

Sammendrag

I denne kvalitative, fenomenologiske studien forteller seks nyutdannede lektorer om hvordan de opplever overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Skolen de er ansatt ved har i skoleåret 2014-2015, gjort omfattende endringer i sine rutiner for veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere i tråd med skoleeiers krav, fastsatt i «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011). Planen er et resultat av «Intensjonsavtalen» mellom KD og KS, som pålegger skoleeier ansvaret for at alle nyutdannede, nytilsatte lærere tilbys veiledning i sine to første arbeidsår. Dette er nedfelt i St. meld. Nr. 11. (2010-2011) *Læreren. Rollen og utdanningen*.

Både norsk (Amundsen, 2007; Engvik, 2008/2016; Jakhellen, 2011; Smith & Ulvik, 2011) og internasjonal (Day & Gu, 2007; Flores, 2002/2006; Hoy & Spero, 2005; Rots, Alterman, Vlerick & Vermulen, 2007; Smethem, 2007) forskning viser at nye lærere trenger kollegial støtte, spesielt i den første tiden i yrket. Veiledning, oppfølging og tilrettelegging er avgjørende for at nyutdannede skal kunne utvikle seg personlig og profesjonelt gjennom yrkesutøvelsen (Amundsen, 2007; Hoel, 2003/2007). Skolens yrkeskultur, forstått som profesjonell samhørighet og felles oppfatninger av verdier, vaner og regler (Hargraves, 1996/2004) antas å ha stor betydning for at nye lærere skal kjenne tilhørighet til profesjonen og arbeidsplassen sin, samt at de nyutdannede skal mestre arbeidet og ønske å bli i yrket.

Studien støtter seg til sosiokulturelle læringsteorier (Bråten, 2002; Dewey, 1938/1969; Dysthe, 2001; Saljö, 2002) og modeller (Bloom 1956, Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999; Kratwohl, 1964; Lave & Wenger, 2000/2003) for å vise at læring kan betraktes som et sosialt fenomen og at kunnskap er i kontinuerlig endring, grunnet sosial interaksjon og ulike kontekster.

Abstract

Six newly qualified teachers` shares their storys about how they perceive the transition from education to employment in this qualitative, phenomenological study. The school they are employed by has made extensive changes in its procedures for supervision, guidance and mentoring of new teachers before they were employed in 2014-2015. The school owner's requirement, stipulated in the «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) is the reason for many of the changes the school has made. This is a result of "Intensjonsavtalen" between KD and KS, where all school owners imposed responsibility to offer guidance to newly qualified teachers in their first two working years. This is stipulated in St. meld. Nr. 11. (2010-2011) *Læreren. Rollen og utdanningen*.

Both Norwegian (Amundsen, 2007; Engvik, 2008/2016; Jakhellen, 2011; Smith & Ulvik, 2011) and international (Day & Gu, 2007; Flores, 2006; Hoy & Spero, 2005; Rots, Alterman, Vlerick & Vermulen, 2007; Smethem, 2007) research shows that new teachers need collegial support, especially in the early years in the profession. Guidance, mentoring and supervision is crucial for the newly qualified teachers` to develop themselves through professional practice (Amundsen, 2007; Hoel, 2003/2007). Vocational culture, understood as professional cohesion and common perceptions of values, habits and rules (Hargraves, 1996/2005) is assumed in the research listed above, to be crucial to give new teachers a sense of belonging to the profession and the workplace, and contribute to their desire to learn and develop new knowledge and skills in the teaching profession.

The study relies on sociocultural learning theories (Bråten, 2002; Dewey, 1938/1969; Dysthe, 2001; Säljö, 2002) and models (Bloom 1956, Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999; Kratwohl, 1964; Lave & Wenger, 2000/2003) to show that learning can be considered as a social phenomenon, and that knowledge constantly is changing because of social interaction and different settings.

Forord

Inspirasjonen til denne masteroppgaven vokste frem da jeg selv var nyutdannet lektor og skulle ta steget ut i yrkeslivet, for mindre enn tre år siden. Det er kanskje på randen til galskap å begynne på et nytt masterprogram ved siden av full lærerjobb, bare et år etter yrkesstart, men forståelsesfulle elever og kolleger har gjort det mulig å kombinere jobb og studier. Jeg er evig takknemlig for deres støtte og positive ord.

Det er mange som skal ha «cred» og takk for at denne masteroppgaven har blitt en realitet, men først og fremst vil jeg takke forskningsdeltakerne - de seks fantastiske nyutdannede lektorene som har fortalt om sine opplevelser rundt fenomenet «overgang fra utdanning til yrkesutøvelse». Jeg kunne ikke gjort dette uten dere! Jeg vil også rette en stor takk til min konstruktive og kunnskapsrike veileder Turid Irgens Ertsås. Uten ditt kritiske blikk og faglige ekspertise ville denne oppgaven aldri sett dagens lys.

Og til alle dere andre - familie, venner, medstudenter, to- og firbeinte treningskamerater ved Bruråk Hestesportsklubb, TAKK.

Innhold:

<u>Sammendrag</u>	1
<u>Abstract</u>	2
<u>Forord</u>	3
<u>Innholdsfortegnelse</u>	4
<u>Kapittel 1: Innledning</u>	7
<u>1.1 Bakgrunn for valg av tema</u>	7
<u>1.2 Historikk</u>	8
<u>1.3 Forskningsspørsmålet</u>	9
<u>1.4 Aktualitet</u>	10
<u>1.5 Forskning på feltet</u>	10
<u>1.6 Valg av forskningsmetode og perspektiv</u>	14
<u>1.7 Kapitteloversikt</u>	16
<u>Kapittel 2: Teoretisk tilnærming til litteratur</u>	19
<u>2.1 Presentasjon av relevant litteratur</u>	19
<u>2.2 Teorier om læring</u>	20
<u>2.3 Perspektiver på læring</u>	21
<u>2.4 Læring som sosialt fenomen</u>	23
<u>2.5 Kultur for læring</u>	24
<u>2.6 Det første yrkesårets dimensjoner</u>	25
<u>2.7 Teoretiske modeller</u>	26
<u>Kapittel 3: Begrepsmessig rammeverk og fremgangsmåte</u>	29
<u>3.1 Plan for oppfølging og veiledning</u>	29
<u>3.1.1 Mentor-/ veiledningsordning</u>	29
<u>3.1.2 Fagsamlinger og videreutdanning</u>	31
<u>3.1.3 Økonomi og avtaler</u>	31
<u>3.1.4 Organisering av veiledning</u>	32
<u>3.2 Yrke eller profesjon?</u>	34
<u>3.3 Profesjonskvalifisering</u>	34
<u>3.4 Praktisk og teoretisk kunnskap</u>	35
<u>3.5 Hva er kunnskap?</u>	38
<u>3.6 Etikk og moral</u>	40
<u>3.7 Identitet og selvforståelse</u>	41
<u>Kapittel 4: Metode</u>	42
<u>4.1 Forankring av studien</u>	42
<u>4.2 Datainnsamling og gjennomføring</u>	45
<u>4.3 Intervju som datainnsamlingsstrategi</u>	45
<u>4.4 Valg av forskningsarena og forskningsdeltakere</u>	47
<u>4.5 Å forske på egen organisasjon – etiske betraktninger</u>	49
<u>4.6 Forskerrollen</u>	51
<u>4.7 Metode for analyse</u>	52
<u>4.8 Kvalitet i kvalitative studier</u>	54

4.8.1 Validitet	54
4.8.2 Etiske sider ved forskningsarbeidet	55
4.8.3 Generalisering	56
Kapittel 5: Presentasjon og analyse av data	58
5.1 Tema 1: Yrkeskulturen betydning for de nyutdannede	59
5.1.1 Skolens yrkeskultur	59
5.1.2 Samarbeid og læring som sosialt fenomen	60
5.1.3 «Å være nye sammen»	61
5.1.4 Sosial anerkjennelse og tilhørighet	63
5.1.5 Det emosjonelle aspektet ved læreryrket	63
5.1.6 Det faglige aspektet ved læreryrket	64
5.1.7 Lærerrollen, innad og utad	66
5.1.8 Den nyutdannede som ressurs	68
5.2 Tema 2: Skolens tilrettelegging for den nyutdannede	69
5.2.1 Lover og rettigheter	70
5.2.2 «Masterbobla»	71
5.2.3 Organisering og tilrettelegging	71
5.2.4 Kontaktlærerrollen	74
5.2.5 Når praksissjokket avtar	76
5.2.6 Mentoren	77
5.2.7 Evaluering og videre arbeid	79
5.3 Tema 3: Studiets relevans for yrkesutøvelsen	81
5.3.1 Profesjonskvalifisering og profesjonsutvikling	81
5.3.2 Et identitetsperspektiv på profesjonskvalifiseringen	82
5.3.3 Fra teori til praksis – yrkesretting av studiet	84
5.3.4 Faglige, pedagogiske og psykososiale utfordringer i arbeidet	85
5.3.5 Lærens mange roller	86
5.3.6 Viktigheten av veiledning	88
5.3.7 Klasseledelse og tidspress	91
5.4 Tema 4: Den nyutdannedes profesjonsutvikling	93
5.4.1 Samarbeid, læring og profesjonsutvikling	94
5.4.2 Læring og refleksjon	95
5.4.3 Fremtiden – who stays and who leaves?	96
Kapittel 6: Oppsummering, implikasjoner og resultater	99
6.1 Metodisk tilbakeblikk	99
6.2 Teoretisk tilbakeblikk	100
6.3 Analytisk tilbakeblikk – funnene	100
6.3.1 Tema 1: Yrkeskulturen betydning for de nyutdannede	100
6.3.2 Tema 2: Skolens tilrettelegging for den nyutdannede	101
6.3.3 Tema 3: Studiets relevans for yrkesutøvelsen	103
6.3.4 Tema 4: Den nyutdannedes profesjonsutvikling	104

6.4 Implikasjoner	105
6.5 Til slutt – et tankesprang	108
Litteratur	110
Vedlegg:	
Vedlegg 1	
Invitasjon til forskningsdeltakerne	118
Vedlegg 2	
Begrepsforklaring	119
Vedlegg 3	
Forberedelsesspørsmål til forskningsdeltakerne (forundersøkelsen)	120
Vedlegg 4	
Temaliste for intervju	121
Vedlegg 5	
«Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune»	122
Vedlegg 6	
Veiledningskontrakt og årshjul	134
Vedlegg 7	
Oppfølgingsplan	137

Kapittel 1: Innledning

Mange nyutdannede lærere opplever et «praksissjokk¹» når de beveger seg fra utdanning til yrkesutøvelse, og en stor andel velger å forlate yrket (Engvik, 2008). Hvorfor er det slik, og på hvilken måte myndighetene, utdanningsinstitusjonene og skolen som arbeidsplass bevisst kan bidra til å gjøre denne overgangen til et godt grunnlag for videre profesjonsutvikling og yrkesutøvelse, er spørsmål som stadig stilles i politiske vedtak og dokumenter, i forskning og i mediebildet. Den noe kontroversielle artikkelen «Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer?» (Caspersen & Raaen, 2014) drøfter potensielle utfordringer og problemer den nyutdannede læreren kan og langt på vei vil møte på i den komplekse yrkeshverdagen som venter etter endt utdanning, og får meg til å tenke på mitt eget møte med lærerprofesjonen og yrkesutøvelsen.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Det er kort tid siden jeg selv var nyutdannet² lektor og tok steget fra utdanning til yrkesutøvelse. Jeg gikk fra et femårig lektorstudium til full lærerjobb med kontaktlærerfunksjon, og opplevde tidvis at jeg hadde blitt «kastet» inn i jobben uten å få noen spesifikk forklaring på hva mine oppgaver egentlig var, hverken som kontakt- eller faglærer. Mitt første år i yrket var preget av usikkerhet knyttet til min egen profesjonelle identitet. Jeg slet tidvis med å se relevansen mellom utdanningen og profesjonen min, og opplevde stadig at jeg var dårlig forberedt på yrket jeg skulle utøve, spesielt når det kom til oppgaver utenfor undervisning og elevkontakt. Jeg har fått høre mange ulike historier om spranget fra utdanning til yrket – det såkalte «praksissjokket», både fra tidligere medstudenter og fra nåværende kollegaer. Det er disse fortellingene, forskningen på feltet, medieomtalen og mine egne refleksjoner rundt hvorfor jeg følte meg så lite forberedt på den yrkeshverdagen som møtte meg etter fem års universitetsutdanning, samt undringen over hva myndighetene, utdanningsinstitusjonene og skolen som arbeidsplass gjør for å legge til rette for en god overgang, som er inspirasjonen bak denne masteroppgaven.

1.2 Historikk

Forskning (Dahl, Buland, Finne & Havn, 2006; Hoel, 2003/2007) viser at det er satset langt mer på veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere i grunnskolen, enn på samme gruppe i videregående skole. Bakgrunnen er noe uklar, det kan skyldes at lærere i videregående skole

¹ Betegnelsen brukes av Engvik, G. (2008) i «Praksissjokket i videregående skole?»

² Jeg bruker begrepet «nyutdannet» om lærere som arbeider sitt første eller andre i yrket, etter endt godkjent utdanning.

har et større mangfold av utdanningsbakgrunner og undervisningsjobber (Ulvik, Aas, Hildremyr, Johansen, Lund, Olsen & Smith, 2009) og at det derfor har vært og er vanskelig å favne nyutdannede lærere i videregående med det nasjonale tiltaket for oppfølging av nye lærere. Kunnskapsdepartementet startet for alvor sin satsning på veiledning av nyutdannede lærere i 1998, med da kun som forsøk ved noen utvalgte skoler. I St. meld. nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning – mangfoldig – krevende – relevant* ble erfaringene og resultatene fra forsøkene og forskjellige modeller for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere drøftet og evaluert. En modell med fokus på veiledning det første året i yrket ble malen for det videre arbeidet, styrt og forvaltet av Utdanningsdirektoratet.

I 2003 ble det iverksatt et nasjonalt prosjekt for veiledning av nyutdannede lærere i Norge, og dette ble i St. meld. nr. 16 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*, presentert som et eget program med navnet «Veiledning av nyutdannede lærere». I 2006 blir programmet evaluert og ansett som vellykket (Dahl et. al., 2006), på tross av at tiltaket langt på vei var individorientert og manglet direkte tilkobling til skolens praksisfelt. I etterkant ble det konkludert med at skolene bør satse på et kollektivt tiltak der veiledning av nyutdannede kombineres med utvikling av hele lærerkollegiet, ettersom den individorienterte veiledningen ga lite bidrag til kollektiv læring og utvikling i organisasjonen. Her blir oppfølging og veiledning av nyutdannede satt i sosiokulturelt perspektiv, hvor læring blir sett på som en kontinuerlig prosess som foregår gjennom sosial samhandling i en situert kontekst (Bråten, 2002; Dysthe, 2001; Saljö, 2002).

Det har i kjølvannet av de overnevnte evalueringene blitt satset stort på samarbeidstiltak som nettverksmøter på tvers av skoler, og samarbeid mellom skoleeiere lærerutdanningsinstitusjoner – eksempelvis slik som Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU sitt prosjekt «Handlingsplan for nyutdannede lærer i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011), som er det politiske dokumentet jeg forholder meg til i denne studien. På bakgrunn av slike tiltak og program som «Veiledning av nyutdannede lærere», har alle nyutdannede lærere fra 2010-2011 hatt rett til veiledning, uansett hvilke skole de er tilsatt ved, uavhengig av om det er kommunen eller fylkeskommunen som er skoleeier. Dette ble diskutert i St. meld. nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* og videreutviklet gjennom «Intensjonsavtalen» mellom KS og KD, som pålegger skoleeier å tilby sine nyutdannede lærere veiledning. I tillegg til å utarbeide selve handlingsplanen, har Sør-Trøndelag fylkeskommune gjennom «Strategiplan 2013-2016», FT 88/12 og «Kompetanse for kvalitet»

arbeidet for en mentorordning for nyutdannede lærere. Hovedtanken er at en god yrkesstart, med veiledning og oppfølging, skal gi nye lærere mulighet til å videreutvikle kompetansen sin, og dermed stå bedre rustet i hverdagen og føle seg mer knyttet til profesjonen sin (Hoy & Spero, 2005; Smethem, 2007; Smith & Ulvik, 2011).

1.3 Forskningsspørsmålet

Med de overnevnte styringsdokumentene og politiske vedtakene som formelt bakteppe undersøker jeg i denne studien hvilke organisatoriske grep en videregående skole i Sør-Trøndelag som har gjort for å legge til rette for at overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse blir et godt grunnlag for videre profesjonsutvikling hos sine nyutdannede, nytilsatte lærere. Skolen har gjort store organisatoriske endringer, og disse er langt på veiet resultat av det politiske vedtaket «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011), og det faktum at skolen høsten 2014 for første gang ansatte en relativt stor gruppe nyutdannede lærere og lektorer. Skolen har ikke tidligere hatt noen formell plan for veiledning og oppfølging av nyutdannede. Det har vært fagteamenes noe uformelle oppgave, og det hører sjeldenhetene til at de har blitt ansatt mer enn en eller to nyutdannede fellesfaglærere samtidig.

I denne studien arbeider jeg ut i fra forskningsspørsmålet *Hvordan opplever nyutdannede lærere ved en videregående skole oppfølging, veiledning og profesjonell utvikling i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse?* For å besvare, eller i det minste drøfte forskningsspørsmålet har jeg gjennomført samtaler med seks av de nyutdannede, nytilsatte lærere ved den respektive skolen. Samtalen tok utgangspunkt i en skriftlig forundersøkelse forskningsdeltakerne har besvart, bestående av ti spørsmål knyttet til lærerstudiet, profesjonskvalifisering, yrkesutøvelse, identitetsdannelse og profesjonsutvikling. Gjennom fenomenologisk reduksjon (Moustakas, 1994; Postholm, 2010) har jeg valgt ut fire tema som danner grunnlaget for samtalen og senere analysen hvor jeg presenterer datamateriale og drøfter hvilken betydning samtaletemaene yrkeskultur, organisering av veiledning og tilrettelegging, utdanningen og egen profesjonell og personlig utvikling har for hvordan de nyutdannede lektorene har opplevd overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse.

I analysen undersøker jeg også om det finnes samsvar mellom de elementene de nyutdannede lærerne selv vektlegger som viktige for egen opplevelse av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, og de elementene «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011), som er det overordnede dokumentet jeg har forholdt med

til i studien min, samt forskningen «handlingsplanen» viser til, trekker frem som essensielle for at nyutdannede lærere skal mestre sin nye hverdag.

1.4 Aktualitet

Forskning viser til lærermangelen i norske skoler, og ved gjennomgangen i 2013 regnet Statistisk sentralbyrå (SSB) seg fram til at det i 2020 vil mangle over 11 000 lærere. Lærermangelen forklares ut fra at det har vært få søkere til lærerutdanningen og at mange nyutdannede slutter i yrket etter kort tid. Regjeringen har sammen med flere utdanningsinstitusjoner oppfordret flere til å ta lærerutdanning. Med en egen kampanje kalt «Har du det i deg?» og målrettet arbeid for å øke statusen til yrket har de satser stort på lærerutdanning. Totalt har antall søkere fra 2007 til 2012 økt med 54 prosent, ifølge Kunnskapsdepartementet. På tross av stor satsing på søking til lærerstudiene, og på veiledning av nyutdannede lærere viser forskning av så mange som 1 av 3 nyutdannede forlater sin post etter kort tid i yrket. Universitetet i Oslo har fulgt 5700 nyutdannede lærere som fikk jobb i perioden 2006-2011, altså midt i Kunnskapsdepartementet og regjeringens «storsatsning». Undersøkelsen viser at 37% av de mannlige og 31% av de kvinnelige lærerne som fikk jobb i perioden 2006-2011 har sluttet i læreryrket. Mange velger en alternativ karrierevei etter endt utdanning, og begynner aldri å arbeide som lærer. Vi kan spørre om hvorfor det er slik, samt hva utdanningsinstitusjonene og arbeidsplassene gjør eller kan gjøre for å legge til rette for at nyutdannede lærere skal lykkes i profesjonen sin. Svaret er utvilsomt komplekst og flertydig, og involverer mange nivåer i organiseringen av lærerarbeidet; fra politiske bestemmelser, skoleeier og skoleledelsens tolkning og utøvelse av de politiske vedtakene, samt hvordan dette påvirker lærernes mulighet for yrkesutøvelse og profesjonsutvikling. Professor Eyvind Elstad ved institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved Universitetet i Oslo, forteller i et intervju med NRK (Dahlback & Skille, 2013) at manglende sosiale relasjoner, tillit og tilhørighet er hovedårsaken til at nyutdannede slutter i jobben. Han mener støtteordningene for nyutdannede lærere i Norge er for dårlige, og at de ofte blir overlatt til seg selv. Jeg trekker frem denne forskningen fordi jeg vil undersøke hva forskningsdeltakerne mine mener om betydningen av sosiale relasjoner, tilhørighet i yrkeskulturen og den kollektive profesjonsidentiteten, samt støtte, veiledning og oppfølging i deres overgang fra utdanning til yrkesutøvelse, og om de ønsker å bli i yrket.

1.5 Forskning på feltet

Det er gjort mye forskning på feltet «nyutdannede lærere» både nasjonalt og internasjonalt. I denne studien vil jeg langt på vei benytte den forskningen «Handlingsplan for oppfølging av

nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) er basert på, eksempelvis internasjonal forskning av Flores (2002/2006), Smethem (2007), Hoy og Spero (2005), Rots, Alterman, Vlerick og Vermulen (2007) og samt nasjonal forskning av Engvik (2007/2009), Dahl et.al. (2006) og Smith og Ulvik (2011). Jeg bruker også antologien *Ny som lærer - samspill eller sjansespill* (Hoel, Engvik & Hanssen, 2010) og artikkelsamlingen «Veiledning av nyutdannede lærere» (2007) som er publisert på utdanningsdirektorats nettsider. Spesielt artiklene til Hoel og Amundsen i den nevnte samlingen er aktuelle ved tanke på min egen forskning. Jeg har valg ut forskning som omhandler yrkeskulturens betydning, organisering av veiledning og oppfølging, profesjonsutvikling og det såkalte «praksissjokket».

En av tendensene i både nasjonal og internasjonal forskning viser at yrkeskulturen har stor betydning for hvordan de nyutdannede opplever sin første tid i yrket. Hargreaves (1996, s.172) beskriver begrepet «yrkeskultur» i skolesammenheng som «overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium, der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over tid», og legger vekt på at en organisasjons yrkeskultur er bæreren av historisk fremkalte og felles aksepterte løsninger innad i organisasjonen.

Videre viser forskning at nyutdannede lærere kan oppleve yrkeshverdagen som travel og uoversiktlig, og at de tidvis ikke har tid til å utføre arbeidet sitt eller vet hva som kreves av dem (Amundsen, 2007; Hoel, 2003/2007). Det kan tenkes at de opplever at det er lang avstand mellom den langt på vei teoribaserte utdanningen og den praktiske yrkesutøvelsen, og at oppfølgingen på arbeidsplassen er mangelfull og ikke står til de nyutdannedes forventninger eller behov. Mange nyutdannede lærere blir overlatt til seg selv, spesielt dersom yrkeskulturen er lukket (Engvik, 2016) og hvis de ikke har en veileder som de kan søke støtte hos og samtale med om utfordringer de møter i hverdagen. Tradisjonelt sett har det vært lærerkollegiet som uformelt har på seg veilederrollen, og det har fra skoleledelsens side vært avsatt lite tid og få ressurser til veiledning og oppfølging (Smith & Ulvik, 2011), men forskning viser at tett oppfølging og veiledning i kombinasjon med en åpen yrkeskultur (Flores, 2002/2006; Hoy & Spero, 2005; Smethem, 2007) kan bidra til å gi nyutdannede lærere en god start på yrkesutøvelsen og dermed et godt grunnlag for videre yrkesutøvelse.

Grimsæth (2007) setter fokus på viktigheten av kontinuerlig utvikling av skolen, og at dette best kan skje gjennom samarbeid mellom nyutdannede, deres kolleger og veiledere. Også Raaen (2010) vektlegger at læring skjer i møtet mellom disse, og at det kollegiale fellesskapet er viktig for både de nyutdannede og de erfarne lærernes opplevelse av støtte i

arbeidshverdagen. Dersom nyutdannede og erfarne lærere får lære av hverandre, og de gjennom samspill får utvikle sin lærerrolle kan det resultere i en utviklingsgevinst for skolen som organisasjon og system. «Måtene det samarbeides på, og holdningene til samarbeid i skolen, innvirker også på den kultur for læring som skapes, og derigjennom også i vid forstand på nyutdannedes læringsmuligheter (Ibid.)». Ut av dette kan vi trekke noen hypoteser om at kulturen for samarbeid har betydning for hvordan de nyutdannede lærerne opplever overgangen fra studiet til yrkeslivet.

En organisasjon med god kultur for kollegialt samarbeid fremstår som åpen for endring og nytenkning. Erfarne lærere har bredde i sin kunnskap om og erfaring med undervisning, og kan gjennom å dele av sin praktiske viten om forholdene i skolen gi de nyutdannede gode råd om hvordan disse kan anvende sin teoretiske kunnskap i praksis. De erfarne lærerne vet også mye om klasseledelse og om hvordan man etablerer og vedlikeholder et godt læringsmiljø, noe de nyutdannede nødvendigvis vet mindre om (Eraut, 2002). De nyutdannede på sin side er ofte entusiasme og bringer med seg en innovativ tankegang som kan være verdifulle i skolens utviklingsarbeid (Grimsæth, 2007; Raaen 2010, Jakhelln, 2011). De erfarne og de ferske lærere gir hverandre en gjensidig mulighet for profesjonslæring og profesjonsutvikling, og de nyutdannedes behov for å stille spørsmål om forholdene på skolen kan åpne for nye perspektiver som ellers kunne blitt oversett. Også Mathisen (2007) drøfter denne tematikken og poengterer særlig hvordan skolen bør legge til rette for at nyutdannede kan inkluderes i skolens utviklingsarbeid, og hvordan kollegialt samarbeid kan bidra til profesjonsutvikling.

Smith og Ulvik (2011) mener gode overgangsordninger mellom utdanning og yrke bidrar til at de nyutdannede lærerne blir i skolen. De diskuterer viktigheten av mestring, og hvordan dette er nøkkelen til at de nyutdannede skal lykkes i arbeidet sitt. De poengterer også at skolen må hjelpe dem med dette, og at dette langt på vei kan og bør gjøres gjennom målrettet, strategisk og profesjonell veiledning og oppfølging. De drøfter også utfordringene knyttet til hvem som bør veilede, og konkluderer med at egnede veiledere med formell kompetanse i veiledning bør ta seg av de nye lærerne. Kort fortalt bør de som skal veilede nye lærere ha ferdigheter i å veilede, ikke bare ha kjennskap til tema som skole, fag, undervisning, vurdering og klasseledelse. Vedkommende bør ha kunnskap om relasjoner, følelser og kommunikasjon, samt være i stand til å lede og skape trygghet i veiledningssituasjoner, kunne lytte, kommentere og utfordre (ibid). Profesjonskvalifiseringen og – utviklingen foregår ikke bare

gjennom utdanningen, den fortsetter gjennom yrkesutøvelsen, og veilederen kan være en viktig støttespiller i en prosess preget av identitetsdannelse både personlig og profesjonelt.

I artikkelen «Fra reflekterende student til praktiserende pedagog» forklarer Amundsen (2007) at nyutdannede lærerne ikke nødvendigvis vet hva som venter dem i yrkeshverdagen fordi lærerstudiet faktisk ikke kan forberede dem helt og holdent på yrkesutøvelsen. Han vektlegger at den kontekstuelle eller praktiske kunnskapen erfares og læres best gjennom yrkespraksis, og at den nyutdannede læreren trenger trening i å praktisere sine ferdigheter i lærerarbeidet. Praksisperiodene i studietiden er korte, og som student får man ikke nødvendigvis se alle sidene ved yrket. Spesielt vektlegger Amundsen at den nyutdannede læreren for første gang for har de hele og fulle ansvaret for komplekse arbeidsoppgaver som elevenes læringsutbytte, klassemiljø og trivsel, noe studenten gjennom praksis bare har samarbeidet med en praksisveileder om. Også Østrem (2008/2010) drøfter forholdet mellom utdanningen og yrket, og den komplekse overgangen de nyutdannede lærerne skal gjennom. Det skal sies at de fremst har forsket på og skrevet om allmennlærerutdanningen og nyutdannede lærere i grunnskolen. Studiets relevans, og dets mulighet og kanskje forpliktelse til å forberede lærerstudenten er hovedtemaet både hos Amundsen og Østrem.

I «Gi nye lærere en mulighet» skriver Ulvik et. al. (2009) om hvordan nyutdannede i videregående skole kan følges opp på en god måte av arbeidsplassen sin. Forskning viser at nye lærere trenger støtte, spesielt i den første tiden i yrket (Teacher Matters, 2005), og at det er stort sammenfall mellom de første undervisningserfaringene til de nyutdannede og deres seinere praksis (Langdon, 2007). Gjennom sin forskning har Flores (2002/2006) kommet frem til at dersom yrkesstarten blir for krevende for de nyutdannede lærerne har de tendenser til å bli mer tradisjonelle i sin undervisning, samt miste motivasjonen for arbeidet. Lærerne som opplever overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse som overveldende og krevende har større tilbøyelighet til å slutte i jobben (Engvik, 2016; Rots et. al., 2007) enn de som opplever mestring. De nyutdannede som erfarer mestring, dog i ulik grad, blir ifølge Hoy og Spero (2005) åpnere og knytter seg mer til yrket sitt, og gode erfaringer gir de nye lærerne styrke til å takle problemer og utfordringer i fremtiden (Smethem, 2007).

Læreryrket og det tilhørende arbeidet beskrives ofte som en virksomhet preget av usikkerhet fordi det ikke finnes entydige standarder for hva som er moralsk eller etisk riktig (Lortie, 1975; Hargreaves, 1996; Munthe, 2003), og derfor kan overgangen fra utdanning til yrke by på utfordringer. Den nyutdannede læreren har mye å sette seg inn i, både når det gjelder fag,

pedagogikk og relasjoner til elever og kolleger. Noen lykkes, andre mislykkes – men hvorfor? Organiseringen av skolen og den gjeldende yrkeskulturen fremstår som viktige faktorer i hvordan overgangen fra utdanning til yrkesliv arter seg for den enkelte. Amundsen (2007/2008) påpeker at det finnes mange måter arbeidsplassen kan tilrettelegge overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse for de nyutdannede lærerne, men at dette blir praktisert svært ulikt fra skole til skole, avhengig av hvilken type skole- og yrkeskultur den nyutdannede blir del i på sin nye arbeidsplass. Hele personalet, og spesielt ledelsen må på banen når det er snakk om å inkludere de nyutdannede i yrket (ibid). Amundsen (2007) og Engvik (2007/2010) drøfter viktigheten av de eventuelle tilpassingene arbeidsplassen gjør når de ansetter nyutdannede lærere, utfordringene de møter på og hva dette hypotetisk kan bety for den nyutdannede. De politiske vedtakene som omhandler skolens forpliktelser ovenfor den nyutdannede er diffuse og åpne for tolkning, slik både Amundsen og Engvik nevner. Selv om kommuner og fylkeskommuner gjennom forslag i St. meld. Nr. 11. (2010-2011) *Læreren. Rollen og utdanningen* ble pålagt å tilby nyutdannede lærere veiledning, sies det lite eller ingenting om hva som skal være grunnlaget for eller innholdet i veiledningen av nyutdannede lærere. Dette betyr at de nyutdannede står ovenfor svært ulike utfordringer i starten av sin yrkeskarriere fordi skolene tilbyr ulike vilkår for veiledning, og kommunene og fylkeskommunene som skoleeiere vedtar forskjellige planer for oppfølging av nyutdannede lærere. Allerede her ser vi indikatorer på at den nyutdannedes vei til yrkesutøvelse er kompleks og avhenger av flere politiske og organisatoriske nivå.

1.6 Valg av forskningsmetode og perspektiv

Jeg ønsker å få frem de nyutdannede lærernes opplevelse av fenomenet «overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse», og har derfor valgt en kvalitativ forskningsmetode og et fenomenologisk perspektiv. Det er hensiktsmessig for studiet fordi kvalitative forskere tar utgangspunkt i paradigme eller verdenssyn når de starter forskningen sin. Kort fortalt betyr det at de har med seg et sett av antakelser eller et syn på verden som styrer eller leder deres forskning (Kvale, 2007; Postholm, 2010), slik jeg selv har i dette tilfellet. Jeg gjennomfører studien i egen organisasjon, så mine egne observasjoner og min egen forforståelse av fenomenet blir en del av materialet, men samtalene med forskningsdeltakerne utgjør hoveddelen av datamaterialet. Jeg ble ansatt året før deltakerne i denne studien, noe som betyr at jeg kjenner de endringen den respektive skolen har gjort, ved tanke på organiseringen

ledelsen har gjennomført på bakgrunn av de politiske vedtakene i «Handlingsplanen»³. Skolen hadde ingen fastsatt plan for oppfølging og veiledning da jeg selv ble ansatt vil jeg bruke mine egne erfaringer, eller min «nyutdannastemme» i tillegg til «forskerstemmen» for å kaste lys over hvordan situasjonen var før skolen endret prosedyrer for veiledning og oppfølging nyutdannede, nytilsatte lærere, og fordi det minner meg på min egen forforståelse av fenomenet jeg studerer.

Paradigmer eller verdenssyn står ofte for både en teori og en metode, og kan hjelpe forskeren med arbeidet fordi beskrivelsene av de enkelte tilnærmingene vil strukturere fremgangsmåten i studien (Postholm, 2010), og gjøre det lettere for forskere å begrunne valg som må gjøres i forskningsprosessen. Jeg finner det hensiktsmessig å plassere mine egne tanker og oppfatninger om mennesker, i dette tilfelle de nyutdannede lærerne, og kunnskap innenfor et konstruktivistisk paradigme fordi jeg skal knytte studien til et sosiokulturelt perspektiv på læring. «Innenfor det konstruktivistiske paradigmet blir mennesket betraktet som aktivt handlende og ansvarlig. Videre oppfattes kunnskap som en konstruksjon av forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling» (Postholm, 2010, s. 21). Kunnskap er altså ikke noe som kan overføres eller gis en gang. Den nyutdannede læreren er etter denne definisjonen ikke utlært, fordi kunnskapen er i stadig endring og fornyelse. Ser vi det slik kan vi anta at den nyutdannede hele tiden utvikler sine ferdigheter og kunnskap i interaksjoner med andre mennesker, oftest kolleger og elever. Det er ikke bare den nyutdannede læreren som utvikler og endrer seg. Både skolen som organisasjon og som sosial institusjon er i konstant endring og utvikling, både faglig, pedagogisk og sosialt (Saljö, 2002). De nyutdannedes personlige og profesjonelle utvikling blir altså påvirket av de forandringene som foregår på arbeidsplassen, og av den tradisjonen som ligger til grunn for det eventuelle kollegiale samarbeidet eller yrkeskulturen, og profesjonsutviklingen på skolen.

Yrkeskulturen er formet av tradisjon og kan påvirke måten nyutdannede lærere opplever overgangen fra utdanning til yrke på, og kan langt på vei avgjøre hvorvidt disse trives og om de ønsker å bli i yrket ettersom begrepet er knyttet til den sosiale, kulturelle og historiske konteksten rundt og i organisasjonen. Den konstruktivistiske tradisjonen åpner for at jeg som forsker kan undersøke hvilken betydning den sosiale, kulturelle og historiske konteksten har for hvordan mennesker oppfatter, opplever og erfarer ulike fenomener, i dette tilfellet, de nyutdannedes opplevelse av læring og profesjonsutvikling i en ny situert kontekst.

³ Forkortelse for «Handlingsplan for oppfølging av lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune», vil bli brukt gjennom hele studien

Konstruktivistiske teorier går ut i fra at mennesker innenfor samme kontekst kan dele en felles forståelse av et fenomen (Postholm, 2010), noe jeg tror mine forskningsdeltakere langt på vei gjør ettersom de har samme utdanningsbakgrunn, arbeider i samme organisasjon, er del av samme yrkeskultur og følger samme plan for veiledning og oppfølging.

Vygotsky (1986) og Bakhtin (1981/1986) er kjente navn innenfor konstruktivismen, og begge mener at konteksten mennesker lever i er med på å forme betydning og mening, spesielt i språklig sammenheng. Ord og mening eksisterer ikke utenfor sosial interaksjon mellom mennesker, og Bakhtin beskriver hele eksistensen som en dialogisk prosess, noe som innebærer at det bestandig vil være et samspill mellom mennesker og mellom menneskene og den sosiale, historiske og kulturelle konteksten de beveger seg i. Jeg deler dette synet fordi jeg mener at skolen og dens sosiale, organisatoriske og kulturelle rammer er med på å påvirke den nyutdannede lærerens opplevelse av overgangen fra studie til jobb, samt at jeg mener læring i aller høyeste grad skjer i samspill med andre mennesker, enten det er gjennom interaksjon med studenter og forelesere på lærerstudiet eller kolleger, mentorer eller elever.

Ettersom jeg har valgt en kvalitativ forskningsmetode, et fenomenologisk perspektiv og langt på vei forholder meg til et konstruktivistisk paradigme, har jeg snevret inn mulige strategier for datainnsamling, analyse av dataene, teoretisk forankring av prosjektet og hvordan jeg vil presentere studien skriftlig. En slik innsnevring kan følgelig oppfattes som en begrensning av prosjektet, men jeg velger å bruke disse moderasjonene bevisst i arbeidet, slik at jeg lettere kan strukturere studiens ulike trinn. Innenfor fenomenologien benytter forskeren intervju som datainnsamlingsstrategi, og konstruktivisme er tett knyttet til sosiokulturelle læringsteorier, noe som forklarer hvorfor jeg har valgt denne strategien og teorien. Metodisk har jeg valgt å følge Moustakas (1994) modifiserte tilnærming til den mye brukte og velkjente fenomenologiske forskningsmetoden kalt «Stevick-Colaizzi-Keen-metoden». Ved å følge Moustakas metode kan jeg som forsker «horisontalisere», eller kategorisere forskjellige utsagn fra samtalene med deltakerne, og dele inn disse i ulike meningsenheter og temaer i analysen, og dermed skape basisen for en teksturell og en strukturell beskrivelse, som igjen skal bli en helhetlig skriftlig presentasjon av fenomenet jeg studerer.

1.7 Kapitteloversikt

Her gjengir jeg kort hvordan Moustakas (1994) mener den skriftlige presentasjonen av en fenomenologisk studie bør struktureres, og forklare hvordan de ulike kapitlene i min egen forskningstekst skal bygges opp og hva de skal inneholde, basert på hans forslag til struktur.

Kapittel 1: Innledning inneholder en introduksjon til og en oversikt over studiet. Jeg presenterer bakgrunnen for studiet og forteller om hvorfor jeg ønsker å utforske hvordan nyutdannede lærere opplever og erfarer overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Jeg har gjort rede for mitt forskningsspørsmål, samt at jeg kort har presentert noe tidligere forskning på temaet, og introdusert metodisk og teoretisk tilnærming.

I **Kapittel 2: Teoretisk tilnærming til litteratur** presenterer, gjennomgår og diskuterer jeg relevant litteratur. Jeg gir en oversikt over litteratur, teori og studier som jeg bruker for å underbygge min egen forskning. Noe av litteraturen ble presentert kort allerede i kapittel 1. Jeg benytter meg av et utvalg stortingsmeldinger og forskningsrapporter (Kunnskapsdepartementet, SINTEF, SSB, Sør-Trøndelagfylkeskommune og NTNU), artikler om tidligere forskning på nyutdannede lærere og deres møte med yrket (Amundsen, 2007/2008; Caspersen, Raaen 2010/2013/2014; Engvik, 2007/2010/2014/2016; Engvik & Emstad, 2015; Hanssen & Helgevold, 2007; Hoel, 2003/2007; Hoy & Spero, 2005; Jakhellen 2011; Mathisen, 2007; Smethem, 2007; Smith & Ulvik, 2010/2011; Smith, Ulvik & Helleve 2009/2013) teorier om profesjonskvalifisering, profesjonell identitet og profesjonsidentitet (Grimen, 2007; Grimsæth, 2010, Heggen, 2007; Heggen & Terum, 2010; Hoveid, 2007; og Østrem 2008/2010), sosiokulturelle læringsteorier (Bråten, 1996/2001; Dewey, 1936/1969; Dysthe, 2001; Säljö, 2002) og modeller for læring (Aspfors, 2012; Bloom, 1956; Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999; Krathwohl, 1964; Lave & Wenger, 2000/2003). Jeg presenterer temaene disse studiene og teoriene tar opp, og oppsummerer viktige funn som kan belyse min egen studie.

I **Kapittel 3: Begrepsmessig rammeverk** legger jeg frem det begrepsmessige rammeverket for studiet. Hensikten med det er å lage rom for teori, begreper og prosesser som er sentrale i forskningsprosessen og forklare hvordan jeg som forsker vil gå frem gjennom studien. I dette kapitlet vil jeg gå nærmere inn på deler av litteraturen jeg presenterer i kapittel 2, spesielt ved tanke på begrepsavklaringer knyttet til profesjonskvalifisering, profesjonell identitet og profesjonsidentitet, samt «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærer i Sør-Trøndelag Fylkeskommune» (2011) betydning for studien.

Kapittel 4: Metode er stort og omfattende. I dette kapitlet beskriver jeg metoden jeg har valgt, samt hvordan jeg strategisk bruker metoden for å planlegge, gjennomføre og bearbeide datainnsamlingen. Jeg kommer også med begrunnelser for hvorfor jeg har valgt Moustakas (1994) modifiserte tilnærming av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden, og hva dette metodevalget

betyr for studien min. Arbeidet med valg av forskningsdeltakere, utarbeidelsen av spørsmål til forundersøkelsen og temalista, samt etterarbeid som transkribering av opptak og sortering av data vil bli beskrevet i denne delen av teksten.

I analysedelen, som utgjør **Kapittel 5: Presentasjon og analyse av data**, følger jeg Moustakas modifiserte tilnærming til Stevick-Colaizzi-Keen-metoden, hvor man samler, kategoriserer, organiserer og deretter tar utgangspunkt i alle de individuelle teksturelle-strukturelle beskrivelsene av meningen og essensen av erfaringen og deretter integrerer dem i en universell beskrivelse av erfaringen som representerer gruppen som helhet (oversettelse av Moustakas, 1994 i Postholm, 2010). Her bruker jeg både ordrette sitater og egne omskrivninger fra samtalene med forskningsdeltakerne for å underbygge analysen. Jeg drøfter funn fra datainnsamlingen, dataanalysen, syntesen av dataene, horisontaliseringen og opprettelsen av meningsenheter og temagrupper, samt de teksturelle og strukturelle beskrivelsene og diskuterer disse opp mot den teorien og tidligere forskningen som jeg introduserte i kapittel 2.

Kapittel 6: Oppsummering, implikasjoner og resultater er det siste og avsluttende kapitlet. Det starter med en kort oppsummering av studiet fra begynnelse til slutt, og deretter diskuterer jeg funnene i studien og hvordan disse eventuelt skiller seg fra den tidligere forskningen jeg presenterte i kapittel 2. Jeg vil også forsøke å antyde hva slags fremtidig forskning som kan være nødvendig og interessant innenfor dette området. Avslutningsvis i dette kapitlet reflekterer jeg over min egen studie og dens eventuelle begrensninger ved tanke på metodevalget og funnene som er gjort. Her stiller jeg spørsmål som «Hvilke implikasjoner, om noen, er relevante for samfunnet? For utdanning? For forskeren som lærende person?» (oversettelse av Moustakas, 1994 i Postholm 2010, s.110).

Kapittel 2: Teoretisk tilnærming til litteratur

Forskningsrapportene og stortingsmeldingene jeg presenterte innledningsvis er hentet fra Kunnskapsdepartementet, SINTEF, SSB, Sør-Trøndelagfylkeskommune og NTNU. Jeg har valgt å støtte meg til disse fordi det viser at det er forsket på nyutdannede lærere og hva skolene kan og bør gjøre for å gi dem en trygg start på yrkeslivet. Flere av dokumentene viser til politiske vedtak som er gjort ved tanke på veiledning og oppfølging på arbeidsplassen de første årene i yrket. Jeg har aktualisert studien min ved å knytte den til tidligere forskning på lærermangelen i norsk skole, og at flere store instanser innenfor utdanningssektoren er urolige fordi tendensene viser at mange nyutdannede lærere slutter i yrket etter kort tid. Den nyutdannede lærerens møte med arbeidslivet er utvilsomt et aktuelt tema innenfor forskning i utdanningssektoren. I dette kapitlet skal jeg presentere noe av den forskningen jeg har lest, og som jeg anser som relevant for min egen studie, samt at jeg skal redegjøre for noen læringsteorier og modeller som jeg skal støtte meg til og diskutere i analysen. Jeg kommer tilbake til noe av teorien jeg presenterer her i analysekapitlet, men størsteparten av den teoretiske forankringen vil jeg gjøre rede for her. Vurdering av perspektiver og problematisering av teorier vil jeg i større grad komme inn på analysen.

