

Torunn Singstad

# En kvalitativ studie av profesjonsfellesskapets betydning for nyutdanna lærere

Masteroppgave i skoleledelse

Veileder: Kjell Atle Halvorsen / Eirik J. Irgens

Juni 2021



Torunn Singstad

# **En kvalitativ studie av profesjonsfellesskapets betydning for nyutdanna lærere**

Masteroppgave i skoleledelse  
Veileder: Kjell Atle Halvorsen / Eirik J. Irgens  
Juni 2021

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet  
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap  
Institutt for lærerutdanning



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



## Forord

Arbeidet med denne masteravhandlinga har vært en lang, spennende og krevende reise. Underveis har jeg kjent på både “flyt” og frustrasjon, og det har vært en lærerik prosess som har gitt meg mye, både personlig og i rollen som skoleleder.

Takk til lærere og forelesere på studiet Master i skoleledelse ved NTNU - for kunnskapen dere har delt, for klokskap, raushet, hjelp og støtte på veien. Dere har vært til stor inspirasjon og motivasjon for arbeidet mitt. Takk også til medstudenter for lærerike og artige studiesamlinger, for verdifull kunnskapsdeling, spennende faglige refleksjoner og trivelig samvær.

Takk til Eirik Irgens, veilederen min i første fase av arbeidet, som fulgte meg ut av startgropa og hjalp meg med retning, fokus og “teoretiske briller” i den spede begynnelsen av prosjektet. En spesiell takk til Kjell Atle Halvorsen, som tok over stafettpinnen som veileder, og som har vært til uvurderlig hjelp med sine kloke betraktninger, tydelige tilbakemeldinger og konstruktive støtte.

Jeg ønsker også å takke informantene mine, for positivitet og velvillighet, og for tillit, ærlighet og åpenhet i samtalene.

Sist, men ikke minst vil jeg takke mine nærmeste, som med gode klemmer, tålmodighet, omsorg og “heiarop” har gitt meg ekstra energi og pågangsmot på veien fram mot målstreken.

Trondheim, juni 2021

Torunn Singstad

## Sammendrag

Denne studien tar for seg veiledning av nyutdanna lærere, og har særskilt fokus på nyutdanna læreres læring og mestring i profesjonsfellesskapet. Problemstillinga mi stiller spørsmålet om *hvilken betydning profesjonsfellesskapet har for nyutdanna læreres læring*.

Forskningsspørsmålene dreier seg om de nyutdanna lærernes møte med yrkespraksis, og hvilken støtte og veiledning de trenger fra kolleger og ledelse.

En del av bakteppet er de prinsipielle føringene som ligger til grunn for veiledning av nye lærere, herunder den nasjonale mentorordninga. Hovedfokus ligger imidlertid på *sosialkonstruktivistiske perspektiver* på læring, og hvordan nyutdanna lærere kan nyttiggjøre seg *læringsprosesser i organisasjonen som helhet*. Jeg vektlegger også teorier som omhandler *mestring og mestringsforventninger*. Jeg knytter disse perspektivene til implikasjoner for skoleledelsens arbeid og ansvar, både når det gjelder ivaretagelse av nye lærere spesifikt, og med tanke på læring og utvikling i skolen generelt. Sentrale teorier i denne sammenhengen er *transformasjonsledelse* og *verdsettende ledelse*.

Dette er en kvalitativ studie, der datagrunnlaget består av halvstrukturerte intervjuer med tre nyutdanna lærere som jobber på hvert sitt trinn i grunnskolen, to på barnetrinn og én på ungdomstrinn. Tema for intervjuene har vært de nyutdanna lærernes opplevelser og erfaringer knytta til det å være ny som lærer, og hvilke behov de har for støtte med tanke på mestring, læring og utvikling i yrkespraksis. Funn i studien viser at nyutdanna lærere opplever starten på yrket som overveldende, og at *sammenheng mellom utdanningsløp og yrkespraksis* oppleves som mangelfull. Videre viser funn at læring, utvikling og mestring henger tett sammen med den støtten og veiledninga de opplever i *profesjonsfellesskapet*. *Teamet* synes å ha spesielt stor betydning i denne sammenhengen, og i tillegg vektlegges en *nær og støttende ledelse*. Viktige organisatoriske rammefaktorer som trekkes fram er tid og systematikk. Når det gjelder relasjonelle og emosjonelle faktorer, står *anerkjennelse* og *verdsettelse* sentralt, og det er disse sistnevnte dimensjonene jeg i størst grad vektlegger i konklusjonen min.

# Innhold

1.0 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn.....	1
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	3
1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner.....	4
1.4 Struktur og oppbygging av avhandlinga.....	5
2.0 Teoretisk tilnærming .....	6
2.1 Oversikt .....	6
2.2 Nyutdanna lærere.....	6
2.3 Mestring og mestringsforventninger.....	9
2.4 Sosiokulturell læringsteori.....	10
2.5 Profesjonsfellesskapet.....	11
2.7 Teorier om ledelse.....	14
2.8 Oppsummering.....	15
3.0 Metodisk tilnærming.....	17
3.1 Oversikt .....	17
3.2 Kvalitativ metode .....	17
3.4 Reliabilitet og validitet.....	24
3.3 Etske perspektiver .....	26
4.0 Analyse og drøfting.....	28
4.1 Nyutdanna læreres møte med yrkespraksis.....	29
4.2 Behov for støtte og veiledning i starten av yrkeskarrieren.....	36
4.3 Skoleleders betydning i nyutdanna læreres læring .....	39
5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner .....	47
Litteratur .....	50
Oversikt over vedlegg.....	53





# 1.0 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Det er ikke alt man kan lære i utdanningen. Noe lærer man først når man kommer ut i yrket. Veiledning av nyutdannede er en investering for profesjonsutviklingen i barnehager og skoler, og skal bidra til å skape sammenheng mellom utdanning og yrke.

Sitatet over er hentet fra en veileder utgitt av Utdanningsdirektoratet i 2019, som beskriver prinsipper for veiledning av nyutdanna lærere i barnehage og skole. Her belyses nødvendigheten av systematisk og planlagt veiledning, for å kunne motvirke frafall i yrket og styrke mestringsfølelse og yrkesidentitet hos de uerfarne lærerne. Videre understrekes det at nyutdanna lærere er en viktig ressurs i skolen. De representerer ny og oppdatert kompetanse som kan bidra til å utvikle profesjonsfellesskapet: “Lærere som utvikler seg og trives, bidrar til økt trivsel og læring for barn og unge” (Utdanningsdirektoratet, 2019).

Allerede i 2009 inngikk Kunnskapsdepartementet og KS en intensjonsavtale om å jobbe for å få en nasjonal veiledningsordning for nyutdanna lærere (Utdanningsnytt, 2010). Men så sent som i 2016 avslørte en rapport levert av Rambøll at bare 6 av 10 nyutdanna lærere fikk eller hadde fått veiledning i tråd med intensjonen (Rambøll, 2016, s. 26). Som følge av denne rapporten ble det jobbet for å utarbeide mer tydelige rammer for veiledning nasjonalt. Disse kom på plass høsten 2018, i et dokument kalt “Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole” (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dokumentet ble etterfulgt av en digital veileder publisert av Utdanningsdirektoratet i 2019, og i tillegg ble det mulighet for skoler å søke om tilskudd for å sette veiledninga i system på den enkelte skole.

Kunnskapsdepartementets dokument fra 2018 presenterer noen overordna prinsipper og forpliktelser for veiledningsordninga. Disse inkluderer blant annet anbefalinger om at veiledninga skal være forsknings- og erfaringsbasert, at den gjennomføres på en systematisk og planmessig måte med tydelige målsettinger underveis, og at den tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold. Skoleledelsens rolle er ikke beskrevet eksplisitt i dokumentet, utover de implikasjonene som ligger der knytta til planlegging, strukturering og organisering av veiledninga. Nyutdanna lærere uttrykker imidlertid at ledelsen har større betydning utover det som har med overordna planlegging å gjøre: Kristine Hollup og

Marianne Sommer Holm intervjuet i 2015 fem nyutdanna lærere som, til tross for at fire av dem mottok veiledning på sin skole, opplevde å ikke bli tilstrekkelig ivaretatt som uerfarne yrkesutøvere (Hollup & Holm, 2015). Blant annet trekkes viktigheten av en synlig, nærværende ledelse fram. Lærerne som ble intervjuet synes ikke de fikk nok støtte fra skoleledelsen, hverken relasjonelt eller faglig. De tre som jeg intervjuet i forbindelse med denne avhandlingen, beskriver liknende opplevelser. Med andre ord: Det hviler et stort ansvar på skoleleder når det gjelder å ivareta nytilsatte, uerfarne lærere.

Min første tid som skoleleder var på en skole der vi hadde relativt mange unge, nyutdanna lærere i staben. Gjennom arbeidet mitt der fikk jeg etter hvert et godt innblikk i deres yrkespraksis, og gjennom deres “uformelle praksisfortellinger” om gleder og frustrasjoner i lærerhverdagen, ble nysgjerrigheten min vekket. Dette var lærere som hadde med seg et glødende engasjement og en sterk motivasjon inn i klasserommet. Samtidig kjente de på en følelse av utilstrekkelighet og manglende mestringsfølelse i gitte situasjoner. Som sitatet innledningsvis antyder, så er det mange aspekter ved læreryrket som man ikke får særlig kjennskap til under studietida. I tillegg er kunsten å være lærer også kunsten å håndtere situasjoner der det ikke finnes noen fasit, der det ikke alltid er lett å avgjøre hva som er det beste valget. Når startskuddet da går for de første rundene med yrkesutøvelse, så kan det såkalte “praksissjokket” oppleves overveldende. Og når disse rykende ferske lærerne skulle sette ord på det de trengte for å komme over kneika, så handlet det mye om støtte, hjelp og bekreftelse. Dette gjenspeiles i intervjuene jeg gjennomførte i forbindelse med denne avhandlingen: De nyutdanna lærerne beskriver en arbeidshverdag som er tøff både fysisk og mentalt, og uttrykker et sterkt behov for veiledning. Verktøykassa for kaoskontroll er enda relativt tom, og de finner seg selv til stadighet i situasjoner som de ikke helt vet hvordan de bør eller skal håndtere.

Det å være lærer synes å innebære å ha trygghet nok til å våge det ikke helt kontrollerbare. Med andre ord, en vet aldri om en har gjort en kvalitativt god jobb eller ikke. Denne usikkerheten er spesielt stor i starten av læreryrket (Hanssen & Helgevold, 2010, s. 218).

En kommentar til sitatet over: Det er forhåpentligvis ikke sånn at man *aldri* aner om en har gjort en kvalitativt god jobb eller ikke. I mange tilfeller vil kvaliteten på arbeidet man legger ned kunne synliggjøres gjennom eksempelvis faglige resultater, uttrykt trivsel og tilhørighet i elevgruppa, gode tilbakemeldinger fra foreldre etc. Likevel er dette måleparametre som alltid

vil være relative, og som nevnt finnes det sjelden noen fasit med to streker under svaret. Og i den første, famlende fasen av yrkeskarrieren, kan usikkerheten virke hemmende på mestringsfølelsen. Ulvik (2018, s. 46), beskriver læreryrkets egenart slik: “Å være lærer handler om å bevege seg ut i det usikre, der en ikke kan følge oppskrifter, men må stole på egen vurderingsevne.” Dette er noe som vil være en del av arbeidshverdagen for alle lærere, også de mer erfarne. Veiledninga av nykommerne må derfor bidra til å gjøre dem rusta til å håndtere denne dimensjonen ved yrket.

Før jeg går over til presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål, er det viktig å nevne at ved skolen som informantene mine jobber på - og også jeg, på det tidspunktet intervjuene fant sted - var ikke mentorordninga satt i system, i hvert fall ikke slik den beskrives i sentrale føringer. En slags uformell ordning eksisterte, der avdelingslederne hadde en veiledende rolle inn mot de nyutdanna lærerne, og der teamet i tillegg var forventet å skulle bidra med nødvendig støtte til den ferske pedagogen. Jeg knytter dette til Smith (2018, s. 31), som framholder det helhetlige ansvaret som skolen har for veiledning av nyutdanna lærere. Denne konteksten ga retning til problemstilling og forskningsspørsmål for studien min.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Under samtalene med informantene tegna det seg et bilde av kollegiets betydning for de nyutdanna lærernes læring. Alle de tre jeg intervjuet beskrev hvordan kollegers støtte og veiledning bidro til både motivasjon, mestring og læring, og teamet ble spesielt trukket fram som betydningsfullt. Dette syns jeg var svært interessant, men ikke særlig overraskende. Måten det jobbes på i skolen i dag preges av høy grad av samarbeid, og det å “dra lasset sammen” er både et ideal og en nødvendighet for å kunne lykkes med å gi elevene et godt opplæringstilbud og gode og trygge dager på skolen. Her viser jeg til overordna del i læreplanen, som beskriver skolen som et profesjonsfaglig fellesskap der refleksjon, dialog og samhandling står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette sosialkonstruktivistiske perspektivet understøttes også av forskningsfeltet, eksempelvis hos Hargreaves og Fullan (2016), som understreker den store betydninga samarbeid og dialog har for utvikling av et godt profesjonsfellesskap. De nyutdanna lærerne dras inn i denne samarbeidskulturen fra første stund, og slik sett henger deres læring og utvikling sammen med læring i organisasjonen for øvrig. Informantenes framheving av dette bidro til retning og fokus for studiet mitt.

Følgende problemstilling er utgangspunkt for avhandlinga:

### ***Hvilken betydning har profesjonsfellesskapet for nyutdanna læreres læring?***

Problemstillinga nyanseres med følgende tre forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever nyutdanna lærere møtet med yrkespraksis?
- Hvilken type støtte og veiledning trenger lærere i starten av yrkeskarrieren?
- Hvilken betydning tillegges skoleleder i nyutdanna læreres læring?

Forskningsspørsmålene ble valgt med tanke på å få fram de nyutdanna lærernes egne tanker og erfaringer knytta til det å være ny i yrket. Jeg ønska også at de skulle få muligheten til selv å beskrive hvilke behov de har for hjelp, støtte og veiledning i arbeidshverdagen sin, både fra kolleger og ledelse, uten at jeg la noen føringer til grunn. Av den grunn gjorde jeg et valg om ikke å ha med myndighetenes prinsipper for veiledning av nyutdanna lærere som drøftingsgrunnlag i samtalene. Jeg ville la informantene få “fritt spillerom” og muligheten til å beskrive sin egen situasjon ut fra eget ståsted.

### 1.3 Begrepsavklaringer og definisjoner

Jeg presenterer her noen avklaringer rundt sentrale begreper og definisjoner som er brukt i avhandlinga. Begreper knytta til teoretiske perspektiver redegjøres for i selve teorikapitlet.

- Nyutdanna lærere brukes som definisjon på lærere med 0-3 års yrkeserfaring, og omtales på ulikt vis gjennom teksten: nye, uerfarne, nyankomne, ferske.
- Mentorordninga er den nasjonale veiledningsordninga for nyutdanna lærere, der en utnevnt mentor, veileder, har som oppgave å gi systematisk veiledning til de nye.
- Skoleledelsen brukes som et samlebegrep for rektorer og avdelingsledere, ev. andre som har formelt lederansvar i skolen.
- De nyutdanna lærerne som jeg gjennomførte intervjuer med, omtales hovedsakelig som informanter i avhandlinga, men noen steder brukes også begrepene knytta til nyutdanna lærere, se over.
- Begrepet profesjonsfellesskap beskriver det lærende fellesskapet som de ansatte i skolen utgjør, og som også brukes som et sentralt begrep i overordna del i fagfornyelsen (Utdanningsdirektoratet, 2020).

- Fagfornyelsen viser til nye læreplaner i grunnskolen og videregående opplæring, en revidering av læreplanen Kunnskapsløftet fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2020).
- Begrepet team brukes om arbeidslaget som informantene er tilknyttet, altså kolleger som jobber på samme klassetrinn.

## 1.4 Struktur og oppbygging av avhandlinga

Jeg har i innledninga presentert bakgrunn for tema og gjort rede for hvorfor jeg har valgt å fordype meg i dette, og jeg har presentert problemstillinga mi og forskningsspørsmål knytta til denne. I det følgende vil jeg først presentere teoretiske perspektiver som knyttes til tematikken for avhandlinga, herunder hvilke perspektiver jeg vektlegger i størst grad i analyse og drøfting. Deretter går jeg nærmere inn på metode, herunder teoretisk rammeverk for den kvalitative analysen, utvalg av informanter, gjennomføring av intervjuer og etterarbeid: transkribering, koding og kategorisering. Her vil jeg også drøfte studiens validitet og reliabilitet, i tillegg til at jeg ser nærmere på forskningsetiske perspektiver.

Neste steg er presentasjon av empiriske funn i analysen av datamaterialet. Dette integreres med ei drøfting av funnene, sett i lys av forskningsspørsmålene. I drøftinga vil jeg knytte disse funnene til teoretiske perspektiver.

Jeg avslutter med en konklusjon der jeg sammenfatter det jeg har belyst i drøftinga. Her vil jeg oppsummere refleksjoner jeg har gjort meg når det gjelder de tre forskningsspørsmålene, og knytte disse til den overordna problemstillinga. Jeg vil i tillegg framheve det jeg mener står fram som de viktigste perspektivene og dimensjonene i studien, herunder mulige implikasjoner for framtidens praksis innenfor temaet nyutdanna lærere.

