samt veileders rolle i det hele. En mer utdypende presentasjon av Rogers teori kommer senere i kapitlet.

“Counseling [is] a way of helping the individual help him- or herself. The function of the counselor is to make it possible for the client to gain emotional release in relation to problems and, as a consequence, to think more clearly and more deeply about oneself and one’s situation in life. It is the counselor’s function to provide an atmosphere in which the client, through exploration of the situation, comes to see one’s self and his [or her] reactions more clearly and to accept (personal) attitudes more fully. On the basis of this insight [the client] is able to meet life’s problems more adequately, more independently, and more responsibly than before” (Rogers & Wallen, 1946:5-6 ref. Ivey, 2009).

Rogers viser her til individets ansvar i veiledningen, og hvordan veileder skal være støttende i denne prosessen. Ytterligere to definisjoner oppsummerer Rogers definisjon, og springer ut fra hans tankegang. Tveiten definerer veiledning ved å si at «Veiledning er en pedagogisk og relasjonell prosess med oppdagelse, læring, vekst og utvikling som mål, og der den lærende er i fokus. Veiledningens hovedform er dialog» (Tveiten, 2008:24). Handal og Lauvås er enda knappere i sin ordbruk når sier at «veiledning er en maktfri dialog der dypere kunnskap og erkjennelse er målet» (Handal & Lauvås, 1999:38).

2.1.1 Den maktfrie dialogen

Tveitens definisjon trekker frem dialog som veiledningens hovedform, og at vi igjennom dialogen kan skape kunnskap. Også Handal og Lauvås peker på dialogen, men trekker også frem begrepet om makt, og hvordan en maktfri dialog er et redskap for å nå denne kunnskapen. Dialogens kjerne er i følge Dysthe (1996) å søke innsikt og forståelse, og bruke andres tanker til å utvikle sine egne. Dialogens forutsetning er at deltakerne har respekt og tillit til hverandre, og at partene er likeverdige.

Allgood og Kvalsund (2003) hevder at makt er til stede i alle relasjoner. I en veiledningssituasjon hvor veisøker søker hjelp hos veileder, er det en implisitt forståelse av at veileder har en eller annen kunnskap, ekspertise, erfaring eller lignende som veisøker skal få

nytte av. Dette i seg selv skaper et maktforhold mellom disse to. Det er her utfordringen fremtrer; hvordan kan veileder være til stede i veiledningen, uten at maktforholdet blir ødeleggende for veiledningsforholdet? MacMurray presenterer begrepet «person i relasjon» som er aktuelt i denne sammenheng. Dette omhandler hvordan vi i relasjon med hverandre må se den andre som et subjekt og ikke et objekt (MacMurray (1957/1999; 1961/1991), ref. Allgood & Kvalsund, 2005). Buber sier også noe om dette, og presenterer det å se den andre som et subjekt i et «I-thou»-forhold, i motsetning til et «I-it»-forhold, hvor en forholder seg til den andre som et objekt (Allgood & Kvalsund, 2005).

«Møter vi ikke andre mennesker som et Du hver eneste dag? Buber hevder at det gjør vi ikke. Oftest møter vi den annen som et Det, et objekt, en ting blant ting. Kanskje en spennende ting, en interessant ting, en tiltrekkende ting, men likefullt et objekt, en gjenstand for bruk og erfaring, et Det og ikke et Du» (Buber & Simonsen, 2003:viii).

Det å møte veisøker som et subjekt, som et Du, er altså mer enn bare å møte den andre. Det handler om å møte den andre der han er, og ikke der han passer inn i ens egen verden.

2.2 Tre betingelser for å sikre veiledningsrelasjonens kvalitet

Når to personer forholder seg til hverandre som personer (er personer i relasjon), er grunnlaget dannet for en god dialog. Rogers mente at for å legge til rette for dette og for å sikre veiledningsrelasjonens kvalitet, må tre betingelser være tilstede (Rogers, 1957). Det første Rogers trekker frem er *kongruens*. Kongruens betyr noe lignende som ekte eller helstøpt, og refererer til veileders tilstedeværelse i møtet med veisøker¹. Dersom veileder kommuniserer de tanker, erfaringer, følelser og holdninger han² erfarer her og nå, vil dette legge til rette for personlig vekst. I veiledningsforholdet skal veileder være helt seg selv, og ikke presentere en fasade (Rogers, 1957). Det veileder sier og det han gjør skal samsvare, og han skal være gjennomiktig for veisøker. Desto mer kongruent og ekte veileder er i sitt møte med veisøker, desto større rom er det for at det kan oppstå vekst, og desto bedre er forholdet tilrettelagt for et godt veiledningsforhold.

Den andre betingelsen Rogers trekker frem er *ubetinget positiv aktelse*. Dette refererer til veileders holdning til veisøker, og at denne skal være varm, positiv, fordomsfri og aksepterende. Det betyr at det er ingen betingelser for aksept, eller at en må være på en bestemt måte for å bli godtatt (Rogers, 1957). Dette betyr at veileder må oppføre seg på en slik måte at veisøker føler en frihet til å være den han er. Veileder må ha en omsorg for

¹ Carl Rogers bruker begrepene klient og terapeut, jeg har valgt å bruke veileder og veisøker i oversettelsen

² Jeg bruker «han» når jeg refererer til både veisøker og veileder, fordi dette er hankjønnsord.

veisøker som et eget individ, og gi rom for at han kan komme med sine egne følelser og gjøre sine egne erfaringer. Veisøker kan da oppleve at hans historie blir hørt og akseptert. Dette innebærer en tillit til veisøker om at han kan finne løsningen selv, og ikke trenger en veileder som forteller ham den. Et annet aspekt er at dersom veisøker deler sine innerste tanker og opplever at disse ikke blir godtatt eller forstått, kan dette føre til at han slutter å dele og åpne seg. Først når han opplever å bli verdsatt, kan veisøker vokse og utvikle seg. Dette representerer en anerkjennende holdning, hvor en lar den andre være ekspert på sine egne erfaringer og opplevelser. Honneth (2003) peker på hvordan anerkjennelse er et gjensidig fenomen, og at mennesket ikke kan utvikle en personlig identitet uten anerkjennelse. Han hevder at en relasjon ikke kan bli anerkjennende hvis den ene parten ser på seg selv som mer eller mindre verdt enn den andre (Bae, 1988).

Den tredje betingelsen Rogers mener skal være tilstede i en god veiledningsrelasjon er en *empatisk forståelse*. Dette betyr at veileder uttrykker en empatisk holdning ovenfor de følelser og personlige meninger veisøker har. Dette innebærer at veileder prøver å se verden gjennom veisøkers øyne. At han forsøker å forstå den andre på den andre sine premisser, uten å få det til å passe inn i ens egen verden. Det er først da en kan få en fornemmelse og forståelse av den andres situasjon (Rogers, 1957). Når veisøkers verden er tydelig for veileder, og han kan bevege seg fritt i den, da kan han kommunisere sin forståelse tilbake til veisøker. Med en empatisk forståelse hos veileder, hvor han lytter uten å dømme, uten å ta ansvar for ham og prøve å forme ham, vil veisøker bli i stand til å gjenfortelle sin historie, forstå den på nytt og på den måten kunne gå videre. Slik lytting betyr å lytte til det som blir sagt uten forsøk på å få historien til å passe inn i sin egen forståelsesverden, uten å vri på det som blir sagt til å passe inn i sitt bilde (Rogers, 1980).

2.2.1 Selvaktualisering

Selvaktualisering er i følge Rogers den drivkraften individet har til å søke å utvikle og utnytte sine iboende ressurser og potensiale. Dersom en veisøker blir bevisst sine ressurser og utvikler dem, vil dette føre til en tilfredstillelse som igjen vil forsterke ens selvtillit. Veileder skal ikke finne løsningen på problemet, men ha et fokus på å gjenopprette veisøkers tillit til seg selv. Veileder er kun en deltaker i denne læringsprosessen, hvor veisøker skal oppdage, eller finne igjen sine evner og ta tilbake kontrollen over sin egen livssituasjon (Rogers, 1980).

Sentralt i dette er selvoppfattelse. Rogers beskriver dette som individets totale erkjennelse og vurdering av sine evner, adferd og ressurser. Videre hevder han at det ofte ikke

er en kongruens mellom veisøkers «ideelle jeg» og «reelle jeg». Dermed kan veisøker miste grepet om hvem han selv er, nettopp fordi han er opptatt av å opprettholde det ideelle bildet av seg selv. Rogers pekte på at selvoppfattelsen kan endres ved å utvikle en positiv erkjennelse av det reelle jeg, ved ikke å fokusere på hva andre ønsker og synes, men mer på de positive opplevelsene veisøker har av seg selv (Rogers, 1967).

En stor del av menneskers utvikling skjer i samhandling med andre. Rogers mener at det er spesielt den vurderende samhandlingen som former selvet. Med vurderende menes vurderinger gjort både av individet selv og av andre. Dette betyr altså at slik individet oppfatter at andre erfarer en selv, bidrar til å forme selvoppfattelsen. Dersom individet erfarer seg selv annerledes enn hvordan en oppfatter at andre erfarer en selv, vil dette komme i konflikt med hverandre. Rogers poengterer at disse motsetningene som kan eksistere mellom individet og miljøet, alltid vil være en utfordring. Men denne utfordringen kan løses ved at individet får sette ord på det som har skjedd. Et miljø som sørger for at det er åpent og anerkjenner individets rett til å sette ord på det som skjedde i situasjonen, gir en bedre kjennskap til sine erfaringer og kan i bredere omfang gjøre egne valg med bakgrunn i egne behov (Rogers, 1951). En satsning på veiledning i begynnelsen av yrkeskarrieren, slik som intensjonsavtalen inngått mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon sin intensjonsavtale, er altså et skritt i riktig retning, i følge Rogers.

2.3 Kvalifiserte veiledere

Det er ulikt hvordan veiledningen blir organisert hos de ulike skoleeierne, men ofte er det mer erfarne lærere som får ansvaret for å følge opp de nyansatte, nyutdannede lærerne. Utdanningsinstitusjoner i de ulike fylkene står for utdanning av veilederne, men langt i fra alle som har en veilederrolle har utdanning på området (Ulvik & Smith, 2011). Gagné og Deci (2005) og Bullough (2005) problematiserer hvorvidt lærere automatisk blir gode veiledere, og peker på at lærere veileder som de underviser, altså at veiledningen får en mer undervisende karakter. Maktforholdet blir tydelig, og veisøker og veileder har vanskeligere for å være personer i relasjon. Litteraturen er derfor opptatt av hvordan kvalifiseringen av veiledere foregår og hva slags kompetanse veiledere må ha for at veiledningen skal bidra til profesjonell utvikling (Ulvik & Smith, 2011). Veiledningsrelasjonens kvalitet synes å være den viktigste faktoren for vellykket veiledning, og dersom det er en ubalanse i forholdet mellom veisøker og veileder, vil dette gå utover veiledningens kvalitet. Dette vil igjen ha betydning for

hvordan veiledningen oppleves og hva den kan bidra med (Roaldset, 2010). Hva kjennetegner en god relasjon, og hva slags kompetanse kreves for å skape god relasjonskvalitet?

Grunnlaget for å skape en god relasjon ligger som vi har sett, i følge Rogers, i holdninger til den andre. Den nyutdannede må ses på som et subjekt og ikke et objekt. Dette betyr å se den andre som et menneske med et indre, avgrenset senter for opplevelse, som en aktør; et selvstendig, villende, handlende og selvbestemmende individ. Samtidig må den nyutdannede ses på som likeverdig, hvor vedkommendes opplevelser har samme gyldighet som enhver annens opplevelser. Den personlige væremåten, anerkjennelsen og evnen til empati er grunnleggende innholdselementer i en god relasjon (Cissna & Anderson, 1998; Roaldset, 2010).

2.3.1 Veisøker som aktør eller bisitter?

En annen måte å se dette på er veisøker som aktør eller bisitter i veiledningssamtalen. Karlsen (2007) har gjennom flere fokusgruppeintervju trukket frem hvordan veiledningen av de nyutdannede, nytilsatte lærerne kan ta to ulike retninger, og hvilken betydning veiledningssamtalen kan få for den nyutdannedes muligheter til å finne gode løsninger i sin egen praksis. Karlsen viser hvordan dette kan være avhengig av de prosesser som skapes i samspillet med veilederen, og hvordan den nyutdannede kan være aktør eller bisitter i veiledningssamtalen; subjekt eller objekt for veileder i følge MacMurray, Buber og Rogers (Allgood & Kvalsund, 2005). Dersom den nyutdannede blir bisitter til egen sak, kan dette bidra til at han sier seg enig i det veileder foreslår, uten at det er et bevisst eierforhold til valgene. Dette vil virke begrensende på den nyutdannedes muligheter til å bli bevisst sin kompetanse som verdifull i yrket, og han kan lett få en opplevelse av å ikke være kompetent, fordi veileder fremstår som den som vet best. I denne sammenhengen blir det veileder som har definisjonsmakten, og dermed reduseres muligheten for selverkjennelse og selvaktualisering, slik Rogers beskriver det, hos den nyutdannede (Karlsen, 2007). Veilederen har en oppfatning av at det som er sant for ham også er sant for den nyutdannede, og har ikke et bevisst forhold til hva som er hans, og hva som er den nyutdannedes opplevde erfaringer.

«Metaforisk kan man si at veilederen går ut på den nyutdannedes erfaringsarena og arbeider der som om arenaen var hennes egen. Dermed får samtalen preg av å være frikoblet fra den nyutdannedes opplevelser og oppfatninger. Det er selve saken som blir interessant for veilederen fordi han kjenner seg igjen i den og ser mulige løsninger basert på tidligere erfaringer og sine forestillinger om hva som er gode eller mindre gode handlinger» (Karlsen, 2007:7).

Selv om en slik væremåte kan minne om en jeg-vet-best-holdning, er det tydelige indikasjoner på at veileder har de beste intensjoner i samtalen. Engasjementet og iveren etter å vise den nyutdannede hvordan saken skal løses er ikke en bevisst nedvurderende holdning til den nyutdannedes kompetanse, men heller et sterkt motiv om å ønske å hjelpe, eller kanskje et ønske om å vise sin egen dyktighet. Darwin understreker et viktig poeng i denne sammenheng, når hun sier at veiledning som bare overfører teknisk og kulturell kunnskap fra den erfarne til den mindre erfarne vil ha et element av makt som setter begrensninger for refleksive prosesser (Darwin, 2000, ref. Wahlgren, 2002). Rogers er også inne på dette og sier at dersom veileder fremstår som ekspert og kommuniserer dette, vil veisøker fortsette å bekrefte seg selv som en som ikke kan utvikle seg uten denne ekspertens svar og råd. Dette setter begrensninger for den nyutdannedes selvrealisering og selvaktualisering, og andres behov og ønsker blir dermed bekreftet og realisert i stedet (Kvalsund, 2003). Den nyutdannede blir et objekt for veileder, hvor veileder er den som «vet svaret» og vet hva som er best å gjøre (Allgood & Kvalsund, 2005).

Når den nyutdannede derimot får være ekspert på sine opplevelser, representerer det en anerkjennende holdning som kan ha betydning for den nyutdannedes selvaktelse og mulighet for selvrefleksjon (Karlsen, 2007). Med andre ord; veileder og veisøker er personer i relasjon, de er i et «I-thou»-forhold, hvor de ser hverandre som subjekter og ikke objekter. En veiledningssamtale hvor den nyutdannede får være aktør, kan gjøre at den nyutdannede ser sin kompetanse som viktig i organisasjonen. Veilederen må være villig til å la seg bli en del av relasjonen til den nyutdannede. Som veileder må en strebe etter å være en faktisk deltaker i den andres fortelling. En må være villig til å legge bort seg selv som blant annet faglig autoritet et øyeblikk, for å kunne ta i mot den andres tanke- og opplevelsesverden. Veileder deltar i veisøkers opplevelse, men er også klar over at en har sin egen subjektive oppfatning. Veileder kan kjenne noe igjen fra veisøkers yrkespraksis som kan minne om sin egen, men han er bevisst at den likevel er ulik fra hans (Karlsen, 2007). Dette representerer en empatisk holdning som Rogers er inne på, hvor en lytter uten noe forsøk på å få historien til å passe inn i sin egen forståelsesverden og uten å vri på det som blir sagt til å passe inn i sitt bilde (Rogers, 1980). Først og fremst er det veileders ansvar å legge til rette for at det er veisøker som er i fokus, og at han finner den veien som er riktig for ham (Karlsen, 2007).