2.1 Presentasjon av relevant litteratur

Det er gjort mye forskning på feltet «nyutdannede lærere», og gjennom å fordype meg i litteratur om emnet har jeg blitt mer og mer nysgjerrig på hvorfor noen nyutdannede lærere takler overgangen til yrket godt og regelrett elsker jobben sin, og hvorfor andre føler at de ikke takler hverdagen og dermed avslutter karrieren før den egentlig har begynt? Forskning og teori viser til mange nivåer innenfor denne problematikken. Skyldes det politiske vedtak, oppbygningen av utdanningen, organiseringen av skolen som arbeidsplass, yrkeskulturen eller individet – eller er alle disse betydelige faktorer som kan forklare utfallet er så ulikt blant nyutdannede lærere? Dette er spørsmål jeg gjennom denne studien skal prøve å besvare, eller i det minste undersøke, drøfte og vurdere opp imot hvordan seks nyutdannede lærere i en videregående skole som fokuserer på tilrettelegging og oppfølging gjennom veiledning, opplever overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse.

Tidligere internasjonal forskning, eksempelvis Hoy og Spero (2005), Langdon (2007) og Smethem (2007) viser at faktorer som skolens yrkeskultur, det kollegiale samarbeidet, samt støtte og tillit fra ledelsen og andre lærere er viktig for at den nyutdannede læreren skal få en god start i yrket. Et annet viktig element er opplevelsen av å mestre hverdagen, og mye

forskning (Jakhelln, 2011; Olsen og Ulvik, 2014) knytter mestring til samarbeid og definerer læring som en sosial aktivitet (Flores, 2002/2006). På lik linje med identitetsdanning, både personlig og profesjonelt, skjer også læring langt på vei gjennom sosial interaksjon, enten i samspill med elever eller kolleger, noe som er en gjennomgående tendens i forskning på feltet. I «Nye lærere i videregående opplæring – hvilke utfordringer?» skriver Engvik (2007) om den omfattende sosialiseringssprosessen nyutdannede lærere gjennomgår i sitt første år i yrket. Konteksten for læring endres dramatisk i overgangen fra lærerstudiet til yrkesutøvelsen, og den nyutdannede læreren står ovenfor et nytt sosialt system og en fremmed organisasjonskultur (Berger, 2007). Overgangen innebærer at de nyutdannede flytter inn i ett nytt arbeidsmiljø (Engvik, 2014, Fox & Wilson, 2009) som åpner for og inviterer den nyutdannede inn i et mangfold av kulturer, men også et organisert og strukturert hierarki (Bayer & Brinkkjær, 2011). Studenten skal ikke lenger lære å bli lærer, men lære å være lærer. Denne kompliserte overgangen drøftes i flere av Caspersen og Raaen (2010/2013/2014) sine publikasjoner, i Jakhellen (2011) sin Ph. D – avhandling og i forskningen til Smith, Ulvik og Helleve (2009/2013), bare for å nevne noen.

2.2 Teorier om læring

Læring er et mangfoldig og komplekst begrep som har mange ulike tradisjoner, tilnærminger og forankringer. Jeg skal ikke gjøre noen dyptgående redegjørelse av, eller historisk tilnærming til ulike teorier om læring, men jeg vil kort nevne noen viktige retninger og betydningsfulle navn fordi det vil gi begrepet «læring» en viss historisk tilknytning og knytte studien min en bestemt retning innenfor feltet. Det er ingen entydig definisjon på begrepet «læring», eller hvor og hvordan læring forgår (Bråten, 2002). Forandring, eller det at den lærende gjennomgår en prosess som resulterer i forandring og utvikling, er et gjennomgående likhetstrekk i mange definisjoner på læring, og vil være kjernen i hvordan jeg selv definerer begrepet læring i denne sammenhengen. Jeg skal forsøke å trekke sammenhenger mellom læring som forandring og utvikling, og den nyutdannede lærerens overgang fra utdanning til yrkesutøvelse sett opp imot sosiokulturelle perspektiver på læring, beskrevet av blant andre Bråten (2002), Dysthe (2001) og Säljö (2002), og jeg benytter Blooms (1956) kognitive trapp eller taksonomi, Krathwohls (1964) affektive trapp, Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) sin tilegnelsesmodell, også kalt «fra novise til ekspert» og Lave og Wengers (2000/2003) mesterlæremodell for å forklare hvordan individuell utvikling blir påvirket av organisasjoners yrkeskultur og deres rådende tanker om lærings- og praksisfelleskapet.

2.3 Perspektiver på læring

Det behavioristiske perspektivet og den kognitive psykologien representerer de to kanskje mest motstridende synene på læring (Bråten, 2002). Innenfor behaviorismen defineres læring som etablering av assosiasjoner og ytre eller synlig stimuli og respons. Målstyringsideologien henter mye av sin inspirasjon og kunnskap fra behaviorismens tre hovedelementer: stimulus, respons, forsterkning. Skinner, Tolman og Taylor er viktige bidragsytere innenfor den behavioristiske tradisjonen. Det kognitive perspektivet legger vekt på hvordan det enkelte individs indre strukturer eller representasjoner og tankeprosesser påvirker læringsprosessen. Læring oppfattes i denne teoretiske tradisjonen som ikke-observerbare eller usynlige intellektuelle hendelser som foregår i individet. Den kognitive tradisjonen er omfattende, men konstruktivismen, som vokser frem i kjølvannet av Piagets og senere Vygotskys forskning, kan sies å være den mest innflytelsesrike retningen innenfor kognitivismen (Säljö, 2002). Denne retningen ser på mennesker som delaktige i sin egen læringsprosess, og anser dem som reflekterende og aktive subjekter. Disse tankene bringer oss inn på det sosiokulturelle perspektivet som bryter med både behaviorismens og kognitivismens syn på individet som isolert mottaker for læring, enten det handler om ytre eller indre stimuli.

Et sosiokulturelt perspektiv på læring tar utgangspunkt i samspillet mellom kollektive ressurser for tenkning og handling på den ene siden, og individuell tilegnelse av teoretisk og erfaringsbasert kunnskap på den andre siden (Säljö, 2002). «Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt ved eitkvart læringsmiljø» skriver Dysthe (2001, s.33). Dette synet på læring kan brukes for å forklare tendensene i tidligere forskning på nyutdannede læreres læring, ettersom det kommer frem at de sosiale faktorene spiller en viktig rolle for at den nyutdannede skal oppleve mestring i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Det sosiale aspektet har betydning for at man skal kjenne tilhørighet til en kultur eller organisasjon, slik som en skolens yrkeskultur, forstått som tradisjoner og felles oppfatninger av vaner, regler og oppfatninger (Hargreaves, 1996/2004).

Sosiokulturelle læringsteorier legger vekt på at individet lærer gjennom sosialt samspill med andre, og gjennom deltakelse i ulike aktiviteter og kontekster, og vi kan trekke linjer til utviklingen av den personlige og profesjonelle identiteten. Den nyutdannede, så vel som elever og andre lærende kan opparbeide seg ny kunnskap og nye ferdigheter gjennom samspill

med andre. I den nyutdannedes tilfelle dreier det seg om læring gjennom samspill med alle deltakerne i skoleorganisasjone, slik som Fuglestad (2007) presiserer i «Der energien strøyer. Profesjonsutvikling i møte med elevane» og som Hansen og Helgevold (2007) vektlegger i «Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer».

Sosiokulturelle teorier om læring favner flere retninger, og vektlegger historie, kultur, kontekst, relasjon og kommunikasjon i forståelsen av hva læring er, og hvordan individet lærer. Skolen, klasserommet, arbeidsværelset og personalrommet er arenaer for læring, og kulturen på skolen gir en indikasjon på hva slags miljø, sosialt og profesjonelt, den nyutdannede skal bli en del av. Den sosiokulturelle tradisjonen blir også omtalt som sosiohistorisk, kulturhistorisk eller situert. Felles for disse uttrykkene er at de ser på tilegnelse av kunnskap eller læring som avhengig av kulturen den er en del av. «Kunnskapen eksisterer aldri i eit vakum, han er alltid 'situert'; det vil seie at kunnskapen er innfiltra i ein historisk og kulturell kontekst» (Dysthe, 2001, s.36). Yrkeskulturen, organiseringen av skolen og kollegiets sammensetning kan forstås som den «situerte» rammen for læringsprosessen de nyutdannede gjennomgår. Dewey (1938) forklarer læring som en situert handling hvor erfaring og kunnskap er uløselig knyttet til den situasjonen den lærende befinner seg i. Den nyutdannede læreren opplever nye situasjoner hver eneste dag, og alle avgjørelsene og hver bestemte eller ubestemte handling fører til en reaksjon blant elevene, kollegene eller ledelsen ved skolen. Disse reaksjonene kan brukes til å analysere resultatet av handlingene man har utført, som gjennom refleksjon kan skape forståelse og læring hos den nyutdannede, som Amundsen (2007) omtaler som spranget fra «reflekterende student til praktiserende pedagog».

Tradisjonelt betraktes kunnskap og ferdigheter som noe absolutt, enten behersker man noe eller ikke (Säljö, 2002). Dersom man fullfører og består studiet har man lært å bli lærer, man har bestått profesjonskvalifiseringen og kan søke seg til læreryrket. Mennesket blir oppfattet som statiske når det kommer til å beherske kunnskap og ferdigheter, og praksis anses langt på vei som anvendt teori. Sosiokulturelle læringsteorier står i opposisjon til denne tanken, og mener menneskenes kunnskap og ferdigheter er under konstant utvikling, og at teori og praksis ikke kan anses som to separate fagfelt. Säljö (2002) forklarer kunnskapsutvikling hos mennesker ved å forankre kunnskap og ferdigheter, eller læring, i to dimensjoner: fortid og nåtid. Fortiden bærer med seg erfaringer, og nåtiden er arena for individets tolkning av nye erfaringer og opplevelser, akkurat som studiet og yrkesutøvelsen for den nyutdannede læreren og man kan betrakte profesjonskvalifisering som en kontinuerlig prosess.

2.4 Læring som sosialt fenomen

Et sosiokulturelt perspektiv vektlegger nettopp det at kunnskap blir konstruert gjennom samhandling med andre i en gitt kontekst, et praksisfellesskap (Bråten, 2002). For læreren kan vi si av disse «andre» er elevene og deres foresatte, kolleger og ledelse ved skolen, og konteksten er klasse-, personal- eller møterommet. Synet på utvikling og læring i et slikt perspektiv er basert på at individet handler og lærer innenfor rammen for praktiske og kulturelle sammenhenger, og gjennom samspill og samarbeid med andre mennesker. Vi kan altså si at individet, i dette tilfellet den nyutdannede læreren, utvikler seg og lærer gjennom å observere, beskrive og handle i en verden med gitte rammer og begrensninger, samt gjennom interaksjon og samarbeid innenfor et sosialt fellesskap. Interaksjonsprosessene omfatter også samspillet mellom den som skal lære og materielle ting eller kulturelle redskaper som for eksempel bøker eller teknologi (Dysthe, 2001). Vygotsky mener læring er et sosialt fenomen, et slags praksisfellesskap. Han forklarer sine tanker om læring som «Every function in the child's cultural development appears twice: first, on the social level and later, on the individual level, first between people (interpsychological) and then inside the child (intrapsychological)» (Vygotsky, 1986 i Bråten & Thurmann-Moe 1996, s. 127). Det sosiokulturelle perspektivet hos Vygotsky viser seg gjennom at den lærende utvikler kunnskap fra det interpsykologiske (sosiale, mellommenneskelige) til det intrapsykologiske (individuelle plan), fordi hele tankesettet er påvirket av den kulturen man vokser opp i eller integreres i, og de normene, reglene og verdiene som er gjeldende i den gitte kulturen, konteksten eller kommunikasjonsprosessen.

Dreier (2008) har en lignende tilnærming til læring og omtaler de ulike planene innenfor det sosiokulturelle perspektivet som deltakerbaner og personlige læringsbaner. Den personlige læringsbanen er summen av de ulike deltakerbanene individet deltar i. Deltakerbanene kan vi langt på vei beskrive som sosiale læringsprosesser, og dermed kan vi si at det er en tydelig sammenheng mellom identitet og praksis, og at læringsbanene derfor påvirker utviklingen av individets identitet (Wenger, 2004). Dersom skoler legger til rette for at lærernes «læring» skal være sosialt og tuftet på samarbeid, eksempelvis deltakelse og læring i fagteam eller andre seksjoner og avdelinger, omtales dette av Dreier som særskilte institusjonaliserte deltakerbaner som er tilrettelagt som bestemte deltakerbaner. Skolen jeg gjennomførte studien min ved dannet bestemte deltakerbaner for de nyutdannede gjennom måten de organiserte og strukturerte fagsamlinger, veiledningssamtaler, klasseromsbesøk og andre affærer knyttet til læring, veiledning og oppfølging. Vi kan si at de nyutdannede, nytilsatte lektorene ble

deltakende i et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2000/2003; Wenger, 2004), og denne forståelsen av læring bygger på sosiokulturelle perspektiver som nevnt ovenfor.

2.5 Kultur for læring

Skolens yrkeskultur har stor betydning for hvordan lærere lærer, dersom vi ser læring i lys av sosiokulturelle teorier som beskrevet ovenfor. Yrkeskulturen ved skolen kan påvirke hvorvidt de nyutdannede får veiledning, og hva denne inneholder. Dersom skolen de nyutdannede arbeider ved har liten kultur for samarbeid, både mellom kolleger og ledelse, kan det være vanskelig for nye lærere å spørre om råd og veiledning, fordi denne trolig vil konsentrere seg om å passe inn i den allerede eksisterende kulturen ved skolen (Amundsen, 2007). Skolens yrkeskultur gjenspeiler både kollegiets holdninger til samarbeid, egen læring og utvikling av faglig og pedagogisk kompetanse, samt evne til å reflektere over egen praksis. Også organisasjonens tanker om profesjonsutvikling generelt og lærerrollen spesielt kommer til syne gjennom yrkeskulturen som formidles ved skolen. Hargreaves (1996) forklarer at skolens yrkeskultur har en innholdsside som består av felles holdninger, verdier og antakelser, og en formside som viser relasjonsmønster og samværsformer i en kultur med felles forståelse knyttet til innholdssiden. De nyutdannede skal følgelig integreres i organisasjonens gjeldende reglement, som er pålagt at fylkeskommunen som skoleeier og vedtatt i lover og forskrifter på nasjonalt nivå. Dette kan vi kalle den organisatoriske siden ved yrkeskulturen. Lover, forskrifter og pålegg må samtlige skoler forholde seg til, og selv om dette hører den organisatoriske siden til, legger det likevel enkelte føringer for den sosiale eller yrkesprofesjonelle siden ved yrkeskulturen.

Dersom vi ser på de to sidene av yrkeskultur som en formell og en uformell, kan vi si at de formelle reglene gjelder for hele gruppen som utgjør yrkeskulturen, mens de uformelle eller uskrevne reglene kan variere. Yrkeskulturen fungerer som et rammeverk for læreres læring, både for nyutdannede og erfarne, og dermed legger føringer for profesjonsutviklingen i organisasjonen. Det er spesielt viktig at den nyutdannede får mulighet til utvikle og etablere en læreridentitet i løpet av sitt første år i yrket (McNally, Blake, Corbin & Gray, 2008), og en skole med kultur for samarbeid og skolebasert læring gir den nyutdannede langt mer støtte og selvtillit. Dersom skolen har en lite inkluderende yrkeskultur vil det være utfordrende for nyutdannede å delta i fellesskapet, og læringen og profesjonsutviklingen vil hvile mer på enkeltindividet enn kollegiet (Engvik, 2016). Forskning (Day & Gu, 2010; Hoy and Spero, 2005; Langdon, 2007; Rots et. al., 2007; Smethem, 2007) viser at nyutdannede som arbeider

ved skoler hvor yrkeskulturen ikke åpner for samarbeid og støtte, har større sannsynlighet for å forlate yrket enn de som blir del av en yrkeskultur som preges av kollegial støtte, profesjonell veiledning og samarbeid. Caspersen og Raaen (2014) vektlegger at skolen har et kollektivt ansvar for oppfølging av nyutdannede lærere. Skoler med en åpen og inkluderende yrkeskultur lettere vil og ønsker å ta dette ansvaret, både for å veilede og støtte den nyutdannede og for å fremme profesjonsutvikling og læring i egen organisasjon. Forskning (Flores, 2006; Langdon, 2007; Smethem, 2007) viser at spesielt nyutdannede lærere lettere faller utenfor fellesskapet, og dermed opplever å få mindre kollegial støtte enn sine mer erfarne kolleger. De nyutdannede har også vanskeligere for å ytre et behov for samarbeid og støtte i følge Smith, Ulvik og Helleve (2009/2013). Det er problematisk å si noe om hvorfor det er slik, men det kan tenkes at den nyutdannede ikke vil føle seg som en byrde ovenfor sine kolleger, har et ønske om å klare seg selv i sin nye hverdag eller ikke kjenner verdien av samarbeid og profesjonell støtte i læreryrket.

2.6 Det første yrkesårets dimensjoner

Aspfors (2012) presenterer og drøfter fire ulike dimensjoner eller forhold som preger nyutdannede lærers hverdag det første yrkesåret. Den første dimensjonen omtaler hun som *relasjonell – emosjonell*, og i denne ligger kvaliteten på yrkeskulturen, de mellommenneskelige relasjonene og andre elementer som beskriver den sosiale delen av arbeidsplassen. Hvorvidt den nyutdannede blir utmattet eller entusiastisk av emosjonelle og relasjonelle forhold på jobben avhenger av forholdet til kolleger, elever, og andre personer som er involvert i arbeidet. Den andre dimensjonen omtales som den *spenningsfylte – ustabile dimensjonen*. Her finner vi de uklare faktorene som gjør læreryrket komplekst og overgangen fra utdanning til yrke overveldende. Denne dimensjonen er noe motsigende ettersom kan plasserer følelsen av å finne glede og mening i arbeidet, og fornemmelsen av å være utilstrekkelig og usikker, eksempelvis for- og etterarbeid knyttet til undervisningen.

Lærerik – utviklingsdimensjonen viser til de intense læringsprosessene og den omfattende faglige og personlige utviklingen den nyutdannede læreren gjennomgår i sitt første yrkessår. Den nyutdannede må utvikle strategier og ferdigheter for å mestre arbeidet og gjennomføre det på en effektiv og tilfredsstillende måte. Denne dimensjonen peker på læring som noe kontinuerlig, og som avhengig av en sosial kontekst. Den viser også til forholdet mellom teori og praksis, og at den nyutdannede erverver ny erfaring ved å kombinere den allerede integrerte teorien fra studiene med de nye erfaringene den praktiske yrkesutøvelsen gir. For at

den nyutdannede skal få mulighet til å utvikle seg som lærer og menneske er vedkommende avhengig av støtte og anerkjennelse fra kollegiet. Den fjerde og siste dimensjonen *gjensidig – profesjonell*, vektlegger nettopp dette. Samarbeid og gjensidighet, følelse av likeverd, samt støtte fra veileder og andre kolleger er viktige elementer innenfor denne dimensjon. De fire dimensjonene handler langt på vei om læring og mestring i et sosialt felleskap og man kan trekke linjer til de sosiokulturelle læringsteoriene (Saljö, 2002) og modellene om læring (Lave & Wenger, 2000/2003). Læring som kontinuerlig prosess, og læring og utvikling i møtet mellom teori og praksis er andre momenter både Aspfors sine dimensjoner og flere av de sosiokulturelle læringsteoriene (Dewey, 1936; Dysthe, 2001; Saljö, 2002) har til felles.

2.7 Teoretiske modeller

Blooms (1954) kognitive trapp eller taksonomi, tilegnelsesmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) og mesterlæremodellen og praksisfellesskapet til Lave og Wenger (2000/2003) kan brukes for å beskrive hvordan den nyutdannede læreren tilegner seg og erfarer kunnskap, gjennomgår profesjonskvalifisering, integreres i skolekulturen og deltar i praksisfellesskapet i skolen. For å knytte sosiokulturelle læringsteorier og teorier om identitet og profesjonskvalifisering sammen, vil jeg bruke Krathwohl (1964) sin affektive trapp og Aspfors (2012) erfaringsdimensjoner, som vektlegger den personlige utviklingens betydning for profesjonskvalifisering og yrkesutøvelse. Jeg vil kort gjøre rede modellenes teoretisk aspekt i dette kapitlet, og anvende dem mer praktisk i analyse- og tolkningsarbeidet.

Amundsen (2007) bruker det kjente «trappebildet», hvor læring skjer trinn for trinn, for å illustrere en nyutdannedes lærerens lærings- og utviklingsprosess. Han legger frem et helhetlig syn på lærerens utvikling som pedagog, og mener det er den personlige og pedagogiske forståelsen som utgjør lærerkompetansen. Blooms (1956) «kognitive trapp» og Krathwohls (1964) affektive trapp beskriver denne utviklingen. Det laveste nivået i Blooms trapp symboliserer den teoretiske og memorerte kunnskapen de nyutdannede lærerne besitter. Dette er begrep og kunnskap de har med seg fra den teoretiske siden ved lærerutdanningen. Trinnene videre viser videreutviklingen av lærerkompetansen gjennom å praktisere det å være lærer. Gjennom dette arbeidet utarbeider den nyutdannede en måte å koble teori og praksis, og utvikler på den måten bedre forståelse for arbeidet. Når de nyutdannede når trinnet som kalles «analyse» har de kommet dit hen i sin profesjonelle utvikling at de kan analysere viktige sammenhenger i sitt eget arbeid og reflektere over hvorfor noe fungerer eller ikke i egen undervisning. Dette, sammen med personlig eller affektiv utvikling (Krathwohl, 1964),

representerer ifølge Amundsen (2007) et viktig steg i prosessen fra å være en reflekterende student til å bli en praktiserende pedagog.

Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) viser til ulike studier av menneskers læreprosesser og hevder læring av ferdigheter skjer gjennom ulike faser. De baserer sin teori på empiriske studier og observasjoner av sensomotoriske ferdighetsutøvelse som sykling, svømming, flyvning og kognitiv ferdighetsutøvelse som sjakkspilling. I *Mind Over Machine* (1986) og I «Mesterlære og ekspertenes læring» (1999) beskriver de en modell for ferdighetstilegnelse. De bruker fem ulike steg eller trinn; nybegynner, avansert begynner, kompetent utøver, kyndig utøver og ekspert. Disse fem trinnene viser utviklingsstegene i modellen som kalles «ferdighetsmodellen» eller «Fra novise til ekspert». Som nybegynner lærer man ved å bli vist og undervist, og man lærer å forholde seg til relevante situasjoner, samt enkelte regler og nyttig fakta. Dette «nybegynnertrinnet» kan overføres til lærerstudentens første møte med klasserommet gjennom praksis. Studentens adferd vil langt på vei være styrt av praksisveilederens tips og råd. Den avanserte begynneren har bredere praktisk erfaring enn nybegynneren, og ser raskere likhetstrekk mellom nye og tidligere erfarte situasjoner, men gjenkjennelsen er konkret og kontekstavhengig. Det ferdigutdannede læreren, dagen etter endt utdanning vil kunne defineres som en avansert begynner.

Det neste steget i tilegnelsesmodellen kalles kompetent utøver, og defineres som en yrkesutøver som har arbeidet omtrent 6 måneder i yrket. Vedkommende har erfaringsgrunnlag for å velge ut og prioritere i en bestemt situasjon og kunnskap om fortolkning og skjønn er i noen grad til stede. Erfaringsgrunnlaget er betydelig større enn hos den avanserte nybegynneren. Det fjerde trinnet omtales som den kyndige utøveren. Vedkommende gjenkjenner nye situasjoner intuitivt og umiddelbart, samt at handlingene er preget av raske intuitive koblinger mellom tidligere erfaring og nye situasjoner. Skjønsmessige vurderinger og fortolkende trekk er mer fremtredende enn hos den kompetente utøveren. Det siste steget i tilegnelsesmodellen har fått navnet ekspert. Eksperten skiller seg fra den kyndige utøveren ved å ha en intuitivt raskere oppfatning av hva som er den beste beslutningen, strategien eller handlingen. Overført til læreryrket er «eksperten» en lærer med bred erfaring innenfor undervisning og klasseledelse, samt faglig, pedagogisk og didaktisk kompetanse.

Den tredje modellen jeg har valgt for å forklare den nyutdannede lærerens kompetanseutvikling og læring er Lave og Wenger sin (2000/2003; Wenger, 2004) mesterlæremodell. Modellen bygger på et sosiokulturelt perspektiv hvor kjernen er den

grunnleggende tanken om at læring og utvikling er et kontekstavhengig sosialt fenomen, og er tradisjonelt brukt for å beskrive læring i håndverksyrker. Lave og Wenger bruker begrepet «situert» læring, og forklarer det som en dynamisk prosess i samspill med et praksisfellesskap, og den forandringen den enkeltes deltakelse i fellesskapet gjennomgår. I bred forstand skjer både en forandring av den lærende og av praksisfellesskapet. Vi kan si at den nyutdannede læreren integreres i eksisterende miljø eller yrkeskultur, og at kollegiet må gi plass til den nyutdannede og den kunnskap og ferdighet denne bringer med seg. Vi snakker her om læring som sosial praksis gjennom deltakelse i en profesjon eller kollektiv identitet. Bråten (2002), Dysthe (2001) og Säljö (2002) hevder alle at tilhørighet i et fellesskap eller en kultur for samarbeid gjør individet oppmerksom på hvordan andre, i dette tilfellet kolleger, løser utfordringer. Altså bidrar veiledning og kollegial støtte til den nyutdannedes læring, og mentoren eller veilederens rolle anses som svært betydningsfull. Vi snakker her om viktigheten av en kollektiv profesjonsidentitet og en felles søken etter profesjonsutvikling og yrkesprofesjonalitet innad i kollegiet og organisasjonen.

Kapittel 3: Begrepsmessig rammeverk

Jeg skal definere noen viktige teoretiske begrep, diskutere relevansen av dem og forklare hvordan de kan benyttes i min studie. Hensikten med dette er å skape et begrepsmessig rammeverk rundt den narrative fremstillingen av studien, samt å forklare hvordan jeg gjennom analysen av datamaterialet kan forene metode, empiri og teori. Denne delen av teksten henger tett sammen med forrige kapittel, og derfor vil jeg kun trekke frem enkelte teoretiske begrep og definisjoner som jeg ikke har forklart i det foregående kapittelet.

3.1 Plan for oppfølging og veiledning

På bakgrunn av St. meld. 11 (2008-2009), intensjonsavtalen mellom KS og KD, samt «Strategiplan 2013-2016» FT 88/12 og «Kompetanse for kvalitet 2012-2015» har Sør-Trøndelag fylkeskommune vedtatt «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune»⁴. Her poengteres skoleeiers ansvar for kompetanseutvikling, med forankring i Opplæringsloven § 10-8. Jeg finner det nødvendig å presentere dokumentet ettersom det er det overordnede politiske vedtaket for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag, og fordi skoleledelsen ved skolen i denne studien har tatt utgangspunkt i «Handlingsplanen» for å lage en lokal plan som skal sikre oppfølging av nyutdannede, nytilsatte lærere ved skolen.

«Handlingsplanen» forteller hvorfor nyutdannede skal tilbys veiledning, hva som kreves av en veileder og gir en rekke tips til hvordan skoleledelsen kan organisere veiledning og oppfølging gjennom en mentor-/veilederordning. Dokumentet inneholder også forslag til veiledningskontrakt, årshjul med oversikt over innholdet i veiledningen og en tidsplan. Skolen studien er gjennomført ved tok utgangspunkt i dette da formulerte en lokal plan for oppfølging av nyutdannede. «Handlingsplanen» viser til politiske vedtak og aktuell forskning som også benyttes i denne studien. I dokumentet fremstår læring som et sosialt anliggende, og mentoren og kollegiet for øvrig vektlegges som betydningsfulle for å integrere nyutdannede lærere i yrkeskulturen, og som verdifulle støttespillere i profesjonsutviklingen de gjennomgår.. Det er noe av årsaken til at jeg støtte meg ulike sosiokulturelle læringsteorier.

3.1.2 Mentoren-/ veiledningsordningen

Mentor-/veilederordningen er et bidrag til profesjonskvalifisering og profesjonsutvikling hos den nyutdannede, og til utvikling av et faglig, profesjonelt fellesskap i skolen. Mentoren skal i

⁴ Vedlegg 5

tillegg til å være faglig og pedagogisk veileder, også være en sosial støttespiller eller brobygger mellom de nyutdannede og yrkeskulturen. «Enhver som skal veilede nye lærere, bør ha ferdigheter i å veilede – ikke bare om skole og fag, undervisning, vurdering og klasseledelse, men like mye om relasjoner, følelser og kommunikasjon» («Handlingsplanen» 2011). En av de viktigste kvalitetene hos en veileder er å lytte, skape trygghet og være en konstruktiv kritiker og utfordrer. Mentoren defineres i «Handlingsplanen» som en erfaren kollega som skal bidra til å støtte, utfordre og profesjonalisere yrkesstarten for den nyutdannede læreren. Selv om det ikke er noen krav om noen formell veilederutdanning per i dag, poengterer «Handlingsplanen» viktigheten av kompetente og kvalifiserte veiledere. Smith og Ulvik (2010/2011/2014), sammen med Helleve (2009/2013), diskuterer veilederrollen og veilederutdanning. De mener at en erfaren lærer ikke nødvendigvis blir en god veileder, og begrunner det med at veiledning er en profesjon på samme måte som undervisning er en profesjon, og at disse bygger på forskjellig teori og praksis. Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinsson (2009), vektlegger viktigheten av veilederutdanning, og mener mentorer med utdanning innenfor veiledning fungerer bedre i rollen sin enn de som ikke har formell kompetanse fordi nyutdannede trenger veiledning på flere områder.

Figuren under viser at veiledning handler om mer en faglig støtte. Lærer- og lektorutdanningen består av 4 og 5 år ved høyskole eller universitet, og utdanningene gir en solid fagbakgrunn, så kanskje er personlig og sosial støtte viktigere enn den faglige, ved tanke på nyutdannedes personlige og profesjonelle utvikling. Skolen forskningsdeltakerne arbeider ved bruker flere av modellene og figurene ⁵ fra «Handlingsplanen» og mange av de samme beskrivelsene, definisjonene og uttrykkene. Det kan vitne om at skoleledelsen har satt seg inn i kravene fra skoleeier, og ønsker å gi sine nyansatte en god start på lærerkarrieren.

Personlige, støtte	Sosiale støtte	Faglig støtte
<p>Støtte fra en mentor og fra en nyutdannet lærer</p> <p>Et trygt miljø: Det er viktig at utfordringer/problemer og følelser kan diskuteres i fortrolige rammer.</p> <p>Redusert arbeidsbelastning: Nyutdannede lærere bruker mye tid og er nøye i planleggingsfasen.</p>	<p>Støtte fra en mentor: Mentoren kan spille en sentral rolle i å introdusere læreren til skolen som organisasjonen og skolekulturen.</p> <p>Samarbeid: Former for samarbeid om undervisning der to eller flere lærere har ansvar for enkelte klasser eller tema/emner.</p>	<p>Bidrag fra eksperter</p> <p>(fagdidaktikere fra universitet/skole), organisert gjennom formelle kurs eller gi muligheter til å rådføre eksperter.</p> <p>Utveksling av erfaringer mellom nyutdannede og erfarne lærere (i forskjellige skoler), for eksempel gjennom deltakelse i samarbeid om lærende organisasjoner.</p>

FIGUR 1. «Overordnede, sentrale områder som det trengs å gi støtte på» Hentet fra «Handlingsplanen», s.3

⁵ Vedlegg 6 og 7

De nyutdannede vil oppleve mangfoldige utfordringer i sin nye hverdag, så de må kunne diskutere både opp- og nedturer med sin mentor. Dette skal foregå i fortrolighet og innenfor trygge rammer. Mentors primære oppgaver er å bidra til og legge til rette for utvikling av profesjonsidentitet, samt yrkessosialisering (Smith & Ulvik, 2011). Relasjonen mellom kollegaer og systemet i organisasjonen, eller yrkeskulturen er i følge McNally, Botham, Cope, Stromach og Grey (2008) og Wang, Odell og Schwill (2006) nøkkelen til å bli anerkjent av kollegiet og organisasjonen, og veilederne må derfor ha en viss kompetanse innenfor kommunikasjon og relasjonsbygging, ettersom de skal bidra til yrkessosialisering. «Handlingsplanen» vektlegger at mentorens profesjonskunnskap står sentralt og at veiledningsferdighetene må kunne styrkes gjennom teori om undervisning og læring.

3.1.3 Fagsamlinger og videreutdanning

Skoleeier skal legge til rette for at nyutdannede lærerne skal få tilbud om å delta på kurs, samlinger og ta etterutdanning innenfor spesifikke tema som vurdering, spesialpedagogikk og tilpasset opplæring for å nevne noe. Sør-Trøndelag fylkeskommune og NTNU samarbeider om å lage fagsamlinger for nyutdannede lærere. «Fagsamlingene vil være en god arena for nyutdannede lærere der ulike problemstillinger som nye lærere møter i hverdagen kan bringes fram og følges opp med faglig/teoretisk perspektiv. I tillegg vil det bli lagt til rette for at deltakernes ønsker og behov danner grunnlaget for deler av de faglige samlingene» («Handlingsplanen», 2011). Samtlige av forskningsdeltakere deltar på disse samlingene ettersom dette ligger implementert i oppfølgingen de får ved skolen. Også mentorene får tilbud om å bli med på samlingene. Gjennom fagsamlingene skal de nyutdannede få innblikk i ulike temaer knyttet til arbeidet de gjør, altså en fortsettelse av profesjonskvalifiseringen. Et eksempel er fagsamling 3⁶, som omhandler elever med ulike utfordringer og behov. Slike program vitner om at skoleeierne oppfordres til å satse på nyutdannede lærere og investere i dem for fremtiden. Det faglige aspektet ved slike samlinger er selvsagt nyttig, men jeg tror viktigheten av å treffe andre i samme situasjon har stor betydning for de nyutdannede. Jeg er spent på om deltakerne mine trekker frem det sosiale aspektet ved fagsamlingene som spesielt betydningsfullt, ettersom de er flere nyutdannede på samme skole.

3.1.4 Økonomi og avtaler

I fylkeskommunens budsjett er det avsatt øremerkede midler til veiledning av nytilsatte lærere (FT 88/12). Midlene skal fordeles etter ressursfordelingsmodellen, og per 2011 skulle de

⁶ Vedlegg 5

nyutdannede frikjøpes med en time i uka, noe som falt bort etter endringer i arbeidstidsavtalen. Ett nytt punkt i avtalen (SFS 2213), omtalt som *Livsfasetiltak*, trådte i kraft 1.8.2015. Dette gir nyutdannede lærere krav på inntil 6% reduksjon i undervisningen de to første årene i yrket. De øremerkede midlene skal også brukes til frikjøp av mentorene slik at de får mer tid til veilederoppgaven. «Handlingsplanen» tar utgangspunkt i en mentor per skole, mens skolen i studien har to. Disse er frikjøpt 6% prosent av sin 100% stilling, og denne tiden skal brukes på veiledningssamtaler i grupper og individuelt, faglig og pedagogisk samarbeid og profesjonsutvikling. Nyutdannede lærere merker trolig lite til reduksjonen i stillingen fordi mange jobber i vikariater, og tar på seg ekstra arbeid fordi de ønsker å gi et godt inntrykk av seg selv i håp om forlenget kontrakt eller fast jobb. Her arbeider to systemer mot hverandre. På en den ene siden skal nyutdannede få mindre arbeid for å mestre overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, og på den andre siden er fremtiden så usikker at mange sier ja til vikartimer og annet ekstraarbeid. Jeg mener at hvorvidt man som nyutdannet, nytilsatt lærer er på «tilbudssiden» når det kommer til ekstra vikartimer og lignende, ikke bør ha betydning for videre ansettelse, men dessverre er det ofte slik at arbeidskapasitet settes fremfor profesjonalitet og profesjonsutvikling i organisasjoner som er presset økonomisk.

3.1.5 Organisering av veiledning

Sosiokulturelle læringsteorier, som Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) sin ferdighets- eller tilegnelsesmodell, Lave og Wenger sin mesterlæremodell og teori om deltakelse i et sosialt praksisfellsskap (2000/2003), samt den generelle tanken om å bevege seg fra «å være novise til å bli ekspert» kan brukes for å illustrere grunntankene i «Handlingsplanen». Det tar år å bli profesjonell, og det er bare gjennom praktisk yrkesutøvelse man tilegner seg de praktiske ferdighetene og det moralske og etiske skjønnet som behøves i yrket (Freiman-Nemser, 2003). For å sikre ferdighets- og profesjonsutvikling bør skolene organisere veiledningen.

Skolen i denne studien har valgt å organisere veiledning etter årshjulsmodellen⁷ fra «Handlingsplanen», eksempelvis gjennom samtaler om vurdering i forbindelse med gjennomføring av tentamen, gruppemøter om det å være kontaktlærer i for- eller etterkant av et kontaktlærerforum i regi av rektor. Det kan være utfordrende å følge en slik tidsplan i en travel skolehverdag, men det er et viktig verktøy for å sikre av veiledning og oppfølging faktisk finner sted. En slik oversikt kan også virke betryggende på den nyutdannede, da datoer, frister og lignende er tilgjengelig. En ansattperm eller en felles database med rutiner,

⁷ Vedlegg 6

regler, oversikt over systemer og prosedyrer gir den nyansatte mulighet til å bli kjent med organisasjonen. Dette gjelder ikke bare for nyutdannede, men det er særlig viktig for å skape trygghet og mestringfølelse for denne gruppen.

Ansvar for veiledningen og oppfølgingen av de nyutdannede ved skolen i studien, ligger i stor grad hos mentorene. Ledelsen og andre instanser involverer seg i oppfølgingen av skolens nytilsatte gjennom oppfølgingsmøter med rektor eller andre i ledergruppen, opplæringsmøter i regi av PPT, rådgivertjenesten og spesialpedagogisk tjeneste, samt andre instanser som er involvert i organisasjonen og dens virksomhet. Deltakelse i skolens pedagogiske utviklingsarbeid er viktig for de nyutdannede i organisasjonen ettersom det involverer dem i mer enn selve undervisningen, noe som kan gi dem en opplevelse av å være en ressurs, og bidra til både personlig og profesjonell utvikling. «Handlingsplanen» opererer med fire ulike oppfølgings- og veiledningsarenaer⁸ omtalt som «overordnet på skolenivå», «prosesser på gruppenivå - skolen», «prosesser på individuelt nivå – skolen» og «fylkes-kommunalt nivå», og tillegger de ulike arenaene forskjellige oppfølgingsansvar.

Informasjon om skolen som organisasjon, de ulike instansenes roller, styringsstrukturen i skolen, rutiner, planer, lover og regler skal følges opp av skolen på et overordnet nivå. Temaer som mobbing, tilpasset opplæring/ spesialpedagogikk, vurdering og læringsfremmende prosjekter som FYR skal også veiledes på overordnet nivå i skolen, men ettersom dette er store og komplekse tema i kontinuerlig forandring er også kollegiet gjennom «prosesser på gruppenivå – skolen» og skoleeiere og utdanningsinstitusjonene, eksempelvis mentorordningen – samarbeidet mellom NTNU og STFK og fagsamlingene i regi av dette, ansvarlige for å følge opp dette på et «fylkes-kommunalt nivå». Planer for undervisning, samtaler med elever og foresatte, elevsaker, metodikk i undervisningen og generell klasse- og læringsledelse er bare noen av temaene som er knyttet til «prosesser på gruppenivå – skolen». Den fjerde læringsarenaen, «prosesser på individuelt nivå – skolen» er knyttet til personlig oppfølging som oppstarts- og oppfølgingssamtaler, besøk og observasjon i undervisningen, samtaler med mentor og andre kolleger, samt relasjonsbygging. Det er mange personer og instanser som er involvert, og alle skal være med på lette overgangen fra utdanning til yrke, og inkludere den nyutdannede i lærerprofesjonen. Men oppfatter de nyutdannede det på denne måten, kjenner de til politiske vedtak og er de klar over hvilke rettigheter de som nyutdannede har og som skoleeier er pliktige å tilby dem ved tanke på veiledning og oppfølging?

⁸ Vedlegg 5

3.2 Yrke eller profesjon?

Hvorvidt lærer- og lektorutdanningene er en profesjonsutdanning på lik linje med yrker som lege, advokat og sykepleier, er en stadig tilbakevendende diskusjon i forskning på feltet (Grimen, 2007; Heggen, 2007; Heggen & Terum, 2010; Ohnstad, 2013). «Handlingsplanen» omtaler læreryrket som en profesjon. Jeg velger å bruke det samme begrepet ettersom «Handlingsplanen» er det juridiske bakteppet for denne studien. Lærer og lektor kan defineres som profesjoner fordi utøveren forvalter en spesifikk kunnskap etter endt utdanning. Dette er i følge Grimen (2007) et av kjennetegnene som skiller de klassiske profesjonene fra andre yrker. Profesjonsutøveren er altså sertifisert til å forvalte bestemte typer kunnskap. Profesjonstittelen sier noe om utdanningen yrkesutøveren har, ikke bare den jobben hun eller han utfører. Det kreves en spesifikk utdanning og fagkunnskap for å få bruke profesjonstitlene, men likevel er enkelte tilsatt som lærer uten å ha den formelle utdanningen som egentlig kreves. Lærer er altså ingen beskyttet tittel, man trenger ingen lisens eller sertifisering slik en lege, psykolog eller sykepleier må ha. Dette er en av grunnene til at «lærerprofesjon» er et noe omstridt begrep. Tittelen «lektor» får man kun benytte dersom man har mastergrad eller hovedfag i et av sine undervisningsfag og bestått gjennomført PPU.

3.3 Profesjonskvalifisering

Grimen (2007) diskuterer kunnskapen og vitenskapens rolle i profesjonskvalifiseringen, her overført til lærerutdanningen, og presiserer at en profesjon forvalter en spesifikk *vitenskapelig kunnskap*. Skillet mellom praktisk og teoretisk kunnskap er uklart, og vi kan stille spørsmål ved hvilken rolle den *praktiske kunnskapen* har i en profesjon (Ibid.). Selv om profesjonene tradisjonelt bygger på teoretisk eller vitenskapelig kunnskap, kan man ikke utelukke den praktiske kunnskapens betydning, spesielt i de profesjonene som involverer arbeid med mennesker, enten de er pasienter, klienter eller elever.

Det er den pedagogiske og personlige forståelsen som utgjør lærerkompetansen, og dermed blir personlig identitet, i tillegg til teoretisk og praktisk kunnskap et viktig element i både profesjonskvalifiseringen og yrkesutøvelsen (Amundsen, 2007). Norsk læreren skal altså kunne sin Ibsen og mattelæreren skal kjenne sin algebra – men er det nok? En slik problemstilling åpner for diskusjon rundt kravene for å bli kvalifisert til læreryrket, og kanskje også hvordan den kvalifiserte læreren kan utvikle egen praksis, både når det kommer til faglig, pedagogisk, profesjonsetisk og relasjonell kompetanse. Ohnstad (2013) omtaler læreryrket som et «relasjonsyrke», ettersom både elever, foresatte, kolleger og andre fagpersoner samhandler med læreren på daglig basis. Dette perspektivet kan vi knytte til de

sosiokulturelle læringsteoriene som jeg presenterte i forrige kapittel, fordi ulike sosiale kontekster og forskjellige former for sosial samhandling fører til læring.

Heggen (2007) drøfter sosiale relasjoners betydning for identitetsdanning og profesjonskvalifisering, og mener deltakelse i et lærende praksisfellesskap kan bidra til endring og utvikling av den enkeltes profesjonelle og personlige identitet. Begrepet *profesjonell identitet* viser til den personlige identitetsdanningen som tar utgangspunkt i yrkesutøvelsen, mens den *personlige identiteten* viser til individets oppfatning av seg selv (Ibid.). Profesjonell identitet kan ikke begrenses til den formelle yrkesforberedelsen, eller i dette tilfellet – lærerutdanningen. Den bygger på den personlige identiteten lærerstudentene har med seg inn i utdanningen, og deretter inn i yrkeslivet. Kunnskap blir konstituert innenfor kulturelle og sosiale fellesskap, og spesielt dersom man utøver praktisk kunnskap sammen, i det Lave og Wenger (2000/2003) omtaler som et praksisfellesskap. Lærerstudenten, og senere den nyutdannede læreren gjennomgår en læringsprosess som er identitetsskapende fordi de kvalifiserer seg til en profesjonell yrkesrolle basert på sin personlige identitet, profesjonens normative og formelle krav som eksamen og pålagte arbeidskrav, samt deltakelse i ulike sosiale kontekster som åpner for nye perspektiver. Identitetsendringen eller den profesjonelle utviklingen skjer når en person flytter seg mellom utdanning og yrkesutøvelse, og dermed lar sin forutinntatthet og kontekstbaserte erfaringer møte nye situasjoner og ny kunnskap. Denne *grensekrysseren*, for å låne Tuomi-Grön, Engström og Young (2003) sitt begrep, skaper seg et med dynamisk perspektiv på profesjonskvalifisering og yrkesutøvelse fordi de bærer med seg erfaringer og kunnskap fra en kontekst til en annen.

