

Camilla Lande

# "Hvis det var noe jeg lurte på så gikk jeg jo heller til de på teamet mitt"

En kvalitativ studie av nyutdannede læreres erfaringer med mentorordningen til Trondheim kommune

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk

Veileder: Nicole Veelo

Medveileder: Astrid Haugdahl

Mai 2023



Camilla Lande

# **"Hvis det var noe jeg lurte på så gikk jeg jo heller til de på teamet mitt"**

En kvalitativ studie av nyutdannede læreres erfaringer med mentorordningen til Trondheim kommune

Masteroppgave i Profesjonsrettet pedagogikk  
Veileder: Nicole Veelo  
Medveileder: Astrid Haugdahl  
Mai 2023

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



**NTNU**

Kunnskap for en bedre verden



# Sammendrag

Temaet for denne studien er nyutdannede læreres opplevelser av mentorordningen til Trondheim kommune. Studien har et kvalitativt forskningsdesign som er forankret i fenomenologiske prinsipper. Utgangspunktet for denne oppgaven var nysgjerrigheten på å se hvor godt etablert mentorordningen er i Trondheim kommune. Studien har derfor den hensikt å se på om mentorordningen fungerer slik den skal ut fra nasjonale prinsipper utarbeidet av Kunnskapsdepartementet (2018). For å besvare problemstillingen har jeg rettet fokuset mot teori som blant annet berører lærerrollen, skolekultur, skoleledelse, prinsipper for veiledning, Honneth sin anerkjennelsesteori og Bandura sin teori om mestringsforventning. Datagrunnlaget kommer fra semistrukturerte intervju av fire lærere som har jobbet i skolen mellom ett til tre år. For å finne ut av og belyse dette fenomenet, jobbet jeg ut fra følgende problemstilling:

*Hvordan opplever fire nyutdannede lærere veiledningen de har mottatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune?*

Datamaterialet ble transkribert og dannet grunnlaget for en tematisk analyse. I den tematiske analysen identifiserte jeg fire temaer som jeg tok utgangspunkt i for å svare på problemstillingen. Det første temaet, *utfordringer som nyutdannet lærer* ga tre underkategorier, der mangel på virkelighetsnær lærerutdanning, tidspress og skole-hjem samarbeid var de største utfordringene de nyutdannede opplevde. Innenfor det andre teamet, *anerkjennelse og motivasjon i yrket*, kom jeg fram til to underkategorier som handler om hvor viktig anerkjennelse er for opplevelsen av mestring i sitt arbeid og motivasjon informantene har til sin jobb. Det tredje temaet, *samarbeidsformer i skolen*, handler om de nyutdannede læreres opplevelser av samarbeidsformene i yrket, der teamsamarbeid og samarbeid med ledelsen er sentralt for deres trivsel og opplevelse av mestring. Det siste temaet handler om *veiledning av nyutdannede lærer*. Dette temaet fokuserer på å belyse de nyutdannede lærernes opplevelser og erfaringer med mentorordningen og seminar for nyutdannede.

Studiens hovedfunn viser at mentorordningen ikke fungerer optimalt ut fra disse fire informantenes erfaringer. Informantene oppgir at de får mer ut av det kollegiale samarbeidet, enn fra en utenforstående mentor. Likevel viser de til ulike utfordringer de opplever med å være nyutdannede og nytilsatte lærere, som de ønsker at de skulle fått veiledning på. Å se på hva nyutdannede lærere opplever som utfordrende ved yrket, er et bidrag til å se på hvordan mentorordningen kan og bør struktureres for å imøtekomme de ulike behovene nyutdannede lærere har. Utfordringer de nyutdannede lærerne møter som nytilsatte lærere, er derfor med på å svare på hvordan disse fire informantene opplever veiledningen de har mottatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune.

# Abstract

The theme of this study is newly educated teachers experiences of the mentoring program in Trondheim municipality. The study has a qualitative research design rooted in phenomenological principles. The motivation for this study was to examine how well-established the mentoring program is in Trondheim municipality. Therefore, the purpose of this study is to assess whether the mentoring program aligns with the national principles outlined by the Ministry of Education and Research (2018). To address the research question, I focused on theories related to the teacher's role, school culture, school leadership, principles for guidance, Honneth's theory of recognition and Bandura's theory of self-efficacy. The data was gathered through semi-structured interviews of four teachers who had been working in schools for about one to three years. To explore and shed light on this topic, I used the following research question for my work:

*How do four newly educated and qualified teachers experience the guidance they received through the mentoring program in Trondheim municipality?*

The data were transcribed and formed the basis for a thematic analysis. In the thematic analyses, I identified four themes that served as a foundation for addressing the research question. The first theme, *challenges as a newly educated and qualified teacher*, comprised three subcategories, with the challenges reported by the newly educated and qualified being the lack of practical teacher education, time pressure, and parental collaboration. Within the second theme, *recognition and motivation in the profession*, I identified two subcategories that focused on the significance of recognition for experiencing a sense of mastery in their work and the informant's motivation for their job. The third theme, *forms of collaboration in schools*, explored the experiences of the newly educated teachers regarding different forms of collaboration in the profession, with team collaboration and collaboration with the school readership, being crucial for their well-being and sense of mastery. The final theme identified was *mentoring of newly educated and qualified teachers*. This theme aimed to show the experiences and perceptions of newly educated teachers regarding the mentoring program and seminars for newly educated teachers.

The main findings of the study indicate that the mentoring program does not function as it should, based on the experiences of these four informants. The informants reported that they benefit more from collegial collaboration rather than from an external mentor. However, they also highlighted various challenges they face as newly educated and newly hired teachers, which they wanted to receive guidance on. Examining the challenges perceived by newly educated teachers contributes to the mentoring program by providing insights on how such a program should be structured to meet the diverse needs of newly educated teachers. Therefore, the challenges faced by newly educated teachers as newly employed teachers contribute to understanding how these four informants experience the guidance they received through the mentoring program in Trondheim municipality.

# Forord

Med lettelse, glede og en smule tristhet, har vi omsider kommet til slutten av en femårig utdanning. Disse fem årene har flydd av gårde, og jeg sitter igjen med mange gode minner, en hel del med kunnskap, nye vennskap og et smil om munnen når jeg ser tilbake på de siste årene. Jeg kjenner på en takknemlighet over å ha fått muligheten til å skrive denne oppgaven. Jeg har lært mye underveis og er stolt av den største oppgaven jeg noen gang har skrevet.

Det har vært mange på veien som har hjulpet meg med å gjøre denne oppgaven overkommelig, og som jeg dermed ønsker å takke. Først og fremst vil jeg takke familien min for å ha troen på meg, med gode komplementer og støtte fra start til slutt. Her vil jeg også nevne min samboer som har kommet med motiverende ord i perioder jeg har vært litt ekstra negativ, og for å ha uttrykt sin stolthet over meg. Tusen takk for at du har troen på meg. Takk til veiledere Nicole Veelo og Astrid Haugdahl for støttende ord og hjelp underveis i prosessen. Jeg vil også rette en takk til mine informanter som tok seg tid til å delta på dette prosjektet, og for å ha delt sine ærlige tanker og meninger. Ikke minst vil jeg takke Karen Birgitte Dille, som har vært viktig i løpet av denne prosessen. Frivillig har hun tatt seg tid til å lese gjennom masteroppgaven min, kommet med gode og informative tilbakemeldinger, og gitt meg troen på at denne oppgaven er et viktig bidrag inn i diskusjon om oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere.

Til slutt ønsker jeg å rette en stor takk til mine medstudenter og venner på lesesalen. De siste månedene har vært så enormt mye bedre ved å ha noen å snakke med om både stort og smått. De har tatt imot alle mine spørsmål rundt oppgaven, og har alltid forsøkt å komme med gode tips og råd når jeg har trengt det. Jeg setter pris på at dere har lyttet til alle mine utfordringer og utblåsninger. Takk for alle luftepauser, lunsjpauser og motivasjonspauser. Dere har gjort denne tiden til en dans på roser og jeg er svært takknemlig.

Trondheim, mai 2023  
Camilla Lande





# Innhold

Figurer .....	xi
Tabeller.....	xi
Forkortelser/symboler .....	xi
1 Innledning .....	1
1.1 Bakgrunn og tematikk .....	1
1.2 Tidligere forskning.....	2
1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.4 Oppgavens struktur.....	4
2 Teoretisk rammeverk .....	5
2.1 Lærerrollen .....	5
2.1.1 Ny som lærer .....	5
2.1.2 Kontaktlærerrollen .....	6
2.2 Anerkjennelse og mestringsforventning i yrket.....	6
2.2.1 Anerkjennelse .....	7
2.2.2 Mestringsforventning.....	7
2.3 Skolekultur og skoleledelse .....	8
2.3.1 Samarbeid i skolen .....	8
2.3.2 Skoleledelsens påvirkning .....	9
2.4 Veiledning.....	10
2.4.1 Hvorfor veiledning av nyutdannede?.....	11
2.4.2 «Stillasiserende» veiledning .....	12
3 Metode.....	13
3.1 Kvalitativ forskningsmetode.....	13
3.2 Forskningsintervju som metode .....	14
3.3 Utvalg og rekruttering av informanter.....	14
3.4 Datainnsamling.....	15
3.4.1 Intervjuguide .....	16
3.4.2 Prøveintervju .....	16
3.5 Analyseprosessen.....	17
3.5.1 Transkribering .....	17
3.5.2 Analysestrategi.....	17
3.5.3 Steg i analysen.....	18
3.6 Metodiske refleksjoner- Kvalitetskrav.....	21
3.6.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet.....	21
3.6.2 Forskerens rolle og forforståelse .....	22

3.7	Etiske refleksjoner.....	23
4	Presentasjon av funn.....	24
4.1	Utfordringer som nyutdannet lærer.....	24
4.1.1	Profesjonsrettet arbeid i lærerutdanningen.....	24
4.1.2	Tidspress.....	26
4.1.3	Skole-hjem samarbeid.....	27
4.2	Anerkjennelse og motivasjon i yrket.....	28
4.2.1	Anerkjennelse som nyutdannet.....	28
4.2.2	Motivasjon i yrket.....	29
4.3	Samarbeidsformer i skolen.....	30
4.3.1	Teamsamarbeid.....	30
4.3.2	Samarbeid med nærmeste leder.....	31
4.4	Veiledning av nyutdannede lærere.....	32
4.4.1	Mentorveiledning.....	32
4.4.2	Seminar for nyutdannede lærere.....	35
5	Drøfting.....	36
5.1	Hva opplever nyutdannede lærere som utfordrende i skolen?.....	36
5.1.1	Lærerutdanningen.....	36
5.1.2	Tidspress.....	37
5.1.3	Skole-hjem samarbeid.....	39
5.1.4	Mestringsforventning til lærerrollen.....	39
5.2	Hvilken rolle spiller samarbeid med nærmeste team og ledelse for nyutdannede?.....	40
5.2.1	Samarbeid med team.....	40
5.2.2	Samarbeid med ledelsen.....	41
5.3	De nyutdannedes opplevelse av mentorordningen.....	42
6	Konklusjon og avsluttende betraktninger.....	46
7	Litteraturliste.....	50
	Vedlegg.....	56

## Figurer

Figur 2.1 <i>Sammenheng mellom reell mestring, opplevd mestring, forventning om mestring og motivasjon</i> (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 22). .....	8
Figur 2.2 Nasjonale prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018, i Halmrast et al., 2021, s. 12). .....	11
Figur 3.1 Tematisk tankekart. ....	20

## Tabeller

Tabell 3.1 <i>Eksempel på koding av tekst</i> . ....	19
--	----

## Forkortelser/symboler

SSB	Statistisk sentralbyrå
KS	Kommunesektorens organisasjon
IOP	Individuell opplæringsplan
NTNU	Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
NSD	Norsk senter for forskningsdata

# 1 Innledning

Trondheim kommune tilbyr nyutdannede lærere veiledning gjennom en mentorordning som har til hensikt å støtte nye lærere i overgangen fra studenter til nyutdannede, nytilsatte lærere i skolen. All diskusjon i media om dette fokuset på veiledning for nye lærere, vekket en nysgjerrighet etter å finne ut av hvordan nye lærere faktisk opplever denne ordningen i Trondheim kommune. Min nysgjerrighet bunnet mye i at jeg selv står som nyutdannet, nytilsatt lærer i Trondheim til høsten. Dette ble dermed utgangspunktet for denne kvalitative studien med formål om å finne ut av hvordan nyutdannede lærere opplever oppfølgingen og veiledningen de får som ny i skolen gjennom mentorordningen til Trondheim kommune.

I dette kapittelet, presenterer jeg innledningsvis bakgrunnen for valg av forskningsfelt og tematikk relatert til dette. Deretter vil jeg redegjøre for tidligere forskning på området for å vise relevansen av denne studien. Til slutt presenteres studiens problemstilling og forskningsspørsmål, samt en kort beskrivelse av oppgavens struktur.

## 1.1 Bakgrunn og tematikk

Lærerflukt og praksissjokk er viktige tema innenfor utdanningsforskning, og er dagsaktuelt med tanke på antall lærere som velger å avslutte sin karriere etter få år i yrket, eller som aldri går ut i læreryrket etter endt utdanning (Ulvik, 2018; Sandbakk, 2021). En rapport gitt ut av Statistisk sentralbyrå (SSB) i 2018 viser blant annet at Norge kan mangle opptil 4700 grunnskolelærere i 2040 dersom man legger til studenttall, fullføringsgrad og pensjon (Fredriksen, 2018). Her viser Fredriksen (2018) til at det er færre nå enn tidligere som velger å ta grunnskolelærerutdanningen og som fullfører utdanningen. Dette er noe som vil føre til et voksende underskudd av lærere, da beregninger viser en underdekning av grunnskolelærere fra 2017 på rundt 1000 årsverk og at det kommer til å øke til rundt 4700 årsverk i skolen i 2040. I lærerutdanningen har lærerstudenter praksisperioder der erfarne lærere får i oppgave å veilede dem for å bidra til at lærerstudenter utvikler ferdigheter og erfaringer knyttet til læring og undervisning, i forberedelse på å bli gode lærere (Lejonberg et al., 2019, s. 107). Likevel oppstår det utfordringer knyttet til frafall av nyutdannede lærere, lærermangel og praksissjokk etter endt utdanning, som viser at det er et stort behov for oppfølging og veiledning også som nyutdannet lærer.

Norge har siden 1990-tallet hatt prøveprosjekter med veiledning av nyutdannede lærere, i håp om en enklere overgang fra student til ferdig utdannet (Lejonberg et al., 2019, s. 108). Fra et konsultasjonsmøte i 2022, kom Kommunesektorens organisasjon (KS) ut med overskriften «KS vil samarbeide om å rekruttere og beholde lærere», sammen med kunnskapsminister Tonje Brenna. Her ble de enige om å bidra til et sterkere samarbeid om å rekruttere, utvikle og beholde kvalifiserte lærere (Kommunesektorens organisasjon, 2022). I dette lå blant annet fokuset på veiledning av nyutdannede. Også internasjonalt har mange land etter hvert utviklet støtteordninger for nye lærere. I 2017 ble det

etablert et nordisk nettverk med den hensikten å rette fokuset på overgangen fra profesjonsutdanningen til yrkesutøvelse som lærer i barnehage og skole. Felles for alle nordiske land er at veiledning og faglig støtte til nyutdannede, skal være et ledd i profesjonaliseringen av læreryrket. Tanken bak dette nordiske nettverket er å dele ideer og erfaringer om oppfølgingsordninger for videre profesjonsutvikling for nyutdannede lærere. Dette er tiltak gjort for å bidra til felles kunnskapsutvikling i Norden (Bjerkholt & Brokke, 2023). Imidlertid har støtteordningene i de ulike landene forskjellige formål og innhold på bakgrunn av ulike syn på lærerrollen og nasjonale interesser. Felles for mange program er at individet er i fokus, og at nye lærere ses på som hjelpetrengende (Ulvik, 2018, s. 42). Nyutdannede lærere er altså i en mer sårbar og utsatt posisjon i sine første år ut i yrket, noe som tyder på at det er viktig å etablere gode ordninger for støtte og veiledning gjennom de første årene (Sand & Storhaug, 2011, s. 15-16).

Sentralt for mitt forskningsprosjekt er teori som omhandler lærerrollen, skoleledelse og skolekultur, anerkjennelse og mestringsforventning relatert til yrket, samt teori knyttet til veiledning av nyutdannede lærere. Ved å bruke disse teoretiske perspektivene, vil det bidra til å gi innsikt i hvilke utfordringer nyutdannede lærere møter i yrket, og hva de opplever at de trenger hjelp med. Dette vil bidra til å gi en bedre forståelse av hvordan nyutdannede lærere opplever mentorordningen og hva veiledning bør fokusere på. For å kunne svare på min problemstilling, har jeg valgt å benytte meg av en kvalitativ forskningsmetode som inkluderer intervju av fire nyutdannede lærere. I denne studien bruker jeg begrepet *nyutdannede lærere* om lærere som har jobbet mellom ett til tre år i skolen.

## 1.2 Tidligere forskning

Det finnes flere forskningsprosjekter knyttet til opplevelser nyutdannede lærere har til de første årene i yrket, og veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Tidligere forskning gir et grunnlag for å se på hva som er gjort av forskning på temaet tidligere, og gir mulighet for å sammenligne og kontrastere funnene i tidligere studier med denne studien. Dette ser jeg på som et bidrag for å sikre studiens kvalitet og aktualitet i form av å se på om mine funn kan knyttes til tidligere funn, noe som gir et mer helhetlig innblikk i temaet. Det jeg har valgt å inkludere av tidligere forskning, er sortert i rekkefølge etter årstall, med nyere forskning til å begynne med.

En rapport fra Kunnskapssenter for utdanning fra 2022, viser til forskning knyttet til rekruttering og hvordan beholde lærere i skolen. Her blir det blant annet sett på om mentorordningen kan hjelpe nyutdannede med å bli i yrket (Munthe & See, 2022). Det konkluderes med at mentorordningen ikke har noen tydelig effekt for valget «å bli i skolen» videre i læreryrket. Til tross for dette poengteres det likevel i rapporten at det kan ha stor effekt på å gjøre overgangen til læreryrket bedre og mer håndterbart med en mentor ved sin side (Munthe & See, 2022, s. 55).

I 2021 gjorde konsulentfirmaet Rambøll en evaluering av hvordan nyutdannede lærere opplever veiledningen de har fått siden det i september 2018 ble innført nasjonale rammer for hvordan god veiledning bør gjennomføres. Rapporten viser til resultatene fra en nasjonal kartlegging av effekten av de tiltakene som Stortinget og regjeringen ble

enige om i 2018. Evalueringen konkluderer med at mange nyutdannede får veiledning, og at det var flere i 2020 som fikk det enn tidligere (Halmrast et al., 2021, s. 39). Det er likevel verdt å understreke at selv om resultatene tyder på at det er flere lærere som mottar veiledning nå enn tidligere, er det fortsatt en stor andel nyutdannede som ikke mottar eller har mottatt veiledning i det hele tatt. Mer enn én av fire oppgir at de ikke har mottatt informasjon om mulighetene for å få veiledning (Halmrast et al., 2021, s. 39). Analyser av resultatene som omhandler faktorer som er til hinder for å gjennomføre veiledningen jevnlig, viser at tid er den faktoren som gir mest utfordringer med å gjennomføre veiledning jevnlig (Halmrast et al., 2021, s. 69).

En studie fra 2016 som undersøkte hvordan nyutdannede lærere opplever og reflekterer over utfordrende situasjoner i skolen, viser til funn som indikerer at kollegaer har en stor betydning for de nyutdannede når det kommer til å takle følelsen av utilstrekkelighet og oppgitthet i etterkant av ulike situasjoner (Emstad, 2016, s. 233). Andre funn i denne studien var opplevelsen av at lærerutdanningen opplevdes som fjern fra praksis og ble lite relevant i sammenheng med utfordrende situasjoner (Emstad, 2016, s. 243). Gjennom tips og råd fra kollegaer, opplever de nyutdannede derimot å bli sett og anerkjent, noe som betyr at kollegial kultur bidrar til at de nyutdannede lærerne opplever å få den støtten de trenger i skolehverdagen (Emstad, 2016, s. 248-249).

Annen relevant forskning er doktoravhandlingen skrevet av Eli Lejonberg som fokuserer på hva som kan bidra til god veiledning av nyutdannede lærere. Avhandlingen tematiserer blant annet veilederes oppfatninger om veiledning og faktorer som kan påvirke veilederes oppfatninger og dedikasjon (Lejonberg, 2016, s. 40). Et interessant aspekt ved denne forskningen er dens fokus på veilederes perspektiv, som gir en mer omfattende og helhetlig tilnærming til tematikken. Dette gir en bredere forståelse og innsikt i temaet, da den inkluderer flere perspektiver enn bare de nyutdannedes opplevelser av veiledningsordningen. Dette aspektet anser jeg som verdifullt for min studie, da det å se på tematikken fra flere sider åpner opp for en mer omfattende forståelse av teamet.