## 2.0 Teoretisk tilnærming

### 2.1 Oversikt

I studien min ser jeg på veiledning av nyutdanna lærere i et helhetlig perspektiv, der læring i fellesskapet står sentralt. Av den grunn har jeg valgt ikke å vektlegge teorier som omhandler veiledning spesifikt, og heller hatt hovedfokus på perspektiver som beskriver læring og utvikling gjennom samhandling i fellesskapet. Aktuelt i denne sammenhengen er *sosiokulturell læringsteori* og perspektiver som omhandler lærende organisasjoner og *profesjonsfellesskap*. *Ledelsesperspektivet* er i tillegg med som en rød tråd. I det følgende vil jeg presentere noe av forskningen som er gjort på disse områdene. Jeg vil først gjøre rede for teorier som omhandler *nyutdanna lærere* spesifikt, og som gir et forståelsesgrunnlag for opplevelsen de nyutdanna lærerne har av å være ny i yrket. Dette etterfølges av noen perspektiver på *mestring* og *mestringsforventning*. Deretter presenterer jeg mer overordna perspektiver som belyser læring og profesjonsutvikling generelt, og som kan ses i sammenheng med nyutdanna læreres læring og utvikling: *sosiokulturell læringsteori* og *profesjonsfellesskapet*. I forlengelsen av dette trekker jeg også fram begrepet *samskapt læring*. I tillegg viser jeg til teoretiske perspektiver som tar for seg *lederrollen* i lys av de ovennevnte teoriene. Avslutningsvis vil jeg presentere hvordan jeg har vektlagt de teoretiske perspektivene i drøftinga mi.

### 2.2 Nyutdanna lærere

Engvik (2014) beskriver hvordan nyutdanna læreres yrkesutøvelse preges av deres manglende erfaring, og viser til at det kan ta opptil tre år å føle seg trygg i læreryrket. Dette gjør dem mindre fleksible og i dårligere stand til å ta raske avgjørelser, fordi de ikke kan basere avgjørelsene på erfaring: “Nyutdannede lærere er mindre fleksible planleggere og mindre raske problemløsere enn sine mer erfarne kolleger” (Berliner, 2001, i Engvik, 2014, s. 84). Og videre: “De må balansere mellom det daglige ansvaret for elevenes læring og ønsket om å prøve ut yrket i samsvar med sine idealer” (Engvik, 2013, i Engvik, 2014, s. 84). Smith og Ulvik (2018) belyser også noe av dette, gjennom narrativer der nye lærere setter ord på utfordringer, mestringsopplevelser, gleder og sorger gjennom deres første tid som lærere. De peker også på betydningen av å anerkjenne nye lærere som en viktig ressurs i kollegiet, og at dette er et viktig bidrag til støtte for de nyankomne (Ulvik, 2018, s. 48). Anerkjennelse og

fokus på mestring kan demme opp for den overveldende følelsen det er å være ny og uerfaren i møte med yrkets utfordringer, og kan bidra til å forebygge frafall fra yrket. Hargreaves og Fullan (2016, s. 91) peker på noe av det samme, og viser til studier som avdekker en sammenheng mellom kvaliteten på skolens kultur og støtteapparat og sannsynligheten for at nyutdanna lærere slutter i yrket - eller blir. Emstad (2016) viser til at nyutdanna lærere opplever overgangen fra student til lærer som større enn forventet, og manglende følelse av mestring er en faktor som potensielt kan forårsake frafall fra yrket (Hoy & Spero, 2005, her i Emstad, 2016, s. 234). Jeg vil komme tilbake til mestringsdimensjonen i et senere avsnitt.

Dahl-utvalgets rapport fra 2016 gir en inngående beskrivelse av lærerrollen slik den framstår i dag, med både historiske tilbakeblikk og mer framoverskuende perspektiver. Rapporten setter søkelyset på skolens samfunnsmandat og ansvaret for elevenes danning så vel som utdanning:

Lærerne skal, innen de gitte økonomiske og strukturelle rammer som omkranser yrkesutøvelsen, gi oppvoksende generasjoner de best mulige kunnskapsmessige og moralske forutsetninger for videre utdanning og yrkesliv, og for aktiv deltakelse som samfunnsmedlemmer og medborgere (Dahl et al., 2016, s. 23).

Utvalget framholder også viktigheten av den relasjonelle dimensjonen ved yrket, og understreker den nære sammenhengen mellom det relasjonelle og det faglige: "Læring skjer gjennom relasjoner, i det sosiale samspillet mellom mennesker, mellom lærere og elever, mellom elevene eller andre aktører som inngår i en læringsprosess" (Dahl et al., 2016, s. 24). Rapporten beskriver en politisk og samfunnsmessig oppfatning om at læreryrket er viktig, og da også utdanninga. Lærerutdanninga har vært gjenstand for en rekke reformer de siste tiårene (Dahl et al., 2016, s. 121), og også overgangen fra utdanning til yrke har fått økende oppmerksomhet. Her trekkes innføringa av den nasjonale mentorordninga inn som eksempel (Dahl et al., 2016, s. 122-123). Det vises til at utdanningsløpet gir et grunnlag på veien mot profesjonalisering, og at profesjonsutviklinga fortsetter gjennom kontinuerlig kunnskapsbygging. Underveis berøres også dette med frafall fra læreryrket, og rapporten trekker i tillegg inn hvilken betydning sammenhengen mellom utdanning og praksis – eller mangel på denne sammenhengen - har for nye lærere. Dahl-utvalget viser blant annet til en undersøkelse der lærerstudenter har blitt bedt om å vurdere verdien av fagkunnskap i yrket. Svarene tyder på at studentene anser personlige egenskaper, holdninger og verdier som viktigere enn fagkunnskap. Denne oppfatninga ser ut til å styrkes gjennom studiet og i løpet av de første årene som yrkesaktive lærere (Dahl et al., 2016, s. 136). Rapporten peker også på

at lærerstudenter er blant de gruppene av studenter som er mest kritiske til studiet sitt, jf. Studiebarometeret fra 2015 (Damen et al., 2016, i Dahl et al., 2016, s. 122).

Her ønsker jeg også å trekke inn rapporten til Finne, Mordal og Stene (2014), som tar for seg oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanninga, og som i likhet med Dahls rapport setter spørsmålstegn ved om det er tilstrekkelig integrasjon mellom utdanningsløpet og starten på yrkespraksis. Det pekes blant annet på at lærerstudenter opplever et stort sprik mellom det utdanninga vektlegger av kunnskap og kompetanse, og den virkeligheten de møter ved inngangen til læreryrket. Rapporten ble utarbeida med tanke på å sammenlikne oppfatninger av studiekvalitet med en tilsvarende undersøkelse i 2010, da lærerutdanninga endra struktur (Finne, Mordal & Stene, 2014). Ut fra resultatene som presenteres i rapporten, kan det se ut som om studentenes opplevelse av manglende sammenheng mellom utdanning og praksis har vedvart i denne perioden. Studentene beskriver en undervisning som de mener er lite relevant for yrkespraksis (Finne, Mordal & Stene, 2014, s. 72). Rapporten viser også til en oppfatning blant de spurte om at lærerutdannere trenger økt innsikt i den virkeligheten studentene møter når de kommer ut i yrket. En større grad av samarbeid mellom utdannings- og praksisfeltet vil kunne bidra til å bedre integrasjonen, minske gapet mellom teori og praksis og bidra til en mer opplevd helhet for studentene (Finne, Mordal & Stene, 2014, s. 159).

Til slutt i denne sammenhengen vil jeg nevne Hoel, Engvik og Hanssen (2010), som også setter søkelyset på nyutdanna læreres møte med yrkespraksis. I likhet med Engvik (2014) og Smith og Ulvik (2018) vises det til mangelen på erfaring hos de nye lærerne, og hvordan dette påvirker handlingene deres i yrkesutøvelsen. Kleven (2010, s. 34) sier at klasseromskunnskap tilegnes gjennom erfaringer man gjør seg og refleksjon over disse: "Erfaringer fra slik situasjonstrening vil kunne øke det repertoar av gode handlingsvalg som læreren har tilgjengelig i virkelige klasseromssituasjoner der valg må foretas umiddelbart" (Kleven, 2010, s. 40). Videre vises det til at studentene ikke er ferdig forma lærere ved endt utdanningsløp - overgangen til yrket må derimot ses som et kontinuum på veien mot profesjonalitet, jf. det Dahl-rapporten sier om lærerutdanninga som et grunnlag for videre, kontinuerlig kunnskapsbygging (Dahl et al., 2016, s.122). I denne sammenhengen blir samspillet med erfarne kolleger viktig (Hanssen & Helgevold, 2010). I tillegg drøftes utfordringer skolen står overfor når veiledning av de nyutdanna lærerne skal implementeres og integreres med læring og utvikling i skolen som helhet - læring i fellesskapet. Raaen (2010, s. 238) kaller dette "en støttende korrigerende samarbeidslæring" som kan bidra til profesjonsutvikling både hos de



nyutdanna og de mer erfarne lærerne. Stikkordene samspill, samarbeid og fellesskap henger nært sammen med *sosiokulturell læringsteori* og *profesjonsfellesskapet*, og disse begrepene vil jeg komme tilbake til. Først vil jeg imidlertid presentere noen perspektiver som handler om *mestring*.

## 2.3 Mestring og mestringsforventninger

Begrepet *self-efficacy*, oversatt til *mestringstro* eller *mestringsforventning*, beskrives av Bandura (1993, s. 118) som “[...] people’s beliefs about their capabilities to exercise control over their own level of functioning and over events that affect their lives”. Bandura peker på at evner og ferdigheter ikke automatisk gir suksess i utførelsen av oppgaver - muligheten for å lykkes avhenger også av tro på suksess. En sterk mestringsforventning optimaliserer evnen til oppgaveløsning. Motsatt kan manglende forventning om suksess svekke denne evnen, ikke nødvendigvis fordi en ikke har kunnskapen og ferdighetene som trengs, men fordi en ikke har i seg troen på å lykkes (Bandura, 1993, s. 119). Bandura knytter også perspektivet på mestringsforventning til skolekonteksten, og viser til at lærere med sterk *self-efficacy* påvirker skolens kultur for læring og utvikling i positiv retning. Bandura peker i denne sammenhengen også på “sterke skoleledere” som gjennom sin praksis gir de ansatte tro på egen kapasitet og kompetanse (Bandura, 1993, s. 141). Her ser jeg sammenheng med teoretiske perspektiver på skoleledelse, blant annet det som handler om *transformasjonsledelse* og *verdsettende ledelse*, som jeg ser nærmere på i avsnittet om ledelsesteorier.

Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til Banduras perspektiver på *self-efficacy* i sin forskning på trivsel, utbrenthet og mestringsforventninger hos lærere. De “oversetter” Banduras begrep til skolekonteksten, og beskriver lærernes mestringsforventninger som “deres tro på egen evne til å organisere og gjennomføre aktiviteter som bidrar til å nå oppsatte mål, både faglige og sosiale” (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 145). Denne troen styrkes gjennom å erfare mestring av oppgaver. Skaalvik og Skaalvik beskriver videre lærerrollen som både stimulerende, utfordrende, krevende og ansvarsfull. Læreres engasjement og motivasjon vekkes og holdes i live av elevers innsats, læring og framgang, og møtet med elevene gir kraft og energi i yrkesutøvelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 141). Imidlertid kan stress og belastninger i jobben føre til både mistrivsel og utbrenthet, og samtidig svekke mestringsforventningene. Skaalvik og Skaalvik ser på sammenhenger mellom disse faktorene. En lærerrolle i endring, med økning i både arbeidsoppgaver, ansvar og ytre forventninger, kan knyttes til muligheten

for mistriivsel og utbrenthet. Forventningene uttrykkes blant annet fra engasjerte foreldre, og presset fra den kanten kan være en stor belastning og en kilde til stress for lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 144).

Skaalvik og Skaalvik viser til at mestringsforventning er situasjonsbestemt og avhenger av både hvilken type oppgave en blir satt til å løse, hvilke verktøy en har å hjelpe seg med og hvilke rammefaktorer en har (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 147). For å sette det i min kontekst: Det å være nyutdanna kan også sies å være en situasjonsbestemt faktor, og som jeg har vært inne på, gir mangel på erfaring en ekstra sårbarhet. Dette impliserer et ansvar for skoleleder, som gjennom sine beslutninger kan bidra til å sette lærerne - både nye og erfarne - bedre i stand til å håndtere utfordringene de møter. Sosial og emosjonell støtte, tilrettelegging for handlingsrom, reduksjon av tidspress og etablering av et generelt støttende arbeidsmiljø og en kollektiv kultur er faktorer som kan påvirke i positiv retning (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 148). Det handler om å legge til rette for at den enkelte lærer får mulighet til å høste mestringserfaringer, som i sin tur styrker mestringsforventningene (Skaalvik & Skaalvik, 2009, s. 150). Jeg ser slektskap med perspektiver som omhandler verdsetting og anerkjennelse, og *verdsettende ledelse* er noe jeg vil komme tilbake til i avsnittet som handler om skolelederperspektivet. Før det ser jeg nærmere på noen teorier om læring i et sosialkonstruktivistisk perspektiv - læring og utvikling i fellesskapet.

## 2.4 Sosiokulturell læringsteori

Engvik og Emstad (2014, s. 62) beskriver et sosialkonstruktivistisk perspektiv på læring slik: “[...] mennesker lærer og utvikler seg i den sosiale konteksten som omgir dem”. Læring i et sosiokulturelt perspektiv må med andre ord ses på som et grunnleggende sosialt fenomen, en prosess som skjer “in the context of our lived experience of participation in the world” (Wenger, 2009, s. 209). Wenger framholder at læring er å anse som en kontinuerlig prosess ved deltakelse i fellesskapet, og dette påvirker gjensidig læringa både hos individet og kollektivet/organisasjonen: Læring hos individet skjer ved aktiv deltakelse i fellesskapet, og de kollektive læringsprosessene handler om en kontinuerlig endring og utvikling av praksis, som igjen bereder læringsgrunnen for nye generasjoner av medlemmer/medarbeidere (Wenger, 2009, s. 213).

Lave og Wenger (i Wenger, 2010) bruker uttrykket *legitim perifer deltakelse* for å beskrive prosessen der de nyansatte integreres i praksisfellesskapet. Det perifere kan muliggjøres gjennom eksempelvis tilrettelegging i form av nedsatt arbeidsintensitet: I skolen har nyutdanna lærere krav på redusert leseplikt det første arbeidsåret. Andre viktige faktorer er nødvendig veiledning og støtte i arbeidet, eller andre tilpasninger som muliggjør en fullverdig deltakelse i praksisen uten at arbeidspresset og forventningene blir for store (Wenger, 2010, s. 121). Jeg ser dette som en form for “tilpassa opplæring”, der de nyankomne gis mulighet til utvikling og læring med utgangspunkt i sitt ståsted og sine forkunnskaper og ferdigheter. Det er for meg nærliggende å se slektskapet mellom legitim perifer deltakelse og Vygotskys *proksimale utviklingszone*, et perspektiv på læring der veien mot ny kunnskap tar utgangspunkt i erfaringer og kunnskap som den lærende allerede har. De nyutdannede lærerne kan med andre ord, med sine forkunnskaper og tidligere erfaringer, bli “assistert i sine nærmeste utviklingssoner ved hjelp av mer kompetente andre” (Vygotsky, 1978, her i Postholm & Rokkones, 2012, s. 23). I forlengelsen av dette perspektivet går jeg nærmere inn på begrepet *profesjonsfellesskapet*, og hvordan deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap kan bidra til læring og utvikling av praksis, både for de nye og de mer erfarne lærerne.

## 2.5 Profesjonsfellesskapet

Det sosiokulturelle perspektivet står sentralt i ny overordna del i læreplanen, ikke bare når det gjelder elevenes opplæring, men også når det gjelder lærernes profesjonelle læringsfellesskap. I beskrivelsen av prinsipper for skolens praksis understrekes betydninga av at skolen er et profesjonsfellesskap der felles refleksjon, dialog og samhandling danner grunnlaget for best mulig opplæring for elevene. Følgende sitat er henta fra overordna del i Kunnskapsløftet: “Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skoleledelsens betydning trekkes også fram, gjennom ansvaret for å utvikle gode samarbeidskulturer som fremmer delings- og læringskultur. Det er nærliggende å se dette i sammenheng med nyutdanna læreres læring, selv om ordlyden i læreplanen omhandler lærere generelt: “Lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger” (Utdanningsdirektoratet, 2020). Det handler med andre ord om læring og utvikling i fellesskapet, både for de nyutdanna lærerne og de mer erfarne kollegene.

Hargreaves og Fullan (2016) bruker begrepet *profesjonell kapital* for å beskrive den kompetansen som er nødvendig hos lærere for å skape gode skoler; å gjøre “lærerprofesjonen til en kraft for fellesskapets beste” (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 108). Profesjonell kapital inneholder de tre elementene *human kapital* (individuelle ferdigheter), *sosial kapital* (evne til samarbeid og samhandling) og *beslutningskapital* (evne til å ta avgjørelser basert på profesjonelt skjønn). Hargreaves og Fullan har med seg det sosiokulturelle perspektivet, idet de framholder viktigheten av gode samarbeidskulturer:

De beste gruppene er preget av mangfold, fulle av unike enkeltindivider som bidrar med sin innsikt, kompetanse og undervisningspraksis til et felles formål. Slike grupper er steder der lærere deler kollektivt ansvar for alle elever (...) Her utforsker lærere kontinuerlig læring og problemer i fellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 160).