3.4 Teoretisk og praktisk kunnskap

Kunnskap får ofte en annen betydning i praksis enn den har i teorien. Den teoretiske kunnskapen man har om klasseledelse etter å ha fulgt pedagogikkforelesninger er en helt annen enn de praktiske ferdighetene man opparbeider i klasserommet. Lærerstudenten og den nyutdannede læreren får erfare hvordan læring er situert i ulike kontekster, og hvordan erfaringene og kunnskapene de erverver gjennom sosiale læringsprosesser tillater dem å skape ny forståelse av teorien, noe vi kan illustrere med ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986/1999), hvor «novisen» blir «ekspert». Det er krevende å konstruere ny kunnskap i ukjente kontekster (Grimen, 2007), og de nyutdannede har behov for å delta i samarbeidende fellesskap for å kunne utvikle sin personlige og profesjonelle identitet gjennom yrkesutøvelsen.

Læreren, både den erfarne og den nyutdannede, må kunne formidle teoretisk kunnskap, men like viktig er det kanskje at læreren kan formidle omsorg og trygghet til sine elever. Læreren er lederen i klasserommet, og det kan ikke læres ene og alene gjennom pedagogisk teori. Klasseledelse må kjennes på kroppen og utføres i praksis. Hvordan fungerer elevene som gruppe, hvordan kan man fremme eller redusere henholdsvis ønsket og uønsket atferd gjennom både verbal og ikke-verbal kommunikasjon? Når skal man gripe inn? Spørsmålene er mange, og vitenskapelig kunnskap kan utvilsomt bidra med forslag til hvordan læreren kan bli en god leder i klasserommet, men ettersom det er snakk om samhandling mellom mennesker blir den praktiske kunnskapen sentral både når det kommer til mål og middel. Jeg vil trekke en parallell til utdanningstrappen, som både Bloom (1956), Krathwohl (1964) og Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) bruker for å gi et bilde av hvordan utvikling og til dels profesjonskvalifisering skjer. Eksempelvis viser det nederste trappetrinnet i Blooms taksonomi til at utøveren er i besittelse av teoretisk og memorert kunnskap, men ikke er kapabel til å reflektere rundt ukjente situasjoner. Blooms trinn viser hvordan utøveren utvikler sin kunnskap og profesjonalitet gjennom praksis og refleksjon rundt egen praksis, og deretter klatre oppover «trappen». Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) viser til praksisens betydning i sin ferdighetsmodell, hvor den nyutdannede læreren utvikler seg fra «novise til ekspert». Krathwohls (1963) affektive eller følelsesmessige trapp kan brukes for å beskrive den emosjonelle utviklingen de nyutdannede lærerne gjennomgår. Det er forholdet mellom teori, emosjoner, praksis og moral i fagfelt som pedagogikk, psykologi og etikk gjør kunnskapsgrunnlaget for lærerprofesjonen kompleks.

I litteratur om profesjonsteori skilles det ofte mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Det brukes mangfoldige begreper for å beskrive spesielt den praktiske kunnskapen, men best kjent er kanskje Gilbert Ryle (1963) sine kontrastfylte begrep *knowing how* (å kunne gjøre noe) og *knowing that* (å vite at noe er eller eksisterer) og Michael Polanyi (1958) sitt begrep *taut kunnskap* som brukes for å forklare praktisk eller ikke-verbal kunnskap. Den norske filosofen Kjell S. Johannessen (1984/1999) setter begrepene *ferdighets-* og *fortrolighetskunnskap* og *påstandskunnskap* opp mot hverandre for å beskrive ulike typer kunnskap som et individ, et yrke eller profesjon kan tilegne seg eller inneha.

Grimen (2007) diskuterer hvor enhetlig profesjoners kunnskapsgrunnlag egentlig er, og tar utgangspunkt i tre epistemiske dimensjoner ved kunnskap og drøfter om kunnskapsgrunnlaget er homogent eller heterogent, samt hvilken grad av integrasjon man finner mellom elementene

i kunnskapen. I en *homogen* kunnskapsbase stammer alle dens elementer fra den samme vitenskapelige disiplinen, eksempelvis i fysikk, kjemi og biologi (Grimen, 2007). Kunnskapsbasen er *heterogen* dersom den er satt sammen av elementer fra ulike vitenskaper eller kunnskapsfelt. Det er ofte vanskelig å definere hvilke elementer som hører til hvilken disiplin i heterogene kunnskapsbaser. En kunnskapsbase er sterkt *integrert* dersom det er logisk sammenheng mellom de ulike elementene i kunnskapsbasen, og svakt *integrert* om det motsatte er tilfelle. Grad av homogenitet og integrasjon er likevel to ulike dimensjoner, ettersom vitenskapen selv kan være lite integrert kunnskapsmessig (Ibid.). Dette ser vi eksempelvis i samfunnsvitenskapene, der ulike teorier og forskningstradisjoner kan stå i opposisjon til hverandre. Pedagogikken er også et eksempel på dette, selv om de sterkeste konfliktene på dette fagfeltet kanskje hører historien til. Den tredje dimensjonen Grimen opererer med er «hva skaper integrasjon» i kunnskapen. Han skiller mellom *teoretiske* og *praktiske synteser*. «Hvis det som integrer forskjellige kunnskapselementer i en profesjons kunnskapsbase, er en omfattende teori, har vi en teoretisk syntese. Hvis det som integrerer elementene (...) er de fordringer som profesjons yrkesutøvelse stiller, har vi en praktisk syntese» (Grimen, 2007, s. 72). Lærerprofesjonen har innslag av både teoretisk og praktisk syntese, ettersom sterke teorier kan styre pedagogikken og de ulike undervisningsfagene som fagfelt, mens den sosiale interaksjonen med elever og kolleger, samt hendelser og handlinger knyttet til skolen som faglig og sosial arena hører til praktisk syntese. Etske og moralske fordringer i arbeidshverdagen kan også knyttes til tilegnelse og utøvelse av praktisk kunnskap.

Det skal nevnes at mange profesjonelle yrkesutøverne, inkludert lærere, stort sett befinner seg langt fra forskningsfronten innenfor disiplinene de forholder seg til. Det hører sjeldenhetene til at norsklæreren i større grad driver med litteraturteoretisk forskning. Lærerne bruker fagfeltets vitenskapelige kunnskap praktisk og pedagogisk, for å formidle faget videre til elevene. Læreren bruker ulike praktiske og vitenskapelige elementer for at elevene skal lære, og for at de skal utvikle sine ferdigheter både faglig og sosialt. Hverdagen er satt sammen av teori og praksis, for både elever og lærere. Lærerprofesjonen er sammensatt av vitenskapene pedagogikk, psykologi, didaktikk, samfunnsvitenskap og fagspesifikk kunnskap for å nevne noe, og undervisningen eller kunnskapsformidlingen eksisterer ikke for sin egen eller profesjonsutøvernes skyld, men for å tjene både samfunn og enkeltindivider (Grimen, 2007).

Profesjoner er heterogene, og det skiller dem fra *disipliner* som fysikk og kjemi. Profesjonskunnskap er bygd på vitenskapelig kunnskap, men har andre, ofte ulike elementer

integrrert i sin kunnskapsbase, til forskjell fra rensykkede vitenskapelige disiplinr. Kanskje er det sammensetningen av ulike fagområder og kunnskaper som gjør lærerprofesjonen så kompleks, og dermed overgangen fra det «teoretiske studiet» og ut i den «praktiske yrkesutøvelsen» så overveldende for mange? Lærerprofesjonen skal ikke bare fokusere på sin vitenskapelige kunnskap, den skal også gripe inn i folks liv. Fagenes verdier kan tidvis komme i konflikt med hverandre, og det kan være utfordrende å finne den «beste» løsningen (Grimen & Ingstad, 2006). Det handler om moralsk, politisk og juridisk skjønn, i tillegg til anvendelse av vitenskapelig kunnskap. Ofte må pedagogisk personal i skolen ta vanskelige verdivalg, uten å ha klare retningslinjer å forholde seg til, selv om det finnes en normativ side ved praksisdimensjonen av profesjonen. Slike valg kan påvirke livssituasjon og selvverd og kan være preget av faktorer knyttet til sosial eller kulturell art (Damsgaard & Heggen, 2010).

3.5 Hva er kunnskap?

Det finnes flere definisjoner på begrepet «kunnskap». De fleste er tradisjonelt knyttet til teoretisk eller vitenskapelig kunnskap. Grimen (2007) presenterer to modeller for hvordan vi kan forstå forholdet mellom teori og praksis. Den eldste og mest dominerende er at praksis er anvendelse av teori. Praksis anses da som omsatt teori, men dette synet er kritikkverdig fordi mange områder innenfor praktisk kunnskap har liten eller ingen teoretisk forankring. Den andre modellen viser at den teoretiske kunnskapen vokser frem fra et praktisk underlag. Teorien springer ut fra praktisk kunnskap, og kan ikke løsrive seg fra den. Denne modellen er kritikkverdig fordi den lett kan oppfattes som en idyllisering av praktisk kunnskap. Dersom vi skal kunne se det helhetlige bildet kan vi ikke isolere teori fra praksis. De to feltene er avhengige av hverandre, selv om praktisk kunnskap ligger i skyggen av teori og vitenskap.

Platons dialog *Theaitetos* (Platon, 1978) er et viktig bidrag til vestens oppfattelse av kunnskap. «Episteme», forstått som begrunnede, sanne oppfatninger, ligger til grunn for det som blir omtalt som det «platonske kunnskapsbegrepet». Begrepet omfatter tre ledd: oppfatninger, sannhet og begrunnelse. Bak dette ligger tanken om at dersom en person skal ha kunnskap om noe, må vedkommende ha oppfatninger som er sanne eller ha gode grunner til å tro at de sanne. En av grunnene til at praktisk kunnskap i vitenskapshistorien har blitt betraktet som mindre viktig, er at den typen kunnskap ikke kan forstås som oppfatninger, men som ferdigheter og fortrolighet (Johannessen, 1984/1999). Praktisk kunnskap bryter med Platons krav om kunnskapens formulerbarhet, sannhet og begrunnbarhet. Men hvordan kan praktisk kunnskap formuleres og formidles dersom denne typen kunnskap ikke nødvendigvis

består av oppfatninger som kan begrunnes som sanne? Jeg anser dette som kjernen i forholdet mellom det teoretiske og det praktiske perspektivet i lærerutdanningen. Er den praktiske delen av faget så komplekst og utfordrende å lære bort fordi den ikke kan begrunnes som en sann oppfattelse av noe som er konstant og uforanderlig? «Episteme» omtales av Platon som demonstrativ kunnskap om noe som er evig og uforanderlig, og arbeid med mennesker, etikk, moral og skjønsmessige vurderinger, slik som i utdanningssektoren kan ikke sies å være konstant og ubevegelig, snarere tvert imot.

Platons elev Aristoteles introduserer termene «techne» og «fronesis» i tillegg til episteme. Techne er opphavet til begrepet «teknologi», og defineres som praktisk kunnskap eller «å lage ting». Aristoteles betegner også fronesis som praktisk kunnskap, men tillegger begrepet definisjonen «å handle moralsk». Han forklarer fronesis som viten om «hvordan handling kan skape et godt liv». Ohnstad (2013) beskriver undervisning som et etisk og moralsk anliggende fordi undervisning skal være en målrettet aktivitet med den hensikt å være til elevenes beste. Læreren må altså ta valg, ofte moralske, på vegne av sine elever og sine kolleger eller profesjon. Videre forklarer Ohnstad at undervisning er et etisk anliggende på grunn av lærerens posisjon. Relasjonen mellom læreren og elevene er asymmetrisk, fordi læreren står i en maktposisjon i forhold til elevene. Dewey (1969), og Jackson, Boostrøm og Hansen (1993) er opptatt av at hendelser og handlinger i klasserommet kan få betydning og konsekvenser for elevenes moralske læring. «Morals are caught, not taught» (Hansen, 1995, s.60) viser til at det læreren gjør ofte skjer i offentlighet, og at elevene erfarer og opplever hvordan de selv og andre blir behandlet. Slik bidrar læreren til at elevene lærer hvordan bevisste og ubevisste moralske handlinger håndterer, på godt og vondt, noe som kan oppleves utfordrende og problematisk for den nyutdannede og uerfarne læreren.

Individ, eksempelvis en lærer som er i besittelse av kunnskapsformen fronesis, har evnen til å reflektere over hva som kan føre til goder i livet, og et generelt godt liv allment sett. Fronesis er altså handlingskunnskap, og målet med en slik type kunnskap er handlingen i seg selv. «Den gode handling er selv et mål» (Aristoteles, 1973, s. 60). En lærer tar utallige valg i løpet av en arbeidsdag. Mange valg tas i forkant av møtet med elevene, ettersom lærerne planlegger både pedagogisk innhold og metode for undervisningstimene de skal gjennomføre. Likevel må lærere ta en rekke valg, ofte på grunn av uforutsette hendelser og stilles ovenfor moralske utfordringer, hvor de må gjøre vurderinger og valg basert på skjønn. Å være i besittelse av kunnskapstypen fronesis, gjør læreren i stand til å gjøre skjønsmessige vurderinger og

moralske valg. Men hvordan kan fronesis, eller praktisk og moralsk kunnskap læres? Fronesis forklares hos Aristoteles (1973) som en evne til å vurdere hvordan man kan handle for å fremme det som er moralsk godt for mennesker i en konkret situasjon. Fronesis er resultatet av en persons ferdigheter og erfaringsbaserte kunnskap når vedkommende tvinges til å bedømme en bestemt situasjon. Nettopp fordi denne typen kunnskap bygger på erfaring mener Aristoteles at unge mennesker har liten eller ingen grad av fronesis, og at de langsomt vil opparbeide seg slik kunnskap gjennom voksenlivet. De nyutdannede mangler nødvendigvis ikke fronesis, eller evnen til å handle moralsk rett, men at de i større grad er i besittelse av episteme eller teoretisk kunnskap. Store deler av studiet handler om å tilegne seg teoretisk kunnskap og ettersom man må tilegne seg fronesis gjennom praksis og over tid, har de nyutdannede lærerne lite praktisk kunnskap å ta med seg til klasserommet i yrkesstarten.

3.6 Etikk og moral

I 2012 ble «læreprofesjonens etiske plattform» lansert, med den hensikt å skape et felles grunnlag for videreutvikling av lærerprofesjonens etiske bevissthet. Menneskeverd og menneskerettigheter, profesjonell integritet, personvern, respekt og likeverd er sentrale begrep formulert som grunnleggende verdier i lærerprofesjonens etiske plattform. Det er vanskelig, om ikke umulig å presisere en korrekt måte å utøve den praktiske siden av disse begrepene.

Ohnstad (2013) retter et kritisk blikk mot læreryrkets kompleksitet og etiske utfordringer.

Kanskje er læreryrket egentlig et umulig yrke? For hvordan skal lærere kunne reflektere over etiske prinsipper og valg i skolen når konfliktene svært ofte oppstår uten forvarsel? Det som skjer i klasserommet, skjer ofte raskt. Læreren har bare noen sekunder på seg til å vurdere situasjonen – ellers kan det bli kaos. I tillegg er det slik at dess flere aktiviteter som pågår i klasserommet, dess mer kompleks blir den sosiale scenen, og dess større blir lærerens behov for kontroll (Ohnstad 2013:12).

I tillegg til å undervise skal altså læreren overvåke klassen, avverge eller håndtere regelbrudd, skape trygghet, følge opp faglig og sosialt, samt utallige andre etiske anliggender som ofte tvinger læreren til å gjøre moralske valg uten å ha betenkningstid til rådighet. Samfunnet legger et enormt ansvar på læreren. I tillegg til å ha det etiske ansvaret for innholdet i undervisningen, har de også det etiske ansvaret for relasjonen til elevene. Forskeren Alan Tom (1984) omtaler dette som «et dobbelt etisk ansvar», som i tillegg blir gjort enda mer kompleks av antallet mennesker en lærer skal forholde seg til i løpet av en arbeidsdag, det være seg elever, foresatte, lærerkolleger og andre fagfolk knyttet til utdannings- eller helsesektoren i form av spesialpedagoger, skolehelsetjenesten, PPT, BUP og annet.

3.7 Identitet og selvforståelse

Simmel (1911-1971) og Mead (1934-1972), to sentrale navn i samfunnsvitenskapelig sammenheng, og er begge kjent for å ha studert hvordan identitet og selvforståelse bli dannet gjennom sosial interaksjon i ulike sosiale kontekster. Gjennom samhandling med andre kan individet altså tilegne seg andre perspektiver og utvikle sin egen bevissthet. Dette kan overføres til klasserommets mange hendelser, og interaksjonen mellom elever og lærere. Å arbeide i og være deltakende i et klasserom, et kollegium eller en yrkeskultur gir rom for en konstant læringsprosess, hvor hver eneste hendelse, situasjon og samtale er med på å endre deltakernes personlige identitet, dersom vi knytter personlig utvikling og bevissthet til erfaring av sosiale interaksjoner og kontekster Østrem (2008/2010) vektlegger at profesjonell utvikling er knyttet til en profesjons kunnskap, og at læring må være kollektivt og kunnskapen være delbar.

Profesjonskvalifisering handler om å lære seg ulike ferdigheter og kunnskaper knyttet til et spesifikt yrke, og Terum og Heggen (2010) mener at dette skjer i en kombinasjon mellom skolebasert utdanning og yrkespraksis, slik som i lærerutdanningen. I tillegg må individet kunne se på seg selv som en profesjonell utøver av yrket, noe som skjer gjennom personlig og profesjonell identitetsdannelse. En kvalifisert eller profesjonell yrkesutøver deltar i en kollektiv «profesjonsidentitet», slik den nyutdannede læreren gjør. Både Grimen (2007) og Heggen (2007) påpeker at identitetsutvikling skjer gjennom sosiale interaksjoner og endring av kontekster, noe som er forenlig med at jeg underbygger studien min med sosiokulturelle læringsteorier. I profesjonskvalifiseringen opptrer studenten eller den nyutdannede yrkesutøveren som en «grensekrysser» som beveger seg mellom ulike kontekster som utdanning og yrkesutøvelse, og at vedkommende gjennom denne prosessen sammenheng mellom de kunnskaper og ferdigheter som kontekstene bringer med seg. Hoveid (2007) bruker i «Filosofiske perspektiver på lærernes læring og profesjonsutvikling» begrepet «narrativer» for å forklare de identitetsskapende prosessene en lærer gjennomgår. Felles for disse begrepene er at de beskriver en kontinuerlig læringsprosess som er knyttet til den lærende, så vel som til kontekster, ressurser, og sosiale fellesskap som i en eller annen grad påvirker hvordan individet oppfatter sin egen læring og profesjonelle utvikling.

Kapittel 4: Metode

Studien tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet *Hvordan opplever nyutdannede lærere ved en videregående skole oppfølging og profesjonell utvikling i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse?*, og jeg skal i dette kapittelet gjøre rede for kvalitativ forskningsmetode, et fenomenologisk perspektiv, valg av forskningsdeltakere, forskerrollen, fordeler og ulemper ved å forske på egen organisasjon, gjennomføringen av datainnsamlingen, metode for analyse, etiske betraktninger og validitet. Jeg skal også forklare hvordan jeg bruker Moustakas (1994) modifiserte tilnærming av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden for å planlegge og gjennomføre datainnsamlingen, hvordan jeg benytter den for å transkribere, bearbeide og analysere dataene, samt hvordan metodevalget påvirker måten studien er fremstilt på. Kriteriene for det strategiske utvalget av forskningsdeltakere vil også bli beskrevet i denne delen av teksten. Avslutningsvis presenterer og reflekterer jeg rundt min rolle som forsker, fordi den kvalitative forskeren gjennom sin tolkning av datamaterialet kan påvirke studiens validitet.

4.1 Studiets forankring

Jeg studerer nyutdannede lærere opplevelse av fenomenet «overgang fra utdanning til yrkesutøvelse», og har derfor valgt en kvalitativ forskningsmetode og et fenomenologisk perspektiv i forskningen min. Som kvalitative forskere flest har jeg tatt utgangspunkt i paradigme eller verdenssyn. Kort fortalt betyr dette at kvalitative forskere har med seg et sett av antakelser eller et syn på verden som styrer eller leder deres forskning (Postholm, 2010, s.33). Slike paradigmer står for både en teori og en metode, og kan hjelpe forskeren med arbeidet fordi beskrivelsene av de enkelte tilnærmingene vil strukturere fremgangsmåten i studien, og gjøre det lettere for forskere å begrunne valg som må gjøres i forskningsprosessen.

Begrepet *ontologi* stammer fra de greske ordene onto- som betyr «å være», og -logia, som betyr «læren om». Guba og Lincon (1989) definerer begrepet som læren om «det værende», altså tingenes eksistens og egenskaper, mens Creswell (1998) mener at begrepet også sier noe om hvordan virkeligheten fortone seg for kvalitativ forsker, fordi virkeligheten blir konstruert eller skapt av den kvalitative studiens deltakere. I min studie er det de nyutdannede lærerne som befinner seg i en aktuell situasjon, det første året i læreryrket, og dermed er det de som konstruerer den virkeligheten som kommer frem i denne studien. Ontologi handler derfor om hva som er, og dermed kan bli kjent for mennesker – det ontologiske spørsmålet retter seg mot virkeligheten, og forteller om innholdet i studien, den kvalitative forskningen og forskerens rolle i slike studier (Postholm 2010, s.34).

Merriam (2002) mener at man må forstå kvalitativ forskning ut i fra ideen om at menig er sosialt konstruert av individer i deres egen livsverden. Denne konstruksjonen og forståelsen av virkeligheten er i konstant endring, akkurat slik som studenten og den nyutdannede læreren endrer sin virkelighetsoppfatning av læreryrket etter hvert som vedkommende blir del av den skolens yrkeskultur, skolen som organisasjon og yrkets kollektive profesjonsidentitet. En kvalitativ forsker vil prøve å forstå betydningen av disse tolkningene, slik de oppstår på et spesielt tidspunkt og i en spesifikk kontekst. I dette tilfellet skal jeg bruke mine forskningsdeltakeres beskrivelser av «overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse» for å få forståelse for hvordan de opplever fenomenet. Som forsker ønsker jeg en innsikt i nyutdannede læreres opplevelse, altså enkeltindividets opplevelse av fenomenet, samt konteksten rundt, som yrkeskulturens betydning og skolens organisering av oppfølging og veiledning. Jeg vil også undersøke om de faktorene de nyutdannede utpeker som betydningsfulle i sin overgang fra utdanning til yrkesutøvelse, sammenfaller med det som av forskning blir beskrevet som viktige faktorer for at nyutdannede skal lykkes i sine første år i yrket. Det kan gi en indikasjon på om de nyutdannede ser verdi i veiledning og oppfølging i form av de tiltakene skolen har gjort, eller om de finner andre faktorer mer verdifulle. Jeg vil også undersøke om det finnes en sammenheng mellom faktorene «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» og skolens egne plan som er basert på denne, påpeker som viktige for den nyutdannede og hva de nyutdannede selv beskriver som nyttig og læringsrikt i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse.

Jeg har valgt en fenomenologisk tilnærming i studien min fordi fenomenologien beskriver meningen individer legger i bestemte opplevelser knyttet til en spesifikk erfaring av et fenomen (Giorgi, 1985). Fenomenologien tar utgangspunkt i filosofi og psykologi, og vi skiller ofte mellom et sosiologisk og et psykologisk, individuelt perspektiv. Den sosial-fenomenologiske tilnærmingen benyttes dersom forskeren ønsker å studere hvordan grupper bevisst utvikler mening gjennom sosial interaksjon, mens den psykologiske tilnærmingen brukes når forskeren ønsker å gripe enkeltindividets opplevelse av til et bestemt fenomen, slik jeg gjør i studien min. Selv om den psykologiske tilnærmingen fokuserer på individet, prøver den å finne ut hvordan flere enkeltindivider opplever det samme fenomenet (Creswell, 1998). Ettersom jeg skal seks nyutdannede læreres opplevelse av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, er det naturlig for meg å velge et psykologisk perspektiv. Moustakas (1994) er et sentralt navn innenfor denne retningen av fenomenologien, og jeg vil ta utgangspunkt i hans metode for analyse av datamateriale og den skriftlige presentasjonen av en kvalitativ

studie etter jeg har presentert og begrunnet metodevalget mitt og datainnsamlingsstrategien min, samt presentert forskningsdeltakerne.

Selve fenomenologien har røtter i Husserls (1859-1938) filosofiske perspektiv, som igjen er påvirket av Descartes tanker. Forskeren kunne oppnå vitenskapelig kunnskap gjennom konsentrerte studier av erfaringer ved hjelp av et åpent og reflekterende selv, slik jeg selv skal i denne studien. Erfaringene og meningene skulle oppdages av selvet, kunnskapen skulle bli til gjennom tenkning og dermed eksisterer fenomenet i folks bevissthet (Postholm, 2010). Husserl mener at subjektiv og objektiv kunnskap er flettet sammen, og at objektets virkelighet er avhengig av subjektets oppfattelse, og det skjer en forening av det faktiske og det opplevde inntrykket. Det skapes en relasjon mellom det fysiske, det materielle og det ideelle som representerer kunnskap og læring. Et objekts virkelighet vil derfor bestandig være avhengig at et individs oppfattelse av det (Ibid). Slik er det også i min studie. Jeg er avhengig av hvordan de nyutdannede lærerne skaper mening i opplevelsen av fenomenet «overgang fra utdanning til yrkesutøvelse». Overgangen finnes, men individet selv må skape mening i sin bevissthet, og det er meningen av det erfarte jeg er ute etter å studere.

Moustakas (1994) forklarer den samme tanken ved å bruke et bilde av et landskap. Man ser det landskapet både som noe fysisk, noe som eksisterer, samtidig som man har en indre opplevelse av dette landskapet. Fenomenet er da opplevelsen av landskapet, ikke det fysiske landskapet i seg selv. Dette kan overføres til mitt eget forskningsprosjekt, det er først og fremst opplevelsen av overgangen fra studie til yrkesutøvelse, ikke den fysiske overgangen som er fenomenet jeg skal studere, selv om jeg tidvis trekker inn fysiske organisatoriske grep skolen har gjort for å legge til rette for at de nyutdannede skal oppleve overgangen som positiv og lærerik. Jeg har en antakelse om at mine forskningsdeltakere har ulike opplevelser av overgangen fra å være student til og være lærer, akkurat som Moustakas (1994) landskap kan oppfattes og erfares på ulike måter, ut i fra hvordan man betrakter det og hvilke erfaringsbakgrunn individet som betrakter har. Ettersom skolen har tatt mange organisatoriske grep er det rimelig å anta at mange av uttalelsene fra deltakerne, både i forundersøkelsen og samtalen vil sammenfalle til tider. Ettersom jeg har valgt en kvalitativ tilnærming til mitt forskningsspørsmål vil studien min få en beskrivende form. Jeg søker ikke etter å finne lineære årsak-virkningsforhold (Kvale, 1997; Postholm, 2010), så spørsmålsformuleringer som hva, hvorfor og hvordan lar meg utforske kompleksiteten rundt fenomenet jeg studerer.

Spørsmålene jeg har stilt, og historiene deltakerne har fortalt, og mine egne erindringer er de viktigste bidragene til selve studien og den narrative fremstillingsformen den har fått.

4.2 Datainnsamling og gjennomføring

De strategisk utvalgte forskningsdeltakerne besvarte en skriftlig forundersøkelse⁹ med ti spørsmål om utdanning, identitet og yrkesutøvelse. Jeg gjorde en omfattende fenomenologisk reduksjon og systematisering av datamaterialet fra denne undersøkelsen, og laget fire omfattende temaer, «yrkeskulturen betydning for nyutdannede», «skolens tilrettelegging for de nyutdannede lærerne», «studiets relevans for yrkesutøvelsen» og «de nyutdannede lærernes profesjonsutvikling»¹⁰. Jeg mailet deltakerne en liste med de fire temaene for samtalen i forkant av intervjuet, slik at de skulle få mulighet til å reflektere over hva de ønsket å fortelle meg om sin overgang fra utdanning til yrkesutøvelse, og presenterte dem for deltakerne i den påfølgende samtalen. Jeg transkriberte samtalen og reduserte deretter datamaterialet fra samtalen slik at jeg fikk avgrenset materialet til å omhandle de fire temaene deltakerne og jeg snakket om i samtalen. Jeg har valgt å strukturere og kategorisere analysen etter disse temaene, fordi jeg kan plassere alle dataene fra samtalen innunder disse kategoriene. Jeg benyttet forundersøkelsen som et metodisk redskap for å finne temaer deltakerne selv mener har betydning for overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Datamaterialet er redusert ned til temaer, og det er kun resultatene fra samtalen som blir presentert og analysert i kapittel 5.

4.3 Intervju som datainnsamlingsstrategi

Intervju er vanligvis den eneste formen for datainnsamling innenfor kvalitative fenomenologiske studier (Postholm, 2010), ettersom det er en av få metoder som tillater forskningsdeltakernes tanker, opplevelser og perspektiver å komme til syne i forskningen (Fontana & Frey, 1994/2000; Kvale, 1997). Det finnes flere typer intervju, og forskeren må velge den intervjustrategien som er mest hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålet. En forsker som gjennomfører strukturerte intervju med planlagte, fastsatte spørsmål har ofte som mål å hente inn helt presise data som kan forklare et spesifikt fenomen eller en spesiell type atferd innenfor forhånds etablerte kategorier (Fontana & Frey, 1994/2000). En forsker som vil få frem forskningsdeltakernes erfaringer og opplevelser, eller det «emiske» perspektivet velger «ustrukturerte» eller «halvstrukturerte» intervjuer eller samtaler, slik som jeg har gjort i denne studien (Kvale, 1997; Postholm, 2010). Jeg omtaler intervjuene som samtaler i resten av studien fordi de fortonet seg som troverdige samtaler mellom tilnærmet

⁹ Vedlegg 3

¹⁰ Vedlegg 4, temaliste med stikkord

likeverdige parter, men ettersom forskeren eller intervjueren styrer situasjonen vil det nødvendigvis være en hierarkisk maktfordeling (Kvale, 1997). Denne strategien for datainnsamling er hensiktsmessig fordi jeg har valgt en kvalitativ tilnærming og et fenomenologisk perspektiv for å drøfte og besvare mitt forskningsspørsmål.

Samtalene fikk det Fontana og Frey (1994/2000) omtaler som en halvstrukturell form fordi den tok utgangspunkt i fire tema som kom frem av forundersøkelsen, knyttet til overgangen fra utdanning og yrkesutøvelse. Fontana og Frey (1994/2000) mener at hensikten med et slikt ustrukturert eller halvstrukturert intervju er at forskeren skal forstå fenomenet som studeres, og i dette tilfellet ønsket jeg at deltakerne skulle fortelle om egne erfaringer og opplevelser av fenomenet jeg studerer. Jeg laget en plan for samtalen hvor jeg presenterer fire temaområder for deltakerne, slik at de kunne snakke fritt om egne erfaringer og opplevelser. Under selve samtalen presenterte jeg et og et tema for deltakerne og oppfordret dem til å fortelle om sine erfaringer, opplevelser eller meninger om de ulike temaene. Underveis stilte jeg oppfølgingsspørsmål for å frembringe mer inngående og detaljert informasjon (Kvale, 1997; Postholm, 2010). Jeg hadde i forkant notert meg ulike oppfølgingsspørsmål, samt at stilte jeg spørsmål for å oppklare ting som fremsto som noe uklart underveis i samtalene (Rubin & Rubin, 1995). Jeg noterte meg flere av oppfølgingsspørsmålene jeg brukte underveis i samtalene, med den hensikt å bruke de samme spørsmålene i flere av samtalene eller å kunne stille oppfølgingsspørsmål til deltakerne i etterkant av intervjuene.

Jeg brukte listen med de fire temaene og oppfølgingsspørsmålene som dukket opp underveis som et redskap for å holde en viss struktur og tematisk tråd. Ved å bruke den sørget jeg for at samtalen fikk en form for struktur og en fremdriftsplan. Den sikret også at alle deltakerne fikk uttale seg om de samme sakene, slik at jeg fikk dataene jeg var ute etter. Temalisten lot meg også bringe samtalen tilbake til «den røde tråden» da det tidvis sporet litt av fordi deltakerne hadde mye på hjertet. Ved å benytte halvstrukturelle samtaler som datainnsamlingsstrategi fikk jeg samlet inn en stor mengde materiale. Det resulterte i et stort transkriberingsarbeid. Timene med transkribering her likevel gitt meg et helt unikt innblikk i forskningsdeltakernes tanker omkring overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, noe jeg mener ville være mindre fremtredende dersom samtalen var betydelig mer styrt og kontrollert.

Alle deltakerne samtykket til opptak av samtalene, og jeg presiserte for dem at jeg ikke kom til å gi andre tilgang til materialet, at det ble lagret analogt og at alt materialet blir slettet når studien er over, i tråd med NSD sine krav til anonymisering og konfidensialitet. Jeg opplevde

det som en fordel å ta opp intervjuene fordi jeg kunne høre på samtalene i ettertid, transkribere og bruke teksten i analysedelen. Vissheten om at samtalene ble tatt opp ga meg frihet til å stille oppfølgings spørsmål, og til å fokusere på de fire temaene i samtalen.

Kvale (1997) forklarer hvordan forskeren kan bruke rollespill som taktikk for å trene på ulike intervjusituasjoner. Jeg gjorde et testintervju med en av mine kolleger, og leste transkripsjonen fra dette for å reflektere over og vurdere min egen rolle under intervjuet. Jeg estimerte at samtalene vil vare i om lag 20 minutter på bakgrunn av testintervjuet, men jeg satt av 30 minutter til hver deltaker for å være på den sikre siden. Det viste seg at de 10 «ekstraminuttene» kom godt med, ettersom forskningsdeltakerne hadde mye å fortelle. Samtlige fremsto som meget engasjerte, og det kom tydelig frem at de var opptatte av arbeidet sitt. Gjennom arbeidet med testintervjuet ble jeg klar over at jeg ikke under noen omstendigheter må stille ledende spørsmål fordi det er deltakernes perspektiv og stemme som skal komme frem i samtalen. Jeg måtte likevel styre samtalen i en retning som var fruktbar for problemstillingen, uten å være ledende i min spørsmålsformulering. I forkant av samtalene leste jeg forskningsrapporter, stortingsmeldinger og annen relevant teori for å sikre at jeg hadde tilstrekkelige kunnskaper om forskningsfeltet.

Jeg gjennomførte en samtale med hver av de nyutdannede, og samtlige samtykket til at jeg kunne gjøre et oppfølgingsintervju dersom det skulle vise seg at jeg manglet viktig informasjon, eller skulle ønske å undersøke noe av det som dukket opp i det første intervjuet. Jeg gjorde også en avtale med de to mentorene ved skolen, slik at jeg kunne intervju dem dersom det skulle bli nødvendig med mer datamateriale. Det viste seg i ettertid at det ikke var nødvendig med hverken oppfølgingsamtaler med deltakerne eller intervjuer med mentorene fordi jeg satt igjen med store mengder data etter samtalene med forskningsdeltakerne, samt min egen forforståelse av fenomenet. Jeg hadde likevel noen uformelle samtaler med mentorene underveis i prosessen, hvor de fortalte meg hvordan mentorordningen fungerer rent praktisk.

4.4 Valg av forskningsarena og forskningsdeltakere

Studien er gjennomført ved en videregående skole som tilbyr ulike programfagsretninger og studiespesialisering. På kort tid har det skjedd store endringer i organisasjonen. Skolen har utarbeidet prosedyrer for veiledning og oppfølging av nyutdannede, med utgangspunkt i «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) for å sikre at de nyutdannede, nytilsatte lærerne får en strukturert og tett oppfølging.

Dette skjedde samtidig som, eller kanskje på grunn av at skolen høsten 2014 ansatte en rekke nyutdannede lærere. Seks av disse deltar i denne studien.

Det at deltakerne kjenner skolen og dens rutine for veiledning og oppfølging av nyutdannede var et av kriteriene for det strategiske utvalget av forskningsdeltakere, ettersom de er i besittelse av mye kunnskap om både skolen som organisasjon og overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse som fenomen. Ettersom jeg studerer et fenomen stiller jeg krav til at forskningsdeltakerne har opplevd fenomenet, i dette tilfellet overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, et krav alle seks deltakerne innfrir. Videre har jeg satt som krav at de skal ha godkjent lærerutdanning og være tilsatt i mellom 80-100% stilling i sitt første eller andre år etter endt utdanning. Jeg har valgt disse kriteriene fordi det kun er nyutdannede med godkjent pedagogisk utdanning og som er fast eller midlertidig ansatt i en større stilling som har krav på veiledning jamfør gjeldende retningslinjer («Intensjonsavtalen» mellom KS og KD, 2009).

Alle deltakerne har lektorutdanning, og for å poengtere at også nyutdannede lektorer i videregående skole gjennomgår en omfattende læringsprosess og har behov for oppfølging, omtaler jeg dem som lektorer i resten av studien. Samtlige arbeider i tilnærmet 100% vikariatstillinger og er inne i sitt første år som lærer. Jeg stilte ingen krav til hvilke fag de nyutdannede lærerne har undervisningskompetanse i, da jeg ikke anser det som relevant for forskningsspørsmålet. Jeg har utelatt kriterier som kjønn og alder fordi jeg knytter opplevelsen av fenomenet «overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse» til en gruppe nyutdannede ved en utvalgt skole som følger et bestemt politisk vedtak forankret i et styrende dokument, og jeg anser derfor ikke alder og kjønn som relevant.

Jeg anser utvalget som strategisk (Kvale, 1997), og alle deltakerne i studien innfrir kriteriene mine. Jeg forsker i egen organisasjon og kjenner både forskningsdeltakerne og skolen. Dette gir meg en unik mulighet til å studere overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse hos nyutdannede, nytilsatte på en skole som har satset stort på nettopp denne gruppen, og la disse få fortelle om rollen skolen og dens prosedyrer har hatt for deres møte yrket, samt kollegiet og yrkeskulturens betydning for hvordan de opplever sin egen arbeidshverdag, læring og profesjonsutvikling. Det at jeg kjenner skolen innad, både yrkeskulturen og organiseringen, samt at jeg har fulgt utviklingsprosessen organisasjonen har gjort ved tanke på veiledning og oppfølging av nyutdannede gir meg et sammenlikningsgrunnlag «før og etter» endringen, og jeg mener det gir en bedre innsikt i hvordan denne endringen kan ha hatt betydning for hvordan de nyutdannede opplever overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse.

4.5 Å forske på egen organisasjon – etiske betraktninger

Forskningsdeltakerne og jeg er tilsatt ved samme skole og jeg forsker på et fenomen som finnes i organisasjonen jeg selv arbeider i. Det kan by på utfordringer ettersom den kvalitative forskeren alltid har et etisk ansvar, først og fremst ovenfor forskningsdeltakerne, dernest ovenfor selve undersøkelsen og tilslutt ovenfor seg selv (Fontana & Frey, 1998/2000). Som forsker må jeg være bevisst valgene jeg tar, samt at jeg må ta hensyn til flere etiske betraktninger før selve datainnsamlingen. Noen av disse er selve hensikten med studien, eventuelle byrder eller krav, anonymitet, konfidensialitet og informert samtykke. I dette tilfellet har både skoleledelsen, mentorene og forskningsdeltakerne samtykket til studien, i form av å takke ja til invitasjonen¹¹, og i den presiserte jeg at all informasjon og data vil bli behandlet som konfidensielt og at de som deltakere vil bli anonymisert. I invitasjonen forteller jeg også at jeg sletter alt datamateriale etter studien er over slik at konfidensielt materiale ikke havner på avveie, slik NSD (Personvernombudet for forskning) krever.

Ettersom jeg tar posisjon og forteller at jeg forsker på egen organisasjon kan følgelig skolen og deltakerne som gruppe identifiseres, men ettersom ingen av deltakerne oppgis med navn, alder, kjønn, beskrivende fagkombinasjoner eller andre kjennetegn anser jeg dem som anonymisert i tråd med krav fra NSD. Det er avgjørende å sikre konfidensialitet i forskningen slik at ingen data som presenteres kan røpe informantenes identitet (Kvale & Brinkmann, 2010). Noe stedsinformasjon blir følgelig avslørt siden jeg flere ganger i teksten min henviser til «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune», så for å være sikker på at jeg ikke måtte melde prosjektet til «Personvernombudet for forskning» gjennomførte jeg meldeplikttesten på NSD sin nettside, som tar opp blant annet personvern og anonymisering.

Resultatet viser at studien min ikke er meldepliktig ettersom jeg ikke avslører hverken direkte eller indirekte personopplysninger i prosjektet mitt, selv som jeg forsker på egen skole. Jeg samler heller ikke inn personlig bakgrunnsmateriale eller kontaktinfo, hverken i forundersøkelsen eller i samtalen. Deltakerne oppgir fagbakgrunn i forundersøkelsen, men ettersom ingen av dem har noen unik fagbakgrunn kan de ikke identifiseres ut i fra dette. Lydopptakene mine avslører ingen navn- eller personopplysninger. Lydopptakene er spilt inn på opptaker, og samtalene er transkribert direkte fra den. Jeg har sikret at transkripsjonene er anonymiserte, og ingen enkeltpersoner kan identifiseres.

¹¹ Vedlegg 1

I studier av bestemte arbeidsplasser eller praksiser kan det tidvis være nødvendig å knytte funn til gitte posisjoner, profesjoner eller roller i et system for å beholde størst mulig grad av anonymitet. Dette er grunnen til at jeg omtaler mine deltakere som «de nyutdannede», istedenfor å tildele dem pseudonymer eller oppgi annen informasjon om dem, slik det ofte gjøres i kvalitative studier. Kjønn og alder er ikke relevant ettersom studien handler om opplevelser knyttet til et gitt fenomen, en bestemt organisasjon og en fastsatt politisk plan. Jeg kunne selvsagt undersøkt om det fantes ulike tendenser hos de mannlige og kvinnelige lærerne, men ettersom jeg har svært få deltakere i studien anser jeg dette som lite hensiktsmessig. Jeg omtaler de kvinnelige deltakerne som hun og de mannlige som han. Jeg anonymiserer ikke ytterligere ved å bruke ett kjønn fordi gruppen kjønnsmessig er jevnt fordelt og fordi jeg ikke avslører identiteten på noen av deltakerne ved å skille mellom kjønnene. Jeg mener også at det er viktig at det kommer frem at fenomenet jeg forsker på, «opplevelsen av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse», er gyldig for begge kjønn, og at skolen de arbeider ved gjør den samme tilretteleggingen for hele gruppen.

Jeg presenterer stort sett deltakerne som en gruppe. I de tilfellene funnene viser markante forskjeller mellom de nyutdannedes erfaringer og opplevelser at jeg vil presisere at det kun gjelder enkelte av dem. Det kan være utfordrende å presentere forskningsdeltakere som en gruppe fordi enkelte kan oppleve at de ikke kjenner seg igjen i datamaterialet som blir presentert. Det har ikke vært problematisk i denne studien. Det kommer trolig av at deltakerne langt på vei har en felles oppfatning av hva som er betydningsfullt i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse ettersom de har samme utdanningsbakgrunn og arbeider i samme organisasjon. Deltakerne fikk tilbud om å lese og godkjenne transkripsjonen fra samtalen de deltok i, såkalt «member checking» (Postholm, 2010), for å sikre at de er enige i hvordan jeg har tolket og fremstilt uttalelsene deres, og at de samtykker til at det blir publisert. De fikk også tilbud om å lese studien før den ble publisert, slik at de kunne supplere og redigere materialet om de skulle ønske det. Det skal sies at ingenting ble redigert etter deltakernes gjennomlesing, og deltakerne har godkjent måten jeg fremstiller uttalelsene deres på.

Det kan være problematisk å forske på egen organisasjon fordi deltakerne kan føle seg tvunget til å delta grunnet profesjonelle eller personlige bånd til forskeren. Jeg presiserte for samtlige deltakere at det var frivillig å delta¹², og at jeg kun var ute etter informasjon som er

¹² Presisert i vedlegg 1 «Invitasjon til forskningsdeltakerne»

relevant for forskningsspørsmålet og at jeg har taushetsplikt slik at eventuell informasjon som dukker opp i forundersøkelsen eller samtalen ikke kan bringes videre (NSD, Personvernombudet for forskning). Jeg opplevde at de nyutdannede lektorene hadde lyst til å dele sine tanker og opplevelse knyttet til den situasjonen de var i. Jeg gjennomførte forundersøkelsene i oktober, da deltakerne hadde vært i jobb i om lag to måneder, og jeg tror deltakerne var positive til å bli med i studien fordi det var og fortsatt er viktig for dem å få dele sine erfaringer, og for å kunne bidra til en bedre overgang for andre nyutdannede lærere. Det er ikke så mange forum denne yrkesgruppen får uttale seg i, og mange er nok noe reservert for å påpeke dårlig oppfølging til sine overordnede fordi mange nyutdannede ikke er i fast jobb, og dermed en usikker fremtid i yrket.