I november 2014 kom masteroppgaven «Hvorfor slutter nyutdannede lærere», publisert ved Institutt for lærerutdanningen i Oslo. Denne masteroppgaven har vært sentral for flere artikler som i senere tid har diskutert temaet lærerslutt, og var en av de første studiene som dukket opp i mine søk på teamet. I denne masteroppgaven har Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm intervjuet fem nyutdannede lærere som har valgt å forlate yrket. Denne masteroppgaven har interessante funn som har vært relevant for denne studien i form av å se på hva informantene oppga som grunner til å slutte i yrket, og hvordan de opplevde veiledningstilbudet på de ulike skolene. Selv om denne studien snart er 10 år gammel, er tematikken om hvorfor nyutdannede lærere slutter, og de funn som ble oppdaget, like relevante den dag i dag. Blant annet handler et av forskningsspørsmålene deres om veiledningen de nyutdannede lærerne hadde opplevd. Her kom de fram til at det var en rekke forhold ved veiledningen som gjorde at den ikke imøtekom de kravene som trengs for å karakterisere den som vellykket. En av disse svakhetene var at veiledningsordningene ikke var systematisert, der de nyutdannede opplevde uregelmessig oppfølging fra sine veiledere (Hollup & Holm, 2014, s. 77).

### 1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Gjennom intervju av fire lærere med ulike erfaringer og ansiennitet i skolen, er målet å kartlegge hvordan disse fire lærerne opplever tilbudet om veiledning som de har mottatt på arbeidsplassen. Studien vil undersøke om de får noe utbytte av veiledningen, og hvis ikke, hva som kan være årsaken til dette. Videre vil det bli vurdert om de er fornøyd med ordningen slik den fungerer i dag, eller om det er noe de mener kunne vært forbedret. Studien har som mål å bidra til økt kunnskap om hvordan veiledningsordningen fungerer i praksis, og kan gi grunnlag for hvordan forbedre ordningen for å møte nyutdannede læreres behov bedre. Med dette i betraktning kom jeg fram til følgende problemstilling:

*Hvordan opplever fire nyutdannede lærere veiledningen de har mottatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune?*

Som hjelp til å svare på problemstillingen, kom jeg fram til to forskningsspørsmål som er med på å knytte sentral teori opp mot relevante funn i analysen. Lærerjobben inneholder mange ulike oppgaver og det vil variere hvor godt man er forberedt på de ulike sidene av jobben (Moe & Ødegaard, 2013, s. 30). For å kunne se på viktigheten av veiledning, er det relevant å se på hva de nyutdannede faktisk kan trenge veiledning i. Mitt første forskningsspørsmål ble derfor: *Hva opplever nyutdannede lærere som utfordrende som ny i skolen?*

Støtte og samarbeid med ledelsen og nærmeste kollegaer er viktige komponenter i oppfølgingen av de nyutdannede. Lærere samarbeider mye, og det legges mer vekt på samarbeid nå enn tidligere (Skrøvset et al., 2017, s. 97). Med dette som en viktig komponent i læreryrket, ble det relevant å se på hva det nærmeste teamet og ledelsen har å si for hvordan de nyutdannede opplever sin første tid som ny i skolen. Det andre forskningsspørsmålet ble derfor: *Hvilken rolle spiller samarbeid med nærmeste team og ledelse for nyutdannede lærere?*

### 1.4 Oppgavens struktur

Denne oppgaven består av seks kapitler. Innledningsvis i det første kapittel, har jeg redegjort for hvorfor denne studien er aktuell og presentert studiens problemstilling. Kapittel 2 som omhandler teori, har som formål å ramme inn analysen og drøftingen ved hjelp av relevant teori. I kapittel 3 redegjør jeg for metodiske valg og refleksjoner, nærmere bestemt fremgangsmåtene jeg har valgt å benytte meg av, samt begrunnelse av dem. Innenfor dette kapitlet, fremstilles viktige refleksjoner som gjelder reliabilitet, validitet og overførbarhet, samt etiske refleksjoner knyttet til oppgaven. I kapittel 4 presenteres studiens hovedfunn fra analysen. Kapittel 5 har som formål å drøfte studiens hovedfunn opp mot relevant teori og forskning, for å se funnene i en bredere kontekst. Avslutningsvis i kapittel 6 kommer en kort oppsummering av studien og en konklusjon av studiens hovedfunn, samt refleksjon rundt videre forskning på denne tematikken.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for de teoretiske perspektivene jeg har valgt å inkludere som et verktøy for å kunne drøfte mine funn vedrørende nyutdannedes opplevelser av veiledningen og oppfølgingen de får som ny i skolen. For å kunne si noe om hvordan nyutdannede opplever sin første tid som ny i skolen, har jeg valgt å bruke teori som omhandler lærerrollen, skolekultur og skoleledelse, og teori om anerkjennelse og mestringsforventning til læreryrket.

### 2.1 Lærerrollen

Å være profesjonell er i dag sentralt i den politiske debatten om lærerrollen i grunnskolen. Som profesjonell lærer har man et felles ansvar for å realisere skolens samfunnsmandat, som overordnet handler om å fremme elevenes personlige, sosiale og faglige utvikling (Thorsen, 2019, s. 26). Den profesjonelle læreren skal ivareta dette mandatet og annen lovgivning og forskrifter som er underlagt statlig styring (Thorsen & Christensen, 2018, s. 19). Læreryrket er en krevende lederjobb med tanke på alle du har å forholde deg til i yrket, og som har ulike forventninger til din rolle og ditt arbeid. Det er derfor viktig at man er sin rolle bevisst, og at man tenker over hvordan man vil være som profesjonell (Dypedahl et al., 2016, s. 26).

I dag inneholder lærerjobben flere elementer av mange andre fagdisipliner slik som å ha kompetanse innen sosiologisk analyse, fysisk og psykisk helsevern, kontorarbeid og informasjonsteknologi (Moe & Ødegaard, 2013, s. 30). Her belyser Moe og Ødegaard (2013) at det mest utfordrende som lærer ikke nødvendigvis ligger i selve undervisningen, men heller i de gråsonesituasjonene som man plutselig befinner seg i som en følge av at lærerrollen ikke er like klart definert nå som det var tidligere. Dette kan dermed føre til at lærerjobben til tider kan by på utfordringer som en nyutdannet lærer kanskje ikke har rukket å ta stilling til (Moe & Ødegaard, 2013, s. 30-31).

#### 2.1.1 Ny som lærer

Overgangen fra å være student til nyutdannet lærer kan oppleves som overveldende. Det er viktig å huske at man ikke er ferdig utviklet som lærer når man står med vitnemålet fra lærerutdanningen i hånda. Det å bli en god lærer er en livslang utviklingsprosess (Imsen, 2020, s. 25). Slik det står i rammeplan for grunnskolelærerutdanningen for 1.-7. trinn skal blant annet utdanningen kjennetegnes av høy faglig kvalitet, av helhet og sammenheng mellom fag, fagdidaktikk, pedagogikk og praksisstudier, og av et nært samspill med profesjonsfeltet (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016, § 1-3). Videre står det at praksisstudiet skal bestå av minst 110 dager veiledet, variert og vurdert praksis og i tillegg inkludere minst fem dager tilrettelagt observasjon tidlig i studiet. Altså minimum 115 dager praksis (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016, § 3-9).



Hvor godt en nyutdannet lærer er forberedt på de ulike sidene av jobben som ikke har med kunnskapsformidling å gjøre, vil også avhenge av både individuelle forutsetninger slik som alder, livserfaringer og i hvor stor grad opplæringen har vektlagt de ulike temaene som læreryrket byr på (Moe & Ødegaard, 2013, s. 30). I tråd med dette viser Moe og Ødegaard (2013) til viktigheten av å ha et bevisst forhold til hvordan og i hvilken grad en integrerer og bruker sine personlige egenskaper og erfaringer i lærerjobben. Her viser de også til det å være bevisst på at de første årene kan by på situasjoner som utfordrer på flere plan enn det pedagogiske (Moe & Ødegaard, 2013, s. 30). Den populære betegnelsen *praksissjokk* som brukes i overgangen fra student til nyutdannet lærer, viser at det første møte med skolevirkeligheten kan være en konfrontasjon mellom lærerutdanningens idealistiske forventninger og de faktiske mulighetene i praksis. Det er ut i arbeidslivet læreren virkelig blir formet, ikke gjennom lærerutdanningen. Den første tiden i læreryrket kan derfor være avgjørende for hvordan en utvikler seg videre som lærer (Imsen, 2020, s. 43-44). Imsen (2020) viser til noen faktorer som kan påvirke det stresset og utfordringen nyutdannede kan oppleve. Disse faktorene handler om å mestre elevgruppa, skole-hjem samarbeidet, samarbeid med kollegaer og skoleledelsen, klasseromspresset og forholdet til tid. Som ny lærer er det mye man kan lure på som går ut over undervisning og relasjoner til elevene. Hvordan man lager ukeplan, hvilke elementer som inngår i en elevsamtale, hvordan gjennomføre et foreldremøte og hva en bekymringsmelding er, er noe av lærerarbeidet som foregår utenfor eller på siden av klasserommet. Dette er noe som kan virke overraskende for nyutdannede lærere og som til tider kan oppleves overveldende (Dypedahl et al., 2016, s. 186).

### 2.1.2 Kontaktlærerrollen

Kontaktlæreren er bindeleddet i sikkerhetsnettet som skal ivareta den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling. Kontaktlærerjobben åpner opp for en unik og personlig kontakt med elevene, og bidrar til å gjøre læreryrket mer innholdsrikt (Moe & Ødegaard, 2013, s. 125). Kontaktlæreres oppgaver er av praktisk og administrativ art, men også med et ansvar for det psykososiale miljøet i klassen. Kontaktlæreren skal også skape en helhetlig pedagogisk hverdag for alle sine elever (Olsen & Skogen, 2014, s. 41). I tillegg får man ekstra betalt, og det er satt av tid til kontaktlærerarbeidet i stillingen. Med det sagt er det likevel slik at dette sjeldent kompenseres for det arbeidet du tar på deg som kontaktlærer, og mange vil nok fraråde nyutdannede lærere til å ta på seg en slik oppgave (Moe & Ødegaard, 2013, s. 125). I skolehverdagen skal kontaktlæreren bidra både til utdanning og danning, og som kontaktlærer har man ansvaret for blant annet skole-hjem samarbeid, skrive pedagogiske rapporter og halvtårsvurderinger, og tverrfaglige samarbeidsmøter (Granberg, 2021, s. 29-31). Oppfølgingen av den enkelte elev, skole-hjem samarbeid og administrative oppgaver er tidkrevende arbeid (Granberg, 2021, s. 16). Det kreves altså mye av kontaktlæreren. Arbeidsoppgavene er mange og varierte, og mange av dem kan ikke planlegges, men heller løses der og da når de oppstår. Samtidig får man en unik mulighet til å bli bedre kjent med elevene sine, man kan gjøre en forskjell for mange og det sosiale og faglige arbeidet kan føles enklere når man har den typen relasjon med elevene (Moe & Ødegaard, 2013, s. 127-128).

## 2.2 Anerkjennelse og mestringsforventning i yrket

Anerkjennelse og mestringsforventning er to sentrale teorier som er relevante for å diskutere opplevelsene og erfaringene nyutdannede har. Disse teoriene vil være viktig i

drøftingen av hvordan nyutdannede lærere oppfatter sin rolle og forventninger til yrket, samt hvordan anerkjennelse fra nærmeste leder kan påvirke deres motivasjon og forventninger om mestring i yrket.

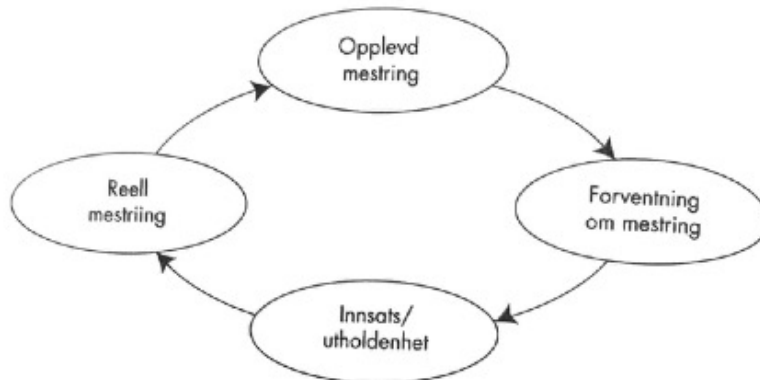
### 2.2.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse er det mennesket trenger mest, det som bygger menneskets selvforhold og legger grunnlaget for individets frie og vellykkede selvrealisering og sunne psykiske utvikling (Jordet, 2020, s. 89). Honneth (1992/2008) viser til tre kjennetegn ved anerkjennelse som viser at anerkjennelse handler om mer enn bare verbal ros eller påskjønnelse. Disse tre handler om at man må aktivt bekrefte det positive ved egenskaper ved å etterspørre og legge til rette for dem, at man uttrykker anerkjennelse også gjennom handlinger og ikke bare ord eller symbolske ytringer, og at anerkjennelse må være det primære målet når man skal gi anerkjennelse og ikke et biprodukt av handlinger som har andre hensikter (Jordet, 2020, s. 90). Ifølge Honneth (1992/2008) er vellykket selvrealisering avhengig av tre former for anerkjennelse i forskjellige livssfærer. Disse tre handler om: kjærlighet i den private sfæren, rettigheter i den offentlige sfæren og sosial verdsetting (solidaritet) i den sosiale sfæren (Honneth, 1992/2008, s. 103). Disse tre formene for anerkjennelse påvirker hverandre, ved at for eksempel kjærlighet i form av emosjonell anerkjennelse, bidrar til en styrket følelse av selvtillit og verdighet, som igjen kan påvirke individets evne til å kreve og oppnå rettferdighet og likeverdig behandling i den offentlige sfæren. Solidaritet som handler om anerkjennelse av individets bidrag og deltakelse i samfunnet, er den formen for anerkjennelse som har mest betydning i diskusjon om nyutdannedes opplevelse som ny i skolen. Solidaritet handler om å bli anerkjent som en aktiv deltaker i fellesskapet, her spesielt innenfor individets innsats, kompetanse og verdiskapning i ulike roller (Honneth, 1992/2008, s. 131). Dette kan omfatte anerkjennelse av arbeidet man utfører, og kan derfor knyttes til nyutdannede læreres opplevelser av hvordan de blir møtt og fulgt opp som ny i skolen. Viktigheten av å føle anerkjennelse fra kollegaer og ledelsen når man er ny, hvor man som nyutdannet får god oppfølging og opplever at skolelederne har troen på de nyutdannedes ressurser, er svært viktig for at de nyutdannede opplever mestring og selvrealisering (Honneth, 1992/2008; Sand & Storhaug, 2011).

### 2.2.2 Mestringsforventning

Forventninger om mestring (self-efficacy), og hvilken betydning dette har for motivasjon og læring, er en sentral teori utviklet av Bandura. Her er tanken at vi ikke bare lærer av egne erfaringer, men også av å betrakte andres erfaringer, såkalt vikarierende læring. Når vi ser andre lykkes eller mislykkes med en oppgave, påvirker det vår forventning om mestring, altså self-efficacy (Bandura, 1997; Olaussen, 2013). Bandura (1997) sier blant annet at personer med høy mestringsforventning har større sannsynlighet for å lykkes i å utføre en oppgave enn en person med lav mestringsforventning. Self-efficacy er et motivasjonsbegrep basert på antatt kompetanse og ikke på det reelle kompetansenivået (Smith, 2011, s. 222). Dette begrepet kan knyttes til nyutdannede læreres forventninger om å lykkes i skolen, og den veiledningen og tilbakemeldingene de opplever å få i skolen. Gjennom gode tilbake- og fremovermeldinger kan nyutdannede lærere oppleve å bli motiverte til å gjøre en god jobb. Det som derimot er viktig å merke seg med teori knyttet til mestringsforventning, er at mestringsforventning ikke bare handler om reell mestring i form av å ha fått til visse oppgaver. Det handler også om opplevelsen av å bli sett og bekreftet, og at man får anerkjennelse for det arbeidet man gjør. Det er altså en

sammenheng mellom å oppleve mestring, forventningen en har om mestring, den innsatsen man gjør og den reelle mestringen man opplever (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Bandura, 1986).



**Figur 2.1 Sammenheng mellom reell mestring, opplevd mestring, forventning om mestring og motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 22).**

## 2.3 Skolekultur og skoleledelse

Skolekultur er et vidt begrep som omfatter verdier, handlemåter, rutiner og regler ved skolen (Imsen, 2020, s. 534). Å arbeide i skolen er en viktig jobb som har stor betydning både for hver enkelt elev, men også for samfunnet som helhet. Formell ledelse kan bety mye for lærernes arbeidsmiljø, og i skolen er det slik at ledere og lærere påvirker hverandre. Begge parter har ansvar og muligheter til å påvirke arbeidsmiljøet i positiv retning (Møller, 2020, s. 275- 276). Det er derfor viktig å se på hvordan ledelsen følger opp nyutdannede lærere og hvordan nyutdannede føler seg ivaretatt av ledelsen som ny i skolen. I dette kapitlet skal jeg se nærmere på samarbeid i skolen og skoleledelsens påvirkning på læreren.

### 2.3.1 Samarbeid i skolen

Hargreaves (1996) forteller at forholdet mellom kolleger er et av aspektene ved en lærers virke som har aller størst pedagogisk betydning. En lærers hverdag består av mye samarbeid, noe som kan oppleves som både positivt og negativt.

Lærersamarbeid utgjør en del av læreres arbeidsoppgaver i dagens grunnskole (Kvam, 2018, s. 29). Foreldre, kollegaer og skoleledelsen er sentrale samarbeidspartnere i læreryrket (Dypedahl et al., 2016, s. 14). Lærere er altså relasjonsarbeidere også i interaksjon med sine kollegaer og ledere, ikke bare elevene (Skrøvset et al., 2017, s. 97). Dette er også en påvirkende faktor på om de nyutdannede lærere føler seg ivaretatt i yrket. Lund (2018) beskriver et godt samarbeid som evnen til å tåle uenigheter, kommunisere disse høyt, for så å handle konstruktivt med et mål om en felles løsning. I dag har de fleste skoler formalisert kollegasamarbeid gjennom faste møter som er en del av den bundne tiden man er pålagt gjennom arbeidstidsavtalen. En lærer kan derfor ikke velge selv om man ønsker å være en del av kollegasamarbeidet, og det forventes at

lærerne bidrar til å samkjøre både holdninger, undervisning, vurdering, elevoppfølging og organisering av ulike deler av skolehverdagen (Moe & Ødegaard, 2013, s. 113).

Et godt og sterkt samarbeid i skolen handler om at lærerne må være engasjerte og villige til å bli bedre deltakere i samarbeidet. Dette inngår som en del av det å utvikle profesjonell kapital, som kort fortalt dreier seg om å utvikle de ferdighetene, kunnskapene og erfaringene som er nødvendige for å utøve en profesjon på en effektiv og kompetent måte (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 102). Støtte og kommunikasjon med kollegaer kan føre til økt selvtillit og sikkerhet rundt hva man gjør. En god samarbeidskultur bygger sosial kapital, som da også bygger den profesjonelle kapital i skolesamfunnet (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 114). Støtte fra og kommunikasjon med kollegaer har vist å føre til større selvtillit og trygghet, både rundt det man prøver å oppnå og rundt den beste måten å oppnå det på (Hargreaves & Fullan, 2012/2020, s. 130-131).

Som nyansatt skal man ikke bare utvikle egen læreridentitet, men også sosialiseres inn i et praksisfellesskap. I en sosialiseringsprosess vil holdningene en har til kollegaer kunne være avgjørende for om man lykkes godt eller ikke. Her anses det som viktig å være ydmyk som ny, og at man har evnen til å lytte til dem som har mer erfaring. Ved å være ydmyk vil man som oftest få støtte og god hjelp den første tiden (Dypedahl et al., 2016, s. 27). Kollegiale fellesskap er viktig både for nyutdannede og erfarne læreres opplevelse av støtte. Erfarne lærere har kunnskap og variert erfaring med undervisning, og kan vise nyutdannede hvilke muligheter de har for å anvende sin teoretiske kunnskap i praksis. Nyutdannede har også noe å lære de mer erfarne, og kan dermed bringe viktige, nye impulser til skolehverdagen fordi de besitter en fersk utdanning og har andre erfaringer (Raaen, 2010, s. 235- 236).