2.4 Gruppeveiledning

En av de vanligste måtene å organisere veiledningsordningen på, har vært igjennom gruppeveiledning. Å være i en gruppe innebærer at deltakerne deler erfaringer og reflekterer sammen. Gjennom å være i en gruppe kan en oppleve fellesskap og at en ikke er alene om problemet (Tveiten, 2008).

Veilederen skal i følge Killén (2007) holde oppe både et pedagogisk og hjelpende perspektiv. Det pedagogiske perspektivet opprettholdes gjennom at veiledningen skaffer til veie kunnskap og ferdigheter som er nødvendig. Det hjelpende perspektivet på sin side skapes gjennom å frembringe psykologiske og emosjonelle ressurser som trengs i arbeidet. Veilederen har ansvar for å legge til rette for at det blir skapt et klima som fremmer refleksjon, vekst og læring (Tveiten, 2008). For å kunne bidra til dette må veileder ha en grunnholdning som er preget av en tro på gruppens iboende evne til personlig vekst og endring. Likeså må gruppen være preget av respekt og likeverdighet, der de veisøkende og deres utfordringer er i fokus og er førende for samtalen og diskusjonen (Rogers, 1959).

3 MOTIVASJON

Som vi har sett i forrige kapittel har veiledning av nyutdannede lærere til hensikt å gi en god start på yrkeskarrieren og danne grunnlag for et langt yrkesliv som lærer. I tillegg har vi sett at mye av grunnlaget for en vellykket veiledning ligger i forholdet mellom veileder og veisøker, og måten en forholder seg til den andre på. Hva er det konkret veiledningen skal bidra med, som skal fremme en profesjonell identitetsdannelse og motivasjon til å fortsette i yrket? Deci og Ryan (2002) og deres teori om indre motivasjon, og hvilke behov som må tilfredsstilles for at individet skal være indre motivert er aktuelt i denne sammenhengen. De neste avsnittene er ment som en redegjørelse av Deci og Ryans motivasjonsbegrep, og hvordan en kan tilrettelegge for, og opprettholde en indre motivasjon hos individet.

3.1 Self-determination Theory

Deci og Ryan har utviklet selvbestemmelsesteorien, «Self-determination Theory» (heretter SDT). SDT er en av de mest utbredte motivasjonsteoriene i dag. Den skiller seg fra tidligere motivasjonsteorier gjennom det Deci og Ryan selv betegner som en organisk tilnærming, i motsetning til tidligere studier som har hatt et mer mekanisk syn på motivasjonsbegrepet. Hvor tidligere motivasjonsteorier har tatt utgangspunkt i et passivt individ, betrakter Deci og Ryan individet som aktivt. Et aktivt individ vil si at individet er født med visse indre behov og psykologiske drifter, som igjen er med på å avgjøre hvilke aktiviteter en deltar i, og hvordan en gjennomfører disse. Et slikt syn på motivasjon setter fokuset på selve strukturen i individets erfaringer, og Deci og Ryan ønsker på den måten å vise den psykologiske meningen en stimuli har for individet. De skiller mellom amotivasjon, ytre og indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000).

En person som er amotivert, mangler helt lysten til å handle; enten handler han ikke i hele tatt, eller han handler passivt. Amotivasjon kommer av å føle at en er uegnet til å oppnå ønsket utfall på grunn av manglende evner eller omstendigheter. Dersom en er ytre motivert, utføres og opprettholdes aktiviteten for å oppnå en belønning eller straff som kommer fra omgivelsene, slik som for eksempel høyere lønn eller anerkjennelse fra andre. En ytre motivert atferd vil være drevet av et ønske om å oppnå denne ytre belønningen (Deci & Ryan, 2002).

Deci og Ryan hevder videre at indre motivert atferd er drevet av å gjøre aktiviteten i seg selv, og er en indre streben etter å føle seg kompetent og oppleve selvbestemmelse. Indre

motivasjon er når "[...] the doing of an activity for its inherent satisfactions rather than for some separable consequence" (Ryan & Deci, 2000a:56). Ekstra innsats ytes ikke for å få en ytre belønning, men fordi en oppnår glede og tilfredshet ved selve oppgaven. Innsatsen vil da oppleves som en belønning i seg selv (Gjerde, 2010). Dette resulterer i at arbeidet utføres grundigere, engasjementet er større og begrepsforståelsen blir bedre (Deci & Ryan, 2002).

Det er viktig å understreke at disse ytterpunktene ikke finnes i rendyrket form hos noe menneske. Det er ingen som kan sies å legge kun en indre eller ytre motivasjonsfaktor til grunn i alt de gjør på alle områder i livet.

3.2 Hvorfor indre motivasjon?

Tidligere forskning viser at det er indre motivasjon som er avgjørende for at vi skal engasjere oss i egen læring og utvikling (Deci & Ryan, 2002). Forskning viser også sterk positiv sammenheng mellom indre motivasjon og arbeidsprestasjon. Indre motivasjon er viktig for å oppnå gode prestasjoner når en gjør oppgaver som krever kvalitet, kreativitet og forståelse. I tillegg er indre motivasjon viktig i arbeid hvor læring, utvikling og kreativitet er sentralt, og hvor kvalitet er viktigere enn kvantitet (Kuvaas, 2008).

Det er dokumentert at læreren er den viktigste enkeltfaktoren i skolen når det kommer til elevenes læringsutbytte (Broch & Egelund, 2001; Hattie, 2009; Nordenbo, 2008). Dette argumenterer for hvor viktig det er med lærere som er indre motiverte. Skolen er den institusjonen alle er innom i løpet av en svært formende del av livet, og har derfor et enormt ansvar. En sentral vei å gå for å styrke skolen som helhet er gjennom motiverte og engasjerte ansatte som trives i jobben sin.

Kuvaas har gjort studier med ulike problemstillinger innenfor HR, og har gjort mange interessante funn på dette området. Blant annet har han vist at indre motivasjon er positivt relatert til ekstrarolleatferd, som her betyr å støtte og hjelpe kollegaer i jobben på en måte som går ut over de formelle jobbkravene. Kuvaas trekker også frem at affektiv organisasjonsforpliktelse er sterkt relatert til indre motivasjon. Affektiv organisasjonsforpliktelse viser til ansattes affektive indentifisering og involvering i organisasjonen. Kuvaas viser i tillegg til at indre motivasjon er signifikant negativt relatert til jobbstress, sykefravær og turnoverintensjon. Turnoverintensjon vil si intensjonen om å slutte i organisasjonen

På den andre siden viser undersøkelser en positiv sammenheng mellom ytre motivasjon og turnoverintensjon, noe som betyr at ytre motiverte medarbeidere har sterkere

intensjoner om å bytte organisasjon enn andre (Kuvaas, 2008). Ytre motiverte medarbeidere opplever i tillegg høyere emosjonell utmattelse og mer kortlivet tilfredshet ved å nå mål, enn indre motiverte medarbeidere (Dysthe, 1996).

Med bakgrunn i dette er det grunn til å hevde at å jobbe mot å ha indre motiverte ansatte er gull verdt for organisasjonen som helhet. Spørsmålet er om veiledning bidrar til dette? I følge Olsen og Ulvik (2011) er veiledning en sterk bidragsyter for å styrke den ansattes yrkesopplevelse i positiv retning.

3.3 Tre grunnleggende psykologiske behov

Deci og Ryan (2002) hevder at det finnes tre grunnleggende psykologiske behov som må tilfredsstilles for at mennesket skal være indre motivert. Dette er behov for kompetanse, tilhørighet og selvbestemmelse. Indre motivasjon kan derfor bare forekomme og vedvare i den grad aktiviteten tilfredsstillende disse tre behovene. Deci og Ryan hevder altså at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi individet selvbestemmelse eller autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at de føler tilhørighet i gruppen (Lauvås & Handal, 2000). Ryan og Deci (2000b) poengterer at deres teori ikke viser til hva som forårsaker indre motivasjon, fordi dette betraktes som en iboende tendens. Teorien gir en forklaring på hvilke forhold som må være til stede for å opprettholde tendensen.

Deci og Ryan argumenterer med bakgrunn i sin egen forskning for at en hver organisasjon bør fokusere på å tilfredsstille alle tre behovene, og at dette er med på å sikre individets velvære, trivsel og mulighet til å nå sitt fulle potensial (Deci & Ryan, 2002). Ytre kontroll, for vanskelige utfordringer og mangel på tilhørighet vil kunne svekke individets indre motivasjon, og dette kan resultere i at den ansatte føler mindre ansvar, mistrives, blir lite utholdende og på bakgrunn av dette gjøre en dårlig jobb (Dweck & Heckhausen, 1998).

3.3.1 Behov for kompetanse

Behovet for kompetanse er først og fremst et behov for å føle seg kompetent. Dette betyr en opplevelse av selvsikkerhet og tro på egne evner, og er derfor ikke en oppnådd dyktighet eller evne. Deci og Ryan (2002) understreker at det er enkelte forutsetninger som må være til stede for at individet skal føle seg kompetent. Først og fremst må oppgaven eller aktiviteten oppleves som utfordrende. Å mestre en matematikkoppgave på 3+3 vil ikke oppleves som mestring hos et normalt begavet voksent individ. Nivået blir for lavt til å skape en kompetansefølelse. I motsatt tilfelle vil oppgaver som oppleves for vanskelige eller uløselige

ha samme virkning, eller i verste fall gi en totalt motsatt effekt. Aktiviteten eller oppgaven må altså være optimalt utfordrende ut i fra individets egne evner og kapasitet.

Studier viser også dette, at optimalt utfordrende aktiviteter øker den indre motivasjonen, i tillegg til at positiv tilbakemelding fasiliterer indre motivasjon ved å promotere en følelse av kompetanse når individet følte seg ansvarlig for mestringen (Deci & Ryan, 2000). Dersom vi ser dette i lys av Karlsen (2007) sin forskning, viser han hvor viktig det er at veisøker får være aktør i sin egen sak for å få en opplevelse av mestring, og at sin egen kompetanse er verdifull i yrket. Å se den andre som et subjekt og ikke som et objekt er derfor med på å styrke veisøkers opplevelse av kompetanse, som igjen er med på å styrke individets indre motivasjon. Bandura (1997) er også inne på dette med ansvar for mestringen, men han beskriver fenomenet som en forventning om mestring. Opplevelse av mestring av lignende aktiviteter eller oppgaver tidligere vil føre til en antakelse om at en vil lykkes neste gang også. Individet forventer at det vil mestre oppgavene det er satt til å gjøre eller utføre (Bandura, 1997). Valås (1991) samler på mange måter trådene, og hevder at «en forutsetning for at en person skal være indre motivert for en aktivitet skulle således være at han oppfatter seg som kompetent for denne aktiviteten» (Valås, 1991:24). Et annet element det er viktig å understreke i denne sammenheng er nødvendigheten av at individet har en følelse av selvbestemmelse i forhold til de oppgaver og aktiviteter som utføres. Å selv få velge hvilke oppgaver og aktiviteter en ønsker å beskjeftige seg med, er med på å gi en opplevelse av at ens egne meninger og preferanser er av betydning og blir tatt hensyn til. Dette kan igjen gi en følelse av indre motivasjon knyttet til det som skal gjøres. Aktiviteter eller oppgaver som er pålagt av andre vil dermed ikke kunne gi individet som utfører dette en følelse av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2002). Dette vil bli ytterligere beskrevet i neste avsnitt.

3.3.2 Behov for selvbestemmelse

Behovet for selvbestemmelse handler om individets behov for å ta egne valg og handle som et selvbestemt individ, en aktør, og ikke som en brikke som er kontrollert av andre. Individet har en trang til å ha en følelse av medbestemmelse på de oppgavene og aktivitetene som en skal utføre. I bunn og grunn handler dette behovet om å selv ha noe å si i ens egne handlinger. Sjefer, veiledere, kollegaer og andre i jobbsituasjonen er med på å forme individets følelse av selvbestemmelse på arbeidsplassen. Dette er i følge Deci og Ryan (2002) eksterne kilder til påvirkning, og kan komme med forslag til hvordan ting skal gjøres. Det som er verdt å merke seg er at dersom man godtar forslag fra eksterne kilder, så vil ikke individet få en følelse av

selvbestemmelse, nettopp fordi opplevelsen av selvbestemmelse avhenger av det å handle ut fra egne interesser og verdier. Derimot er det ikke slik at en må komme på ideen selv. Dersom andre kommer med forslag som er lik sine egne, er ikke dette en hindring for opplevelsen av selvbestemmelse. Det er altså når en stoler helt på andres forslag uten selv å vurdere hva som skal gjøres, at en ikke vil oppleve en følelse av selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2002). Igjen ser vi hvordan et godt veiledningsforhold, hvor veileder har tillit til veisøkers kompetanse til å finne sin egen vei, er avgjørende for veisøkers opplevelse av de tre psykologiske behovene. Et godt veiledningsforhold kan altså bidra til en økt indre motivasjon hos veisøker.

Et arbeidsmiljø som støtter opp om den ansattes selvbestemmelse, fremmer de ansattes interesser, kompetansefølelse, kreativitet og begrepslæring, samt deres innstilling til utfordringer (Ryan & Grolnick, 1986 ref. Woolfolk, Pettersson, & Ragnheiður, 2004).

3.3.3 Behov for tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler først og fremst om individets behov for å føle seg inkludert og godtatt av andre i miljøet en er i. Individet søker forbindelser med andre, og har et behov for å føle seg som en del av den sosiale verden (Deci & Ryan, 1991). Trygge omgivelser, et godt forhold til andre mennesker, å føle at en blir likt av andre og å bli tatt vare på, er med på å gi individet en følelse av tilhørighet (Deci & Ryan, 2002). Forholdet til veileder kan i denne sammenheng bli sentralt. Dersom veileder kan skape et trygt rom for den nyutdannede å være i, er dette styrkende for den indre motivasjonen.

Ryan, Stiller og Lynch fant i 1994 at lærere som ble oppfattet som varme og omsorgsfulle hadde elever som viste en høyere grad av indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Robbins og Judge (2009) hevder at en avgjørende faktor som øker trivselen ved en arbeidsplass er å ha vennlige og støttende kollegaer og ledere. Flere studier har vist at når den nærmeste lederen er vennlig og forståelsesfull, gir ros for gode prestasjoner, lytter til medarbeidernes meninger, og viser personlig interesse i medarbeiderne, så øker tilfredsheten blant de ansatte.

3.4 Jobbtfredshet

Robbins og Judge (2012:20) definerer jobbtfredshet som «a positive feeling about a job resulting from an evaluation of its characteristics». De hevder videre at faktorer som gode kollegaer, interessante utfordringer, muligheter for å lære mer, uavhengighet og egenkontroll, gir gode forutsetninger for høy jobbtfredshet. Men jobbtfredshet handler ikke bare om

faktorer ved selve jobben. Forskning viser at mennesker som vurderer seg selv positivt, som tror på sin indre verdi og kompetanse, er mer tilfreds i sine jobber enn de som ser negativt på sin egen verdi og kompetanse (Robbins & Judge, 2012). Hackman og Oldham (1980) viser til jobbtilfredshet som et resultat av indre styrt motivasjon, og at arbeidstakere som er indre motivert har høyere grad av jobbtilfredshet. Vansteenkiste et al. (2007) har også funnet en positiv sammenheng mellom indre motivasjon og jobbtilfredshet. Dette i sammenheng med Kuvaas (2008) sin forskning presentert ovenfor, er det grunn til å hevde at indre motivasjon har sammenheng med mange faktorer som er relatert til høy jobbtilfredshet. Bidrar veiledningen til dette? Dette vil drøftes senere i oppgaven.