4.6 Forskerrollen

Mitt mål med denne studien er å få forståelse for, og løfte frem forskningsdeltakernes perspektiv og meninger slik de selv har konstruert sin virkelighet, basert på sin livsverden, sine opplevelser og sine erfaringer. Et slikt perspektiv omtales av Postholm (2010) som det *emiske*, altså deltakernes perspektiv og dette perspektivet vil alltid være i samspill med forskerperspektivet. Samspill mellom deltakere og forsker kan knyttes til begrepet *epistemologi*, ettersom det oppstår ett tett samarbeid mellom de involverte partene i kvalitative studier, velger jeg å bruke Guba og Lincolns (1989) definisjon. Virkeligheten konstrueres i møtet mellom forsker og deltakere, og skillet mellom ontologien og epistemologien er dermed uklart. Kjernen er likevel at en virkelighet skal fanges og forklares, og at ulike synspunkter vil gi forskeren forståelse for en konstruert virkelighet eller erfaring gjennom interaksjon med deltakerne. Jeg som forsker er ikke ute etter avdekke virkeligheten slik den nødvendigvis er, jeg skal konstruere en virkelighet innenfor en sosial, historisk og kulturell kontekst (Wardekker, 2000), ved å ta utgangspunkt i de opplevelsene forskningsdeltakerne mine har av et bestemt fenomen. I denne studien blir det virkeligheten den subjektive erfaringen og opplevelsen de nyutdannede lærerne i studien har av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse som står i fokus.

Forskerens rolle kan variere, alt ettersom hva slags posisjon forskeren velger å ta, men forskeren vil utvilsomt være det viktigste forskningsinstrumentet i kvalitativ forskning (Postholm, 2010; Kvale & Brinkmann, 2010). Jeg inntar selv en subjektiv forskerrolle (Kemmis, 1991), noe gjør forskningen verdiladet (Creswell, 1998). Ettersom forskningsdeltakerne og jeg er tilsatt ved samme skole, er del av den samme yrkeskulturen og

forholder oss til samme reglement og organisasjon er det viktig at jeg er bevisst min rolle som forsker, og på ingen måte forsøker å påvirke deltakerne i samtalen. Jeg har valgt å la deltakerne forme temaene for samtalen gjennom forundersøkelsen, og brukt en halvstrukturell intervjuform for å legge til rette for at det er deltakernes perspektiv som kommer frem.

I denne studien veksler jeg mellom to, eller egentlig tre roller. Jeg er først og fremst forsker, men også observatør i egen organisasjon og nyutdannet lærer - med overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse friskt i minne. Forskerrollen har den overordnede stemmen gjennom hele teksten. Observatørrollen brukes i liten grad, men jeg fremstår som observatør når jeg forteller hvordan skolen er organisert, og hvordan det kan påvirke de nyutdannede lærernes yrkeshverdag. Ettersom jeg forsker i egen organisasjon har jeg en unik mulighet til å observere hvordan skolen har arbeidet for å legge til rette for veiledning og oppfølging av nyutdannede, nytilsatte. Det jeg vil kalle «nyutdannestemmen» holder seg i bakgrunnen gjennom teksten. Jeg velger å la den ligge der fordi jeg vil minne meg selv på den forforståelsen jeg som forsker har med meg inn i studien, og fordi jeg av og til bruker mine erfaringer som nyutdannet lærer for å belyse den endringen som har skjedd innad i den organisasjonen både forskningsdeltakerne og jeg arbeider i.

4.7 Metode for analyse

Moustakas (1994) sin modifiserte tilnærming til Stevick-Colaizzi-Keen-metoden tar utgangspunkt i at forskeren skal betrakte alle uttalelsene forskningsdeltakerne kommer med i forbindelse med et bestemt emne eller tema som viktige. Han mener at forskeren bør ta utgangspunkt i den ordrette transkripsjonen, og deretter arbeide etter et sett med rettlede regler for reduksjon av dataene, eksempelvis at dataene er relevante for å drøfte eller besvare forskningsspørsmålet. De ulike utsagnene i transkripsjonen danner det han omtaler som «horisonter» eller menings sannheter, som sammen kan beskrive fenomenet det forskes på. De ulike «horisontene» kan samles til teksturelle beskrivelser som kan analyseres og presenteres, i dette tilfellet er det forskningsdeltakernes fortellinger om opplevelsen av overgangen fra utdanning til yrke, knyttet til ulike tema eller «meningshorisonter» som skal komme frem.

Jeg skal i analysen i neste kapittel skape ulike «horisonter» eller menings sannheter basert på transkripsjonene og det fenomenologisk reduserte datamaterialet. Horisontene ligger til grunn for den narrative fremstillingen av studien, og det kommet frem fire tydelige horisonter i analysen, basert på de fire samtaletemaene. Horisontene er bakgrunnen for de teksturelle beskrivelsene som viser min egen forståelse for fenomenet jeg forsker på, men gjennom

deltakernes erfaringer. Dette omtales dobbel hermeneutikk eller samspillet mellom to rammer for mening: i den sosiale verden, hvor aktørene har deres meninger, og i det metaspråket som vitenskapen bruker for å forstå og at forklare disse (Giddens, 1976). I samspillet mellom forskningsdeltakerne og deltakerne skapes en konstruert tekstuell-strukturell beskrivelse av opplevelser knyttet til fenomenet. De ordrette transkripsjonene med deltakernes individuelle erfaringer vil være utgangspunktet for selve analysen og konstruksjonen av både «horisontene», de teksturelle og de teksturelle-strukturelle beskrivelsene i analysen. Det er disse beskrivelsene av deltakernes individuelle erfaringer jeg bruker for å danne en felles konstruksjon hvor meningene og essensen av erfaringene rundt fenomenet integreres i og fremstilles som en universell beskrivelse av gruppens helhetlige erfaringer, slik Moustakas (1994) beskriver det i sin modifiserte tilnærming til Stevick-Coliazzi-Keen-metoden.

Da jeg hadde samlet alt nødvendig datamateriale og transkribert opptakene av samtaler, startet selve analyseprosessen. Innenfor kvalitativ forskning og fenomenologi diskuteres det når analyseprosessen starter. Enkelte mener prosessen startet i det den kvalitative forskeren trer inn på feltet fordi denne har med seg et paradigme og en subjektiv oppfatning av fenomenet som skal studeres (Kvale, 1997), mens andre mener analyseprosessen starter når forskeren begynner å bearbeide datamaterialet. Kvale (1997) og Gudmundsdóttir, (1997) mener fenomenologisk analyse starter så snart forskeren trer inn i fagfeltet, og fortsetter gjennom hele prosessen fordi den hermeneutiske sirkelen, eller spiralen utgjør kjernen i en prosess som skal skape mening og forståelse. Hos meg startet utvilsomt analyseprosessen i det jeg begynte å anse meg selv som forsker, men videre i studien definerer jeg «analyseprosessen som arbeidet med datamaterialet, fra transkribering, sortering, reduksjon, analyse, syntese og den narrative fremstillingen.

Moustakas (1994) omtaler analysen av det innsamlede datamaterialet «fenomenologisk reduksjon». Med dette mener han at forskeren først må samle inn alt materialet som er knyttet til studien man gjennomfører, og sortere ut det som kan være med på å gi svar på forskningsspørsmålet. Jeg har samlet inn nødvendig datamateriale gjennom den skriftlige forundersøkelsen og samtaler som jeg har tatt opptak av og transkribert. Det neste steget i analyseprosessen omtaler Moustakas som «horisontalisering». Alle utsagnene blir i første omgang behandlet som likeverdige, og deretter luker forskeren ut uttalelser som ikke er relevante for problemstillingen. Jeg fulgte Moustakas analysetrinn i arbeidet med analysen, med den hensikt å horisontalisere eller kategorisere utsagnene fra forskningsdeltakerne og

dele disse inn i meningsenheter og temaer. Dette ble bakgrunnen for de teksturelle og strukturelle beskrivelsene som til slutt ble forent i en helhetlig beskrivelse av det opplevde fenomenet. Jeg opplevde det som utfordrende å luke ut uttalelser, både fordi jeg synes det er vanskelig å forkaste noe og stemple det som irrelevant, og fordi jeg opplevde de aller fleste utsagnene som viktige på en eller annen måte, men gjennom å horisontalisere utsagnene og knytte dem til de fire overordnede temaene i samtalen fikk jeg redusert materialet betraktelig, og datamaterialet som gjensto ble brukt til å drøfte og besvare forsknings spørsmål som omhandler opplevelsen av overgangen fra studie til yrkesutøvelse.

4.8 Kvalitet i kvalitative studier

Forskeren må kvalitetssikre studien sin, og innenfor kvalitativ forskning gjøres dette ved å drøfte studiens validitet, diskutere etiske sider ved arbeidet og redegjøre for forskerens valg og subjektivitet (Guba & Lincoln, 1998; Creswell, 1998), samt at forskeren kan undersøke om datamaterialet er analytisk og naturalistisk generaliserbart (Postholm, 2010; Stake, 1994).

4.8.1 Validitet

En kvalitativ studie vil alltid være verdiladet fordi forskeren vil være påvirket av subjektive, individuelle teorier (Creswell, 1998), slik jeg selv er i dette tilfellet. Jeg har selv opplevd fenomenet jeg studerer og bærer derfor med meg min egne konstruerte virkelighet. Det er viktig at forskningsdeltakernes historier ikke blir farget av mine oppfatninger. Validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det som er hensikten og om den fanger og fremstiller virkeligheten (Kvale, 1997), altså hvorvidt den er troverdig. En kvalitativ forsker kan sikre validitet gjennom transparens (Postholm, 2010), altså gjennom å la studien være gjennomiktig slik at alle valg forskeren har tatt kommer til syne for leseren. Jeg har gjennom hele studien dokumentert metoden jeg har brukt og valgene jeg har tatt for å sikre validitet. Jeg har gitt forskningsdeltakerne muligheten til å lese både transkripsjonen fra sin egen samtale og selve analysen i helhet, som et grep for å sikre troverdighet i forskningen min. I en kvalitativ studie må man som forsker også vurdere refleksiviteten rundt sin egen forskerrolle, ved tanke på validiteten i forskningen.

Studien har som kvalitative studier flest ikke reliabilitet ettersom man ikke nødvendigvis hadde fått de samme svarene om man hadde gjentatt studien på nytt med nye forskningsdeltakere på en annen skole, selv om forskningsmetoden og den teoretiske forankringen hadde vært den samme (Kvale, 1997) En kvalitativ studie lar seg vanskelig gjenta fordi planen for studien ikke er fastlagt i forkant av studien. Forskeren nærmer seg

forskningsfeltet sitt induktivt (Jørgensen, 1989) og har ingen fastsatte variabler som ikke kan endres gjennom forskningsarbeidet slik en deduktiv eller kvantitativ forsker ville hatt. I denne studien har variablene flere ganger blitt endret, blant annet har spørsmålene i forundersøkelsene blitt forandret til temaer i samtalen på bakgrunn av deltakernes fortellinger. Spørsmålene i forundersøkelsen var preget av mine egne antakelser om fenomenet, tidligere forskning, de sosiokulturelle læringsteoriene og de teoretiske modellene jeg undersøkte i forkant av forskningsarbeidet. Temaene i samtalen er derimot laget på bakgrunn av deltakernes perspektiver som kom frem i forundersøkelsen. Jeg har gjennom studien vært åpen for at noen antakelser vil bekreftes, andre avkreftes, og at nye uforutsette forhold ville dukke opp undervis i arbeidet. Det eneste som er fastsatt er informasjonen om organisasjonen og hvordan endringene med utgangspunkt i «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» har påvirket selve skolen som organisasjon på flere nivå, fra politiske vedtak til de nyutdannedes yrkeshverdag.

I en kvalitativ, fenomenologisk studie er forskeren ute etter å forstå og formidle deltakernes opplevelser. Intervjuene eller samtalene og min rolle som forsker tilhører den fortolkende tradisjonen innenfor epistemologien, og jeg må i min presentasjon og analyse av datamaterialet vise empatisk forståelse for forskningsdeltakerne og forståelse for handlingene de utfører eller erfaringene de gjør seg ut i fra deres historiske og sosiale kontekst (Kvale, 1997; Postholm, 2010). Jeg som kvalitativ forsker kan ikke kontrollere at det deltakerne forteller stemmer over ens med den faktiske konteksten hvor fenomenet ble opplevd, selv om jeg får visse indikasjoner fordi jeg forsker i egen organisasjon. Det er uansett de subjektive oppfatningene og forestillingene som står i fokus i denne studien, og de kan ikke stadfestes som hverken usanne eller feilaktige, selv om andre måtte ha en annen opplevelse av det samme fenomenet (Postholm, 2010), slik som deltakerne i denne studien og jeg selv ved tanke på hvordan vi opplevde overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse ved samme skole.

4.8.2 Etske sider ved forskningsarbeidet

I delkapitlet « Å forske på egen organisasjon – etiske betraktninger» diskuterer jeg etiske utfordringer knyttet til forskning i egen organisasjon. En kvalitativ forsker vil alltid møte på etiske utfordringer fordi kvalitativ forskning er samhandling med mennesker (Kvale, 1997). I dette tilfellet blir svarene på forskningsspørsmålet til i samspeillet mellom forskningsdeltakerne og meg selv som forsker. Deltakerne deler sine opplevelser og tanker, og jeg som forsker skal analysere, tolke og fremstille disse dataene. Jeg være bevisst på hvordan fremstiller deltakernes personlige fortellinger, slik at ingen av dem føler seg krenket.

Anonymisering av deltakerne og organisasjonen, samt vissheten om at jeg sletter det transkriberte datamaterialet når studien er avsluttet, er grep jeg som forsker har tatt for å beskytte deltakerne i studien. Lydfilene har kun vært lagret analogt frem til transkripsjonen for å hindre digital lekkasje, og de transkriberte dokumentene avslører ikke opplysninger om deltakerne, og dokumentene er oppbevart på mitt private kontor. Ved å ta NSD sin meldeplikttest, som undersøker hvorvidt prosjektet avslører direkte eller indirekte personopplysninger, har jeg sikret at prosjektet mitt ikke avslører slike opplysninger og dermed ikke er meldepliktig. Jeg har lovet mine deltakere full konfidensialitet ovenfor organisasjonens ledelse dersom datamaterialet skulle vise tendenser som kan sette dem som nye arbeidstaker i vikariatstillinger i et dårlig lys. Ettersom jeg studerer hele fenomenet «overgang fra utdanning til yrkesutøvelse» vil jeg naturligvis trekke frem både de positive og negative opplevelsene deltakerne har av fenomenet. Ettersom store deler av datamaterialet knyttes opp til de organisatoriske endringene skolen har gjort på bakgrunn av krav fra de politiske vedtakene som er befestet i «Handlingsplanen» (2011), fremstilles mye av informasjonen fra deltakerne som lite kontroversielt ved tanke på organisasjonen de arbeider i. Både deltakerne, mentorene og skolen er tilstrekkelig informert om prosjektet og jeg har dermed fått informert samtykke fra de involverte partene.

4.8.3 Generalisering

Kvalitativ forskning har ikke som mål å generalisere statistiske, allmenngyldige data slik som kvantitativ naturvitenskapelig forskning. Den kvalitative, fenomenologiske forskeren er opptatt av og på jakt etter informasjonsmengde og kvaliteter ved fenomener gjennom en helhetlig forståelse av det fenomenet studien setter fokus på (Kvale, 1997; Postholm, 2010). Generaliseringstematikken er fundamentalt knyttet til spørsmålet om hvilke typer kunnskap eller sannheter som skal generaliseres. Roald og Køppe (2008) opererer med to typer sannhet,

som har rødder i utviklingen af en Platonisk metafysik og som representerer forskelle gengivet i henholdsvis naturvidenskabens versus samfundsvidenskab og humaniora. I dens rene form fremtræder naturvidenskabens sandhedsbegreb som en version af *homioiosis*, dvs. korrespondanceteorien for sandhed, hvor sandhed er givet når resultatet korresponderer med, eller er givet som, den underliggende virkelighed (Roald og Køppe, 2008).

Med dette mener de at dersom fenomener er beskrevet slik som eksisterer i den objektive verden, så har man funnet frem til en sannhet, men i samfunnsvitenskap og humaniora fremstår sannhet som en bevegelse eller en utvikling eller endring i en spesifikk kontekst, slik som overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Sannhet i kvalitative, fenomenologiske studier er ikke en statisk enhet som kan oppdages eller avdekkes objektivt en gang for alle.

Sannhet er i stedet er den gjensidige subjekt-objekt (og subjekt-subjekt) relasjonen, som Roald og Kjøppe (2008) mener er anerkjent som delvis sannhetskonstituerende, fordi den kreative søken etter meningen eller opplevelsen av et fenomen ikke har faste, stasjonære rammer, men åpner for at ny mening kan oppstå i et sosiokulturelt samspill mellom forsker, deltakere, fenomen og kontekst.

Kvalitative data kan altså generaliseres med utgangspunkt i den situerte konteksten et fenomen forekommer i, og den sannheten eller virkeligheten forskeren skaper gjennom forskningsprosessen. Jeg er ikke ute etter generaliserbare data i statistisk forstand, men noen av funnene kan likevel omtales som generaliserbare fordi de kan brukes som veivisere eller sammenligningsgrunnlag i andre situasjoner (Postholm, 2010). Jeg benytter meg av tre typer generalisering i studien, omtalt som analytisk generalisering (Kvale, 1997) og naturalistisk generalisering (Stake, 1994). Disse to måter å generalisere kvalitative data på, handler henholdsvis om at dataene kan brukes for å fortelle noe om lignende situasjoner og at de er kollektivt gjenkjennbare. Studien kan antyde hvordan det samme fenomenet kan oppleves ved andre skoler, og nyutdannede lærere ved andre skoler kan trolig kjenne seg igjen i enkelte av tendensene som kommer frem i denne forskningen, deriblant funn knyttet til betydningen av yrkeskulturen og organiseringen av skolen. Dette ser jeg nærmere på i kapittel 6.

Kapittel 5: Presentasjon og analyse av data

Analysen består av fire hovedtema, basert på temaområdene deltakerne og jeg snakket om i samtalen. De har fått titlene: 1. yrkeskulturen betydning for de nyutdannede, 2. skolens tilrettelegging for de nyutdannede lærerne, 3. studiets relevans for yrkesutøvelsen og 4. De nyutdannede lærernes profesjonsutvikling. Jeg har strukturert og sortert dataene fra samtalen og plassert dem innenfor de fire temaene. Enkelte elementer dukker opp flere ganger fordi det tidvis er problematisk å skille temaene, og fordi den ustrukturerte samtalen tillater forskningsdeltakeren å trekke frem de samme elementene innenfor flere tema (Fontana & Frey, 1994/2000). Eksempelvis vil det sosiokulturelle aspektet komme frem i samtlige av temaene fordi jeg i denne studien anser læring som et sosialt fenomen, som beskrevet hos både Dysthe (2001) og Saljö (2002), samt at læring er gjennomgående tema som forskningsdeltakerne vender tilbake til flere ganger i både i samtalen.

Jeg har foretatt en fenomenologisk reduksjon og sortert datamaterialet i meningsenheter for å samle deltakernes svar (Moustakas, 1994), og jeg knytter meningsenhetene til ett og ett tema for å lage teksturelle beskrivelser av fenomenet jeg studerer, så langt det lar seg gjøre. Jeg fokuserer på dataene som har betydning for forskningsspørsmålet og sitater som underbygger dette. Jeg viser til de nyutdannede som gruppe fordi jeg har strukturert datamaterialet i meningshorisonter, men enkelte streder viser jeg til samsvar og avvik for å peke på individuelle opplevelser og erfaringer. Grunnen til at jeg bruker begrepene samsvar og avvik er fordi de sier noe om erfaringen i gruppen som helhet. Opplevde de studiet som relevant for yrkesutøvelsen – hvorfor eller hvorfor ikke? Jeg mener det er hensiktsmessig å undersøke om det er enighet eller uenighet rundt slike spørsmål, samt å undersøke hva slags begrunnelser som ligger til grunn for eventuelle samsvar eller avvik fordi det kan tilføre ulike nyanser i analysen, og vise at datamaterialet er både analytisk og naturalistisk generaliserbart (Postholm, 2010; Stake, 1994). Jeg ser også etter eventuelle samsvar mellom svarene forskningsdeltakerne gir i samtalen, og den oppfølgingen og tilretteleggingen arbeidsplassen deres har gjort for å gi dem en god start på yrkeskarrieren, basert på «Handlingplanen» (2011). Etter hvert som jeg presenterer de teksturelle beskrivelsene av de ulike meningshorisontene jeg har skapt på bakgrunn av datamaterialet, vil jeg kople dem opp mot de teoriene og begrepene jeg presenterte i kapittel 2 og 3, med den hensikt å vise at dataene har en relevans for forskningsspørsmålet, og for å skape diskusjon rundt temaet utdanning og yrkesutøvelse

5.1 Tema 1: Yrkeskulturens betydning for de nyutdannede

Innenfor dette temaet drøfter jeg hvordan deltakerne opplever yrkeskulturen ved skolen, og om de vektlegger den som betydningsfull i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Hargreaves (1996, s.172) beskriver yrkeskultur i skolesammenheng som «overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium, der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over tid», og legger vekt på at en organisasjons yrkeskultur er bæreren av historisk fremkalte og felles aksepterte løsninger innad i organisasjonen. Deltakerne fortalte om hvordan de opplever kulturen på skolen, hvordan de føler seg mottatt og ivaretatt av kollegiet og hvordan dette påvirker yrkeshverdagen deres. Jeg skal drøfte dataene fra samtalen opp mot sosiokulturelle læringsteorier og teoretiske modeller som definerer og beskriver læring som sosiale prosesser (Dyste, 2001; Saljö, 2002), samt viktigheten av at nyutdannede lærere har betydningsfulle støttespillere rundt seg i læringsprosessen de befinner i når de beveger seg fra utdanning til yrkesutøvelse.

5.1.1 Skolens yrkeskultur

Forskningsdeltakerne forteller at de verdsetter den åpne og inkluderende yrkeskulturen ved skolen. «Jeg følte meg velkommen fra første dag. Alle var veldig inkluderende – spurte hva slags fag jeg hadde og sånt, og virket oppriktig interessert i hvem jeg var. Det følte veldig betryggende» forteller en av deltakerne. De andre deler mange lignende historier. En åpen og inkluderende yrkeskultur på skolen kan bidra til at den nyutdannede lettere oppnår sosial og profesjonell aksept fra kollegene på sin nye arbeidsplass (Day & Gu, 2010; Flores, 2006). Det gir også forskningsdeltakere mine uttrykk for. Mye forskning, deriblant Caspersen og Raaen (2014) og Hoy og Spero (2005) viser til at åpenhet i yrkeskulturen gir rom for at de nyutdannede kan lære av og sammen med sine nye kolleger, og gi dem en opplevelse av tilhørighet i profesjonen og mestring av arbeidsoppgavene de har. Samtlige av deltakerne presiserer skolen har en god kultur for samarbeid, og at de opplever det som trygt å stille spørsmål av både profesjonell og personlig karakter innad i kollegiet.

Deltakerne gir uttrykk for at de tidlig ble en del av yrkeskulturen ved skolen, og flere av dem opplever at det har sammenheng med samarbeidsviljen og delingskulturen i organisasjonen. Hargreaves og Fullan (2014) beskriver to hovedkategorier av profesjonelle kulturer i skoler: Den individualistiske og den samarbeidsbaserte kulturen. Tradisjonelt blir ofte den nyutdannede læreren overlatt til seg selv, eller den individualistiske kulturen, men i dette tilfellet forteller forskningsdeltakerne om at de har blitt inkludert i en samarbeidsorientert

kultur og at de ikke opplever at de står alene i arbeidet. Deltakelse i ulike samarbeidsgrupper blir sett på som betydningsfullt for både individuell og kollektiv utvikling og læring (Jakhellen, 2011), og deltakerne nevner møter i fagteam, fellesmøter, klasselærerråd, kontaktlærerforum og veiledningsmøtene for nyutdannede som lærerrike arenaer hvor de får samarbeide med sine kolleger. Viktigheten av en åpen yrkeskultur med fokus på kommunikasjon, samhandling og inkludering av nyutdannede i både det faglige og sosiale fellesskapet diskuteres jevnlig i forskning (Engvik, 2016; Sunde & Ulvik, 2013) på feltet.

Deltakerne ser på hverandre og resten av kollegiet som støttespillere i hverdagen. «Jeg synes det er utrolig viktig å ha kolleger som støtter meg, og som jeg kan spørre om råd når ting er vanskelig eller når jeg ikke helt vet hva jeg skal gjøre – spesielt når det kommer til alt det administrative arbeidet» forteller en av de nyutdannede. Å lære av og sammen med kollegiet har vist seg å være blant den beste støtten og tilretteleggingen nyutdannede lærere kan få (Wang et. al., 2006). For at en slik læringsprosess skal være mulig er det nødvendig de nyutdannede opplever skolens yrkeskultur som åpen og inkluderende (Ibid) og at kollegiet opptrer som støttespillere for de nyutdannede.

5.1.2 Samarbeid og læring som sosialt fenomen

Deltakerne opplever at det å arbeide sammen med både hverandre og sine mer erfarne kolleger, i både små og store grupper bidrar til trivsel og mestring i yrkeshverdagen. Samarbeidsgrupper, uavhengige av størrelse kan omtales som praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2000/2003). I følge Wenger (2004) kjennetegnes et praksisfellesskap av gjensidig engasjement, felles virksomhet og et felles repertoar, noe som kan overføres til å være en del av lærerprofesjonen og yrkeskulturen ved en bestemt skole. Praksisfellesskapet fokuserer på en felles oppgave og kommer fram til en felles fortolkning av hvordan en spesifikk oppgave, i dette tilfelle læring som virksomhet, skal løses. Alle medlemmene må føle en gjensidig forpliktelse overfor det medlemmene i fellesskap har kommet fram til, altså felles enighet om en faglig, etisk og pedagogisk retning. Medlemmene har et felles repertoar i form av artefakter, struktur og kultur. Deltakelse i praksisfellesskap former identitet, og gjennom samarbeid og sosiale interaksjoner er læring og identitetsdannelse i kontinuerlig utvikling (Ibid). Forskningsdeltakerne opplever at de ser nye sider ved profesjonen sin når de arbeider sammen med sine kolleger, og at praksisfellesskapet og yrkeskulturen bidrar til at de lærer å mestre utfordringene de møter.

I likhet med Vygotsky (1986), hevder Wenger (2004/2009) at læring er et grunnleggende sosialt fenomen og at det fra tidenes morgen har eksistert praksisfellesskap mellom mennesker som har vært avgjørende for deres læring og utvikling, slik som yrkeskulturen ved skolen (Hargreaves, 1996) og dens ulike praksisfellesskap er betydningsfulle for de nyutdannede lektorenes profesjonsutvikling. Forskningsdeltakerne forteller at de lærer av å samtale med sine mer erfarne kolleger og med hverandre. Videre forteller de at det er betryggende å kunne prate om det de opplever i yrkeshverdagen med mentor eller andre kolleger. De opplever at kollegene bryr seg om dem og ønsker at de skal lykkes med arbeidet sitt. I tillegg forteller de at de lærer mye av hverandres opplevelser, at de ofte gjenkjenner seg selv i de andre nyutdannede lektorenes utfordringer og at de ofte gir hverandre tips og råd basert på hva de selv har erfart gjennom yrkesutøvelsen.

Deltakerne gir inntrykk av at også de anser læring som et sosialt fenomen, og at det er gjennom samhandling med elever og kolleger de utvikler seg mest. De er deltakere i et praksisfellesskapet hvor læring er situert, sosialt og i konstant utvikling, slik det blir beskrevet i sosiokulturelle teorier om læring hos Bråten (2002), Dysthe (2001) og Saljö (2002). Yrkeskultur kan beskrives gjennom et sosiokulturelt perspektiv ettersom den favner både formelle og uformelle relasjonsmønstre og samværsformer mellom skolens lærere og kollegiet for øvrig (Hargreaves & Fullan, 2014). Forskning (Bayer & Brinkkjær, 2011; Engvik, 2016) viser at dersom de nyutdannede blir inkludert som en del av yrkeskulturen kan det påvirke læringsprosessen de gjennomgår på en positiv måte. Læring og utvikling hos nyutdannede lærere kan knyttes til sosial samhandling mellom de nyutdannede og deres støttespillere på arbeidsplassen, og dermed settes i et sosiokulturelt perspektiv.

5.1.3 «Å være nye sammen»

Forskningsdeltakerne forteller at de finner mye støtte i hverandre, og at det «å være nye sammen» har vært til stor hjelp for dem. «Det at vi er så mange nye på skolen samtidig er litt godt. Vi kan liksom dele alt, enten man er frustrert eller om det plutselig har gått opp et lys» forteller en av deltakerne meg i samtalen. De forteller også at de føler seg velkomne blant sine kolleger, og at de føler seg som fullverdige medlemmer i skolens yrkeskultur fordi de får være med å bidra både faglig, pedagogisk og sosialt. Hoel (2007) skriver om viktigheten av å være ny sammen, og hvordan det å dele erfaringer bidrar til mestring. Selv har hun fulgt en gruppe nyutdannede lærere som holdt kontakt med hverandre via e-brev gjennom sitt første år i yrket, og konkluderer med at det å ha noen å dele gleder og sorger med har vært viktig for de

nyutdannede, og at en slik form for deling bidrar til refleksjon rundt eget arbeid. Samtlige av deltakerne i min studie presiserer at de har stor glede og nytte av hverandre, og at «det å være ny sammen» gir en viss trygghet i en helt ny tilværelse. Det at vi finner så mange nyutdannede ved en mindre videregående skole kan vitne om en organisering og en yrkeskultur som tillater og åpner for å integrere og inviterer nye mennesker i kollegiet. Det skal sies at de nyutdannede lærerne er tilsatt fordi skolen stadig får nye utdanningstilbud og flere elever, ikke fordi det er stor gjennomtrekk i personalet – det kan være tvert imot.

Selv ble jeg tilsatt samtidig med en annen nyutdannet lektor. Selv om jeg ikke var «ny alene» hadde jeg ikke den sosiale og faglige støtten som gruppen av nyutdannede i denne studien har, og som jeg tror de kommer til å trekke frem som viktig og betydningsfullt, både for trivsel, læring og profesjonell utvikling. Grunnen til dette var nok følgelig at vi bare var to og ikke seks, men også fordi vi underviser i svært ulike fag, tilhører ulike utdanningsprogram og sitter på ulike kontor. Deltakerne i denne studien er for øvrig fordelt på to kontorer, filologene på det ene og realistene på det andre, og kommer på denne måten tettere på hverandre enn hva min kollega og jeg gjorde da vi var nytilsatte. Det fantes få eller ingen fastsatte prosedyrer for hvordan nyutdannede, nytilsatte lærere ble mottatt, veiledet eller fulgt opp da jeg selv var ny på denne skolen, bare året før forskningsdeltakerne ble ansatt ved samme skole. Jeg har selv vært vitne til endringene, observert prosessen og samtalt med de involverte partene, altså ledelse, mentorer og nyutdannede. Jeg kjenner konteksten rundt forskningen min godt, og jeg legger i studien frem en del faktiske forhold som kan påvirke de nyutdannedes hverdag, slik som politiske vedtak, strukturering av skolen som organisasjon og den tilretteleggingen og tilpassingen som er gjort i forbindelse med innføringen av mentorordningen ved skolen. Det er hensiktsmessig at jeg som forsker kjenner organisasjonen fordi jeg er ute etter eventuelle samsvar mellom hva forskningsdeltakerne opplever som viktig i overgangen fra utdanning til yrke, og hva «Handlingsplanen» og dermed skolen vektlegger som viktige tiltak for å legge til rette for mestring, inkludering og profesjonsutvikling.

Faren med å være såpass mange nye på samme skole er selvsagt at det kan oppstå sterke grupperinger, men deltakerne avviser at det er tilfelle ved deres arbeidsplass. Hargreaves (2004) mener en god yrkeskultur kjennetegnes av balanse mellom 3 m'er, "mentoring, memory and mix of generations", og deltakerne forteller at de har god kontakt med sine mer erfarne kolleger, uavhengig av alder. «Det er jo litt sånn at vi kanskje setter oss sammen i lunchen og sånn, men det er kanskje mer fordi vi har mer å prate om på privaten enn vi har

med eldre kolleger... Jeg har egentlig ikke tenkt så mye på det, for alle snakker jo med alle» forteller en av dem i samtalen. Jeg mener at den åpne skolekulturen er avgjørende for at det ikke har blitt tydelige grupperinger av «nye» og «gamle». Deltakerne forteller at de verdsetter samarbeid med sine mer erfarne kolleger, og at de finner det betryggende å ha noen å snakke med og søke støtte hos når de møter utfordringer.

5.1.4 Sosial annerkjennelse og tilhørighet

Deltakerne tillegger spesielt sine respektive fagteam mye av æren for at de trives og føler seg trygge. Jakhelln (2011) forklarer viktigheten av at de nyutdannede blir møtt av et profesjonelt samarbeid, god samhandling og åpen dialog. Det å føle seg trygg på å kunne stille spørsmål, bli støttet, utfordret og veiledet av kolleger blir av forskningsdeltakerne mine presisert som viktige faktorer for at de selv opplever at de langt på vei har mestret den første tiden i læreryrket. De forteller også om viktigheten av å føle seg likeverdige og bli oppfattet som profesjonelle av sine kolleger. «Jeg føler liksom at jeg blir satt pris på, at jeg har noe å tilføre på jobben og at jeg kan faget mitt» forteller en av deltakerne. En annen sier at «Jeg synes det er godt å kunne diskutere både fag og elevsaker med kolleger, og at det jeg sier faktisk har verdi», og den tredje presiserer at «det å få være del av det sosiale på jobben, både med elever og kolleger, er det viktigste for meg fordi det får meg til å føle at jeg hører hjemme der». Sosiale forhold i sin helhet, har stor betydning for mennesker generelt (Bråten, 2002).

5.1.5 Det emosjonelle aspektet ved læreryrket

De nyutdannede lektorene forteller at kommunikasjon og dialog rundt emosjonelle utfordringer som elevsaker er viktig for dem. De snakker med mentor og med andre kolleger, men først og fremst snakker de med hverandre. Lærere i videregående har behov for ulike samtalepartnere, eller mentorer ut i fra den tematikken det gjelder skriver Wang et. al. (2006). De trenger noen de kan diskutere klasser og elever med, noen til å drøfte fag og didaktikk med og en eller flere de kan snakke om egen utvikling med, og gjennom slike samtaler kan den tause kunnskapen erfarne lærere sitter på komme de nyutdannede til gode. Taus kunnskap eller *tactic knowledge* defineres av Polanyi (1967) som en betegnelse for sanseintrykk, oppfatninger, sosiale regler og vurderinger som er uttalt, men som ligger som forutsetninger for det menneskelige handlingslivet. Taus kunnskap kan knyttes til utførelse av praktisk virksomhet i sosial interaksjon, hvor den nyutdannede bruker og utvikler nye ferdigheter i samspill med sine mer erfarne kolleger, slik som i Lave & Wenger (2000/2003) sin beskrivelse av mesterlæremodellen. Felles refleksjon rundt lærerrollen og dens

ansvarsområder, samt overføring av taus kunnskap kan bidra til profesjonsutvikling hos nyutdannede lærere (Damsgaard & Heggen, 2010).

Deltakerne sier at de i første omgang spør mentoren, men at de også diskuterer yrkesrelaterte spørsmål med andre kolleger, samt at de samtaler med hverandre innad i «nyutdannetgruppa». Denne kunnskapsutvekslingen, som på mange måter kan illustreres med mesterlæremodellen (Lave & Wenger, 2000/2003) og tilegnelsesmodellen (Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999) fordi de nyutdannede lærer av å lytte til sine erfarne kolleger, samt observere og praktisere det de gjør. De gjennomgår en kunnskapsutvikling (Bloom, 1956) og en sosial, eller emosjonell og relasjonell utvikling (Aspfors, 2012; Krathwohl, 1964). De nyutdannede foretrekker å snakke med mentor eller hverandre dersom spørsmålene er knyttet til noe emosjonelt. Flere av dem begrunner dette med at det føles tryggest, og at de vil diskutere slike saker med kolleger de har et personlig forhold til. I sin Phd. skriver Aspfors (2012) om det hun kaller «fire dimensjoner» i den nyutdannede lærerens møte med yrkeshverdagen. En av dimensjonene kaller hun *den emosjonelle-relasjonelle*, og denne kan vise til viktigheten av emosjonell støtte i elevsaker og veiledning i relasjonsbygging, spesielt fra mentor ettersom vedkommende bør ha god kompetanse innenfor disse feltene. Gjennom samtaler, både i grupper og individuelt kan de nyutdannede lektorene videreutvikle sine ferdigheter innenfor relasjonsbygging, samt utvikle sin emosjonelle dimensjon. Dette kan illustreres i samsvar med det affektive og det kognitive «trappebildet», brukt av Krathwohl (1964) og Bloom (1956), ettersom de nyutdannede lærer å gjenkjenne situasjoner, forstå og analysere dem, samt avvende den kunnskapen de tilegner seg gjennom samtaler med hverandre, mentor og kollegiet for øvrig. Samtale og refleksjon kan bidra til profesjonsutvikling og gjøre nyutdannede lærere bedre rustet til å takle emosjonelle og relasjonelle utfordringer i fremtiden.

5.1.6 Det faglige aspektet ved læreryrket

Samtlige av deltakerne fortalte om hvorfor de ønsket å bli lærere da vi snakket om yrkeskulturen og det sosiale aspektet ved yrket. De valgte lektorutdanningen fordi de ønsker å arbeide med fag. De mener mye av gleden i arbeidet ligger i det å jobbe med fag, kombinert med samhandling med ungdom. De forteller at «Jeg får kombinere to ting jeg liker, å jobbe med ungdom og realfag», «Jeg hadde en veldig dyktig norsklærer på videregående som inspirerte meg» og «Jeg ønsket meg en variert arbeidstilværelse hvor jeg kan ha nærkontakt med andre mennesker, og jobbe med og formidle fag». Alle deltakerne nevner både det faglige og det sosiale ved læreryrket. En av deltakerne forteller at: «Jeg har alltid hatt lyst til å

bli lærer – jeg tror ideen slo rot allerede i 7. klasse på barneskolen. Deretter var det lærer som var drømmeyrket, og da jeg kom inn på førstevalget på søkerunden på høyere utdanning var det gjort». Dette sitatet oppsummerer en felles tanke hos forskningsdeltakerne, nemlig at yrkesvalget deres på ingen måte var tilfeldig, og at samtlige, om i noe ulik grad, har fulgt «lærerkallet», for å låne en av deltakernes egne betegnelser.

Det kommer frem i samtalen at flere av deltakerne opplever at det faglige ved arbeidet kommer i siste rekke, og at de tidvis har lite tid til fagene sine. Hoel (2003/2007) diskuterer manglende faglig oppfølging av nyutdannede. Hun presiserer at spesielt at lærere/lektorer med universitetsutdanning som arbeider i videregående har falt litt utenfor politiske planer for oppfølging og veiledning, ettersom fokuset frem til 2010/2011 omhandlet nyutdannede allmennlærere på barne- og ungdomstrinnet. Hun skriver at mesteparten av forskningen på området «oppfølging av nyutdannede» om to tema: klasseledelse, eller det å håndtere grupper og enkeltelever, og tidspress. De nyutdannede med universitetsutdanning har tyngden sin faglig, og det elementet er ikke tillagt den graden av veiledning og oppfølging som eksempelvis klasseledelse. Hoel mener at nyutdannede har behov for å snakke om fag og forankre faglig arbeid didaktisk, noe flere av mine deltakere også poengterer. De forteller at de snakker mye om fag innad i «nyutdannet-gruppa» og at de diskuterer undervisningsopplegg, planlegging og vurdering. Dette kan minne om Hoels prosjekt hvor en rekke nyutdannede lærere skrev e-brev til hverandre og utvekslet erfaringer og opplevelser.

Deltakere gir uttrykk for at det diskuteres fag både uformelt på kontoret og formelt i møter og i samarbeidsgrupper, og samtlige sier at de opplever de åpne faglige diskusjonene som lærerike og nyttige. Sosiokulturelle læringsteorier, spesielt beskrevet hos Dysthe (2001) anser samtalen som et viktig verktøy for læring, noe mine forskningsdeltakere flere ganger påpeker. Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) viser til to former for ferdighetstilegnelse, en motorisk og en intellektuell, som strekker seg over fem trinn – fra novise til ekspert. Veiledning og samtale om både organisering av skolen, fag, relasjonsbygging og skolens yrkeskultur fremstår som viktig og nødvendig for at nybegynneren, i dette tilfellet lærerstudenten skal kunne bevege seg oppover den intellektuelle «eksperttrappa» og bli en reflektert og dyktig lærer. Kvale og Nielsen (1999) hevder at ikke all kompetanse kan uttrykkes som regler og overføres verbalt. Dreyfus og Dreyfus (her referert i Kvale & Nielsen, 1999) viser i sin modell for ferdighetsinnlæring at novisen lærer regler og fakta gjennom instruksjon, mens de mer avanserte nivåene for kompetanse sjelden kan uttrykkes i henhold til klare regler og overføres

verbalt. Praktisk yrkesutøvelse og repetisjon i bestemte situasjoner vil være avgjørende for utvikling av ekspertise (Kvale & Nielsen, 1999). Modellen viser at det er «novisen» eller lærerstudenten og deretter den «avanserte begynneren» eller den nyutdannede læreren som trenger mest instruksjon i form av veiledning og samtale for å tilegne seg nye ferdigheter. Stadiene «kyndig utøver» og «ekspert» krever refleksjon, samt evne til å analysere og vurdere de den situerte konteksten en møter, og kjennetegnes av evnen til å handle intuitivt.

Forskningsdeltakerne opplever tiden de har til faglige oppgaver som planlegging og vurdering som knapp. «Det er så mye annet som hele tiden må ordnes. Samtaler med elever og foresatte, møter, mailer, prøve å finne ut av hvordan saker og ting fungerer, tidsfrister og sånt..» forteller en av deltakerne. Deltakerne mener de har solid fagkunnskap og de ønsker å bruke denne i større grad. De opplever det som at den delen av yrkeshverdagen de mestrer best og har mest kunnskap om, må i følge dem vike for situasjoner og problemstillinger som de kan lite om, og som de ikke nødvendigvis mestrer. Den administrative ved jobben tar mye av den tiden de helst ville brukt til å planlegge, gjennomføre og evaluere egen undervisning. «Tid til læreren si undervisning og elevane si læring krympar for kvart år ettersom rapportskriving og skjemavelde stel av tida ein skulle ha til desse kjerneaktivitetane. Resultatet for lærarane kan bli stress og konstant kjensle av å komme til kort» (Hoel, 2010, s. 78), og dette er trolig enda mer utfordrende for nyutdannede ettersom de mangler praktisk erfaring i yrket.

Forskningsdeltakerne jobber under tilnærmet samme forhold ved tanke på den overordnede politiske organiseringen av skolen og læreplanen, at de har en felles pedagogisk plattform og er del av samme yrkeskultur. Likevel opplever noen mer stress enn andre, og forteller at de ikke opplever arbeidsforholdene optimale. Dette lar seg vanskelig forklare gjennom et organisatorisk perspektiv (Skaalvik & Skaalvik, 2013) fordi opplevelsen av arbeidshverdagen og arbeidsvilkårene er knyttet til den relasjonelle-emosjonelle dimensjonen i de nyutdannedes profesjonelle yrkesliv (Aspfors, 2012). Det kan også forklares ut i fra tanken om at enkelte mennesker er mer robuste enn andre. Skre (2002) definerer begrepet «resiliens» som motstandsdyktighet eller robusthet, og at dette finnes i ulik grad hos mennesker. Resiliens kan opparbeides, og en åpen yrkeskultur og god organisering kan bidra til at nyutdannede lærere blir mer robuste fordi de opplever mestring og støtte (Rots et. al., 2007).