Summen av disse gir et kunnskaps- og kompetansegrunnlag for å bygge et profesjonelt læringsfellesskap for skolens og elevenes beste. Gode samarbeidskulturer er avgjørende, sier de, og viser til at både formelle og uformelle samarbeidsstrukturer har stor betydning i arbeidet med å skape gode utdannings- og danningsarenaer for elevene. Eksempler de viser til er relasjoner mellom menneskene, samtaler, felles refleksjon og planlegging, et godt støtteapparat og kollektivt engasjement (Hargreaves & Fullan, 2016, s. 133).

Som nevnt i avsnittet om nyutdanna lærere, trekker også Hargreaves og Fullan fram skolens kultur og støtteapparat som en viktig faktor for ivaretagelse av de nyankomne og uerfarne. En godt forankret samarbeidskultur blir et sikkerhetsnett som bidrar til å øke robustheten hos de nye. Smith (2018) framholder at hele skolen har et felles ansvar for å veilede nye lærere, ikke bare mentoren. Her belyses nettopp dette som jeg peker på i innledinga mi: at veiledning er mer enn samtaler med mentor: “...hele skolen [...] har et profesjonelt ansvar for å støtte opp under den nyutdannedes profesjonelle vekst.” (Smith, 2018, s. 31). Og Ulvik (2018) peker også på at det å utnytte hele det kollegiale fellesskapet gjør at de nye lærerne får flere ressurser å spille på, og at dette motvirker faren for at veiledning med én enkelt mentor kan komme til å støtte opp under negativ praksis (Bullough, 2012, i Ulvik, 2018, s. 42). I skoler med en godt innarbeida samarbeidskultur, får nyutdanna lærere bred tilgang på profesjonell kunnskap gjennom samarbeid og refleksjon med kolleger, og dette gir gode vilkår for læring og mestring. Engvik (2016) viser til Wengers sosiokulturelle perspektiv på deltakelse i praksisfellesskapet (Wenger, 2004, i Engvik, 2016, s. 214). De nyutdanna lærerne “søker etter mening, forståelse og identitet i et profesjonelt fellesskap”, og de nære relasjonene de knytter

til kolleger i starten av karrieren er en viktig kilde til støtte og utvikling (Engvik, 2016, s. 214).

## 2.6 Samskapt læring

I forlengelsen av de teoretiske perspektivene jeg har presentert til nå, er det for meg relevant å ta med *den samskapte læringsmodellen* til Klev og Levin (2016) som et eksempel på et rammeverk for lærings- og utviklingsarbeid i skolen. Denne fokuserer ikke først og fremst på læringsfellesskap med tanke på integrering av nye lærere. Den er heller ikke utviklet med tanke på skoler spesielt, men den har i seg en grunnleggende idé om læring i fellesskapet. Modellen legger vekt på betydninga av tilrettelegging for gode læringsprosesser gjennom “skaping av læringsmuligheter som setter ansatte i stand til å ta gode beslutninger utviklet gjennom økt kompetanse” (Klev & Levin, 2016, s. 73). Rammeverket er bygd opp av aksjonslæringsprinsippet, og modellen beskriver en læringsløype bestående av problemavklaring og utforsking av mulige løsninger, utprøving av disse og refleksjon over erfaringer. Medvirkning er et prinsipp som står sentralt, ved at deltakerne i prosessen engasjerer seg aktivt i å “skape nye løsninger på aktuelle og relevante problemer” (Klev & Levin, 2016, s. 83). Satt i min kontekst innebærer det at nyutdanna lærere blir aktivt deltakende i endrings- og utviklingsprosesser på arbeidsplassen, får mulighet til å påvirke med sin kunnskap, og gjennom dette oppnå anerkjennelse i kollegiet, jf. Smith og Ulvik (2018) og Hargreaves og Fullan (2016).

Den samskapte læringsmodellen er et eksempel på hvordan lærings- og utviklingsprosesser kan organiseres og struktureres, og det er skoleleders ansvar å virkeliggjøre et rammeverk for arbeidet. Dette bringer meg over til perspektiver som handler om lederrollen, sett i lys av de teoriene jeg har presentert så langt. Jeg har valgt å fokusere på ledelsesteorier som jeg mener er viktige som bakteppe for arbeidet med å legge til rette for læring og utvikling i et sosiokulturelt perspektiv. I tillegg setter jeg lederperspektivet i sammenheng med nyutdanna læreres situasjon.

## 2.7 Teorier om ledelse

### 2.7.1 Transformasjonsledelse og distribuert ledelse

“Ledelse er å skape rammer”, sier Klev og Levin (2016, s. 149). Det handler om å fasilitere forholdene på arbeidsplassen slik at læring og utvikling kan finne sted. Samtidig framholder Klev og Levin viktigheten av at leder engasjerer seg i dialog og refleksjon med medarbeiderne, framfor å legge fram ferdige løsninger. Målet er en forbedring av praksis gjennom å utfordre gjeldende antakelser og rådende tenkning, og gjennom felles refleksjon finne forståelse og gode løsninger (Klev & Levin, 2016, s. 151). De viser til Bass, som beskriver en transformativ tilnærming til ledelse gjennom å være rollemodeller og motivatorer, gjennom intellektuell stimulering av medarbeiderne, og gjennom å “se” den enkelte medarbeider og anerkjenne det potensialet som den enkelte har. Ledere med en transformativ tilnærming inspirerer og motiverer de ansatte gjennom å synliggjøre mål og visjoner, og de er tett på og aktivt deltakende i utviklingsprosessene (Yammarino, Spangler & Bass, 1993). Ifølge Emstad (2012, s. 67) hevdes det at “denne formen for ledelse bidrar til å motivere andre til å yte mer enn de egentlig hadde forventet, og ofte også mer enn de trodde var mulig”. Det henger med andre ord tett sammen med mestringsfølelse og motivasjon hos lærerne, og da også de nyutdanna.

Transformasjonsledelse kan slik sett være et bidrag til lærernes *self-efficacy* eller mestringsforventning, jf. Bandura (1993) og Skaalvik og Skaalvik (2009). Lærernes tro på at de kan gjøre en forskjell for elevene styrkes gjennom denne formen for ledelse, og i tillegg ansvarliggjøres lærerne i rollen som læringsledere for elevene. Slik sett kan transformasjonsledelse sies å være en form for distribuert ledelse (Hallinger, 2003, i Emstad, 2012, s. 74). Halvorsen (2012) sier at distribuert ledelse handler om at ledelse utøves på ulike nivåer i organisasjonen, ikke bare i formelle lederposisjoner. Eksempler på dette er lærere som gjennom sin dyktighet innehar en innflytelsesrik posisjon i organisasjonen, og påvirker sine kolleger i kraft av sin profesjonalitet (Halvorsen, 2012, s. 93). Halvorsen trekker også fram kollegaveiledning som et område der kompetente medarbeidere bidrar til kompetanseheving hos sine kolleger (Halvorsen, 2012, s. 94). Både den nasjonale mentorordningen og den mer uformelle veiledningen som nyutdanna lærere får i fellesskapet med kolleger, kan sies å være eksempler på dette.

## 2.7.2 Verdsettende ledelse

Et viktig prinsipp i det transformativ ledelsesperspektivet er som nevnt å “se” og anerkjenne den enkelte medarbeider. Dette er også den grunnleggende tanken bak *verdsettende ledelse*. Skrøvset og Tiller (2015) stiller spørsmål ved evidenstenkningen og målstyringen som råder i mange virksomheter, og hvorvidt verdsettelsens betydning får nok plass til å skape balanse mellom tekno-økonomisk rasjonalitet og ansvars- og verdibaserte handlinger og holdninger (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 11). De peker også på den betydningsfulle ressursen som nyutdanna lærere er, og hvor viktig det er å anerkjenne kunnskap, ideer og tanker som de bringer på banen. Ledelsen har et stort ansvar for å ivareta de nye medarbeiderne på en måte som stimulerer og motiverer (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 120), og for å legge til rette for en kultur som preges av samarbeid og forpliktende fellesskap (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 122), jf. det sosiokulturelle læringsperspektivet. En arbeidskultur der medarbeidere blir verdsatt og møtt med anerkjennelse og raushet, og der alle gjør sitt for å spille hverandre gode, er et godt grunnlag for læring og utvikling, sier Skrøvset og Tiller (2015, s. 130). De fokuserer på den gode dialogen mellom ledere og medarbeidere, og verdien og potensialet som ligger i å “bruke ti sekunder ekstra på sine medmennesker” (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 54). De bruker begrepet “de tre store E-ene”: *empati*, *emosjoner* og *empowerment*. Sistnevnte oversettes med *læringskraft*, og kobles til anerkjennende kommunikasjon der målet er å gjøre hverandre gode. I dette vurderes lederrollen som vesentlig: Lederne i organisasjonen må tilstrebe å se den enkelte og bry seg om det de ser (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 52). Jeg ser igjen den nære sammenhengen med begrepet *self-efficacy* (Bandura, 1993) eller mestringsforventning (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Gjennom anerkjennelse og verdsettelse styrkes lærernes motivasjon og arbeidsglede, og læring og utvikling stimuleres. Dette bidrar i sin tur til å styrke lærernes selvtillit og tro på det de driver med, og dette forsterker mestringsforventningene.

## 2.8 Oppsummering

I presentasjonen av teori har jeg beskrevet perspektiver fra forskningsfeltet som tar for seg *nyutdanna lærere* spesifikt. Jeg har i forlengelsen av dette tatt for meg teorier som dreier seg om *mestring* og *mestringsforventning*. I tillegg har jeg presentert perspektiver som omhandler læring og utvikling, herunder *sosiokulturell læringsteori*, *profesjonsfellesskapet* og *samskap*

*læring*. Jeg har også tatt for meg ulike ledelsesteorier som *transformasjonsledelse*, *distribuert ledelse* og *verdsettende ledelse*.

De presenterte teoretiske perspektivene vil vektes ulikt i drøftinga mi. Jeg gir noe plass til sammenhengen mellom utdanning og yrke, siden dette var en tematikk som trådte tydelig fram i datamaterialet. Videre vil det sosiokulturelle perspektivet stå sentralt, i tillegg til perspektiver på mestring. Når det gjelder perspektiver på ledelse, vil jeg spesielt legge vekt på betydninga av den verdsettende dimensjonen. Transformasjonsledelse kan slik jeg ser det ses i sammenheng med verdsettende ledelse, og disse perspektivene vil knyttes til hverandre i drøftinga. Perspektiver som handler om den relasjonelle og emosjonelle dimensjonen vil framheves og sammenveves med de andre perspektivene, og får en spesiell plass i de avsluttende betraktningene mine.



## 3.0 Metodisk tilnærming

### 3.1 Oversikt

Når det gjelder teoretiske perspektiver på selve prosessen med innsamling av data og analytisk tilnærming til materialet, vil jeg støtte meg på Postholm (2010), Nilssen (2014) og Thagaard (2018), som alle beskriver ulike kjennetegn ved forskningsprosessen i kvalitative studier. Prosessen er av både strukturell-systematisk og kreativ-intuitiv art: Den krever at du som forsker evner å systematisere datamaterialet på en ryddig, etterrettelig og hensiktsmessig måte, men også at du nærmer deg materialet med undring, åpenhet og kontinuerlig refleksjon på let etter mønstre og sammenhenger. Det er snakk om en vedvarende *tolkningsprosess* av hermeneutisk art. Nyeng (2012) og Befring (2016) er også benytta som supplerende teoretisk støtte i det analytiske arbeidet.

Dette er en kvalitativ studie, der det empiriske analysegrunnlaget består av semistrukturerte intervjuer av tre nyutdanna lærere. Analyseprosessen vil være av både *fenomenologisk* og *hermeneutisk* art. En fenomenologisk tilnærming til datamaterialet vil innebære at jeg som forsker legger vekt på deltakernes opplevelse av virkeligheten (Thagaard, 2018, s. 36), i dette tilfellet hvordan de opplever møtet med læreryrket. Det hermeneutiske perspektivet handler om at jeg underveis gjør mine tolkninger av det de forteller meg: hva som er den underliggende meninga med det de sier (Thagaard, 2018, s. 37; Nilssen, 2014, s. 72). I det følgende vil jeg presentere en nærmere beskrivelse av prosessen med datainnsamling og analyse av denne.

### 3.2 Kvalitativ metode

Et grunnleggende trekk ved kvalitativ forskning er at den bygger på en antakelse, en forutsetning, om at virkeligheten er kompleks, i stadig forandring, og at vår forståelse og kunnskap konstrueres av deltakelse i den aktuelle konteksten. I et sosialkonstruktivistisk perspektiv innebærer det at vi utvikler vår forståelse for ulike fenomener ut fra kulturen og tida vi lever i, gjennom aktiv deltakelse og kommunikasjon med andre. I en kvalitativ forskningsprosess utvikles således ny kunnskap i samspillet mellom forskeren og deltakerne (Nilssen, 2012, Thagaard, 2016).

Ifølge Befring (2016, s. 38) er kvalitativ forskning framfor alt formålstjenlig når en ønsker innsikt i menneskers indre liv. Denne innsikten kan eksempelvis oppnås gjennom samtaler - intervjuer - av personer som befinner seg i en bestemt kontekst. Kvalitativ metode er tett knytta til *fenomenologiske* og *hermeneutiske* perspektiver. Et fenomenologisk perspektiv innebærer å “sette fokus på menneskers forståelse av seg selv og sin livssituasjon” (Befring, 2016, s. 109), og det er denne subjektiviteten som gir retning til forskninga. Det hermeneutiske perspektivet handler om tolkninga av datamaterialet, altså det disse personene forteller. Hermeneutikk kan oversettes til *fortolkningslære*, og innebærer en forståelse av at datamaterialet ikke kan ses på som harde fakta, men meningsfenomener som må tolkes i lys av sin kontekst (Nyeng, 2012, s. 51). I analysen av materialet blir mening skapt i en kontinuerlig prosess - den såkalte hermeneutiske sirkelen - der forståelsen av de enkelte delene påvirker forståelsen for helheten (Postholm, 2010, s. 19). I tillegg har forskeren med seg sin subjektivitet inn i tolkningsprosessen. Forskerens egne erfaringer, meninger og forståelser er uunngåelig med i forskningsprosessen, og umuliggjør en nøytral tilnærming til materialet (Nyeng, 2012, s. 51). I mitt tilfelle har jeg med meg bakgrunnen min som både lærer og skoleleder inn i forskninga. Når jeg i tillegg befinner meg i min egen daglige kontekst, og benytter meg av informanter som jobber på samme skole som meg, vil jeg i enda større grad kunne bli påvirket av min forforståelse i tilnærminga til materialet. Jeg vil komme tilbake til dette i avsnittene som handler om analyseprosessen og reliabilitet og validitet.

I min forskning har jeg studert nyutdanna lærere, og gjennom samtaler med dem forsøkt å få økt forståelse for og kunnskap om deres behov for støtte og veiledning i deres yrkespraksis. Studiet har en fenomenologisk tilnærming i den forstand at jeg har tatt utgangspunkt i deltakernes egen opplevelse av den situasjonen de er i: “Det basale utgangspunktet for fenomenologiske studier innebærer at virkeligheten er slik informantene selv opplever den” (Befring, 2016, s. 109). Jeg har prøvd å forstå virkeligheten gjennom de nyutdanna lærernes øyne ved å lytte til deres fortellinger om sin arbeidshverdag, og deretter gjort mine fortolkninger av empirien. I denne prosessen har det ligget et grunnprinsipp av hermeneutisk art: Jeg har forsøkt å tolke meninga bak utsagnene som informantene har kommet med i lys av konteksten (Thagaard, 2016), i dette tilfellet deres posisjon som nyutdanna yrkesutøvere i skolen.

### 3.2.1 Kvalitativt intervju

Samtaler med mennesker kan gi innblikk i andres tanker: “Å intervjuere mennesker kan dermed bety at en får tak i deler av en annen persons liv som man vanskelig kunne ha fanget opp på andre måter” (Postholm, 2010, s. 68). Intervju er mye anvendt i kvalitativ forskning (Thagaard, 2016, s. 89), og er en velegna metode når man skal studere bestemte personers opplevelse av og forståelse for sin situasjon. Selv om man ikke studerer handlinger direkte gjennom observasjon, så forteller informantene om sine handlinger, erfaringer og opplevelser. Interaksjonen med forskeren bidrar til å forstå disse handlingene og opplevelsene gjennom samtale og refleksjon, og denne felles refleksjonen kan i sin tur bidra til å videreutvikle forståelsen av disse erfaringene. Thagaard (2016) viser til Atkinson m.fl. (2003, i Thagaard, 2016, s. 53), som betrakter intervjuer som sosiale handlinger. De som blir intervjuet deltar i en interaksjon med forskeren, og plasserer sine erfaringer og opplevelser innenfor den kulturelle konteksten de befinner seg i og forholder seg til. Jeg ser dette i sammenheng med det fenomenologiske og hermeneutiske perspektivet som jeg beskrev i forrige avsnitt: Samtalene tar utgangspunkt i informantenes opplevelse av situasjonen de står i, og narrativene deres er gjenstand for en fortolkningsprosess - ikke bare når jeg analyserer intervjuene i etterkant, men også under selve samtalen. Jeg har tidligere vært inne på den subjektive dimensjonen i forskningsprosessen. Herunder ligger også subjektiviteten hos informantene. Narrativene deres farges av deres egne erfaringer, følelser og oppfatninger, og dette er også noe jeg har vært bevisst på i samtalen våre. Det de forteller er ikke en objektiv sannhet, men en beskrivelse av situasjonen de står i slik de opplever og erfarer den, jf. det fenomenologiske perspektivet. Informantene beskriver arbeidshverdagen sin ut fra sine egne følelser og oppfatninger, jf. Postholm (2010, s. 170). Ved å reflektere rundt svarene og stille oppfølgings spørsmål kan intervjueren bringe flere perspektiver og nyanser til torgs. Gjennom denne dialogen blir samtalen en felles refleksjonsprosess, og både informantene og jeg kan slik bidra til ny kunnskap og endring i praksisfeltet (Postholm, 2010, s. 75).