3.5 Oppsummering med forskningsspørsmål underproblemstillinger

I oppgavens teoretiske del er det blitt presentert teori knyttet til veiledning, indre motivasjon og jobbtilfredshet, og forsøkt vist hvordan disse kan henge sammen og påvirke hverandre. Jeg har presentert Rogers teori, og hvordan kongruens, empati og ubetinget positiv aktelse bør være tilstede i relasjonen mellom veisøker og veileder for å fordre et godt veiledningsforhold. Deci og Ryans selvbestemmelsesteori viser til hvordan mennesket har tre medfødte grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, som må være tilfredsstilt for at indre motivasjon skal forekomme og vedvare. Det er derfor mulig å anta at dersom disse behovene er tilfredsstilt på arbeidsplassen, så vil en føle seg tilfreds med jobben sin, og ha en større lyst og utholdenhet til å fortsette. Ut i fra presentert teori og forskning blir det naturlig å fremsette følgende problemstillinger og forskningsspørsmål, som sammen skal kunne svare på oppgavens hovedproblemstilling; «Bidrar veiledning til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere»:

- I hvilken grad er nyutdannede, nytilsatte lærere tilfreds med jobben sin?
- Er det sammenheng mellom «veiledningskvalitet», «utbytte av veiledningen», «følelse av kompetanse», «følelse av tilhørighet», «følelse av selvbestemmelse», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket»?
- Er det forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når det kommer til «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket»?
- Er det forskjell mellom de som har fått veiledning av en veileder i eller med veilederutdanning og de som har fått veiledning av en lærer uten formell

veilederutdanning når det kommer til «utbytte av veiledningen» og «veiledningskvalitet»?

- Hvilke faktorer har innvirkning på «jobbtilfredshet» for nyutdannede lærere?
- Hvilke faktorer har innvirkning på «utsikter om å fortsette i læreryrket» for nyutdannede lærere?

Problemstillingene ovenfor vil bli besvart ut i fra datamaterialet som er blitt samlet inn ved hjelp av spørreskjema. Dette vil bli gjort rede for i det kommende metodekapitlet.

4 METODE

I dette forskningsprosjektet er det valgt en kvantitativ tilnærming. Dette er fordi jeg ønsker å kunne si noe generelt om veiledningens betydning for nyutdannede lærere. Mer kunnskap om dette vil kunne få en praktisk betydning for feltet, og det vil også kunne bidra til å sette et fokus på personaloppfølging i skolen. Trolig vil et fokus på lærernes trivsel og profesjonelle identitetsdannelse være med på å styrke organisasjonen i sin helhet. En ideell tilnærming i et slikt forskningsprosjekt hvor en har lite kunnskap fra før om temaet, ville vært å gjøre et forprosjekt med dybdeintervjuer, og så fulgt opp med en kartlegging. Av ressursmessige hensyn har jeg ikke mulighet til dette i et forskningsprosjekt av denne størrelsen, og velger derfor en tverrsnittsundersøkelse, hvor data registreres kun på ett tidspunkt (Ringdal, 2007). Utsagnene i denne undersøkelsen er utarbeidet med utgangspunkt i teori om veiledning, indre motivasjonsrelaterte faktorer og jobbtilfredshet, samt tidligere forskning på området.

4.1 Populasjon og utvalg

Populasjonen i dette prosjektet er nyutdannede, nytilsatte lærere i den norske skolen, fra de siste fem årene. Disse jobber i barne- og ungdomsskole, samt videregående skole. Det er vanskelig å gi et godt estimat av hvor mange som inngår i populasjonen, fordi det nøyaktige antallet lærerkandidater som er uteksaminert i denne perioden og som har begynt i jobb som lærere, ikke er kjent. Våren 2010 ble det uteksaminert 3480 lærerkandidater, men langt fra alle disse begynte i jobb i skoleverket allerede samme høst. Kandidatundersøkelsen som ble gjennomført av NifuStep i 2010 viser at mange allmennlærerkandidater fortsetter å studere, og at noen begynner å jobbe andre steder enn i skoleverket (NifuStep, 2010). Registerdata fra SSB over de som ble uteksaminert som lærerkandidater våren 2007 viser at 65 prosent av disse hadde jobb i skoleverket den første høsten etter uteksamineringen (Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon & Kunnskapsdepartementet, 2011). Dersom vi bruker tallene hentet fra henholdsvis 2007 og 2010 kan de gi et inntrykk av populasjonens omfang:

Henholdsvis 65 % av 3480 lærerkandidater over fem år utgjør til sammen 11 310 lærerkandidater. Utdanningsforbundet opererer med at om lag 30 % av de nyutdannede slutter å jobbe som lærere i løpet av 3-5 år i yrket. Dette betyr at vi sitter igjen med omtrent 7917 nyutdannede og nytilsatte lærere fra de siste fem årene i det norske skoleverket.

Mitt utvalg er nyutdannede lærere som har fått seg jobb i to regioner, Trøndelag (Trondheim og Stjørdal) og Tromsø. Det viste seg å være problematisk å skaffe et representativt utvalg, siden det ikke eksisterer lister over nyutdannede, nytilsatte lærere, og utdanningsinstitusjonene var ikke villig til å frigjøre oversikter over sine uteksaminerte studenter. Framgangsmåten for å skaffe utvalget ble derfor delvis å bruke mitt eget kontaktnettverk, og delvis å ta kontakt med hver enkelt arbeidsgiver. I Tromsø sa kontaktpersoner med kontaktinformasjon på nytilsatte, nyutdannede lærere i kommunen, seg villig til å distribuere spørreskjemaet. I Trondheim og Stjørdal deltok jeg på samlinger hvor de nyutdannede var samlet.

4.2 Prosedyre og svarprosent

Datainnsamlingen skjedde ved hjelp av spørreskjema. Det ble laget både en elektronisk versjon og en papirversjon, og disse utgjorde henholdsvis 70 % og 30 % av materialet. Den manuelle versjonen ble laget først, med god hjelp fra Kyrre Svarva ved SVT-fakultetets IT-tjeneste, denne ble så manuelt lagt inn i «Select Survey», et program for elektroniske spørreskjema.

Kontaktpersoner i Tromsø videresendte en link til det elektroniske spørreskjemaet til de nytilsatte de hadde kontaktinformasjon på. I Trøndelagsregionen fikk jeg komme på samlinger med nyutdannede lærere, og det ble gjennomført en manuell versjon av undersøkelsen der. Det hadde vært ønskelig å kunne gjennomført tilsvarende datainnsamling i Tromsø, siden manuell gjennomføring normalt resulterer i høyere svarprosent, men dette lot seg ikke gjøre av ressursmessige hensyn. Det viste seg imidlertid å være positivt å ha en elektronisk versjon av spørreundersøkelsen, da det for eksempel var flere som ikke møtte opp på samlingene i Trøndelag. Disse fikk tilsendt den elektroniske versjonen på mail av en kontaktperson i kommunen. Det ble til sammen 105 respondenter, hvor 34 kom fra den manuelle delen, og 71 fra den elektroniske delen. Spørreskjemaet ble distribuert til 172 personer, noe som gir en svarprosent på 61. Hva som betegnes som en akseptabel responsrate, er avhengig av ulike elementer, slik som selve utvalget, emnet som undersøkes og spørreskjemaet. I følge Fuglseth og Skogen (2006) betegnes en svarprosent av denne størrelsesorden som tilfredsstillende. Det er ikke mulig å si om frafallet er systematisk eller tilfeldig. Likevel er det slik, i følge Ringdal (2007), at selv om tilfeldig frafall ikke påvirker representativiteten, blir jo utvalget likevel mindre, noe som vil øke de tilfeldige utvalgsfeilene. Likevel er det slik at frafall sjelden er tilfeldig. Det kan derfor hende det er

visse fellestrekk ved de som velger å ikke svare på undersøkelsen. Dette er uansett vanskelig å kartlegge.

4.3 Måleinstrumentet

Spørreskjemaet består av tre hovedkategorier. Del A inneholder bakgrunnsinformasjon slik som kjønn, alder, stillingsprosent, klassetrinn de arbeider på og lignende. Del B handler om selve veiledningen, og del C er en kartlegging av informantenes opplevelse av Deci og Ryans tre grunnleggende psykologiske behov, knyttet til selve arbeidssituasjonen (se vedlegg 2 spørreskjema). I del B og C er utsagnene utformet som påstander som respondentene skal ta stilling til. En del av utsagnene er egenutviklet, mens en del er hentet fra andre undersøkelser. Sistnevnte er oversatt fra engelsk og noe tilpasset min studie rent språklig. Det brukes en seksdelt Likert-skala, hvor svarene beveger seg på en skala fra «stemmer ikke» (1) til «stemmer helt» (6). Det er kun ytterpunktene i skalaene som er navngitt. Det ble valgt en slik seksdelt skala, i stedet for det som kildene egentlig brukte, nemlig 5 og 7 svaralternativer, for å unngå en nøytral midtkategori. Dette ble gjort på alle variablene i undersøkelsen.

4.3.1 Del B: Om veiledningen

Denne delen av spørreundersøkelsen skal avdekke hvordan veiledningen har blitt gjennomført, samt hvilket utbytte de nytdannede selv føler de har hatt av veiledningen, i alt 39 spørsmål og utsagn. De første ni spørsmålene er hentet fra en kartlegging av veiledningsordningen, gjennomført av Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon og Kunnskapsdepartementet (2011). Et eksempel er «Hva slags veiledning har du vært med på hos din nåværende arbeidsgiver?» De resterende utsagnene er i hovedsak egenutviklet³. Disse er utformet med en bakgrunn i eksistensialistisk humanistisk teori, med hovedvekt på Carl Rogers teorier, samt teori fra blant andre Tveiten (2008), Karlsen (2007) og Smith og Ulvik (2010). Eksempler på påstander i denne kategorien er «Jeg opplever at jeg og veileder er likeverdige parter i veiledningssituasjoner» og «Når jeg har beskrevet en sak, preges samtalen videre av veileders assosiasjoner til egne erfaringer».

³ I samarbeid med mine veiledere, Hannah Svennungsen og Wenche M.Rønning.

4.3.2 Del C: Om arbeidet

Denne delen av undersøkelsen har til hensikt å avdekke respondentenes opplevelse av Deci og Ryans tre grunnleggende behov, samt jobbtilfredshet. Den består altså av fire deler; følelse av kompetanse, følelse av selvbestemmelse, følelse av tilhørighet og jobbtilfredshet.

Utsagn C1 til C9 skal måle informantenes følelse av kompetanse i sin arbeidshverdag. Av disse ni utsagnene er tre hentet fra Deci og Ryans «Basic psychological needs scale» (Baard, Deci, & Ryan, 2004). De resterende er egenutviklet, men inspirert av tidligere forskning⁴. Eksempler på påstander er «Jeg føler meg kompetent til å gjennomføre mine arbeidsoppgaver» og «Jeg synes selv jeg er en god lærer».

Utsagn C10 til C16 er ment for å kartlegge om informantene føler de har noen form for medbestemmelse i egen arbeidshverdag. Disse er i hovedsak hentet fra Deci og Ryans egen spørreundersøkelse, «Basic psychological needs scale» (Baard et al., 2004). I tillegg er noen av påstandene inspirert av tidligere undersøkelser gjennomført av Kuvaas (2008). Også her er det egenutviklede utsagn som er inspirert av tidligere forskning. Eksempler på påstander er «Når jeg er på jobb må jeg gjøre det jeg blir bedt om» og «Min leder gir meg valgmuligheter i arbeidshverdagen».

Utsagn C17 til C28 går inn på informantenes følelse av tilhørighet på arbeidsplassen. Disse tolv utsagnene går i hovedsak ut på det å føle trygghet og vennskap blant kollegaer, samt informantenes følelse av å bli inkludert på arbeidsplassen. Utsagnene er også sentrale når det gjelder å belyse følelsen av aksept og kommunikasjon mellom kollegaer. Eksempler på utsagn er «Jeg føler tilhørighet blant mine kolleger» og «Jeg liker de menneskene jeg jobber med». Utsagnene er oversatt og modifisert fra «Basic Psychological Needs Scale» (Baard et al., 2004). I tillegg er noen utsagn inspirert av Kuvaas (2008), samt noen egenutviklede, inspirert av tidligere forskning.

Utsagn C29 til C41 har til hensikt å avdekke informantenes generelle jobbtilfredshet og holdning til sitt arbeid og arbeidshverdag. Denne går direkte på informantenes følelse av glede, interesse og lyst i forhold til sitt arbeid. De første tolv utsagnene er inspirert av Brayfield og Rothe (1951), og det siste er egenutviklet. Eksempler på utsagn er blant annet «Arbeidsdagene føles som om de aldri tar slutt» og «Jeg føler meg tilfreds med yrkesvalget mitt».

⁴ Masteroppgaver skrevet av Ertsland (2007) og Sivertsen (2010).

4.4 Sumvariabler og gjennomsnittsvariabler

Hovedhensikten med denne undersøkelsen har vært å finne ut om veiledning har betydning for nyutdannede, nytilsatte læreres yrkesstart. Derfor sammenliknes en gruppe som har fått veiledning med en gruppe som ikke har fått veiledning, og en gruppe som har fått veiledning av en veileder i eller med utdanning med en gruppe som har fått veiledning av en veileder uten utdanning. Gruppene sammenliknes på flere områder representert ved variablene; «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket».

I tillegg har det vært av interesse å se på om det er en sammenheng mellom det som kan karakteriseres som god veiledning slik dette er presentert i kapittel 2, og opplevelsen av de samme variablene nevnt over. For å kunne gjøre dette, var det hensiktsmessig å lage gjennomsnittsvariabler av de ulike områdene. Disse variablene er godt forankret i teori og tidligere forskning. Det var derfor ikke naturlig å velge en eksplorerende tilnærming til de utsagnene som disse variablene består av gjennom å kjøre faktoranalyse for å få dem fram. Det var også et annet moment i denne vurderingen, og det var at i min undersøkelse var det få respondenter (N=105) i forhold til det antall en normalt anbefaler for at en faktoranalyse skal være hensiktsmessig. Normalt regner en at faktorer som er generert fra utvalg av en slik størrelse kan være vanskelig å generalisere (Pallant, 2007) Det er imidlertid ikke noe helt sikkert svar på hva et minimum antall må være, men en del sentrale teoretikere opererer med en kritisk grense på 150 respondenter (Field, 2009). Dette tatt i betraktning vurderte jeg det slik at det kunne være tilstrekkelig å undersøke den interne konsistensen mellom enkeltspørsmålene ved hjelp av Cronbachs Alpha. Dersom Cronbachs Alpha indikerer høy indre konsistens, vil dette være en god kvalitetssikring forut for å lage de sammensatte målene (gjennomsnittsvariablene).

Det ble laget en variabel som skulle fange opp om respondentene har fått veiledning eller ikke. I spørsmål B4, som lyder «Hva slags veiledning har du vært med på hos din nåværende arbeidsgiver?», ble de som svarte «individuell veiledning», «gruppeveiledning» og «både individuell- og gruppeveiledning» gruppert sammen, mens de som svarte «ikke vært med på veiledning» ble plassert for seg. Dette ble til variabelen B4_1. På denne måten kunne de to gruppene «fått veiledning» og «ikke fått veiledning» sammenlignes.

Det ble også laget en variabel for å fange opp om veilederen respondentene hadde vært i veiledning med hadde utdanning på området. I spørsmål B9, som lyder «Har din veileder formell veilederutdanning?», ble de som svarte «ja», eller «tar slik utdanning nå» gruppert sammen, mens de som svarte «nei» ble holdt for seg. Dette ble til variabelen B9_1. De som

svarte «vet ikke» ble ikke med i analysene hvor denne variabelen ble brukt.