### 2.3.2 Skoleledelsens påvirkning

Skoleledere har en annerledes oppgave enn hva lærerne har. Det er deres jobb å legge forholdene til rette for at lærerne skal drive en god skole. Her er det viktig å takle uenigheter som følge av ulikt ståsted. Det vil si at lærerne må takle å bli bestemt over, og lederne må takle at de ikke blir likt hele tiden (Andresen, et al., 2009, s. 91). Viktig for lærerarbeidet er å sikre at lærerne har tid til samtale typer som kan bidra til å utvikle bedre undervisning, at de gis handlingsrom til å prioritere samarbeidstid til drøfting av pedagogiske problemstillinger, og at de oppfordres til dette slik at de stadig er i profesjonell utvikling. Forskning viser nettopp at skoleledelse er en sentral drivkraft for å skape produktive læringsfellesskap. Her ser man at lærere engasjerer seg mer i utviklingsarbeid dersom skoleledelsen etterspør, tilrettelegger og støtter lærerne i utviklingsarbeidet (Kvam, 2018, s. 118). Skoleledere har altså en viktig oppgave i å fremme former for samarbeid der lærere kan drøfte pedagogiske utfordringer med hverandre. Samarbeidstid er en begrenset ressurs samtidig som lærere rapporterer om tidspress og etterspør mer tid til pedagogiske drøftinger under trinnsamarbeid (Kvam, 2018, s. 119).

## 2.4 Veiledning

Det skrives og snakkes mye om veiledning av nyutdannede lærere, i dag (Lejonberg & Føinum, 2018, s. 11). I beskrivelse av hva veiledning er, er det sentralt med en definisjon av begrepet. Bjerkholt (2017) definerer veiledning som en dialogisk virksomhet med det mål om å framme utvikling og læring. Ifølge utdanningsforbundet (2021) bør alle lærere som jobber i sin første lærerjobb etter endt utdanning, få veiledning de to første årene i yrket. I Norge har veiledning av nyutdannede lærere vært et satsningsområde siden høsten 2003, hvor det da ble satt i gang en større nasjonal satsing kalt «Veiledning for nyutdannede lærere», som ble videreført grunnet gode resultater (Engvik, 2010, s. 272). I starten som nyutdannet lærer er det mye man skal sette seg inn i, og overgangen fra utdanning til yrke er en krevende og kritisk periode (Sand & Storhaug, 2011, s. 15). Det er ikke alt man har lært i utdanningen og noe vil derfor være nytt og læres først når man kommer ut i yrket. Å være ny lærer kan altså være krevende, noe som har ført til en forståelse av at nye lærere trenger en form for støtte de første årene i yrket (Ulvik & Smith, 2018, s. 15). Kunnskapsdepartementet har samarbeidet med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, og i den forbindelse blitt enige om et sett av prinsipper og forpliktelser for veiledningstilbud (Kunnskapsdepartementet, 2021). Kvalifisert veiledning skaper gode overganger mellom utdanning og yrke, og kan bidra til blant annet økt trygghet når det kommer til håndtering og å mestre arbeidssituasjonen, økt bevissthet om verdien av egen kompetanse, økt motivasjon og et ønske om å bli værende i yrke (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Mentorordningen til Trondheim kommune følger de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å.-b). I ordningen *Ny som lærer i Trøndelag* samarbeider lærerutdanningene i Trondheim, Fylkesmannen i Trøndelag, Kommunesektorens organisasjon (KS), Utdanningsforbundet og skole- og barnehageeiere i Trøndelag om å legge til rette for en god inngang til læreryrket for nyutdannede lærere i fylket. Denne ordningen tilbyr lokale veiledningsordninger, samlinger for nyutdannede lærere og veilederutdanning (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å.-b). Veiledning av nyutdannede lærere skal baseres på de gjeldende nasjonale prinsippene for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2019).

**Veiledningen:**

- er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket
- skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket
- skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket
- videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis
- inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet
- ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole
- tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov
- tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold
- motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket
- gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene
  - gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede
  - etter en strukturert og målrettet plan
  - med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling
  - både individuelt og i grupper
- utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning
- bør fortrinnsvis gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede

**Figur 2.2 Nasjonale prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018, i Halmrast et al., 2021, s. 12).**

### 2.4.1 Hvorfor veiledning av nyutdannede?

Nye lærere er mer sårbare og kritiske til egne erfaringer enn det erfarne kollegaer opplever. Det er gjennom disse erfaringene at nyutdannede skaper sin identitet som lærer da man ofte husker det første året som lærer bedre enn de senere årene (Helleve, 2010, s. 45-46). Når man ser på hvordan utfordringene det første året som lærer oppleves, er det logisk at det trengs veiledning. Det første året følger en bratt læringskurve med høye frustrasjonstopper. Tempoet er høyt og jobben er svært kompleks (Sand & Storhaug, 2011, s. 19). For mange nyutdannede lærere kan det første møtet med lærerrollen oppleves som et praksissjokk med tanke på en lærers mange oppgaver. Dette kan ofte gjelde omfanget av pedagogiske og administrative arbeidsoppgaver som må løses hver eneste dag (Granberg, 2021, s. 15). Dette kan føre til lite tid til planlegging av undervisning og enda mindre tid til å bearbeide erfaringer. I slike situasjoner kan det bety mye for de nyutdannede å ha et sted å gå til der de kan få en pause og muligheten til å få perspektiv på egne erfaringer. Slik som en erfaren veileder kan tilby (Sand & Storhaug, 2011, s. 19).

Internasjonalt er en mentor personen med ansvar for å følge nye lærere gjennom den første fasen i yrket, og er vanligvis en mer erfaren kollega som fungerer som veileder for en med mindre erfaring (Smith, 2018, s. 23). Mentorrollen er en flersidet rolle. En mentor kan blant annet ha rollen som en guide som forteller og veileder hva han eller hun mener kan være hensiktsmessig i ulike sammenhenger, som en modell som viser mulige handlingsstrategier, som en kritisk venn som utfordrer til refleksjon over eget arbeid og utvikling som lærer, og som en lytter som ved å innta en aktiv lytterrolle bidrar til at den nyutdannede analyserer sin situasjon og sitt arbeid (Lejonberg et al., 2019, s. 109). Gjennom kvalifisert veiledning kan den nyutdannede få trygghet til å håndtere og

mestre arbeidssituasjonen og møtet med elevene. Veiledning kan også føre til økt bevissthet om verdien av egen kompetanse. Veiledning kan derfor være viktig for å beholde nyutdannede lærere, og kan virke utviklende for profesjonsfellesskapet i skolen og bidra til økt trivsel og læring for elevene (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 3). Disse prinsippene utviklet av Kunnskapsdepartementet hadde en varighet frem til 31.07.2022, men er videreført til 2023 da statsbudsjettet for 2022 bevilget flere millioner kroner til en slik veiledning for skoleåret 2022/2023. Dette viser at veiledning fortsatt er like aktuelt og gjeldende som det var de tidligere årene (Utdanningsdirektoratet, 2022, s. 1).

#### 2.4.2 «Stillasiserende» veiledning

For mange nyutdannede lærere kan det være viktig å bli navigert gjennom praksissjokket, og få lov til å være den uerfarne læreren i profesjonsfellesskapet (Granberg, 2021, s. 19). De nyutdannede starter med svært ulike ferdigheter og forutsetninger for yrket (Sand & Storhaug, 2011, s. 23). Det finnes mange ulike begreper og måter en kan se på veiledning på. Her velger jeg å inkludere begrepet «stillasiserende» veiledning, som noe som kan være med å vise hvordan veiledning av nyutdannede kan fokusere på å gi støtte og en trygg og stabil plattform for de nyutdannede. Stillas kan brukes om veiledning i den forstand at det viser til menneskers læring og utvikling. Didaktiske veiledningssamtaler kan være stillaser i den betydningen at de er sikkerhetsstøttende (Østrem, 2015, s. 39). Her er det da viktig å tenke over hva det er som skal støttes og hva det er som skal utfordres og problematiseres. Når lærerarbeidet oppleves med usikkerhet, må stillaset lærere trenger være bevegelig, fleksibelt og kunne tilpasses ulike perspektiver. Hensikten med slik veiledning er å øke læreres profesjonelle utvikling, og at man erkjenner at utdanningen bare er det første steget i profesjonaliseringen og at mye formell og uformell kvalifisering skjer etter godkjent utdanning (Østrem, 2015, s. 39-41).

## 3 Metode

I dette kapitlet skal jeg redegjøre for mine metodiske og analytiske valg, og hvorfor det er relevant for å svare på problemstillingen min. Det overordnede målet med dette prosjektet er å finne ut av hvordan nyutdannede lærere føler seg ivaretatt og fulgt opp som ny i læreryrket, og hvordan de opplever veiledningen de får som nyutdannet. Her undersøker jeg altså et bestemt fenomen, veiledning, sett fra nyutdannede læreres ståsted og erfaringer. Valget havner derfor på fenomenologi som den metodologiske inngangen til prosjektet. Fenomenologi tar utgangspunkt i hvordan fenomener framtrer for hver enkelt, med bevissthet rundt hvordan mennesker forstår verden rundt seg i interaksjon med andre (Tjora, 2021, s. 30). Kravet til deltakerne i prosjektet er dermed at de har erfart fenomenet som jeg som forsker ønsker å beskrive og forstå (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 118).

Forskningsprosjektets data er et viktig fundament gjennom hele denne prosessen, ettersom et overordnet mål for kvalitative studier er å utvikle forståelsen av fenomener som er knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15). For å kunne forske på nyutdannedes forståelse og opplevelser av hvordan de blir veiledet som ny i skolen, var det naturlig å velge intervju som min forskningsmetode for å finne frem til relevant data. Intervjusamtaler bidrar til at jeg kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018, s. 11).

### 3.1 Kvalitativ forskningsmetode

For å undersøke hvordan nyutdannede lærere opplever veiledningen de får som ny i skolen, har jeg valgt en kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning vektlegger forståelse, nærhet til dem man forsker på, og det foregår en åpen interaksjon mellom forsker og informant. Vanlig for kvalitativ forskning er å ha en induktiv fremgangsmåte som er eksplorerende og empiridrevet (Tjora, 2021, s. 27). Til tross for at den mest vanlige fremgangsmåten her er en induktiv fremgangsmåte, valgte jeg å basere denne studien på en mer abduktiv tilnærming ved at jeg har brukt analysen av data til å utvikle teoretiske perspektiver, og at jeg har implementert teori for å utvikle en dypere forståelse av dataene jeg har samlet inn. Her har jeg altså funnet frem til teori etter å ha samlet inn data, men tolket disse dataene i analysen ved hjelp av eksisterende teori (Thagaard, 2018, s. 184). Dermed ble en abduktiv tilnærming den mest naturlige fremgangsmåten med den hensikt å svare på problemstillingen.

Å få frem betydningen av menneskers erfaringer og å avdekke deres opplevelse og forståelse av et gitt tema, er et av målene med kvalitativ forskningsmetode (Kvale & Brinkman, 2015, s. 20). Sentrale begreper for kvalitative studier blir nettopp beskrivelse, forståelse og mening, hvor hovedhensikten med slike studier er å beskrive og forstå «den andre» (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 95). Ut fra min problemstilling, vil det være naturlig å velge en kvalitativ forskningsmetode som grunnlag for denne studien. Dette fordi jeg er opptatt av å se på erfaringer nyutdannede har med det valgte temaet, som



da blir fornuftig å finne ut av gjennom intervju der de nyutdannede lærerne har mulighet til å dele sine tanker og erfaringer. Viktig for forskningsprosessen innenfor kvalitativ metode, er å ha en systematisk tilnærming hvor jeg som forsker har et reflektert forhold til viktige beslutninger i løpet av prosessen. Det betyr at jeg må foreta grundige og omfattende vurderinger i tilknytning til hvordan jeg analyserer og tolker dataene (Thagaard, 2018, s. 15). Innenfor kvalitativ forskningsmetode falt valget på semistrukturerte intervju, som jeg vil gå mer inn på i neste delkapittel.

## 3.2 Forskningsintervju som metode

I et forskningsintervju er intensjonen å utvikle kunnskap knyttet til en bestemt tematikk, som i mitt tilfelle er oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i skolen. Ved å benytte meg av forskningsintervju som metode fikk jeg mulighet til å gå dypere enn den spontane hverdagssamtalen (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 117). Ytterligere forklart har det åpnet opp for å høre om andres erfaringer og forståelse av det gitte temaet. For meg ble det relevant å ta for meg det Tjora (2021) omtaler som semistrukturerte intervju. Denne intervjuformen benytter seg av mer åpne spørsmål og gir informanten mulighet til å gå i dybden på ting de har mer å fortelle om, slik at man kommer dypere inn i en tematikk enn man vanligvis gjør ved strukturerte intervju (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 44). I slike intervju tillates også mer digresjon fra informantens side, og vi kan dermed komme inn på temaer eller viktige momenter som jeg nødvendigvis ikke har tenkt ut på forhånd, men som kan vise seg å være viktig for informanten og dermed også relevant for min studie (Tjora, 2021, s. 128). Kvale og Brinkmann (2015) belyser hvordan semistrukturerte intervju kan hjelpe forskeren med å forstå verden gjennom intervjuobjektets øyne, og det å få frem betydningen av deres erfaringer. Det er derfor viktig å huske på at det er nettopp informantenes subjektivitet jeg analyserer og som vil være avgjørende for hele prosjektet.

I min studie gjennomførte jeg fire semistrukturerte intervju, der jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden jeg hadde laget (se vedlegg 1). Spørsmålene i intervjuguiden ble utformet før intervjuene, for å dekke områdene som problemstillingen og forskningsspørsmålene fokuserte på (Postholm & Jacobsen, 2021, s. 122). Grunnet informantenes ulike arbeidserfaringer og ansiennitet, var det variasjon på hvor langt hvert intervju ble ut fra hvor mye de hadde å dele av erfaringer. Intervjuene varte fra 35 til 65 minutter, og jeg la merke til at den informanten som hadde jobbet lengst, hadde flest eksempler og situasjoner å fortelle om på de ulike spørsmålene.

## 3.3 Utvalg og rekruttering av informanter

Slik Tjora (2021) skriver, er det viktig at man velger informanter som av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert måte om det aktuelle temaet og at de ikke er tilfeldig utvalgt. Det har derfor vært viktig for meg å tenke nøye gjennom hvem som kan gi meg best svar på det jeg ønsker å finne ut av. Valget falt dermed på lærere som nå står midt i det å være ny eller som har det ferskt i minne, slik at de kan gå inn i dybden på temaet. Helt fra starten av prosessen rundt masterprosjektet har jeg hatt en formening om at utvalget til intervjuene skulle være nyutdannede lærere som hadde jobbet mellom ett til tre år i barneskolen. Definisjonen jeg bruker på nyutdannede lærere i denne studien blir

derfor lærere som har jobbet som lærer mellom ett til tre år. Videre har jeg tatt noen beslutninger der jeg ønsket at informantene skulle jobbe på ulike skoler rundt om i Trondheim og har valgt et utvalg der begge kjønn er representert. Ved å ha informanter som jobber på ulike skoler, får jeg mulighet til å anskaffe større variasjon i svarene og skape mest mulig bredde i svarene. Dette er et bevisst valg som vil være med på å forsterke relevansen og validiteten i denne studien. Felles for alle informantene er at de har tatt samme utdanning ved samme institutt, altså grunnskolelærerutdanning for 1.-7. trinn, ved Institutt for lærerutdanning på NTNU i Trondheim. Dette var ikke noe jeg valgte bevisst, men det ble slik med tanke på bekjentskaper for å skaffe informantene.

Gjennom lærerutdanningen har vi blitt kjent med lærerstudenter på kryss og tvers av klasser og årstrinn. Dette gjorde mulighetene for å søke etter informanter lettere da jeg har fått rekruttert tre av dem gjennom bekjente på studiet. Det har derfor vært en fordel i rekrutteringsprosessen å ha bekjente på studiet, som jobber som vikarer på ulike skoler og dermed kjenner lærere som passet min beskrivelse. Den siste informanten ble innhentet gjennom en av mine veiledere sine bekjentskaper. To av informantene var ferdigutdannet i 2022 og hadde derfor bare jobbet som lærer i 100% stilling siden høsten 2022, mens de to andre hadde mer erfaring, hvor den ene hadde jobbet 100% som kontaktlærer siden høsten 2021 og den andre siden høsten 2020.

### 3.4 Datainnsamling

Datainnsamlingen til denne studien består av fire semistrukturerte intervju hvor informantene er disse nyutdannede lærerne som har jobbet mellom ett til tre år. Felles for alle intervjuene var at jeg tok utgangspunkt i intervjuguiden jeg laget på forhånd (se *vedlegg 1*). Før hvert intervju ble informantene gitt muligheten til å velge sted for møtet, alternativt at intervjuene kunne gjennomføres via Zoom. Dette for å sikre at informantene skulle oppleve intervjuet som mulig å gjennomføre innenfor deres tilgjengelige tidsrammer. Tre av fire intervju ble derfor gjennomført via Zoom da dette var en løsning de synes passet best. Den digitale formen for intervju gikk fint å gjennomføre, og samtalene og erfaringsdelingen fløt nærmest av seg selv. For de av informantene som ønsket å treffes via Zoom, sendte jeg samtykkeerklæringen på e-post, hvor de skrev den ut selv og signerte, etterfulgt av å skanne den og sende i retur på e-post. Alle informantene fikk også tilbud om å få tilsendt intervjuguiden på forhånd dersom de ønsket å forberede seg. Dette var ikke noe jeg stilte som krav, men ville gi alle muligheten dersom de ønsket det. En av informantene ønsket dette, og stilte derfor noe bedre forberedt enn resten. Dette utgjorde en liten, men markant forskjell da hun hadde lettere for å tenke tilbake på tidligere situasjoner som kunne være relevante. Dette er noe jeg tar med meg til ettertanke, at det kunne vært en fordel og gitt alle informantene intervjuguiden på forhånd.

I starten av hvert intervju informerte jeg informantene om at jeg ønsket at de snakket fritt rundt spørsmålene jeg stilte, hvor jeg presiserte at hensikten var at det skulle føles ut som en fri samtale der jeg kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom informantene sa noe interessant jeg ønsket at de skulle fortelle mer om. Ved å stille oppfølgingsspørsmål til de informantene sa, fikk jeg mulighet til å oppnå mer dybde og nyanserte svar. Ved alle intervju tok jeg opp lyden med en diktafon lånt fra Institutt for Lærerutdanning. Dette for å sikre personvern ved at jeg ikke skulle ta opp og lagre lydfilen på min egen

telefon. For å sikre anonymiteten til informantene har hver informant fått fiktive navn. Den første informanten fikk navnet Henrik, den andre fikk navnet Sara, den tredje fikk navnet Pål og den siste fikk navnet Helle.

### 3.4.1 Intervjuguide

Intervjuguiden jeg utarbeidet ble utgangspunktet for samtalene jeg hadde med informantene (se *vedlegg 1*). Slik Thagaard (2018) skriver, er det viktig at vi stiller spørsmål som oppmuntrer intervjupersonen til å gi konkrete og utfyllende beskrivelser om de temaene intervjuet handler om, for å sikre at intervjuet skal få en god kvalitet. Jeg brukte derfor mye tid på å formulere spørsmål til intervjuguiden som var ment for å være åpne og som ledet til informantenes tanker og refleksjoner om det gitte temaet (Thagaard, 2018, s. 95). Dermed opplevde jeg intervjuguiden som strukturert og et godt hjelpemiddel for samtalene. I de innledende spørsmålene var jeg opptatt av at informantene skulle føle seg vel og avslappet, og at spørsmålene føltes ufarlig og lett å svare på. Ved å formulere spørsmål som «kan du fortelle litt om hvordan du opplevde utdanningen din?», ga det rom for at informantene kunne snakke fritt om hva de selv oppfattet som relevant å fortelle om rundt det gitte temaet. Etter hvert i intervjuguiden dreide spørsmålene mer mot de mest sentrale temaene, fortsatt med fokus på åpne men konkrete spørsmål (Dalen, 2011, s. 27). Jeg delte spørsmålene i intervjuguiden inn i ulike undertema slik at det var lettere å komme tilbake til de spørsmålene jeg ønsket å diskutere mer om dersom samtalene gikk ut over det jeg hadde planlagt (se *vedlegg 1*). På denne måten opplevde jeg at det var enklere å komme raskt tilbake til den røde tråden i tematikken og spørsmålene jeg hadde skrevet ned, og følte dermed at jeg hadde god kontroll under alle intervjuene.

### 3.4.2 Prøveintervju

Før første intervju gjennomførte jeg et prøveintervju med en bekjent som jobber som lærer. Slik Dalen (2011) skriver, er det i en kvalitativ intervjustudie viktig å foreta ett eller flere prøveintervju både for å teste ut intervjuguiden, men også for å teste seg selv som intervjuer. I slike prøveintervju kan en få tilbakemeldinger både på hvordan spørsmålene er utformet og om egen væremåte i intervjusituasjonen (Dalen, 2011, s. 30). I prøveintervjuet fikk jeg gode tilbakemeldinger på hva deltakeren synes om spørsmålene, om det var noen av spørsmålene hun opplevde som vanskelig å forstå eller svare på, og om det var noe jeg kunne omformulere eller endre på. Det var derfor noen spørsmål jeg måtte endre formuleringen på for å gjøre meg mer forstått, og noen spørsmål jeg valgte å ta bort da jeg så de ikke ble relevant for problemstillingen. Det var også en god øvelse i seg selv å få teste ut hvordan jeg skulle stille spørsmål i en intervjusetting og hvordan formulere meg best mulig med hensikt i å gi informanten mulighet til å drøfte fritt rundt temaene og de spørsmålene jeg stilte. Det å teste ut et slikt intervju på forhånd hjalp meg til å bli enda mer konkret i mine formuleringer og selvsikker i mine valg av spørsmål.