5.1.7 Lærerrollen, innad og utad.

Arbeidet i skolen, og «lærerrollen» skiller seg markant fra andre yrker og profesjoner fordi «alle», inkludert massemediene, har en formening om jobben skolen og læreren gjør. Dette

beror på at tilnærmet hele det norske samfunnet har erfaring med skolesystemet etter selv å ha vært elever. Forskningsdeltakerne trakk frem profesjonens status da vi samtalte om lærerrollen, og hvordan samfunnet ser på læreryrket. De har samme mening om «titlenes» status, og synes de blir tatt mer på alvor hvis de betegner seg som lektor, fremfor lærer. «Jeg synes lektor har relativt høy status, da ser folk ut til å mene at du kan mye. Når jeg sier at jeg er lærer får jeg mer kommentarer om hvor mye ferie jeg har, jeg får ikke den samme følelsen av status» forteller en av deltakerne. Videre forteller en annen av deltakerne at «Jeg føler at læreryrket holde på å bygge seg opp litt i status. Grunnen til dette tror jeg er at utdanningen, i hvert fall universitetsutdanningen, er forankret i fag, så jeg føler folk flest respekterer den faglige tyngden de nyutdannede lærerne i dag har». Videre forteller hun at «man kommer ikke vekk fra stereotypien om læreren og alle feriene». Samtlige av deltakerne påpeker at samfunnet tilsynelatende er mer opptatt av læreres ferier enn arbeidet de gjør. En beskriver det på følgende måte: «Når jeg forteller at jeg er lærer, får jeg ofte høre at, jaja, man skulle vært lærer om sommeren og bjørn på vinterstid». Vi får tolke det utsagnet som at folk faktisk tror og mener at lærerne arbeider i vinterhalvåret.

En deltaker mener at «mange som hører ordet lærer forbinder det med allmennlærerutdanning og arbeid i barne- og ungdomskolen, mens begrepet lektor er mer ukjent for mange. Jeg må ofte utdype hva lektortittelen innebærer, men får ofte til svar at: åja, så du er bare lærer». Dette utsagnet forteller mye om samfunnets oppfatning. Man er «bare» lærer. De fleste vet nok at lærerjobben tidvis er meget krevende, men mange glemmer nok årene med høyere utdanning og den sammensatte kompetansen læreren, adjunkten og lektoren har i form av faglig, didaktisk og pedagogisk kunnskap. Deltakerne er opptatte av hvordan medier fremstiller læreren, og viser spesielt til diskusjonsforum i ulike sosiale medier der folk kommenterer aktuelle saker og ytrer sine meninger om lærere og læreryrket. «Det er litt deprimerende å lese at folk setter så lite pris på jobben vi gjør, og prøver å fremstille lærerne som sytete og at de ikke vil jobbe. For det stemmer ikke, av mine venner er det de som er lærere som sitter hjemme og jobber på kveldene og i helgene» forteller en av de nyutdannede. De nevner også statsminister Erna Solbergs uttalelser om «Drømmelæreren», og mener slike utsagn bidrar til et urealistisk bilde av læreren og læreryrket.

Deltakerne mener at det ligger høyere status og mer prestisje i lektortitlen fordi man har en mastergrad i et av sine respektive fag. Massemediene vinkler det i stor grad slik, og kanskje er det med å påvirke både samfunnet og lærerprofesjonen selv legger i yrkesstatus. De

nyutdannede snakker ikke nedlatende om sine kolleger med lærer- eller adjunktittel, men påpeker at de får ulike reaksjoner fra omgivelsene, ut i fra om de presenterer seg som lærer eller lektor. Det kan mulig ha en sammenheng med det en av deltakerne påpeker, at samfunnet ikke kjenner begrepet lektor like godt som begrepet lærer. Innad i lærerprofesjonen, altså i den kollektive identiteten (Grimen, 2007; Heggen, 2007), mener samtlige av deltakerne at det er lite eller ingen forskjell på hva slags «tittel» man har. «Vi er alle kolleger, og det er viktigere å utvikle skolen sammen, enn å være opptatt av hvem som har høyest utdanning eller har jobbet lengst» forteller en av forskningsdeltakerne.

5.1.8 Den nyutdannede som ressurs

Forskningsdeltakerne uttrykker at de ikke ønsker å være en byrde for sine kolleger. Nyutdannedes deltakelse i og bidrag til skolens praksisfellesskap og den nyutdannede læreren som faglig og pedagogisk ressurs er hovedtema i Mathisen (2007) «Nyutdannede lærere som en ressurs i skolen?» Hun mener at skolen, ved å involvere de nyutdannede kan bidra til profesjons- og identitetsutvikling hos dem. Viktigheten av å føle seg nyttig skal ikke undervurderes, og ifølge både Mathisen og forskningsdeltakere er det viktig for nyutdannede lærere at de ikke kjenner seg som en byrde for sine kolleger. De ønsker å stå på egne bein og være det de selv kaller «fullverdige lærere». De vil følgelig samarbeide med sine kolleger, men det er viktig for dem at samarbeidet ikke blir «enveis» og at de selv har noe å bidra med i faglige og pedagogiske diskusjoner. Nyutdannede selv, og mentorene eller veilederne deres mener ofte at de er en ressurs for skolen, men at tidspress ofte fører til at gode ideer og kreative tanker fra de nyutdannede ikke gjennomføres i praksis (Smith, Ulvik & Helleve, 2009). Yrkeskulturen kan være avgjørende for hvorvidt de nyutdannede får være med å bidra pedagogisk og faglig. I samtalen forteller flere av forskningsdeltakere at de får være med på å utforme planer, lage prøver og utvikle faglige og pedagogiske opplegg, og at de opplever dette særdeles positivt både ved tanke på trivsel, mestring og egen utvikling. De opplever fagteamene som meget inkluderende og at de ønsker kreativitet og gode ideer velkommen.

Deltakerne opplever at fagteamene har godt samarbeid rundt vurdering, og at de får være med å lage prøver og oppgaver, diskutere vurderingskriterier, samt at det er lav terskel for å sende elevtekster eller andre oppgaver til kolleger for å få en annen lærers oppfatning. Deltakerne som tilhører norskteamet kan fortelle at de erfarne norsklærerne kan finne på å sende tekster til dem for at de skal komme med et forslag til vurdering og/ eller karakter. «Dette oppleves som en tillitserklæring» forteller en av de nyutdannede norsklektorene. Raaen skriver (2010) i

«Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede» om nettopp hvordan faglig og profesjonell utvikling skjer når det blir lagt til rette for samarbeid mellom nye og erfarne lærere, og dermed utveksling av taus kunnskap. Her ser vi eksempler på læring som sosialt fenomen, der nyutdannede blir invitert inn i en situert kontekst vedkommende ikke har erfaring med eller kan gjenkjenne i noen stor grad, slik som beskrevet i Blooms (1956) taksonomi og i Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) sin modell «fra novise til ekspert» hvor den uerfarne tilegner seg lærdom gjennom å gjenkjenne situasjoner og forflytte kunnskap gjennom refleksjon og utvikling. Gjennom deltakelse i sosiale praksisfelleskap (Lave & Wenger, 2000/2003) utvikler den nyutdannede sin yrkesprofesjonalitet og sin profesjonelle identitet.

5.2 Tema 2: Skolens tilrettelegging for de nyutdannede

I tillegg til den åpne og inkluderende yrkeskulturen mener forskningsdeltakerne at organiseringen av skolen har betydning for hvordan de opplever yrkeshverdagen. Forskning (Amundsen, 2007/2008; Engvik, 2007/2016 Hoy & Spero, 2005; Jakhellen, 2011; Smith, Ulvik og Helleve 2009/2013) jeg tidligere har vist til poengterer at dersom det legges en plan for mottakelse og oppfølging av nyutdannede, kan skolens ledelse og personal for øvrig lettere følge opp de nyutdannede, nytilsatte lærernes behov for støtte og veiledning. Dette temaet omhandler selve organiseringen av skolen og hvordan de nyutdannede lektorene oppfatter at skolen har lagt til rette for at de skal mestre overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Starten på yrkeskarrieren kan ha stor betydning for lærernes profesjonelle utvikling (St. meld. 11, 2008-2009), og det er stort fokus på hvordan skolen og skoleledelsen kan og bør legge til rette for dette og dermed beholde nyutdannede lærere i yrket. Nye lærere bør få et tilbud om en innføring som bygger på en samarbeidende yrkeskultur, hvor det finnes gode innføringsstrategier og hvor alle ansatte er opptatt av å fronte en reflektert pedagogisk og etisk praksis (Sunde & Ulvik, 2013). Slik er det langt på vei på skolen studien er gjennomført ved, men det skal sies at prosedyrene for hvordan nyutdannede skal mottas, og hvilke innføringsstrategier som skal benyttes er i startgropa.

Gjennomtenkt ledelse, skolekultur og bevisste rollemodeller er nødvendige forutsetninger for en god kvalitet på arbeidet med å føre nye lærere inn i yrket. Ved å tilby veiledning kan lederne skape betingelser, bygge støttende strukturer og tilby ressurser som bidrar til at nye lærere utvikler faglig kunnskap og pedagogiske ferdigheter (Sunde og Ulvik, 2013).

Organisert veiledning fremheves som det viktigste organisatoriske grepet skolen kan ta for å bidra til at nyutdannede lærerne skal mestre overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse (Dahl et. al., 2006; Teacher Matters, 2005), noe deltakerne gjentatte ganger poengterer i samtalen Også «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag

fylkeskommune»¹³ (2011) poengterer viktigheten av veiledning, og skolen i denne studien har organisert veiledning og oppfølging etter prinsippene i «Handlingsplanen».

5.2.1 Lover og rettigheter

Forskningsdeltakerne forteller at de vet lite eller ingenting om gjeldende lover og retningslinjer for veiledning av nyutdannede lærere. «Dette vet jeg lite om. Det kan godt hende at jeg har blitt introdusert for dette, men ved oppstart (i yrket) var det en overveldende mengde informasjon, så det er godt mulig at dette har gått meg hus forbi, jeg fikk med meg at skolen har mentorordning og vi signerte veiledningskontrakt» forteller en av dem. De nyutdannede i denne studien vet lite om hva slags krav og rettigheter de selv har i yrket sitt, og de opplever at spesielt studiet har sviktet på den fronten. Utdanningsforbundet har laget en informasjonsbrosjyre «Ny som lærer» (2012), og nettstedet «Veiledning for nyutdannede lærere»¹⁴ har samlet lovverk og retningslinjer som gjelder for nyutdannede lærere. Spørsmålet er om denne informasjonen er tilgjengelig nok for de nyutdannede.

Deltakerne stiller spørsmål ved hvem er det som er ansvarlig for at nyutdannede lærere skal få nødvendig informasjonen om hva de har krav på ved tanke på stillingen sin. Universitetet har ansvaret for selve profesjonskvalifiseringen, og skolen har ansvar for å bidra til de nyutdannedes profesjonsutvikling. Nettstedet «Veiledning for nyutdannede lærere» oppfordrer de nyutdannede til å etterspørre veiledning på arbeidsplassen, men det er nok enklere sagt enn gjort. Deltakerne gir uttrykk for at de ikke ville etterspurt veiledning dersom de ikke hadde fått tilbudt det, både fordi de ikke var klar over at de har krav på det og fordi de vil bevise at de kan takle jobben på egenhånd, slik at de kan få forlenget vikariatet sitt, eller aller helst få tilbud om fast stilling.

Mange nyutdannede er tilsatt i vikariat og det kan tenkes at de er mer tilbakeholdne med å spørre etter veiledning eller stille krav til arbeidsgiver, enn de ville vært om de hadde fast ansettelse. Forskning på feltet sier lite om denne problemstillingen, men både Amundsen (2007/2008), Hanssen og Helgevold (2007) og Mathisen (2007) mener at den nyutdannede læreren ønsker å fremstå som ressurssterk og selvstendig. Kanskje kan dette bidra til å forklare hvorfor de nyutdannede er reserverte ved tanke på å stille krav til arbeidsgiver. Selv om den nyutdannede har god kjennskap til lovverket og rettighetene som gjelder for arbeidet man gjør, kan det være tøft å «fortelle» arbeidsplassen sin hva de har krav på. Årsaker til dette

¹³ Vedlegg 5

¹⁴ Nettsted drevet av Utdanningsforbundet og Kunnskapsdepartementet

kan at nyutdannede ofte blir tilsatt i vikariater med stadig varierer i stillingsprosent, og kanskje er man som nyutdannet redd for å stille krav til skoleledelsen og til kollegiet for øvrig, fordi man så gjerne vil passe inn i og bli godtatt i den gjeldende yrkeskulturen.

Det kan se ut som utdanningsinstitusjonene, skoleeiere og skoleledelsen har en stor informasjonsjobb å gjøre. Trolig vet de ikke hvor viktig denne informasjonen kan være for nye lærere og hvilken trygghet den kan gi. Deltakerne nevner at det snakkes om å være nyutdannet og hvordan skoleledelsen kan og bør legge til rette på fagsamlingene for nyutdannede og mentorer, men at denne informasjonen kommer for seint og fremstår som noe diffus ved tanke på hva som er befestet i lovverk som St. meld.11 (2008-2009) «Læreren. Rollen og utdanningen», Intensjonsavtalen mellom KD og KS, «Strategiplan 2013-2016» og «kompetanse for kvalitet 2012-2015» for å nevne noen. Den nyutdannede læreren er sårbar, og kanskje naiv når det kommer til lov og rett i læreryrket, og mangelen på informasjon fra både utdanningsinstitusjonene og skoleeier, og kanskje til dels skoleleder og kollegium finner jeg urovekkende. Kanskje er denne problematikken mer aktuell i lektorutdanningen ettersom det siste året på universitetet er viet til masteroppgaven istedenfor didaktikk og pedagogikk slik det er på lærerutdanningen, og at man dermed opplever større distanse mellom utdanning og yrkesutøvelse, eller som en av deltakerne sier: «det kan ha gått meg hus forbi».

5.2.2 «Masterbobla»

Forskningsdeltakerne forteller om «masterbobla», for å låne en av deres egne begrep om prosessen rundt masterskrivingen. Her kommer vi kanskje innpå «Tema 3: Studiets relevans», men jeg velger å diskutere hvorvidt studiets oppbygging kan ha betydning for overgangen fra utdanning til yrke, og hvorvidt skolen og/eller utdanningsinstitusjonen bør ta grep for å forberede studentene på yrkeslivet gjennom å introdusere dem for gjeldede dokumenter som omhandler lover og rettigheter de har som nyutdannede. Det kan tenkes at mange nyutdannede lektorer opplever at de er lite forberedt på yrket etter studiet, nettopp fordi det kun er masteroppgaven som står i fokus den siste delen av studiet. Flere av deltakerne forteller at masterskrivingen overskygget emner de hadde tidligere i studiet, men at mastergraden gjør at de kjenner seg sterke og trygge rent faglig.

5.2.3 Organisering og tilrettelegging

Samtlige av forskningsdeltakerne forteller om hvor viktig mottakelsen på arbeidsplassen var og fortsatt er for dem, og da vi samtalte om hva skolen har gjort for å tilrettelegge for sine nyutdannede, nytilsatte lektorer, og hva de opplever som betydningsfullt og/ eller mangelfullt

trer to meningshorisonter, for å bruke Moustakas (1994) begrep, klart frem. I tillegg til å fortelle om yrkeskulturen og kollegiets betydning snakker de om hvordan skolen er organisert. Mye av organiseringen skolen har gjort er i henhold til «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011).

Deltakerne forteller om sitt første møte med skolen og vektlegger elementer som «bli kjent-runde» sammen med ledelsen dagen før resten av kollegiet returnerte etter sommerferien, mottakelse av en velkomstperm med reglement, gjøremål, frister, skolens pedagogiske plattform, og innføring i bruk av digitale systemer som *It's Learning* og *Webuntis* som betydningsfulle for opplevelsen av å mestre møtet med yrkeshverdagen. Informasjon, struktur og ryddighet er punkter forskningsdeltakerne mener er viktige for at yrkeshverdagen deres skal være håndterbar, noe Amundsen (2007) diskuterer i sin artikkel om nyutdannedes møte med yrkeshverdagen. Også Hoy og Spero (2005) og Smethem (2007) diskuterer viktigheten av orden og rutiner i arbeidshverdagen, og hvordan det kan bidra til å redusere stress hos nyutdannede lærere. Deltakerne forklarer at velkomstpermen de har fått har bidratt til at oppstarten i yrket ble nokså ryddig og oversiktlig, og omtaler den som et viktig verktøy for å holde orden, og for å tilegne seg informasjon om organisasjonen. De nevner også at skolens årshjul med oversikt over ulike aktiviteter som tentamener, utplassering i programfag, møter og planleggingsdager hjelper dem å holde oversikt over hva som skjer i løpet av skoleåret.

Flere av disse elementene, spesielt årshjul og oversikt over rutiner og prosedyrer vektlegges som viktige og nødvendige i «Handlingsplanen» og forskningsdeltakerne er enige at disse organisatoriske grepene har vært betydningsfulle for dem i oppstarten i læreryrket. Skoleledelsen har organisert et veiledningsårshjul¹⁵ der det opplyses om hva de nyutdannede skal informeres om til ulike tider. Organiseringen er meget ryddig og man skulle tro at de nyutdannede fikk den informasjonen de skulle ha behov for. Likevel forteller deltakerne at de opplever at de mangler informasjon, at mye av informasjonen drukner i hverandre, og at en del beskjeder kommer i siste liten. Skolens ledelse har langt på vei forsøkt å legge til rette for at de nyutdannede skal få nødvendig informasjon gjennom detaljerte årshjul og planer, men det skjer mange endringer i løpet av et skoleår og de nyutdannede får ikke nødvendigvis all den informasjonen de ønsker seg til riktig tid. Deltakerne forteller at de er avhengige av mentoren, fagteamet og kollegiet for øvrig for å holde seg oppdatert på arbeidet sitt. Det finnes klare referanser til sosiokulturelle læringsteorier og modeller for læring i

¹⁵ Vedlegg 7

organiseringen av skolen som virksomhet og organiseringen av veiledningen. Bloom (1956) forklarer i sin taksonomi at dersom studenten, eller i dette tilfellet, den nyutdannede læreren skal utvikle sine kognitive evner, må vedkommende oppleve ulike situasjoner, bruke den kunnskapen denne er i besittelse av, utvikle forståelse og etter hvert analysere og vurdere situasjonene som dukker opp i yrkeshverdagen. Gjennom å bli kjent med årshjulet, samt lære hvor de skal henvende seg for å få hjelp og informasjon, utvikler de nyutdannede kunnskaper om skolen som organisasjon og ferdigheter som bidrar til at disse mestrer hverdagen. Amundsen (2007/2008) understreker at de nyutdannede må få tilstrekkelig med informasjon om og tid til å bli kjent med organisasjonen de skal arbeide i.

De nyutdannede lektorene forteller at uforutsette hendelser, samt manglende informasjon om dem, gjør yrkeshverdagen utfordrende. Aspfors (2012) omtaler denne delen av profesjonsutviklingen som den *spenningsfylte – ustabile dimensjonen*, og bruker den om uforutsette saker som etiske utfordringer og følelsen av overveldende arbeid. Deltakerne finner både elevsaker og det administrative arbeidet utfordrende. Skolen i denne studien er organisert slik at mye informasjon gis via læringsplattformen *Its`Learning*, gjennom kalenderen i Outlook, per mail og på skolens hjemmeside og facebookside. Øvrige informasjonskanaler er fellesmøter, møter i fagteam, klasselærerråd og kontaktlærerforum. Deltakerne uttrykker at det blir mange beskjeder og det tidvis er utfordrende å sortere all informasjonen som blir gitt. «Ofte blir det bare sendt en mail om at man må sjekke opp noe, at noe skal gjøres eller at man må lese seg opp på noe, uten at vi vet noe om bakgrunnen eller hva vi skal gjøre videre» forteller en av de nyutdannede. En god rutine for hvor og hvordan informasjon og opplæring blir gitt er ifølge mine forskningsdeltakere og forskning (Caspersen, 2013; Engvik 2007) svært viktig for at de skal lykkes i jobben sin og ønske å fortsette i den (Smethem, 2007). «Man føler seg litt dum, og har liksom ikke helt kontroll når man ikke vet hva som skal gjøres til hvilken tid og sånt» forteller en av deltakere. «Skolen har stort sett vært flinke til å informere, men jeg skulle ønske vi fikk noen påminnelser om tidsfrister og sånt. Det er fort å glemme av noe når det hele tiden kommer mailer og info om andre ting vi må gjøre» forteller en annen.

Deltakerne opplever tidvis administrasjonsarbeidet knyttet til læreryrket som overveldende. «Det mest utfordrende var alt papirarbeidet læreryrket medfører. Jeg kunne også tenkt meg en detaljert plan over hva som skal gjøres til hvilken tid – for eksempel når det er forventet at fagsamtaler skal være gjennomført, når varsel for ordenskarakterer/IV skal sendes ut osv.

Mangel på denne type informasjon har ført til en del stress» forteller en av deltakerne, noe også Amundsen (2007) poengterer. Deltakerne uttrykker at studiestedet og arbeidsplassen bør «Gi bedre opplæring i hva som forventes av oss når det kommer til det administrative for en lærer» og trekker spesielt frem tidspunkt for gjennomføring av spesifikke oppgaver og tilrettelegging av undervisning og IOP-skriving ettersom de opplever disse temaene som spesielt utfordrende. Dette oppleves trolig som problematisk fordi det ikke finnes noen fasit på hvordan slike saker løses, og den nyutdannede som mangler praktisk erfaring og «fronesis» er avhengig av sine mer erfarne kolleger for å lære gjennom mesterlærer-modellen (Lave & Wenger, 2000/2003) hvor lærlingen går i mesterens fotspor for å tilegne seg kunnskap.

5.2.4 Kontaktlærerrollen

Deltakerne opplevde tidvis studiet og praksisperiodene som lite relevant for den nåværende yrkesutøvelsen, fordi de synes praksisen var lite vinklet mot det faktiske lærerarbeidet de har møtt i ettertid. De mener at de var lite involvert i vurderingssituasjoner, samt at de opplevde at de fikk lite eller ingen innføring i kontaktlærerrollen og annet arbeid som ikke direkte er knyttet til selve undervisningen. En av deltakerne forteller at «Det hadde vært fint å vite hva som ligger i de ulike rollene. Jeg er kontaktlærer, men det ble ikke snakket så mye om det på ped-semesterne eller i praksis for den saks skyld» og en annen sier at «Jeg visste ikke så mye om den rollen da jeg startet. Jeg vet egentlig ikke så mye nå heller, men jeg lærer nye ting hele tiden. Det er bra at skolen har kontaktlærerforum hvor alle kontaktlærerne kan møtes og diskutere ulike saker» forteller en annen.

Flere av forskningsdeltakerne trekker frem gruppemøtet kalt «kontaktlærerforum» som en nyttig instans. Forumet er ment som en diskusjonsarena for kontaktlærerne og skoleledelsen, hvor saker vedrørende klassemiljø, trivselsregler, tilrettelegging og andre aktuelle temaer behandles. Denne møtetypen ble opprettet samme høst som de nyutdannede ble ansatt, og var fra skolens side en måte å ivareta de nye kontaktlærerne, enten de var nyutdannede og nytilsatte eller har vært ansatt over lengre tid men ikke har vært kontaktlærer tidligere. I tillegg til å veilede nye kontaktlærer fungerer forumet som en arena for profesjonsutvikling blant alle som har kontaktlærerfunksjon ved skolen. Ettersom kontaktlærerne bringer med seg informasjon og gode ideer fra forumet til klasselærerrådet og vica verca, blir hele undervisningspersonalet er involvert i en form for samarbeid og utvikling gjennom kontaktlærerforumet. Kontaktlærerforumet kan ses på som ett av flere institusjonaliserte deltakerbaner (Dreier, 2008; Lave & Wenger, 2003), som team- og fellesmøter,

klasselærerråd og annet. Dette er gode arenaer for videreutvikling av profesjonell kompetanse faglig, pedagogisk og didaktisk.

De nyutdannede lektorene opplever elevsaker som utfordrende. De fire som er kontaktlærere forteller mest om at de tidvis kjenner seg frustrerte og utilstrekkelige. Smith, Ulvik og Helleve (2013/2014) poengterer i flere av sine artikler og bøker at nyutdannede lærere ikke bør pålegges ekstra roller utover en normal undervisningsstilling. Mye forskning (Ibid.) viser at nyutdannede lærere ofte ender opp som kontaktlærere, men at det er lite hensiktsmessig fordi det bringer med seg mer stress og flere bekymringer. Også Hoel (2003/2007) skriver om at mange nyutdannede må påta seg ekstra arbeid, blant annet kontaktlærerfunksjon, selv om de bør få konsentrere seg om klasseledelse og undervisning.

Tre av de fire forskningsdeltakerne som fikk kontaktlærerfunksjon fikk ansvaret alene, men ei fikk dele kontaktlærerfunksjon kontaktlærerrollen med en annen lærer, et eksempel på mesterlære (Lave & Wenger, 2000/2003) i praksis. Hun prater varmt om dette i samtalen, og hun sier selv at hun ikke har opplevd de helt store utfordringene som kontaktlærer. Hvorvidt det skyldes at hun deler klassen med en mer erfaren lærer, at elevene i denne klassen har mindre utfordringer enn det kan tyde på at det er i andre klasser på skolen, eller at hun er «robust» (Skre, 2012) og takler denne typen arbeid er uvisst. Trolig er det en kombinasjon av flere faktorer, slik som nevnt ovenfor.

Deltakerne blir påvirket av elevsaker, og at det ofte gjør dem slitne. De tenker mye på elevene sine både på jobb og på fritiden, og at det tidvis er vanskelig å vite for mye de skal bry seg, når de skal kople inn andre instanser som BUP, rådgiver, spesialpedagog eller skolehelsetjenesten for å nevne noe. De forteller at det tidvis er utfordrende å skape gode læringsmiljø for elevene, men at de opplever å ha et godt forhold til elevene og god kontroll i klasserommet. Store klasser og stort faglig sprik er de to elementene deltakerne legger mest vekt på. De synes tidvis det er vanskelig å treffe alle elevene med undervisningen, og sier at tilrettelagt og tilpasset opplæring er tidkrevende og utfordrende. Lærere arbeider kontinuerlig med relasjonsbygging og utsettes daglig for moralske og etiske utfordringer. De nyutdannede lærerne forflytter seg trinnvis oppover Krathwohls (1964) affektive trapp, ettersom de stegvis utvikler evnen til å gjenkjenne, vurdere, analysere og endre sosiale eller etisk-moralske situasjoner. De skal bli selvsikre klasseledere som kan skape trygge læringsmiljø tuftet på sunne verdier og moral, og være i stand til å ta vanskelig etiske valg, samt opprettholde eller endre adferdsmønster eller sosiale forhold i klassen (Amundsen, 2007/2008).

5.2.5 Når praksissjokket avtar

Forskningsdeltakerne forteller om utfordringer de har møtt, og hva skolen kan gjøre for å legge til rette for at de skal mestre overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Deltakerne besvarte forundersøkelsen i oktober, altså har de bare vært i yrket i to måneder, og ettersom samtalen er basert på svarene fra forundersøkelsen, bærer den litt preg av at forskningsdeltakerne befinner seg i en ny og ukjent situasjon og føler seg presset. Vi kan si at de befinner seg på det tredje trinnet i Blooms (1956) utviklingstrapp, hvor individet kan anvende kunnskapen det er i besittelse av, men ikke nødvendigvis er i stand til å analysere og vurdere situasjonen de befinner seg i grunnet manglende praktiske erfaringer. I skolen snakkes det om «praksissjokket» (Engvik, 2008) eller «oktoberkrisen», og kanskje er det dette forundersøkelsen bærer preg av. I forundersøkelsene skriver de nyutdannede om flere ting de er frustrert over, som de i samtalen et halvt år senere ikke nevner i noen særlig grad, altså har de tatt et steg i utviklingstrappen og er i større grad i stand til å analysere og vurdere både sitt eget arbeid og de ulike situasjonene og utfordringene de møter i hverdagen. Utviklingen gjennom dette halvåret kan vite om bratt læringskurve den første tiden i læreryrket.

I forundersøkelsen skrev deltakere at de syntes det var utfordrende å tilpasse opplæringen, ikke bare til enkeltelever, men til hele klasser, spesielt på yrkesfag. De opplevde det som krevende å yrkesrette fagene sine fordi de ikke har fått kunnskap om dette, hverken gjennom teori eller i praksis. I følge Engvik (2008) kan det tyde på at nyutdannede lærere som underviser i elever i yrkesfaglige utdanningsprogram uttrykker et særlig behov for støtte. Deltakerne opplever lektorutdanningen som rettet mot studiespesialisering, og at yrkesretting er noe de har lite kjennskap til, både fordi de ikke kjenner programfagene, men også fordi utdanningen ikke har utstyrt dem med verktøy de kan benytte seg av. Kanskje kan det være en av grunnene til at nyutdannede som underviser på yrkesfag opplever at de trenger mer støtte i arbeidet. De samme problemstillingene dukker opp i samtalen et halvt år senere, men deltakerne forteller mer om hvordan de forsøker å løse vanskelige situasjoner, fremfor å si at noe er problematisk. De sier at tett samarbeid med programfaglærerne har hjulpet dem å yrkesrette undervisningen, og at de ved flere anledninger har besøkt yrkesfagelevne på ulike praksisarenaer for å lære mer om programfagene elevene deres har. Dette kan vitne om initiativ og at de nyutdannede trolig opplever arbeidsplassen sin og yrkeskulturen som trygg og åpen. Selv om utfordringene er like reelle, og i høy grad til stede har de nyutdannede utviklet en annen holdning til hvordan de kan og bør angripe utfordringer, og de gir i stor grad mentoren og kollegiet, men også møteforumene, informasjonsspermen og årshjulet kreditt for

utviklingen de har opplevd på denne korte tiden. Gjennom å være del av et pedagogisk, sosialt og faglig praksisfelleskap (Lave og Wenger, 2000/2003) og tilegne seg kunnskap og erfaring gjennom praksis og ved å lære av sine kolleger (mesterlæremodellen) har de nyutdannede lærerne på kort tid gjennomgått en markant profesjonsutvikling, både som individer og som en del av yrkeskulturen ved skolen (Aspors, 2012).

Deltakerne tar opp utfordringer knyttet til hvordan de tolker læreplanen og de ulike kompetansemålene i fag, og hvordan de skal videreformidle dette til elevene, både i forundersøkelsen og i samtalen. Dette er trolig utfordrende for erfarne lærere også, ettersom kunnskap om læring er i konstant utvikling, sett fra et sosiokulturelt perspektiv som beskrevet hos Dysthe (2001) og Saljö (2002). Ei av de nyutdannede skrev i forundersøkelsen at hun tidvis opplevde at hun snakker over hodet på elevene når hun kobler undervisningen til læreplanen, men når det samme spørsmålet kommer frem i samtalen forteller hun at det har blitt lettere å anslå nivå og planlegge ut i fra hva hun tror elevene vil mestre, og at hun er langt mer effektiv i planleggingsarbeidet. Hun kan i en viss grad anvende, analysere og vurdere situasjonen ut i fra den kunnskapen hun har tilegnet seg (Bloom, 1956). Kanskje kan dette forklares ut i fra at deltakerne har arbeidet med fag på universitetsnivå i fem år, før de begynte å jobbe i klasserommet, og at de har langt mer tid til å planlegge undervisningen i praksisperiodene enn de har i det virkelige yrkeslivet. Resten av gruppen er enige i at planleggingen og tilretteleggingen av undervisningen føles lagt enklere i april enn hva den gjorde i oktober. Det er fortsatt mange utfordringer, spesielt knyttet til tilrettelegging og oppfølging av enkeltelever, men deltakerne føler seg bedre rustet etter å ha tatt noen steg oppover «utviklingstrappen», for å bruke det bildet (Bloom, 1956; Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999; Krathwohl, 1964), både når det kommer til den kognitive og affektive utviklingen.

5.2.6 Mentoren betydning for de nyutdannede

Deltakerne er enige om at mentorordningen er det viktigste organisatoriske tiltaket skolen har gjort for å gi dem en god start på yrkeslivet. «Jeg er glad for at vi har fått tildelt en mentor som støtter og utfordrer oss. Hun er kjempeflink til å inkludere oss i arbeidet. Vi blir ikke sett på oss som hjelpeløse, men får være med å bidra i planleggingen og vurdering» forteller en av deltakerne. Skolen har utnevnt to mentorer, en for de nyutdannede som tilhører teamet for språk og filologiske fag, og en for dem som tilhører realfagsteamet. Ordningen er basert på retningslinjene i «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) og organisert på tilnærmet lik måte.

Mentorordningen kan ses i lys av Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) sin modell for ferdighetstilegnelse. Denne modellen er sammen med mesterlæremodellen (Lave & Wenger, 2000/2003) tradisjonelt knyttet til håndverksfagene hvor lærlingen tilegner seg kunnskaper og ferdigheter ved å etterligne mesteren, men de kan overføres til det mer dynamiske forholdet mellom en student og en veileder, eller en nyutdannet lærer og en mentor ettersom forholdet har et markert hierarki ved tanke på hvem som besitter den praktiske kunnskapen og ikke. Den nyutdannede læreren skal bevege seg gjennom en fasemodell for ferdighetstilegnelse som består av fem ulike nivåer fra nybegynner til avansert begyner og videre til kompetent utøver, kyndig utøver og til slutt ekspert. Også mesterlæremodellen kan brukes for å illustrere hvordan nyutdannede lærere tilegner seg kunnskaper og ferdigheter ved å observere sine mer erfarne kolleger. Overføring av taus kunnskap fra den erfarne læreren til den nyutdannede, samt å observere og utføre handlinger i praksis er viktige elementene ferdighets- eller mesterlæremodeller, og er blant den viktigste informasjonen og veiledningen den nyutdannede kan få i følge forskningen til Hoy og Spero (2005) og Smethem, (2007).

Forskningsdeltakerne opplever at mentorene ønsker å få frem det beste i dem, og utfordrer dem slik at de kan være ressurser i organisasjonen. De forteller om hvordan mentorene har inkludert dem i fagteamene og at de blir bedt om å komme med ideer og forslag når teamet diskuterer faglige og pedagogiske anliggender. Smith & Ulvik (2010/2011) skriver at en profesjonell veileder vil kunne se den nyutdannedes sterke sider og bevisst fremheve disse, og i tillegg til å ha kunnskaper om nyutdannedes behov. Tradisjonelt har veiledning vært individualistisk og hierarkisk som beskrevet hos Langdon (2007) og Hargreaves og Fullan (1999). Ettersom undervisning og læring er i konstant endring er det ikke nødvendigvis slik at den erfarne læreren vet best, dersom vi forstår undervisning og læring som et sosiokulturelt fenomen, som beskrevet hos Dysthe (2001) og Saljö (2002). Ulvik og Smith (2011) anbefaler en videre innfallsvinkel til veiledning som er mer inkluderende og som er preget av likeverd og dialog, og forskningsdeltakerne beskriver veiledningen de har fått på lignende måte.

Deltakerne opplever at mentorene, og kollegiet for øvrig, ønsker at de skal lykkes i arbeidet. Den faglige og personlige støtten den nyutdannede læreren og ikke minst lærerstudenten finner i relasjonen med veileder kan overføres til arbeidet med elever ettersom de trenger den samme støtten i relasjonen til sin lærer, da det handler om læring, mestring og samspill (Grimsæth, 2007). Opplevelsen av å mestre hverdagen er betydningsfullt for deltakerne mine, og mye forskning (Amundsen, 2007; Hanssen & Helgevold, 2007) knytter mestring til

samarbeid og definerer læring som en sosial aktivitet. På lik linje med identitetsdanning, både personlig og profesjonelt, skjer også læring langt på vei gjennom sosial interaksjon, enten i samspill med elever eller kolleger (Engvik, 2007/2008; Engvik & Emstad, 2015). Læring handler om å oppdage at man mestrer noe alene eller i samspill med andre, enten man er lærer eller elev, og mestringsfølelsen er en form for annerkjennelse av seg selv og sin egen identitet.

Forskningsdeltakerne opplever det som viktig at veiledningen er organisert og at mentoren har som arbeidsoppgave å følge dem opp. «Å vite at noen er der for deg og likesom må være det, får en til å føle seg litt mindre til bry, selv om man maser hele tiden» forteller en av deltakerne. Det er viktig for de nyutdannede lærerne at de ikke føler seg som en byrde for kollegene sine (Amundsen, 2007; Mathisen, 2007), og det å ha en utnevnt mentor som har veiledning som en del av stillingen sin kan gi de nyutdannede en opplevelse av at de har rett til å spørre og be om hjelp uten å være til bry. Deltakerne forteller også om hvor viktig de synes det har vært, og fortsatt er å ha noen å samtale med og reflektere sammen med, både når det kommer til fag og undervisning, men også når det kommer til personlig utvikling og mestring. Smith og Ulvik (2011) understreker at fortrolige samtaler, både formelle og uformelle, er et viktig verktøy i veiledningen, både for mentor og den nyutdannede.

Flere av deltakerne forteller at ledelsen oppfordret, og fortsatt oppfordrer dem til å delta på eksterne samlinger både med og uten mentor. «Vi blir oppfordret til å delta på samlinger for nyutdannede i regi av Sør-Trøndelag Fylkeskommune» forteller en av dem. De mener selv at det er nyttig å møte andre i samme situasjon som seg selv for å dele erfaringer knyttet til undervisning, klasseledelse, vurdering og administrativt arbeid (Hoel, 2007), men de deler erfaringer innad i nyutdannet gruppen på nesten daglig basis, og opplever det som lagt mer betydningsfullt for egen utvikling. De blir også oppfordret til å delta på andre typer kurs og samlinger, og at de blir involvert i utviklingsarbeid på skolen sammen med mentor og resten av kollegiet. Dette gjør at de kjenner seg verdsatt og flere av dem opplever det som at skolen «faktisk investerer i oss nye», for å bruke en av deltakernes egne ord.

5.2.7 Evaluering og videre arbeid

Flere av deltakerne forteller at de gjerne ville hatt innføring i og informasjon om ulike gjøremål tidligere, noe som egentlig er litt paradoksalt ved tanke på at de synes mye av informasjonen går tapt fordi det kommer for mye på en gang. Skolen følger langt på vei årshjulmodellen i «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011), når det kommer til organisering av veiledning og oppfølging, og

kanskje kan det være hensiktsmessig å evaluere og eventuelt omstrukturere innholdet i modellen for å sikre læringsutbyttet hos de nyutdannede. Modellen har fler organisatoriske sider de nyutdannede lektorene sier de setter pris på, eksempelvis at skolen forsøker å organisere møtetid og tid til samarbeid slik at lærerne, erfarne som ferske, kan møtes og dele ideer og kompetanse. Skolen gjør her grep for å følge opp sine nyutdannede, fordi deltakelse i ulike møteforum kan bidra til identitetsutvikling både profesjonelt og personlig, samt bidra til økt faglig kompetanse (Østem, 2008/2010; Amundsen, 2007; Engvik, 2007/2009).

Forskningsdeltakerne mener at elementer som mentorordningen, møteplanen, årshjul og informasjonspermen har vært nyttige redskap for å takle overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Dette er organisatorisk grep skolen har gjort i tråd med «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011), og hensikten er å sikte at de nyutdannede skal mestre sine nye roller og fremstå som profesjonelle ovenfor elever, kolleger og ikke minst seg selv. Amundsen (2007) skriver at man logisk nok trenger man mer tid når man gjør noe for første gang, og at nyutdannede lærere må få tid til å sette seg inn i arbeidet sitt. Skoleeier, skoleledelse og kollegiet for øvrig må huske på at nyutdannede lærere i prosessen som ny i et yrke trenger tid til å bearbeide og omdanne de erfaringene de gjør seg til profesjonell forståelse, som drøftet hos Heggen (2007).

Deltakerne legger ingen skjul på at læringskurven har vært og fortsatt er bratt. I overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse opplever de nyutdannede nye situasjoner daglig og hver eneste avgjørelse og hver bestemte eller ubestemte handling fører til en reaksjon blant elevene, kollegene eller ledelsen ved skolen. Disse reaksjonene kan brukes til å analysere resultatet av handlingene man har utført, som gjennom refleksjon kan skape forståelse og læring hos den nyutdannede, som Amundsen (2007) omtaler som spranget fra «reflekterende student til praktiserende pedagog». Han påpeker også, i likhet med Smith, Ulvik og Helleve (2013) at dersom nyutdannede får krevende klasser og full undervisningsplikt kan det fort bli liten tid til refleksjon over egen praksis og gode dialoger med veileder eller andre kolleger.

Når der kommer til evalueringen av oppfølgingen de har fått på arbeidsplassen sier flere av deltakerne at de ikke har sagt så mye ennå, selv om de tidvis blir oppfordret til det av ledelsen. Samtlige sier at de er usikre på om de «tør» å si noe fordi de håper å få forlenget vikariatet sitt etter det første arbeidsåret, men to av dem forteller at de allerede har etterspurt mer informasjon om IOP-skriving og tilrettelagt opplæring. De legger til at de er litt forsiktige og de vil ikke gi inntrykk av at de klager eller ikke mestrer jobben sin. De opptatte av å gjøre

en god jobb, både for sin egen del og fordi de håper å få forlenget vikariatene sine eller få fast jobb. Det er derfor meget viktig for dem å føle at de har kontroll på sin egen hverdag, både når det kommer til praktisk arbeid i klasserommet og den administrative delen av jobben.

5.3 Tema 3: Studiets relevans for yrkesutøvelsen

Analysens tredje tema handler om hvorvidt forskningsdeltakerne opplevde studiet som relevant for den videre yrkesutøvelsen. Hva de vektla som relevant og mangelfullt og hvorfor, kommer jeg nærmere inn på når jeg presenterer datamateriale fra samtaleene der deltakerne forteller om sin opplevelse av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. I tillegg til å drøfte hvordan deltakerne opplever studiets relevans for yrkesutøvelsen, vil jeg diskutere profesjonskvalifisering og -utvikling, samt diskutere hvordan de nyutdannede oppfatter både sin individuelle profesjonelle identitet og den kollektive profesjonsidentiteten de har blitt en del av. Jeg har valgt å inkludere disse elementene i dette temaet fordi profesjonskvalifiseringen og -utviklingen starter i studietiden, og dermed kan kobles til studiets relevans for yrkesutøvelsen.

5.3.1 Profesjonsidentitet og profesjonskvalifisering

De nyutdannede lektorene opplever enkelte «negative» holdninger til profesjonen sin, men de lar seg ikke påvirke noe nevneverdig av det. De fremstår alle som stolte av tittelen og profesjonen sin. Dette kommer tydelig frem når deltakerne beskriver hvordan de ser på yrkets kollektive profesjonsidentitet, som drøftet tidligere i kapitlet. Når de forteller om sin egen profesjonelle identitet trekker samtlige frem at de mener at de har stor faglig kompetanse, og at de er arbeidsomme, engasjerte og kreative. De forteller også at de ser på seg selv som ansvarlige voksenpersoner og forbilder, noe de ikke nødvendigvis gjorde før de begynte i læreryrket. «Jeg tenker mye mer over hva jeg sier og hvordan jeg oppfører meg enn hva jeg gjorde før jeg begynte å jobbe» forteller en av deltakerne. Dette vitner om at de nyutdannede lektorene langt på vei er bevisste sin egen rolle i skolen og i samfunnet.

Deltakerne deler mange historier om hva de har lært i løpet av studietiden og sin korte fartstid i yrket, men «profesjonsutvikling» er et begrep deltakerne har liten kjennskap til. Flere av dem forteller at de synes det var lite fokus på hvordan de kan og bør utvikle seg som lærere etter endt utdanning i løpet av studietiden. De opplever at det er stort fokus på å bli «ferdig», få sin grad og tittel, og komme seg ut i arbeidslivet. Studentene som fullfører utdanningen er kvalifiserte lærere. Selv om deltakerne har bestått profesjonskvalifiseringen uttrykker de at de har lært minimalt om «å være lærer», ikke minst hvordan de skal kunne utvikle sin egen

profesjonelle identitet og hvordan de kan være en ressurs for pedagogisk og faglig utvikling i skolen (Mathisen, 2007). «Profesjonsutvikling» er et relativt ferskt begrep, både innenfor lærerutdanningen, yrkesutøvelsen og veilederutdanningen. I en HiO-rapport fra 2011 diskuterer Granlund, Mausethagen og Munthe hvordan lærerprofesjonalitet og profesjonsutvikling kommer frem i Stortingsmeldingene og i Utdanningsforbundets dokumenter, og hva disse vektlegger. Rapporten viser at begreper knyttet til “profesjon” og “profesjonsutvikling” er omfattende, og at det ikke nødvendigvis er enighet om hva som ligger i begrepene. I flere av stortingsmeldingene og rapportene jeg la frem i kapittel 1 og 2, spesielt i St. meld. Nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen*, som også diskuteres i HiO-rapporten brukes begrepet ofte i forbindelse med kvalitetsløft, læreres læring og utvikling i skolen, samt forskning. Både Fuglestad (2010) og Hoveid (2010) bidrar i *Ny som lærer – samspill eller sjansespill*, med hver sin artikkel som omhandler kompetanseutvikling i form av ulike perspektiver på læreres læring og profesjonsutvikling. Spesielt samarbeid og læring som et sosialt anliggende trekkes frem som viktig for den læringsprosessen og den profesjonsutviklingen de nyutdannede gjennomgår i sine første år, noe som igjen kan knyttes til sosiokulturelle teorier om læring (Dysthe, 2001; Saljö, 2002) og modeller som forklarer læring og dermed kompetanseheving som et sosialt fenomen (Lave & Wenger, 2000/2003).