Utsagnene i B10, hvor veiledningens kvalitet ble kartlagt, ble til en gjennomsnittsvariabel kalt «veiledningskvalitet». Gjennomsnittsvariabler ble laget ved å ta et gjennomsnitt av de besvarte utsagnene i hver skala. Det ble tillatt én missing slik at også de som ikke hadde besvart alle fikk en totalskåre. Variabelen er ment som en kartlegging av hva som har skjedd i veiledningen. Påstand B10_8 og B10_12 ble fjernet, da disse var mer nøytrale utsagn, mens B10_2, B10_4, B10_6, B10_7, B10_10 og B10_19 ble snudd. Høy skåre på denne variabelen vil si at veisøkers opplevelse av veiledningen er i henhold til hva teorien presentert i kapittel 2 mener er god veiledning. Cronbachs Alpha ble her 0,83.

Utsagn B11_1 til B11_7 ble til variabelen «utbytte av veiledningen», og handler om respondentenes opplevelse av utbyttet av veiledningen de har vært med på. Cronbachs Alpha ble her 0,95.

De opprinnelige 41 utsagnene i del C ble redusert til fire gjennomsnittsvariabler. Utsagn C1-C9 ble til variabelen «følelse av kompetanse». Her falt utsagn C2 ut ved måling av Cronbachs Alpha, da alpha økte fra 0,88 til 0,91 ved at dette utsagnet ble fjernet.

Utsagn C10-C16 ble til variabelen «følelse av selvbestemmelse». Her ble utsagn C12 og C15 fjernet, og Cronbachs Alpha økte fra 0,71 til 0,82.

Utsagn C17-C28 ble til variabelen «følelse av tilhørighet». Her ble utsagn C23 og C24 fjernet, og Cronbachs Alpha økte fra 0,83 til 0,94.

Utsagn C29s – C41 ble til variabelen «jobbtildfredshet». Cronbachs Alpha ble her 0,88. Her ble utsagn C29, C33, C34 og C36 snudd.

4.5 Dataanalyser

Datamaterialet er behandlet ved hjelp av SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) 19.0 for Windows.

Kriteriet for å utføre tilfredsstillende statistiske analyser er at variablene er på intervallnivå eller rationivå (Ringdal, 2007). Konstruksjonene av gjennomsnittsvariabler basert på Likert-skala gir et målenivå på intervallnivå. Det ble gjennomført flere ulike statistiske analyser for å få svar på oppgavens underproblemstillinger, om igjen skal belyse oppgavens hovedproblemstilling; om veiledning bidrar til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere. Det er også av interesse å se om det er en sammenheng mellom kvaliteten på veiledningen som er gjennomført, utbyttet respondentene selv opplever å ha fått av veiledningen, tilfredstilelsen av de tre psykologiske behovene, jobbtildfredshet og om en ser

for seg å fortsette i læreryrket. Det ble derfor kjørt korrelasjon (Pearsons r) mellom «veiledningskvalitet», «utbytte av veiledningen», «følelsen av kompetanse», «følelsen av selvbestemmelse», «følelsen av tilhørighet», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket». Dette ble gjennomført for å se om økende skåre på veiledningskvaliteten, altså at veiledningen har skjedd i henhold til teorien presentert i kapittel 2, henger sammen med økende skåre på opplevelsen av de seks nevnte variablene. Pearsons r måler styrken på et lineært forhold mellom to variabler, og kan variere fra -1-1. Ulike teoretikere har ulike formeninger om tolkning av korrelasjonskoeffisienten. Tolkningen avhenger også av hva det er en ser på sammenhengen imellom. Cohen (som referert i Pallant (2007)) har i tillegg til mål på effektstørrelse også et forslag til en skala for tolkning av korrelasjonskoeffisienter:

$r = 0,10 - 0,29 =$ liten sammenheng.

$r = 0,30 - 0,49 =$ middels sammenheng.

$r = 0,50 - 1,0 =$ sterk sammenheng.

Det skal imidlertid nevnes at en korrelasjon på 0,3-0,4 ansees som en akseptabel korrelasjon innenfor samfunnsvitenskapelige fag (Ringdal, 2007).

Det ble i tillegg gjennomført flere t-tester med to uavhengige utvalg, hvor de to uavhengige utvalgene enten var de som hadde fått veiledning versus de som ikke hadde fått veiledning, eller de som hadde fått veiledning av veileder med eller i veilederutdanning versus de som hadde fått veiledning med veileder uten veilederutdanning. Hensikten med t-testene var å undersøke om det er signifikante forskjeller mellom de to gruppene. Testene som ble gjennomført var to-halet, og med et signifikansnivå på 5 %. På grunn av relativt liten N kan det imidlertid være en mistanke om type 2-feil, noe som innebærer at en feilaktig godtar nullhypotesen (at det ikke er forskjell mellom gruppene). Mål for effektstørrelse (ved hjelp av Cohens d) vil derfor bli benyttet for å få et bilde av om det likevel kan være reelle forskjeller mellom de to gruppene. Fordelen med Cohens d som mål på effektstørrelse, er at denne ikke er påvirket av utvalgsstørrelse. Denne regnes ut ved å ta forskjellen mellom to gjennomsnitt og dele på pooled standardavvik (roten av gjennomsnittet av de kvadrerte standardavvikene). Resultat mellom 0,0 - 0,2 regnes som lav effektstørrelse, mellom 0,2 - 0,8 som middels effektstørrelse og 0,8 og over som høy effektstørrelse (Field, 2009).

Det ble videre gjennomført enveis variansanalyse (ANOVA), hvor forskjellene mellom de som hadde fått veiledning og de som ikke hadde fått veiledning ble ytterligere studert. I utgangspunktet var det fire kategorier innenfor denne variabelen; «individuell

veiledning», «gruppeveiledning», «både individuell og grupperådgivning» og «ikke fått veiledning» (se avsnitt 4.4). Det ble kjørt en ANOVA-test på disse fire gruppene i forhold til de samme variablene som t-testene; «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet», «jobbtilfredshet», og «utsikter om å fortsette i læreryrket». Resultatet ble som følger; «følelse av kompetanse»: $F(3, 100) = 2,69, p = 0,05$, «følelse av selvbestemmelse»: $F(3, 100) = 1,54, p = 0,21$, «følelse av tilhørighet»: $F(3, 100) = 0,12, p = 0,95$, «jobbtilfredshet»: $F(3, 100) = 1,35, p = 0,26$, og «utsikter om å fortsette i yrket»: $F(3, 100) = 3,16, p = 0,03$. Det var på variablene «følelse av kompetanse» og «utsikter til å fortsette i yrket» gruppene skåret ulikt. Post hoc-sammenligninger ved bruk av «Scheffe», som viser mellom hvilke grupper forskjellen ligger, viste at forskjellen var størst mellom de som hadde fått både individuell- og gruppeveiledning og de som ikke hadde fått veiledning. Det ble derfor besluttet å sammenligne disse to gruppene ytterligere, og det ble kjørt t-test med to uavhengige utvalg mellom disse to gruppene.

Til slutt var det også av interesse å se hvilke av Deci og Ryans tre psykologiske behov som har mest å si for nyutdannede læreres jobbtilfredshet og utsikter om å fortsette i yrket. Det ble derfor undersøkt ved hjelp av en multippel regresjonsanalyse for å se hvilke av disse tre som predikerer henholdsvis «jobbtilfredshet» og «utsikter å fortsette i læreryrket».

4.6 Reliabilitet

Reliabilitet handler om testens målesikkerhet, testens stabilitet, og er et rent empirisk spørsmål. En test er reliabel dersom gjentatte målinger gir samme resultat. Dette kan måles på to måter; ved test-retest, altså at man tester samme gruppe igjen med et visst mellomrom, eller ved indre konsistens, altså at utsagn om samme sak stilles flere ganger i samme spørreundersøkelse (Ringdal, 2007). I denne oppgaven er indre konsistens, ved hjelp av Cronbachs Alpha, målet på reliabilitet ettersom studien er en tverrsnittsundersøkelse. Høye korrelasjoner mellom utsagn om samme sak er et tegn på høy reliabilitet. Cronbachs Alpha i de ulike variablene er beskrevet i avsnitt 4.4.

Også andre faktorer vil påvirke reliabiliteten. I arbeidet med oversettelsen av utsagnene fra engelsk til norsk var jeg derfor nøye med å få med den opprinnelige betydningen av utsagnet, samt at jeg hadde et fokus på å formulere klare, konkrete utsagn. Det at flere av utsagnene er brukt av teoretikere både i nasjonalt og internasjonalt, er også med på å styrke reliabiliteten.

På spørreundersøkelsens forside var det en forklaring av hva det var undersøkelsen handlet om, og hvordan den fungerte (se vedlegg 2, spørreskjema). I de tilfellene hvor undersøkelsen ble gjennomført manuelt, ble det holdt en muntlig presentasjon før gjennomføringen, samt åpning for spørsmål både før, under og etter gjennomføringen. I instruksjonen ble det presisert at all informasjon ville bli behandlet konfidensielt, og at resultatene fra undersøkelsen ville bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kunne gjenkjennes og dermed stimulere til oppriktige svar.

4.7 Validitet

Validitet handler om man måler det man er ute etter å måle. Dette krever en teoretisk forankring, samt erfaring og logisk resonnement. Måler instrumentet det som det ønskes å måle? Er det god sammenheng mellom indikatorer og skala? En god operasjonalisering av de teoretiske fenomen som er av interesse å måle, er derfor sentralt. For å drøfte hvilke utfordringer en står overfor når det gjelder validiteten, tas det utgangspunkt i Kleven (2008) sin artikkel, som viser til Cook & Campbells fire typer validitet. Her beskrives validitet som om en kan stole på de slutninger en gjør, og det skilles mellom fire typer validitet, hvor hver type har hver sin type slutning.

Begrepsvaliditet (construct validity) handler om å trekke slutninger fra indikatorer til teoretiske begrep. Begrep som jobbtilfredshet, veiledningskvalitet og indre motivasjon er vanskelig å måle, og nøkkelen ligger i å finne noen observerbare indikatorer som måler begrepet; å operasjonalisere begrepene. Begrepsvaliditeten trues dersom utsagnene i spørreundersøkelsen ikke konkret måler det de er ment for å måle, men noe annet (systematiske målefeil). For å styrke begrepsvaliditeten er det først og fremst blitt tenkt rasjonelt rundt hvilke utsagn som skulle tas med i kartleggingen som faktisk måler følelse av kompetanse, følelse av selvbestemmelse, følelse av tilhørighet, jobbtilfredshet, utsikter om å fortsette i yrket, veiledningskvalitet og utbytte av veiledningen. I tillegg er det gjennomført en grundig teoretisk analyse av begrepene som skulle måles.

Også tilfeldige målefeil vil svekke validiteten, og en kan stille seg spørsmål om undersøkelsen ville fått et annet resultat hvis den for eksempel ble gjennomført på et annet tidspunkt. Dette forskningsprosjektet gjennomføres om våren, noe som er en fordel i forhold til problemstillingen. Lærerne er da godt inne i skoleåret, og har sannsynligvis et noe bedre grunnlag for å svare på spørsmål om sin arbeidssituasjon. Ved å gjøre undersøkelsen tidligere

i skoleåret kunne man risikert å miste mye informasjon, da lærerne kanskje enda ikke har kommet ordentlig i gang med sitt virke.

Indre validitet (internal validity) handler om å trekke slutninger fra observerte tendenser til substansielle sammenhenger. Er det grunn til å tro at de faktorene som analyseres i denne undersøkelsen er indikatorer på en god yrkesstart for nyutdannede lærere? Her er det viktig å evaluere andre mulige årsaker til hva som kan gi en god yrkesstart. Teoretisk sett er det et godt grunnlag for å hevde at en tilfredsstillende av Deci og Ryans tre grunnleggende psykologiske behov; kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet, og en høy skåre på jobbtildfredshet vil indikere at de nyutdannede opplever en god yrkesstart. Likevel kan en aldri ha helt kontroll over den indre validiteten, men en kan styrke den ved grundige teoretiske analyser.

Ytre validitet (external validity) handler om å kunne generalisere sine funn. Under gitte forutsetninger kan signifikanstesting brukes for å legitimere en generalisering, men ofte kan man ikke det. For at en skal kunne generalisere funnene må utvalget blant annet være stort nok og tilfeldig trukket. Dette er en åpenbar svakhet her siden det ikke var mulighet for å gjennomføre en tilfeldig trekning av utvalget, samt at utvalgsstørrelsen er lav ($N=105$). Jeg kan likevel reflektere en del rundt om det er grunn til å tro at det er noe som er systematisk annerledes ved lærerne som er ansatt i Trondheim, Stjørdal og Tromsø, eller som er i mitt kontaktnett i ett, to eller tre ledd fra meg, når det kommer til veiledningen de har vært med på, og hvordan de opplever sin yrkessituasjon. Jeg kan ikke se at det skal være noen systematisk forskjell her, men undersøkelsen har likevel en svakhet gjennom at utvalget ikke er tilfeldig trukket, og at utvalgsstørrelsen er begrenset til 105 respondenter.

Statistisk validitet (statistical validity) handler om det jeg har observert er betydningsfullt ut i fra statistiske mål, om det er *signifikant*. Dette blir behandlet i neste kapittel.

5 RESULTATER

Undersøkelsens resultater presenteres her i samme rekkefølge som angitt i den teoretiske oppsummeringen (avsnitt 3.5).

Totalt ble utvalget på 105 personer, hvor 71 personer besvarte det elektroniske skjemaet, mens 34 besvarte det manuelle. Jeg registrerte at 19 personer hadde vært inne og sett på det elektroniske skjemaet uten å svare. Hvem disse personene er, hadde jeg ingen mulighet til å kontrollere. Det kan ha vært en blanding av potensielle respondenter og kontaktpersoner. Det var imidlertid 7 respondenter som falt bort etter at de hadde besvart spørsmålene på undersøkelsens første side i den elektroniske versjonen, mens alle som fikk den manuelle versjonen svarte på skjemaet.

5.1 Karakteristika ved utvalget

Utvalget består av 70 kvinner og 35 menn, og har jobbet som lærere i gjennomsnitt om lag 16 måneder. Litt over 54 % er fast ansatt, mens i underkant av 46 % er i vikariat. Den gjennomsnittlige stillingsprosenten er 96,4. 75 personer oppgav at de hadde vært med på veiledning, 29 personer hadde ikke vært med på veiledning. Tabell 1 viser prosentvis aldersgruppering i utvalget, tabell 2 viser hvilke klassetrinn de jobber på:

Tabell 1: Utvalgets fordeling i aldersgrupper (%) (N=105)

<24 år	24-26 år	27-29 år	30-32 år	33-35 år	>35 år	Total
7,6	49,5	27,6	8,6	1	5,7	100(105)

Over halvparten av de nyutdannede lærerne er i aldersgruppen under 26 år, mens over en firedel er 27-29 år. Noen få er eldre enn dette.

Tabell 2: Utvalgets fordeling på undervisningstrinn (%) (N=105)

1.-4. trinn	5.-7. trinn	8.-10. trinn	Videregående	Total
32,4	19	32,4	16,2	100(105)

En tredel av lærerne arbeider i småskolen, en femdel er på mellomtrinnet og en tredel arbeider i ungdomsskolen. Rundt 16 % startet sin yrkeskarriere i videregående skole.

5.2 Deskriptiv statistikk

Tabell 3 gir en oversikt over respondentenes gjennomsnittskårer på de syv variablene som inngår i analysene.

Tabell 3: Deskriptiv statistikk for de variabler om inngår i analysene

	N	Mean	Std.	Γ	α
Følelse av kompetanse	104	4,54	0,72	-0,35	0,91
Følelse av selvbestemmelse	104	4,41	0,93	-0,31	0,82
Følelse av tilhørighet	104	4,96	0,88	-0,86	0,94
Jobbtilfredshet	104	4,55	0,77	-0,55	0,88
Veiledningskvalitet	75	4,52	0,59	-0,57	0,83
Utbytte av veiledningen	75	4,78	1,13	-1,20	0,95
Utsikter om å fortsette i læreryrket	104	3,79	1,54	-0,24	

N = antall. Mean = gjennomsnitt. Std. = standardavvik. Γ = skjevhet. α = Cronbach's Alpha

Alle variablene i tabellen er gjennomsnittsvariabler, bortsett fra utsagnet «utsikter om å fortsette i læreryrket», som er en enkeltvariabel som hører inn under variabelen «jobbtilfredshet». Denne trekkes spesielt fram på fordi en av hensiktene med den tidligere nevnte intensjonsavtalen hos Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon nettopp er å hindre frafallet fra læreryrket (se kapittel 1). Det er derfor av spesiell interesse å se om det er en forskjell mellom de som har fått mye og/eller god veiledning i henhold til det teorien indikerer, og de som har fått lite og/eller dårlig veiledning, når det kommer til akkurat denne variabelen.