## 3.5 Analyseprosessen

Kvalitativ analyse krever mye intenst tankearbeid, sensitivitet overfor empirien og forventninger, og en evne til å arbeide systematisk (Tjora, 2021, s. 216). Analyse er en prosess som starter lenge før man setter seg ned med datamaterialet, og som fortsetter helt til man har en ferdig skrevet analysedel (Gleiss & Sæther, 2021, s. 171).

Analyseprosessen for denne studien har derfor vært en kontinuerlig prosess som startet allerede i intervjuene der jeg begynte å fortolke ulike elementer av samtalene. Når valget på analysestrategi skulle bestemmes, var jeg innom flere ulike strategier for å finne frem til den jeg mente passet best for denne studien. Det viktigste i valg av analysestrategi var at den skulle gi et realistisk bilde av det jeg ønsket å få frem av funn og at den kunne være nokså fleksibel og åpen. Siden denne studien belyser fenomenet veiledning av nyutdannede lærere, valgte jeg å analysere datamaterialet gjennom en tematisk analyse der fokuset er nettopp på informantenes svar innenfor de ulike temaene jeg har valgt ut (Braun & Clarke, 2006 s. 79).

### 3.5.1 Transkribering

Før intervjuene hadde jeg bestemt meg for ikke å ta notater underveis, siden jeg ønsket å ha full oppmerksomhet på samtalen med informantene. Alt datamateriale bestående av muntlig intervju, trenger å bli gjort tilgjengelig for analyse ved å transkribere til skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 204). Det var derfor nødvendig å transkribere slik at lydfilene ble gjort om til tekst. Det er verdt å merke seg at man i en transkripsjon mister tonefall, mimikk og gester ved å gjøre handlinger og kommunikasjon om til tekst (Nilssen, 2012, s. 46). Med tanke på dette valgte jeg å sette meg ned rett etter hvert intervju for å transkribere. Jeg hadde dermed mulighet til å skrive ned tanker jeg satt igjen med, som enda var ferskt i minne, og notere underveis i transkriberingen for å skape en mer helhetlig forståelse av hvert intervju. Dette er noe jeg ser på som positivt for analyseprosessen da jeg kunne se på egne refleksjoner og tanker jeg hadde skrevet ned, og bruke disse refleksjonene underveis i analyseprosessen. Transkribering er en tidkrevende prosess, men likevel en svært viktig del av analyseprosessen da det å lytte og skrive ned gjør at det kan komme nye tanker underveis (Nilssen, 2012, s. 47). For meg var det viktig å transkribere selv for å bli enda bedre kjent med datamaterialet. Under hele transkriberingen har jeg skrevet ordrett det som har blitt sagt, men oversatt fra dialekt til bokmål.

### 3.5.2 Analysestrategi

Valg av analysestrategi falt på tematisk analyse da dette er en metode som er fleksibel og som kan tilpasses til ulike forskningsprosjekt. Tematisk analyse er en kvalitativ analysemetode der hensikten er å identifisere, analysere og kategorisere datamaterialet inn i overordnede temaer og eventuelle underkategorier (Braun & Clarke, 2006, s. 79). I tematisk analyse rettes oppmerksomheten mot temaer som er representert i prosjektet, der formålet er å gå i dybden på de enkelte temaene (Thagaard, 2018, s. 171). Med tanke på at tematisk analyse i utgangspunktet er en empirinær strategi der hovedhensikten ligger på å beskrive og analysere innholdet i materialet, var det naturlig for meg å velge denne strategien da jeg fokuserer på nettopp det å analysere svarene informantene gir (Anker, 2020, s. 6). I denne studien er det relevant å se på hva de nyutdannede lærerne har svart på de ulike spørsmålene, og å analysere deres utsagn.

Ved å benytte meg av tematisk analyse retter jeg oppmerksomheten mot de temaene som er sentrale å se på, og sammenligner dataene fra alle deltakerne (Thagaard, 2018, s. 171). Tematisk analyse har den fordelen med at den er relativt uavhengig av teori, og kan derfor brukes på tvers av en rekke ulike teoretiske og epistemologiske standpunkt (Braun & Clarke, 2006, s. 78).

Analysen har en induktiv tilnærming til datamaterialet der jeg begynte med å se på empirien fra intervjuene. Her arbeidet jeg for å utvikle analytiske perspektiver med fokus på hvilke opplevelser nyutdannede har som er påvirket av ulike diskurser i samfunnet (Braun & Clarke, 2006; Thagaard, 2018). Ved en induktiv tilnærming, jobbes det med utgangspunkt i dataene for å utvikle begreper og analytiske perspektiver (Thagaard, 2018, s. 172). I samsvar med dette skriver Braun og Clarke (2006) at man koder datamaterialet uten å konsentrere seg om å få det til å passe inn i innkodingsrammer som allerede er laget. I analysearbeidet valgte jeg å bruke Braun og Clarke (2006) sine faser. Disse fasene presenteres og blir beskrevet mer detaljert i den påfølgende teksten under. Resultatet av analysearbeidet blir presentert i kapittel 4.

### 3.5.3 Steg i analysen

Som forsker er det viktig å stille seg noen spørsmål i forkant av analysen. Det første spørsmålet er å tenke over hva som faktisk anses som et tema (Braun & Clarke, 2006, s. 82). Det jeg fokuserte på her var om det var noe spesielt som alle eller flere av informantene gjentok eller trakk frem som viktig. Dersom flere av informantene fortalte om like situasjoner eller hendelser, eller som kunne være innenfor samme tema, anså jeg det som viktige koder. Det trengte altså ikke være nøyaktig det samme som ble tatt opp, men om jeg fikk flere svar som kunne gå under samme kategori, anså jeg det som et viktig overordnet tema å knytte inn i analysen.

**Fase 1- Bli kjent med datamaterialet.** Den første fasen handler om å transkribere data, lese nøye gjennom datamaterialet flere ganger og gjøre seg ordentlig kjent med innholdet (Braun & Clarke, 2006, s. 87). Med tanke på at jeg selv gjorde transkriberingen og intervjuene, ble jeg godt kjent med datamaterialet allerede her. Deretter leste jeg gjennom transkripsjonene flere ganger for å skaffe meg en grundig oversikt over materialet og mulige funn. Etter hvert intervju og påløpende i lesingen av transkripsjonene skrev jeg ned stikkord og notater slik at det skulle bli enklere å plukke opp tråden rundt tanker og refleksjoner jeg hadde til viktige tema og punkter som dukket opp.

**Fase 2- Utarbeide innledende koder.** Fase to handler om å kode materialet inn i systematiske temaer (Braun & Clarke, 2006, s. 88). Å kode betyr å sette merkelapper eller navn på utsnitt av teksten. Dette kan være ved enkeltord, setninger, avsnitt eller lengre tekstutkast som gis navn (Johannessen et al., 2019, s. 171). Det første jeg gjorde i avkodingsfasen, var å markere alt jeg opplevde som viktig og relevant i forskjellige farger ut fra hvilke tema jeg mente de passet inn i. Her var jeg ikke ute etter å finne noe spesifikt, men heller konsentrere meg om alt jeg tenkte kunne være sentralt. Denne induktive tilnærmingen betyr at jeg ikke fokuserte på at datamaterialet måtte passe inn i innkodingsrammer fra start, men at jeg heller fant ulike rammer etter hvert som jeg

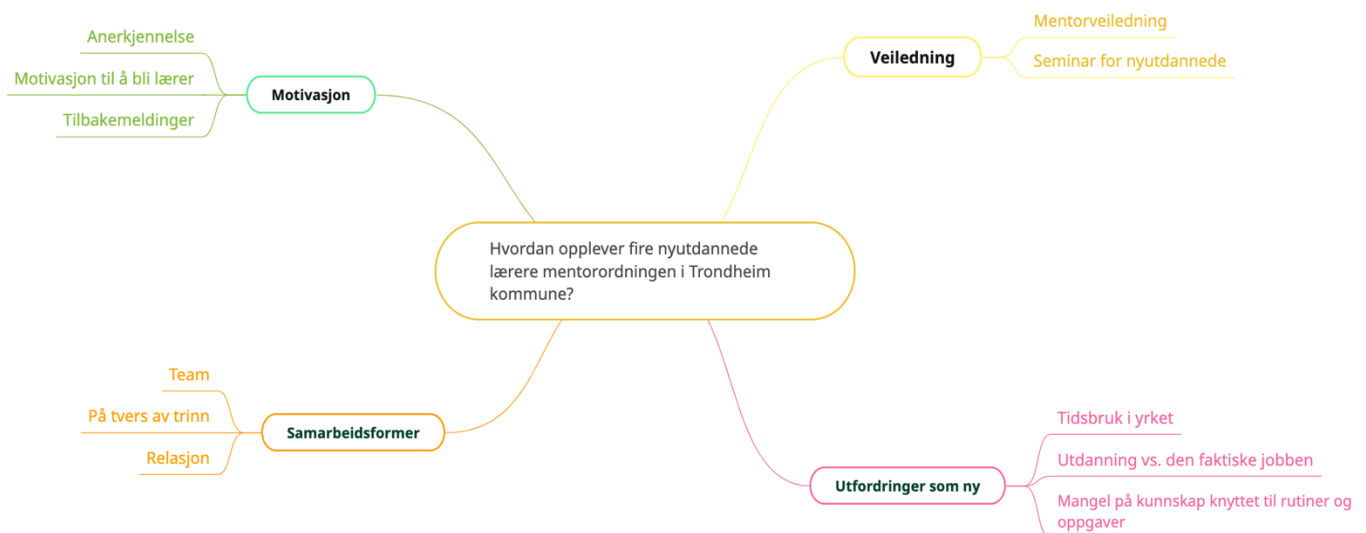
analyserte. Det viktigste i denne prosessen var at jeg fikk markert utsagn jeg tenkte var relevant for å kunne svare på problemstillingen. Etter å ha markert det jeg mente var viktigst, skrev jeg ned stikkord til mulige koder jeg synes passet til de ulike utsagnene.

I prosessen med kodingen var jeg innom flere ulike navn på kodene før jeg bestemte meg mer spesifikt hva de skulle hete. Det jeg markerte i oransje valgte jeg å kalle *relasjoner, team og samarbeid* i starten av kodingen. Det som ble markert i rosa var alt jeg så som kunne knyttes til utfordringer informantene opplevde som ny i skolen. Her valgte jeg å dele inn i ulike koder som *tid, forventninger og foreldrekontakt* i starten av prosessen. Det jeg markerte i grønn kodet jeg *motivasjon* og *anerkjennelse* og det i gult kodet jeg *veiledning, mentor og veiledningsmøter*. Jeg forsøkte å kode så konkret som mulig, ut fra det som ble sagt, slik at det skulle gi mening for innholdet i kodene. Altså at kodene skulle passe til innholdet. For å illustrere hvordan jeg gjennomførte kodingsprosessen, har jeg valgt å lage en tabell som viser tre ulike eksempler på tekstutdrag og mulige koder som er fargekodet ut fra tema.

Tekstutdrag	Koder
Jeg føler jo ikke at jeg får tid til å gjøre det jeg har lyst til, å gjøre undervisningen så bra som jeg vet at jeg egentlig kan, og har lyst til (Sara).	Tidsbruk Ikke strekker til Utfordringer
Jeg fikk veileder når jeg begynte å jobbe der, men så igjen da, var det korona som gjorde at, jeg tror det var korona egentlig som gjorde at det ble lite av det (møter) (Helle)	Veiledningsmøter Veileder
Jeg tror det må mer enn en mentor til for å hjelpe noen som er nyutdannet og da. Altså hvis du får inn noen som er nyutdannet på temaet ditt så må du liksom, du må gjøre noe med det liksom (Sara)	Teamsamarbeid Ikke tilstrekkelig med en mentor

**Tabell 3.1 Eksempel på koding av tekst.**

**Fase 3- Søke etter tema.** Fase tre begynner når all data har blitt kodet og samlet, slik at man har en lang liste med forskjellige koder som man skal forsøke å kombinere for å forme ulike tema (Braun & Clarke, 2006, s. 89). Dette blir en type kategorisering, der jeg samler de viktigste funnene mine fra datamaterialet. Her var det viktig å bruke god nok tid på å sikre at funnene som ble tatt ut og plassert inn i temaene virkelig ga meg det jeg trengte for å svare på problemstillingen. For å se hvilke temaer som passet sammen, lagde jeg et tankekart for å finne hovedtema og underkategorier ut fra de markerte kodene jeg lagde i starten av prosessen. Til slutt satt jeg igjen med fire hovedtemaer og elleve underkategorier. Tankekartet endte derfor med å se slik ut:



**Figur 3.1 Tematisk tankekart.**

**Fase 4- Revidere tema.** I denne fasen skal jeg vurdere både om temaene er klart atskilte fra hverandre, og om det er en klar sammenheng innenfor hvert enkelt tema (Braun & Clarke, 2006, s. 91). Her gikk jeg mange runder før jeg endte på de temaene som jeg gjorde. I denne fasen var det viktig at jeg fant ulike temaer som skilte seg nok fra hverandre til å drøfte ulike funn. Dette var nokså utfordrende da mye av det jeg anså som gode funn og ulike tema, henger sammen på et vis. Ved å benytte meg av tankekartet fra fase 3, endte jeg opp med å endre noe av kodingen og temaene. Blant annet så jeg at under temaet *samarbeidsformer* var det ikke relevant å inkludere samarbeid på tvers av trinn, da dette ikke var noe noen av informantene la stor vekt på i lærerhverdagen. Denne underkategorien ble derfor fjernet. Prosessen med å revidere tema er ikke noe som går av seg selv. Slik Braun og Clarke (2013) belyser, er det viktig å ta i betraktning at andre forskere med andre verktøy, kunne ha valgt andre temaer i arbeid med analysen. Dette viser at tema ikke er noe som objektivt kan oppdages, men at det er noe som formes av forskeren som ser på materialet (Braun & Clarke, 2013, s. 225).

**Fase 5- Definere og navngi tema.** Denne fasen handler om å definere og videreutvikle de temaene en ønsker å presentere i analysen. Deretter må man analysere dataen innad i hvert tema slik som å analysere temaets relevans for forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006, s. 92). Jeg endte til slutt opp med de fire hovedtemaene *utfordringer som nyutdannet lærer*, *anerkjennelse og motivasjon for yrket*, *samarbeidsformer i skolen* og *veiledning for nyutdannede lærere*. Disse temaene ble avdekket gjennom tolkning av informantenes uttalelser og ble vurdert som relevante for å besvare problemstillingen.

Informantene fortalte om flere utfordringer som de erfarte som nyutdannede og nytilsatte lærere, som derfor ble relevant å inkludere som eget tema. Disse utfordringene handler om det lærerne opplever at de trenger veiledning på og er dermed noe jeg kan knytte opp mot problemstillingen. Temaet om samarbeidsformer ble relevant å inkludere da alle informantene snakket om hvor viktig samarbeidet de hadde med sine nærmeste kollegaer var for å lykkes i lærerhverdagen. Informantenes utsagn om samarbeid kan også knyttes til temaet om anerkjennelse og motivasjon for yrket, med tanke på at

informantene uttrykte hvor viktig det var å få positive tilbakemeldinger og tillit fra ledelsen. Det siste temaet, *veiledning for nyutdannede lærere*, var spesielt sentralt å inkludere, da hele studien omhandler nettopp nyutdannede læreres opplevelser av veiledningen de har mottatt. Det å identifisere og beskrive disse fire hovedtemaene, kan bidra til å gi innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever lærerhverdagen som ny i yrket, hva de ser på som utfordrende, hvordan de opplever veiledningen de har fått og hva de opplever at de behøver veiledning i.

## 3.6 Metodiske refleksjoner- Kvalitetskrav

De metodiske refleksjonene handler om studiens kvalitetskrav og troverdighet. Ifølge Tjora (2021) er kvalitetssikring innenfor kvalitative studier viktig for å sikre at materiale som samles inn og analyseres er pålitelige, gyldige og overførbare. I dette kapittelet skal jeg derfor presentere mine metodiske valg som handler om nettopp studiens troverdighet og i hvilken grad jeg har frembrakt resultater som er pålitelige, gyldige og generaliserbare. Her skal jeg redegjøre for vurderingene jeg har tatt når det gjelder fremgangsmåte i prosjektet, datamaterialet og resultatene jeg har kommet frem til og min rolle og for forståelse som forsker.

### 3.6.1 Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet

Når vi skal snakke om kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning, benytter vi ofte de tre kriteriene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet som indikatorer på kvalitet i studien (Tjora, 2021, s. 259). Reliabilitet handler om hvorvidt studien er pålitelig eller ikke. Slik Thagaard (2018) skriver, må jeg som forsker være konkret og spesifikk i beskrivelsene av fremgangsmåtene jeg har benyttet meg av for å kunne finne ut av og svare på problemstillingen min. Her er det viktig å sørge for en gjennomsiktighet i den vitenskapelige prosessen, noe jeg har forsøkt å gjøre ved å gi en beskrivelse av forskningsstrategien min, de valgene jeg har tatt og hvordan jeg har tenkt gjennom forskningsprosessen. Det å gjøre forskningsprosessen transparent for andre bidrar til at funnene oppfattes som pålitelige. Fenomenologisk forskningsintervju kan på mange måter være komplekst med tanke på at man forsker på andre menneskers erfaringer og tanker om noe. En lærerhverdag kan være så ulik fra person til person, og ved å forske på nyutdannede læreres hverdag vil man få flere ulike svar på de samme type spørsmålene. Det vil si at det er mulig å få ulike svar selv om man gjennomfører studien på akkurat sammen måte. Det vil derfor være nærmest umulig for en annen forsker å duplisere studien med tanke på at dette er en kvalitativ studie hvor samtalen styrer datainnsamlingen (Johannessen et al., 2019, s. 229). Likevel viser jeg hele veien hva jeg har tenkt og gjort underveis i prosessen, slik at en utenforstående kan vurdere forskningsprosessen steg for steg (Thagaard, 2018, s. 188).

Innenfor kvalitative intervjustudier slik denne studien er, handler validitetsbegrepet om gyldigheten av alle tolkninger jeg kommer fram til, gyldigheten knyttet til valgene jeg har tatt og min rolle som forsker (Dalen, 2011, s. 94). Ved å sikre validitet, sikrer man også at studien når sine mål, har en tydelig rød tråd og at den svarer på problemstillingen (Tjora, 2021, s. 267- 270). For å sikre validitet har jeg hele veien vurdert min rolle som forsker og vært tydelig på min tilknytning og motivasjon til fenomenet jeg studerer. Valg av forskningsintervju som metode er en praksis som bidrar til å gi gyldige resultater i



denne studien da resultatene faller nettopp på læreres erfaringer og opplevelser med veiledning i skolen. Forskningens gyldighet blir også styrket ved å kontrollere og kritisk analysere de funnene jeg har fått (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 279).

Siste del av kvalitetssikringen innebærer å ta stilling til forskningens generaliserbarhet, som vil si å vurdere muligheten til å overføre funn fra en situasjon til en annen (Thagaard, 2018, s. 194). Når det gjelder denne studien, er intervjuene gjennomført med fire lærere på ulike skoler nettopp for å sikre at studien tar for seg et bredt utvalg, noe jeg ikke ville fått mulighet til dersom jeg bare intervjuet lærere fra en og samme skole. Utvalget er valgt strategisk i form av å inkludere begge kjønn og representanter fra fire skoler, for å få svar på det jeg lurer på. Med det sagt, er det likevel ikke mulig å overføre studien til å handle om flere grupper da studien er for liten til å si noe om hvordan det er for majoriteten av lærere. Av alle nyutdannede lærere i Norge, er disse fire informantene jeg intervjuet et lite utvalg, men man får likevel et innblikk i hvordan fire nyutdannede lærere fra ulike skoler, opplever veiledningen de har fått og oppfølgingen i skolen.

### 3.6.2 Forskerens rolle og forforståelse

Tjora (2021) belyser at det er viktig å tenke over at det ligger både muligheter og utfordringer knyttet til rollen som forsker innenfor intervjuformen og kvalitativ forskning. Her spiller det også en rolle hvilken bakgrunn jeg går inn med i forskningen, både med tanke på hvordan informantene møter meg, men også for hvordan jeg tolker data. Innenfor intervjuformen er man avhengig av at det er en god dialog mellom forsker og informant for å få frem gode refleksjoner (Tjora, 2021, s. 38). Viktigheten av å tenke nøye gjennom utfordringene i forkant av intervjuene, har vært med på å bidra til at intervjuene har gått bedre enn først antatt. For meg var det viktig å tenke over hvilken rolle jeg hadde som forsker, og at jeg hele tiden var bevisst min rolle da dette kan sies å påvirke hvilken type informasjon informanten er villig til å bidra med (Thagaard, 2018, s. 19). Mitt fokus var på at intervjuet skulle føles mer som en samtale, og at informantene skulle få snakke åpent og fritt ut ifra hvilke tanker de fikk til spørsmålene jeg stilte. Her var det også sentralt å presisere for informantene at de ble holdt anonyme slik at det ikke skulle oppleves som sårbart å dele informasjon de ikke ønsket skulle komme ut til sin nærmeste leder eller på den skolen de arbeider på.