5.3.2 Et identitetsperspektiv på profesjonskvalifiseringen

Deltakerne snakker om hva det betyr å være lærer. De forteller meg om opplevelsen av å bli del av en kollektiv profesjonsidentitet, og hvordan de oppfatter sin egen profesjonelle identitet. «Jeg føler at jeg er del av noe større, og at jeg hele tiden har noe å trekke meg etter. Jeg liker tanken på at man liksom aldri blir helt utlært» forteller en av deltakerne. Hegggen (2007) bruker begrepet «identitetsperspektiv på profesjonskvalifiseringen», og forklarer at valg av yrket for mange sammenfaller med identitetsdanningen i ungdomsårene. Slik var det også for flere av deltakerne. «Identitetsarbeid skjer kontinuerlig gjennom heile livet, men denne fasen er særleg avgjerande. Når ungdom og utdanning fell saman i tid, vil heile profesjonskvalifiseringa kunne sjåast som ein viktig dimensjon i identitetsdanninga» (Ibid). Et annet av Heggens argument sier at forbindelsen mellom identitet og yrkesvalg er knyttet til karakteren av de profesjonelle arbeidsoppgavene. Disse har oftest en normativ karakter, og er dermed ingen rådene fasit over hva som er rett og galt. Profesjonsutøveren i seg selv er en ressurs, og må bruke sine kunnskaper, erfaringer og moralske og etiske verdier i arbeidet med å bygge relasjoner til sine klienter, pasienter eller elever. Den nyutdannede lektoren har nevnt

en solid teoretisk fagkunnskap, men mangler praktisk erfaring i klasserommet og dermed også i arbeidet med relasjonsbygging både i grupper og med enkeltindivider.

Kvalifisering til en profesjon som læreryrket handler ikke om et smalt, vitenskapelig kunnskapsfokus, men om hele personen og den etiske, moralske, sosiale, praktiske og vitenskapelige konteksten denne som profesjonell yrkesutøver står i (Heggen, 2007). Deltakerne forteller historier om at det daglig dukker opp moralske og etiske utfordringer i klasserommet, og at de vokser på avgjørelsene de må ta, selv om valgene tidvis er vanskelige. Det tredje argumentet for å se profesjonskvalifisering i et identitetsperspektiv er ifølge Heggen at mange profesjoner er lett synlige for barn, og dermed enkelt å identifisere seg med. De møter førskolelærere, lærere, leger og sykepleiere, for å nevne noen, tidlig i livet. Det finnes data¹⁶ som forteller at mange av studentene innenfor disse profesjonene fattet interesse for utdanningen de har valgt allerede i barne- eller ungdomsårene. Slik er det som nevnt også blant deltakerne. Heggen viser i sitt fjerde og siste argument til mekanismen Thornton og Nardi (1975), omtaler som *anticipatory socialisation*, der studenter eller personer forbereder seg på å bli del av en profesjon og dens felles verdier, altså kollektive profesjonsidentiteten. Goffman (1959) bruker det samme begrepet for å vise til den direkte og indirekte forberedelsen et individ gjør for å få innpass i en spesifikk gruppe eller tre inn i en rolle som krever spesifikke kvalifikasjoner. En profesjonsstudent, som samtlige av deltakerne i studien min har vært¹⁷, har gjennomgått og gjennomgår fortsatt en profesjonskvalifisering. Vi kan si at identitet i rollen som profesjonsstudent kan knyttes til en gjenkjenning av «seg selv» i fremtidig yrkesutøvelse (Lave & Wenger, 2000/2003), og dermed også identifisering av profesjonens krav til kunnskap og verdier i rollen studenten forbereder seg på å passe inn i og bli kvalifisert for, både profesjonelt og personlig.

Deltakerne sier at tilhørighet til profesjonsidentiteten, yrkeskulturen og organisasjonen de arbeider i er avgjørende for at de som nyutdannede skal mestre overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, og få et godt grunnlag for videre profesjonsutvikling. Aspfors (2012) omtaler dette som den *profesjonelle-gjensidige dimensjonen* ved læreryrket. Den vektlegger faglig samarbeid og samspill som utgangspunkt for videre læring og profesjonsutvikling. «Læring har med relasjoner mellom menneske å gjere, læring skjer gjennom deltaking og gjennom samspel mellom deltakarane, språk og kommunikasjon er sentralt i læringsprosessane, balansen mellom det individuelle og det sosiale er eit kritisk aspekt ved eitkvart læringsmiljø»

¹⁶Et eksempel er «StudData-undersøkelsene» ved Senter for Profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo.

¹⁷ Jeg omtaler dem her som profesjonsstudent ettersom jeg tidligere har argumentert for at læreryrket er en profesjon

skriver Dysthe (2001:33). Et sosiokulturelt perspektiv på læring gjør seg gjeldede også innenfor profesjonsutvikling og identitetsdanning i lærerprofesjonen.

5.3.3 Fra teori til praksis – yrkesretting av studiet

Deltakerne forteller at de opplevde praksisperiodene i studietiden som det mest verdifulle og relevante tanke på den videre yrkesutøvelsen. «Møtet med elevene» og det «å føle at man faktisk er lærer» var gjennomgående svar i samtalen med samtlige av deltakerne. Det praksisnære, og opplevelsen det vi kan kalle det relasjonelle og emosjonelle (Aspfors, 2012), altså bygge relasjoner, bli kjent med elever og kolleger, samt praktisere klasseledelse og planlegge og gjennomføre undervisning blir av forskningsdeltakerne karakterisert som det mest relevante for videre yrkesutøvelse. De sier også at de opplevde som nyttig å få bli kjent med skolen som organisasjon. «Man får endelig oppleve det man hører om på forelesningene, gjøre ting i praksis liksom» sier en av nyutdannede. Begrepet «å gjøre teori til praksis» oppsummerer langt på vei deltakernes uttalelser om hvorfor de opplever praksisperiodene som det mest relevante fra studietiden.

Deltakerne har delte meninger om hvor stor verdi de ulike elementene i utdanningen har hatt. Opplevelsen av hva som er nyttig er langt på vei subjektivt, og derfor kan deltakerne ha ulike oppfatninger om hva de opplever som relevant og ikke. Det kan også tenkes at deltakerne ikke nødvendigvis får praktisere alt de lærte i studietiden i sin nåværende yrkeshverdag og at de derfor opplever noe som mer relevant enn annet. Samtlige av deltakerne påpeker at de synes at de mangler kunnskap om deler av jobben de nå utfører og forteller at de i ettertid ikke opplever praksisperiodene som virkelighetsnære nok. En del forskning (Caspersen, 2013; Caspersen & Raaen, 2014, Engvik, 2008) handler om «praksisjokket» eller det fabrikkerte virkelighetsbildet de nyutdannede møter etter endt utdanning. Deltakerne forteller at spesielt tidspresset er utfordrende, og at all tiden de fikk bruke på planlegging under praksisperiodene ikke gjenspeiler den hverdagen de opplever nå. De forteller at de bruker mye tid på elevsaker, dokumentering og annet administrativt arbeid, og at det er lite tid til undervisningsplanlegging og vurdering. Mye av vurderingsarbeidet gjør de hjemme etter endt arbeidstid. Som nevnt tidligere opplever deltakerne at de har blitt langt mer effektive nå de planlegger undervisning, men likevel understreker de at tiden ofte oppleves som knapp. Samtlige understreker at praksisperiodene utvilsomt var det mest lærerike på lektorstudiet, men de påpeker også mangler ettersom de mener at praksisen ikke forbereder dem godt nok på elevsaker, tilpasset opplæring, kontaktlærerrollen, vurdering og administrative oppgaver.

Deltakerne omtaler praksisperiodene meget nyttige og lærerike, men de opplevde tidvis at praksisen ikke var det de kalte «direkte yrkesrettet». De forteller at de gjerne ville lært mer om organisering av skolen som virksomhet og hvilke konkrete administrative oppgaver som venter læreren i den videre yrkesutøvelsen. De etterspør også mer undervisning om planlegging og tilrettelegging av undervisning og vurdering av elevarbeid, både før og etter praksisperioden. Samtlige sier de skulle ønske at praksisperiodene forberedte dem på hvordan man kan og bør gjennomføre samtaler med elever, både i grupper og som enkeltindivider, samt samtaler med foresatte. De kunne også tenke seg å bli mer involvert i hvordan rådgivere, spesialpedagoger og andre instanser ved skolen arbeider med utfordrende elevsaker, faglig, pedagogisk og psykososialt, både i den praktiske og den teoretiske delen av utdanningen.

5.3.4 Faglige, pedagogiske og psykososiale utfordringer i arbeidet

De fire deltakerne som har kontaktlærerfunksjon forteller at de lærte lite eller ingenting om denne rollen gjennom studiet, og sier de følte seg lite forberedt på denne rollen. Også de to lektorene som ikke er kontaktlærere forteller at de har lite kunnskap om arbeidet en kontaktlærer skal gjøre. Forskning, blant annet Smith, Ulvik og Helleve (2009/2013) mener at nyutdannede ikke bør ha ekstra funksjoner utover en ordinær undervisningsstilling fordi de trenger tid til å bli kjent med og mestre sin nye hverdag, og fordi ansvaret for undervisning og klasseledelse i seg selv er stort nok, men ofte blir nyutdannede tildelt kontaktlærerfunksjon. Det er tøft for de nyutdannede å utøve et praktisk yrke som de kjenner best i teorien, og enda mer komplekst blir det dersom de må påta seg en rolle de ikke vet hva innebærer (Amundsen, 2007/2008). Deltakerne som er kontaktlærere forteller at de trives i rollen, men at de bruker mye tid og krefter ettersom de ikke helt vet hvordan de skal håndtere saker som involverer elever, foresatte og ulike instanser knyttet til skoleverket. Deltakerne forteller at de mener studiet bør informere om kontaktlærerrollen, selv om nyutdannede lærere ikke bør ha kontaktlærerfunksjon den første tiden i yrket. Denne påstanden diskuteres og støttes slik blant annet i flere av publikasjonene til Smith, Ulvik og Helleve (2009/2013). Deltakerne formidler at de kunne ønsket at studiet handlet mer om etiske, moralske, pedagogiske og psykososiale utfordringer knyttet både til atferd i grupper og hos enkeltindivider, og at de lærte om dette både teoretisk gjennom undervisning og i praksis i de periodene de er ute i skolen. De mener dette hadde vært betydningsfullt for dem, enten de er kontaktlærere eller ikke, fordi de uansett arbeider med elevsaker og klasseledelse på daglig basis. Det er spesielt forskningsdeltakerne som er kontaktlærere kommer inn på utfordringene rundt det å skape et klassemiljø og ivareta de ulike individene i gruppa. «Mange elever har med seg mye bagasje i form av personlige

problemer, det er vanskelig å ikke la det gå inn på deg» forteller en av deltakerne som er kontaktlærer. Hun opplever at hun mangler kunnskap om psykisk helse og hvordan hun kan snakke med elever om sårbare tema generelt. Selv om det er deltakerne med kontaktlærerfunksjon som fremstår som mest involvert i denne problematikken, påpeker faktisk samtlige av deltakerne at de skulle ønske de visste mer om psykisk helse og hvordan de kan imøtekomme og ivareta elever med denne type utfordringer. De forteller at elever ofte kommer inn på det psykososiale aspektet ved skolehverdagen i eksempelvis fagsamtaler, og at de da ofte opplever at de kommer til kort i arbeidet med å hjelpe, veilede og bistå elever som har det vanskelig på andre arenaer enn den faglige.

Deltakerne trodde selv at de var forberedt og godt rustet til yrkeslivets utfordringer etter utdanningen, men da de begynte i læreryrket opplevde samtlige, følgelig i ulik grad, at studiet ikke hadde forberedt dem godt nok på arbeidsoppgavene de skal utføre i profesjonen sin. De mener selv at det er for lite «reell yrkesretting» i praksisperiodene, ettersom de opplever selve yrkesutøvelsen som ulik praksisen i utdanningen. Amundsen (2007) forklarer at studiet ikke kan forberede de nyutdannede helt på yrkesutøvelsen, fordi det er først når de begynner å arbeide som lærere at de har det fulle ansvaret i sine respektive klasser. Det er derfor viktig av nyutdannede lærere får tett oppfølging. De gjennomgår en ny læringsprosess, eller en videre profesjonskvalifisering når de går fra «Å lære å bli lærer, til å lære å være lærer» (Hanssen & Helgevold, 2010). Ser vi disse utfordringene i lys av Blooms (1956) taksonomi eller tilegnelsesmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) kan vi si at de nyutdannede i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse skal begynne å anvende kunnskapen de er i besittelse av og lære seg å analysere og vurdere situasjonene de møter i arbeidshverdagen sin, og at de langt på vei lærer dette gjennom mesterlæremodellen (Lave & Wenger, 2000/2003) hvor de lærer av sine erfarne kolleger i et sosialt situert læringsfellesskap.

5.3.5 Lærerens mange roller

Deltakerne opplever at studiet ikke har gitt dem tilstrekkelig opplæring i hvordan læreren kan og bør legge til rette og tilpasse opplæringen til enkeltelever. De legger spesielt vekt på at de synes det er vanskelig å legge til rette for elever med faglige, sosiale og psykologiske utfordringer. «Jeg føler meg dårligst forberedt når det gjelder å hjelpe de elevene som sliter. Har nå startet på innføring i spesialpedagogikk, og føler at det burde vært innbakt i utdanningen min». Flere av deltakerne i Smith, Ulvik og Helleves forskning fra 2013 poengterer at dette er en stor utfordring i hverdagen. Det viser seg at tre av de seks

nyutdannede lærerne har startet på videreutdanning i spesialpedagogikk. De forteller at de har valgt å starte med videreutdanning fordi de kjente og fortsatt kjenner seg uforberedt på individuell tilrettelegging og tilpasset opplæring. Men skal det virkelig være nødvendig med videreutdanning så kort tid etter lektorstudiet? Svaret mitt er i utgangspunktet nei, men ettersom jeg selv også har tatt videreutdanning i spesialpedagogikk, mener jeg at lektorutdanningen kommer til kort innenfor tema som tilrettelagt opplæring og undervisning.

Deltakerne synes spesielt IOP-skriving er utfordrende og de sier de skulle ønske de hadde lært mer om gjennom studiet slik at de hadde visst hva det dreide seg om da de startet i jobb. «Å skrive IOP er liksom noe vi bare skal kunne, alle tar det som er selvfølge at vi kan det, men ingen har lært oss det, hverken på studiet eller i praksis, eller da jeg startet å jobbe» forteller en av de nyutdannede. Skolen de arbeider ved har ikke hatt noen fast rutine for hvordan de individuelle opplæringsplanene skal utformes, men nylig innførte skolen et nytt system og da ble alle lærerne, inkludert de nyutdannede, invitert på kurs av spesialpedagogen for å lære å bruke det. Tiltaket ble godt tatt i mot av de nyutdannede, men systemet ble først tatt i bruk om lag 8 måneder etter de startet i lærerjobben, og da hadde de allerede slitt seg gjennom både IOP-skriving og halvårsrapporter. Likevel ser de nyutdannede på dette som et meget positivt og lærerikt tiltak fra skoleledelsens side.

Samtlige av deltakerne forteller at de heldigvis fikk god hjelp av mer erfarne kolleger da de skulle skrive IOP og halvårsrapport, og de sier at både mentor og spesialpedagogen var hjelpelige. En av fagsamlingene i regi av NTNU og Sør-Trøndelag fylkeskommune har oppfølging av elever med ulike utfordringer og behov som tema, men denne er i følge programmet lagt på vårparten, og da har de nyutdannede vært i jobb i nesten et år. Kanskje slike temaer bør tas opp tidlig i veiledningen? Forskning (Smith, Ulvik & Helleve, 2009, 2013; Hoel, 2007) viser til av oppfølging av enkeltelever er en av sakene nyutdannede anser som utfordrende og problematisk. Dette kan knyttes deltakernes ønske om et mer praksisrettet studium som forbereder dem på de arbeidsoppgavene lærere har i tillegg til undervisning. Amundsen (2007) påpeker at studiet ikke kan forberede de nyutdannede lærerne helt og holdent på hva som venter dem i yrkeshverdagen, fordi den nyutdannede læreren «står på en helt annen måte enn studentene med det hele og fulle ansvaret for å bygge klassemiljø som har bærekraft for elevenes læring og utvikling over tid» (Ibid). Han mener studiet forbereder dem på å være lærere, men ikke nødvendigvis på skolehverdagens utfordringer.

Mangel på praktisk erfaring og evne til å gjenkjenne situasjonen gjør at den nyutdannede må konstruere seg et nytt verdensbilde for å oppnå forståelse (Saljö, 2002). Dette fenomenet opptrer kontinuerlig i læreryrket, men langt hyppigere den første tiden fordi den nye læreren ikke har «knagger» å henge de nye erfaringene og kunnskapene sine på, og må derfor sortere og bearbeide det de opplever. Dette er en krevende prosess, og den tar trolig mye av den tiden den nyutdannede kunne og burde brukt på refleksjon over eget arbeid og utvikling. Etter hvert som den nye læreren beveger seg oppover både den taksonomiske, erfaringsbaserte og emosjonelle «utviklingstrappen» (Bloom 1956, Dreyfus & Dreyfus 1986/1999, Krathwohl 1964) vil de lettere gjenkjenne og håndtere situasjonene de opplever, og relatere nye utfordringer til tidligere hendelser. Kanskje er det slik at de nyutdannede antas å være høyere oppe i utviklingstrappen enn de egentlig er etter endt studie, eller at de må bevege seg så raskt fremover at de må hoppe over viktige trinn? Veiledning og oppfølging av nyutdannede kan være nøkkelen til mestring og videre profesjonsutvikling, men det må settes av tid og ressurser, som presisert i «Handlingsplanen».

5.3.6 Viktigheten av veiledning

Forskningsdeltakerne forteller om hvordan de har opplevd veiledning både i praksisperiodene og den første tiden i yrket, og samtlige er enige om at det har betydd mye for profesjonsutviklingen deres og den læreprosessen de har gjennomgått og fortsatt er gjennomgår. «Da jeg var i praksis på (...) hadde jeg veldig flinke veiledere. Jeg hadde det på (...) også, men veilederne på (...) fikk meg til å føle meg velkommen på skolen og ga meg liksom en følelse av å lære noe nytt hver eneste dag», fortalte en av deltakerne. En av de andre sier «De lot meg prøve og feile, men istedenfor å kritisere det jeg gjorde feil eller bare skryte av det jeg gjorde riktig, måtte jeg reflektere og tenke over hva jeg kunne gjort annerledes. Og hvorfor elevene reagerte som de gjorde eller hvorfor undervisningsoppleggene mine funka eller ikke» Disse uttalelsene er interessante fordi de viser at studentene i en viss grad er bevisste sin egen profesjonsutvikling allerede i studiets forløp. De nyutdannede lærerne starter dannelsen av sin læreridentitet allerede i studietiden og praksisperiodene, og de klasseromserfaringene de gjør seg, yrkeskulturen de møter og arbeidet de utfører (Day & Gu, 2007/2010) er med på å påvirke den fremtidige oppfattelsen av sin egen profesjon. Veiledning og en gjennomtenkt pedagogisk praksis kan ha stor betydning for nye læreres inngang i yrkeslivet (Sunde & Ulvik, 2013), og videre påvirke deres profesjonelle utvikling.

Sunde og Ulvik (2013) skriver at kvaliteten på og tilnærmingen til veiledningen de nyutdannede lærerne får påvirker den nyutdannedes opplevelse av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. En skole med en gjennomført pedagogisk praksis og med systemer for innføring i yrket, samt en åpen skolekultur som åpner for at deltakerne aktivt bidrar i beslutningsprosesser som berører lærere og elevers læring legger bevisst til rette for å inkludere sine nyutdannede, nytilsatte lærere. Der blir nyutdannede sett på som «ressurser som bidrar med erfaring, inspirasjon og ny kunnskap» (Ibid), mens i en skole med lukket skolekultur og liten tradisjon for å veilede og inkludere nyutdannede blir disse ofte oppfattet som ukvalifiserte når de begynner å undervise. Det er nærliggende å tro at en veileder som tilhører den første av disse to skoletypene i større grad vil oppfordre de nyutdannede til å reflektere over eget arbeid, samt involvere dem i både det sosiale og faglige aspektet ved skolen, slik mine forskningsdeltakere forteller at de har blitt av sine veiledere.

Det er ikke bare skolekulturen og tradisjonen ved skolen som er avgjørende for veiledningen de nyutdannede får. Smith og Ulvik (2010/2011) diskuterer viktigheten av at nyutdannede lærere får veilederne med relevante ferdigheter og som er gode representanter for profesjonen. De uttrykker en viss bekymring over at svært mange veiledere ikke har formell utdanning. Selv om de først og fremst drøfter betydningen av at mentorene eller veilederne til de nyutdannede lærerne i skolen har riktig kompetanse, kan dette overføres til praksisveilederne fordi de er viktige representanter for profesjonen. Gode overgangsordninger mellom utdanning og yrke, slik som veiledning og oppfølging fra en kvalifisert mentor eller praksisveileder, kan bidra til en god start for studenten eller den nyutdannede og dermed øke rekruttering til læreryrket og hindre at lærere slutter i et yrke som kan oppleves krevende. Veilederen skal støtte den nyutdannede på vei oppover utdanningstrappen (Bloom, 1956), slik at denne en dag er ekspertutøver i sitt eget yrke (Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999). En trygg start med gode rutiner og kvalifisert veiledning kan i følge Amundsen (2007/2008) bidra til at nyutdannede lærere lettere vil tåle utfordringer og nederlag, samt bli mer knyttet til profesjonen sin.

Alle forskningsdeltakerne forteller om det de omtaler som vellykkede praksisperioder, hvor veilederne var konstruktive og omsorgsfulle. Ved nærmere ettertanke var det nettopp disse kvalitetene som kjennetegnet de veilederne jeg selv oppfattet som de dyktigste i mine egne praksisperioder. Deltakerne opplevde at de mestret de utfordringene de møtte i praksisperiodene og at de langt på vei mestrer sitt nåværende arbeid. De mener selv at det har

vært avgjørende at de har hatt konstruktive veiledere som har støttet og utfordret dem. Det er kun en deltaker som forteller om en mindre vellykket praksisperiode «Jeg kom ikke helt overens med veilederen min i (...), han hadde store krav, men han hadde nesten aldri tid til skikkelige veiledningssamtaler og kom nesten ikke med noen råd om hvordan jeg kunne forbedre forskjellige ting». Videre forteller han «Det virket ikke en gang som om han leste veiledningsdokumentene jeg skrev, for da burde han jo gitt meg noen råd i forkant av timene istedenfor å fortelle hva som ikke var dårlig etter timene». Deltakeren forteller at han trivdes i klassen og den andre veilederen var dyktig og tok seg tid til både veiledning og oppfølging. Han vil derfor ikke omtale praksisperioden som mislykket, selv om han måtte ha to praksisbesøk i samme fag for å få praksisen godkjent. Felles for deltakerne er at de har gode opplevelser fra praksisen, både faglig, pedagogisk, didaktisk og sosialt.

Jeg vil ikke konkludere med at vellykkede praksisperioder bidrar til økt mestring i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, men det kan tenkes at studenter som opplever praksisen som relevant, lærerik og erfarer mestring er mer positivt innstilt til arbeidslivet og har med seg mer selvsikkerhet og robusthet inn i arbeidet enn de som har opplevd motgang og lite mestring i praksisen, på samme måte som nyutdannede lærere (Hoy and Spero, 2005; Smethem, 2007). Det kan også tenkes at de som opplevde praksisperioden som mislykket ikke søker seg lærerjobb, slik det antydes hos Caspersen og Raaen (2014). Jeg kan ikke vise til noen data for å underbygge akkurat denne tanken, men forskning (Amundsen, 2007; Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015) viser at mange nyutdannede lærere slutter i yrket etter kort tid, og at støtteordningene for nyutdannede er for dårlige. Mange nye lærere opplever at de ikke mestre arbeidet sitt, både grunnet tidspress og fordi de lett kan havne utenfor dersom skolen har en lukket kultur, noe Engvik diskuterer i flere av sine publikasjoner. Jeg sitter igjen med en tanke om at mange kanskje velger en annen yrkesvei fordi de allerede i praksisperioden opplever manglende veiledning, oppfølging og mestring.

Forskningsdeltakerne forteller om den viktige jobben praksisveilederne deres har gjort. Det kan se ut som at veilederen som enkeltindivid har stor betydning for lærerstudentens møte med skolen. Jeg finner mange fellestrekk mellom praksisveilederen og mentoren som skal veilede og følge opp de nyutdannede de to første årene i yrket. I «Veilederrollen – En profesjonen innenfor profesjonen» fremstiller Ulvik og Smith (2011), veilederen som viktig, og vektlegger betydningen av mentorens kompetanse i veiledning og hvordan dette kan påvirke nyutdannedes møte med yrket, noe deltakerne i denne studien sier seg enige i. Flere

av deltakerne opplever at det er fellestrekk mellom veilederne fra praksisperiodene og mentorene på skolen fordi de tar vare på dem og støtter dem i arbeidet. De forteller at måten disse introduserer dem for skolens yrkeskultur, kollegiet og skolen som organisasjon, samt støtter og utfordrer dem i arbeidet har stor betydning for læringsprosessen og profesjonsutviklingen de gjennomgår. Både lærer- og lektorstudenten stifter bekjentskap med veiledning og praksisopplæring lenge før yrkesstart, men per dags dato finnes det kun retningslinjer og ingen bestemmelser for innholdet i veiledningen av hverken praksisstudenter eller nyutdannede lærere. Jeg skulle gjerne begitt meg ut på en diskusjon om hva som er god praksis og forsøkt å belyse hvordan praksisskolene legger til rette for studentene og forbereder dem på det faktiske yrkeslivet, hvordan praksisskolene og høyskolene og universitetene sikrer studentenes læringsutbytte og vurderer skikkethet, og hvorvidt praksisveilederne er egnede og har god nok kompetanse i veiledning, da disse spørsmålene kunne kastet lys over hvorfor mange nyutdannede kjenner seg uforberedt på yrket som venter dem, men den diskusjonen havner noe utenfor fokusområdet i denne studien.

Forskningsdeltakerne forteller om betydningen av praksis og veiledning i studiet, og at alle seks ettertrykkelig poengterer at dette har hatt betydning for hvordan de opplevde og fortsatt opplever overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Jeg synes derfor det er nødvendig å nevne at det kan finnes en kobling mellom hvordan erfaringene og opplevelsene fra praksisperiodene legger grunnlaget for hvordan de nyutdannede mestrer de første årene i yrket. Det kan se ut som at finnes en kobling mellom praksisveiledere og mentoren og den betydningen disse har for både den faglige, pedagogiske og personlige utviklingen studenten og den nyutdannede gjennomgår. Forskning (Amundsen, 2007, Hobson et. al., 2009) viser at gode innføringsrutiner i skolen, basert på samarbeidende skolelæringskultur, representert ved en kompetent veileder øker kvaliteten på undervisning og læring hos den nyutdannede læreren, samt at det skaper engasjement og tilknytning til yrket.

5.3.7 Klasseledelse og tidspress

Flere av deltakerne forteller at de gjerne ville lært mer om klasseledelse gjennom studiet. Hoel (2007) og Amundsen (2007) diskuterer utfordringer nyutdannede lærere ofte opplever når de skal lede og være ansvarlige for elevgrupper for første gang. Tidspress og lite tid til planlegging og vurdering trekkes frem som tilbakevendende utfordringer innenfor temaet klasse- eller undervisningsledelse. De nyutdannede har lite praktisk erfaring fra klasserommet og trenger tid til planlegging. De befinner seg langt nede i både den kognitive trappen

(Bloom, 1956) og i ferdighetsmodellen (Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999), og de har ikke kommet lenger i læringsprosessen enn at de kan anvende teori og trenger veiledningen for å ta neste steg i trappen, for å lære å analysere og vurdere situasjonene de møter i yrkeshverdagen.

Deltakerne de fikk praktisere klasseledelse i ulike klasser i praksisperiodene, men samtlige nevner at de kunne tenkt seg mer konkret veiledning innenfor dette temaet. «Man er jo ikke alene med klassen i praksisen, jeg tror at hvis elevene har respekt for den læreren man har som praksisveileder, får man som student klasseledelsen litt gratis» forteller en av deltakerne. Videre sier han at «Når man begynner å jobbe som lærer må man bygge opp tillitt og respekt hos elevene fra scratch». Her ser vi eksempel på at studenten nødvendigvis ikke kan forberedes helt og holdent på hva som venter i yrkeshverdagen (Amundsen, 2007), men at de likevel må vite hva som kreves av dem i ulike situasjoner. Det er viktig at de nyutdannede lærerne får tid og mulighet til å finne sin profesjonelle identitet og rolle i klasserommet, og at de har en eller flere samtalepartnere som kan bistå i refleksjonsarbeidet for å støtte dem i arbeidet og sikre videre profesjonsutvikling (Jakhelln, 2011).

Deltakerne forteller at de har hatt besøk av skoleledelsen i undervisningstimer og deretter hatt samtaler om både innhold i undervisningen og strukturen på den. Tradisjonelt sett arbeider læreren alene og nyutdannede har i følge Smith og Ulvik (2011) lett for å havne utenfor fellesskapet dersom de ikke får strukturert oppfølging og veiledning tidlig i yrkeskarrieren. Veiledning kan bidra til at nyutdannede lærere føler seg inkludert og deres selvtillit, profesjonelle vekst, evne til selvrefleksjon og problemløsning, kan potensielt øke. De nyutdannede lærerne som får veiledning blir i følge Smith og Ulvik (2010/2011) ofte flinkere klasseledere og flinkere til å styre tid og arbeidsoppgaver, enn de som blir overlatt til seg selv. Veiledning kan også sosialiseringen i yrkeskulturen enklere (Engvik, 2016).

Forskningsdeltakerne mener det er positivt at ledelsen besøker dem i timene og de opplever det som at de er interessert i arbeidet de gjør og bryr seg om hvordan de har det både ved tanke på personlig og profesjonell utvikling. Deltakerne forteller at slike besøk og samtaler minner om veiledningen de fikk i praksisperiodene, og de mener at opplevelsene i klasserommet og veiledningssamtalene før og etter som noe av det mest relevante for den nåværende yrkesutøvelsen, ettersom de fikk diskutere både fag, pedagogikk og klasseledelse med en erfaren kollega/ veileder. De ser på veiledningen de får av mentorene og ledelsen som en forlengelse av veiledningen de fikk i løpet av studiet, og de mener at det linker utdanningen og yrkesutøvelsen sammen.

Deltakerne vet ikke om praksisveilederne deres i studietiden hadde formell utdanning i veiledning, men de forteller at de har fått vite at mentorene ved skolen har studiepoeng i skoleledelse og har deltatt på mentor/veileder-kurs i regi av NTNU. De deler historier om praksisveilederne sine, og en av dem forteller om en praksisveileder han oppfattet som en meget dyktig klasseleder. «Hun var en tydelig leder, men det hun gjorde var nesten usynlig. Et blikk på den som begynte å miste konsentrasjonen, et smil til den som var i ferd med å gi opp, noen oppmuntrende ord eller en rusletur rundt i klasserommet for å se alle elevene». Videre forteller han at «Hun var alltid rolig, kjeftet aldri... Elevene hadde helt klart respekt for henne. Det er jo en sånn lærer man selv vil bli». Dett forteller at praksisveilederne i studietiden, og kanskje mentorene i starten av yrkesutøvelsen er viktige rollemodeller for studentene og de nyutdannede. De lærer av veilederne og mentorene sine slik en lærling imiterer og lærer av sin mester (Lave & Wenger, 2000/2003), og de tilegner seg nye ferdigheter (Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999) og utvikler sine kognitive evner (Bloom, 1956) i et situert, kollektivt læringsfelleskap (Bråten, 2002; Dysthe, 2001; Saljö, 2002). Praksisveilederne og mentorene er profesjonens ansikt utad, og det er de profesjonsutøverne man anser som vellykkede man ønsker å identifisere seg med, uavhengig av yrke.

Deltakerne mener det er viktig at både studenter og nyutdannede lærere/lektorer får tildelt dedikerte og egnede veiledere både i studietiden og i yrkesstarten. Det kan tenkes at egnede praksisveiledere og mentorer, med gode veiledningsferdigheter og et positivt syn på sin egen profesjon vil være gode rollemodeller for studenter og nyutdannede lærere (Smith & Ulvik, 2011). Kanskje kan vi se på den veiledningen og oppfølgingen mentoren gir den nyutdannede læreren som en forlengelse av det arbeidet praksisveilederen gjør i praksisperiodene, og at en mentorordning derfor fremstår som noe kjent og trygt for den nyutdannede, slik mye forskning på feltet «nyutdannede lærere» antyder (Amundsen, 2007; Hansen og Helgevold, 2007; Mathisen, 2007). Ettersom nyutdannede lærere skal omdanne holdninger, kunnskap, erfaringer og ferdigheter til profesjonell forståelse, er det viktig at skolen bidrar til å skape en kontekst hvor læring kan foregå og hvor nye lærere kan forme sin profesjonelle identitet og legge grunnlag for videre yrkesutøvelse (Olsen & Ulvik, 2014).

5.4 Tema 4: De nyutdannede lektorenes profesjonsutvikling

I samtalene fortalte de nyutdannede lektorene om sin egen læringsprosess og utvikling. De trekker spesielt frem at læringskurven er bratt, og at de kontinuerlig møter nye situasjoner og saker de må håndtere. De uttrykker at de ikke har tid til å reflektere over det de opplever i

yrkeshverdagen, og at de ikke har tid eller overskudd til å evaluere sitt eget arbeid. «I Norge har det vært er manglende lenke mellom grunnutdanning og læreryrket. Nye lærere liker jobben og trives med utfordringene, men på grunn av tidspress klarer de ikke å bearbeide erfaringene sine, selv om behovet er til stede» (Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Deltakerne presiserer at de opplever at tiden, både til egenrefleksjon og til undervisning og vurdering, er knapp og at det skiller seg markant fra hvordan de opplevde praksisperiodene hvor de «hadde all verden av tid», for å låne en av deltakernes begrep. Flere av dem forteller at praksisperiodene ikke gjenspeiler den virkelige yrkeshverdagen, og de synes i ettertid at de de ble skjermet fra mye av den reelle yrkeshverdagen da de var i praksis.

5.4.1 Samarbeid, læring og profesjonsutvikling

Samtlige av deltakerne uttrykker at de er nervøse for elevenes eksamen. «Tenk om noen stryker? Jeg kommer til å føle at jeg har mislyktes» forteller en av dem. De nyutdannede skal bearbeide mange emosjoner, samt kognitive og erfaringsbaserte læringsprosesser i løpet av sitt første arbeidsår, og innen de har rukket å komme over ett hinder møter de det neste. Mange av utfordringene dukker opp uforutsett. Dette omtaler Aspfors (2012) som den *spenningsfylte – ustabile dimensjonen*. Vurdering av elevarbeid er en aktivitet deltakerne forteller at de har lært mye av i løpet av sin første tid i yrket, og som hele tiden utfordrer dem til å reflektere over eget arbeid. De mener selv de fikk lite praktisk opplæring i vurdering i praksisperiodene, men at de teoretisk kan mye om vurderingsarbeid ettersom «Vurdering for læring» har stått i fokus gjennom hele pedagogiske og didaktiske delen av utdanningen. Deltakerne forteller at det er spesielt når de samarbeider med fagteamene sine eller andre kolleger at de utvikler bedre forståelse for vurdering, altså ser vi et eksempel på læring som en sosial, situert aktivitet som er i kontinuerlig endring og utvikling som beskrevet hos Bråten (2002), Dysthe (2001) og Saljö (2002).

Ved å finne strategiske møtetidspunkt har skoleledelsen langt på vei lagt til rette for at de nyutdannede skal kunne utvikle seg og lære gjennom samarbeid med mer erfarne kolleger. I følge Caspersen og Raaen (2014) er det svært viktig at nyutdannede og erfarne lærere får utveksle erfaringer og kompetanse, fordi det er i møte mellom disse læring skjer. Vi kan kanskje ikke si at samarbeidet rundt vurdering er direkte knyttet til organiseringen av skolen, fordi det er enkeltindividene som utgjør yrkeskulturen og de kollektive holdningene ved skolen, men vi kan si at organiseringen spiller en viktig rolle fordi de nyutdannede opplever at det er rom for samarbeid i organisasjonen.

5.4.2 Læring og refleksjon

De nyutdannede trekker frem organiseringen av skolen, yrkeskulturen og kollegiet, samt veiledningsordningen som suksessfaktorer for at de opplever at de mestrer arbeidet sitt, trives og ønsker å bli i jobben. I tillegg sier de at den individuelle læringsprosessen og den profesjonelle utviklingen de gjennomgår er betydningsfull i prosessen «overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse». Nyutdannede lærerne må få tid til å reflektere over hva som hender i yrkeshverdagen for å ta stegene oppover i «utviklingstrappa» (Bloom, 1956; Dreyfus & Dreyfus, 1986/1999; Krathwohl, 1964) og bruke ferdighetene og evnene de tilegner seg for å utvikle seg selv både profesjonelt og personlig. Deltakere forteller at læringskurven det første året i yrket er bratt, og at tilegnelsen av kunnskap om yrket er en kontinuerlig prosess fordi de stadig må lære nye prosedyrer og rutiner for ulike arbeidsoppgaver. De opplever at det er spesielt tidkrevende, men også lærerikt å bli kjent med og lære forskjellige digitale systemer, administrative rutiner og prosedyrer, samt lære å kjenne skolen som organisasjon og som virksomhet for læring. Flere av deltakerne påpeker at dette kommer i tillegg til at de skal lære seg gode rutiner for planlegging og gjennomføring undervisning, tilpasse opplæring, skape et godt læringsmiljø for elevene, være klasseleder, bygge relasjoner til elever og kolleger, samt vurdere elevarbeid, og at de derfor opplever det administrative som krevende.

Deltakerne mener at «Å være å være lærer» er en omfattende prosess som krever refleksjon, men at de ikke nødvendigvis har hverken tid, overskudd eller verktøyene som kreves til å reflektere over eget arbeid. Aspors (2012) omtaler dette som *Lærerik – utviklingsdimensjonen*. Hun viser til de intense læringsprosessene og den omfattende faglige og personlige utviklingen den nyutdannede læreren gjennomgår i sitt første yrkesår, og dimensjonen peker på læring som noe kontinuerlig, og som avhengig av en sosial kontekst. Den viser også til forholdet mellom teori og praksis, og at den nyutdannede erverver ny erfaring ved å kombinere den allerede integrerte teorien fra studiene med de nye erfaringene den praktiske yrkesutøvelsen gir.

Deltakerne forteller at de reflekterer best når de samtaler med hverandre eller med mentor, og dermed kan også profesjonsutviklingen og læringsprosessene de nyutdannede gjennomgår knyttes til sosiokulturelle teorier om læring, ettersom læringen foregår i en situert sosial kontekst (Saljö, 2002). «Det er særlig når jeg prater med (mentor) eller noen av de andre lærerne på kontoret at jeg tenker over om undervisningsopplegg og sånt... Fungerte det eller fungerte det ikke? Jeg er ikke så flink til å tenke over sånt når jeg sitter alene, det er lettere når

jeg prater med noen» forteller en av deltakerne. En annen sier «Vi nye prater en del om hva som har fungert og ikke når vi har tid, men vi snakker mest om hva vi skal gjøre, planlegging og sånt, det blir ikke så mye tid til det som allerede er gjort. Vi snakker mer om hva vi har gjort på nyutdanna-samlingene, men da sitter jeg alltid og tenker på hva jeg burde gjøre». Samtlige av de nyutdannede forteller at arbeidsdagens fokus ligger på planlegging av undervisning, vurdering av elevenes arbeid, klasseledelse og det administrative arbeidet den første tiden i yrket. «Det er lett å glemme sin egen rolle som profesjonell yrkesutøver og den læringsprosessen man gjennomgår» skriver en av deltakerne i forundersøkelsen. Amundsen (2007) skriver at mange nyutdannede opplever at tiden til refleksjon er kort, og at summen av utfordringer i arbeidshverdagen kan føles overveldende. Jevnlige samtaler med mentor, skoleledelsen eller andre kolleger kan bidra til å rette fokus mot selve yrkesutøvelsen og den personlige og profesjonelle utviklingen som skjer hos den nyutdannede, noe deltakerne bekrefter. De opplever at de må effektivisere planleggingen grunnet tidspress og uforutsette hendelser, og det gir meg grunn til å tro at de nyutdannede også har liten tid til å vurdere sitt eget arbeid og reflektere over den læringsprosessen og identitetsdanningen de gjennomgår. Dette diskuteres jevnlig i forskning, eksempelvis hos Amundsen (2007/2008) og Engvik (2008) og Hoel (2007/2010), som alle mener nyutdannede må få tid til å evaluere og reflektere over sitt eget arbeid for å utvikle seg selv som profesjonelle yrkesutøvere.

Forskningsdeltakerne refererer kontinuerlig til hva de har lært både gjennom studiet og i yrket, og ikke minst hvordan de har lært og hvem som har vært betydningsfulle støttespillere. Mentorene og kollegiet for øvrig har hatt stor betydning for ferdighetene og kunnskapen de har tilegnet seg, samt de kognitive evnene de har utviklet, og selv mener de at å få være del av en åpen yrkeskultur har gitt dem en unik start på yrket. Sosiokulturelle læringsteorier kan i forklare læringsprosessen de nyutdannede gjennomgår. De lærer av og sammen med mentor og kolleger, de lærer i situerte situasjoner og de oppfatter læring som noe som er i konstant endring og utvikling. Jeg skal selvsagt ikke se bort ifra personlige egenskaper, robusthet og individuell utvikling (Rots et. al., 2007; Skre 2012), men det er læring som et sosialt fenomen jeg først og fremst har vært ute etter å undersøke i denne studien fordi jeg har valgt å støtte meg til sosiokulturelle teorier om læring (Bråthen, 2002; Dyste, 2001; Saljö, 2002).

5.4.3 Fremtiden – who stays and who leaves?

Alle forskningsdeltakerne forteller at de ønsker å bli i yrke inntil videre. Flere nevner at de ønsker å ta videreutdanning på sikt, og veiledning og mentorutdanning blir trukket frem som

aktuelle studium. I «Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og læring i lærernes første yrkesår» (2016) skriver Engvik om lærere som forlater og lærere som forblir i yrket. Han omtaler dem som «stayers» og «leavers». Forskning viser at erfaringene fra det første året har stor betydning for hvorvidt de nyutdannede lærerne ønsker å forbli i yrket (Flores, 2006; Flores & Day, 2006; Gu & Day, 2007), noe deltakerne mine sier seg enige i. Mestring og «en opplevelse av å oppnå suksess» avhenger langt på vei av de forholdene de nyutdannede lærerne møter på sin arbeidsplass. De nyutdannede lærernes rolle i skolen, relasjonen de får til kollegene og tilstedeværelsen av støttende strukturer som fokuserer på livet i skolen, undervisning og læring kan være avgjørende faktorer for «suksess» i form av at de nyutdannede lærere velger å bli i skolen (Johnson & Birkeland, 2003). Forskningsdeltakerne beskriver yrkeskulturen ved skolen sin som åpen og profesjonell, og mener dette er en av grunnene til at de trives både sosialt og faglig. Det er rom for spørsmål og diskusjoner, og de opplever at kollegiet er støttende, opptatt av samhandling og viser interesse for hverandres arbeid.

Ut i fra det deltakerne forteller mener jeg det finnes en sammenheng mellom de organisatoriske grepene skolen har gjort i tråd med «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) og det faktum at de nyutdannede hittil har mestret overgangen fra utdanning til yrkesøvelse, og ønsker å bli i yrket. I tillegg til organisering av veiledning gjennom mentorordningen, veiledningsårshjul, pedagogisk årshjul, ulike møtearenaer, nyutdanna-samlinger og samtaler med mentor og skoleledelse, sier alle forskningsdeltakerne at skolens yrkeskultur er en viktig og kanskje avgjørende faktor for at de ønsker å bli i yrket. Engvik (2009) har gjort en studie av nyutdannede læreres utvikling av profesjonell kompetanse i sitt første yrkesår, hvor han linker forståelse av praksisfellsskapet (Wenger, 2004) som arena for læring til sammenhenger mellom læring og sosiale prosesser. Deltakerne mine legger også stor vekt på den sosiale læringen i praksisfellsskapet, og trekker frem det Engvik (2009/2016) og Dreier (2008) omtaler som institusjonaliserte deltakerbaner, slik som team- og seksjonsmøter, kontaktlærerforum, medarbeidersamtaler, klasseromsbesøk og veiledningsmøter er verdifullt for videreutvikling av profesjonell kompetanse, både faglig, pedagogisk og didaktisk.