Med bakgrunn i denne tabell 3 er det mulig å trekke noen foreløpige slutninger i forhold til tilfredsstillelse av Deci og Ryans tre psykologiske behov og jobbtilfredshet i utvalget, samt si noe generelt om veiledningen utvalget har vært med på, og utsikter om å fortsette i læreryrket. Høyest mulige skårer i de ulike gjennomsnittsvariablene er 6. Vi kan se at utvalget skårer relativt høyt på alle variablene, bortsett fra «utsikter om å fortsette i yrket», hvor de skårer middels (3,79). Alle variablene viste seg å være noe venstreskjeve. Dette vil si at respondentene skårer relativt høyt. Venstreskjeve variabler, kombinert med en høy gjennomsnittskåre, slik som i for eksempel «følelse av tilhørighet», tyder på at de nyutdannede opplever høy grad av tilhørighet på arbeidsplassen. Det må imidlertid nevnes at ingen av disse skjevhetene avviker uakseptabelt fra normal fordeling, og utgjør derfor ikke problemer for analysene (Ringdal, 2007).

5.3 Bidrar veiledning til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere?

I de følgende avsnittene vil analyser av underproblemstillingene presenteres. Tanken er at disse samlet sett skal kunne gi indikasjoner på om veiledning bidrar til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere.

For å kunne gi noen indikasjoner på dette er det først og fremst interessant å se om nyutdannede lærere generelt er tilfreds med jobben sin. Deretter er det av interesse å se på om det er en sammenheng mellom veiledningskvalitet, altså om det er en sammenheng med veiledning gjennomført i henhold til teorien presentert i kapittel 2, og utbyttet respondentene selv opplever å ha fått av veiledningen, samt følelsen av kompetanse, følelse av selvbestemmelse, følelse av tilhørighet og om de ser for seg å fortsette i læreryrket. De siste fem variablene er i denne undersøkelsen blitt valgt for å gi en indikasjon på en god yrkesstart.

For å videre kunne svare på problemstillingen vil analysene ta for seg om det er forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når det kommer til de nevnte variablene.

Et annet aspekt er om veileders formelle utdanning har noe betydning for selve veiledningen som gjennomføres. Dette analyseres ved å se etter forskjeller i forhold til utbyttet de nyutdannede opplever å ha fått av veiledningen, samt forskjeller i veiledningskvaliteten. Utvalget deles her i to, hvor de som har veileder i eller med relevant utdanning ble gruppert sammen, mens og de som har veileder uten utdanning utgjør den andre gruppen.

Til slutt presenteres hvilke av de tre psykologiske behovene som ser ut til å ha størst innvirkning på de nyutdannedes jobbtilfredshet og utsikter om å fortsette i læreryrket.

5.3.1 I hvilken grad er nyutdannede, nytilsatte lærere tilfreds med jobben sin?

I tabell 2 kom det fram at lærerne i utvalget skårer relativt høyt på «jobbtilfredshet» (et gjennomsnitt på 4,55 av 6 mulige). Dette, kombinert med en venstreskjev fordeling (-0,55) tyder på at de nyutdannede lærerne i utvalget er relativt tilfreds med jobben. Det må imidlertid nevnes at med en såpass lav utvalgsstørrelse som det er i dette prosjektet, kan en ikke umiddelbart generalisere disse funnene ut over det foreliggende utvalget. Det er likevel interessant at nyutdannede lærerne i denne undersøkelsen opplevde at de var tilfreds med jobben sin.

5.3.2 Er det sammenheng mellom «veiledningskvalitet», «utbytte av veiledningen», «følelse av kompetanse», «følelse av tilhørighet», «følelse av selvbestemmelse», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket»?

Tabell 3 viser at utvalget skårer generelt høyt på «veiledningskvalitet» (4,52), noe som indikerer at utvalget har fått mye god veiledning. Spørsmålet blir da om veiledningens kvalitet har den betydningen som en i følge teorien mener den skal ha for å bidra til utvikling, og en styrket opplevelse av Deci og Ryans tre psykologiske behov, jobbtilfredshet og å se for seg å fortsette i yrket? Tabell 4 viser korrelasjonene mellom de fem variablene som skal indikere en god yrkesstart, samt «utbytte av veiledningen» og «veiledningskvalitet».

Tabell 4: Korrelasjoner (Pearsons r) mellom de 7 variablene

Veiledningskvalitet	1					
Utbytte av veiledningen	0,55**	1				
Følelse av kompetanse	0,32**	0,35**	1			
Følelse av selvbestemmelse	0,34**	0,40**	0,33**	1		
Følelse av tilhørighet	0,35**	0,44**	0,36**	0,60**	1	
Jobbtilfredshet	0,38**	0,47**	0,57**	0,55**	0,59**	1
Fortsette i yrket	0,29*	0,39**	0,48**	0,18	0,31**	0,69**

Korrelasjonens signifikansgrad: **. = 0,01. *. = 0,05

I følge Cohens beregninger (se avsnitt 4.5), viser Pearsons r en sterk sammenheng mellom «utbytte av veiledningen» og «veiledningskvalitet» (0,55). Pearsons r viser videre en middels sammenheng mellom «veiledningskvalitet» og «følelse av kompetanse» (0,32), «følelse av selvbestemmelse» (0,34), «følelse av tilhørighet» (0,35) og «jobbtilfredshet» (0,38).

Variabelen «utsikter om å fortsette i yrket» har en svak sammenheng med «veiledningskvalitet» (0,29). Innenfor samfunnsvitenskapelig forskning er imidlertid alle disse korrelasjonene av en akseptabel størrelse.

Vi ser også at «følelse av kompetanse» (0,57), «følelse av tilhørighet» (0,55) og «følelse av selvbestemmelse» (0,55) korrelerer høyt med «jobbtilfredshet». Dette indikerer at en økende følelse av kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet også innebærer økt jobbtilfredshet.

Det kan altså tyde på at det er en sammenheng mellom veiledningskvalitet og de andre seks variablene. Det er derfor av videre interesse å se på om det er en forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når det kommer til de siste fem variablene; «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i yrket». Dette analyseres i neste avsnitt.

5.3.3 Er det forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når det kommer til «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet», «jobbtilfredshet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket»?

Tabell 5 viser resultatet av fem ulike t-tester med to uavhengige utvalg.

Tabell 5: T-test med «Fått veiledning» og «Ikke fått veiledning»

	Fått veiledning			Ikke fått veiledning			Df	T	Sig	C' d
	N	Snitt	Std.	N	Snitt	Std.				
Følelse av kompetanse	75	4,62	0,68	29	4,33	0,79	102	1,91	0,06	0,40
Følelse av selvbestemmelse	75	4,42	0,95	29	4,38	0,90	102	0,21	0,83	0,04
Følelse av tilhørighet	75	4,98	0,87	29	4,93	0,92	102	0,24	0,81	0,06
Jobbtilfredshet	75	4,63	0,71	29	4,34	0,88	102	1,72	0,09	0,36
Utsikter om å fortsette i læreryrket	75	4,01	1,48	29	3,21	1,54	102	2,46	0,02	0,53

N = antall. Snitt = gjennomsnitt. Std. = standardavvik. Df = frihetsgrad. t = observert t-verdi. Sig = signifikansverdi. C' d = Cohen's d.

Generelt for hele utvalget viser tabellen at de som har fått veiledning har jevnt over høyere skårer på alle variablene enn de som ikke har fått veiledning (tabell 5). Men det er ikke noen signifikant forskjell mellom de to gruppene på de fire første variablene. For å undersøke dette nærmere ble det foretatt en vurdering av effektstørrelse. I tabellen kan vi se en lav effektstørrelse på «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet» (Cohens d = 0,04 og 0,06), mens «følelse av kompetanse» og «jobbtilfredshet» har en middels effektstørrelse (Cohens d = 0,40 og 0,36). Dette vil si at det er en middels forskjell mellom de to gruppene «fått veiledning» og «ikke fått veiledning» når det kommer til «følelse av kompetanse» og «jobbtilfredshet». Dette indikerer at de som har vært med på veiledning ser ut for å være litt mer tilfreds med jobben enn de som ikke har vært med på veiledning, samt at de muligens opplever en noe høyere følelse av kompetanse. Men resultatet må tolkes med forsiktighet.

Vi ser videre at differansen mellom de to gruppegjennomsnittene er signifikant ($t = 2,46$, $p = 0,02$) når det kommer til «utsikter om å fortsette i læreryrket». Effektstørrelsen viser her en middels forskjell mellom de to gruppene (Cohens d = 0,53). Vi kan da si at det er en middels forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når de vurderer om de skal fortsette i yrket. Dette indikerer at lærere som har vært med på veiledning i større grad ser for seg å fortsette i yrket, enn de som ikke har vært med på veiledning. Også her må resultatet tolkes med forsiktighet

Det ble så kjørt fem nye t-tester med to uavhengige utvalg med de samme avhengige variablene som over, for å se på de to gruppene «fått både individuell- og gruppeveiledning» og «ikke fått veiledning» sammenlignet.

Tabell 6: T-test med «Både individuell- og gruppeveiledning» og «Ikke fått veiledning»

	Individuell- og gruppeveiledning			Ikke fått veiledning			Df	T	Sig	C' d
	N	Snitt	Std.	N	Snitt	Std.				
Følelse av kompetanse	33	4,81	0,65	29	4,33	0,79	60	2,63	0,01	0,66
Følelse av selvbestemmelse	33	4,38	0,87	29	4,38	0,90	60	0,00	1.0	0
Følelse av tilhørighet	33	5,04	0,79	29	4,93	0,92	60	0,50	0,62	0,13
Jobbtilfredshet	33	4,68	0,74	29	4,34	0,88	60	1,62	0,11	0,42
Utsikter om å fortsette i læreryrket	33	4,36	1,48	29	3,21	1,41	60	3,08	0,00	0,80

N = antall. Snitt = gjennomsnitt. Std. = standardavvik. Df = frihetsgrad. t = observert t-verdi. Sig = signifikansverdi. C' d = Cohen's d.

Tabell 6 viser at det ikke er noen signifikant forskjell mellom de to gruppene når det kommer til «følelse av selvbestemmelse», «følelse av tilhørighet» og «jobbtilfredshet». Cohens d viser ingen eller lav effektstørrelse på de to første variablene (Cohens d = 0,0 og 0,13), men en middels effektstørrelse på «jobbtilfredshet» (Cohens d = 0,42). Dette indikerer at det likevel kan være en forskjell mellom de to gruppene når det kommer til jobbtilfredshet.

Tabellen viser videre at det er en signifikant forskjell mellom de to gruppene når det kommer til «følelse av kompetanse» (t = 2,63, p = 0,01), og «utsikter om å fortsette i læreryrket» (t = 3,08, p = 0,00). Cohens d viser en middels opp mot sterkt effektstørrelse (Cohens d = 0,66) for «følelse av kompetanse», og en sterk effektstørrelse (Cohens d = 0,80) for «utsikter om å fortsette i læreryrket». Vi kan derfor, men med en stor grad av forsiktighet, antyde at de som har vært med på både individuell- og gruppeveiledning opplever en høyere grad av kompetanse, og ser i større grad for seg å fortsette i læreryrket, og har en noe høyere jobbtilfredshet, enn de som ikke har vært med på veiledning.

Det er videre av interesse å undersøke om veileders utdanning har noe å si for veisøkernes egen opplevelse av utbyttet de har av veiledningen, samt om utdanningen påvirker kvaliteten på veiledningen i henhold til teorien presentert i kapittel 2. Dette vil behandles i neste avsnitt.

5.3.4 Er det forskjell mellom de som har fått veiledning av en veileder i eller med veilederutdanning og de som har fått veiledning av en lærer uten formell veilederutdanning når det kommer til «utbytte av veiledningen» og «veiledningskvalitet»?

Tabell 7 viser resultatet fra to ulike t-tester med to uavhengige utvalg med hensyn til vurdering av veiledningen de har fått.

Tabell 7: T-test med «Veileder med/i utdanning» og «Veileder uten utdanning»

	Veileder med/i utdanning			Veileder uten utdanning			Df	T	Sig	C's d
	N	Snitt	Std.	N	Snitt	Std.				
Utbytte av veiledningen	38	4,83	1,21	18	4,38	1,24	54	1,29	0,20	0,37
Veiledningskvalitet	38	4,65	0,64	18	4,22	0,57	54	2,46	0,02	0,71

N = antall. Snitt = gjennomsnitt. Std. = standardavvik. Df = frihetsgrad. t = observert t-verdi. Sig = signifikansverdi. C' d = Cohen's d.

Tabell 7 viser en signifikant forskjell mellom de to gruppene når det kommer til «veiledningskvalitet» ($t = 2,46$, $p = 0,02$), men ingen signifikant forskjell i forhold til «utbytte av veiledningen» ($t = 1,29$, $p = 0,2$). Som nevnt i avsnitt 4.5 kan den lave utvalgsstørrelsen utgjøre en fare for å gjøre en type 2-feil. Dette gjelder særlig her, på grunn av at vi her opererer med et enda lavere antall respondenter enn i de andre analysene, da det kun er de som har fått veiledning, og som vet om veileder har utdanning på området eller ikke, som er med i denne analysen ($N=56$). Derfor regnes effektstørrelsen ut også her, for å se hvor stor styrken i forskjellen er, uavhengig av antallet i utvalget. Cohens d på variabelen «utbytte av veiledningen» viser en effektstørrelse på 0,37, noe som klassifiseres som middels. Cohens d på «veiledningskvalitet» viser en opp mot sterk effektstørrelse (Cohens $d = 0,71$). Tatt i betraktning at det er ytterst få respondenter med i denne analysen, blir det mange usikkerhetsmomenter. Men vi kan antyde at det er en middels forskjell mellom de to gruppene som har fått veiledning av en veileder i eller med veilederutdanning og de som har fått veiledning av en veileder uten utdanning når det kommer til opplevelse av utbytte av veiledningen. I tillegg viser resultatet en betydelig forskjell mellom de to gruppene når det kommer til kvaliteten på veiledningen som er gjennomført.

5.3.5 Hvilke faktorer har innvirkning på «jobbtilfredshet» for nyutdannede lærere?

Det ble gjort en regresjonsanalyse for å finne ut i hvor stor grad nyutdannede læreres opplevelse av jobbtilfredshet kan forklares ut fra «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet». Dette illustreres ved hjelp av forklart varians i analysen. En analyse med flere forklaringsvariabler er spesielt fruktbar når variablene som inngår i analysen er innbyrdes, men ikke for høyt korrelerte. Dette ble undersøkt og funnet tilfredsstillende (se avsnitt 5.4). Et multivariat analyseverktøy som regresjonsanalyse, er konstruert med henblikk på slike korrelasjoner (Langdridge & Tvedt, 2006; Midtbø, 2007). Multikollinearitet (for høye innbyrdes korrelasjoner) ble sjekket ved å regne ut bivariante korrelasjoner mellom alle prediktorvariablene og kriterievariabelen, før selve analysen ble gjennomført. Ingen av korrelasjonene var over 0,7, noe som gjør variablene egnet for multipl regressjon (se avsnitt 5.4).

Tabell 8: Multipl regressjon med Deci og Ryans tre psykologiske behov som uavhengige variabler, og jobbtilfredshet som avhengig variabel

	B	Beta	t
Følelse av kompetanse	0,40	0,37***	5,01
Følelse av selvbestemmelse	0,21	0,25*	2,85
Følelse av tilhørighet	0,27	0,30**	3,47

$F = 37,25. p = 0,000. df = 103. R^2 = 0,51$

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. R^2 adjusted.