En slik interaksjonistisk intervjuform fordrer en struktur som gir handlingsrom og muligheter for at samtalen tar uventa veier. Samtidig er det noen forskningsspørsmål som skal besvares, så en viss struktur vil likevel være nødvendig. Et semistrukturert intervju, eller *det halvplanlagte, formelle intervjuet*, som Postholm (2010, s. 72) kaller det, er velegna til dette formålet. Denne formen for intervju er den som oftest benyttes i kvalitative studier, og kjennetegnes ved at temaene for samtalen er fastlagt på forhånd, samtidig som det åpnes for

temaer som informanten bringer på banen underveis (Thagaard, 2018). I mitt tilfelle ga det meg mulighet til å bringe fram refleksjoner som kunne belyse problemstillinga og forskningsspørsmålene, og samtidig åpne for mer uventa innspill og tanker fra informantene underveis.

### 3.2.1.1 Planlegging og gjennomføring

Da jeg skulle velge ut deltakere til intervju, gjorde jeg et *strategisk utvalg* gjennom å forespørre personer som har egenskaper eller kvalifikasjoner som kunne bidra til å besvare problemstillinga mi (Thagaard, 2018, s. 54). Det var naturlig for meg å henvende meg til nyutdanna lærere, siden de “kjenner best hvor skoen trykker”. Jeg vurderte også å hente inn supplerende betraktninger fra andre aktører, eksempelvis skoleledere. Det kunne vært interessant å sammenlikne ulike roller og perspektiver, ikke minst med tanke på de potensielle feilkildene som jeg var inne på tidligere. Perspektiver fra flere aktører kunne slik sett bidratt til en bredere og mer nyansert forståelse av problemstilling og forskningsspørsmål. På den andre sida kunne det gjort studien for omfattende og uoversiktlig, og bidratt til løse tråder framfor klarsyn. Jeg valgte derfor å begrense utvalget til kun å omfatte nyutdanna lærere.

I utvalgsprosessen la jeg vekt på å finne kandidater som kunne gjenspeile mangfoldet blant de nyutdanna lærerne, både når det gjaldt kjønn, alder, bakgrunn og hvilken spesifikk stilling de hadde. I utgangspunktet hadde jeg fire informanter, men den ene trakk seg. Jeg har i forbindelse med dette gjort en vurdering på om tre informanter gir et tilstrekkelig utfyllende datagrunnlag for å belyse og drøfte problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg har ikke funnet tydelige holdepunkt i metodelitteraturen for å vurdere antallet, men det som ifølgje Thagaard (2018) er retningsgivende, er hvor godt jeg mener at utvalget er egna til å belyse problemstillinga:

Når vi kommer fram til at studier av flere personer eller enheter ikke synes å gi ytterligere forståelse av de fenomenene vi studerer, kan vi betrakte utvalget som tilstrekkelig stort. Det vil si at utvalget er stort nok til å gi en forståelse av det fenomen eller de prosesser vi studerer (Thagaard, 2018, s. 59).

Alle de tre informantene er kontaktlærere. De jobber på hvert sitt trinn, to av dem på barnetrinnet og én på ungdomstrinnet. Begge kjønn er representert, og aldersspennet er fra 24

til 30 år. Alle tre er utdanna grunnskolelærere, to av dem med formell kompetanse for 1.-7. trinn, den siste for 5.-10. trinn. De jobber altså på ulike trinn på samme skole, og de deltar i det daglige arbeidsfellesskapet både på teamene de er en del av og i samarbeidsprosesser i kollegiet for øvrig. Slik sett befinner de seg i den samme overordna konteksten, som deltakere i profesjonsfellesskapet ved skolen. Samtidig har de sitt daglige virke i hver sin “underkontekst” på trinnet de er tilknyttet, og gjør sine hverdags erfaringer innenfor denne. I analyseprosessen fant jeg både fellestrekk og ulikheter i refleksjonene og tankene som de uttrykte. Alt i alt mener jeg dette gir grunnlag for å argumentere for at tre informanter er tilstrekkelig for å belyse problemstilling og forskningsspørsmål på en god måte.

Jeg utarbeida en intervjuguide (vedlegg 3) på elleve spørsmål som utgangspunkt for intervjuene/samtalene. Jeg la vekt på å stille åpne spørsmål som kunne oppmuntre informantene til å fortelle om sine erfaringer og synspunkter rundt det å være nyutdanna lærer. Thagaard (2018, s. 97) peker på nettopp dette som en viktig faktor, men advarer samtidig mot at spørsmålene kan bli for generelle. Spørsmålene i intervjuguiden skulle også bidra til å belyse forskningsspørsmålene knyttet til problemstillinga, og jeg måtte derfor finne balansepunktet: Jeg valgte spørsmål som var tilstrekkelig åpne til at informantene ble motivert til å fortelle og utdype, men som samtidig kunne gi meg relevant informasjon og kunnskap som kunne bidra til å besvare forskningsspørsmålene. Spørsmålenes tematikk dreide seg i hovedsak rundt informantenes opplevelse av å være nyutdanna lærer, herunder spørsmål som omhandla motivasjon, mestringsfølelse og behov for støtte. Målet var å få et mest mulig helhetlig forståelse for hvordan informantene opplever arbeidshverdagen sin, få fram både suksesshistorier og utfordringer, og i tillegg deres forventninger, ønsker og mål for sin egen yrkespraksis. Jeg ville at de skulle reflektere over hva de trenger for å utvikle seg i jobben, og hvordan forholdene kan legges til rette for dette.

I tillegg til spørsmålene som jeg klargjorde på forhånd, åpna jeg også for “sidesprang” underveis i intervjuet der det var naturlig og der det hadde relevans for tematikken. Jeg stilte oppfølgingsspørsmål der det var naturlig, der svarene vakte en nysgjerrighet hos meg, eller der jeg hadde behov for å sikre at jeg ikke misforsto budskapet. Slik sett bar intervjuene til tider like mye preg av å være en samtale, der interessante tilleggsspørsmål og refleksjoner dukka opp underveis, jf. Postholm (2010, s. 72). På denne måten fikk jeg også styrka grunnlaget for tolkning av materialet i etterkant, og det ble en ekstra sikring med tanke på å tolke informantene rett - å forstå hva de mente med det de sa. Gjennom

oppfølgingsspørsmålene fikk informantene i tillegg en mulighet til å utdype sine tanker, meninger og vurderinger. Kombinasjonen av den planlagte intervjuguiden og de spontane oppfølgingsspørsmålene ga meg “muligheter til å forstå intervjupersonens vurderinger og meninger i lys av vedkommendes konkrete erfaringer” (Thagaard, 2018, s. 97).

Samtalene foregikk i et møterom på skolen. I selve intervjusituasjonen var jeg opptatt av å skape en atmosfære av trygghet, tillit og åpenhet. Jeg kjente informantene mine fra før, i og med at vi jobba på samme skole da intervjuene fant sted. De hadde med andre ord en relasjon til meg som kunne fungere som et grunnlag for en fortrolig atmosfære under samtalen. Denne relasjonen kan ha med seg både fordeler og ulemper. Et etablert tillitsforhold kan gi informantene trygghet til å åpne seg, men kan også gjøre det vanskeligere å skille mellom relevant informasjon og mer private betroelser (Postholm, 2010, s. 148). Dette var jeg bevisst på underveis i samtalene. Informantene framsto som trygge, åpne og ærlige, også når vi var inne på lederrollens betydning. Selv om jeg ikke var deres leder formelt sett, var jeg en del av lederteamet. Dette kunne potensielt påvirke motivasjonen for - eller motet til - å uttale seg kritisk til lederteamets rolle, men jeg opplevde som sagt at de var åpne og ærlige. En av dem kom i løpet av samtalen inn på erfaringer av mer personlig art, som bar preg av å være en privat betroelse. Denne delen av intervjuet valgte jeg å utelate fra transkripsjonen. Øvrige etiske implikasjoner knytta til relasjonen med informantene vil jeg gå nærmere inn på litt senere.

Thagaard (2018, s. 100-101) beskriver intervjuet fra et dramaturgisk perspektiv, og sier blant annet at oppbygging av intervjuet og rekkefølgen av tema har betydning for forløpet. Innledningen av samtalen bør dreie seg om nøytrale temaer som informanten er komfortabel med å snakke om, og de mer emosjonelle temaene bringes på bane når informanten er blitt trygg og “varm i trøya”. I mitt tilfelle valgte jeg innledningsvis å invitere informantene til å fortelle om sin bakgrunn, herunder utdanning og yrkeserfaring. Jeg spurte også om hva som gjorde at de valgte å utdanne seg til lærere. På denne måten la jeg til rette for en naturlig overgang til mer emosjonelt lada temaer som dreide seg om deres nåværende arbeidssituasjon.

### 3.2.2 Transkribering og analyse

Intervjuene ble tatt opp på lydfil, og jeg noterte lite underveis i samtalene. Det lille jeg noterte var stort sett enkeltord som hjalp meg å huske oppfølgingsspørsmål jeg ønska å stille

underveis. Hver samtale varte rundt en time, og jeg transkriberte lydfilene relativt umiddelbart etter gjennomføringa. Intervjuene ble gjengitt så ordrett som mulig, men jeg utelot småord her og der som ikke hadde betydning for meningsinnholdet. I prosessen med lytting og skriving meldte det seg innimellom noen tanker som jeg noterte ned. Det kunne være refleksjoner rundt det de sa, måten de sa det på, eller assosiasjoner og sammenhenger som dukka opp i hodet mens jeg lytta og skrev. Slik sett ble transkriberinga en del av analyseprosessen (Nilssen, 2012, s. 47). Etter at alt var ferdig transkribert, satt jeg igjen med et datamateriale på litt over 30 sider. Dette ble så gjenstand for inngående analyse. Jeg leste først gjennom teksten og noterte stikkord - *koder* - i marginen. Målet var å sammenfatte essensen av det informantene fortalte meg, og jeg valgte koder som jeg syntes var egna til å framheve meningsinnholdet i teksten, jf. Thagaard (2018, s. 153). Jeg sorterte deretter kodene i *kategorier*. Denne prosessen med koding av teksten og påfølgende kategorisering av disse kodene er en omfattende reduksjonsprosess som gir et overblikk, en sammenfatning av hva teksten handler om. Kategoriene man sitter igjen med beskriver essensen i datamaterialet og brukes til å belyse og gi svar på forskningsspørsmålene (Nilssen, 2012). Kategoriene jeg kom fram til, blir presentert nærmere i forbindelse med analysen og drøftinga.

Proessen med å analysere materialet har hovedsakelig vært av induktiv art. En induktiv tilnærming innebærer å legge til side all subjektivitet og forutinntatthet, for å så nærme seg materialet med et så åpent sinn som mulig (Postholm, 2010, s. 87). Forforståelsen min og teorigrunnlaget jeg hadde med meg, bidro imidlertid også for retning i studien, og slik sett hadde prosessen noen deduktive elementer i seg. En deduktiv tilnærming til materialet vil si at kategoriseringa knyttes til eksisterende teoretiske perspektiver, og at forskerens forforståelse, problemstilling og forskningsspørsmål gir retning til analyseprosessen (Thagaard, 2018; Postholm, 2010). Min forforståelse og forskersubjektivitet gjorde seg gjeldende gjennom min posisjon som leder på skolen der informantene jobba. Ifølge Thagaard (2018) kan denne subjektiviteten by på utfordringer. Når vi selv er en del av kulturen vi studerer, kan det være vanskelig å skille ut forhold og fenomener som kan være interessante eller viktige for å oppnå en dypere forståelse for det forskinga handler om. Det er viktig å være bevisst på dette, og i så stor grad som mulig distansere seg fra konteksten og møte datamaterialet med et så åpent sinn som mulig (Thagaard, 2018, Postholm, 2010). I samtalene med informantene og den påfølgende analysen av intervjuene, oppdaga jeg elementer som vakte undring og refleksjon utover den forforståelsen og det teorigrunnlaget jeg hadde som utgangspunkt for studien.

Dette førte med seg både noen nye oppdagelser og en justert forståelse av den teorien jeg allerede hadde med meg som grunnlag, i den forstand at enda tydeligere sammenhenger mellom de ulike perspektivene trådte fram. Ikke minst gjorde jeg oppdagelser som ga meg grunn til å framheve noen av perspektivene som mer overgripende og betydningsfulle. Dette vil jeg gå nærmere inn på mot slutten av avhandlinga. Jeg vil ut fra dette karakterisere analyseprosessen som abduktiv, med hovedvekt på den induktive tilnærminga.

En induktiv forskningsprosess kan altså berede grunnen for nye oppdagelser og erfaringer som kan gi ny innsikt og kunnskap, men det fordrer en bevissthet om den alltid tilstedeværende subjektiviteten, og at man så langt det lar seg gjøre distanserer seg fra denne (Thagaard, 2018, Postholm, 2010). Dette vil også kunne styrke reliabiliteten og validiteten til forskninga. I det følgende går jeg nærmere inn på dette, og avslutningsvis i dette kapitlet tar jeg for meg de etiske perspektivene og problemstillingene knytta til studiet.

### 3.4 Reliabilitet og validitet

Forskningens reliabilitet handler om hvorvidt prosjektet er gjennomført på en troverdig og tillitvekkende måte. I kvalitativ forskning innebærer dette at prosessen i størst mulig grad gjøres gjennomsiktig gjennom beskrivelse av strategi og analysemetoder (Silverman, 2014, i Thagaard, 2018, s. 188). I avhandlinga mi gjør jeg forskningsprosessen min transparent gjennom å beskrive hvordan forskninga er gjennomført, fra datainnsamling (intervjuer) via analyse til drøfting av funn. Slik kan jeg gjøre studien troverdig, gjennom at leseren kan etterspore prosessen og gjøre seg opp en mening om hvorvidt den har overføringsverdi til andre kontekster (Nilssen, 2012, s. 137). Videre kan man argumentere for reliabilitet gjennom å reflektere over forskningens kontekst og hvilken betydning relasjonen til deltakerne - i dette tilfellet informantene - har for forskningsprosessen: "Vi argumenterer for reliabilitet ved å reflektere over hvordan forskerens egenskaper og posisjon har betydning for utvikling av dataene" (Thagaard, 2018, s. 189).

I mitt tilfelle skulle jeg som avdelingsleder intervjuer medarbeidere på min egen arbeidsplass. Jeg har tidligere vært inne på dette med å ivareta informantene på en respektfull måte, og i den sammenhengen har det også vært viktig å være bevisst på relasjonen mellom oss og hvilken betydning dette kunne ha for forskningsprosessen. I tillegg befant jeg meg selv midt i konteksten, og hadde med meg min egen forforståelse basert på erfaringa mi både som lærer



skoleleder, og min posisjon som ansatt i organisasjonen. Med meg i bagasjen hadde jeg også et kunnskapsgrunnlag basert på tidligere forskning på temaet nyutdanna lærere, og i dette lå også noen personlige antakelser om “tingenes tilstand”. Disse faktorene var det nødvendig for meg å være bevisst på, selv om det i praksis er umulig å legge fra seg subjektiviteten helt og holdent (Postholm, 2010, s. 87). Nilssen (2012) argumenterer også for at all kvalitativ forskning vil være påvirket av en subjektivitet hos forskeren. Forskningens troverdighet og verdi avhenger av at forskeren er svært bevisst på sin rolle og ståsted gjennom hele prosessen, og forstår og forholder seg til “den alltid tilstedeværende subjektiviteten”. Det fordrer også at man aktivt reflekterer over denne subjektiviteten, hvordan den kan påvirke tolkning av data, hva den bidrar til å framheve og hva den potensielt kan skjule (Flyvbjerg, 2004, Peshkin, 1988, her i Nilssen, 2012, s. 140). Som tidligere nevnt, kan også informantenes subjektivitet være potensielle feilkilder. Postholm (2010, s. 170) understreker i den sammenhengen viktigheten av grundig refleksjon i analyseprosessen, for å nå fram til en mest mulig autentisk forståelse av informantenes erfaringer, og på den måten styrke forskningas reliabilitet.

Validitet i forskninga henger sammen med reliabiliteten, men knyttes mer til resultatene man kommer fram til gjennom tolkningsprosessen, og hvorvidt disse kan vurderes som gyldige (Thagaard, 2016). Med gyldighet menes her i hvilken grad resultatene av forskninga kan sies å være overførbare til andre kontekster. Datagrunnlaget mitt utgjør kun tre informanter, og dette er i seg selv et ganske tynt grunnlag for å argumentere for generaliserbarheten. Etter min mening styrkes imidlertid grunnlaget gjennom drøftinga, ved at jeg viser til sammenhenger mellom det empiriske materialet og tidligere forskning. Validiteten styrkes gjennom å knytte empirien til utvalgte teoretiske perspektiver, og argumentere for valg av teoretisk ståsted (Thagaard, 2016, s. 189). Hvilke teoretiske “briller” har jeg sett gjennom når jeg tolker materialet? Hvordan kan resultatene av tolkninga ses i sammenheng med teorien jeg har benytta meg av for å forstå dataene? I tillegg har min subjektivitet og forforståelse betydning for forskningsprosessen. Hvordan har mitt ståsted som skoleleder og tidligere lærer påvirket prosessen og resultatene? Ifølge Thagaard (2016, s. 191) er det viktig at forskerens ståsted presenteres, slik at leseren får mulighet til å ta stilling til hvilken betydning dette har for tolkninga av materialet, og vurdere validiteten av forskningsresultatet i lys av dette.