Kanskje er tidsaspektet i studien i korteste laget ettersom forundersøkelsen ble gjort tidlig i oktober og samtale ble gjennomført i april-mai, men likevel tror jeg dette tidsaspektet er viser den bratte læringskurven i læreryrkets første år, og den faglige, pedagogiske, relasjonelle

og emosjonelle utviklingen de nyutdannede lektorene gjennomgår på denne tiden. Deltakerne forteller at de ikke har rukket å reflektere så mye over sin egen læringsprosess og profesjonsutvikling ettersom det hele tiden er nye utfordringer å ta tak i. Deltakerne opplever av tidspress og vurderingspress tar fokus bort fra egenrefleksjon, og de uttrykker at det blir nedprioritert fordi de hele tiden må se fremover mot det som skal skje, og ikke kan bruke tiden på det som allerede har skjedd. De viser forståelse for at refleksjon og vurdering av eget arbeid, både individuelt og sammen med mentor kan ha stor effekt på deres profesjonelle identitetsutvikling, og de mener at veiledningsårshjulet med oppsatte tider for samtaler, klasseromsbesøk og informasjonsmøter er et godt verktøy som tidvis «tvinger» dem til å tenke over sin egen læring og utvikling i en presset hverdag som egentlig ikke gir rom for annet enn «morgendagens forberedelser», for å bruke en av deltakernes egne uttrykk.

Kapittel 6: Oppsummering, implikasjoner og resultater

Jeg har arbeidet ut i fra forskningsspørsmålet *Hvordan opplever nyutdannede lærere ved en videregående skole oppfølging og profesjonell utvikling i overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse?*, og for å besvare, eller i det minste drøfte forskningsspørsmålet har jeg gjennomført samtaler med seks nyutdannede, nytilsatte lektorer. Jeg har formulert fire samtaletema basert på svarene deltakerne ga i en skriftlig forundersøkelse. Temaene, 1: «Yrkeskulturen betydning for de nyutdannede» 2. «Skolens tilrettelegging for den nyutdannede» 3: «Studiets relevans for yrkesutøvelsen» og 4: «Den nyutdannedes profesjonsutvikling» dannet grunnlaget for analysen i foregående kapittel. Der drøftet jeg hvilken betydning yrkeskultur, organisering av veiledning og tilrettelegging, utdanningen og egen profesjonell og personlig utvikling har for hvordan de nyutdannede lektorene har opplevd overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, basert på datamaterialet fra samtalen. Jeg har også undersøkt om det finnes samsvar mellom de elementene de nyutdannede lektorene selv vektlegger som viktige for egen opplevelse av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, og de elementene «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011), som er det overordnede dokumentet jeg har forholdt med til i studien min, samt forskningen «Handlingsplanen» viser til, trekker frem som essensielle for at nyutdannede lærere skal mestre sin nye hverdag.

6.1 Metodisk tilbakeblikk

Hensikten med denne kvalitative, fenomenologiske studien er å få frem det «emiske» perspektivet, og jeg som forsker presenterer forskningsdeltakernes opplevelser av fenomenet «overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse» gjennom Moustakas (1994) modifiserte tilnærming av Stevick-Colaizzi-Keen-metoden. Forskningsdeltakerne har delt erfaringer og opplevelser knyttet til fenomenet i det Fontana og Frey (1994/2000) omtaler som en ustrukturert eller halvstrukturert samtale. Studien har ikke som hensikt å være hverken komparativ eller statistisk generaliserbar, men flere av funnene er analytisk og naturalistisk generaliserbare fordi de kan fortelle om lignende situasjoner og være gjenkjennbare for andre (Postholm, 2012; Stake 1994).

Deltakerne og organisasjonen er anonymisert gjennom hele studien, og de avslører ingen direkte eller indirekte personopplysninger. Alt datamateriale er behandlet konfidensielt. Lydopptakene ble slettet etter transkripsjonen, og de skriftlige dokumentene ble oppbevart på

mitt private kontor. Med disse grepene har jeg sikret anonymitet og konfidensialitet, og NSD sin test på nett viser at prosjektet mitt ikke er meldepliktig.

6.2 Teoretisk tilbakeblikk

«Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) gjenspeiler et sosiokulturelt perspektiv på læring fordi den fremmer tanken om at læring og profesjonsutvikling hos de nyutdannede skjer i samspillet mellom skolen som organisasjon, yrkeskulturen, veilederen og de nyutdannede selv (Smith & Ulvik, 2011). Jeg bruker sosiokulturelle teorier om læring, beskrevet hos Bråten (2002), (Dewey, 1936), Dysthe (2001) og Saljö (2002) for å underbygge forskningsdeltakernes uttalelser om at de «lærer å være lærer» gjennom samarbeid med hverandre, mentoren og kollegiet for øvrig.

Det sosiokulturelle perspektivet på læring kan illustreres gjennom flere modeller for læring, deriblant Blooms (1956) taksonomi, ferdighetsmodellen til Dreyfus og Dreyfus (1986/1999) og mesterlæremodellen til Lave og Wenger (2000/2003). I analysen forklarer jeg ved flere anledninger hvordan nyutdannede tilegner seg nye ferdigheter og dermed beveger seg oppover den kognitive og affektive «utdanningstrappen», for å vise til et bilde jeg har brukt gjennom hele studien. De videreutvikler sine praktiske og teoretiske kunnskaper og ferdigheter sammen med mentor og resten av kollegiet, og det kan vitne om en form for mesterlære der novisen lærer av mesteren i en situert, sosial kontekst. Læring i et sosiokulturelt perspektiv oppfattes som noe kollektivt og sosialt, og det kan overføres til deltakernes uttalelser om at de lærer gjennom samhandling med hverandre og sine kolleger.

6.3 Analytisk tilbakeblikk – oppsummering av funnene

Nedenfor oppsummerer jeg de mest sentrale funnene fra analysen i tematisk rekkefølge. Jeg vektlegger ikke koplinger til teori og forskning i oppsummeringen i noen stor grad, ettersom det er gjort i de foregående kapitlene

6.3.1 Tema 1: Yrkeskulturens betydning for de nyutdannede

Deltakerne fremhever den åpne og inkluderende yrkeskulturen ved arbeidsplassen sin som et av de mest betydningsfulle elementene i sin opplevelse av overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse. Begrepet yrkeskultur er tett knyttet til de sosiale forholdene ved skolen. Hargreaves (1996, s. 172) beskriver yrkeskultur i skolesammenheng som «overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium, der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over tid», og legger vekt på at en organisasjons

yrkeskultur er bæreren av historisk fremkalte og felles aksepterte løsninger innad i organisasjonen. Nyutdannede som blir inkludert i en åpen yrkeskultur med rom for læring og profesjonsutvikling vil i følge både nasjonal og internasjonal forskning (Engvik, 2016; Flores, 2002/2006; Hoy & Spero 2005; Smethem, 2007) lettere kjenne tilhørighet til både profesjonen og arbeidsplassen sin. Deltakerne i denne studien forteller at de ble godt mottatt av sine nye kolleger da de startet i lærerjobben, og de påpeker at det å få være del av en felles profesjonsidentitet, samt være deltakende i det faglig og sosiale aspektet av yrkeskulturen ved skolen har betydd og betyr mye for dem. De tillegger både ledelsen, kollegiet og mentoren, men kanskje spesielt «nyutdannet-gruppen» innad en viktig rolle i yrkeshverdagen. De opplever som trygt og lærerikt å ha hverandre i tillegg til resten av kollegiet, fordi de samtaler og reflekterer over både profesjonelle og personlige utfordringer. De forteller at de ikke føler seg alene eller isolerte slik en del forskning viser at nyutdannede ofte blir dersom yrkeskulturen er lukket (Engvik, 2016). Dette sammenfaller også med Hoel (2007) sine forskningsresultater som impliserer at nyutdannede som får «være nye sammen» finner mye hjelp og støtte i hverandre, og at det langt på vei har hjulpet dem å takle hverdagen og mestre overgangen fra utdanning til yrkesutøvelsen.

De nyutdannede lektorene opplever at de blir inkludert i alle aspektene yrkeskulturen, men den evner spesielt fagteamene som viktige støttespillere, både faglig og sosialt. De forteller at de blir anerkjent som kvalifiserte lærere og at de dermed kan være ressurser i både fagteamet og på skolen for øvrig. Mathisen (2007) drøfter viktigheten av at nyutdannede lærere får være ressurser, fremfor å bli sett på som ukvalifiserte og uvitende. En åpen yrkeskultur inviterer nyutdannede inn i det faglige og sosiale aspektet ved skolen, og bidrar til læring i et sosiokulturelt perspektiv hvor kunnskaps- og ferdighetsutvikling kontinuerlig er i utvikling gjennom sosial interaksjon mellom individer.

6.3.2 Tema 2: Skolens tilrettelegging for de nyutdannede

Forskningsdeltakerne mener at organiseringen av skolen har betydning for hvordan de opplever egen læring, mestring og profesjonsutvikling. De nevner fag- og timefordeling, møtetider og avsatt samarbeidstid, årshjul for pedagogisk aktivitet og veiledning, samt mentorordningen som eksempel på hva skolen har gjort for å legge til rette for dem som nyutdannede. De påpeker også at de kun underviser i fag de har undervisningskompetanse i. Mange av de organisatoriske grepene skolen har gjort kan knyttes til direktivene og forslagene i «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) og skolen har laget en lokal plan for veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i tråd

med denne. Deltakerne ble introdusert for veiledningsårshjulet, mentorordningen og planen for oppfølging da de ble ansatt. De signerte også en veiledningskontrakt.

Deltakerne er enige om at mentorordningen er det mest betydningsfulle grepet skolen har gjort for å legge til rette for god yrkesutøvelse og profesjonsutvikling. De nyutdannede mener at mentoren kan ses på som praksisveilederens etterfølger, og mentorordningen gir dem en opplevelse av videre profesjonskvalifisering, - oppfølging i prosessen «å lære å være lærer». De opplever det som verdifullt å ha en oppnevnt veileder de kan diskutere både faglige, pedagogiske, profesjonsetiske og personlige spørsmål med. De vektlegger også viktigheten av at mentoren har som jobb å følge dem opp, slik at de ikke må mase på eller føle seg som en byrde ovenfor sine kolleger,. I tillegg til å være en viktig støttespiller og samtalepartner spør deltakerne mentoren og praktiske og administrative saker. Mentorordningen sikrer at faglig veiledning og oppfølging ikke blir overlatt til tilfeldighetene, og mentoren fungerer som en brobygger mellom de nyutdannede og yrkeskulturen ved skolen. Veiledning kan skape gode overganger fra utdanning til yrkesutøvelse, og kan hindre at nyutdannede slutter i et tidvis krevende yrke (Smith & Ulvik, 2011). Internasjonal forskning, eksempelvis Day og Gu (2007) og Totterdell et. al. (2008) mener nyutdannede som får en trygg start tåler flere utfordringer og nederlag bedre, og at de dermed bygger opp en robusthet som holder dem i en profesjon de føler seg knyttet til. En profesjonell veileder kan bidra til en god overgang for veisøkende studenter og nyutdannede lærere. Hvorvidt praksisveilederne og mentorene har formell utdanning i veiledning er et stadig tilbakevendende tema innenfor forskning på feltet «nyutdannede lærere» (Smith & Ulvik, 2011; Raaen, 2010; Sunde & Ulvik, 2013). Hvilken betydning dette har for veiledningen studentene og de nyutdannede lærerne får skulle jeg gjerne diskutert videre, men ettersom begge mentorene i denne undersøkelsen har studiepoeng i skoleledelse og har deltatt i NTNU og Sør-Trøndelags fylkeskommunes skolering av mentorer, har det ikke vært aktuelt å studere dette fenomenet nærmere i denne omgang.

Skoleledelsen har utarbeidet et plan for veiledningssamtaler og møter, både for de nyutdannede individuelt og i grupper, men også i fagteam, kontaktlærerforum og fellesmøter. En organisert møteplan som gir tid og rom for samarbeid er en av tiltakene deltakerne trekker frem som positivt. Det gir mulighet til å samhandle med og lære av og sammen med kolleger, og de nyutdannede selv opplever at de får bidra både faglig og pedagogisk. Tid til samarbeid er en absolutt nødvendighet dersom vi skal se på læring som et sosialt anliggende, og på kunnskap som noe som er i konstant endring, slik jeg presenterer det i kapittel 2. Teoretisk

tilnærming til litteratur. De nyutdannede synes også det er positivt at ledelsen følger dem opp med klasseromsbesøk og jevnlig samtaler. Dette er en form for anerkjennelse av arbeidet de gjør, og de forteller at de opplever at de sett av ledelsen og spesielt av mentoren. Til sammenligning fikk jeg min første samtale med ledelsen etter halvannet år, og mitt første klasseromsbesøk etter tre, så skolen har utvilsomt tatt grep for å gi nyutdannede en mer tilpasset og tilrettelagt overgang fra utdanningen til yrkesutøvelsen i tråd med Sør-Trøndelag fylkeskommunes «Handlingsplan».

6.3.3 Tema 3: Studiets relevans for yrkesutøvelsen

Deltakerne savner det de kaller «reell yrkesretting» i utdanningen, og de forteller at de var lite forberedt på administrative arbeidet som følger lærer- og spesielt kontaktlærerrollen. De opplever at de i yrkeslivet beveger seg bort fra undervisning og elevkontakt, som stod i hovedfokus i praksisperiodene. De nyutdannede lektorene mener de har en solid faglig bakgrunn, men at de ikke får brukt kompetansen sin i fag i så stor grad som de ønsker. De mener at den delen av yrket de mener mestrer best blir satt i skyggen av administrative oppgaver de har lite kjennskap til. Samtlige etterspør mer fokus på den helhetlige lærerrollen, samt IOP-skriving, tilrettelagt opplæring og tilpasset undervisning gjennom hele studiet, men kanskje spesielt i praksisperiodene. Deltakerne opplever at de kommer til kort på disse feltene, og at samtaler med elever og foresatte, spesialpedagogen, rådgivertjenesten, skolehelsetjeneste og andre instanser tidvis er overveldende. De nyutdannede lektorene mener praksisperiodene gir et urealistisk bilde av tidsaspektet i yrkesutøvelsen, og er med på å gi dem et «virkelighetsjokk», for å låne et begrep en av deltakerne bruker.

Forskningsdeltakerne mine etterspør et tettere bånd mellom «å lære å bli lærer» og «å lære å være lærer», gjennom organisert veiledning av kompetente mentorer, særlig som studenter, men også som nyutdannede lærere. I samtalen snakker samtlige av deltakerne om hvilken betydning praksisveilederene hadde for dem, og det er liten tvil om at dyktige og kompetente veiledere spiller en viktig roll i lærerutdanningen. Kanskje er et tettere samarbeid mellom praksisveilederne i skolen, oppbyggingen av PPU-studiet og oppfølging gjennom mentorordningen et steg på veien mot å beholde nyutdannede i læreryrket? Det er mye i emning på fagfeltet, det utdannes mentorer og veiledere, det holdes samlinger og det utvikles «universitersskoler» som i tett samarbeid med eksempelvis NTNU driver forsknings- og utviklingsarbeid for å fremme elevenes læring og en fremtidsrettet lærerutdanning. Det ene utelukker ikke det andre, det trengs et felles utviklingsløft for både utdanningsinstitusjonene

og arbeidsplassene, men viktigst av alt er trolig å gi de nyutdannede tilstrekkelig med informasjon og tid til å bli kjent med sin nye rolle i trygge omgivelser.

Amundsen (2007) skriver i «Fra reflekterende student til praktiserende pedagog» at lærerutdanningen aldri vil kunne forberede studentene fullt ut på hva som venter dem i yrket, fordi man som nyutdannet lærer har et helt annet ansvar for sikring av læringsutbytte, klassemiljø og tilrettelegging av undervisning for å nevne noe. De nyutdannede må takle virkelighetssjokket, eller det Smith, Ulvik og Helleve (2013) omtaler som forskjellen mellom ideal og realitet. De må utøve yrket i praksis, opparbeide seg «fronesis» (Aristoteles, 1973) eller «lære og være lærer» for å låne et begrep fra Hanssen og Helgevold (2007). Forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap spiller her en viktig rolle. Praktisk kunnskap må langt på vei erfares, og kan derfor ikke lærers fullt ut gjennom studiene (Amundsen, 2007). Som nyutdannet kan man som nevnt ikke være forberedt på alt man skal møte i sin yrkeshverdag, det lar seg faktisk ikke gjøre ettersom man arbeider med menneskelige relasjoner, etiske utfordringer og læring som et sosialt fenomen i kontinuerlig endring.

De nyutdannede mener selv de har en solid faglig bakgrunn ettersom de har lektorutdanning og mastergrad. Likevel opplever de at de er lite forberedt på selve yrkesutøvelsen. De mener selv at masteroppgaven i siste studieår tar fokus bort fra pedagogikken og didaktikken, og at de derfor opplever at de delene av lærerjobben som ikke er knyttet til fag kan være utfordrende. Det er et betydelig tidsaspekt mellom siste praksisperiode og starten på yrkesutøvelsen, og i tillegg forteller deltakerne at de vet lite eller ingenting om egne rettigheter. Dette kan trolig gi nyutdannede lektorer en opplevelse av et «praksissjokk» (Engvik, 2008), og en opplevelse av utdanningen ikke er tilstrekkelig (Caspersen, 2014).

6.3.4 Tema 4: De nyutdannede profesjonsutviklig

Deltakerne forteller at læringskurven den første tiden i yrket er bratt, og at de tidvis opplever at de drukner i arbeid, spesielt administrasjonsarbeid og utfordrende elevsaker, noe som tærer på dem psykisk og emosjonelt. De nyutdannede forteller om opp- og nedturer, noe Hobson (et. al., 2008) omtaler som «ups and downs». Læreryrket handler om etiske og moralske valg, samt relasjonsbygging, ansvar og omsorg. Det er avgjørende at nyutdannede lærere ikke bærer børen alene, noe som kan bidra til at opplever seg selv som utilstrekkelig og mislykket (Smith & Ulvik, 2011; Caspersen & Raaen, 2014). Samtale er i følge Dysthe (2001) et godt verktøy for å reflektere over egen læringsprosess i når læring settes i et sosiokulturelt perspektiv. Deltakerne gir mentor, kollegiet og hverandre mye av æren for at de har mestret

den første tiden i yrket, og forteller at det er i samtale med disse reflekterer over sin egen læringsprosess. Nye lærere som opplever mestring tidlig i yrkesutøvelsen får ifølge forskning (Hoy & Spero, 2005; Smethem, 2007, Frøseth & Caspersen, 2008) en sterkere tilknytning til profesjonen sin. Det kan tenkes at opplevelsen av tilhørighet bidrar til at nyutdannede lærer utvikler en profesjonell identitet som bygger på samhold, og bringer de tankene med seg inn sin oppfatning av yrkets profesjonsidentitet (Heggen, 2007) og skolens yrkeskultur.

De nyutdannede forteller at de ikke reflekterer like mye over arbeidet sitt når de er alene. De argumenterer med at det er utfordrende, men at det først og fremst er tidkrevende. Deltakerne opplever planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning og elevarbeid, samt administrativt arbeid, praktiske gjøremål og elevsaker tar all tiden de har til rådighet. Hoel (2003/2007/2010) drøfter denne problemstilling og mener at nyutdannede lærere har for lite tid til å reflektere over, vurdere og evaluere sitt eget arbeid ettersom de hele tiden står ovenfor nye utfordringer i arbeidshverdagen sin. Deltakerne kjenner seg igjen i Hoels beskrivelse, men forteller at selv om de nødvendigvis ikke bevisst evaluerer eget arbeid er de i en konstant læringsprosess hvor de tilegner seg nye kunnskaper og ferdigheter, og at de på grunn av dette blir sikrere på sin egen rolle og identitet som lærer. De legger vekt på at de tidvis har vært frustrerte, følt seg dårlig forberedt på arbeidet de skal utføre og opplevd yrkeshverdagen som en berg- og dalbane de ikke har kontroll på. Likevel trives de godt i arbeidet, spesielt møtet med elevene og arbeidet med fag trekkes av deltakere frem som trivselsmomenter. Deltakerne opplever at kollegiet støtter dem i arbeidet og ønsker at de skal lykkes med yrkesutøvelsen. De sier også at de trives med utfordringer og at de liker å lære nye ting om både yrket og seg selv, og at den kontinuerlige læringsprosessen de befinner seg i helt tiden påvirker hvordan de utvikler seg både profesjonelt og personlig.

6.4 Implikasjoner

Studien er ikke generaliserbar i statistisk forstand, men jeg finner enkelte tendenser som kan forklares og generaliseres analytisk og naturalistisk (Postholm, 2010; Stake, 1994), ettersom flere av meningshorisontene og de teksturelle og strukturelle beskrivelsene (Moustakas, 1994) kan fortelle om lignende situasjoner og være gjenkjennbare for andre, samt sammenfaller med tidligere forskning. Disse funnene er presentert i delkapittelet ovenfor, 6.3 «Analytisk tilbakeblikk – funnene». Jeg skal ikke gjenta funnene, men forsøke å implisere noen sammenhenger mellom dem, og reflektere over hvorvidt noen av dem er relevante for samfunnet, utdanning og for forskeren som lærende individ (Postholm, 2010). Studien har

følgelig enkelte begrensinger grunnet metodevalg, forskningsspørsmål, teoretisk tilnærming og forskningsperspektiv, noe jeg skal vurdere og gjøre rede for i de påfølgende implikasjonene.

Det er påfallende mange sammenfall blant deltakernes uttalelser, og disse danner meningshorisontene (Moustakas, 1994) jeg presenterte i analysen. Sammenfallene kan trolig forklares ut i fra at studiens forskningsdeltakere har tilsvarende utdanning fra den samme utdanningsinstitusjon, arbeider ved samme skole og dermed innenfor den samme yrkeskulturen og de samme organisatoriske rammene, samt at de får oppfølging og veiledning basert på et bestemt juridisk gjeldende dokument. En opplevelse av et fenomen er individuelt, men i dette tilfellet er det nærliggende å tro at måten skolen har organisert og lagt til rette for veiledning og oppfølging av sine nyansatte, påvirker hvordan deltakerne opplever overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, og hva de vektlegger som betydningsfullt og mangelfullt i den første tiden i yrket. Trolig ville jeg fått andre svar dersom jeg hadde stilt de samme spørsmålene til nyutdannede lærere ved andre skoler, fordi disse kan følge andre dokumenter, være organisert på en annen måte, ha andre rutiner for oppfølging og veiledning, samt ha en annen tradisjon i yrkeskulturen.

Valg av forskningsmetodene og perspektiv, samt unike forholdene ved skolen, og det snevre utvalget av forskningsdeltakere gjør at studien forteller om et spesifikt fenomen i en bestemt kontekst. Den sier lite om hvordan nyutdannede lærere ved andre skoler opplever fenomenet «overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse», men den kan gi visse indikasjoner på at organisert veiledning og oppfølging i en åpen yrkeskultur, kan påvirke denne overgangen positivt. Dataene er derfor anses som analytisk generaliserbare (Postholm, 2010). De er også naturalistisk generaliserbare fordi nyutdannede lærere ved andre skoler trolig vil kjenne seg igjen i det forskningsdeltakerne forteller om både «ups and downs» (Hobson, et. al., 2008) og «praksissjokk» (Engvik, 2008), samt den betydningsfulle rollen deltakerne tillegger hverandre, mentor, yrkeskulturen og støtteapparatet de har rundt seg.

Studiens styrke og svakhet er trolig knyttet til at deltakerne selv, gjennom den skriftlige forundersøkelsen, var med på å forme temaene for samtalen. Jeg som forsker har følgelig lagt føringer i forundersøkelsen, men jeg har basert temaene på emner alle deltakerne vektla i sin besvarelse. Dette medfører enkelte tema ble silt ut til fordel for de fire jeg har valgt, men de jeg valgte og bragte på bane i samtalene sto tydelig frem som de emnene forskningsdeltakerne mente har hatt størst betydning for deres opplevelse av overgangen fra utdanning til yrke.

Ettersom jeg har forsket ved en skole som har gjort store endringer for å legge til rette for mestring og utvikling viser studien kanskje i overkant positive resultater, både fordi endringene kan knyttes til et politisk vedtak og et juridisk dokument som baserer seg på forskning på feltet (Engvik, 2010; Hoy & Spero, 2005; Smethem, 2007; Smith & Ulvik, 2010/2011), og fordi deltakerne trekker frem mange av de organisatoriske grepene skolen har gjort som positive og hensiktsmessige for deres oppstart i yrket. Vi skal ikke glemme at skolen er i oppstartsfasen når det kommer til utarbeiding av gode og stabile rutiner og prosedyrer for veiledning og oppfølging av nye lærere, og at deltakerne flere ganger påpeker hva de har savnet i den første tiden i yrket. I analysen vier jeg liten plass til de spesifikke utfordringene hver og en av forskningsdeltakerne opplever i hverdagen, jeg grupperer dem og omtaler dem som «etiske, faglige, psykososiale, pedagogiske eller didaktiske utfordringer», noe som kanskje bagatelliserer den problematiske siden av yrkesutøvelsen noe. Dette har jeg gjort fordi jeg har et forskningsspørsmål og fire temaområder å forholde meg til, og dermed begrenses innholdet i studien seg.

I samtalene kom det frem emner jeg gjerne skulle undersøkt nærmere, men som falt litt utenfor forskningsspørsmålet og de fire samtaletemaene, som langt på vei avgrenser studiens innhold. Et av dem kommer frem når deltakerne snakker om hvorfor de ble lærere og hva de legger i lærerrollen innad og utad. I samtalen snakket vi om lærer- og lektorbetegnelsen og hva deltakerne og til dels samfunnet legger i disse titlene. Denne tittel- og identitetsdiskusjonen hadde vært spennende å drøfte videre, men jeg lot det ligge fordi det ikke ville bidratt til å besvare forskningsspørsmålet. Flere av deltakerne viser til massemedienes og de i sosiale medienes fremstilling av lærerprofesjonen. Det ville vært interessant å undersøke om nyutdannede, eller egentlig lærere generelt, blir påvirket av hva samfunnet og mediene mener om profesjonen deres, og om det påvirker deres profesjonsidentitet og selvbilde.

Da deltakerne og jeg samtalte om studiets relevans for utdanningen fortalte deltakerne at de opplever deler av utdanningen som lite relevant for yrkesutøvelsen, og flere av dem peker på det store spriket mellom det teoretiske studiet og det praktiske arbeidet. Samtlige av de nyutdannede lektorene refererte til masterskrivingen det siste året i utdanningen, og tror det de kaller «masterbobla» kan ha innvirkning på hvorfor de synes det er så lang avstand mellom profesjonskvalifiseringen i utdanningen og den faktiske yrkesutøvelsen og profesjonsutviklingen i skoen. Studien min tillater diskusjon omkring når man bør skrive

master eller hvordan studiet bør bygges opp, men jeg ville nevne det fordi jeg mener det kan fortelle oss noe om grånyansene i den komplekse overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse, spesielt for de nyutdannede lektorene med mastergrad fra universitet, og fordi jeg som forsker finner dette temaet interessant og aktuelt ved tanke på videre forskning.

Jeg som forsker har lært mye om fenomenet jeg har forsket på, men også mye om hvordan jeg kan forstå en konstruert virkelighet som er i kontinuerlig endring gjennom andre individers perspektiv, og deretter fortolke et kvalitativt datamateriale. Min egen forforståelse av fenomenet har utvidet seg betraktelig etter å ha opplevd en annen overgang fra utdanning til yrkesutøvelse, dog gjennom forskningsdeltakernes opplevelser, enn den jeg selv hadde året før deltakerne ble ansatt ved skolen. Som nevnt innledningsvis hadde skolen ingen utarbeidet prosedyre for hvordan de skulle ta i mot og følge opp nyutdannede lærer, og dette ble uformelt tillagt fagteamene. Skolen har gjort store organisatoriske endringer med utgangspunkt i «Handlingsplanen» (2011). Denne studien viser at disse endringene, sammen med skolens yrkeskultur, kan ha påvirket forskningsdeltakerne overgang fra utdanning til yrkesutøvelse på en hensiktsmessig måte, ved tanke på at intensjonen bak veiledning og oppfølging i følge «Handlingsplanen» er å beholde de nyutdannede lærerne i yrket og investere i deres profesjonsutvikling for skolens fremtid.

6.5 Til slutt – et tankesprang

Avslutningsvis, en liten anekdote – for etter sitt første år, i vikariatstilling, har samtlige av forskningsdeltakere fått tilbud om fast stilling, alle i tilnærmet fullt årsverk. Dette kan være en bekreftelse på at skolen ser på sine nyutdannede, nytilsatte lærere som en ressurs det er verdt å investere i, og har brukt «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune» (2011) som utgangspunkt for veiledning og oppfølging av disse. Vi kan ikke se bort i fra at det gjenstår elementer og rutiner skolen ifølge deltakerne mine bør forbedre og jobbe videre med, men studien viser at de seks lektorene alt i alt har fått en trygg og langt på vei positiv start på yrkeskarrieren. Dette ser ut til å ha sammenheng at nettopp ledelsen ved denne skolen har sett verdien av å investere tid og penger i nyutdannede lærere.

Investeringen de har gjort er kort fortalt å frikjøpe to mentorer som veileder og følger opp de nyutdannede i tråd med prosedyren skolen de har laget med utgangspunkt i «Handlingsplan» jeg har nevnt ovenfor. Det er politisk vedtatt at alle nyutdannede skal få tilbud om veiledning, men det finnes ingen krav til hva veiledningen skal inneholde og dermed står skoleeierne og til dels skolelederne nokså fritt til å tolke hva som ligger i begrepet «veiledning». Skolen i

denne studien har på et år gjort helomvending, fra å ikke ha prosedyrer for oppfølging av nyutdannede, til å utarbeide en omfattende rutine som involverer store deler av organisasjonen. Kanskje burde flere skoler og utdanningsinstitusjoner se i denne retningen? Det er tross alt lærerstudentene og de nyutdannede lærerne og lektorene som er skolen og utdanningssektorens fremtid.

Litteratur:

- Amundsen, P. (2007). Fra reflekterende student til praktiserende pedagog. Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling I: *Når starten er god. En artikkelsamling for nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 39-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Aristoteles. (1973). *Etikk*. Oslo: Gyldendals fakkeltbøker.
- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of newly Qualified Teachers*. (Phd.) Åbo Akademi University, Vasa.
- Bakhtin, M. (1981). *The Dialogic Imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Bayer, M. and Brinkkjær, U. (2011). Newly qualified teachers' careers in the first 18 months. In: U. Lindgren, F. Hjärdemaal, S.-E. Hansen & K. Sjöblom (Eds.) *Becoming a Teacher. Nordic Perspectives on Teacher Education and newly qualified Teachers* (10-22). Vasa: Åbo Akademi University
- Berger, A.H. (2008). Det første møtet forteller mest. I: T. Hoel Løkenstgard, B. Hanssen, R. Jakhellen & S. Østrem (red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (61-70). Trondheim: Tapir.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives; the classification of educational goals*. New York: Longman Group.
- Bråten, I. (2002). Ulike perspektiver på læring. I: I. Bråten (red.), *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS
- Bråten, I. & Thurmann-Moe, A. C. (1996). Den nærmeste utviklingssonen som utgangspunkt for pedagogisk praksis. I: I. Bråten (red.), *Vygotsky i pedagogikken*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Caspersen, J. (2013). *Professionalism among novice teachers. How they think, act, cope and perceive knowledge*. Ph.d.-avhandling, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Caspersen, J. og Raaen, F.D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I: P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Caspersen, J. og Raaen, F.D. (2014.21.03.). Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer? *Aftenposten*. Hentet fra: <http://www.aftenposten.no/viten/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-larer-7509471.html>.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Dahl, T., Finne, H., Buland, T. & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget – Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF-rapport.

- Dahlback, I. T. & Skille, Ø. B. (2013.03.03.). Én av tre ferske lærere dropper ut av yrket. *Norsk rikskringkasting*. Hentet fra <http://www.nrk.no/norge/laerere-dropper-ut-av-yrket-1.10934471>
- Damsgaard, H.L. & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. I: *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 28-41
- Day, C. & Gu, Q. (2007). Teachers' resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302-1316.
- Day, C. & Gu, Q. (2010). *The New Lives of Teachers*. London: Routledge.
- Dewey, J. (1938/1962). *Experience and Education*. New York: Collier.
- Dewey, J. (1969). *Outlines of a critical theory of ethics*. New York: Greenwood.
- Dreier, O. (2008). Learning in Structures of sosial Practice. I: S. Brikmann, C. Elmholdt, G. Kraft, P. Musaeus, K. Nielsen & L. Tanggaard (eds.), *A Qualitative Stance: Essays in Honor of Steinar Kvale* (85-96). Aarhus: Aarhus University Press.
- Dreyfus, H. and Dreyfus, S. (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. New York: Free Press
- Dreyfus H. and Dreyfus, S. (1999). Mesterlære og eksperterens læring. I: Kvale, S., Nielsen, K., (red.), *Mesterlære — læring som sosial praksis*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS
- Dysthe, O. (2001). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I: Dysthe, O. (red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag
- Engvik, G. (2007). Nye lærer i videregående opplæring – hvilke utfordringer. Utdanningsdirektoratet, hentet 24.04.2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>
- Engvik, G. (2008). Praksissjokk i videregående skole? I: G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (red.) *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. (111-124), Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Engvik, G. (2009). Hvordan skal jeg (...) utvikle med selv? En studie av nyutdannede lærere i deres første yrkesår. I: *FoU i praksis*, 1, 7-18.
- Engvik, G. (2010). Tilbud om veiledning av nyutdannede lærere – noen skolelederutfordringer. I; T.L. Hoel, B. Hansen & G. Engvik (red.), *Ny som lærer – sjansespill eller samspill* (271-286). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Engvik, G. (2014). Nyutdannede lærere og klasseledelse. I: G. Engvik, T. A. Hestbek, T. L. Hoel & M. B. Postholm (red.), *Klasseledelse – for elevenes læring* (261-277), Trondheim: Akademika forlag
- Engvik, G. & Emstad, A. B. (2015). The importance of school leaders' engagement i socialising newly qualified teachers into the teaching profession. I: *International Journal of Leadership in Education*. Doi: 10.1080/13603124.2015.1048745
- Engvik, G. (2016). Veiledningspraksis i lærerutdanningen i lys av forskning på I: Engvik, G. & Østern, A. L. (red.), *Vurderingspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturfelt*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Eraut, M. (2002). *Developing professional knowledge and competence*. London: Routledge Famer
- Flores, M.A. (2002). Learning, Development and Change in the Early Years of Teaching: A Two-Years Empirical Study. Nottingham: University of Nottingham
- Flores, M. A. (2006). Being a novice teacher in two different settings: Struggles, continuities, and discontinuities. *Teachers College Record*. 108(10), 2021-2052.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*. 22(2), 219-232.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (1998). Interviewing: the art of science. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Collecting and interpreting Qualitative Materials*, 47-78. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fontana, A. & Frey, J.H. (2000). The interview: from structured questions to negotiated text. In: N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds.), *Handbook of Qualitative Research*, 361-376. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fox, A. & Wilson, E. (2009). Support our networking and help us belong!: listening to beginning secondary school teachers. In: *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 701-718.
- Fuglestad, O.L. (2010). Der energien strøymmer. Profesjonsutvikling i møte med elevar. I: T.L. Hoel, B. Hansen & G. Engvik (red.), *Ny som lærer – sjansespill eller samspill* (157-172). Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Feiman-Nemser, S. (2003). *What New Teachers Need to Learn*. Hentet 30. 03 2016, fra <https://www.stcloudstate.edu/tpi/initiative/documents/preparation/What%20New%20Teachers%20Need%20to%20Learn.pdf>
- Frøseth, M.W. & Caspersen, J. (2008). Tilbakeblikk på utdanningen: Yrkesaktivitet, mestring av yrke, oppfølging i arbeidslivet og vurdering av utdanningen, HiO-notat 2/2008, Oslo: Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo.
- Giddens, A. (1976) *New Rules of Sociological Method. A Positive Critique of Interpretative Sociologies*, London: Macmillan
- Giorgi, A. (1985). Sketch of a Psychological Phenomenological Method, I: A. Giorgi (eds.) (1994): *Phenomenology and Psychological Research*, 8-22. Pittsburg, PA: Duquesne University Press
- Goffman, E. (1959). *The Presentation of Self in Everyday Life*. New York: Anchor Books
- Granlund, L., Mausethagen, S. & Munthe, E. (2011). Lærerprofesjonalitet i spenningsfeltet mellom policy og profesjon. HiO-rapport 2011 nr. 2.
- Grimen, H. & Ingstad, B. (2006). *Sykdom og helse i kulturelt perspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2007). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Smeby, J.C. (red), *Profesjonsstudier*, 71-87. Oslo: Universitetsforlaget

- Grimsæth, G. (2007). Nyutdannet lærer – utvikling av lærerprofesjonalitet og utvikling av skolen. Utdanningsdirektoratet. Hentet 24.04.2015 fra <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>
- Guba, E. & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Gudmundsdóttir, S. (1997). Narrativ forskning på pedagogisk praksis. I: Karseth, B., Gudmundsdóttir, S. & Hopmann, S. (red.), *Didaktikk: Tradisjon og fornyelse. Festskrift til Bjørg Brandtzæg Gudem*, 147-172. Oslo: Universitetet i Oslo, PFI.
- Hanssen, B. & Helgevold, N. (2010). Å trå over dørstokken. Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer». I: Hoel, T.L., Engvik, G. & Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, 217-234. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig kapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Heggen, K. (2007). Profesjon og kunnskap. I: Molander, A. & Smeby, J.C. (red), *Profesjonsstudier*, 321-331. Oslo: Universitetsforlaget.
- Heggen, K. & Terum, L.I. (2010). Kvalifisering for et komplekst yrke. I: Hoel, T.L., Engvik, G. & Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill*, 251-270. Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2008). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25, 207-216
- Hoel, T.L. (2003). Skoledagen har sine nedturer og sine oppturer. Glimt fra nyutdanna lærerar sin kvardag gjennom e-brev. I: T. Petterson & M.B. Postholm (red.), *Klasseledelse*, 220-242, Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T.L. (2007). Oppfølging av nyutdanna lærerar – kvar blir det av faget? I: *Når starten er god. En artikkelsamling for nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Hoel, T.L. (2010). Underviser nyutdanna lærere i fag? I: T.L. Hoel, B. Hansen & G. Engvik (red.), *Ny som lærer – sjansespill eller samspill* (77-98) Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hoveid, M.H. (2010). Filosofiske perspektiver på læreres læring og profesjonsutvikling. Et arbeid med lærenes narrative identitet. I: T.L. Hoel, B. Hansen & G. Engvik (red.), *Ny som lærer – sjansespill eller samspill* (173-192) Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Hoy, A. W. & Spero, R. B. (2005). Changes in teachers' efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. *Teaching and Teacher Education* 21(4), 343-356

- Jackson, P.W., Bööstrom, R.E. & Hansen, D.T. (1993): *The moral life of schools*, 1. San Francisco: Jossey-Bass. (Jossey-Bass Education series).
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. (Phd.), Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Johannessen, K. S. (1984). *Kunst, språk og estetisk praksis*. Bergen: Filosofisk institutt.
- Johannessen, K. S. (1999). *Praxis och tyst kunnande*. Stockholm: Dialoger.
- Johnson, S.M. & Birkeland, S.E. (2003). Pursuing a "Sense of Success": New Teachers Explain Their Career Decisions In: *American Educational Research Journal*, 40(3), 581-617
- Kemmis, S. (1991). Improving Education through Action Research. I: *Action Research for Changes and Developments*, 57-75. Newcastle upon Tyne: Athenaeum Press Ltd.
- Krathwohl, D. R. (1964). The taxonomy of educational objectives – Its use in curriculum Building. In C. Lindvall, (Ed.), *Defining Educational Objectives*. University of Pittsburgh Press, 19-36.
- Kunnskapsdepartementet (2002). St. meld. Nr. 16 (2001-2002) *Kvalitetsreformen – Om ny lærerutdanning – mangfoldig – krevende – relevant..* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for kunnskapsløftet*.
- Kunnskapsdepartementet (2006). St. meld. Nr. 1 (2006-2007) *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2009). St. meld. Nr. 11 (2008-2009) *Læreren – rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet og KS (2009): *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal ad Notam
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Nielsen, K. (red.), (1999). *Mesterlære*. Oslo: Gyldendal ad Notam
- Langdon, F.J. (2007). *Beginning teacher learning and professional development: An analysis of induction programmes*. The degree doctor philosophia. The University of Waikato.
- Lave, J. & Wenger, E. (2000). *Legitim perifer deltakelse*. (Illeris, K. ed.). Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag AS

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological Study*. London: University of Chicago Press.

Utdanningsforbundet(2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet 04.02.2016 fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/L%C3%A6rerprof_etiske_plattform_A3_bm.pdf

Mathisen, K. (2007). Hvordan kan den nyutdannede og nytilsatte lærer oppleves som en ressurs både i egne øyne og for skolen? I: *Når starten er god. En artikkelsamling for nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet.

Merriam, S. B. and Associates. (2002). Introduction to Qualitative Research. I: *Qualitative Research in Practice*, 3-17. San Francisco: Jossey-Bass.

Molander, A. & Terum, L.I. (2008). Profesjonstudier – en introduksjon. I: A. Molander & L.I. Terum (red.), *Profesjonstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Munthe, E. (2003). Teachers' Workplace and Professional Certainty», *Teaching and Teacher Education*, 19, 801-813.

McNally, J., Blake, A., Corbin, B. and Gray, P. (2008). Finding an identity and meeting a standard: Connecting the conflict in teachers induction. *Journal of Educational Policy*, 23(3), 287-298.

McNally, J., N. Boreham, P. Cope, I. Stronach, P. Gray, B. Corbin et al. 2008. *New Teachers as Learners: A Model of Early Professional Development – TLRP Research Briefing 56*. London: Teaching and Learning Research Programme (TLRP).

OECD (2005). *Teacher Matters, Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD-rapport. Tilgjengelig per 15.05.2016 på: <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>

Ohnstad, Frøydis Oma (2013). *Profesjonsetikk i skolen – lærerens etiske ansvar*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Olsen, M.S. & Ulvik, M. (2014.05.06.). Veiledning av nye lærere i videregående skole. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/veiledning-av-nye-larere-i-videregaende-skole/>

Platon (1978). *The collected Dialogues of Platon*. Princeton: Princeton University Press.

Polanyi, M. (1958). *Personal knowledge*. London: Routledge and Kegan Paul.

Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Raaen, F.D. (2008). *Praksissjokket – hvilket sjokk?* Paper presentert på Profesjonsutdanning og profesjonsforskning.

- Raaen, F.D. (2010). Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I: T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hansen (red.), *Ny som lærer: sjansespill og samspill*, 235-251. Trondheim: Tapir Akademiske Forlag.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerik, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates' teaching commitment and entrance into the teaching profession. *Teaching and Teacher Education*, 23, 543–556
- Roald, T. & Køppe, S. (2008). Generalisering i kvalitative metoder. *Psyke & Logos*, 29, 86-99
- Rubin, J. R., & Rubin, I. S. (1995). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Thousand Oaks, CA.: Sage Publications.
- Ryle, G. (1963). *The Concept of Mind*. Harmondsworth: Penguin.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skre, I.B. (2012.10.02.). Resiliens. I: *Store Norske leksikon*. Hentet fra: <https://snl.no/resiliens>
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching careers: Will the new generation stay? *Teaching and Teacher Education*, 13(5), 465-480
- Smith, K. & Ullvik, M. (red.) (2010). *Veiledning av nyutdannede lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2011) Veilederrollen- En profesjon innenfor profesjonen. *Bedre Skole*, 4.
- Smith, K., Ullvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortelling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Sunde, E. & Ulvik, M. (2013.13.10). Skoleledere om nye læreres behov for veiledning. *Utdanningsforskning*. Hentet fra: <http://utdanningsforskning.no/artikler/skoleledere-om-nye-lareres-behov-for-veiledning/>
- Sør-Trøndelag fylkeskommune (2011) «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune». Hentet den 28.1.2015 fra: <http://www.ntnu.no/documents/10467/321503869/Handlingsplan+STFK+-+veiledning+av+nyutdannede+l%C3%A6rere/7d024e1a-9ec9-4302-be33-f54be076f4a4>
- Stake, R.E. (1994): Case studies. I: Denzin, N.K. og Y.S. Lincoln (eds.). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*, Sage Publications, 236-247
- Säljö, R. (2002). Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I: Bråten, I. (red.): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag AS
- Terum, L.I. & Heggen, K. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I: P. Haug (red.), *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*

- Tom, A. R. (1984). *Teaching as a Moral Craft*. New York: Longman Inc.
- Thornton, R., & Nardi, P. M. (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80, 870-885.
- Totterdell, M. & J. Arrowsmith. (2007). *A Systematic Review of the Research Evidence on the Induction of New Qualified Teachers*, Paper presented at the ECER Annual Conference, Ghent University, Belgium.
- Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I: Tuomi-Gröhn, T. og Y. Engeström (red.) *Between School and Work. New Perspectives on Transfer and Boundary Crossing*. Oxford: Elsevier Science Ltd.
- Ulvik, M., Aas, S., Hildemyr, H., Joahnsen, K.D., Lund, E.W., Olsen, M.J.S., & Smith, K. (2009). Gi nye lærere en mulighet, *Bedre Skole*, 4, 67-71.
- Ulvik, M., Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835–842.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning for et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Østrem, S. (2010) «Lærerens profesjonelle utvikling – hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om?». I: Hoel, T.L., Engvik, G. & Hanssen, B. (red.) *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 141-156). Trondheim: Tapir akademiske forlag.
- Vygotsky, L. S. (1986). *Thought and language* (A. Kozulin, Trans.). Cambridge, MA: MIT Press. (Original work published 1934)
- Wang, J., Odell, S.J. & Schwille, S.A. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching: a critical review of the literature. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132-152.
- Wardekker, W. (2000): «Criteria for the Quality of Inquiry. I: *Mind, Culture, and Activity*, 7, (4). s. 259-272.
- Wenger, E. (2004) *Praksis fælleskaber*. København: Hans Reitzels forlag.