Regresjonsanalysen viste at modellen som var satt opp var signifikant ($F = 37,25, p = 0,000$) for forholdene mellom «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet», og «jobbtilfredshet». Alle prediktorvariablene er signifikant relatert til jobbtilfredshet, og alle bidrar derfor til å forklare variansen i jobbtilfredshet. Justert R^2 har en verdi på 0,51, noe som betyr at «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet» til sammen forklarer 51 % av variansen i jobbtilfredshet. Dette betyr altså at alle de nevnte variablene har innvirkning på nyutdannede læreres jobbtilfredshet.

5.3.6 Hvilke faktorer har innvirkning på «utsikter om å fortsette i læreryrket» for nyutdannede lærere?

Det ble også gjennomført en regresjonsanalyse for å finne hvor stor del av variansen i «utsikter om å fortsette i læreryrket» som er forklart av de samme uavhengige variablene som ble brukt i forrige analyse; «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet». Multikollinearitet ble også her først sjekket ved å regne ut bivariante korrelasjoner mellom alle prediktorvariablene og kriterievariabelen før selve analysen ble gjennomført. Heller ikke her var noen av korrelasjonene var over 0,7 (se avsnitt 5.4), noe som gjør variablene egnet til multippel regresjon.

Tabell 9: Multippel regresjon med Deci og Ryans tre psykologiske behov som uavhengige variabler, og utsikter om å fortsette i yrket som avhengig variabel

	B	Beta	T
Følelse av kompetanse	0,92	0,43***	4,60
Følelse av selvbestemmelse	-0,14	-0,87	-0,78
Følelse av tilhørighet	0,35	0,20	1,80

$F = 11,17, p = 0,000. df = 103. R^2 = 0,23$

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$. R^2 Adjusted

Denne regresjonsanalysen viste at også denne modellen var signifikant ($F = 11,17, p = 0,00$) for forholdene mellom «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet» og «utsikter om å fortsette i læreryrket». Det var kun én av variablene som hadde signifikant betydning for variansen i den avhengige variabelen, og dette var «følelse av kompetanse», som var positivt relatert til å se for seg å fortsette i læreryrket. Justert R^2 har en verdi på 0,23, noe som vil si at de tre uavhengige variablene i analysen, sammen forklarer 23 % av variansen i «utsikter om å fortsette i læreryrket». Siden det kun er «følelse av kompetanse» som er signifikant relatert til «utsikter om å fortsette i læreryrket», er det interessant også vise til Part correlations, som gir en indikasjon på hva den ene variabelen tilfører den totale variansen. Denne viser at «følelse av kompetanse» forklarer 15,8 % av variansen i om de nyutdannede ser for seg å fortsette i yrket. Den sterkeste prediktoren for at nyutdannede lærere ser for seg å fortsette i læreryrket, er altså følelsen av kompetanse.

6 OPPSUMMERING OG DRØFTING

I dette avsnittet blir det gjort forsøk på å trekke ut hovedfunn fra analysene og relatere disse til den teoretiske rammen for oppgaven. Oppbyggingen følger de seks underproblemstillingene.

6.1 Nyutdannede læreres jobbtilfredshet

Resultatene i denne undersøkelsen viser at utvalget skårer relativt høyt på variabelen «jobbtilfredshet» (et gjennomsnitt på 4,55 av 6 mulige). Det faktum at fordelingen er noe venstreskjev (-0,55), indikerer at de fleste skårene ligger over gjennomsnittet. Dette betyr at de nyutdannede lærerne er rimelig tilfreds med jobben sin. Det er vanskelig å spekulere i hva dette kan tilskrives, fordi det er flere faktorer ved en lærers arbeidssituasjon som denne undersøkelsen ikke dekker. Imidlertid skårer utvalget også høyt på de indre motivasjonsrelaterte variablene «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet» (et gjennomsnitt på henholdsvis 4,54, 4,41 og 4,96 av 6 mulige), noe som i følge Deci og Ryans selvbestemmelsesteori er med på å fremme individets velvære, trivsel og mulighet for å nå sitt fulle potensial (Deci & Ryan, 2002). Flere andre teoretikere har vist til hvordan indre motiverte arbeidstakere uttrykker en høyere grad av jobbtilfredshet enn de som ikke er indre motivert (Hackman & Oldham, 1980; Vansteenkiste et al., 2007). Dette er gjenkjennbart i resultatet fra dette utvalget med nyutdannede lærere. Som nevnt tidligere er utvalgsstørrelsen i denne undersøkelsen liten, og det begrenser generaliseringsmulighetene. Det utvises derfor forsiktighet i forhold til å trekke en konklusjon som gjelder populasjonen.

6.2 Veiledningskvalitetens betydning for de nyutdannedes yrkesstart

Resultatene viser at utvalgets opplevelse av «veiledningskvalitet» og «utbytte av veiledningen» henger tett sammen ($r = 0,55$). Dette indikerer at dersom veiledningen skjer i henhold til teorien presentert i kapittel 2, øker respondentenes utbytte av veiledningen. Denne sammenhengen er som forventet, i henhold til Roaldset (2010) som viser hvordan veiledningsrelasjonens kvalitet synes å være den viktigste faktoren for en vellykket veiledning. En ubalanse i maktforholdet mellom veisøker og veileder vil gå ut over veiledningens kvalitet, som igjen vil ha betydning for hva veiledningen kan bidra med og hvordan den oppleves. Dette er tråd med funnene i denne undersøkelsen, og vil bli videre drøftet i avsnitt 6.4.

Vi fant også at det var en akseptabelt høy sammenheng (rundt $r = 0,32$ til $r = 0,38$) mellom «veiledningskvalitet» og «følelsen av kompetanse», «følelsen av selvbestemmelse», «følelsen av tilhørighet» og «jobbtilfredshet». I og med resultatene i avsnitt 5.5 og 5.8, som viser en signifikant forskjell mellom de som har fått veiledning og de som ikke har fått veiledning når det kom til «følelsen av kompetanse», samt at denne var den variabelen som hadde mest innvirkning på det å se for seg å fortsette i læreryrket, er det noe overraskende at «følelse av kompetanse» er den variabelen som er lavest korrelert med «veiledningskvalitet». Dette kan indikere at det å få veiledning overhodet, kan bety mer enn hva innholdet i veiledningen måtte være, eller at den er i tråd med hva Rogers (1957), Karlsen (2007) og Olsen og Ulvik (2011) mener den bør inneholde. En skal likevel være forsiktig med å trekke konklusjoner på tvers av analyser på denne måten, men det er interessant å notere seg at forskjellen var mindre enn forventet.

I tillegg kom det fram at «følelse av kompetanse» korrelerer relativt høyt både med «jobbtilfredshet» ($r = 0,57$) og «utsikter om å fortsette i læreryrket» ($r = 0,48$). Robbins og Judge (2012) har forsket på dette, og funnet at mennesker som vurderer seg selv positivt, som tror på sin egen kompetanse er mer tilfreds med jobben enn de som ser negativt på sin kompetanse. Dette er også i samsvar med hva blant annet Bandura (1997) og Deci og Ryan (2002) er inne på. De understreker at det å oppleve mestring og kjenne seg kompetent og dyktig, øker motivasjonen og gleden ved en oppgave, så fremt oppgaven er på et tilfredsstillende nivå. Når en person opplever mestring og føler seg kompetent, øker engasjementet og utholdenheten for aktiviteten, og motivasjonen for å fortsette holder seg høy eller vil øke. Når en undersøker sammenhenger ved hjelp av korrelasjoner, må en imidlertid være forsiktig med kausalitetstolkninger. I denne oppgaven kan en tolkning som går motsatt vei også gi mening; en person som er tilfreds med jobben sin kan også føle seg kompetent i den jobben han utfører.

Videre ser vi at «følelse av selvbestemmelse» korrelerer høyt med «jobbtilfredshet» ($r = 0,55$) og «følelse av tilhørighet» ($r = 0,60$). De som opplever høy grad av selvbestemmelse opplever også en høy jobbtilfredshet og tilhørighet. Et arbeidsmiljø som støtter opp om de ansattes selvbestemmelse fremmer deres interesse og følelse av kompetanse. Det å selv få bestemme hvilke arbeidsoppgaver en skal utføre på jobb er med på å gi en opplevelse av en ens egne meninger er av betydning og blir tatt hensyn til, og vil føre til en høyere motivasjon og tilfredshet i den jobben en er i (Deci & Ryan, 2002). En kan jo spørre seg om det her kan være forskjeller mellom ulike personlighetstyper, og at enkelte trives bedre i en jobb med

klare rammer og forhåndsbestemte oppgaver enn andre. Dette er imidlertid ikke fokus for denne oppgaven, og blir kun spekulasjoner.

6.3 Veiledningens betydning for de nyutdannedes yrkesstart

Resultatet viser at det ikke er forskjell mellom de to gruppene «fått veiledning» og «ikke fått veiledning», når det kommer til «følelsen av selvbestemmelse» ($t = 0,21$, $p = 0,83$) og «følelsen av tilhørighet» ($t = 0,24$, $p = 0,81$). Cohens d viste en også en lav effektstørrelse (0,04 og 0,06), og dette støtter opp under resultatet fra t -testen. Videre kan vi se at det er heller ikke en signifikant forskjell mellom de to gruppene når det kommer til «følelse av kompetanse» ($t = 1,91$, $p = 0,06$) og «jobbtilfredshet» ($t = 1,72$, $p = 0,09$). Men her viser Cohens d en høyere effektstørrelse (henholdsvis 0,40 og 0,36), noe som indikerer at det likevel kan være en forskjell mellom de to gruppene. Til slutt viste t -testen at de to gruppene var klart ulike i forhold til «utsikter om å fortsette i læreryrket» ($t = 2,46$, $p = 0,02$). Cohens d viste en effektstørrelse på 0,53, noe som klassifiseres som middels høy.

Det er en gjennomgående tendens i alle analysene som er kjørt, at forskjellen mellom gruppene med hensyn til følelsen av selvbestemmelse og tilhørighet er liten. Det er altså lite som antyder at veiledningen har effekt på nyutdannede læreres opplevelse av selvbestemmelse og tilhørighet. Hva kan være årsaken til dette? Tilbakemeldinger fra kontaktpersonene gir oss en mulig forklaring på dette, nemlig at svært mange skoler jobber i team hvor en ikke har ansvar alene. Her vil kanskje følelsen av selvbestemmelse og tilhørighet i større grad avhenge av hvor godt teamet fungerer, enn om en har vært med på veiledning eller ikke. En kan jo hevde at et team vil fungere bedre ved at en eller flere av deltakerne har vært med på veiledning, men dette er ikke denne oppgavens tema.

Det er også en gjennomgående tendens, at de to gruppene er ulike på følelse av kompetanse og utsikter om å fortsette i læreryrket. Hvorfor ser det ut til at veiledning har størst betydning for disse to variablene? Rogers (1951) presenterer i sin teori om selvaktualisering, og hvordan et miljø som er åpent og anerkjenner individets rett til å sette ord på sine egne opplevelser, gir individet bedre kjennskap til egne erfaringer, blir mer trygg på sin egen kompetanse, og er mer klar over egne behov. I en veiledningssituasjon vil det være rom for at læreren kan bli mer kjent med sine egne styrker, og oppleve en anerkjennelse av sin kompetanse som lærer, både fra seg selv, andre i gruppen og fra veileder. Med bakgrunn i teorien presentert i kapittel 2, vil veiledningen være avhengig av at veisøker får være aktør i egen sak, at han blir sett på som et subjekt, og ikke et objekt, for at veisøker skal

oppleve sin egen kompetanse, og ha et eierforhold til den (Allgood & Kvalsund, 2005; Karlsen, 2007). Det er derfor noe overraskende at sammenhengen mellom «veiledningskvalitet» og «følelsen av kompetanse» var de variablene som var lavest korrelerte (se avsnitt 5.4 og 6.2). Det skal imidlertid nevnes at det ut i fra en samfunnsvitenskapelig standard var en akseptabel korrelasjon (0,32) mellom disse to, men det var forventet at denne sammenhengen skulle vært sterkere.

En kan også stille seg spørsmålet om det er de lærerne som føler seg kompetente i utgangspunktet som i større grad oppsøker veiledning, enn de som ikke føler seg kompetente? Opplever de allerede en høy grad av kompetanse, og oppsøker derfor veiledningssituasjoner for å bli bekreftet og øke kompetansen ytterligere? Noen er åpenbart mer tilbøyelige til å søke en slik situasjon. Kanskje er det slik at de som tenker at de ikke skal jobbe som lærer resten av livet likevel, ikke oppsøker situasjoner hvor de ikke blir bekreftet på sin kompetanse, eller manglende kompetanse. Veiledningen som tilbys er frivillig, men tilbakemeldinger fra kontaktpersonene i de ulike kommunene viser at det så å si aldri skjer at en nyutdannet takker nei til veiledningen som blir tilbudt. Jeg har likevel ikke kontroll på hele utvalget når det kommer til dette spørsmålet, og det er viktig å ta det med i betraktningen.

Som nevnt ovenfor er de to gruppene ulike også på utsikter om å fortsette i læreryrket. Rots et al. (2007) viser i sin studie til hvordan gode yrkeserfaringer fra de første årene i læreryrket har en vesentlig betydning for at lærerne forblir i jobben. Olsen og Ulvik (2011) bygger videre på dette i sin studie og peker på hvordan veiledningen kan bidra til økt selvtillit hos de nyutdannede, økt tro på egne evner, at de bedre håndterer og mestrer møtet med elevene og arbeidssituasjonen. Disse forskningsresultatene er i tråd med funnene i denne studien. En kan se tendenser i utvalget til at veiledningen bidrar til positive yrkesopplevelser tidlig i karrieren, og at dette ser ut til å påvirke tanker om å slutte i læreryrket. Resultatene i vist i tabell 6, hvor forskjellen mellom de som hadde vært med på både individuell- og gruppeveiledning og de som ikke hadde vært med på veiledning, ble studert, viste at det kan se ut til at de som har vært med på mye og variert veiledning i enda større grad ser for seg å fortsette i yrket. Det å bli sett og investert i, og at ledelsen ønsker å bruke tid og penger på en, vil i mange tilfeller føre til at en opplever den jobben en gjør som viktig, og at en føler seg ivaretatt og betydningsfull. Dette er alle elementer som vil være styrkende i en vurdering av ønsket om å fortsette i jobben. Fokus på individet styrker bedriften som helhet, og veiledning er et av flere bidrag som handler om å investere i enkeltindividet. Det er flere aspekt enn veiledning som vil kunne bidra til dette, men disse er ikke fokuset for denne oppgaven. Det skal imidlertid også her nevnes, at det kan hende at de som allerede ser for seg å fortsette i

yrket er mer tilbøyelige til å delta på veiledning, enn de som ser på læreryrket som en mellomstasjon. Likevel er det som nevnt over, sjelden at et tilbud om veiledning avslås av de nyutdannede lærerne, så langt jeg har klart å finne informasjon om temaet.

6.4 Veilederutdanningens betydning for veiledningen som er gjennomført

Analysene viser her at det er klare signifikante forskjeller mellom de to gruppene som hadde fått veiledning av «veileder i eller med veilederutdanning» og «veileder uten utdanning», med hensyn til deres opplevelse av veiledningskvaliteten i veiledningen som er gjennomført ($t = 2,46$, $p = 0,02$). Dette bekreftes ytterligere når en ser på effektstørrelsen (Cohens $d = 0,71$) som er en indikasjon på om forskjellene er reelle og uavhengig av utvalget størrelse. Det ser altså ut til at det er en tendens til at de som har fått veiledning av veileder med eller i utdanning kan ha fått en veiledning som er mer teoretisk forankret, enn de som har fått veiledning av veilede uten utdanning. Dette må jo sies å være positivt i den forstand at veilederutdanningen faktisk har noe for seg. Dersom en ser på pensumlistene til de ulike veilederutdanningene som tilbys i forbindelse med innføringen av veiledning for nyutdannede lærere, ser en at mye av pensum går i retning av eksistensialistisk-humanistisk teori, og dette er i tråd med det som presenteres i kapittel 2 som god veiledning. Det kunne vært av interesse å gå dypere inn i hva utdanningen egentlig består av, og om det er forskjeller mellom ulike utdanningsinstitusjoner og teorien som undervises, og hvordan veiledningen oppleves i praksis.