### 3.3 Ethiske perspektiver

Prosjektet ble meldt inn til Norsk senter for forskningsdata og godkjent i oktober 2020 (vedlegg 1).

I og med at jeg har forsket på egen arbeidsplass, har det vært spesielt viktig å vise klokskap og varsomhet når det gjelder etiske problemstillinger på veien. Thagaard (2018) framhever for eksempel viktigheten av åpenhet når det gjelder hvordan forskningsprosjektet planlegges framstilt. Jeg har i den forbindelse gitt informantene mine innblikk i tematikk og mål for arbeidet mitt: å belyse og drøfte utfordringer knytta til veiledning av nyutdanna lærere. I tillegg har jeg, som jeg har vært inne på, lagt vekt på å skape et trygt og tillitsfullt klima i intervju situasjonen. Sentrale stikkord her er respekt for lærernes autonomi og integritet, og for deres vurderinger, motiver og selvrespekt (Thagaard, 2018, s. 114).

Denne respekten for deltakerne har jeg også vært bevisst på i presentasjonen av resultatene av forskninga mi. Deltakerne er selvsagt anonymisert, men jeg har også måttet sikre at de "kjenner seg igjen" i min tolkning av det de har sagt i intervjuer og samtaler - at min tolkning ikke blir et vrengebilde av det de har ment å formidle. I løpet av intervjuene kom jeg med supplerende spørsmål og kommentarer underveis, for å forsikre meg om at jeg hadde forstått dem riktig. Dette må nødvendigvis balanseres opp mot den relative friheten jeg har i analyseprosessen til å gjøre mine refleksjoner og min tolkning av det samla datamaterialet. Ifølge Aase og Fossåskaret (2014, her i Thagaard, 2018, s. 168) fins det ikke entydige svar på hvordan man finner denne balansen. Men hensynet til deltakernes informerte samtykke og til deres integritet skal ligge langt fram i bevisstheten min hele veien (Thagaard, 2018, s. 168).

"Kvalitative forskere er avhengige av at andre viser godvilje til å slippe dem inn i livet sitt, gir dem av sin tid og også gir dem tilgang til tankene sine gjennom intervjuer" (Nilssen, 2012, s. 144). Det temaet jeg har forsket på, dreier seg mye om lærernes personlige erfaringer med det å være nyutdanna, og de beskriver også emosjonelle aspekter ved det å være ny og uerfaren i lærerprofesjonen. Dette har jeg vært svært bevisst på gjennom forskningsprosessen.

Dette er i tillegg mennesker som på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført, jobba på samme skole som meg. Jeg har stor respekt for den tilliten de har vist meg gjennom å være så åpne og ærlige i intervjuene, og gjennom det gitt meg økt innsikt i deres opplevelser knytta til det å være ny i læreryrket. I forespørselen de fikk, informerte jeg om at deltakelsen deres skulle være basert på absolutt frivillighet, og at de når som helst kunne velge å trekke seg. I

tillegg opplyste jeg om hvordan personvern skulle ivaretas, og om oppbevaring av datamateriale (vedlegg 2). Avtalen mellom oss ble formalisert gjennom skriftlig samtykke. Transkribering av intervju ble sendt til hver informant for gjennomlesing. Ingen av dem hadde noen innvendinger til denne.

## 4.0 Analyse og drøfting

Som nevnt tidligere, har jeg valgt å fordype meg i følgende forskningsspørsmål:

- Hvordan opplever nyutdanna lærere møtet med yrkespraksis?
- Hvilken type støtte og veiledning trenger lærere i starten av yrkeskarrieren?
- Hvilken betydning tillegges skoleleder i nyutdanna læreres læring?

Spørsmålene springer ut av den overordna problemstillinga mi: *Hvilken betydning har profesjonsfellesskapet for nyutdanna læreres læring?*

Intervjuguiden ble utarbeida med tanke på å belyse forskningsspørsmålene, og jeg vil i presentasjonen av analysen og drøftinga bruke tematikken i forskningsspørsmålene som avsnittsoverskrifter.

Jeg har tidligere beskrevet prosessen med koding og kategorisering av datamaterialet. Kodene jeg brukte for å benevne de ulike delene av teksten ble sortert tematisk, og jeg satt til slutt igjen med fire hovedkategorier. Jeg brukte forskningsspørsmålene som utgangspunkt for kategoriseringa, og lette etter utsagn som kunne bidra til å besvare disse. Samtidig hadde jeg, som jeg har vært inne på, en induktiv tilnærming til analyseprosessen. Jeg hadde fokus på å få fram essensen i informantenes narrativer, og kategoriene representerer det som jeg så på som det mest sentrale i budskapet deres. Kodene ble finsortert ytterligere ved hjelp av noen underkategorier.

- Utfordringer
  - Praktisk/teknisk (rutiner, arbeidsløyper)
  - Kompleksitet (“alt det andre” utenom undervisning)
  - Manglende erfaring
- Mestring
  - Mestringsopplevelser
  - Motivasjon
  - Kompetanse
- Teamet/profesjonsfellesskapet
  - Samarbeid
  - Emosjonell støtte

- Konstruktiv støtte
  - Veiledning
  - Lederstøtte

I det følgende vil jeg gjøre rede for empiriske funn og drøfte disse i lys av forskningsspørsmålene som jeg presenterte i innledinga. I presentasjonen av funn har jeg valgt ut sitater fra informantene som jeg mener understreker essensen i narrative deres. Informantene har jeg valgt å kalle Anne, Beate og Christian.

## 4.1 Nyutdanna læreres møte med yrkespraksis

Her har samtalene dreid seg mye om hvordan det var å være ny i lærerrollen, om hvordan forventningene de hadde samsvarte med virkeligheten de møtte. Informantene kommer også inn på erfaringer med utdanningsløpet, og beskrivelser av manglende relevans til yrkespraksis. Utsagnene knyttes i stor grad til kategorien *utfordringer*, men noe dreier seg også om *mestring* - eller mangel på sådan. Jeg vil presentere utdrag fra empirien som omhandler denne tematikken, inkludert utvalgte sitater. Deretter drøfter jeg de empiriske funnene ved hjelp av relevant teori. For å systematisere ytterligere, tar jeg først for meg den delen av empirien som handler om utfordringer, dernest den delen som handler om mestring. Til slutt kommer en oppsummering som knyttes til forskningsspørsmål og problemstilling.

### 4.1.1 Utfordringer

De tre informantene har ganske lik erfaringsbakgrunn, med lite eller ingen erfaring før de starta i sin nåværende jobb som kontaktlærere. Anne og Beate jobber på barnetrinnet, Christian på ungdomstrinnet. Alle tre beskriver et ganske sjokkarta møte med læreryrket, der arbeidsmengde og ansvar oppleves som overveldende. To av dem beskriver opplevelsen slik:

[...] jeg syns det har vært mye tøffere enn jeg trodde det kom til å være. Tøft mentalt, på en måte. Ikke bare sånn fysisk utslitt, men mentalt. (Beate)

[...] praksissjokket var mye større enn det jeg trodde. Du står plutselig på egne bein, uten så mye sikkerhet. Du må prøve og feile. Føler meg til tider alene [...] (Christian)

Når jeg spør dem hva som har vært mest utfordrende, peker de spesielt på to ting: De er for det første overraska over hvor mye arbeid de forventes å utføre som ikke handler direkte om undervisning. De opplever at det er for lite sammenheng mellom det de lærer om og har fokus på i utdanningsløpet, og det de faktisk møter når de kommer ut i yrket. I lærerutdanninga har de lært mye om fag og didaktikk, mens andre sider av yrkesutøvelsen, som for eksempel skole-hjem-samarbeid, arbeid med det psykososiale miljøet og administrative oppgaver, har vært mindre vektlagt. For det andre beskriver informantene en praksishverdag der “alle de andre oppgavene” krever mye tid og energi, og når de i tillegg mangler erfaring og beveger seg i nytt og ukjent terreng, kjenner de på følelsen av utrygghet og utilstrekkelighet. Beate beskriver det slik:

Det er så veldig masse jobb som handler om alt det rundt. Og det hadde jeg ikke trodd. Jeg trodde jeg kom til å bruke mer tid på å sitte og finne på kreative undervisningsopplegg, men i stedet så føler jeg at jeg bruker så masse tid på den sosiale biten. Både med foresatte og elever og... ja.

Til tross for at det er tidkrevende og utfordrende, er arbeidet med å legge til rette for trygghet, trivsel og mestring hos elevene noe alle tre informantene er svært opptatt av, og de understreker også at dette er den viktigste motivasjonsfaktoren i yrkesutøvelsen - å se at elevene “vokser og trives”:

... å få være med ungene hver dag og se den framgangen de har både sosialt og faglig, og det at de vokser opp og blir mennesker, individer.” (Anne)

De kjenner imidlertid på usikkerheten som følger med det å skulle følge opp dette ansvaret når man er ny og uerfaren. Hvordan møter man elever som strever, faglig eller sosialt, på best mulig måte? Anne, som jobber med de yngre elevene, forteller om leting etter rett spor når en elev trenger ekstra hjelp:

Den største utfordringa i jobben til nå er egentlig å bli kjent med alt som skal gjøres. Det at man ikke har visst hvordan... at det ikke er noen brukermanual på unger, hvis det er en unge som sliter, da, så er det sånn, okei, hvor starter jeg, hva er veien å gå? [...] Og så sier de: Du må skrive en pedagogisk rapport. [...] men hva bør jeg skrive? Hva er en god pedagogisk rapport?

Og Christian, som jobber på ungdomstrinnet, møter utfordringer i *sin* kontekst:

En elev som forteller om at han sitter og skader seg... okei, hva skal jeg gjøre nå? [...] du blir jo veldig usikker når du sitter oppi situasjonen for første gang og skal prate med en elev som forteller at hun har det fælt med seg selv... Jeg føler jeg bruker mer tid på det enn å faktisk undervise. [...] Og hvem skal jeg kontakte? Helsesykepleier, BUP, foreldre...

Informantene opplever som sagt at lærerutdanninga har lite fokus på den delen av jobben som ikke handler om undervisning, og at disse oppgavene tar mye mer tid enn de hadde trodd på forhånd. De sier de skulle ønske at studieløpet kunne gitt dem større innblikk i og forståelse for dette. Når dette dessverre ikke er tilfelle, blir støtten og veiledninga de møter som nye lærere ekstra viktig for dem. Dette kommer jeg tilbake til når jeg tar for meg de andre forskningsspørsmålene.

Skolegangen til barn og unge handler altså om mye mer enn opplæring i faglige ferdigheter, som informantene mine erfarer. Skolens mandat favner bredt, og forventningene til dagens skole og lærerrolle er svært høye. Dahl-rapporten peker likevel på en kjerne som kan sies å være av universell betydning: relasjonen til elevene (Dahl et al., 2016). I alle sider ved lærerprofesjonen kommer det relasjonelle til syne: i samspillet i undervisningssituasjonen, i de uformelle samtalene med elevene, i skole-hjem-samarbeidet, for å nevne noen eksempler. Den relasjonelle dimensjonen er med andre ord en helt sentral del av yrket, men utsagnene fra informantene tyder på at de ikke opplever å ha blitt tilstrekkelig forberedt på dette gjennom utdanningsløpet. Beate opplever å måtte nedprioritere tid til å planlegge undervisning til fordel for “den sosiale biten”, og har fått et uventa møte med omfanget av denne delen av arbeidet. Alle tre uttrykker en opplevelse av manglende samsvar mellom fokus i lærerutdanninga og møtet med yrkespraksis, og at de som en konsekvens av dette ikke er tilstrekkelig forberedt på hvor omfattende og vidtrekkende lærerrollen er.

I tillegg befinner de seg i en yrkeshverdag som er ny og ukjent for dem. Mangel på erfaring - det å skulle orientere seg i nytt og ukjent terreng, gjør det ekstra utfordrende å håndtere arbeidsoppgaver som i seg selv er komplekse og utfordrende. De nyutdanna lærerne bruker mye energi og tankevirksomhet på å oppnå en viss grad av kontroll i en arbeidshverdag der det ikke alltid er rom for nøling eller ettertenksomhet (Engvik, 2014; Hoel, Engvik & Hanssen, 2010; Ulvik, 2018). Engvik (2014) peker på at mangelen på erfaring gjør de nye lærerne mindre fleksible og mindre i stand til å ta raske avgjørelser. De står daglig i utfordrende situasjoner som de ikke har sammenlikningsgrunnlag for, og ifølge informantene handler dette framfor alt om den ikke-faglige delen av praksis. Når Beate møter en hverdag

der mye av arbeidet handler om “alt det andre” utenom undervisning, må ønsket om å planlegge og gjennomføre kreative undervisningsopplegg ofte vike for andre oppgaver. Informantene opplever dette som utfordrende og til dels frustrerende. De har vært gjennom et utdanningsløp som vektlegger faglig og didaktisk kompetanse i større grad enn alt arbeidet utenom, og får et uventa møte med kompleksiteten i lærerarbeidet når de starter yrkeskarrieren. Rapporten til Finne, Mordal og Stene (2014) peker på den mangelfulle integrasjonen mellom utdanningsløp og yrkespraksis, og viser til en oppfatning om at lærerutdannere trenger økt innsikt i yrkespraksis. Informantene mine opplever at fokus i lærerutdanninga harmonerer dårlig med den virkeligheten de møter i oppstarten av yrket, og dette samsvarer godt med empirien i rapporten til Finne, Mordal og Stene (2014).

I denne sammenhengen gjør jeg meg noen tanker rundt min egen erfaring som praksislærer i årene før jeg ble skoleleder. Jeg starta som praksislærer i 2012, og fikk også den gangen et klart inntrykk av at studentene savna en tydeligere helhet og sammenheng mellom teori og praksis, altså utdanning og yrke. Dette sammenfaller også med rapporten til Finne, Mordal og Stene. I tillegg er det relevant å nevne Dahl-rapportens referanse fra Studiebarometeret i 2015, som viser lærerstudenters kritiske holdning til eget studium (Damen m.fl., 2016, i Dahl et al., 2016, s. 122). Nesten ti år senere, i 2021, synes utfordringa å være mye den samme, ut fra det informantene beskriver. Jeg tar ikke sikte på å finne svar på denne utfordringa - det ligger utenfor rammene for avhandlinga mi. Det er likevel verdt å merke seg denne opplevde mangelen på sammenheng mellom utdannings- og yrkesarenaen, og jeg drister meg til å antyde et behov for større handlekraft på dette området.

Som jeg var inne på i presentasjonen av de teoretiske perspektivene som jeg har benytta meg av i avhandlinga, så preges diskursen i økende grad av en oppfatning om at nyutdanna lærere ikke er “fiks ferdige” yrkesutøvere ved endt utdanningsløp. Starten av yrkeskarrieren må derimot ses på som en fortsettelse av profesjonaliseringa (Hanssen & Helgevold, 2010; Dahl et al., 2016). Uten at jeg kan påberope meg visshet om informantenes tanker rundt dette, så tolker jeg av uttalelsene deres at de har høye forventninger til sin egen yrkesutøvelse. De viser glød, engasjement og sterk motivasjon for jobben. Anerkjennelse og fokus på mestring er viktige faktorer for at denne gløden ikke skal slokne (Smith & Ulvik, 2018; Hargreaves & Fullan, 2016). Det er lett å miste motet i møte med overveldende arbeidsoppgaver, så da blir oppløftende mestringsopplevelser og anerkjennende respons fra omgivelsene, det være seg



elever, kolleger, ledelse eller foreldre, viktige beskyttelsesfaktorer. Hva er det så som bringer fram mestringsfølelsen hos de nyutdanna lærerne?

#### 4.1.2 Mestring

De nyutdanna lærerne jeg har snakka med beskriver, som jeg har vært inne på, et glødende engasjement for yrket. Når de forteller om følelsen av å være en betydningsfull voksen for elevene, en som bidrar til mestring, læring og trivsel hos dem, så veves dette sammen med følelsen av mestring hos lærerne. Når jeg spør informantene om hva som bringer fram mestringsfølelsen i jobben, handler altså svarene mye om følelsen av å lykkes med å vekke den samme mestringsfølelsen hos elevene. De nevner også den tilfredsstillende de kan kjenne på når “alt klaffer” med et undervisningsopplegg de har brukt tid på å planlegge, men det store engasjementet dreier seg om det å “nå inn” til elever, å gjøre en forskjell for dem i skolehverdagen, å bidra til at de trives og lærer. Opplevelsen av å lykkes med dette, gjør også at de bevarer motivasjonen for jobben sin i en travel og utfordrende hverdag, og de knytter generelt, slik jeg tolker det, mestring tett opp mot motivasjon. De uttrykker i tillegg en genuin glede over å få være sammen med elevene hver dag, og et tydelig engasjement for at elevene skal ha det bra på skolen.