Min rolle som kommende lærer, kan sies å ha vært med på å påvirke min forståelse av det informantene gir av informasjon, og kan også være med på å påvirke hvordan informantene ser på meg. Jeg får en form for dobbeltrolle ettersom jeg forsker på noe som kan sies å ligge i min egen kontekst, i og med at jeg selv snart er nyutdannet og står i den samme rollen som mine informanter gjør (Nilssen, 2012, s. 138). I tillegg merket jeg på flere av informantene at de virket usikre på hva de kunne kreve av ledelsen i skolen når det kom til veiledning og oppfølging, og at de derfor henvendte seg til meg som den kompetente på temaet. Dette kan ha påvirket noen av svarene deres. Det er også verdt å nevne at motivasjonen for denne studien var nettopp det at jeg selv snart står som nyutdannet og ønsket å finne ut av hvordan det er å være nyutdannet og hva jeg kan forvente av oppfølging og hjelp som ny i skolen. Det skal også sies at det diskuteres en god del om det å være ny i skolen og at overgangen fra student til lærer kan oppleves som et sjokk grunnet ytre press. Dette er noe jeg har vært oppmerksom

på, og har dermed forsøkt og ikke la meg påvirke av dette ved å formulere spørsmålene så nøytrale som mulig. I tråd med dette har det dermed også vært viktig at informantene skulle få rom til å dele deres tanker og erfaringer uten at jeg hadde en kritisk tilnærming til svarene de ga.

### 3.7 Etske refleksjoner

I masterprosessen finnes det flere nasjonale forskningsetiske retningslinjer som må følges. Dette gjelder spesielt når studien inkluderer informanter. Kravet til etiske overveielser i samfunnsforskning er formulert av Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). Retningslinjene redegjør for ulike hensyn og forpliktelser, og de utdyper ansvaret forskeren har (NESH, 2021, s. 7). Deres retningslinjer formidler hensyn jeg må forholde meg til gjennom hele prosessen når det kommer til informert samtykke, konfidensialitet og anonymisering, og å unngå negative konsekvenser for deltakerne i prosjektet mitt (Gleiss & Sæther, 2021, s. 43). Som forsker av dette prosjektet har jeg ansvar for å ivareta deltakernes personvern ved å lagre datamaterialet på en sikker plass, noe jeg har gjort ved å lagre alt av intervju og samtykkeskjema inne på OneDrive i en passord beskyttet mappe. En del av å sikre deltakernes personvern har vært å sende inn samtykke til personverntjenesten Sikt-Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (tidligere kalt NSD) for godkjenning av behandling av personopplysninger. Sikt vurderte at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket (se *vedlegg 3*).

Under prosessen med å skaffe og rekruttere informanter har det vært viktig å sikre informantene all den informasjonen de trenger til å vurdere om de ønsket å delta, og at de visste at de har mulighet til å trekke seg når som helst. Dette er noe jeg har presisert både i informasjonsskrivet de fikk (se *vedlegg 2*) og muntlig før selve intervjuet startet. I informasjonsskrivet sendt ut til informantene i forkant av intervjuene, står det tydelig hvordan jeg behandler personvern og hva deres bidrag brukes til. Dette er noe Personopplysningsloven (2018) artikkel 5 krever, hvor det står under punkt 1b «Personopplysninger skal samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål og ikke viderebehandles på en måte som er uforenelig med disse formålene.». Med dette tatt i betraktning var det viktig å presisere overfor informantene at deres bidrag ikke skal bli brukt til noe annet enn denne studien, som de også har samtykket til.

## 4 Presentasjon av funn

I følgende kapittel skal jeg presentere mine funn basert på den tematiske analysen som ble beskrevet i metodekapittelet. Gjennom intervju av fire nyutdannede lærere, fikk jeg samlet inn et datamateriale som ga innsikt i hvordan disse lærerne opplever å bli møtt og tatt vare på som nyutdannet i skolen, deres opplevelser knyttet til utfordringer som ny, og hvordan de opplever veiledningsordningen som Trondheim kommune tilbyr nyutdannede lærere. Analysen av dataene resulterte i en identifisering av fire hovedtemaer. Disse fire hovedtemaene er: Utfordringer som nyutdannet lærer, anerkjennelse og motivasjon for yrket, samarbeidsformer i skolen, og veiledning av nyutdannede lærere. Analysen av disse temaene gir innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever lærerhverdagen som nyutdannet og nytilsatt lærer og hvordan de opplever mentorordningen som er tilgjengelig for dem. For å organisere funnene, har jeg delt de inn i underkapitler som representerer hvert temaområde som ble identifisert i analysen. Videre har jeg utviklet ulike koder innenfor hvert temaområde som viser til forskjellige aspekter som har betydning for helheten av temaene.

I dette kapittelet er informantenes stemmer og tanker presentert ved å inkludere kommentarer og utsagn fra dem, noe som gir en mer helhetlig og konkret fremstilling av funnene. Dette valget ble gjort for å gi informantene en aktiv rolle i presentasjonen av viktige funn som jeg diskuterer videre i kapittel 5. Dette bidrar til å gi en mer komplett forståelse av resultatene og deres implikasjoner for hvordan de opplever veiledningen de har mottatt, og hvordan dette har spilt en rolle for deres første møte med læreryrket.

### 4.1 Utfordringer som nyutdannet lærer

Alle fire informanter hadde flere ting å påpeke av utfordringer de har møtt i skolen som nyutdannede lærere. Totalt sett er alle fire fornøyd med valg av yrke, men erkjenner likevel at det å stå i læreryrket som nyutdannet, kan by på ulike utfordringer. Jeg har derfor valgt å inkludere temaet *utfordringer som nyutdannet lærer* som det første temaområde. Hensikten med å inkludere dette temaet er nettopp for å se på hva nyutdannede lærere kan oppleve som vanskelig med læreryrket, og som de kan trenge hjelp med for å stå stødig i sitt yrke. Dette vil derfor være relevant for problemstillingen, da det er noe som kan brukes til å se på hva man bør inkludere i veiledningen av nyutdannede og hvordan de opplever veiledningen de har fått på de ulike utfordringene. I dette kapittelet skal jeg derfor se nærmere på hva informantene svarer om ulike utfordringer de har møtt på som nyutdannet lærer. Innenfor følgende tema kom jeg frem til disse underkategoriene ut fra informantenes svar: Profesjonsrettet arbeid i lærerutdanningen, tidspress og skole-hjem samarbeid.

#### 4.1.1 Profesjonsrettet arbeid i lærerutdanningen

Noe informantene trekker frem som viktig for hvordan de opplever å mestre yrket, er hvordan utdanningen har forberedt dem på den yrkeshverdagen de møter. Dette kan

knyttet til det beryktede praksissjokket, der en praksisnær tilnærming kan bidra til at overgangen fra student til nyutdannet ikke føles like overveldende. Dersom utdanningen ikke lykkes med en praksisnær tilnærming, kan derimot praksissjokket bli en realitet. Et gjennomgående funn i alle intervjuene var nettopp informantenes opplevelse av lærerutdanningen, der alle informantene mente det var mye teori de ikke helt visste hva de skulle bruke til ut i skolen. Gjennomgående var meningene om at det er for lite praksis i utdanningen, og at det ikke fokuseres nok på helheten av læreryrket. Med dette uttrykker informantene at det fokuseres for mye på ting som de mener kun påvirker en liten del av læreryrket, slik som undervisning og teori. Henrik beskriver at han mener utdanningen kunne vært bygd opp annerledes: «Jeg tror selve utdanningen, kunne jo vært bygd opp litt annerledes, med litt mer praksis er jo, altså det er jo veldig lite praksis» (Henrik). Pål har en liknende mening om dette: «Jeg syns utdanningen passet greit for meg. Men, eh, det er jo mye, hva skal man si, mye teori og litt lite praksis ja. Eller ikke så mye praksis så man hopper jo litt rett inn i det da» (Pål). Sara mente derimot at hun var glad i mye teori og selv om også hun opplevde at det var mye teori man ikke får bruk for, så hadde hun ikke noe imot det: «Jeg er veldig glad i å studere, og veldig glad i teori. Og jeg er jo enig på en måte den at folk mener det burde være mye mer sånn praksisnært. Men jeg er veldig glad i teori så». Videre nevner blant annet Helle at hun følte flere ting i lærerutdanningen hadde lite overføringsverdi til yrket, der hun ikke så hvordan hun kunne bruke teorien ut i praksis:

Det som jeg kanskje reagerte mest på med utdanningen, det var jo at jeg opplevde at det var mange som sto og foreleste som ikke kanskje hadde vært ut i skolen selv, at det var mye som man, toleransevindue og alle de her begrepene, som når vi ble introdusert for dem så virket det jo selvsagt og lett og sånne ting, men at vi på en måte aldri ble introdusert for det ved at det hadde en overføringsverdi for hvordan du skal overføre det til den jobben du gjør i klasserommet. (Helle)

Alle informantene formulerte seg på ulike måter, men en kan likevel se at de forteller om noe av det samme, at det er for lite praksis i utdanningen. Et annet viktig punkt som ble trukket fram som utfordrende etter utdanningen var mangelen på informasjon de følte de hadde knyttet til administrativt arbeid. Her forteller blant annet Sara om flere ting hun følte de ikke snakket om i utdanningen.

Det er jo flere ting man ikke snakker om i utdanningen da, sånn, hvordan spes.ped. fungerer, hva en IOP er, hvordan man leder foreldremøte, utviklingssamtaler. Jeg vet jo at det er litt mer prat om det nå i utdanningen, men. Og vi øvde jo, vi hadde sånne late foreldremøter i pedagogikken og sånn, men eh ja, det blir ikke det samme. Men jeg vet ikke om det er noen bedre måter å gjøre det på heller da. (Sara)

Sara forteller her at hun ikke hadde lært nok om ulike oppgaver som faktisk er en stor del av hennes jobb som kontaktlærer. Hun konkluderer med at hun ikke vet om noen bedre måter å gjøre det på heller, men viser en klar frustrasjon over at hun ikke kunne noe om dette da hun kom ut i jobb.

#### 4.1.2 Tidspress

Lærerne jeg intervjuet gir uttrykk for at det var mange arbeidsoppgaver de ikke var forberedt på skulle ta så mye tid. For lite tid til å planlegge undervisning er noe som går igjen som en utfordring. Informantene gir uttrykk for at de synes det er krevende med så mange ulike arbeidsoppgaver som krever mye tid, og flere mener de ikke helt strekker til i hverdagen. Informantene oppgir blant annet at administrativt arbeid, skole-hjem samarbeid og møtevirksomhet er noen av de tingene som tar opp mye tid. De uttrykker at dette tar opp såpass mye tid at det påvirker det de egentlig ønsker å bruke tiden sin på. Blant annet forteller Sara om at hun føler hun ikke strekker til på grunn av alt som oppstår i hverdagen slik at hun ikke får mulighet til å ta ut elever til veiledet lesing og skriving, noe hun hadde gledet seg til ved å være norsklærer. Tidspress i en eller annen form var dermed noe alle informantene oppga som en utfordring de har kjent på som nyutdannet lærer, der spesielt kontaktlæreropp-gaver tar mye tid.

Informantene forteller at de har inntil 6% redusert undervisningstid i uken som nyutdannet, men at disse timene forsvinner raskt i alt arbeidet som skal gjøres. Henrik, oppgir at det er travelt, men at han har forstått det slik at dette ikke er noe som er spesielt for nyutdannede. Her uttrykker han at det også kan gjelde de som har jobbet som kontaktlærer i over 30 år, og ser heller på selve læreryrket som et travelt yrke. De tre andre informantene oppgir at de gjerne skulle hatt mer tid til planlegging av undervisning, da dette var noe de hadde sett fram til ved læreryrket, men som de nå ikke føler de får nok tid til.

Når jeg har gjort alt det som må gjøres som handler om spesialpedagogikk, og foreldresamtaler og kontaktlærerrollen, eh, det er så mye da at jeg kommer ikke på hva jeg egentlig driver med. Da er det lite tid til å planlegge undervisningen, eller så må man jo ta det på kvelden da, eller på en søndag liksom. (Sara)

Dette presset underbygger også Helle, at det blir lite tid til planlegging av undervisning.

Man tenker at man skal lage så gode opplegg og ta seg så god tid til det, men så ser man at man nesten ikke rekker å planlegge undervisningen fordi det er så mye annet som skjer. Så undervisningen blir bare en liten del av det man gjør i skolen. (Helle)

Pål uttrykker også et tidspress, men at han føler det går bedre og bedre etter hvert som han begynner å få mer erfaring, og at han ser verdien av å planlegge frem i tid.

Jeg synes det er travelt. Men jeg ser at etter hvert som jeg har jobbet, så er det lettere å være forut da. Kanskje planlegge litt lengre frem i tid. Få litt mer erfaringer, men jeg ble jo litt sånn, første kontaktsamtalene og sånn. Man blir helt klart litt sånn kastet ut i det da, og det tar jo ganske lang tid og, så det har vært noen lange dager ja. (Pål)

Felles for tidspresset er også at flere av informantene føler de ikke kan ta seg tid til veiledning eller de seminarene som nyutdannede får tilbud om. Her forteller Helle at det

er vanskelig å ta seg tid til å være borte fra jobb for å være med på disse seminarene dersom det er mye fravær på jobb, eller at hun føler hun heller burde være med klassen sin.

Det var en samling hvor jeg faktisk ikke dro, fordi det var så mye fravær på huset at da fikk jeg beskjed om at det ikke kommer vikar. Og da var det ikke verdt det på en måte, at min kollega skal stå alene med alt. (Helle)

Videre snakker hun om at det har skjedd flere ganger i ettertid at hun har fått innvilget å dra på disse kursene, men at det da har oppstått problemer med hvem som skal være vikar for henne, eller at hun føler hun må fikse opp i «rotet» når hun kommer tilbake. Dette beskriver hun som kjipt da hun føler det er vanskelig å koble av jobb når det er mye som skjer der som hun ikke har kontroll over. Målet for disse seminarene er nettopp å hjelpe nyutdannede lærere på veien mot å bli trygge og stødige i sitt yrke, og at det skal være et sted hvor lærerne skal kunne dele erfaringer og tanker de har til sin jobb. Når det da blir slik at å delta på disse seminarene, skaper uro og mer arbeid når de kommer tilbake igjen, kan det tyde på en unødvendig ekstra belastning for de nyutdannede lærerne dette gjelder. Også Sara forteller at hun føler hun ikke har tid til å dra på kursene, men har en litt annen begrunnelse på hvorfor hun har valgt å slutte å delta. Dette forteller hun handler om at hun har 1. trinn og dermed ikke ønsker å være mye borte når elevene hun har er såpass nye i skolen, men også at hun føler hun ikke får nok ut av disse samlingene til å prioritere det i en allerede hektisk lærerhverdag.

#### 4.1.3 Skole-hjem samarbeid

Foreldresamarbeid er en stor del av lærerhverdagen, spesielt for kontaktlærere. Som kontaktlærer har man ansvar for å opprettholde kontakten med foreldrene til sine elever. Det derimot flere av informantene er overrasket over, er i hvor stor grad man må forholde seg til dette foreldresamarbeidet. Helle beskriver det omfattende skole-hjem samarbeidet som noe hun ikke var forberedt på som nyutdannet.

Man snakker mye om det praksissjokket når man er ferdig med utdanningen og skal ut i jobb og sånn. Men for meg, jeg hadde aldri praksissjokk, sikkert fordi jeg hadde jobbet en del som vikar og visste hva det gikk i. Men det nærmeste jeg kom praksissjokk var det her med, skole-hjem samarbeidet, for det var veldig mye mer omfattende enn det jeg noen gang kunne se for meg, og det hadde aldri blitt ordentlig tatt opp. Ja at det var ikke noe fokus på, ja du skal ha utviklingssamtaler og det var ja kanskje, sånn her bør du gjøre en utviklingssamtale. (Helle)

Videre forteller Helle at hun ikke så for seg at det skulle være så krevende. Hun forteller at hun trodde det var foreldremøter, utviklingssamtaler og en melding hjem av og til, «men ikke i den grad som det har vært for meg» (Helle). Her uttrykker hun at det ikke var noen som hadde forberedt henne på hvor mye tid hun kom til å bruke på foreldrekontakt, og hvordan hun kunne formulere meldinger som hun ikke ønsket svar på fra foreldre.

Også var det ingen som hadde forberedt meg på, det å vite hvordan du skal formulere en melding når du ikke vil ha et svar. Eller bare det å logge av etter arbeidstid. Ikke vær, altså si ifra at jeg er på jobb mellom 8-16, ikke forvent å få beskjed etter klokken 16 ... Ikke begynne å svare etter klokken 16, for gjør du det sitter du fint i det. (Helle)

Sara poengterer også at hun opplever det omfattende foreldresamarbeidet som krevende, og diskuterer det i sammenheng med at hun i en tid skulle ønske hun var faglærer det første året i stedet for kontaktlærer.

Jeg tror nok jeg hadde vært en mye bedre kontaktlærer i fjor hvis jeg hadde vært faglærer i ett år først, eh liksom skjønt og sett mer foreldresamarbeid, hvordan man skal formulere seg, hva som er lurt å gjøre i samarbeidet, bare sånn se det rundt seg før man hopper inn i det. (Sara)

Sara begrunner ønsket om å være faglærer det første året i forbindelse med omfattende foreldresamarbeid. Likevel forklarer hun videre i intervjuet at hun samtidig er glad for at hun var kontaktlærer det første året, fordi hun nå føler hun får det til mye bedre enn i fjor, nå som hun har fått litt mer erfaring. I intervjuet med Pål trekker også han inn foreldresamarbeidet som krevende. Her diskuterer han det i lys av hvor viktig det er med gode kollegaer og oppfølging, og at det hadde blitt svært overveldende om han skulle stått der alene og tatt alle valgene, og funnet ut av alle spørsmålene.

Bare det å vite når jeg skal ta en telefon hjem for å snakke med foreldrene. Hva er terskelen for det og hvordan skal jeg gjøre det. Når skal jeg gi ut informasjon, og hvordan skal jeg gjøre det. (Pål)

Foreldresamarbeidet er altså noe tre av fire informanter trekker ut som utfordrende på flere måter, og som noe de opplever å ha lite erfaring med som nyutdannet.

## 4.2 Anerkjennelse og motivasjon i yrket

Det andre temaområde jeg kom fram til var nettopp anerkjennelse og motivasjon i yrket. Flere av informantene forteller om hvor viktig det er for dem å oppleve at kollegaer og andre på skolen ser den jobben de gjør og at de får tilbakemeldinger på at det de gjør er riktig eller godt nok. Dette temaområdet ble derfor noe jeg anså som viktig da flere av informantene tok opp ulike erfaringer med det å få gode tilbakemeldinger fra andre på arbeidsplassen sin, og det å bli verdsatt som ny i yrket. Her trekker de frem gode tilbakemeldinger fra lærerne de jobber på team med, og relasjon til nærmeste leder som viktig for å holde motivasjonen oppe i vanskelige situasjoner.

### 4.2.1 Anerkjennelse som nyutdannet

Som nyutdannet er det ikke alltid lett å vite om man gjør ting riktig eller om man gjør en god nok jobb. I det første intervjuet trekker Henrik inn det med å være usikker på om

man gjør en god jobb, som noe av det første han tenkte på som helt fersk lærer i jobben sin. «Du går og føler på om du egentlig gjør en god nok jobb, ja stiller litt sånn kritiske spørsmål ved deg selv da» (Henrik). Her snakker han om sine tanker den første tiden som ny, hvordan han opplevde seg selv i starten. Det samme forteller Pål om når han diskuterer utfordringene som kan oppstå når man er ny. Han sier han som ny trengte bekreftelse på jobben han gjorde: «Du må ha, du må kanskje spørre noen for å vite at du gjør en god jobb. Som er med og kanskje bekrefte og følger deg opp litt da» (Pål). Helle fremhever også dette som viktig når man står der som nyutdannet og er usikker på jobben man gjør.

Bare noen som kan bekrefte at en gjør en god jobb. Bare å si at det er bra jobba liksom. For det er det, man vet jo ikke, når man står der for første gang ikke sant. Er det her sånn man skal gjøre det. (Helle)

Her trekker de inn at de trenger bekreftelse for jobben de gjør, noe som også kan ses i form av at de trenger anerkjennelse fra sine kollegaer. Henrik trekker også inn det med å bli anerkjent og få bekreftelse for den jobben man gjør, som viktig for hans trivsel i yrket.