Roaldset (2010) viser som nevnt tidligere hvordan veiledningsrelasjonens kvalitet synes å være den viktigste faktoren for vellykket veiledning. Det er derfor interessant å se på om forskjellen vi kan skimte i forhold til veiledningskvalitet og veilederutdanning på området, samt den sterke korrelasjonen mellom «veiledningskvalitet» og «utbyttet av veiledningen» ($r = 0,55$) vist til i avsnitt 6.2, også gjenspeiles i hva de nyutdannede opplever å få ut av veiledningen. Analysen av forskjell mellom de to gruppene «veileder i eller med utdanning» og «veileder uten utdanning», viser imidlertid at det ikke er signifikante forskjeller når det kommer til utbyttet de opplever av veiledningen ($t = 1,29$, $p = 0,20$). Cohens d viste imidlertid en middels forskjell mellom de to gruppene (Cohens $d = 0,37$). Den deskriptive statistikken presentert i 5.2 viser en høy gjennomsnittsskåre på «utbytte av veiledningen» (4,78 av 6 mulige). SINTEFs evaluering av tiltaket «veiledning av nyutdannede lærere» viser blant annet at nyutdannede opplever veiledningen de får som verdifull for egen yrkesrolle (Dahl, 2006).

Det kan altså være tendenser til at de som har vært med på veiledning er generelt fornøyd med den veiledningen de har vært med på.

Her er det flere forbehold som tas med, og som kan være feilkilder. Først og fremst er all informasjon i denne undersøkelsen egenrapportert. I dette tilfellet har veisøker rapportert på vegne av veileder om denne har utdanning eller ikke. En kan spørre seg om det alltid er like tydelig i veiledningssituasjonen om veileder har utdanning på området eller ikke, om veisøkers rapportering vil gi et korrekt bilde av utvalget. Det mest hensiktsmessige hadde vært å få informasjon direkte fra veileder på denne variabelen, men dette lot seg av ressursmessige grunner ikke gjøre.

Det må jo også regnes som positivt at de nyutdannede opplever det å være med på veiledning på et generelt grunnlag positivt, og at dermed innholdet kanskje kommer i andre rekke. Kanskje kan vi hevde at det å få veiledning er bedre enn ikke å få, og så kan en kvalitetssikring gjennom utdanning av veilederne være neste steg?

Et annet moment er at en veilederutdanning på papiret ikke nødvendigvis er en kvalitetssikring for veiledningen som blir gjennomført. En veileder uten formell utdanning kan jo i prinsippet ha mye erfaring å bidra med gjør at vedkommende er godt egnet for rollen som veileder uten at det formelle grunnlaget er der. Likevel er det grunn til å tro at utdanning i sterkere grad vil bidra til at veiledningen som gjennomføres er av en viss kvalitet, selv om utdanning ikke er noen garanti.

6.5 Hva har betydning for nyutdannedes jobbtilfredshet?

Ved hjelp av en regresjonsanalyse lot det seg gjøre å gå litt dypere inn i materialet. Det ble funnet at «følelse av kompetanse», «følelse av selvbestemmelse» og «følelse av tilhørighet» var signifikant relatert til jobbtilfredshet og forklarer en stor del av variansen i variabelen jobbtilfredshet (51 %).

Dette er i tråd med det Robbins og Judge (2012) sin forskning viser, nemlig at faktorer som gode kollegaer, interessante utfordringer, muligheter for å lære mer, uavhengighet og egenkontroll gir gode forutsetninger for høy jobbtilfredshet. De hevder videre at mennesker som vurderer seg selv positivt, som tror på sin indre verdi og kompetanse, er mer tilfreds i sine jobber enn de som ser negativt på sin egen verdi og kompetanse. Hackman og Oldham (1980) har også presentert relevant forskning i denne sammenheng, og viser at jobbtilfredshet er et resultat av indre styrt motivasjon, og at arbeidstakere som er indre motivert har høyere grad av jobbtilfredshet. Vansteenkiste et al. (2007) har også funnet en positiv sammenheng

mellom indre motivasjon og jobbtilfredshet. Det er jo på mange måter dette som ligger til grunn i Deci og Ryans selvbestemmelsesteori; at individer som opplever en høy grad av kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet er mer tilfredse med seg selv og sin arbeidsplass. Det er derfor ingen overraskelse at disse tre psykologiske behovene forklarer såpass mye av variansen i jobbtilfredshet. Det er på mange måter naturlig at en person som føler seg kompetent og dyktig i gjennomføringen av sine arbeidsoppgaver, som føler seg akseptert og inkludert av sine arbeidskollegaer og som opplever at en selv kan få være med å bestemme hvordan en vil løse arbeidsoppgavene en står ovenfor, vil være mer tilfreds med jobben enn dersom det motsatte var tilfellet.

6.6 Hva har betydning for å se for seg å fortsette i læreryrket?

Gjennom den andre regresjonsanalysen viste det seg at «følelse av kompetanse» var sterkt og positivt relatert til «utsikter om å fortsette i læreryrket». I en modell hvor flere variabler var lagt inn i modellen var det «følelse av kompetanse» som tydeligst predikerte om nyutdannede lærere ser for seg å fortsette i yrket. Som drøftet tidligere vil det å føle seg kompetent i følge Deci og Ryan (2002), bidra til en økt indre motivasjon, og dermed øke utholdenheten for oppgaven. Opplevelsen av mestring er på mange måter grunnleggende for at vi skal holde på med en oppgave over tid. Det å kjenne seg kompetent kan synes å bidra til en økt utholdenhet og motivasjon til å fortsette i yrket, og skolen som arbeidsgiver vil trolig har mye å tjene på å stimulere de ansattes kompetansefølelse. Å hindre at arbeidstakere slutter eller bytter jobb (turnover) er gunstig for enhver arbeidsplass, både økonomisk, trivselsmessig og kvalitetsmessig. Et fokus på de ansattes følelse av kompetanse kan derfor synes å være hensiktsmessig. Det skal imidlertid nevnes at resultatet også her må tolkes med forsiktighet.

7 KONKLUSJON

Dette kapitlet vil presentere en kort oppsummering og konklusjon av undersøkelsens funn, en gjennomgang av studiens begrensninger og noen refleksjoner rundt videre forskning.

7.1 Forskningsspørsmål og funn

Som nevnt i innledningen (se avsnitt 1.2) er denne undersøkelsens hovedproblemstilling følgende: «Bidrar veiledning til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere?» I tillegg ble det i den teoretiske oppsummeringen (se avsnitt 3.5) presentert seks underproblemstillinger som sammen skulle gi et svar på hovedproblemstillingen.

Funnene indikerer at nyutdannede lærere generelt sett er fornøyd med jobben sin. Dette må sies å være oppløftende med tanke på bakgrunnen for å innføre veiledning av nyutdannede lærere, nemlig at mange lærere blir utbrent og skifter yrke tidlig i karrieren. Funnene viser også at det er en forskjell mellom de som har fått og de som ikke har fått veiledning, og denne forskjellen er betydelig når det kommer til følelse av kompetanse, jobbtilfredshet og utsikter om å fortsette i læreryrket. Vi kan dermed konkludere med at veiledningen synes å ha en effekt på de nyutdannedes yrkesstart, spesielt når det kommer til deres opplevelse av kompetanse, jobbtilfredshet og om de ser for seg å fortsette i læreryrket. Det kan altså synes som at satsningen på veiledning tidlig i karrieren er med på å hindre intensjoner om å bytte yrke, det øker deres tilfredshet med jobben, og det styrker lærernes selvtillit i forhold til egen kompetanse. Som nevnt tidligere må resultatet, på grunn av den lave utvalgsstørrelsen, tolkes med forsiktighet.

Det ble videre funnet en signifikant forskjell mellom de som hadde fått veiledning av en veileder med relevant utdanning og de som hadde fått veiledning av en veileder uten utdanning, når det kom til kvaliteten på veiledningen som ble gjennomført. Veileders utdanning kan altså synes å ha en betydning for om veiledningen blir gjennomført i henhold til teorien presentert i kapittel 2. Utdanning av veiledere blir derfor sentralt, og en videre satsning på dette kan synes å være fruktbart for å sikre god veiledning, forankret i teori.

Til slutt ble det funnet at følelse av kompetanse, følelse av selvbestemmelse og følelse av tilhørighet forklarer mye av opplevelsen av jobbtilfredshet (51 % varians). Lærernes følelse av kompetanse forklarer også alene en relativt stor del av om de nyutdannede ser for seg å fortsette i yrket (15,8 % unik varians). Dette betyr at å stimulere de nyansattes opplevelse av de nevnte variablene vil bidra til en økt tilfredsstillelse med jobbsituasjonen og

at de vurderer sine utsikter om å fortsette i yrket som sterk. Dette er mye av Kunnskapsdepartementets og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjons hensikt med å satse på veiledning tidlig i yrkeskarrieren. Med bakgrunn i de analysene som er gjennomført i denne undersøkelsen kan det altså synes som at veiledning bidrar til å oppfylle de psykologiske behovene som Deci og Ryan (2002) understreker som viktige, og som igjen gir trivsel, velvære og utholdenhet i yrket. Vi kan altså antyde at veiledning bidrar til en bedre yrkesstart for nyutdannede lærere.

7.2 Studiens begrensninger og videre forskning

Den første begrensningen som må nevnes i forbindelse med gjennomføringen av denne undersøkelsen er den lave utvalgsstørrelsen, samt at utvalget ikke er tilfeldig trukket. Det viste seg å være vanskelig å få kontaktinformasjon på nyutdannede, nytilsatte lærere. Dette var fordi hver enkelt skole ikke hadde tilsatt så mange nye lærere, og utdanningsinstitusjonene på sin side ville ikke frigjøre sine lister. I tillegg er det langt i fra alle nyutdannede som begynner i læreryrket, så det å få kontaktinformasjon fra utdanningsinstitusjonene ville innebære et stort frafall. Likevel ville et større utvalg uansett styrket prosjektet.

En annen begrensning er om de fem variablene som er valgt for å måle en god yrkesstart egentlig er gode indikasjoner på dette? Her er det mange flere faktorer som kan spille inn, og det er vanskelig å kartlegge alt. Det måtte derfor tas et valg. En lærers arbeidshverdag er utrolig kompleks og innfløkt, og det hadde vært interessant med en større kartlegging for å kunne få kontroll på effekten av flere faktorer. I tillegg har jeg i etterkant av gjennomføringen innsett at det hadde vært en fordel å inkludere noen spørsmål som kunne avdekket om informantene faktisk er indre motivert.

Det skal i tillegg nevnes at det er flere faktorer enn veiledning som kan spille inn på de nyutdannedes opplevelse av de tre psykologiske behovene, jobbtilfredshet og utsikter om å fortsette i yrket. Det kan derfor synes å være en begrensning kun å se på veiledningen isolert, og ikke ta høyde for andre faktorer. Vil veiledning for eksempel ha en positiv effekt i et arbeidsmiljø som i utgangspunktet ikke er bra? Dette kunne vært interessant å ta tak i gjennom et større forskningsprosjekt.

Oppsummert må det sies at dette med veiledning av nye lærere et så aktuelt tema at det hadde fortjent å bli belyst gjennom et mye større forskningsprosjekt enn hva jeg har hatt muligheten til å gjøre innen rammene av en masteroppgave. Jeg føler at jeg bare pirker i overflaten, og det hadde virkelig vært interessant med en større oppgave hvor en kan gå ut

bredt og få med flere variabler. Det hadde også vært interessant å gå dypere inn i veilederutdanningens betydning for veiledningen som gjennomføres, kanskje med et pre-post design hvor en ser på hvordan veileder utvikler seg før, under og etter utdanningen er gjennomført.

LITTERATURLISTE

- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2003). *Personhood, professionalism and the helping relation: dialogues and reflections*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Allgood, E., & Kvalsund, R. (2005). *Learning and discovery for professional educators: guides, counselors, teachers: an interactive experiential approach to practice and research*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic Need Satisfaction: A Motivational Basis of Performance and Weil-Being in Two Work Settings¹. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045-2068.
- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvopplevelse. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 4, s. 212-225.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307.
- Broch, T., & Egelund, N. (2001). *Elevers interesse for naturfag og teknik: et elevperspektiv på undervisningen*. København: Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Buber, M., & Simonsen, T. G. (2003). *Jeg og du*. Oslo: De norske bokklubbene.
- Bullough, R. V. (2005). Being and becoming a mentor: School-based teacher educators and teacher educator identity. *Teaching and teacher education*, 21(2), 143-155.
- Cissna, K. N., & Anderson, R. (1998). Theorizing about dialogic moments: The Buber-Rogers position and postmodern themes. *Communication Theory*, 8(1), 63-104.
- Dahl, T., Buland., Finne, H. og Havn, V. (2006). Hjelp til praksispranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere. Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn.
- Dalin, P. (1994). *Skoleutvikling: strategier og praksis*. Oslo Universitetsforlaget.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). *A motivational approach to self: Integration in personality*.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. Rochester, N.Y.: University of Rochester Press.
- Dweck, C. S., & Heckhausen, J. (1998). *Motivation and self-regulation across the life span*. New York: Cambridge University Press.
- Dysthe, O. (1996). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Ertslund, S. (2007). På jakt etter indre motivasjon. *Masteroppgave i pedagogikk med spesialisering i skoleutvikling*.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS: (and sex and drugs and rock 'n' roll)*. Los Angeles: SAGE.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Gagné, M., & Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of organizational Behavior*, 26(4), 331-362.
- Gjerde, S. (2010). *Coaching: hva - hvorfor - hvordan*. Bergen: Fagbokforl.
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: en strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Honneth, A. (2003). *Behovet for anerkendelse: en tekstsamling*. København: Hans Reitzel.

- Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning: tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Karlsen, J. T. (2007). Opplevelsen av å bli sett i veiledningen. *Når starten er God, Utdanningsdirektoratet*.
- Killén, K. (2007). *Profesjonell utvikling og faglig veiledning: et fellesfaglig perspektiv : helhetsperspektiv, relasjonskompetanse, refleksjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kleven, T. A. (2008). Validity and validation in qualitative and quantitative research. *Nordisk Pedagogik*, 28, 219-233.
- Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, & Kunnskapsdepartementet. (2011). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere*.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Stortingsmelding 11, Læreren- rollen og utdanningen*. Oslo: Akademia AS.
- Kuvaas, B. (2008). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser: evidensbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kvalsund, R. (2003). *Growth as Self-actualization*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kvalsund, R., & Meyer, K. I. S. (2005). *Gruppeveiledning, læring og ressursutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Langdridge, D., & Tvedt, S. D. (2006). *Psykologisk forskningsmetode: en innføring i kvalitative og kvantitative tilnæringer*. Trondheim: Tapir.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Midtbø, T. (2007). *Regresjonsanalyse for samfunnsvitere: med eksempler i SPSS*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i barnehage og skole: et systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet, Oslo*. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning.
- Olsen, M. S., & Ulvik, M. (2011). Veiledning av nye lærere i videregående skole. *Bedre skole*, 4, 88-92.
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual: a step by step guide to data analysing using SPSS for Windows*. Maidenhead: McGraw-Hill ; Open University Press.
- Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Roaldset, D. (2010). Gode relasjoner og personlig kompetanse i veiledning. In E. K. Høihilder & K. R. Olsen (Eds.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage* (pp. 141 s.). [Oslo]: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2009). *Organizational behavior*. Upper Saddle River, N.J.: Pearson Prentice Hall.
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2012). *Essentials of organizational behavior*. Boston, Mass.: Prentice Hall.
- Rogers, C. R. (1951). *Client-centered therapy: its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1957). The necessary and sufficient conditions of therapeutic personality change. *Journal of consulting psychology*, 21(2), 95.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality, and interpersonal relationships, as developed in the client-centered framework. *Psychology: A study of a science*, 3, 184-256.
- Rogers, C. R. (1967). *On becoming a person: a therapist's view of psychotherapy*. London: Constable.
- Rogers, C. R. (1980). *A way of being*. Boston: Houghton Mifflin.