Jeg gleder meg hver morgen til å gå på jobb, og det er sånn... nå får jeg se dem igjen. [...] Jeg kjenner det inni magen og hjertet, det er så gøy! Og det er godt å se den medvinden de får, når de endelig har knekt den mattekoden eller skrivekoden eller sånne ting. [...] Det er gøy å kunne være den personen i deres liv. (Anne)

...jeg kan bli motivert av gode undervisningsopplegg og det å virkelig mestre den biten. Men ikke i samme grad som når jeg merker at... utfordrende unger eller unger som har det tøft på hjemmebane eller unger som er stille, når de kommer og tar kontakt. Og du merker liksom at de søker meg når de har det tungt, eller at du liksom, når du kommer innpå dem. Det er egentlig det som virkelig... det motiverer meg veldig. Og det å “komme inn”. Få slippe til. (Beate)

[...] ønsker å være en trygg havn, da. [...] Bidra med de verdiene jeg har, som ligger til grunn for undervisninga mi. Prøve å bygge gode relasjoner og skape gode mennesker. Både danning og utdanning syns jeg henger fint i lag, og jeg syns det er artig å se hvordan elevene utvikler seg, og hvordan de skaper sine egne personligheter, og hvordan jeg kan være med og gjøre dem til gode og trygge mennesker som har det bra med seg selv. Og få med seg den kunnskapen de trenger. Jeg er veldig opptatt av at de skal få kunnskap som de får bruk for.” (Christian)

Informantene trekker også fram betydninga av andres anerkjennelse som en viktig faktor for følelsen av å mestre arbeidet sitt. De løftes av ros og positive tilbakemeldinger på jobben de gjør, både fra kolleger og foreldre. De uttrykker takknemlighet over å bli sett på som en ressurs i kollegiet, selv om de er nye og uerfarne. Denne anerkjennelsen bidrar til å gi de nyutdanna lærerne mot til å møte det ukjente, og til å posisjonere seg både som kollega i profesjonsfellesskapet og som klasseleder i skole-hjem-samarbeidet. Christian uttrykker det slik:

Det er veldig artig når din stemme blir hørt, da, og de nye tankene som du har, de har kanskje jobba med sine tanker i mange år, og så får du innpass for ditt innspill. Det er litt artig. Å være med på å utvikle skolen.

Som nevnt tidligere, trekker informantene fram den anerkjennelsen de møter hos sine kolleger. De blir sett på som likeverdige deltakere i profesjonsfellesskapet, og møtes med respekt for sine faglige refleksjoner. Samtidig opplever de å få støtte og veiledning i vanskelige situasjoner. Jeg vil komme tilbake til dette i drøftinga av neste forskningsspørsmål.

Informantene knytter mestring til erfaringer der de lykkes. De nevner situasjoner der de “når inn til elevene”, undervisningsopplegg som “klaffer”, og gleden av å se at elevene lærer og utvikler seg. Her ser jeg en tydelig sammenheng med “self-efficacy” eller mestringsforventning (Bandura, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Informantenes suksesserfaringer styrker selvtilliten i yrkesutøvelsen, og bidrar til motivasjon, engasjement, kraft og energi i yrkesutøvelsen, jf. Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 141).

Mestringsforventninga styrkes altså gjennom positive erfaringer, og dette kan i sin tur gjøre informantene bedre rusta til å møte utfordrende oppgaver og løse dem på en god måte, jf. Bandura (1993). I tillegg bidrar støtte og anerkjennelse fra omgivelsene til mestringsfølelsen for informantene. Christian beskriver gleden ved å “bli hørt” og anerkjent, og den gode følelsen av å bidra til skolens utvikling. Alle tre beskriver viktigheten av positive tilbakemeldinger fra kolleger, jf. det støttende arbeidsmiljøet som Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til. Foreldres anerkjennelse betyr også mye for dem. Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 144) nevner nettopp foreldres engasjement som en potensiell stressfaktor for lærerne. Informantenes utsagn tyder på at foreldrene har påvirkningskraft begge veier: Positive tilbakemeldinger fra hjemmet gir kraft og selvtillit, mens tilbakemeldinger med motsatt fortegn kan være en kilde til stress og motløshet. Dette kommer jeg tilbake til i avsnittene som

handler om støtte og veiledning. Jeg vil også komme nærmere inn på skoleleders rolle når det gjelder å styrke selvtillit og mestringsforventninger - *self-efficacy* - hos de nyutdanna lærerne.

#### 4.1.3 Oppsummering

De nyutdanna lærerne beskriver inngangen til yrkespraksis som overveldende og tøft, både fysisk og mentalt. Møtet med det nye og ukjente kan knyttes til det Engvik (2014) sier om manglende erfaring og den utryggheten nye lærere har. Informantene uttrykker også et misforhold mellom fokus i utdanninga og det som møter dem i lærerhverdagen, slik Finne, Mordal og Stene (2014) og Dahl-utvalget (2015) viser til. Mye tid går med til oppgaver som ikke handler om undervisning, og de trekker spesielt fram den sosiale, relasjonelle delen av arbeidet som tidkrevende og utfordrende. Likevel vektlegger de i stor grad det relasjonelle når de beskriver motivasjons- og mestringsopplevelser i hverdagen, noe som Dahl-utvalget (2015) også trekker fram som en viktig kjerne i lærerarbeidet. Jeg synes det er interessant å legge merke til dette relasjonelle og emosjonelle fokuset hos informantene. Selv om de har et tydelig faglig fokus og er opptatt av læring og utvikling for elevene, så preges refleksjonene deres av et overordna fokus på elevenes trivsel og trygghet. Jeg synes Christians uttrykk “å være en trygg havn” beskriver dette på en god måte.

De nyutdanna lærernes selvtillit og mestringstro/-forventninger - *self-efficacy* - henger altså sammen med opplevelsen av at elevene lykkes. Hvis vi ser dette i lys av perspektivene som Bandura (1993) og Skaalvik og Skaalvik (2009) presenterer, blir det avgjørende for skoleleder å skape rammer som muliggjør suksesserfaringer. Dette kan ses i sammenheng med den overordna problemstillinga mi, altså hvilken betydning profesjonsfellesskapet har for nyutdanna læreres læring og utvikling: Informantene understreker hvor viktig fellesskapet med kollegene er for dem. Det å være en del av et profesjonsfellesskap betyr mye for de nyutdanna lærernes læring, utvikling og mestringsfølelse i yrkesutøvelsen. De opplever å bli hørt, respektert og anerkjent som likeverdige deltakere i samarbeidet med kollegene, og de løftes av ros og positive tilbakemeldinger. Dette er med andre ord en viktig kilde til støtte i yrkesutøvelsen.

## 4.2 Behov for støtte og veiledning i starten av yrkeskarrieren

Dette temaet knyttes til kategoriene *teamet/profesjonsfelleskapet* og *konstruktiv støtte*. I tillegg har støtte og veiledning også sammenheng med *mestring*: Støtten og veiledninga fra omgivelsene kan bidra til økt trygghet og mestringsfølelse i yrkesutøvelsen, jf. Skaalvik og Skaalvik (2009). Informantene ble spurt om både hva de trenger for å mestre jobben, og hva de trenger av støtte. Jeg vil først presentere et utvalg av empirien, og jeg tar med noen sitater som jeg mener er beskrivende. Dernest drøfter jeg funnene ved hjelp av teoretiske perspektiver, og knytter dette til forskningsspørsmålet. En oppsummering følger til slutt. Her er kategoriene såpass tett vevd inn i hverandre i det empiriske materialet, så jeg ser det ikke som hensiktsmessig å skille de fra hverandre i framstillinga. Jeg vil likevel velge kategorien *mestring* som inngang: Når samtalene kommer inn på hva lærerne trenger for å kunne mestre jobben sin, nevnes både personlige egenskaper - altså hvilke ferdigheter og kunnskap de selv mener de bør besitte for å beherske jobben som lærer - og behov for støtte og veiledning. Når det gjelder personlige egenskaper, trekker informantene blant annet fram relasjonskompetanse, samarbeidsevner og kommunikative ferdigheter. De uttrykker at de har store forventninger til seg selv, og et sterkt ønske om og vilje til å gjøre jobben sin på en god måte. Bevisstheten om betydninga av samarbeid gjennomsyrrer tankegangen deres:

En faktor som jeg tenker er helt essensiell, det er dette med at du har gode samarbeidsevner. Og det å kunne kommunisere med mennesker, rett og slett. På en fin måte. For du skal samarbeide med alle. Med kolleger, med elever, med foreldre... Så det er det alt handler om, føler jeg.” (Beate)

Dette med samarbeid er også et gjennomgående tema når vi snakker om hvilken type støtte de trenger i hverdagen. Her trekker informantene fram kolleger, og da spesielt teamet sitt, som svært betydningsfulle aktører. Det å være en del av en samarbeidskultur der man støtter og løfter hverandre, oppleves som en viktig støttepilar, og bidrar også til å underbygge følelsen av å mestre jobben. Siden de i tillegg jobber på en skole uten en tydelig etablert mentorordning, blir erfarne kolleger viktige mentorsubstitutter.

Alle tre informantene trekker fram kollegers uformelle støtte og veiledning som avgjørende både for trivsel, mestring og læring, og de uttrykker takknemlighet for et støttende og inkluderende team som både bekrefter og anerkjenner, veileder og utfordrer.

Jeg har veldig flinke folk rundt meg, da, som jeg får lov til å lene meg på. Og det setter jeg jo veldig stor pris på. [...] Det er gull for en nyutdanna å ha noen som lar deg få lov til å lene deg på dem. Men som pusher deg opp og fram og... mer sånn veiledning, da. At de viser deg hvilken vei du skal gå. Og støtter deg. (Anne)

Kolleger er veldig viktig, teamet mitt er... jeg kunne ikke klart meg uten det teamet jeg har, jeg er verdens heldigste. (Christian)

Teamet og profesjonsfellesskapet har også en viktig støttende funksjon gjennom det samarbeidet som gjennomsyrrer hverdagen. Informantene gir uttrykk for at det å jobbe i et team gjør at de aldri føler seg alene om ansvaret. De deltar i et arbeidslag der praksis i høy grad er basert på samarbeid, og der de kjenner på følelsen av å spille hverandre gode.

Anne beskriver det slik:

... vi er jo faktisk en hel gjeng som jobber sammen her, og ikke... du sitter ikke alene. For jeg trodde det var mye mer sånn - det her er min klasse, det er mitt ansvar. Mens det er mer sånn - det er våre, og vi har alle ansvaret for trinnet vårt.

Når det gjelder informantenes beskrivelser av hvilke egenskaper de mener er essensielle for å mestre jobben, så ser jeg dette i sammenheng med Hargreaves og Fullan sine beskrivelser av elementene i *profesjonell kapital*: *Human kapital* beskriver de ferdighetene hver enkelt medarbeider besitter i en organisasjon. Beate nevner samarbeidsevner og evne til å kommunisere med andre som viktige egenskaper i yrket. Dette er igjen egenskaper som kan knyttes til *sosial kapital* - evnen til å samhandle med andre i et fellesskap (Hargreaves & Fullan, 2016). De nyutdanna lærerne ser det altså som viktig å inneha personlige egenskaper som gjør dem i stand til å samarbeide med kolleger til det beste for elevene. Herunder ligger også det å kunne ta felles avgjørelser basert på kunnskapen de involverte sitter med. Hargreaves og Fullan (2016) kaller dette for *beslutningskapital*. Anne setter ord på det felles ansvaret som teamet har for elevene, og den gode følelsen av å stå sammen. Teamet bringer til torgs den humane og sosiale kapitalen medlemmene besitter, og bruker kunnskapen de har som grunnlag for gode beslutninger.

Det er interessant å legge merke til at ingen av de tre informantene la særlig vekt på fagkunnskap når de skulle beskrive hvilke ferdigheter de mente var viktige for å mestre jobben som lærer. Jeg er usikker på hvorfor de ikke hadde mer fokus på dette, men en mulig forklaring er at de er opptatt av den relasjonelle dimensjonen ved yrket, og at de da vektlegger personlige egenskaper som er viktig å inneha i samhandling med andre, både elever og

kolleger. Samtidig har de en sterk motivasjon for å bidra i utviklingsprosesser ved skolen, og et ønske om å utvikle seg som yrkesutøvere. Jeg spurte ikke mer inngående om disse holdningene og oppfatningene, om de eksempelvis hadde endra seg på veien fra fersk student til fersk lærer, jf. Dahl-utvalgets rapport (2016, s. 136). Siden de tilegner seg økt kunnskap om yrkets særegenhet gjennom studietid og oppstart i yrket, er det likevel grunn til å anta at forståelsen for lærerarbeidet og holdningene til yrkesutøvelsen endres, justeres og modnes på veien.

I forlengelsen av drøftinga av hvilken støtte og veiledning lærerne trenger i starten av yrkeskarrieren, er det naturlig å trekke inn det sosiokulturelle perspektivet på læring, der deltakelse i fellesskapet bidrar til en kontinuerlig læringsprosess for de involverte (Wenger, 2009). De nyutdanna lærerne viser høy grad av bevissthet om at de er en del av et team, et arbeidslag som løser utfordringer i fellesskap. Gjennom samhandling, dialog og en praksis preget av utforskning og felles refleksjon over handlinger og valg i praksisutøvelsen, bygges et grunnlag for kontinuerlig læring og utvikling. Dialog og refleksjon sammen med kolleger bidrar til å binde sammen teori og praksis. Ved å sette ord på tanker og idéer og reflektere rundt dem forsterkes forståelsen av praksisutøvelsen, og denne forståelsen kan i sin tur bidra til å utvikle praksis (Vygotsky, 2000, i Postholm, 2012, s. 23). Og samarbeidet med de mer erfarne lærerne på teamet gir de nyutdanna muligheten til å strekke seg mot ny kunnskap og nye ferdigheter. Som nevnt i teorikapitlet, kan dette ses på som en slags tilpassa opplæring der de nyutdanna lærerne kan oppleve læring og utvikling i et trygt samarbeidsklima. Alle tre informantene uttrykker takknemlighet overfor kolleger som lar seg “lene seg på dem”, som Anne sier. Kollegene kan på den måten bidra til læring for de nyutdanna lærerne ved å være de “mer kompetente andre” som assisterer de nye i deres nærmeste utviklingssoner (Vygotsky, 1978, i Postholm, 2012, s. 23).

Jeg etterspurte ikke i hvilken grad de nyutdanna lærerne opplever at kollegene er bevisst på det faktum at de er nye og uerfarne. Likevel er det god grunn til å tro at denne bevisstheten er til stede, slik jeg tolker beskrivelsene deres av samhandlinga med kollegene. Jeg var tidligere inne på at informantene sier at de møter anerkjennelse og respekt hos sine mer erfarne kolleger, og at de opplever at deres stemme blir hørt i teamsamarbeidet. Ut fra denne forståelsen kan de nyutdanna lærernes deltakelse i teamsamarbeidet knyttes til Lave og Wengers (2009) begrep *legitim perifer deltakelse*. Det gis rom for at de nyankomne deltar i praksisen på en fullverdig måte, uten at forventningene blir for høye.

Informantene viser altså høy grad av tilfredshet over samarbeidet og støtten fra de nærmeste kollegene sine. Imidlertid gir alle tre uttrykk for et savn etter en mer systematisk veiledning - de etterlyser med andre ord den mentorordninga som skulle vært på plass, men som ikke er det på deres skole. I tillegg er de tydelige på hva de forventer og trenger av støtte fra skoleledelsen. Dette går jeg nærmere inn på i drøftinga av det siste forskningsspørsmålet.

#### 4.2.1 Oppsummering

De nyutdanna lærerne peker på evne til samarbeid og ferdigheter av relasjonell og kommunikativ art som viktige egenskaper i læreryrket. Disse ferdighetene tar de med seg inn i samarbeidet med kolleger, elever og andre aktører, og bidrar slik til skolens *profesjonelle kapital* (Hargreaves & Fullan, 2016). De synes å vektlegge disse egenskapene tyngre enn fagkunnskap, jf. Dahl-utvalget (2016), og de relasjonelle og emosjonelle dimensjonene trekkes igjen fram som sentrale. Dette tyder etter min mening på at dette er perspektiver av sentral og overordna betydning, og dette er noe jeg vil komme tilbake til mot slutten av avhandlinga.

Den uformelle støtten og veiledninga i form av samtaler og refleksjoner med de nærmeste kollegene ser ut til å være av stor betydning for både mestring, trivsel, læring og utvikling for de nye. I et sosiokulturelt perspektiv er dette et eksempel på læring gjennom *deltakelse i fellesskapet* (Wenger, 2009), der de nyutdanna lærerne blir *assistert i sine nærmeste utviklingssoner* ved hjelp av samhandling og dialog med de mer erfarne kollegene på teamet, jf. Vygotsky (1978, 2000, i Postholm, 2012, s. 23). Informantene opplever å bli anerkjent inkludert som fullverdige medlemmer av teamet, og det gis rom for *legitim perifer deltagelse* (Wenger, 2009). Dette er igjen et eksempel på den betydninga profesjonsfellesskapet har for læring og utvikling hos de nyutdanna lærerne, jf. problemstillinga mi.

#### 4.3 Skoleleders betydning i nyutdanna læreres læring

Empiriske funn knytta til dette forskningsspørsmålet hører også i hovedsak inn under kategoriene *konstruktiv støtte* og *teamet/fellesskapet*. Likevel kan det sies at “alt henger sammen med alt”, og når informantene snakker om hva de trenger av støtte og veiledning, så knyttes disse behovene til opplevelser av *utfordringer* i hverdagen. Og når de får den støtten

de trenger, det være seg fra kolleger eller ledelse, så beskriver de også en følelse av økt *mestring*. Spørsmål jeg stilte som kan knyttes til skoleleders rolle var blant annet hvilke faktorer som er viktige for *mestring*, og hvilken støtte de nyutdanna trenger. I tillegg spurte jeg om hvordan deres leder kan bidra til *mestring* og motivasjon hos dem. Her det viktig å understreke at skoleleders rolle kan være av både direkte og indirekte art. En del av forventningene informantene formidler, handler om den overordna organiseringa og struktureringa av kollegasamarbeidet og -veiledninga, som indirekte bidrar til og fasiliterer mulige læringsarenaer for de nye lærerne. I tillegg ytrer de et behov for mer direkte støtte fra skoleleder i form av samtaler, deltakelse i utfordrende elevsaker mv.