Vedlegg 1

Invitasjon til forskningsdeltakerne

Til aktuelle forskningsdeltakere

Jeg skal gjennom studiet «Lærerprofesjon og yrkesutøvelse» ved NTNU i Trondheim skrive en mastergradsoppgave, og ønsker derfor å invitere deg som deltaker til mitt prosjekt. Du innfrir kravene jeg har satt til forskningsdeltakerne i min studie. Kravene er at du er utdannet lærer/adjunkt/lektor og arbeider i minst 80% stilling, enten i ditt første eller andre år etter endt utdanning og arbeider ved skolen jeg har valgt å bruke i studien min. Som forskningsdeltaker må du sette av ca. 30 minutter til et spørsmålsskjema i oktober - november 2014 og ca. 30 minutter til et intervju i april – mai 2015.

Min foreløpige problemstilling er:

Hvordan opplever nyutdannede lærere overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse?

Spørsmålsskjemaet og intervjuet vil dreie seg om:

- Hvorfor har du valgt denne utdanningen/ dette yrket?
- Studiet, synes du det forberedte deg på yrkesutøvelsen/profesjonskvalifisering: hva var bra, hva kunne vært bedre, hva savnet du?
- Mottakelse og oppfølging på arbeidsplassen: hva er bra, hva kunne vært bedre, hva savner du? Er det akseptert å være nyutdannet på arbeidsplassen?
- Det sosiale: er kollegaene/yrkeskulturen ved skolen viktig for din læring og trivsel? Kollegaene og mentorens rolle.
- Læringsprosessen: Egen profesjonsutvikling? Hvordan ser du på egen læring?
- Drømmesenarioet: hvordan bør arbeidsplassen ta imot/ legge til rette for den nyutdannede?
- Profesjonell identitet: hvem er du som lærer/kollega?
- Profesjonsidentitet: status, det kollektive, yrket utad?
- Fremtiden: er du fortsatt lærer?

Jeg ønsker at du skal fortelle meg om egne erfaringer og opplevelser, med utgangspunkt i temaene ovenfor. Vedlagt finner du et spørsmålsskjema og en kort definisjon på enkelte av begrepene jeg bruker ovenfor. Spørsmålsskjemaet fylles ut og mailes tilbake til meg snarest. Intervjuene vil finne sted på skolen etter nærmere avtale, og varigheten på samtalen vil være ca. 30 minutter. Det kan bli aktuelt å avholde oppfølgingssamtaler. Det vil bli benyttet opptaksutstyr under samtalene. Jeg skal transkribere samtalene, og dersom det er ønskelig vil du få anledning til å lese i gjennom transkripsjonen som gjelder deg. Informasjonen som du kommer med i samtalen vil bli behandlet konfidensielt og alt materiale vil oppbevares utilgjengelig for andre. I forskningsoppgaven vil du og skolen bli anonymiserte. Opptakene og transkripsjonene vil bli makulerte i løpet av juli 2016.

Jeg håper du vil ta deg tid til dette.

Med vennlig hilsen

Julie Leonardsen

Vedlegg 2

Begrepsforklaringer

Nedenfor finner du forklaringer på del av begrepene jeg kommer til å benytte i både forundersøkelsen du skal svare på skriftlig og i temalisten for samtalen/intervjuet. Definisjonene er hentet fra Elstad, E. og Helstad, K. *Profesjonsutvikling i skolen*, utgitt i 2014 av Universitetsforlaget og Molander, A. og Terum, L. (red.) *Profesjonsstudier*, utgitt i 2008 av Universitetsforlaget.

Personlig identitet: betegnelse på hvordan individet oppfattet seg selv og hvordan samfunnet oppfatter individet

Profesjonell identitet: betegnelse på hvordan individet oppfattet seg selv i yrkessammenheng, å være bevisst sin yrkesgjerning

Profesjonsidentitet: betegnelse på et yrkes kollektive identitet, altså hvordan en yrkesgruppe oppfatter seg selv

Profesjonskvalifisering: å være kvalifisert for å utøve et bestemt yrke, oftest gjennom utdanning

Profesjonsutvikling: å utvikle profesjonsutøverens praksis og begrunnelser for praksis, samt hvordan profesjonen som kollektiv møter endringer og utfordringer

Vedlegg 3

Forundersøkelse/spørsmål til forskningsdeltakerne

Forundersøkelse

Oppgi følgende info: (tittel, fag og stillingsprosent)

1. Hvorfor valgte du å bli lærer?
2. Hva mener du om yrkets «kollektive» profesjonsidentitet, innad i yrket og utad?
3. Hvordan forventet du at læreryrket skulle være, har det svart til forventningene hittil og synes du studiene har forberedt deg godt nok? Hva har vært nyttig å ha med seg videre, og hva skulle du ønske du hadde lært mer om?
4. Hvordan opplever du selve overgangen fra studiet til yrket?
5. Hvordan har du blitt tatt imot av skolen og kollegene og hva gjør/gjør ikke arbeidsplassen for å tilrettelegge for deg som nyutdannet lærer? Hva har vært viktig/betydningsfullt og hva har du savnet?
6. Hva vet du om gjeldende lover og retningslinjer for veiledning av nyutdannede lærere? (har noen introdusert deg for gjeldende dokumenter, vet du at det faktisk finnes noen gjeldende dokumenter, vet du hvor du finner disse, fikk du vite noe om rettighetene dine som lærer gjennom studiet eller ansettelse?)
7. Hva synes du har vært det vanskeligste/ mest utfordrende med å være ny i læreryrket på skolen du arbeider ved og hva kan studiet/arbeidsplassen gjøre for å gjøre situasjonen lettere/ mer overkommelig?
8. Hva synes du selv at du mestrer godt og/eller mindre godt i læreryrket, og hvordan vil du beskrive læringsprosessen (profesjonsutviklingen) du gjennomgår?
9. Hvordan ser du på deg selv som lærer, hvordan vil du beskrive din «profesjonelle identitet»?
10. Hva tenker du om fremtiden din? Kommer du til å fortsette i læreryrket (hvorfor/hvorfor ikke)?

Vedlegg 4

Temaliste til intervjuet/samtalen

Forskningsdeltakerne blir bedt om å fortelle om egne erfaringer, opplevelser og meninger knyttet til de fire temaene nedenfor.

Tema for samtalen/intervjuet, basert på svarene i forundersøkelsen:

1. Kollegene og det sosiale aspektet/yrkeskulturens betydning for hvordan du føler deg mottatt både personlig og profesjonelt, profesjonsidentitet.
2. Skolen/ledelsens måte å tilrettelegge for deg som nyutdannet, positivt og negativt/mangelfullt. Er det i råd med «Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør-Trøndelag fylkeskommune»?
3. Studiets relevans for yrkesutøvelsen, positivt og negativt/mangelfullt, overgangen fra utdanning til yrkesutøvelse.
4. Egen læring (profesjonsutvikling), tenk tilbake på året som har gått – vil du fortsette som lærer hvorfor/hvorfor ikke?

Handlingsplan for oppfølging av nyutdannede lærere i Sør- Trøndelag fylkeskommune



2013+



SØR-TRØNDELAG FYLKESKOMMUNE

Innhold

1.	Bakgrunn	3
2.	Hvorfor veilede nyutdannede lærere?	3
3.	Organisering av mentor- / veilederordningen	4
4.	Økonomi	7
5.	Skjematisk oversikt	7
6.	Organisering på den enkelte skole – lokalt arbeid	7
7.	Evaluerings.....	9

1. Bakgrunn

Kunnskapsdepartementets Stortingsmelding 11 (2008-2009) «Læreren Rollen og utdanningen» har som målsetting at nyutdannede lærere skal få veiledning og oppfølging. På bakgrunn av dette har KD og KS utarbeidet en intensjonsavtale der kommuner og fylkeskommuner tilbyr veiledning til alle nyutdannede. Videre poengteres skoleeiers ansvar for kompetanseutvikling (Opp.lov. §10-8).

Sør-Trøndelag fylkeskommune har gjennom «Strategiplan 2013-2016» FT 88/12 og «kompetanse for kvalitet 2012-2015» lagt til rette for at det innføres en mentorordning for nye lærere. Denne handlingsplanen er en oppfølging av det politiske vedtaket. Alle dokumenter i tilknytning til denne handlingsplanen er å finne i ESK.

2. Hvorfor veilede nyutdannede lærere?



I mange år har rekruttering til læreryrket vært en økende utfordring. Søknad til lærerutdanningen i 2013 ligger stabilt, men med nedgang for de som velger realfag for 1-7. trinn (26%) og de som velger 5. til 10. trinn med norsk (11%). Med en god veiledningsordning og et godt system for kompetanseutvikling kan nettopp dette være et godt rekrutteringstiltak, som igjen vil bidra til at lærere søker seg til kommunen og blir værende der.

En god start og veiledning er viktig for at nye lærere skal videreutvikle kompetansen sin, står bedre rustet i hverdagen og blir mer åpen og knyttet til profesjonen (Smethem, 2007; Hoy & Spero, 2005). Å tilby veiledning til nye lærere er viktig for å hjelpe dem til å mestre jobben slik at gode overgangsordninger mellom utdanning og yrke bidrar til økt rekruttering og sørger for at lærerne blir i skolen. (Smith og Ulvik, 2011). Lærerens profesjon og kvaliteten på arbeidet blir styrket.

Læreryrket er spennende, krevende og komplekst. Denne kompleksiteten kan ikke fullt ut læres i en grunnutdanning. Enkelte sider læres best når man har begynt å jobbe. I starten er det mye nytt å forholde seg til. Forskning viser at veiledning kan bidra til å introdusere de nyutdannede for et faglig profesjonelt fellesskap. Derfor trenger nyutdannede både en fadder på arbeidsplassen og kvalifisert veiledning. (www.nyutdannede.no)

En av forutsetningene for veiledningen av de nye lærerne, er at den er målrettet, systematisk og profesjonell. (Smith og Ulvik, 2011). Den beste måten å ivareta dette kravet på, er å bruke veiledere som er egnet, og som har formell kompetanse i veiledning.

Enhver som skal veilede nye lærere, bør ha ferdigheter i å veilede – ikke bare om skole og fag, undervisning, vurdering og klasseledelse, men like mye om relasjoner, følelser og kommunikasjon. En veileder må evne å lede og skape trygghet i veiledningssituasjoner, kunne lytte, kommentere og utfordre. Fordi vi alle er forskjellige og gjerne ser hendelser med ulike briller, må veilederen ha kunnskap og strategier for å håndtere det. Det finnes et repertoar av ulike teknikker som for mange kan være ukjente. Veilederutdanningen, derimot, kan utstyre

oss med mye av det vi behøver: begreper, veiledningsteori, forskningsbasert kunnskap, ulike metoder og tilnærminger, refleksjons- og samtaleteknikker.

God og kvalifisert veiledning kan møte den nye lærerens individuelle behov og bidra til at flere lærere velger å bli i yrket. Ringvirkningene kan fremme personalets profesjonelle utvikling (Hobson, 2008), for deretter å komme eleven og hele skolen til gode. Veiledning er en profesjon på samme måte som undervisning er en profesjon. I dette tilfellet er det dessuten snakk om en profesjon i profesjonen som kan gi verdifulle bidrag til å utvikle den profesjonelle lærer og den gode. Sentralt i dette arbeidet er begrepene kommunikasjon, etikk og danning i lys av veiledningsprosesser (Engvik 2012, NTNU)

Overordnede, sentrale områder som det trengs å gis støtte på:

Personlige støtte	Sosiale støtte	Faglig støtte
<p>Støtte fra en mentor og fra en nyutdannet lærer</p> <p>Et trygt miljø: Det er viktig at utfordringer/problemer og følelser kan diskuteres i fortrolige rammer.</p> <p>Redusert arbeidsbelastning: Nyutdannede lærere bruker mye tid og er nøye i planleggingsfasen.</p>	<p>Støtte fra en mentor:</p> <p>Mentoren kan spille en sentral rolle i å introdusere læreren til skolen som organisasjonen og skolekulturen.</p> <p>Samarbeid: Former for samarbeid om undervisning der to eller flere lærere har ansvar for enkelte klasser eller tema/emner.</p>	<p>Bidrag fra eksperter (fagdidaktikere fra universitet/skole), organisert gjennom formelle kurs eller gi muligheter til å rådføre eksperter.</p> <p>Utvexling av erfaringer mellom nyutdannede og erfarne lærere (i forskjellige skoler), for eksempel gjennom deltakelse i samarbeid om lærende organisasjoner.</p>

EU (2012)

3. Organisering av mentor- / veilederordningen

Mentorordningen og veiledning av nyutdannede lærere er vedtatt politisk og denne handlingsplanen legger rammer for arbeidet med oppfølging av nytilsatte lærere i STFK.

Med *ny lærer* mener vi en lærer som er inne i sitt 1. eller 2. år som nyutdannet. Ansatte f.eks. på yrkesfags som mangler PPU, inngår først i ordningen når de tar PPU. Dvs. mentorordningen gjelder for ansatte med pedagogisk utdanning. Nyutdannede lærere som er vikarer inngår i ordningen så lenge de går på årskontrakt.

En *mentor* er en lærer som skal veilede nyutdannede lærere. Det er pr. dato ikke krav om formell veilederopplæring for mentorene.

Generelt

Mentor er en erfaren kollega som bidrar til å støtte, utfordre og profesjonalisere yrkesstart for nyutdannede lærere (Flores 2006; 2009, Skagen 2004 m.fl.). Samarbeidet i lærerteamet, i seksjonen, i avdelingen, og støtte fra erfarne lærere har videre stor betydning for de nyutdannede. (Engvik, 2011).

Mentoren bør være positiv og løsningsorientert og inneha gode relasjonelle egenskaper. Videre er følgende personlige egenskaper en fordel:

- være åpen og meddelsom, ha evne til å dele av sine erfaringer (både gode og mindre gode)
- evne til å sette seg in i den nyutdannedes situasjon
- evne til å kunne gi både støtte og utfordring

Mentors primære arbeidsoppgaver er å bidra til utvikling av en profesjonsidentitet hos den nyutdannede der mentor skal støtte opp om den nyutdanna sin yrkessosialisering og profesjonsutvikling. Det er naturlig at hovedtyngde i oppfølgingen av nyutdannede lærere skjer praksisnært på den enkeltes arbeidsplass. De prosesser som skjer der er de aller viktigste. Mentoren bør av den grunn inneha praktiske og organisatoriske kunnskaper og ha praktiske undervisningsferdigheter. Mentorens profesjonskunnskap står sentralt, der veiledningsferdigheter sees i lys av teori, undervisning og læringsutbytte.

Innhold og metode

Veiledningsordningen består av fagsamlinger for både nytilsatte og lærere som ønsker å bli eller er mentorer. Fagsamlingene ledes av NTNU eller andre fagsamarbeidspartnere og har som mål å presentere og drøfte ulike områder innen profesjonen lærer/mentor. Fagsamlingene legges opp til forelesninger, diskusjoner i plenum, samt at innholdet i fagsamlingene blir formet ut i fra deltakernes ønsker og behov. Fagsamlingene vil være rettet mot nytilsatte, men har også til hensikt å tilføre mentorene faglig oppdateringer.



I tillegg til disse fagsamlingene vil oppfølging på den enkelte skole være sentralt. Det er skolens ledelse som skal legge til rette for at nytilsatte får den informasjon og veiledning som trengs, både i møte med de etablerte fora som skolen allerede har og i form av mer spesifikk oppfølging og veiledning. Herunder kommer en strukturert mentorordning. Denne praksisnære oppfølgingen er av stor betydning for de nyutdannede lærerne.

Skoleeier legger også til rette for å gå de nyutdannede lærerne tilbud om kurs/ etterutdanning innen spesifikke tema; f.eks. vurdering, spesialpedagogisk organisering, tilpasset opplæring, ulike diagnoser, lover og regler, m.v..

Forslag til pedagogisk årshjul og lokal organisering finnes i kapittel 6.

Nye utdannede lærere

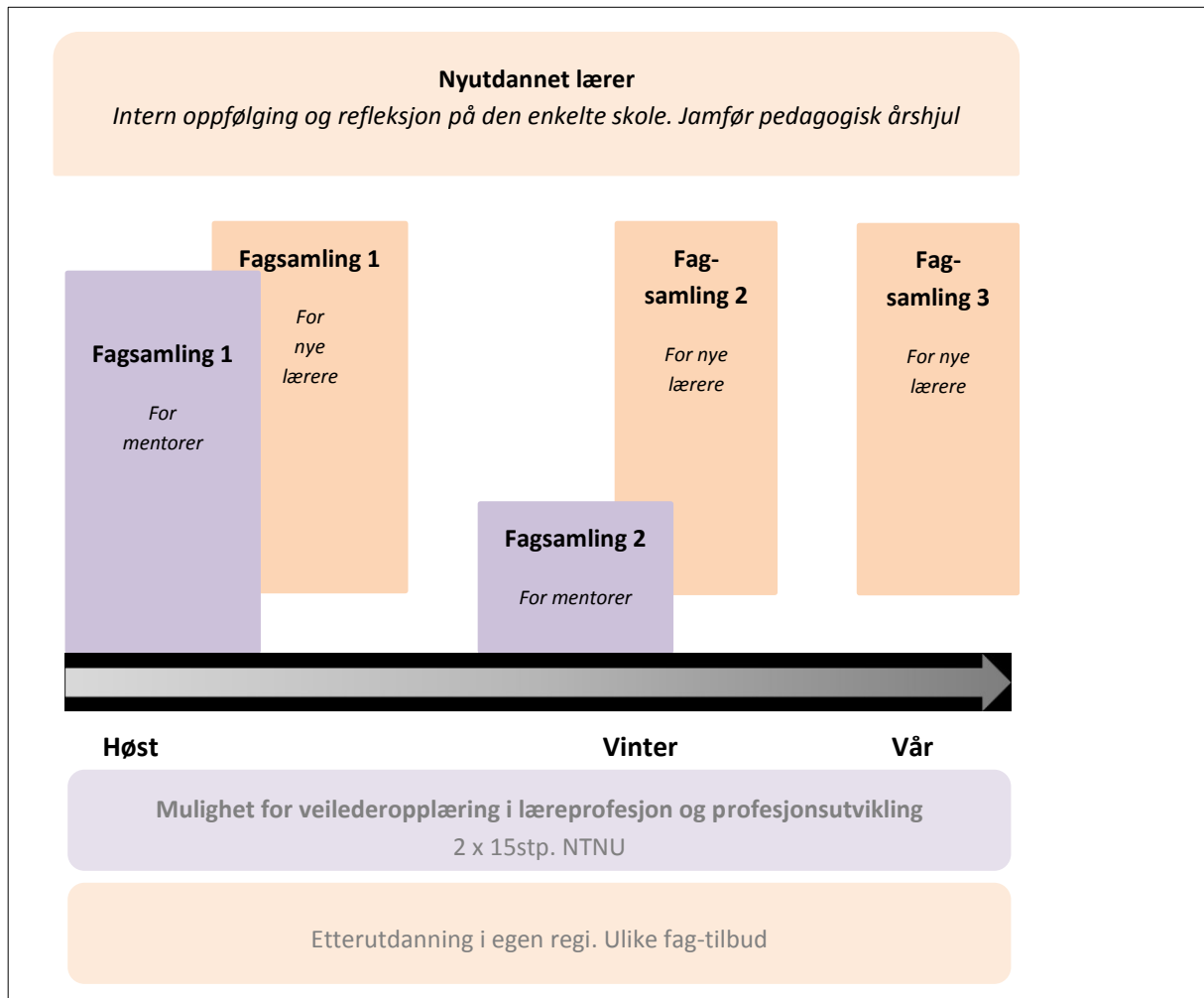
Fagsamlingene vil være en god arena for nyutdannede lærere der ulike problemstillinger som nye lærer møter i hverdagen kan bringes fram og følges opp med faglig/ teoretisk perspektiv. I tillegg vil det bli lagt til rette for at deltakernes ønsker og behov danner grunnlaget for deler av de faglige samlingene.

Mentorer/ veiledere

Nye mentorer deltar på fagsamlingene. I tillegg legges det opp til en egen mentorsamling, et tilrettelagt nettverk direkte rettet mot mentor der utfordringer og dilemma i veilederrollen

drøftes Videre tilbyr NTNU et studium «Veilederopplæring i læreprofesjon og profesjonsutvikling», 30stp. (<http://videre.ntnu.no>)

4. Skjematisk oversikt



I oppstarten vært høst arrangeres det felles fagsamling med aktuelle tema der mentorer og nytilsatte møtes.

Fagsamling 2 består av en egen del for mentorer og en del for nytilsatte. Denne dagen er oppfølging av fagdag 1, samtidig som nye momenter, forskning og teori bringes inn.

Fagsamling 3 legger vekt på hvordan lærerne skal følge opp elever med ulike utfordringer og behov der fylkeskommunen presenterer viktige systemer og samarbeidspartnere i arbeidet.

I tillegg til disse fagsamlingene vil oppfølging på den enkelte skole være sentralt.

5. Økonomi

I fylkeskommunens budsjett er det satt av midler for veiledning av nytilsatte lærere og håndtering av mentorordningen. (FT 88/12).

Avsatte midler til nyutdannede lærere fordeles til skolene etter ressursfordelingsmodellen og skal gå til frikjøp av nyutdannede lærere med 1 u-time/uke.

Avsatte midler til mentorordningen fordeles til hver skole med et årlig beløp. Midlene fordeles jevnt ut på skolene med utgangspunkt i én mentor pr. skole. Midlene skal gå til å gi mentorene mer tid til veilederoppgaven.

I tillegg er det avsatt noen midler til kurs/møter etc. ifm aktiviteter i denne handlingsplanen.

De overordnede fagsamlinger for lærere og mentorer/ veiledere finansieres pr. tiden over UDIRs tildelinger til NTNU. STFK inngår årlig avtale med NTNU for faglig gjennomføring.

Videreutdanning av mentorene skjer gjennom organiserings- og finanseringsrutinene i STFKs kompetanseplanen for videregående opplæring.

6. Organisering på den enkelte skole – lokalt arbeid

Skolens ledelse legger til rette for uformell og strukturell oppfølging av de nytilsatte, samt sørger for at mentorene får den oppfølging de trenger. En av forutsetningene for veiledningen av de nye lærerne, er at den er målrettet, systematisk og profesjonell. (Smith og Ulvik, 2011).

Det viktigste arbeidet med veiledning av nytilsatte lærere foregår lokalt på den enkelte skole. Arbeidet må struktureres og følges opp. Skoleleder deltar i utviklingen og oppfølging av en lokal plan og årshjul.

Hver skole må organisere veiledningen ut i fra lokale forutsetninger og forhold. Likevel er det en del fellesområder som en lokal plan for oppfølging av nytilsatte lærere og avtale med mentor må inneholde.



Veiledningskontrakt og tidsplan

Det må foreligge en beskrivelse av gjensidige forpliktelser med rolleavklaring. Omfanget av veiledningen og hvilke hovedområder det skal veiledes på avklares. Det lages et internt årshjul/ tidsplan. Forslag til veilederkontrakt ligger vedlagt.

Innholdet i veiledningen – årshjul

Veiledningen har som målsetting å bidra til at den nyutdannede blir best mulig skikket til å ta fatt på yrket sitt som lærer. Et grunnelement i veiledningen er å være en anerkjennende kollega der relasjoner mellom mentor og den nytilsatte fungerer på en slik måte at partene er trygge på hverandre, og har tillit til en respektfull måte å bli veiledet på. Dette innebærer blant annet at opplevelser, perspektiv og følelser blir tatt på alvor, samt å ha innflytelse på egen situasjon. Både individuell oppfølging og gruppeveiledning vil fungere, avhengig av tema og formål med veiledningen. Det legges vekt på kombinasjoner av formelle og uformelle møter, der positive relasjoner med mentor skaper resiliens (Rots et al 2012). Resiliens uttrykkes som en psykologisk motstandskraft, de faktorer som har sammenheng med at man beholder en psykisk styrke og helse til tross for stress og påkjenninger. Å være resilient vil si at man er robust. (Skre 2012).

Utviklingen fra novise til profesjonell tar år (Feiman-Nemser, 2003), og det bare i praktisk yrkesutøvelse man blir profesjonell.

Forslag til årshjul ligger vedlagt.

Følgende punkt danner grunnlaget for veiledningen:



- a) Gi støtte, veiledning og oppbacking
- b) Skolen som organisasjon.
- c) Direkte veiledning knyttet til utøvelsen av læreryrket/praksis i klasserommet.
- d) Profesjonsutvikling

Personlig - Et trygt miljø	Skolen som organisasjon	Støtte og veiledning av praksis	Profesjonslæring Profesjonsutvikling
Det er viktig at utfordringer/problemer og følelser kan diskuteres i fortrolige rammer.	Skolen som organisasjonen og skolekulturen. Skolens pedagogiske utviklingsarbeid	Direkte veiledning til utøvelse av praksis Aktiv deltakelse i veiledningsgrupper	Faglig oppdateringer Bidra i faglig diskurs i kollegiet og bidra til utvikling av arbeidsmetoder og samarbeid i egen virksomhet
Støtte fra en mentor og fra en nyutdannet lærer	Skolens årshjul Aktiviteter Vurderinger Prøver, frister Rutiner/regler Systemer PPT Årsplaner	Former for samarbeid om undervisning	Utvikle sine ferdigheter til å kunne vite hva, hvordan og hvorfor man handler som man gjør.

7. Forslag til pedagogisk årshjul på skolene

PEDAGOGISK ÅRSHJUL

Oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere på den enkelte skole

Periode	Veiledningsaktiviteter på skolen			
	Overordnet på skolenivå	Gruppenivå skolen	Individuelt nivå skolen	Fylkeskommunalt nivå
HØST 	<p>1) <i>Felles mottak</i> Alle nye lærere møter til en kort samling i løpet av planleggingsdagene, der rektor presenterer skolen kort, og der en sammen går raskt gjennom innhold i intromappe/rutinemappa Dato: _____</p> <p>4) <i>Fellesmøte</i> Mål: Lærende organisasjoner Et fellesmøte mellom alle nytilsatte og veiledere, sammen med skolens rektor, berørte avdelingsledere m.v Dato: _____</p>	<p><i>For høstperioden første år kan det med fordel legges vekt på veiledning i grupper for å så å gå over til mer individuell oppfølging på våren</i></p> <p>3) <i>Samling</i> Jevnlige samlinger med felles tema som gjelder fler. Datoer: _____</p>	<p>2) <i>Møte</i> Samtale med hvert veiledningspar for å avklare roller og forventninger iht årshjul, inngå kontrakt m.v.. Dato: _____</p>	<p>5) <i>Samling</i> Felles Samling for mentorer og nyutdannede</p> <p>6) <i>Samling</i> Temasamling for nyutdannede</p>
VÅR 	<p>1) <i>Fellesmøte</i> Før skuleslutt. Tema: Evaluering av det første året. Felles arbeid under møtet med utfordringer og gleder – felles presentasjon.</p>	<p><i>For vårperioden første år kan man velge å legge vekt på individuell veiledning.</i></p> <p>2) <i>Samling</i> Jevnlige samlinger med felles tema som gjelder fler. Datoer: _____</p>	<p>3) <i>Samling</i> Jevnlige samlinger med felles tema som gjelder fler. Datoer: _____</p>	<p>4) <i>Samling</i> Felles Samling for mentorer og nyutdannede</p> <p>5) <i>Samling</i> Temasamling for nyutdannede</p>

7.1 Forslag til tema som tilhører de ulike oppfølgings- og veiledningsarenaene av nytilsatte

Dialog og aktiv deltakelse er et sentralt punkt der temaene som skisseres nedenfor både er av den rent praktiske karakteren, men det legges også opp til møtepunkt med refleksjonstema der prosesser på individuelt nivå er en styrke.

Tabellen er ikke uttømmende og temaene kan forflyttes horisontalt ut i fra lokale behov.

Overordnet på skolenivå	Prosesser på gruppenivå - skolen	Prosesser på individuelt nivå - skolen	Fylkes-kommunalt nivå
<p>Nytt skoleår/ felles reglement/ info/ Infopermen rutiner hos oss.</p> <p>Informasjon om skolen som organisasjon, med styringsstruktur og planer.</p> <p>Elevtjenesten – Hva – hvordan – hvorfor?</p> <p>Mobbing</p> <p>Tilpasset opplæring</p> <p>Vurdering (overordnet; lover, regler)</p> <p>Aktiviteter som fremmer lærende organisasjoner.</p> <p>Tilbakemeldinger om opplevelsen av å være nytilsatt ved skolen og om utfordringer og gleder som lærer.</p>	<p>Undervisningsforløp (planer, rutiner etc)</p> <p>Foreldresamarbeid (kontakt, samtaler, fagsamtaler/ møter)</p> <p>Kontaktlærerrollen/ basisgruppe</p> <p>Saksgang i elevsaker (fravær, bekymrings-meldinger etc)</p> <p>Grunnleggende ferdigheter</p> <p>Klasseledelse/ læringsledelse</p> <p>Relasjoner / læringsklima</p> <p>Begrepsavklaringer</p> <p>IKT</p> <p>Vurdering (fagspesifikt; kriterier, fagsamtaler, st.punkt, eksamen)</p> <p>Metodikk i undervisninga.</p> <p>Mer «spontane» møter bør også etterstrebes.</p>	<p>«Oppstartssamtale» - første møte. Avklare roller etc.</p> <p>Besøk og observasjon i undervisningssituasjonen</p> <p>Anerkjennende kollega</p> <p>Fagmentor? – noen andre enn «mentor» som følger opp.</p> <p>Klasse og- læringsledelse</p> <p>Relasjoner / læringsklima</p> <p>Mer «spontane» møter bør også etterstrebes.</p>	<p>Fagsamling med mentorer og nytilsatte, både felles og hver for seg.</p> <p>Diagnoser/ PPT/spes.ped</p> <p>Samarbeid hjem/skole</p> <p>Om FYR Om nyGIV Om GNIST</p> <p>Saksgang, f.eks. i henvisninger.</p> <p>Overordnet STFKadmin-info</p> <p>Siste nytt fra teori/forskning</p> <p>Mobbing</p>

8. Forslag til veilederkontrakt mellom rektor, mentor og den nyutdannede.



SØR-TRØNDELAG FYLKESKOMMUNE

VEILEDNINGSKONTRAKT

EKSEMPLETS Videregående skole

Formål med kontrakten

Formålet er å beskrive de gjensidige forpliktelserne hos partene. Forpliktelserne gjelder omfang og innhold av veiledningsprogrammet på _____ videregående skole.

Parter

Rektor, lokal veileder og nyutdannet lærer i skole.

Varighet

Kontrakten gjelder for skoleåret, fra start til slutt. Innholdet i veiledningsprogrammet vil kunne variere fra år til år. Oversikt over veiledningsaktiviteten inkluderes som eget vedlegg til kontrakten, jmfør pedagogisk årshjul.

Kontrakten bygger på oppsett i vedlegg til kontrakt - pedagogiske årshjul. Se dette

- Det er opp til den enkelte veileder, i samarbeid med den nyutdannede og rektor å avtale møtetidspunkt for individuelle og gruppeveiledninger.
- Møtetidspunktene legges til arbeidsplanfestet tid.
- Personalleder er faglig ansvarlig for veiledningen og kan benyttes i hele eller deler av veiledningsoppfølgingen for å bidra til kompetansebygging.
- Underskrevet kontrakt oppbevares på skolen.
- Avtalen gjennomgås og underskrives av partene:

Sted _____ -/_____

Rektor

Veileder

Veisøker

9. «Et råd til rektorer» (Smit, UiO 2012)

Motivasjon

Sørg for at læreren ikke blir overdyngnet med dokumentasjon og oppgaver som ikke er knyttet til undervisning og arbeid med elever.

Kompetanse

Ikke la nye lærere undervise i fag de ikke har kompetanse i.

Elever

Støtt og råd dem i arbeidet med vanskelige elever. De fleste har ikke vært slike elever selv. Oppmuntre dem til å fortelle om gode og mindre gode opplevelser.

Sosialisering

Skap et aksepterende klima for nye lærere på skolen. Det er alles ansvar. Inkluder dem i eksisterende team, knytt dem opp mot åpne og sosiale kolleger.

Veiledning

Støtt dyktige lærere til å ta mentorutdanning. Avsett tid til veiledning.

Autonomi

Bruk de nye lærernes kompetanse. Gi dem frihet til å prøve ut ny kunnskap og nye ideer. Unngå «slik har det alltid vært på vår skole». Gi dem rom til å feile, det er det vi lærer av.

10. Evaluering

Planen for mentorordningen evalueres med jevne mellomrom. Det skal nedsettes en referansegruppe som koples inn mot evalueringen og det faglige innholdet i fagdage/nettverket.

11. Nyttige lenker

www.nyutdannede.no [http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-](http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/)

[nyutdannede-larere/](http://www.udir.no/Utvikling/Veilederkorps/) <http://www.udir.no/Utvikling/Veilederkorps/>

http://bestilling.utdanningsdirektoratet.no/Bestillingstorg/PDF/Art.serie_net_0

[7.pdf](http://videre.ntnu.no) <http://videre.ntnu.no>

Vedlegg 6

Veiledningskontrakt og årshjul utarbeidet av skolen

Formål med kontrakten:

Formålet er å beskrive de gjensidige forpliktelsene hos partene. Forpliktelsene gjelder omfang og innhold av veiledningsprogrammet på «eksempelet» videregående skole.

Parter:

Rektor, lokal veiledere og nyutdannet/nytilsatt lærer i skole

Varighet:

Kontrakten gjelder fra skoleårets start til slutt. Innholdet i veiledningsprogrammet vil kunne variere fra år til år. Oversikt over veiledningsaktiviteten inkluderes som eget vedlegg til kontrakten.

Kontrakten bygger på oppsett i vedlegg til kontrakt – se dette

Det er opp til den enkelte veileder, i samarbeid med den nyutdannede/nytilsatte og rektor å avtale møtetidspunkt for individuelle og gruppeveiledninger. Møtetidspunktene legges til arbeidsplanfestet tid.

Rektor er faglig ansvarlig for veiledningen og kan benyttes i hele eller deler av veiledningsoppfølgingen for å bidra til kompetansebygging

Underskrevet kontrakt oppbevares på skolen

Avtalen gjennomgås og underskrives av partene: _____ / _____ 2014

Rektor: _____

Veileder: _____

Veisøker: _____

Årshjul for veiledning

Tidspunkt	Veiledningsaktiviteter (Rektor, veileder og nyutdannet/nytilsatt)	Individuell veiledning (Veileder og nyutd./nytilsatt)	Gruppeveiledning (Veileder og nyutd./nytilsatt)
Høst 2014 August Uke 33	Første dag, tirsdag i uke 33 Gjennomgang av introduksjonsperm v/: - Rektor - Assisterende rektor - Brannleder		Informasjon om skolen Informasjon om viktige funksjoner Utdeling av div. utstyr Brannvern Introduksjon av Its learning Beredskapsperm Arbeidsbeskrivelse: - Kontaktlærerrollen - Faglærerrollen - Assistentrollen - Elevtjenesten
Uke 33	Felles med resten av ped.pers v/Rektor		Program for skolestartuke Fokusområder 2014-2015 - Spesialundervisning v/ leder for PPT - Pedagogisk rapport - Elevens læringsutbytte - Hva har vi lært av vårens klagesaker - Tiltak mot fravær og frafall Annet: Nytt fra Udir
August	Fagveiledere/mentor IKT/kontor/fagleder		Lokalt læreplanarbeid - Læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og elevenes egenvurdering - Tilpasset opplæring Bruk av Its learning
September	Individuell veiledning Gruppeveiledning: Rektor, assisterende rektor og veiledere Rektor, assisterende rektor, veiledere Fagleder	Lokalt læreplanarbeid - Læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og elevenes egenvurdering - Tilpasset opplæring Klasse og læringsledelse - Veileder i klasserommet Personlige erfaringer så langt	Lokalt læreplanarbeid - Læringsmål, kjennetegn på måloppnåelse og elevenes egenvurdering Kontaktlærerrollen, faglærerrollen Bruk av Its learning Eksamensordning i fag
Oktober	Individuell veiledning Rektor, assisterende rektor Gruppeveiledning Rektor, assisterende rektor	Tidspunkt avtales mellom veisøker og veileder - Gode og dårlige erfaringer fra klasserommet - Samarbeid og trivsel Underveisvurdering med og uten karakter.	Fagsamtalen Underveisvurdering med og uten karakter. Faglærers varslingsplikt i forhold til elevens læringsutbytte IOP

	Gruppeveiledning Elevtjenesten	Faglærers varslingsplikt i forhold til elevers læringsutbytte	
November	Individuell veiledning	Samtale med rektor	Varsling vurdering
Desember	Gruppeveiledning Rektor, assisterende rektor		Første halvårsvurdering
Januar			
Februar	Gruppeveiledning Assisterende rektor		Tiltaksplaner, utvikling etter Elev- og medarbeiderundersøkelsen
Mars	Gruppeveiledning Rektor, fagleder med eksamens og dokumentasjonsansvar		Andre halvårsvurdering, Sluttvurdering, standpunkt, begrunnelse for karakter Klagebehandling
April	Fagleder med eksamens og dokumentasjonsansvar		Eksamen
Juni	Gruppe med rektor/ass.rektor, fagleder, veiledere og nyutdannet/nytilsatt		Oppsummeringsmøte Evaluering av veiledningen

Vedlegg 7

Oppfølgingsplan

Lokal plan for oppfølging av nytilsatte lærere ved «eksempelet» videregående skole

Hensikten med en plan for veiledning og oppfølging av nytilsatte lærere er:

- Skape trygghet og trivsel i overgangen mellom utdanning og yrke
- Sikre utvikling av lærenes profesjon og kvalitet i jobben

Med **ny** lærer menes en lærer som er inne i sitt 1. eller 2. år som nyutdannet. Ansatte f.eks. på yrkesfag som mangler PPU, inngår først i ordningen når de tar PPU. Dvs. mentorordningen gjelder for ansatte med pedagogisk utdanning. Nyutdannede lærere som er vikarer inngår i ordningen så lenge de går på årskontrakt.

Overordnede og sentrale områder det er viktig å gi støtte på:

Personlig støtte:

- Utfordringer/problemer og følelser kan diskuteres i fortrolige rammer.
- Redusert arbeidsbelastning

Sosial støtte:

- Introdusere læreren til skolen som organisasjon og skolekultur
- Ulike former for samarbeid om undervisning m.m

Faglig støtte:

- Formelle kurs i STFK v/fagmiljø ved universitet og høyskole
- Deltakelse i fagnettverk
- Samarbeid med lærere i fagseksjonen

Mottak og oppfølging av nytilsatte struktureres i to hoveddeler: felles samlinger og individuell oppfølging. I den individuelle delen veiledes den nyutdannede /nyansatte av veileder etter oppsatt plan.

Individuell struktur

- Nyansatte og ferske lærere får tildelt veileder ved tilsetting
- Rolleavklaring og kontrakt mellom veileder og veisøker
- Nytilsatt og veileder møtes i forbindelse med planlegging av skolestart
Mål: Bli kjent med skolen og i tillegg få bistand med å planlegge skoleåret
- Månedlige (inkl. fellesmøtene) møter mellom veileder og veisøker
- Gi skolens ledelse tilbakemeldinger om hvordan det er å være nye ved skolen. Ved skoleårets slutt: gi tilbakemelding om hvordan du som ny ansatt har opplevd det første året – gi råd om forbedringer av opplegg.

Felles

Felles mottak i løpet av første skoleuke.

- Deltakere er rektor, assisterende rektor, fagledere og alle nye lærere
- Mål: Å få en relasjon til skolens lederteam, bli kjent med skolen og andre nye lærere.

Fellesmøter i løpet av skoleåret

- Deltakere er rektor/assisterende rektor/fagleder/fagkoordinatorer/ og veiledere og nye lærere (veisøkere)
- Hele pedagogisk personale
- Alle ansatte
- Møter i fagteam

- Kontaktlærerforum

Mål: Å bli kjent med skolen som organisasjon, delta i intern kompetanseutvikling, delta i samarbeidet om utvikling av skolen.

Innhold i introduksjonsmappe

Velkommen til skolen – rektor
 Skolens organisasjonsplan
 Organisasjonskart for STFK (Sør-Trøndelag fylkeskommune)
 Styringsgrunnlag for utdanningssektoren i STFK
 Personalpolitiske retningslinjer
 Etske retningslinjer
 Permisjonsreglement
 Arbeidsreglement (ny)
 Tilsettingsreglement (ny)
 Skolerute
 Skolens utviklingsplan med tiltaksdel
 Timeplan
 IHMS – bedriftshelsetjeneste
 Intern telefonliste, elektronisk
 Kart over skolen, brannsikkerhet og rømningsveier
 Skolestartheftet for elever

Skjema:

- Adm. Rutiner ved ny tilsetting
- Anmodning om politiattest (leveres politi- /lensmannskontor)
- Taushetserklæring STFK (brukes ikke skjema nå. Det er nevnt i arbeidsreglementet.)
- Informasjon om egenmeldinger
- Permisjonsskjema
- Egenmelding (ny)

Veiledning

Følgende punkter danner grunnlaget for veiledningene:

Personlig – et trygt miljø	Skolen som organisasjon	Støtte og veiledning av praksis	Profesjonslæring - profesjonsutvikling
Det er viktig at utfordringer/problemer og følelser kan diskuteres i fortrolige rammer Støtte fra en mentor og fra en nyutdannet lærer	Skolen som organisasjon og skolekulturen. Skolens pedagogiske utviklingsarbeid Skolens årshjul Aktiviteter Vurderinger Prøver, frister Rutiner/regler Systemer PPT Periode- og årsplaner	Direkte veiledning til utøvelse av praksis Aktiv deltakelse i veiledningsgrupper Former for samarbeid om undervisning	Faglige oppdateringer Bidra i faglige diskusjoner i kollegiet og bidra til utvikling av arbeidsmetoder og samarbeid i egen virksomhet Utvikle egne ferdigheter til å kunne vite hva, hvordan og hvorfor man handler som man gjør.

Tema som tilhører de ulike oppfølgings- og veiledningsarenaene av nytilsatte

Overordnet på skolenivå	Prosesser på gruppenivå – skolen	Prosesser på individuelt nivå – skolen	Fylkeskommunal t nivå
Nytt skoleår/felles reglement/info/rutiner hos oss	Undervisningsforløp (planer, rutiner osv)	«Oppstartssamtale». Avklare roller osv.	Fagsamling med mentor og nytilsatte, både felles og hver for seg.
Informasjon om skolen som organisasjon, med styringsstruktur, planer og rutiner	Foreldresamarbeid(kontakt, samtaler, fagsamtaler/møter	Besøk og observasjon i undervisningssituasjonen	Diagnoser/PPT Spesped.
Elevtjenesten – Hva – hvordan – hvorfor?	Kontaktlæreren/rolle/klasse	Anerkjennende kollega	Samarbeid hjem/skole
Tilpasset opplæring	Saksgang i elevsaker (fravær, bekymringsmeldinger, faglærers varslingsplikt i forhold til elevers utbytte av opplæringen)	Oppfølging fagmentor eller andre	Om FYR, GNIST
Vurdering (overordnet; lover, regler)	Grunnleggende ferdigheter	Klasse- og læringsledelse	Saksgang ved henvisninger
Lærings- og skolemiljø, fravær, mobbing m.m.	Klasseledelse /læringsledelse	Relasjoner/læringsklima	Overordnet STFK – admin –info
Aktiviteter som fremmer lærende organisasjoner	Relasjoner /læringsklima	Tilbakemelding om opplevelsen av å være nytilsatt ved skolen og om utfordringer og gleder som lærer	Siste nytt fra teori/forskning
Skolens utviklingsplan, satsingsområder	Begrepsavklaringer	Egne tema etter behov	Mobbing
	IKT		
	Vurdering (fagspesifikk, kriterier, fagsamtaler,		
	Underveis- og sluttvurdering. Elevers egenvurdering. Standpunkt og eksamen		
	Metodikk i undervisningen.		
	Tilbakemelding om opplevelsen av å være nytilsatt ved skolen og om utfordringer og gleder som lærer		
	Egne tema etter behov		

NB! Tabellen er ikke uttømmende, tema kan flyttes horisontalt ut i fra lokale behov.