- Rogers, C. R., & Wallen, J. L. (1946). *Counseling with returned servicemen*. New York: McGraw-Hill.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P., & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23(5), 543-556.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary educational psychology*, 25(1), 54-67.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68.
- Sivertsen, H. C. T. (2010). Hvilke faktorer predikerer jobbtilfredshet? *Masteroppgave i pedagogikk med fordypning i rådgivning*.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforl.
- Tveiten, S. (2008). *Veiledning: mer enn ord*. Bergen: Fagbokforl.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2011). Veilederrollen - En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre skole* 4, 82-87.
- Valås, H. (1991). *Elevenes indre motivasjon for matematikkfaget på ungdomstrinnet i grunnskolen: en studie med basis i Deci's motivasjonsteori*. [Trondheim]: [H. Valås].
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemiec, C. P., Soenens, B., Witte, H., & Broeck, A. (2007). On the relations among work value orientations, psychological need satisfaction and job outcomes: A self-determination theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80(2), 251-277.
- Wahlgren, B. (2002). *Refleksion og læring: kompetenceudvikling i arbejdslivet*. København: Samfundslitteratur.
- Woolfolk, A., Pettersson, T., & Ragnheiður, K. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir akademisk forl.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Intensjonsavtalen mellom Kunnskapsdepartementet og Kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon



09/00106-1

AVTALE MELLOM KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG KS OM VEILEDNING AV NYTILSATTE NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGEN OG SKOLEN

Parter: Kunnskapsdepartementet (KD) og KS

Mål: Partene vil i fellesskap arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Kvalitet i grunnskolen og videregående opplæring forutsetter dyktige og engasjerte lærere, som kan gi elevene en solid og meningsfull opplæring. Tilsvarende forutsetter også kvalitet i barnehagen dyktige og engasjerte førskolelærere. Lærerutdanningen skal gi lærerstudentene best mulig forutsetninger for å bli dyktige profesjonsutøvere, men kan ikke fullt ut forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erfares og læres best i selve yrkespraksisen.

Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det vises for øvrig til prinsippene som lå til grunn for Kvalitetsutviklingsavtalen mellom KD og KS, samt KS nåværende Utdanningspolitiske plattform "Kunnskap for kommende generasjoner".

I 1997 ble det, etter vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2003 har man hatt ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" hvor lærerutdanningene tilbyr skoleeier støtte i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannende lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar. I 2009 økes ordningen, noe som vil bidra til ytterligere innsats. KD dekker lærerutdanningsinstitusjonens kostnader til utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehage og skole, samt administrasjon og nettverk. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til lokale mentorer.

Partene vil i fellesskap

- arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010-2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen i løpet av skoleåret 2011-2012

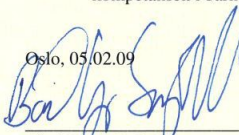
KS vil

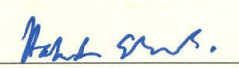
- gjennom de virkemidler KS har som interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, arbeide for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring

Staten vil

- sørge for tilstrekkelig kapasitet ved lærerutdanningsinstitusjonene til å gi en god og relevant utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet skal skje i nært samarbeid med kommuner og fylkeskommuner, og ved å bruke kompetansen i barnehage- og skolesektoren

Oslo, 05.02.09


Bård Vegar Solhjell
Kunnskapsminister


Halvdan Skard
Leder KS

Vedlegg 2: Spørreundersøkelsen

VEILEDNING AV NYUTDANNEDE LÆRERE

Formålet med denne spørreundersøkelsen er å avdekke hvilken betydning veiledning har for yrkesopplevelsen som nyutdannet lærer. Resultatene fra undersøkelsen vil bli brukt i min mastergradsoppgave i rådgivning ved Institutt for voksne læring og rådgivningsvitenskap, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet (NTNU).

Det er frivillig å delta i undersøkelsen, og alle som fyller ut dette skjemaet er anonyme. Resultatene fra undersøkelsen vil bli presentert slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Jeg setter stor pris på at du tar deg tid til å fyller ut spørreskjemaet. Det er viktig at du svarer så ærlig som mulig, og at alle spørsmålene blir besvart. Alle opplever veiledningen forskjellig, og det er din personlige oppfatning som er av interesse.

Takk for at du er villig til å delta!

Jorun Opedal Uglem
mastergradsstudent

Hannah Svernungen
førsteamanuensis, veileder



Institutt for voksne læring
og rådgivningsvitenskap

LES DETTE FØR DU STARTER!	Skjemaet skal leses maskinelt. Vennligst følg disse reglene: <ul style="list-style-type: none">• Bruk svart/blå kulepenn. Skriv tydelig, og ikke utenfor feltene. Kryss av slik: <input checked="" type="checkbox"/>• Feilkryssinger kan annulleres ved å fylle <u>hele</u> feltet med farge. Kryss så i rett felt.• Sett bare ett kryss på hvert spørsmål om ikke annet er oppgitt.
--	---

A. BAKGRUNNSINFORMASJON

1. Kjønn: Kvinne... ₁ Mann... ₂
2. Alder: Under 24... ₁ 24 – 26... ₂ 27 – 29... ₃ 30 – 32... ₄ 33 – 35... ₅ Over 35... ₆
3. Din sivilstand: ₁ Enslig... ₂ Gift/samboer... ₂
4. Hvor lenge har du arbeidet som lærer? Avrund til nærmeste antall år og måneder.
År Måneder
5. Er du fast ansatt? ₁ Ja... ₂ Nei...
6. Hvor stor stilling har du? Avrund til nærmeste hele prosent. %
7. På hvilket klassetrinn arbeider du mest? NB: Sett bare ett kryss! ₁ 1. – 4. klasse... ₂ 5. – 7. klasse... ₃ 8. – 10. klasse... ₄ 1. – 3. klasse, VGS...
8. Hvordan er befolkningstettheten ved ditt arbeidssted? ₁ By... ₂ Tettsted... ₃ Spredtbygd...

B. VEILEDNING

- | | Ja
1 | Nei
2 |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 1. Har din arbeidsgiver et opplegg for veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere? ⇨ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 2. Har du etterspurt en slik veiledningsordning hos din arbeidsgiver? ⇨ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 3. Har du fått tildelt en mentor/veileder/fadder? ⇨ | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

4. Hva slags veiledning har du vært med på hos din nåværende arbeidsgiver? ⇨
- | | | | | | |
|---------------------------|--------------------------|---|---|--------------------------|---|
| Individuell veiledning... | <input type="checkbox"/> | 1 | Både individuell- og gruppeveiledning.. | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Gruppeveiledning..... | <input type="checkbox"/> | 2 | Har ikke vært med på veiledning..... | <input type="checkbox"/> | 4 |

NB: Dersom du ikke har vært med på veiledning hos din nåværende arbeidsgiver, hopper du direkte til del C på neste side (om arbeidet).

5. Er det spesifikt satt av tid til møter mellom deg/gruppen og veileder? ⇨ Ja ... 1 Nei .. 2

7. Hvis ja: hvor mange møter har du hatt med veileder hittil? Oppgi antall møter med veileder i gruppe og individuelt. Skriv 0 hvis ingen. ⇨
- | | |
|----------------------|----------------------|
| <input type="text"/> | <input type="text"/> |
| I gruppe | Individuelt |

8. Hvis ja: Hvor mye tid har gått med **totalt** til slike møter? NB: Legg sammen antall minutter for gruppe- og individuelle møter. ⇨
- | | | | |
|----------------------|------|----------------------|------|
| <input type="text"/> | min. | <input type="text"/> | min. |
| I gruppe | | Individuelt | |

9. Har din veileder formell veilederutdanning? Har du hatt kontakt med flere veiledere, vennligst svar for den du regner som din hovedveileder.
- | | | | | | |
|---------|--------------------------|---|--------------------------|--------------------------|---|
| Ja ... | <input type="checkbox"/> | 1 | Tar slik utdanning nå .. | <input type="checkbox"/> | 3 |
| Nei ... | <input type="checkbox"/> | 2 | Vet ikke | <input type="checkbox"/> | 4 |

10. På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hvert av disse utsagnene for deg?

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
1. Jeg opplever at veileder setter av nok tid til meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler meg til bry dersom jeg spør om veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Det er jeg/gruppen som bestemmer hva vi skal snakke om i veiledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Det er veileder som bestemmer hva vi skal snakke om i veiledningen.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Jeg opplever at veileder lytter til det jeg har å si.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg opplever at veileder forteller meg hva som er lurt å gjøre når jeg presenterer en utfordring	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg opplever at veileder gir meg mange råd.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg har behov for at veileder gir meg råd	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Veileder lar meg komme frem til hva som er lurt å gjøre selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Det er veileder som styrer samtalen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Det er jeg/gruppen som styrer samtalen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg er ikke så bevisst på hvem som styrer samtalen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Veileder møter blikket mitt i veiledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg opplever at jeg får avsatt tilstrekkelig tid til veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg opplever at veileder har en positiv innstilling når vi møtes.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg opplever at veileder gir meg støtte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Veileder ser mine/gruppens behov	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg opplever at veileder og jeg er likeverdige parter i veiledningssituasjoner	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Når jeg har beskrevet en sak, preges samtalen videre av veileders assosiasjoner til egne erfaringer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-12
10-6

Undersøkelser gjennomføres
med bistand fra SVT-IT, NTNØ

2

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke har glemt noe på denne sida.

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
20. Når jeg har beskrevet en sak, gir veileder meg mulighet til å reflektere	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Jeg opplever at veileder følger med på det jeg sier når vi har veiledning	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. Jeg opplever at veileder er interessert i det jeg har å si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Jeg opplever at veileder utfordrer meg når jeg trenger det	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11. På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer hvert av disse utsagnene om ditt utbytte av veiledningen?

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
1. Jeg føler meg bekreftet i veiledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler meg verdsatt i veiledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Veiledningen gir meg større trygghet i arbeidshverdagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Veiledningen hjelper meg til å takle jobben min bedre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Veiledningen gir meg mulighet til å reflektere over egen praksis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Veiledningen hjelper meg å se min praksis fra nye perspektiver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg føler meg motivert etter veiledningen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. OM ARBEIDET

På en skala fra 1 til 6, hvor godt stemmer følgende påstander for deg?

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
1. De fleste dagene føler jeg at jeg gjør et godt arbeid	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Jeg føler ofte at jeg kommer til kort når det gjelder å utføre de daglige arbeidsoppgavene	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Jeg føler meg dyktig i jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Jeg føler at jeg har de egenskapene som skal til for å utføre oppgavene på jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. De fleste dagene føler jeg at jeg mestrer jobben min godt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Jeg føler meg kompetent til å gjennomføre mine arbeidsoppgaver	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Jeg synes selv jeg er en god lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Jeg føler at jeg er en god lærer sammenlignet med de andre	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Jeg er fornøyd med meg selv som lærer	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
10. Jeg opplever at min leder gir meg valgmuligheter i arbeidshverdagen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Jeg kan komme med innspill til hvordan jobben min kan gjøres	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Jeg opplever at når jeg er på jobb må jeg gjøre det jeg blir bedt om	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Jeg kan bestemme selv hvordan jeg skal gjøre jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Jeg planlegger arbeidsdagen min selv	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Jeg opplever at mine arbeidsoppgaver er fastlagt når jeg kommer på jobb	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Jeg opplever at jeg har stor grad av valgfrihet i jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

KS-12
10-6

Undersøkelsen gjennomføres
med bistand fra SVT-IT, NTNU

3

Før du fortsetter: Kontroller at du ikke
har glemt noe på denne sida.

Husk: Bare ett kryss på hvert spørsmål.

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
17. Jeg liker de menneskene jeg jobber med	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Jeg går godt overens med de jeg jobber sammen med.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19. Jeg opplever at mine kolleger gir meg faglig støtte	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20. Jeg opplever at mine kolleger gir meg relasjonell støtte.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21. Noen av mine kolleger har blitt mine venner.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22. De jeg jobber sammen med bryr seg om meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23. Det er ikke mange på jobb jeg har et nært forhold til.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24. De på jobb ser ikke ut til å like meg særlig godt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25. Jeg føler tilhørighet blant mine kolleger	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26. Jeg føler meg trygg blant kollegaene mine.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27. Mine kolleger hører på det jeg har å si	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28. Mine kolleger henvender seg til meg.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

	Stemmer ikke			Stemmer helt		
	1	2	3	4	5	6
29. Det er flere forhold ved min jobb som kunne vært forbedret.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30. Jobben min er interessant nok til at jeg sjelden kjeder meg	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31. Jeg liker jobben min bedre enn fritiden min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32. Jeg føler meg svært tilfreds med min nåværende jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33. Jeg må ofte tvinge meg selv til å gå på jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34. Jeg misliker definitivt jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35. Jeg er vanligvis entusiastisk når det gjelder jobben min.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36. Arbeidsdagene føles som om de aldri tar slutt.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37. Jeg finner ekte glede i jobben min	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38. Jeg vurderer arbeidet mitt som lystbetont.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39. Jeg ser for meg å fortsette å jobbe som lærer resten av min yrkeskarriere.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40. Jeg føler meg tilfreds med yrkesvalget mitt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Jeg trives på jobb.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Takk for at du ville svare på spørsmålene!

Vedlegg 3: Brev fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr: 985 321 884

Hannah Svennungsen
Institutt for voksnes læring og rådgivningsvitenskap
NTNU
Loholt allé 85, Paviljong B 253
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 07.02.2012

Vår ref: 29049 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 14.12.2011. All nødvendig informasjon om prosjektet forelå i sin helhet 07.02.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

29049	<i>Veiledning av nyutdannede lærere</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Hannah Svennungsen
Student	Jorun Opedal Uglem


Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i melde skjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.03.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Jorun Opedal Uglem, Klostergata 80 A, 7030 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrr.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Prosjektets formål er undersøke om veiledningsordningen for nyutdannede lærere bidrar til en bedre yrkesstart og økt motivasjon.

Utvalget består av ca 300 nyutdannede lærere i Trondheim kommune, samt sannsynligvis Buskerud, Telemark, Østfold og Vestfold. Rekruttering og datainnsamling vil foregå på to måter:

1 - Prosjektleder kontakter Trondheim kommune for å få informasjon om samlinger og arrangementer for nytilsatte lærere der hun vil få tillatelse til å delta og dele ut informasjonsskriv samt spørreskjema i papirform, og interesserte fyller det ut og leverer direkte til henne. Prosjektleder opplyser at det ikke skal foretas elektronisk behandling (verken direkte eller indirekte) personopplysninger i denne delen av prosjektet. Denne delen av undersøkelsen omfattes dermed ikke av meldeplikten.

2 - En kontaktperson for "Ny som lærer" i Telemark, Buskerud, Østfold og Vestfold sender ut epost til aktuelle kandidater på vegne av prosjektleder, med informasjonsskriv og link til elektronisk spørreskjema (SelectSurvey ved NTNU), jf. telefonsamtale 03.02.12.

Det tas høyde for at det kan bli indirekte personopplysninger ved besvarelse (som IP-adresse, sivilstatus, alder, kjønn). Denne delen av prosjektet omfattes derfor av meldeplikten. Prosjektleder vil ikke ha tilgang til kontaktopplysninger.

Det gis skriftlig informasjon, og samtykke gis ved at en velger å svare på undersøkelsen.

Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende, såfremt følgende endringer utføres:

- andre setning, tredje avsnitt slettes, da det ikke vil være mulig å trekke seg fra undersøkelsen etter at den er besvart og levert til prosjektleder hvis den besvares anonymt.
- for dem som besvarer den elektroniske undersøkelsen kan det ikke oppgis at undersøkelsen er "helt anonym" (jf. første og siste setning, tredje avsnitt), da det vil være mulig å spore tilbake. Det samme gjelder innledningen av spørreskjemaet (jf. første setning, andre avsnitt).
- det må opplyses om at IP-adresse vil bli lagret ved besvarelse av elektronisk spørreskjema, samt at disse slettes etter prosjektslutt.

Jf. informasjonsskriv vil datamaterialet slettes ved prosjektslutt, innen 31.07.12.