Som med de andre forskningsspørsmålene, vil jeg også her legge fram empiriske funn og aktuelle sitater, før jeg drøfter funnene i lys av forskningsspørsmål og relevant teori. Også her er kategorier og empiri ganske sammenvevd, og jeg vil derfor ikke dele opp framstillinga ytterligere. Jeg vil imidlertid se på hvilken betydning lederrollen har for å legge til rette for *mestring* og læring, både når det gjelder å møte hverdagens utfordringer og det å legge til rette for læring og utvikling i profesjonsfellesskapet. Avslutningsvis følger en oppsummering.

Som jeg har vært inne på, opplever informantene å få mye uformell støtte og veiledning i hverdagen gjennom samarbeidet de har med kolleger, og da først og fremst teamet sitt. Likevel etterlyser de et tydeligere system for å ivareta nye og uerfarne lærere - en formalisert og strukturert ordning med en mentor som har avsatt tid til å snakke med dem, reflektere sammen med dem og veilede dem. Christian uttrykker en bekymring for å være til bry for kollegene, selv om han alltid blir møtt med velvillighet:

Jeg bruker jo kollegaen min som mentor, jeg prater med hen hele tida. Men du sitter og føler på at du er en byrde. Og hadde jeg visst at hen hadde hatt en halvtime i uka eller annenhver uke til å sette seg ned og prate ordentlig om ting, så hadde terskelen vært lavere for å spørre litt jevnere også, tror jeg.

Informantene forteller om et behov for å bli sett og hørt av skoleleder i en travel hverdag - om behovet for noen å snakke med og reflektere med. De trenger noen som kan bistå med både komplekse, faglige utfordringer og mer trivielle problemer. Eksempler som nevnes er når man står fast i vanskelige elevsaker eller strever med foreldresamarbeidet, eller når man lurert på mer praktiske ting som hvordan kopimaskina fungerer og hvor man finner konvoluttene som man bruker når man skal sende konfidensielle papirer i internposten. Mye av dette er "skjult



kunnskap” som sitter i ryggmargen hos de lærerne som har mer erfaring. For de nyutdanna lærerne oppleves derimot mye av dette som nytt og ukjent, og selv om en del rutiner og arbeidsløyper ligger skriftliggjort, er det ikke alltid lett å finne fram i den digitale jungelen:

Og så ligger det jo noe, vet du, skriftliggjort i en eller annen litt sånn nedstøva digital disk, eller mappe, men hvor var det den lå hen, inni inni, og når ble den revidert og oppgradert, og ikke minst gjennomgått med personalet, skjønner du, det blir sånne sovende dokumenter også, sant. (Anne)

Som sitert i innledninga, er det ikke alt man lærer i utdanninga, og dette med administrative oppgaver og rutiner knytta til dette er noe av det informantene kjenner seg veldig usikre på. Men usikkerheten de nyutdanna kjenner på, handler ikke bare om det rutinemessige: Som jeg tidligere har vært inne på, føler de ofte seg utrygge når det gjelder å gjøre kloke og riktige profesjonelle valg i møte med elever som strever på den ene eller den andre måten, og de uttrykker behov for støtte og veiledning når de står i disse situasjonene. Noen ganger har de rett og slett behov for hjelp til å finne veien videre når de står fast. Andre ganger trenger de bekræftelse på at de har gjort riktige valg. Av og til kan de kjenne på tryggheten i at noen andre viser dem - modellerer - hvordan det skal eller bør gjøres, for eksempel i undervisningssituasjonen, eller når det skal skrives en pedagogisk rapport. Og innimellom kjenner de et behov for at noen rett og slett kommer og tar over byrden og ansvaret - når det blir litt for mye å håndtere:

Hvis det har vært noe skikkelig vanskelig med foreldre, og... det er godt at noen andre bare “nå kan jeg ta det”, på en måte. Og så har jeg opplevd det her med... at min leder er med i møter. Jeg hadde jo både rektor og avdelingsleder med på det foreldremøtet. Og sånne ting er veldig støttende. For da står du der ikke alene. (Beate)

Alle tre informantene understreker behovet for en tilstedeværende ledelse som tar seg tid til dem, lytter til dem og tar dem på alvor. Stikkord som nevnes som viktige er tilgjengelighet, involvering og ansvar. De ønsker at de som sitter i skoleledelsen er lett å få tak i når det trengs, at de involverer seg og engasjerer seg, og at de er tydelige på at de har det overordna ansvaret for virksomheten på skolen. De opplever en trygghet i at ledelsen står sammen med dem og støtter dem i de vanskelige situasjonene i arbeidshverdagen. De uttrykker også et behov for debriefing i etterkant av krevende situasjoner, der ledelsen kan bidra til “ventilering” og bearbeiding av følelser og emosjoner. Samtidig verdsetter de at folk rundt

dem stiller krav til dem, “pusher” dem og hjelper dem å løfte seg og utvikle seg som profesjonsutøvere. Christian er inne på dette med gjensidige forventninger:

Tydelighet er kanskje et stikkord, da. Hva forventes, og hvordan kan jeg som lærer innfri de forventningene ledelsen har til meg. Men da forventer jeg også at alt rundt er på plass, sånn at jeg kan oppfylle de forventningene.

Christian framholder videre at både tydelige strukturelle rammer og trygge, ivaretakende ledere er viktig for å kunne gjøre en god jobb:

[...] ha en god organisasjon som er tydelig leda og har en god struktur på hvordan man ivaretar ansatte [...] uten at de blir overarbeida og utslitt og føler at de står helt på egne bein, men på en måte være en trygghet, slik at vi kan gjøre jobben vår på en god måte.

Slik jeg tolker det, knytter informantene lederrollen i større grad til behovet for en overordna struktur heller enn den daglige støtten og veiledninga som de opplever å få fra sine nærmeste kolleger. Når det er sagt, så etterspør de en tydeligere struktur for nettopp dette med veiledning, og dette ansvaret legger de hos skoleleder. De ønsker en kollega å prate med, en som har avsatt tid til det, og som de ikke får følelsen av å være til byrde for. I tillegg uttrykker de behov for en leder som kan bistå dem i vanskelige situasjoner, noen som kan “ha ryggen deres” når det røyner på. Samtidig ønsker de å utfordres i profesjonsutøvelsen, og de ønsker en ledelse som har tydelige forventninger til dem. I de følgende avsnittene vil jeg drøfte hvordan de nyutdanna lærernes behov for lederstøtte kan møtes, og hvordan dette i sin tur kan bidra til profesjonsutvikling for hele organisasjonen, ikke bare de nyutdanna.

Både Anne og Christian peker i sine utsagn på at de ytre, strukturelle rammene må være på plass for at de skal kunne gjøre en god jobb. Manglende kjennskap til administrative rutiner og arbeidsløyper er blant de faktorene som de sier skaper usikkerhet i hverdagen. I hvor stor grad dette kan knyttes til det at de er nyutdanna, kan vel diskuteres. Møtet med en ny arbeidsplass vil alltid inneholde elementer av det ukjente, uavhengig av om en er ny i yrket eller ikke. Det tar tid å bli kjent med strukturene i en organisasjon. Ei “håndbok” ved oppstart og skriftliggjøring av de viktigste rutineene vil antakelig være til hjelp, og informantene nevner også dette som et ønske for sin egen del. Som jeg har vært inne på, peker Engvik (2014) på at nye lærere er mindre raske problemløsere på grunn av sin manglende erfaring, og et lite oppslagsverk om arbeidsløyper kan fungere som støtte på dette området. Jeg vil imidlertid

rette mer fokus på det som handler om det gode læringsfellesskapet, og hvilken betydning skoleledelsen har når det gjelder å legge til rette for dette.

Klev og Levin (2016) beskriver ledelse som fasilitering, muliggjøring, av læring og utvikling. De understreker også betydninga av at ledelsen er tett på medarbeiderne, og deltar i læringsfellesskapet gjennom refleksjon og dialog med medarbeiderne, jf. begrepet *samskapt læring* (Klev & Levin, 2016). I tillegg trekker de fram betydninga av å “se” og anerkjenne den enkelte medarbeider, og å synliggjøre den enkeltes potensial. Dette knytter jeg til det transformativ lederperspektivet (Yammarino, Spangler & Bass, 1993). Christian peker på at organisasjonen trenger en tydelig ledelse som formidler klare forventninger til de ansatte. Samtidig trekker han fram noen emosjonelle aspekter, og uttrykker behovet for trygge, støttende, tilstedeværende ledere som står sammen med medarbeiderne i hverdagen. Både behovet for struktur og emosjonell støtte henger slik jeg ser det godt sammen med Klev og Levins perspektiver, og jeg ser det også i lys av Skrøvset og Tillers (2015) beskrivelser av *verdsettende ledelse*. Anne, Beate og Christian trenger ledere som både ser dem og anerkjenner den jobben de gjør, de ferdighetene de besitter og den kompetansen de har, og som hjelper dem videre i profesjonsutviklinga gjennom å uttrykke tydelige forventninger. Gjennom aktiv involvering og dialog fra skoleleder kan de ferske lærerne støttes på veien til ny læring - innenfor den enkeltes nærmeste utviklingszone (Vygotsky, 1978, i Postholm, 2012, s 23). Sammen med støtten de nyutdanna lærerne får av sine nærmeste kolleger, vil støtten fra skoleleder utgjøre et godt rammeverk for læring og utvikling. Jeg vil komme tilbake til dette mot slutten av avhandlinga mi, når jeg inntar et mer overordna perspektiv og ser på integreringa av de nyutdanna lærerne som en del av det profesjonelle læringsfellesskapet som skolen er.

Ledelsen spiller altså en viktig rolle når det gjelder fasilitering og tilrettelegging gjennom å utarbeide tydelige rammer og strukturer for skolens arbeid. Ut fra det informantene forteller om samarbeidet med de nærmeste kollegene på teamet, er det grunn til å anta at rammene for et godt teamsamarbeid i stor grad er til stede på skolen der de jobber. Det de savner og etterspør, er den mer systematiske veiledninga av en mentor som har dette som sin definerte oppgave. En mer formalisert veiledningsordning kan gi informantene jeg har snakka med et holdepunkt, en trygghet i en yrkeshverdag som kan oppleves som kaotisk og uoversiktlig. Dette understøttes av nasjonale prinsipper for veiledning av nyutdanna lærere, jf. Utdanningsdirektoratet (2019). Selv om informantene opplever å få god uformell støtte fra

kollegaer, kjenner de også på en bekymring for at de er til bry for andre i en travel hverdag. Gjennom å legge til rette for faste møtepunkt med en mentor der tid og innhold er viet til de nyutdanna lærernes behov for veiledning og støtte, kan skoleledelsen både styrke kvaliteten på veiledninga og frigjøre de nye fra følelsen av å være en byrde.

Skolers virksomhet gjennomsyres av samarbeid og felles refleksjon over praksis, både i uformelle samtaler og i mer strukturerte former. Jeg har tidligere vært inne på de politiske føringene som uttrykkes gjennom læreplanens overordna del, der det sosialkonstruktivistiske perspektivet står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2020). Utvikling og foredling av praksis skjer gjennom dialog, samhandling og refleksjon i profesjonsfellesskapet. Det foregår med andre ord samskapt læring (Klev & Levin, 2016) som bidrar til å forsterke og øke skolens profesjonelle kapital, jf. Hargreaves og Fullan (2016). Jeg vil også argumentere for at ledelse kan sies å utøves på flere nivåer i skolen. Lærerne er klasseledere med det daglige ansvaret for elevenes læring og utvikling, mens skoleledelsen har et overordna ansvar for virksomheten. Læringsledelse foregår både i klasserommene og gjennom skoleledelsens praksis. Og i det fellesskapet som lærerne og ledelsen utgjør, utøves ulike former for distribuert ledelse. Halvorsen (2012) eksemplifiserer dette gjennom å vise til ansatte som har høy status i organisasjonen i kraft av sin kunnskap og kompetanse, og som gjennom dette kan være en støtte i kollegers læring. For de nyutdanna lærerne er disse mer kompetente kollegaene svært viktige støttespillere, noe informantene også legger stor vekt på i sine narrativer. Den mer formelle mentorordninga som de etterlyser, bør da etter min mening gå hånd i hånd med den uformelle støtten og veiledninga de får fra andre lærere.

Her vil jeg igjen trekke fram betydninga av det helhetlige ansvaret som skolen har for de nyutdanna lærerne. Jeg har tidligere vist til Smith og Ulvik (2018), som understreker at deltakelse i det kollegiale fellesskapet gir de nyutdanna bred tilgang på ressurser for læring og utvikling. En godt forankra samarbeids- og læringskultur bidrar med andre ord til økt robusthet hos de nye. Skoleledelsens ansvar i denne sammenhengen handler nok en gang om å fasilitere mulighetene for samarbeid og læring gjennom å skape strukturer og rammer for arbeidet, og legge til rette for arenaer for utforskning, refleksjon og drøfting av praksis. Klev og Levins (2016) samskapte læringsmodell er et eksempel på hvordan en slik samarbeids- og samhandlingsstruktur kan se ut. Denne modellen har i utgangspunktet et element av involvering fra eksterne aktører, men kjernen i prosessen handler til sjuende og sist om *å lære*

*sammen*, og slik sett kan den fungere som et konstruktivt rammeverk for refleksjons- og læringsprosesser i profesjonsfellesskapet.

Klev og Levin understreker også betydninga av at ledelsen er aktivt deltakende i lærings- og utviklingsprosessene, gjennom en transformativ tilnærming der målet er å hente ut potensialet hos medarbeiderne. Dette er ikke minst viktig for de nyutdanna lærerne: Skoleledelsen bidrar med sin erfaring og kunnskap, og opptreer som rollemodeller og motivatorer som anerkjenner de nye lærerne og støtter og veileder dem i deres læring og utvikling, jf. Yammarino, Spangler og Bass (1993). Emstad (2012, s. 67) sier at transformasjonsledelse bidrar til å gi medarbeiderne økt tro på egen kompetanse og egne ferdigheter - det bygger mestringsfølelse og selvtillit. For nyutdanna lærere vil dette kunne bidra til å redusere følelsen av usikkerhet og utilstrekkelighet. Informantene mine setter ord på disse følelsene, og understreker også hvor viktig det er for dem å være en del av et fellesskap og en kultur der man aldri står alene, der man hjelper og støtter hverandre, og der man jobber for å spille hverandre gode. Den transformative tilnærminga til ledelse har i seg den anerkjennende og verdsettende dimensjonen, og jeg trekker derfor igjen paralleller til Skrøvset og Tillers perspektiver på verdsettende ledelse: "Verdsettende lederpraksis gjør en positiv forskjell. Slik praksis lager de gode ringene i skolevannet. Det skaper merkbare konstruktive sosiale og mentale vibrasjoner i kollegiet" (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 51). Anne, Beate og Christian forteller om hvor viktig det er for dem at ledelsen har tid til dem, er til stede for dem, lytter til dem og tar dem på alvor. Dette handler nettopp om verdsettelse og anerkjennelse, og kan bidra til det som Skrøvset og Tiller beskriver som "det viktige indre læringsdrivet i organisasjonen" (Skrøvset & Tiller, 2015, s. 46), både hos de nye og de mer erfarne lærerne.

Avslutningsvis ønsker jeg å trekke noen paralleller til drøftinga av de to andre forskningsspørsmålene. Som jeg har vært inne på, henger det meste sammen. Den verdsettende ledelsen som Skrøvset og Tiller (2015) argumenterer for kan sies å være av universell verdi, og kan slik sett overføres til den kollegiale støtten som de nyutdanna lærerne beskriver. De er en del av en verdsettende, anerkjennende og støttende kultur som bidrar til å styrke selvtillit og mestringsstro (Bandura, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Skoleleder kan styrke de nyutdanna lærernes mestringsforventning - "self-efficacy" - både gjennom direkte støtte og oppmuntring og gjennom å legge til rette for et inkluderende profesjonsfellesskap der anerkjennelse og verdsettelse er i fokus.

### 4.3.1 Oppsummering

Informantene mine verdsetter og nyttiggjør seg den uformelle støtten og veiledninga de får fra sine mer erfarne og kompetente kolleger, men de etterspør likevel et mer strukturert veiledningssystem. De uttrykker et behov for å bli sett og hørt, samtidig som de ikke ønsker å være til belastning for dem rundt seg. Behov for hjelp og støtte gjør seg gjeldende både når det gjelder arbeidsrutiner av det mer administrative slaget og når de står i krevende situasjoner med elevene. Hjelp etterspørres i form av positiv bekreftelse, veiledning og modellering. Det handler med andre ord om *både organisatorisk og emosjonell* støtte fra skoleledelsens side.

De nyutdanna lærerne uttrykker et ønske om en trygg og tilstedeværende ledelse som formidler både støtte og forventninger. De ønsker en tydelig organisasjonsstruktur og en like tydelig ledelse, som gjennom å anerkjenne dem og delta i dialog og refleksjon bidrar til å løfte potensialet som bor i dem, jf. *transformasjonsledelse* (Yammarino, Spangler & Bass, 1993). Jeg knytter i tillegg disse forventningene til *verdsettende ledelse* (Skrøvset & Tiller, 2015), og dessuten Klev og Levins perspektiver på *samskapt læring*, der ledelsens rolle som både fasilitator og aktiv deltaker står sentralt. Videre ser jeg dette i sammenheng med de nyutdanna lærernes *self-efficacy* - mestringsforventning (Bandura, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Den anerkjennende og verdsettende dimensjonen ved profesjonsfellesskapet er av avgjørende betydning for “læringsdrivet” som Skrøvset og Tiller (2015) viser til.