Men så har du jo fått, får du jo det bekreftet når, når det er så godt miljø så får du jo ofte bekreftet at det du gjør er godt nok på en måte, du må bare ... ja, stole på deg selv og det de andre sier til deg. Og det å få tillit fra ledelsen til at vi kan gjøre ting på vår måte, at man ikke skal være bundet til et fast mønster liksom, men at ledelsen stoler på at vi gjør en god nok jobb. (Henrik)

Her trekker Henrik også inn tillit fra ledelsen som noe han opplever som anerkjennende, når han får gjøre jobben på sin måte. Dette er noe han synes er motiverende og som han opplever gir mer glede i yrket. Her handler det altså ikke om anerkjennelse i form av ord, men ved at ledelsen faktisk viser at de stoler på hans beslutninger i form av å gi han fritt spillerom med sin klasse.

#### 4.2.2 Motivasjon i yrket

Sara trekker frem sitt forhold til nærmeste leder, altså avdelingslederen, som en god støttespiller hun kan gå til når ting er vanskelig. Her gir hun uttrykk for at hun opplevde å få mye oppfølging og oppbakking, noe som var motiverende for henne.

Vi har et ganske godt forhold egentlig. Jeg føler at jeg har fått veldig mye støtte fra hun noe som er motiverende for meg. Det har liksom vært noen ganger hvor jeg bare ... Hvert fall i fjor, på sjuende, det var et ganske vanskelig år, en tung klasse. Da kunne jeg liksom bare gå til henne og si at det her er dritt. (Sara)

Videre forteller Sara at det var en periode det første året der hun var så lei at hun ønsket å slutte på grunn av den klassen hun hadde. For Sara ble redningen at avdelingsleder tok dette på alvor og ga henne avlastning tre undervisningsøkter i uken der hun fikk undervise på 5. trinn i stedet for sitt eget trinn. «Så jeg føler at hvis jeg sier i fra så blir



jeg hørt og det blir gjort noe med. Virkelig. Dette hjalp meg med å komme meg litt oppå igjen, å få tilbake motivasjonen for læreryrket.» (Sara)

I denne uttalelsen formidler Sara betydningen av å føle seg sett og hørt. Det at hun opplevde god oppfølgingen ga henne motivasjonen tilbake til å fortsette etter en tøff periode. Å bli tatt på alvor og se at det ble iverksatt tiltak for å møte hennes utfordringer beskrev hun som motiverende for å fortsette å stå i yrket. På samme måte uttrykte Helle viktigheten av å ha et positivt forhold og en god relasjon til sin avdelingsleder i de vanskelige periodene hun har møtt på som lærer.

[...] ting på grunn av den eleven da, har gjort at vi har samarbeidet ekstremt tett fordi det har vært så mye. Det var i perioder han måtte være i klasserommet for å bistå blant annet, og han har vært med på alle møter. Den støtten han har gitt har vært helt avgjørende for meg og min motivasjon. (Helle)

Helle forteller om flere ulike hendelser som har oppstått rundt en elev, som har gjort det tøft for henne å stå i rollen som kontaktlærer. For Helle var det derfor svært viktig å få så god støtte fra avdelingslederen, noe som viser hvor mye det betyr å ha noen som er der og forteller at du gjør en god jobb. Disse uttalelsene fra Sara og Helle tyder på betydningen av mellommenneskelige relasjoner og opplevelsen av anerkjennelse i arbeidslivet. Å føle på støtte og anerkjennelse fra kollegaer og overordnede er noe som kan se ut til å ha positive effekter på enkeltpersoners trivsel, motivasjon og arbeidsutførelse.

## 4.3 Samarbeidsformer i skolen

Det tredje temaområde jeg kom fram til dreier seg om læreres opplevelser av ulike samarbeidsformer i deres yrke. Samarbeid utgjør en viktig del av læreres arbeid og er en uunnngåelig faktor i skolemiljøet. Alle informantene fortalte hvordan samarbeid har bidratt til å øke deres arbeidsytelse og trivsel i skolen. Teamsamarbeid og samarbeid med nærmeste leder ble nevnt som sentrale former for samarbeid som informantene definerte som viktige. De nyutdannede lærerne forteller at et godt teamsamarbeid er avgjørende for deres trivsel i skolen. Informantenes positive opplevelser av samarbeid på arbeidsplassen understreker betydningen av å komme inn på et team som man trives sammen med og som tar vare på de som er nyutdannet.

### 4.3.1 Teamsamarbeid

I denne underkategorien kommer det tydelig fram at informantene verdsetter det teamsamarbeidet de har på sin arbeidsplass. Felles for alle intervjuene, var at alle informantene var fornøyde med teamet de jobber på. Dette er noe de verdsetter og som de vet ikke er en selvfølge for alle som jobber i skolen.

På spørsmål om hvordan de ulike teamene og kollegaene samarbeider sammen på skolen, svarer Henrik: «Det er jo det som er så fint da, eh, her på teamet mitt da så er det veldig sånn, samarbeidsteam.» Lærerne Henrik, Sara og Pål uttrykker også positivitet

rundt samarbeidet på deres team. Henrik nevner at hans team er et samarbeidsteam og drøfter mye sammen. Her fremhever han at det er et godt miljø med en delingskultur. Sara, som jobber i et team der de er bare to lærere, gir uttrykk for et godt samarbeid der de kan snakke om alt og at hun ikke er redd for å spørre om noe hun lurer på. Pål trekker også frem sitt team som et åpent og støttende team der de kan snakke om alt og er opptatt av åpenhet. Han formidler at det han setter mest pris på som nyutdannet lærer, er å ha blitt forsikret om at det ikke finnes dumme spørsmål. Han kan spørre om alt han måtte lure på og kan komme til sine kollegaer for råd i ulike situasjoner.

Vi sparrer mye og diskuterer frem og tilbake, og det er kjempelærerrikt, og veldig sånn trygt og godt arbeidsmiljø. Det syns jeg egentlig det har vært fra første dag. Jeg har hatt ei hånd på skuldra og blitt støttet gjennom ting. (Pål)

Disse beskrivelsene av lærernes erfaringer med samarbeid på deres team viser hvor viktig det er for de nyutdannede lærerne å ha noen de kan snakke med om det er noe de lurer på, og som kan hjelpe dem med å utvikle seg som trygge lærere.

#### 4.3.2 Samarbeid med nærmeste leder

Et godt samarbeid med, og en god relasjon til nærmeste leder er noe flere av informantene vektla som viktig for deres trivsel og å kunne stå i vanskelige situasjoner i læreryrket. For de informantene som har vært gjennom utfordrende perioder, har samarbeid med nærmeste leder vært av særlig betydning. Helle uttrykker at hun har stått overfor flere utfordrende situasjoner, og understreker at samarbeid med nærmeste leder har gjort denne perioden overkommelig.

Han har virkelig vært der, og det var aldri noe spørsmål eller noe sånn at jeg følte at han ikke ville bidra. Og alltid en selvfølge at han er med og at han, ja det var en periode hvor jeg ikke ville, egentlig ikke hadde lyst til å prate noe særlig på alle møtene, og da var det han som pratet og jeg skrev referat også byttet vi litt på det ut fra hva jeg trengte og sånn. (Helle)

Helle uttrykker altså at hun har hatt stort utbytte av samarbeidet med sin avdelingsleder. Det at avdelingslederen har vært såpass tilgjengelig for henne uttrykker hun som viktig for hennes trivsel i sin jobb. Sara og Pål beskriver også at tilgjengeligheten til avdelingslederen er viktig for deres trivsel. Pål beskriver forholdet til sin nærmeste leder som «Godt og veldig naturlig. Eh, litt sånn, ja vi sitter sammen på spiserommet og det er ikke noe skilnad, ledelse og lærere sånn på spiserommet og utenfor det faglige også» (Pål). Pål viser altså til at avdelingslederen gjør seg selv tilgjengelig ved å spise sammen med resten og forteller også at avdelingslederen stadig titter innom deres kontor for å høre hvordan det går og om noen trenger noe. Sara beskriver også sitt forhold til nærmeste leder som et godt forhold der hun føler hun kan gå til sin avdelingsleder dersom det er noe hun vil ta opp. I beskrivelsen hvor hun opplevde en tung periode i sitt første år som kontaktlærer, følte Sara at det hun slet med ble tatt på alvor og at hun fikk mye støtte fra avdelingslederen. Det kan altså være hensiktsmessig for skoleledere å prioritere å utvikle gode samarbeidsrelasjoner med lærerne for å øke trivselen og åpenheten på jobb.

## 4.4 Veiledning av nyutdannede lærere

Det fjerde temaområdet handler om informantenes opplevelse av veiledningen de har fått gjennom mentorordningen til Trondheim kommune. To underkategorier ble identifisert som viktig innenfor dette temaområde. Den første underkategorien, mentorveiledning, tar for seg informantenes opplevelse av veiledningen de mottar fra sin mentor. Den andre underkategorien fokuserer på hvordan de nyutdannede lærerne opplever seminarene som tilbys for å diskutere erfaringer og tanker sammen med andre nyutdannede lærere i Trondheim kommune. Disse funnene er sentrale for å kunne forstå nyutdannede læreres opplevelser og behov for veiledning i skolesektoren.

### 4.4.1 Mentorveiledning

Som tidligere nevnt, har alle nyutdannede lærere rett på en mentor de to første årene sine ut i yrke (se kapittel 2.4). Denne underkategorien tar sikte på å fremheve de mest sentrale funnene knyttet til nyutdannede læreres opplevelse av veiledningen de mottar og hva de synes om denne ordningen. En felles oppfatning hos alle informantene er at de er usikre på hva de har krav på gjennom mentorordningen, og at de heller ønsker å gå til avdelingsleder eller de på nærmeste team dersom det er noe de lurer på eller trenger hjelp med.

I beskrivelsen av mentorordningen, står det tydelig forklart at mentoren ikke skal være nærmeste leder til den nyutdannede. To av informantene, Henrik og Pål, forteller derimot at de begge har sin nærmeste leder som mentor. Her forteller de at det ikke er noe de ser på som et stort problem da de ikke har opplevd noen store utfordringer i løpet av sitt første år. Likevel gir de uttrykk for å forstå hvorfor det ikke burde være nærmeste leder som er mentor. Henrik forteller at han har lest at det ikke skal være nærmeste leder som skal være mentor, men uttaler at «sånn er det nå bare». Han forteller at hans mentor/avdelingsleder er flink til å følge han opp i form av å dra innom på morgenen, og har en åpen dør hvis det er noe. Videre forteller han at de i starten hadde satt opp faste møter der de var to sammen på disse møtene sammen med sin mentor. Etter hvert så de ikke helt poenget med disse møtene da de ikke hadde noe å snakke om, og bestemte derfor at de heller skulle si ifra hvis det var noe. I spørsmål om hva han tenker om at mentoren er nærmeste leder svarer han:

Det har ikke noe betydning her jeg sitter nå kanskje, men sånn hvis det hadde gått dårlig og sånn, så tror jeg det hadde vært bedre hvis det var en annen person ja. Altså hvis jeg hadde vært veldig, hva skal en si da, usikker på meg selv og sånn, så hadde jeg jo ikke ville at nærmeste leder skulle visst det nødvendigvis. (Henrik)

Henrik forteller altså at dersom han hadde slitt med noe, så hadde det vært verre at mentoren er hans nærmeste leder. Når «livet smiler» derimot, så går det greit. I spørsmål om det er noe han kunne hatt behov for å bli veiledet på, svarer Henrik:

Ehm, nei ikke så mye. Det er mer på, kanskje sånn, mer digitalt. Sånn fravær og liksom hvis jeg har vært borte og sånn, liksom hvor det skal legges inn og litt sånn tekniske ting da. Ja, ikke sånn klasseromssituasjoner nødvendigvis. (Henrik)

Det samme gjelder for Pål, som også forteller at han opplever å ha sin nærmeste leder som mentor, og at dette er uproblematisk. Likevel ser også Pål hvordan det å ha sin avdelingsleder som mentor, kan være et problem dersom noe oppstår.

I en optimal verden så skal man jo kunne gå til veilederen med alt selv om det er avdelingslederen. Men hvis man ser realistisk på det så gjør man jo ikke det. Hvis du sliter eller hvis det er noe, du har noe som plager deg så er det jo skummelt å gå til ledelsen. (Pål)

Henrik knytter inn det digitale med fravær og slike ting som noe han kunne tenkt seg veiledning på, i stedet for klasseromssituasjoner. Likevel har han gitt uttrykk for at han ikke trengte noe veiledning og derfor avvirket de deres faste møter, selv om han her altså gir uttrykk for at det er noen ting han gjerne skulle hatt mer veiledning på. På spørsmålet om han ser verdien av en slik veiledningsordning, sier han:

Ja absolutt. Det blir jo et lite frirom da for og kanskje uttrykke deg om noe som er frustrerende eller ja, vanskelig eller om det er gode ting og liksom, så trenger du, ja så trenger mennesker å få litt anerkjennelse og på en måte, så. (Henrik)

Sara forteller at hun fikk en mentor, men at de ikke møttes så mange ganger i løpet av det første året, bare tre eller fire ganger. Sara gir uttrykk for at hun ikke hadde mye bruk for sin mentor da hun allerede hadde en samtalepartner i sin kollega som hun jobbet på team sammen med.

Hvis det var noe jeg lurte på så gikk jeg jo heller til teamet. Og hvis det var noe som var kjipt så satt jeg og blåste ut på kontoret, jeg gikk jo ikke til hun (mentor), hun var jo masse opptatt. Det var ikke det at hun ikke var tilgjengelig, men det var bare ikke hun jeg brukte da. (Sara)

Etter det første året, fikk Sara en ny mentor da den forrige flyttet. Her forteller hun at den nye mentoren var avdelingsleder på ungdomstrinnet da hun jobber på en 1.-10. skole.

Så i år har jeg fått en ny mentor da, som er avdelingsleder på ungdomstrinnet. Vi er jo en 1.-10. skole. Og det er jo ikke helt optimalt, det har de jo sagt selv også at det ikke er, men sånn ble det. (Sara)

I det andre året som lærer, som Sara nå står i, opplever hun veiledningen litt annerledes. Her forteller hun at de har møter hver uke så lenge det lar seg gjøre, og at hun har disse veiledningstimene sammen med to andre som er nyansatt og nyutdannet.

I spørsmål om hva Sara sine tanker er til en slik veiledningsordning, forteller hun at hun føler det er litt uklart hva det egentlig skal handle om.

Jeg synes det er veldig vanskelig og liksom, mitt inntrykk er egentlig at det er litt vagt hva det egentlig skal handle om. Nå driver vi og observerer hverandre vi som er sammen om veiledningen. Også snakker vi om det etterpå. Det er veldig artig, og sikkert lurt å gjøre, men jeg vet ikke. (Sara)

Sara opplever denne formen for veiledning som godt tilrettelagt, men at hun ikke helt vet hva hun får ut av det. Hun forteller videre at det viktigste er å få god oppfølging i starten når man skal sette seg inn i ting. Når hun har blitt spurt av sin mentor hva det er hun vil ha veiledning i, forteller hun at hun har opplevd det som vanskelig å svare på. I intervjuet med meg derimot, opplever jeg at hun har det mer klart hva hun tenker.

Det er jo sånn, når det nærmer seg utviklingssamtaler så er det jo greit å prate om det. Det er kanskje litt mer sånn i starten, så hadde det vært fint å fått litt mer sånn praktisk gjennomgang på ting sånn hvor ligger ting, hvordan legger du inn egenmelding, hvordan planer bør jeg kjenne til, bare sånn, sånne ting. (Sara)

Helle forteller om en litt annerledes tid som nyutdannet enn resten. Hun var nyutdannet og nyansatt i en skole under koronapandemien, noe som påvirket hennes lærerhverdag i aller høyeste grad. Helle uttrykker at det ble lite oppfølging og møter med mentor på grunn av korona, men at hun likevel hadde såpass god oppfølging fra sin nærmeste kollega.

Jeg jobbet så tett med min nærmeste kollega og han var jo tillitsvalgt på skolen, og ja vi jobbet liksom så tett da, så for meg var det egentlig nok med han. Han er erfaren, jobbet kjempelenge og hatt trinnet siden de gikk i 1. klasse. Følte liksom ikke at jeg trengte noe mer sånn ut over det. (Helle)

Helle uttrykker at hun forstår hensikten med en mentor som ikke er på samme team, da det kan by på utfordringer dersom en ikke klarer å samarbeide godt. Imidlertid, i Helle sitt tilfelle føler hun seg så fornøyd med både sin nærmeste kollega og det tette samarbeidet hun har med sin avdelingsleder at hun ikke føler behovet for ytterligere veiledning fra en mentor. Helle forteller at hun ikke fikk noen mentor det andre året, men at hun heller ikke var klar over at hun hadde rett på det. Videre forteller hun at hun uansett ikke hadde hatt behov for det grunnet det tette samarbeidet med avdelingslederen. På spørsmål om hva de eventuelt kunne tenke seg og fått veiledning i, svarer alle at de kunne tenkt seg veiledningen om hvordan skrive en IOP, få en innføring i viktig info på arbeidsplassen, hvordan legge inn egenmelding, innføring i hva årshjulet går ut på og liknende administrativt arbeid.

Å gå gjennom IOP og sånne ting da. Det er kanskje sånne ting som manglet. Men det kunne jeg jo ha spurt om, men det visste jeg ikke, synes hun kunne foreslått det da kanskje ... Ja sånn som spesped., årshjulet da, det tenkte jeg ikke på før i

april og da hadde vi kommet ganske langt. (Helle)

Helle beskriver altså at hun skulle ønske hun fikk mer hjelp med det administrative, men at hun selv ikke visste at hun trengte hjelp der og da, eller at hun kunne spørre om den hjelpen. «Det er enklere å være etterpåklok» (Helle). Nettopp det at informantene ikke selv visste hva de trengte hjelp med, var noe som gikk igjen for flere av informantene.

#### 4.4.2 Seminar for nyutdannede lærere

Seminar for nyutdannede lærere er et tilbud alle informantene har benyttet seg av, men i ulik grad. Henrik forteller at han har vært på disse kursene jevnlig, men at han opplever at han blir mer umotivert fordi han føler det ofte diskuteres rundt statistikk på hvor mange som slutter i løpet av de første årene, og alt det negative knyttet til å være lærer. Sara forteller at hun sluttet å dra på disse samlingene både fordi hun føler hun ikke har tid til det, men også fordi hun føler hun ikke får noe ut av å være der. Hun forklarer at hun tror samlingene er mer ment for de som føler de ikke får den hjelpen og støtten de trenger, eller at de er på et team de ikke trives med. Sara ser altså ikke noe verdi av en slik støtteordning da hun opplever å få den hjelpen hun trenger fra de på arbeidsplassen. Pål beskriver at kjernen i nyutdannet kurs er den erfaringsdelingen med andre som står i samme jobb, noe han ser på som viktig.

At du får truffet de fra studiet, også får du hørt litt sånn hvor heldig du egentlig er, at ting går jo ganske greit med meg. Hvis du har noen spørsmål kan du spørre andre studenter, og møte andre du kanskje kjenner. Så det tenker jeg er positivt da. (Pål)

Pål ser altså verdien av å være på slike seminar, og forteller at han prøver å delta på de fleste. Det samme gjelder for Helle. Helle beskriver disse seminarene for nyutdannede som «helt nydelig» da hun opplevde erfaringsdelingen med andre som lærerikt. Her forteller hun også at det hjalp henne med å se hva hun er takknemlig for i sin jobb.

Man jobber og er i sin egen boble, også kommer man på det første kurset. Og man er litt sånn herregud hva er det jeg har begitt meg ut på. Så kommer man på det første møtet og møter andre i akkurat samme posisjon, så endrer man til å tenke at jeg er så heldig som får så mye støtte fra ledelsen, og som samarbeider så godt med min nærmeste kollega, og så kule mine elever er. Altså man får sånn åpenbaring av alle de tingene, som gjorde at jeg satte så mye mer pris på min egen arbeidshverdag etter å ha vært der. (Helle)

Det er altså delte meninger om disse seminarene, hvor to av informantene forteller at de sluttet relativt raskt med å delta fordi de ikke følte de fikk noe ut av å delta, mens de to andre føler de drar nytte av den erfaringsdelingen som foregår på slike seminar.

## 5 Drøfting

Gjennom intervju av nyutdannede lærere, tidligere forskning og aktualisering, ser jeg at temaet tilknyttet nyutdannede læreres opplevelser av å være ny i yrket og erfaringer med veiledning, som høyst aktuelt. Med tanke på at veiledning av nyutdannede har vært et satsningsområde i Norge siden høsten 2003, er det naturlig å tro at dette er et godt etablert tilbud på de ulike skoler i landet (Engvik, 2010). Likevel indikerer funn fra intervjuene at det er usikkerhet rundt hva denne ordningen skal innebære.

Dette kapittelet er delt inn i tre deler der kapittel 5.1 og 5.2 er strukturert etter de to forskningsspørsmålene som ble presentert i innledning. Det siste kapittelet, 5.3, skal svare på den overordnede problemstillingen. I kapittel 5.1 som omhandler forskningsspørsmålet knyttet til nyutdannede læreres utfordringer, drøfter jeg det informantene forteller om opplevelser knyttet til profesjonsrettet arbeid i lærerutdanningen, tidspress, skole-hjem samarbeid og mestringsforventning knyttet til yrket. I kapittel 5.2 diskuterer jeg forskningsspørsmålet som omhandler hvilken rolle samarbeid med nærmeste team og ledelse betyr for de nyutdannede. I kapittel 5.3 diskuteres funn tilknyttet hvordan de nyutdannede opplever mentorordningen, der jeg ser på hvordan samarbeid med team og ledelse påvirker behovet for en mentor.

### 5.1 Hva opplever nyutdannede lærere som utfordrende i skolen?

Gjennom intervju av nyutdannede lærere fikk jeg god innsikt i hva lærerne påpekte som utfordringer de hadde opplevd som nyutdannet. Informantene gir uttrykk for at læreryrket kan være krevende, da det er mye å forholde seg til. Her gjelder det spesielt alle forventninger til rollen og arbeidet som profesjonell. Dette belyser også Moe og Ødegaard (2013), som sier at det mest utfordrende som lærer i dag ikke ligger i selve undervisningen, men heller i de gråsonesituasjonene som man plutselig befinner seg i som følge av den komplekse jobben. Det å komme inn som nyansatt kan derfor by på ulike utfordringer. Slik Imsen (2020) beskriver, kan overgangen fra å være student til nyutdannet lærer oppleves som utfordrende da det å bli en god lærer er en livslang prosess. Imsen (2020) lister opp flere faktorer som kan påvirke det stresset og utfordringene nyutdannede kan oppleve. Disse faktorene samsvarer med flere av utfordringene informantene også lister opp som vanskelig med å være nyutdannet. Dette gjelder blant annet skole-hjem samarbeid, administrativt arbeid, og opplevelsen av å ha for lite tid i yrket.

#### 5.1.1 Lærerutdanningen

Den første utfordringen jeg kom fram til basert på mine funn, var nettopp det informantene fortalte om lærerutdanningen. Informantene hadde hørt om det beryktede praksissjokket, men følte ikke de hadde opplevd dette til tross for ulike beskrivelser av utfordringer de har møtt som ny i skolen. Det som derimot er interessant er deres

oppfatning av hvordan de synes utdanningen har forberedt dem på den yrkeshverdagen de har møtt. Flere av informantene knytter inn en mer praksisnær tilnærming i utdanningen som noe de savnet. Her ga de uttrykk for at det var mye teori de ikke fikk bruk for og som de så på som overfladisk. Som tidligere nevnt står det i rammeplanen for grunnskolelærerutdanningen 1.-7. trinn, at utdanningen skal kjennetegnes av høy faglig kvalitet, som samsvarer med det informantene nevner om at det er mye teori i utdanningen (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016, §3-9). Videre sier rammeplanen at studiet skal legge opp til minimum 115 dager praksis, fordelt på alle studieårene, der fem av dagene er forbeholdt ren observasjon (Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7, 2016, §3-9). Det informantene sier om at de opplever at det er for lite praksis, kan tyde på at disse 115 dagene er for lite til at studenter opplever studiet som virkelighetsnært nok. Slik det står om praksis på NTNU sine sider under Grunnskolelærerutdanning 1.-7., skal det være progresjon i praksisopplæringen, og den skal være tilpasset studentenes fagvalg i alle studieårene (Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, u.å.-a). Dersom studenter ikke opplever progresjon i praksis, og en utvikling på hva de lærer i løpet av praksisperiodene, kan dette også være med på å påvirke det informantene sier om for lite praksis. Innholdet i praksisperiodene med for lite progresjon og utvikling kan da være med på å gi en opplevelse av at det er for lite praksis, ut fra hvor mye de har lært underveis i praksisperiodene.

Om praksisen lærerstudenter opplever i utdanningen er virkelighetsnær nok, er også relevant for hvilket utbytte de får av praksisperiodene. En klasseromssituasjon hvor det sitter fire voksne bak i klasserommet, og er til hjelp dersom du ikke rekker å gå innom alle barn, viser ikke et realistisk bilde på hvordan lærerrollen og lærerhverdagen faktisk er. Med det sagt kan også nyutdannede læreres individuelle forutsetninger spille inn på hvordan de opplever oppstarten av læreryrket, slik som livserfaringer og det å ha jobbet som vikar tidligere (Moe & Ødegaard, 2013). Dette er gjenkjennbart ut fra det Helle forteller om at hun ikke følte hun hadde noe praksissjokk på grunn av at hun hadde jobbet så mye som vikarlærer. Det kan derfor være en sentral faktor med erfaring på siden av studiet i form av vikariat eller lignende da mange opplever å få en mer virkelighetsnær praksis gjennom slike erfaringer. Det er imidlertid viktig å merke seg at en slik ordning ikke skal gå ut over studentenes deltakelse i undervisning i løpet av utdanningen, da utdanningen også er viktig for å utvikle seg til å bli en profesjonell lærer. En mulig løsning kan være å tilrettelegge for at lærerstudenter kan jobbe som lærervikarer enkelte dager, samtidig som det tas hensyn til deres utdanning. Dette for å unngå at lærerstudenter velger jobb fremfor utdanningen. En slik tilnærming kan potensielt gi studentene verdifull erfaring i arbeidslivet og en mer praktisk tilnærming til yrket. Samtidig kan det bidra til at studentene prioriterer utdanningen de dagene det er lagt opp til det. Ved å legge til rette for arbeidserfaring og god undervisning på studiet, kan det bidra til å styrke lærerstudenters forberedelse og overgang til yrket, samtidig som det opprettholder en sunn prioritering av utdanningen.

### 5.1.2 Tidspres

Den andre utfordringen informantene oppgir er tidspres de opplevde som nyutdannet lærer. Det å være kontaktlærer kan være en givende jobb med tanke på at en kontaktlærer er bindeleddet i det sikkerhetsnettet som skal ivareta den enkelte elevs faglige og sosiale utvikling (Moe & Ødegaard, 2013). Tre av fire av mine informanter var



kontaktlærere. Selv om kontaktlærerjobben åpner opp for en unik og personlig kontakt med elevene, kommer det frem at det å være kontaktlærer kan være svært tidkrevende da en kontaktlærer har mange ulike oppgaver (Moe & Ødegaard, 2013). Flere av informantene fortalte at de synes det var krevende med så mange ulike arbeidsoppgaver som tok mye av deres tid. Sara forteller at hun har så mange arbeidsoppgaver at hun ikke klarer å komme på alt hun gjør i løpet av en dag. Informantene gir uttrykk for at de opplevde det som en utfordring da de ikke visste hvor de skulle prioritere tiden sin.

Til tross for avsatt tid til kontaktlærerjobben og de 6% som de får nedsatt i undervisningstid som nyutdannet, forteller informantene om et tidspress der de ikke får tid til å planlegge undervisningen slik de ønsker. Helle forteller blant annet at hun tenkte hun skulle lage gode undervisningsopplegg og ta seg god tid til dette, men forteller: «Men så ser man at man nesten ikke rekker å planlegge undervisningen fordi det er så mye annet som skjer» (Helle). Slik jeg tolker dette, opplever informantene det utfordrende å vite hvor de skal prioritere tiden sin, og hvilke arbeidsoppgaver som er viktigst når det blir for mye å gjøre. Dette kan knyttes til lærerjobbens mange sider. I dag inneholder lærerjobben mye mer enn bare undervisning, og det er derfor mange ulike sider ved lærerjobben man må ta stilling til (Granberg, 2021; Moe & Ødegaard, 2013). Som nyutdannet lærer kan det altså være spesielt utfordrende å fordele arbeidsoppgavene, og vite hvordan man skal disponere tiden man har til rådighet. Det å oppleve dette tidspresset kan føre til en opplevelse av at man ikke strekker til i yrket. Dette kan igjen føre til negative konsekvenser for hvordan man opplever sin rolle som lærer. Det er tross alt ut i arbeid læreren virkelig blir formet, og som Imsen (2020) sier, kan den første tiden være avgjørende for hvordan en utvikler seg videre som lærer. Dersom man opplever et stort tidspress allerede i starten av karrieren, kan dette påvirke ens utvikling som lærer, og føre til at man utvikler en negativ opplevelse knyttet til sitt arbeid. Derfor er det viktig å finne en balanse mellom alle de ulike oppgavene man har som lærer, og lære seg hvordan man skal prioritere tiden på en effektiv måte (Imsen, 2020). Slik jeg ser det er det viktig å ta deres opplevelse av tidspress på alvor, da dette kan ha negative konsekvenser for nyutdannedes opplevelse av egen rolle og yrke.

På den andre siden uttrykker informantene at de ikke ville byttet ut det å være kontaktlærer. Sara bekrefter dette ved å nevne at hun først skulle ønske hun var faglærer det første året, men at hun nå ser verdien av all den erfaringen som kontaktlærer etter å ha vært det i ett år. Dette er noe hun forteller at hun ikke ville fått på samme måte ved å være faglærer det første året. Pål forteller at han synes det er travelt som kontaktlærer, men at han synes det går bedre etter hvert som han får mer erfaring. Her forteller han at han ser at det er lettere å være forut desto lengre han har jobbet, når han har mer erfaring med planleggingen. Ut fra det Pål sier høres det ut som at han har slått seg til ro med at læreryrket er travelt, og at han sier seg fornøyd med det han rekker så lenge han gjør sitt beste. Pål sine holdninger reflekterer en forståelse av egen innsats og mestring i forhold til det travle læreryrket. Han ser ut til å ha utviklet en realistisk forventning til sine egne ferdigheter og virker tilfreds med å gjøre sitt beste innenfor de gitte rammene. Dette kan ses i sammenheng med mestringsforventning med tanke på at det innebærer egen tro på sine evner til å håndtere og mestre utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Bandura, 1986). Ut fra teori om mestring ifølge Bandura (1997), kan det tyde på at Pål har utviklet en sunn mestringsorientering, der han fokuserer på personlig innsats og forbedring, snarere enn å bli overveldet av de potensielle stressfaktorene i yrket. Henrik er ikke kontaktlærer, men forteller at også han

syns det er travelt som faglærer. Samtidig forteller Henrik at han ikke føler dette er noe spesielt for nyutdannede, men at han tror det også gjelder for de som har jobbet i over 30 år. Disse funnene kan tyde på at informantene ser den unike jobben med å være kontaktlærer og ikke blir skremt av en travel hverdag. Informantene uttrykker at de ser verdien av å ha mulighet til å etablere mer personlig kontakt med elevene, noe Moe og Ødegaard (2013) belyser at gjør lærerjobben mer innholdsrik.

### 5.1.3 Skole-hjem samarbeid

Skole-hjem samarbeid var noe informantene ga uttrykk for at de opplevde som mer krevende enn de først forutså som nyutdannet. En av oppgavene til en kontaktlærer er å opprettholde kontakten med foreldrene til sine elever (Granberg, 2021). Pål fortalte blant annet at det å vite når man skal ta en telefon hjem for å snakke med foreldrene, hvor terskelen lå for dette, og hvordan han skulle gjøre det, som noe han opplevde som vanskelig. Dette kan tyde på at han ikke var godt nok forberedt på arbeidsoppgavene med foreldresamarbeid, som er en stor del av det å være kontaktlærer. Det informantene forteller viser til mangel på erfaring og kunnskap knyttet til hvordan man skal håndtere foreldresamarbeidet på en god og effektiv måte. Dette er noe som kan føre til usikkerhet og gi en opplevelse av og ikke være godt nok rustet til oppgaven. Dette kan gi en indikasjon på at det ikke er blitt snakket nok om kontaktlærerrollen på lærerutdanningen, eller at det ikke er blitt fokusert nok på de ulike oppgavene en kontaktlærer har, i løpet av praksisperiodene. Med tanke på at mange nyutdannede lærere blir satt til å være kontaktlærer det første året ut i yrket, er dette noe som burde fokuseres på i utdanningen.

Når man ser på alle forventninger og holdninger som er knyttet til lærerjobben, kan dette også påvirke opplevelsen av det å være kontaktlærer i foreldresamarbeidet (Dypedahl et al., 2016). Noen foreldre kan ha høye forventninger til læreren, som kan være vanskelig å tilfredsstille. Dette var noe Helle fikk oppleve, som hun også sier er det nærmeste hun kom praksissjokk da hun aldri kunne sett for seg hvor mye tid foreldre krever. Her uttrykker Helle blant annet at hun skulle ønske noen fortalte henne at man burde sette grenser for seg selv og uttrykke dette til foreldrene tydelig fra start i den nye rollen som kontaktlærer. For Helle ble det viktigst å vise at hun gjorde en innsats, og at hun ikke ønsket å skuffe i sin nye rolle. I ettertid ser Helle at hun ikke behøver å være tilgjengelig hele tiden, og at det å sette tydelige rammer for når hun er tilgjengelig for foreldrene, er viktig for å kunne stå i yrket.

### 5.1.4 Mestringsforventning til lærerrollen

Det siste jeg ønsker å trekke inn om utfordringer nyutdannede opplever i læreryrket, er mestringsforventninger knyttet til lærerrollen. Mestringsforventning har noe å si for hvordan de nyutdannede lærerne opplever sin rolle og sitt yrke. Det at informantene ikke føler de har fått tilstrekkelig med praksisnær opplæring på de ulike arbeidsoppgavene en kontaktlærer har, kan føre til at det blir vanskelig å navigere seg frem i det ukjente. Informantene uttrykker at de ikke strekker til, og forventningen deres om mestring kan påvirke deres opplevelse som ny i læreryrket. Ifølge Bandura (1997) vil som tidligere nevnt, en person med høy mestringsforventning ha større sannsynlighet for å lykkes i å utføre en oppgave enn en person med lav mestringsforventning. Dette er relevant for

nyutdannede når de står overfor nye utfordringer og må lære å mestre sin rolle som lærer. Deres mestringsforventning vil være med på å påvirke deres atferd og prestasjon, og dermed også deres evne til å tilpasse seg og håndtere ulike situasjoner.

Det informantene forteller om at de føler de ikke strekker til i arbeidshverdagen med tanke på tid til rådighet, kan føre til at de ikke erfarer å oppfylle sin rollebeskrivelse. Det vil kunne resultere i at de nyutdannede får opplevelsen av lav mestringsforventning når de ser de ikke rekker alt de ønsker å gjøre. Dette kan også knyttes til de andre utfordringene informantene forteller om, slik som skole-hjem samarbeid og at de opplever for lite erfaring fra utdanning med de ulike sidene av læreryrket. For å hjelpe nyutdannede lærere med å øke sine mestringsforventninger, kan tilbud om støtte og veiledning på arbeidsplassen være sentralt for å hjelpe dem med å utvikle de ferdighetene og den selvtilliten som trengs for å mestre jobben. En mentor kan være støttende og hjelpe nyutdannede med å få perspektiv på egne erfaringer, være en modell som viser mulige handlingsstrategier i de utfordringene de opplever, og fungere som en aktiv lytter (Lejonberg et al., 2019; Sand & Storhaug, 2011). Lærerutdanningen har også en viktig rolle ved å gi praksisrettede erfaringer fra erfarne lærere. Vikarierende læring, altså der lærerstudenter får mulighet til å betrakte kompetente læreres erfaringer hvor noen lykkes eller mislykkes med en oppgave, er med på å påvirke deres forventninger om mestring. Dette er noe som kan ha stor betydning for hvordan de nyutdannede lærerne opplever sin rolle som lærer og sitt arbeid i skolen. Ved å arbeide med å øke mestringsforventningene, kan nyutdannede lærere forbedre sin evne til å takle utfordringer og utvikle seg som lærere (Bandura, 1997; Olausson, 2013). Mentorordningen kan altså være med på å øke nyutdannede læreres mestringsforventning i form av å legge opp til vikarierende læring, der de nyutdannede får mulighet til å observere kompetente lærere, eller ved å modellere arbeidsoppgaver slik som å skrive en IOP, eller eksempler på forberedelser til utviklingsamtaler.

## 5.2 Hvilken rolle spiller samarbeid med nærmeste team og ledelse for nyutdannede?

Ulike samarbeidsformer utgjør en stor del av arbeidshverdagen til lærere. Hvordan nyutdannede lærere opplever utfordringer og situasjoner som oppstår i skolen, kan få ulike utfall ut fra hvordan de nyutdannede opplever samarbeidsformene på sin arbeidsplass. I denne delen skal jeg diskutere hva informantene fortalte om samarbeidsformene på sin arbeidsplass, og hvordan dette kan være med på å påvirke deres opplevelse av behovet for en mentor.

### 5.2.1 Samarbeid med team

Som nyutdannet lærer er det viktig å erkjenne betydningen av et godt samarbeid. Gode samarbeidsformer er med på å utvikle læreres sosiale kapital, som da også bygger den profesjonelle kapitalen i skolesamfunnet (Hargreaves & Fullan, 2012). Samarbeid er viktig i skolen, og noe også informantene trekker inn som viktig for sin utvikling og deres første møte med ny arbeidsplass. I alle intervju kom det tydelig frem at informantene verdsetter kollegasamarbeidet de har på sin arbeidsplass. Informantene beskriver et kollegasamarbeid med faste møter som en del av sin bundne arbeidstid. Som nyutdannet

skal man altså ikke bare utvikle egen læreridentitet, men også sosialiseres inn i et praksisfellesskap (Dypedahl et al., 2016). Informantene uttrykker at samarbeidet de har på sine team, oppleves som støttende og at det er rom for spørsmål. Som nyutdannet lærer kan man lære mye av kollegaene sine som har vært i yrket i lengre tid med tanke på at erfarne lærere har kunnskap og varierte erfaringer med både undervisning, og andre oppgaver i skolen (Raaen, 2010). Informantene forteller at de har fått hjelp til å formulere meldinger til foreldre, og at de kan drøfte utfordrende situasjoner med sine kollegaer. Her uttrykkes det at de har en delingskultur som oppleves som støttende for de nyutdannede. Mine funn som omhandler informantenes erfaringer med samarbeid, kan ses i sammenheng med studien fra Emstad (2016). Studien viste til at kollegaer har en stor betydning for de nyutdannede når det kom til å takle negative følelser, og at tips og råd fra kollegaer var noe de opplevde som viktig for å bli sett og anerkjent (Emstad, 2016). Dette samsvarer altså med mine funn av hva informantene har å si om kollegasamarbeidet.

Pål forteller at på hans team diskuterer de mye frem og tilbake for å hjelpe hverandre. Slik Raaen (2010) beskriver kan også nyutdannede lærere bringe viktige og nye impulser til samarbeidet. Det betyr at i dette samarbeidet som Pål beskriver, så er det ikke bare lærerikt for han, men også for de mer erfarne på teamet. Et godt og sterkt samarbeid i skolen handler om at lærerne må være engasjerte, nysgjerrige, og være villige til å bli bedre deltakere i dette samarbeidet (Hargreaves & Fullan, 2012). Det er derfor viktig å være åpen for samarbeid, både for de erfarne lærerne, men også de nyutdannede lærerne. Basert på informantenes svar høres det ut som de har funnet ut hvordan et godt samarbeid fungerer for dem, og at de opplever de erfarne lærerne på teamet sitt som inkluderende og støttende av de nyutdannede. Henrik trekker inn viktigheten av å oppleve anerkjennelse fra sine nærmeste kollegaer som viktig for hans trivsel i yrket: «Når det er så godt miljø så får du jo bekreftet at det du gjør er godt nok på en måte, du må bare ... Ja, stole på deg selv og det de andre sier til deg» (Henrik). Samarbeid på team kan altså bidra til anerkjennelse i den sosiale sfæren, der solidaritet som tidligere nevnt handler om å bli anerkjent som en aktiv deltaker i fellesskapet (Honneth, 1992/2008). Informantenes beskrivelser av det gode teamsamarbeidet, tolker jeg som viktig for deres opplevelse av å bli anerkjent som en del av fellesskapet og å bli verdsatt for deres arbeid. Positive tilbakemeldinger og gode holdninger til den nyutdannede, anser jeg dermed som viktig for de nyutdannedes trivsel i skolen og opplevelsen av å gjøre en god nok jobb som lærer. Et godt samarbeid på team er også noe rapporten fra Rambøll (2021) legger fram som viktig. Her oppgis det blant annet at det å bli tatt vare på av temaet, oppleves som essensielt for å klare seg som lærer, og at det føles støttende (Halmrast et al., 2021).