Støtte fra skoleledelsen og deltakelse i et verdsettende profesjonsfellesskap kan altså ha stor betydning for nyutdanna lærere, og jeg vil til slutt i avhandlinga mi dele noen oppsummerende refleksjoner og tanker som bidrag til den faglige diskursen rundt dette temaet.

## 5.0 Oppsummering og avsluttende refleksjoner

Problemstillinga for studien min har handla om hvilken betydning profesjonsfellesskapet har for nyutdanna læreres læring. Jeg har fokusert på forskningsspørsmål som omhandler nyutdanna læreres møte med yrkespraksis, hvilken støtte og veiledning de trenger, og hvilken betydning skoleleder har for nyutdanna læreres læring og utvikling. Sentrale perspektiver i studiet har vært teorier om mestring og mestringsforventninger, sosiokulturelle læringsperspektiver og ulike perspektiver på ledelse. Jeg har også benytta meg av teoretiske modeller og strukturer som knyttes til profesjonsfellesskapet. Intervjuer med tre nyutdanna lærere har utgjort det empiriske datagrunnlaget for studien. Undersøkelsene mine har bidratt til å belyse hvordan veiledning av nyutdanna lærere kan inngå som en integrert del av profesjonsfellesskapet, og hvilke implikasjoner dette har for skoleledelse.

Jeg har hatt fokus på veiledning av nyutdanna lærere i et bredere, holistisk perspektiv - altså hvordan veiledninga forankres i hele organisasjonen. Både intervjuene jeg har gjennomført og de mer uformelle samtalene jeg har hatt med nyutdanna lærere, gir meg inntrykk av at veiledning kan være så mangt - ikke bare samtaler med mentor. Som jeg har beskrevet, trekker informantene mine fram samarbeid med teamet og andre kolleger som en viktig kilde til læring. Siden de heller ikke hadde blitt tildelt en formell, utnevnt mentor, måtte de nødvendigvis finne læringsressurser på annen måte. I samtalene beskriver de flere eksempler på læring og mestring i fellesskapet, og dette har gjort meg nysgjerrig på hvilket læringspotensial som ligger i det å være en del av et profesjonelt praksisfellesskap, og hvordan dette kan fungere som en integrert del av veiledninga for de nyutdanna lærerne. I denne sammenhengen er også kjennetegn ved skolen som organisasjon - organisasjonskultur, samarbeidskultur, læringskultur etc. - faktorer som kunne vært interessant å se nærmere på. Dette ligger imidlertid utenfor rammene for denne avhandlinga.

Jeg har hatt fokus på funn i empirien som kan knyttes til læring i fellesskapet: de nyutdanna lærernes opplevelser og erfaringer i samhandling med kolleger og ledelse. Det sosiokulturelle perspektivet på læring og utvikling har da naturlig nok stått sentralt i drøftinga, og jeg argumenterer for at læring i fellesskapet er en viktig faktor både når det gjelder å ivareta de nyankomne og når det gjelder læring og utvikling i hele organisasjonen: I tillegg til at skoler med et godt utvikla læringsfellesskap vil være til hjelp for nye lærere på veien mot mestring og trygghet i yrkesutøvelsen, vil en skole med en slik kultur også bedre kunne nyttiggjøre seg

den ressursen som nyutdannede lærere er (Ulvik, 2018, s. 55). Gevinsten går med andre ord begge veier. Dette henger slik jeg ser det også godt sammen med Wengers (2009) perspektiver på læring gjennom deltakelse i fellesskapet, der de nyutdanna lærerne integreres gjennom *legitim perifer deltakelse*, og slik får muligheten til å bidra med sin kunnskap og kompetanse. På denne måten blir de nyutdanna lærerne en del av skolens *profesjonelle kapital*, jf. Hargreaves og Fullan (2016). Når det gjelder de organisatoriske rammene for læring og utvikling, argumenterer jeg for at disse kan skapes og struktureres gjennom modellen for *samskapt læring* (Klev & Levin, 2016).

Hovedformålet mitt var som sagt på forhånd å sette søkelys på veiledning av nyutdanna lærere i et helhetlig perspektiv. I samtalene med informantene kom også en interessant tilleggsdimensjon til syne: den manglende integrasjonen mellom utdanningsløp og yrke. Informantene beskriver et utdanningsløp som blir for instrumentelt og teoretisk, og der det mangler fokus på det praksisnære, det som handler om ”kunsten å være lærer”. Ut fra støtte i teori (Finne, Mordahl & Stene, 2014; Dahl et al., 2016) og empiriske funn, argumenterer jeg for økt handlekraft når det gjelder å forsterke samarbeid og samhandling mellom teori- og praksisfelt. Samtidig må en være bevisst på at endt utdanningsløp ikke betyr at man er utlært i yrket, og at overgangen fra studie til praksis snarere må ses på som en fortsettelse av læringsløpet for de nye lærerne. Spørsmålet er om skolen i tilstrekkelig grad har denne bevisstheten når de ferske pedagogene står på dørstokken. Det kan se ut som om denne tematikken har vært gjenstand for diskusjon innenfor den faglige diskursen, jf. teorien jeg viser til. Empiriske funn tyder imidlertid på at utfordringene ikke er løst. Etter min mening bør derfor arbeidet med å styrke sammenhengen mellom utdanningsløp og yrke få økt fokus og kraft.

Informantene mine beskriver et overveldende møte med yrket. Utfordringene de møter er gjenkjennelige for alle som jobber i skolen, men mangelen på erfaring gjør det ekstra krevende for de nyutdanna lærerne, jf. Engvik (2014). Imidlertid opplever de å få god støtte fra kolleger i det daglige arbeidet. Informantene er gjentatte ganger inne på hvor mye de lærer av og med sine kolleger, gjennom gode råd, uformell veiledning og samarbeid i hverdagen. Dette kan knyttes til Vygotskys perspektiver på læring ved hjelp av “mer kompetente andre” (Vygotsky, 1978, i Postholm, 2012, s. 23).



Kollegene bidrar også med emosjonell støtte når det røyner på, og dette betyr mye for de nyankomne. De blir sett, hørt og verdsatt. Etter min mening utgjør denne uformelle støtten i hverdagen en verdifull ressurs som kan bidra til både trygghet, trivsel og mestring.

Skrøvset og Tiller (2015) beskriver den verdsettende dimensjonen som en viktig faktor i lederrollen. De formidler imidlertid slik jeg ser det universelle verdier som også kan overføres til den kollegiale støtten de nyutdanna lærerne møter. Skrøvset og Tiller (2015) bruker også anerkjennelse som et viktig begrep, og dette kan igjen knyttes til mestringsforventninger og - opplevelser for de nyutdanna lærerne.

Dette viser igjen hvilken betydning profesjonsfellesskapet har for de nyutdanna lærerne. Og det som etter min mening trer fram som et overordna og gjennomgripende perspektiv, er den relasjonelle og emosjonelle dimensjonen knytta til tilrettelegging, støtte og veiledning for de nyutdanna lærerne. Dette kommer slik jeg ser det til syne både gjennom informantenes narrativer om opplevelser og erfaringer med yrkespraksis, og gjennom det de uttrykker behov for i form av hjelp, støtte og oppmuntring i arbeidshverdagen. De knytter opplevelser av mestring, læring og utvikling til gleden av å se at elevene lykkes og til anerkjennelsen og støtten de får fra kolleger og ledelse. Jeg ser dette i sammenheng med Bandura (1993) og Skaalvik og Skaalvik (2009) sine perspektiver på mestringsforventninger og selvtillit. Dette kan videre knyttes både til verdsettende ledelse (Skrøvset & Tiller, 2015) og til det transformativ lederperspektivet (Yammarino, Spangler & Bass, 1993). Det handler om å legge til rette for at de nyutdanna lærerne - og for så vidt også de andre medarbeiderne - får oppleve både mestring og profesjonell utvikling. Det organisatoriske og strukturelle rammeverket er utvilsomt viktig, og ansvaret for denne tilrettelegginga ligger hos skoleleder. Etter min mening er det imidlertid det som skjer *innenfor* disse rammene som er av størst betydning, altså samhandlingen og dialogen mellom de nyutdanna lærerne, de mer erfarne kollegene og skoleledelsen. Forutsetninga for å lykkes med dette er at profesjonsfellesskapet har i seg de relasjonelle og emosjonelle egenskapene jeg har beskrevet, og ikke minst fordrer det en skoleledelse som både innehar de samme egenskapene og evner å påvirke medarbeiderne - både nye og erfarne - gjennom en transformativ og verdsettende tilnærming. Målet må være et støttende, anerkjennende og verdsettende arbeidsmiljø der alle gjør sitt for å spille hverandre gode, og der skoleledelsen tar ansvar både gjennom tilrettelegging for samarbeid og gjennom aktiv involvering og deltakelse. Dette vil ha stor betydning for trivsel, mestring og arbeidsglede hos de nyutdanna lærerne, og gi gode vilkår for læring og utvikling.

## Litteratur

- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28(2), 117-148.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802\\_3](https://doi.org/10.1207/s15326985ep2802_3)
- Befring, E. (2016). *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Emstad, A.B. (2016). Nyutdannede læreres opplevelse av utfordrende situasjoner i skolen. I A.L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 233-252). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2014). Nyutdannede lærere og klasseledelse - et individuelt anliggende?. I M.B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 82-99). Oslo: Universitetsforlaget.
- Engvik, G. (2016). Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og læring i lærernes første yrkesår. I A.L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv* (s. 211-231). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, G. & Emstad, A.B. (2014). Skoleledelse og nyutdannede lærere. I M.B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 61-81). Oslo: Universitetsforlaget.
- Finne, H., Mordal, S & Stene, T.M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. (SINTEF Rapport).
- Halvorsen, K.A. (2012). Distribuert ledelse. I M.B. Postholm (red.). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 83-96). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hanssen, B. & Helgevold, N. (2010). "Å trå over dørstokken". Fra å lære å bli lærer til å lære å være lærer. I T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 217-233). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2016). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.

- Hollup, K. & Holm, M.S. (2015, 6. desember). *Tre grunner til at lærere slutter*. Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Klev, R. & Levin, M. (2016). *Forandring som praksis. Endringsledelse gjennom læring og utvikling*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kleven, T.A. (2010). Lærerarbeidet i klasserommet. I T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 27-42). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F.D. (2010). Læring i yrket - i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T.L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, utbrenthet og mestringsforventning hos lærere: En utfordring for skoleledere. I R.A. Andreassen, E.J. Irgens & E.M. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 141-152). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Skrøvset, S. & Tiller, T. (2015). *Verdsettende ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, K. (2018). Mentorrollen - norske og internasjonale stemmer. Dialogpartner, mentor eller veileder? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 23-40). Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 41-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 10. september). *Veiledning av nyutdannede - hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>
- Utdanningsnytt. (2010, 15. februar). Nå kommer mentorordninger. <https://www.utdanningsnytt.no/hoyere-utdanning/na-kommer-mentorordninger/109651>
- Wenger, E. (2009). A social theory of learning. I K. Illeris (Red.), *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists... in their own words*. Taylor & Francis e-Library. <https://doi.org/10.4324/9780203870426>
- Wenger, E. (2010). *Praksisfællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Yammarino, F.J., Spangler, W.D. & Bass, B.M. (1993). Transformational leadership and performance: A longitudinal investigation. *Leadership quarterly Vol. 4 No. 1 1993*, 81-102. [https://doi.org/10.1016/1048-9843\(93\)90005-E](https://doi.org/10.1016/1048-9843(93)90005-E)

## Oversikt over vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning av prosjekt fra NSD

Vedlegg 2: Forespørsel om deltakelse i studien, med samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide



## Vedlegg 1



### Sluttvurdering (planlagt)

30.06.2021 02:00



### Melding

02.11.2020 13:15

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 154501 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

NSD har vurdert endringen registrert 22.10.2020.

Vi har nå registrert 30.06.2021 som ny sluttdato for forskningsperioden.

NSD vil følge opp ved ny sluttdato for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Karin Lillevold

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

## Forespørsel om deltakelse i masterprosjekt

Jeg arbeider med en masteravhandling i skoleledelse. Temaet for avhandlingen er nyutdannede lærere og deres motivasjon og mestringsfølelse i yrkesutøvelsen. Jeg ønsker i denne sammenhengen å intervju et utvalg av lærere som enten er nyutdannede eller har kort erfaring i yrket (1-3 år).

Ansvarlig institusjon: NTNU, institutt for lærerutdanning

Veileder: Eirik J. Irgens, professor i utdanningsledelse ved NTNU, institutt for lærerutdanning

Hva innebærer det for deg å delta?

Jeg vil gjennomføre et semistrukturert dybdeintervju med deg. Varighet på intervjuet blir på ca. 1 time. Du får en intervjuguide på forhånd. Spørsmålene vil dreie seg om dine erfaringer og opplevelser knyttet til det å være nyutdannet lærer eller lærer med relativt kort erfaring i yrket. Intervjuet gjennomføres med lydopptak, slik at det skal bli lettere å håndtere informasjonen som kommer fram i samtalen vår. Jeg vil i etterkant transkribere det som blir sagt, men kommer ikke til å skrive ned navnet ditt i transkripsjonen.

Om deltakelse i prosjektet og anonymitet

Deltakelsen er frivillig, og du kan fritt trekke deg fra prosjektet underveis. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg dersom du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dine data vil i så fall bli slettet uten at du må begrunne dette nærmere. Lydopptak fra intervjuet vil bli slettet etter at arbeidet med prosjektet er ferdig, og all informasjon som innhentes under intervjuet vil bli anonymisert. Jeg vil ikke registrere noen form for personopplysninger utover det som er relevant for prosjektet (yrkesfaglig bakgrunn og erfaring).

Ditt personvern - hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysninger om deg til formålet som jeg har redegjort for her. Jeg behandler opplysninger konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun veileder Eirik Irgens og jeg som vil ha tilgang til data. Navnet ditt blir erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Transkribert materiale vil bli lagret på egen pc og med passordbeskyttelse.

Du vil få mulighet til å lese gjennom transkribert materiale for at du skal ha mulighet til eventuelt å rette opp i misforståelser. I tillegg vil du få lese masteravhandlingen før den gjøres offentlig.

Hva skjer med opplysningene dine etter at prosjektet er avsluttet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i september/oktober 2020. Lydopptak og transkribert materiale oppbevares til juni 2021 på grunn av mulighet for etterprøvbarehet. Etter dette slettes alt.



## Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg
- å få rettet personopplysninger om deg
- å få slettet personopplysninger om deg
- å få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet)
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

## Hva gir meg rett til å behandle personopplysninger om deg?

Jeg behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra NTNU vil NSD - Norsk senter for forskningsdata AS - vurdere om behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Intervju gjennomføres når NSD har godkjent prosjektet.

## Hvor kan jeg finne ut mer?

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

<u>Student: Torunn Singstad</u> Telefon: 97646431 E-post: torunnsin@gmail.com	<u>Veileder: Eirik J. Irgens</u> Telefon: 97706950 E-post: eirik.j.irgens@ntnu.no
<u>Personvernombud: Thomas Helgesen</u> E-post: thomas.helgesen@ntnu.no	<u>NSD - Norsk senter for forskningsdata AS</u> Telefon: 55582117 E-post: personvernombudet@nsd.no

Vennlig hilsen  
Torunn Singstad

## Samtykkeerklæring - intervjudeltakere

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

å delta i intervju

at lydopptak og transkribert materiale lagres fram til juni 2021

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3

### Innledning:

- Kort presentasjon av oppgavens tema og problemstilling og bakgrunn for valg av nettopp dette temaet
- Informasjon om taushetsplikt og anonymitet, herunder behandling av lydopptak
- Eventuelle spørsmål fra lærer før oppstart av intervjuet

### Spørsmål:

1. Kan du kort fortelle litt om din utdannings- og yrkesbakgrunn?
2. Hva var motivasjonen din for å bli lærer?
3. Kan du fortelle om forventningene du hadde til læreryrket? I hvilken grad har de stemt overens med virkeligheten?
4. Kan du beskrive hvordan det var å være nyutdanna og nytilsatt på vår skole?
5. Hva har vært de største utfordringene i jobben til nå?
6. Hva motiverer deg i arbeidet som lærer? Har du et eksempel på en opplevelse fra hverdagen der du kjente deg ekstra motivert?
7. Når kjenner du på mestringsfølelsen i jobben som lærer? Har du et eksempel fra hverdagen? (i undervisningssituasjonen og/eller når du er i situasjoner som omhandler "alt det andre", som skole-hjem-samarbeid, samarbeid med kolleger eller eksterne samarbeidspartnere, pedagogisk utviklingsarbeid...)
8. Hvilke faktorer ser du på som viktige for å kunne mestre jobben som lærer? (stikkord: rammebetingelser, mellommenneskelige relasjoner, samarbeid med kolleger), faglig kompetanse, oppdatering/kursing, veiledning...)
9. Når trenger du støtte, og hvilken type støtte trenger du?
10. På hvilken måte kan kollegaene dine bidra til mestring og motivasjon for deg?
11. På hvilken måte kan lederen din gjøre det samme?