### 5.2.2 Samarbeid med ledelsen

Samarbeid på team er ikke det eneste samarbeidet informantene anser som viktig for deres situasjon i skolen. Et godt samarbeid med, og en god relasjon til nærmeste leder er noe flere av informantene ga uttrykk for at er viktig i deres hverdag. Som nevnt i kapittel 2.3.2, så er skoleledelsen viktig for lærere. Man kan se at lærere engasjerer seg mer dersom skoleledelsen blant annet støtter lærerne i utviklingsarbeidet (Kvam, 2018). Når informantene har opplevd utfordringer som ny i læreryrket, har det for flere av dem vært viktig å ha en støttende avdelingsleder som lytter og bryr seg. De har altså hatt et stort utbytte av samarbeidet med sin nærmeste leder, og ga uttrykk for hvor viktig det

var at deres nærmeste leder viste støtte i form av å delta på møter som kunne være utfordrende eller å tilrettelegge for endringer dersom lærerne opplevde noe vanskelig. Informantene beskriver også viktigheten av å ha en avdelingsleder som har troen på at de mestrer oppgaver som blir tildelt dem. Deres beskrivelser gir en indikasjon på at de opplevde å bli anerkjent på et dypere nivå ved å kjenne på en opplevelse av støtte fra ledelsen, slik Honneth (1992/2008) beskriver i sin anerkjennelsesteori. Her gjorde altså avdelingsleder mer enn å gi positive tilbakemeldinger, og viste dermed anerkjennelse gjennom å ha troen på de nyutdannede i en viktig og utfordrende tid. Det å oppleve anerkjennelse fra sin nærmeste leder kan ha mye å si, spesielt som nyutdannet. Dette legger opp til å bygge menneskets selvforhold og legger grunnlaget for selvrealisering og mestring (Jordet, 2020). En kan dermed si at de nyutdannedes mestringsforventning blir påvirket av å ha en støttende avdelingsleder som har troen på deres arbeid. Gjennom gode tilbake- og fremovermeldinger kan nyutdannede lærere oppleve å bli motiverte til å gjøre en god jobb. Å få anerkjennelse fra avdelingsleder, der man blir sett og bekreftet av sin nærmeste leder kan gi en opplevelse av mestring. Som tidligere nevnt må det altså være en sammenheng i det å oppleve mestring, den forventningen man har til mestring, den innsatsen man legger inn og den reelle mestringen man opplever (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Bandura, 1986). For liten mestringsforventning kan føre til at de nyutdannede ikke går inn i oppgaver med troen på seg selv, og de kan oppleve læreryrket som overveldende da det er mange ulike oppgaver en må håndtere i løpet av en lærerhverdag.

### 5.3 De nyutdannedes opplevelse av mentorordningen

I arbeid med å tolke hva informantene fortalte om mentorordningen på deres arbeidsplass, var det tydelig at mentorordningen ikke ble lagt stor vekt på i deres hverdag som nyutdannet og nytilsatt lærer. En felles oppfatning fra informantene er at de er usikre på hva de har krav på av veiledning og at de heller føler for å gå til avdelingsleder eller de på det nærmeste teamet dersom de trenger hjelp.

Slik teori viser følger det første året en bratt læringskurve med høye frustrasjonstopper (Dypedahl et al., 2016; Imsen, 2020). I en slik tid kan det bety mye for nyutdannede å ha et sted å gå til der de kan få en pause og mulighet til å utvikle nye perspektiv på ulike situasjoner. Her viser teori til at en erfaren mentor kan tilby dette, der veiledning av nyutdannede er et tilbud som har som formål å hjelpe nyutdannede i overgangen fra utdanning til yrke (Sand & Storhaug, 2011). Mentorordningen er et tilbud med gode hensikter, der veiledningen kan knyttes opp mot mestringsforventning og vikarierende læring (Bandura, 1997; Olaussen, 2013). Dersom veiledningen og støtten nyutdannede får, oppleves som tilstrekkelig og god, kan det føre til økt mestring og en opplevelse av å lykkes i arbeidet. Det jeg derimot ser i mine funn, er at informantene ikke vet riktig hva de får ut mentorordningen til Trondheim kommune, da de opplever ordningen som ustrukturert og får god veiledning utenfor denne ordningen. Informantene fortalte at det var mer naturlig for dem å gå til de på nærmeste team dersom det var noe de trengte veiledning og/ eller hjelp med. Informantene uttrykte altså at de opplevde mer støtte og hjelp fra de på teamet sitt, enn fra en mentor. Sara fortalte at dersom det var noe hun lurte på, så gikk hun heller til teamet sitt fordi hun følte at hun fikk den støtten hun trengte der. Noe av det samme uttrykker Helle når hun forteller at hun jobbet så tett med sin nærmeste kollega at hun opplevde at det var nok å få hjelp fra han.

Informantene fortalte om veiledningsmøter som de følte ble mer overfladiske og som ikke hadde noen fast struktur. Likevel uttrykker flere at de forstår hensikten med en slik ordning, selv om de ikke har hatt bruk for den selv. Slik Helle forteller at hun tror det ville vært annerledes dersom hun ikke samarbeidet like godt med sin kollega.

Ifølge Østrem (2015) kan man se på veiledningssamtaler som stillas i betydningen sikkerhetsstøttende. Innenfor en slik tolkning er det viktig å tenke over hva det er som skal støttes og hva det er som skal utfordres og problematiseres (Østrem, 2015). Når de nyutdannede opplever læreryrket som vanskelig eller utfordrende, må stillaset de trenger, være bevegelig, fleksibelt og kunne tilpasses. Det som har fungert av veiledning tidligere, trenger nødvendigvis ikke passe for alle. Mine funn som omhandler utfordringer informantene oppgir, kan vise til hvordan veiledningen kan bli lagt opp for å hjelpe de nyutdannede med det de behøver veiledning på. Ved å gi informantene veiledning på det de faktisk opplever som utfordrende, kan det flytte «stillaset» der de nyutdannede trenger det. Med det sagt, fikk jeg inntrykk av at selv om mentorene spurte hva informantene ønsket veiledning på, så klarte ikke informantene å svare på dette da de ikke visste hva de trengte hjelp med før etter å ha kommet seg ut av utfordringene. Det kan derfor se ut til at informantene ikke hadde nok kunnskap til å uttrykke for sine mentorer hva de faktisk lurte på eller trengte hjelp med. Her er det da viktig med en erfaren og trygg veileder som kan tilby hjelp (Sand & Storhaug, 2011). Når informantene ikke vet selv hva de trenger veiledning på, er det desto viktigere å ha en kvalifisert veileder som kan bidra med dette. Mangel på kunnskap knyttet til hva de kan snakke med mentor om, kan også ses i sammenheng med at de nyutdannede ikke vet hva de har krav på gjennom mentorordningen og strukturen for gjennomføringen. Med tanke på at mentorordningen til Trondheim kommune følger de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede, betyr det at ordningen blant annet skal gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte (Kunnskapsdepartementet, 2018). I dette legges det at det skal være avsatt tid og være strukturert med en målrettet plan. Ut fra det informantene forteller, kan det se ut som at for flere av informantene følger ikke veiledningen noen fast struktur eller rammer. Noe som kan tyde på at veiledningen dermed oppfattes som overfladisk og ikke møter de behovene som de nyutdannede lærerne trenger.

Felles for alle informantene var at de skulle ønske de fikk veiledning i alt det administrative arbeidet som er en del av lærerhverdagen. Med dette mener informantene det som omhandler å skrive en IOP, legge inn fraværsmelding, skrive enkeltvedtak og mer. Her savnet de også mer informasjon knyttet til ulike frister og info på de skolene de jobbet på. Alle informantene uttrykte at de mestret undervisningsdelen av yrket, men at administrativt arbeid og tidsfordelingen av oppgaver var noe de synes var utfordrende, og som de gjerne skulle hatt mer veiledning i. Dette samsvarer med det Granberg (2021) diskuterer om at nyutdannede lærere ofte blir overrasket over omfanget av pedagogiske og administrative arbeidsoppgaver som må løses hver dag. Med dette tatt i betraktning, er det dermed viktig å kunne gå gjennom slike spørsmål en nyutdannet kan ha, for at veiledningen skal fungere som et stillas som tilpasses den enkelte læreren (Østrem, 2015). Dersom den nye læreren ikke vet selv hva en trenger veiledning i, kan mentor ta utgangspunkt i å diskutere de ulike oppgavene man har som ny kontaktlærer, og gå gjennom alle frister og andre viktige ting på skolen, som gjerne tas for gitt at man vet etter å ha jobbet noen år. Det må altså legges til rette for at den nyutdannede ikke vet selv hva en lurer på, og mentor må ikke tro at de nyutdannede vet alt dersom de ikke har noen spørsmål til veiledningssamtalene. Dette var noe samtlige av informantene

reflekterte over, da de så i ettertid hva de skulle ønske de fikk beskjed om tidligere som ny på en skole. Her fortalte blant annet Sara at det hadde vært greit å få en praktisk gjennomgang på hvor ulike ting befinner seg i skolebygget, hvilke planer hun burde kjenne til, frister og sånne ting. Dette er noe hun ser verdien av å inkludere i veiledningssamtalene, men som hun ikke klarte å uttrykke for mentor.

Til tross for at de nyutdannede opplevde at mentorordningen var uklar og ikke visste helt hva de fikk ut av den, er det viktig å nevne at de alle svarte at de ser verdien av en slik ordning. Her trekkes det fram at for nyutdannede lærere som ikke har like gode samarbeidsteam, kan det være viktig med en mentor å gå til dersom de trenger hjelp, eller har noe de ønsker å få snakket om. For mine informanter ble mentorordningen mer overflødig da de følte de hadde gode støttespillere på teamet sitt som var der for å svare på spørsmål de hadde underveis. Det ble derfor mer relevant å diskutere ulike saker innad i teamet som allerede kjente godt til elevgruppen og ulike utfordringer. Likevel kan deres refleksjoner tilknyttet det de ser i ettertid at de trengte veiledning på, vise at de kunne fått et større utbytte av mentorordningen dersom det hadde blitt lagt til rette for veiledning opp mot det de opplever som utfordrende med å være ny. Eksempler ut fra informantenes svar blir da innføringer på hvordan man skriver en IOP, diskutere foreldresamarbeidet og hva foreldre kan forvente fra en kontaktlærer, og diskutere hvilke oppgaver man skal prioritere i en hektisk hverdag. Det viktigste blir å tilpasse ut fra hva som kan fungere for hver enkelt lærer.

Et relevant funn knyttet til organiseringen av mentorordningen, var at to av informantene hadde sin nærmeste leder som mentor, selv om det står beskrevet i de nasjonale prinsippene for veiledning av nyutdannede at det ikke burde være en medformelt lederansvar for den nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette var noe informantene uttrykte som uproblematisk for dem, og noe de hadde slått seg til ro med. Imidlertid er det interessant å se at det var disse to informantene som avsluttet veiledningssamtalene ganske tidlig i løpet av sitt første år, da de ikke følte behovet for disse samtalene. Informantene uttrykte at det gikk greit å ha avdelingsleder som mentor, men som Pål påpekte, følte han at han ikke kunne gå til sin mentor med alt dersom ting var vanskelig. «Hvis du sliter eller hvis det er noe som plager deg, så er det jo skummelt å gå til ledelsen» (Pål). Dette kan tyde på at informantene opplevde begrensinger i å kunne diskutere alt med mentoren sin, og dermed ikke fikk fullt utbytte av mentorordningen. Her er det sentralt å påpeke at også Pål var svært fornøyd med sitt team og følte han fikk god støtte fra dem. Likevel kan dette indikere at det å ha avdelingsleder som mentor ikke er optimalt for nyutdannede lærere, da det kan oppstå rollekonflikter knyttet til at avdelingslederen også er i en lederposisjon overfor lærerne.

Når det kommer til opplevelser av seminarene som er utviklet for nyutdannede lærere, var opplevelsene av dette stort sett gode. Seminar for nyutdannede lærere er et tilbud der hensikten er å møte andre i samme situasjon, der man kan dele frustrasjoner og gode erfaringer med hverandre. Pål uttrykker at han ser verdien av slike seminar. Det samme gjaldt for Helle som beskriver seminarene som «helt nydelig», der hun opplevde erfaringsdelingen med andre som lærerikt. Henrik derimot fortalte at han blir mer umotivert av å være der, da han følte det var for mye fokus på den negative statistikken av hvor mange som slutter i løpet av de første årene. Han var den eneste som uttrykte dette, da de andre virket å ha gode erfaringer. Dette tyder på at denne ordningen er

godt etablert, og at det er lagt opp til både faglige diskusjoner og gode erfaringsdelinger. Det å dele erfaringer med andre som står i samme situasjon kan se ut til å være godt for de nyutdannede da det gir en opplevelse av å ha de samme utfordringene og at man ikke er alene om de ulike følelsene man kjenner på i yrket.



## 6 Konklusjon og avsluttende betraktninger

Denne studien har som hensikt å belyse hvordan nyutdannede lærere opplever veiledningstilbudet de har mottatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune. Mitt fokus har vært på å få frem hva nyutdannede lærere opplever som utfordrende, og hva de kan behøve veiledning på for å redusere utfordringene som oppstår den første tiden i yrket. Her har det vært sentralt å se på hva de opplever som utfordrende, hvordan de opplever veiledningen de mottar i skolen, og hva som kan være med på å hjelpe nyutdannede lærere med å stå tryggere i yrket. For å finne ut av dette jobbet jeg ut fra problemstillingen: *Hvordan opplever fire nyutdannede lærere veiledningen de har mottatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune?*

Datagrunnlaget for denne studien kommer fra kvalitative intervju av fire lærere som hadde jobbet mellom ett til tre år i skolen. Det som er verdt å merke seg med slike kvalitative studier er at de gir mulighet til å skape en inngående forståelse for komplekse fenomener. For å svare på problemstillingen fokuserte jeg på de fire temaområdene fra analysen som hjalp meg med å se hva de nyutdannede lærerne anså som utfordrende i yrket, hvordan anerkjennelse og mestringsforventning hang sammen med motivasjon for yrket, hvordan samarbeidsformer påvirket de nyutdannedes opplevelse av å være ny, og til slutt hvordan de nyutdannede opplevde veiledningen de fikk gjennom mentorordningen. Med tanke på at dette er en kvalitativ studie, kan det sies at resultatene fra denne studien ikke er overførbart til å gjelde andre utover utvalget jeg hadde i denne studien. Likevel kan mine funn brukes til å sammenligne hva andre sier om det samme temaet og gi en indikasjon på hvordan nyutdannede opplever mentorordningen til Trondheim kommune. Basert på tidligere forskning innenfor dette feltet, observerte jeg tydelige korrelasjoner mellom mine funn og funn fra tidligere studier og forskning.

Innenfor utfordringer som nyutdannet lærer, viser resultatene at de nyutdannede opplever at utdanningen deres ikke har gitt et tilstrekkelig bilde av kontaktlærerjobben. Videre viser funn at de opplever et tidspress i yrket der de ikke vet hva de skal prioritere. Informantene er overrasket over hvor mye av det som tar opp tiden deres i yrket, ikke er knyttet til undervisning. Her viser de til at alt som omhandler kontaktlærerrollen slik som å skrive IOP, foreldresamarbeid og annet administrativt arbeid er noe som opptok mye av deres tid. Den største utfordringen ble dermed å fordele tiden de har til rådighet ut over de ulike oppgavene. Foreldresamarbeidet var også noe de så på som utfordrende da de ikke hadde sett for seg hvor omfattende det faktisk kunne bli. Disse funnene av hva informantene opplever som utfordrende med å være ny som lærer, kan bidra til å se på hva nyutdannede lærere trenger veiledning i, og som kan bidra til å gi informasjon på hva mentorordningen bør fokusere på. Videre viser forventninger knyttet til lærerrollen, at mestringsforventning har noe å si for hvordan de nyutdannede lærerne opplever sin rolle og sitt yrke. Her er det viktig at de nyutdannede opplever å mestre de oppgavene de blir tildelt, og at de kan få hjelp til nettopp dette. For å hjelpe nyutdannede lærere med å øke sine mestringsforventninger, kan tilbud om støtte og veiledning være sentralt

for å hjelpe dem med å utvikle de ferdighetene og den selvtilliten som trengs for å føle at man mestrer jobben.

Mine viktigste funn som svarer på problemstillingen, er knyttet til hvordan nyutdannede lærere opplever veiledningen de får gjennom mentorordningen. Her opplever de at mentorordningen er uoversiktlig, der de ikke vet hva de skal få ut av en slik ordning. Dette kan tyde på at denne ordningen ikke er godt nok etablert rundt om på ulike skoler i kommunen. Her viser funn fra analysen at de nyutdannede lærerne opplever å få mer hjelp gjennom samarbeid med team og ledelsen som står nærmere den nyutdannede i utfordringene som oppstår. Informantene synes det er mer naturlig å gå til andre på teamet enn å gå til en mentor som er utenforstående. Med det sagt ser informantene verdien av en mentorordning for nyutdannede, med tanke på at det kan være noen som ikke går like godt overens med de andre på sitt team, og som derfor kan ha behov for hjelp fra en utenforstående. I tillegg fortalte flere av informantene at de gjerne skulle hatt mer veiledning i administrativt arbeid, noe en mentor kunne lagt opp til i veiledningssamtalene. Intervjuene med de nyutdannede lærerne gir en indikasjon på at hverken de nyutdannede eller mentor vet riktig hvordan en slik ordning kan legges opp for å få et godt nok utbytte av det. For nyutdannede kan det være vanskelig å vite hvilke utfordringer som kan oppstå, da man ikke er godt kjent med alle sidene ved lærerjobben i første møte. Det må derfor etableres en god nok ordning som kan være til støtte og hjelp med alle sider ved læreryrket som de nyutdannede ikke er forberedt på. En del av mentorordningen som de nyutdannede stort sett hadde positive erfaringer med var seminarene som er etablert for nyutdannede lærere. Hensikten med slike seminar er å utvikle gode samtaler mellom de nyutdannede lærerne som jobber på ulike skoler, noe informantene så verdien av. Det kan dermed se ut til at ordningen med seminar for nyutdannede, er noe som er godt etablert og som gir utbytte for nyutdannede lærere.

Det jeg tar med meg videre etter denne studien, er at den har vært med på å danne et bilde av forklaringer på hvordan disse fire nyutdannede lærerne har opplevd veiledningen og oppfølgingen de har mottatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune. Jeg anser derfor denne studien som et bidrag på å gi en forståelse av hvordan mentorordningen til Trondheim kommune fungerer, og hvordan man kan legge opp veiledning som hjelper nyutdannede lærere med de utfordringer som de møter som ny i læreryrket. Konklusjonene i studien kan derfor belyse viktige sider ved fenomenet som omhandler veiledning av nyutdannede lærere, noe som kan danne grunnlaget for hvordan jobbe med veiledning og mentorordningen videre, og som kan bidra til å utvikle videre forskning på dette temaet. Med det sagt kunne videre forskning fokusert på et enda større utvalg for å vise til at det er mer representativt til å gjelde flere. Her hadde det vært interessant å se nærmere på nyutdannede lærere som ikke opplever den gode delingskulturen på sitt team, og som ikke opplever den gode oppfølgingen fra kollegaer. Dette kunne gitt andre refleksjoner på hva de får ut av mentorordningen, der behovet for en mentor kanskje er større for nyutdannede som ikke har kollegaer å støtte seg på.

Avslutningsvis vil jeg si at jeg i forbindelse med dette prosjektet fikk mulighet til å delta på et seminar for lærere som tar videreutdanning for å bli praksislærere og mentorer i skolen. Her fikk jeg presentere mine funn og drøfte dette sammen med de som har jobbet med nyutdannede ved flere anledninger. Jeg fikk innblikk i deres erfaringer med mentorordningen, og de fortalte at mine funn var gjenkjennbare og ikke bare gjaldt for

mitt utvalg. Disse lærerne uttrykte at det ved flere skoler ikke var etablert gode rammer for denne mentorordningen. Med tanke på at veiledning av nyutdannede lærere har eksistert siden høsten 2003, er det bemerkelsesverdig at det ikke har fått et større fokus på de ulike skolene i kommunen. Dette viser at det er viktig å diskutere denne tematikken, og belyse hvordan vi kan arbeide videre for å utvikle en mentorordning med gode og strukturerte rammer, og som er til hjelp for de nyutdannede lærerne rundt om i Trondheim kommune.



## 7 Litteraturliste

- Andresen, A. H., Helgesen, B. & Frydenborg, M. L. (2009). *Ny som lærer*. Gyldendal Akademisk.
- Anker, T. (2020). *Analyse I praksis- en håndbok for masterstudenter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A social cognitive theory*. Prentice- Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self- efficacy: the Exercise of Control*. W.H. Freeman and Company.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. & Brokke, T. H. (2023, 19. mai). *Nordic Teacher Induction (NTI)*. Universitetet I Sørøst- Norge.  
<https://www.usn.no/forskning/prosjekter/internasjonale-utdanningsprosjekter/nordic-teacher-induction-nti/>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77-101.  
<https://www.tandfonline.com/doi/epdf/10.1191/1478088706qp063oa?needAccess=true&role=button>
- Braun, V. & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research. A practical guide for beginners*. Sage.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode- en kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dypedahl, M., Myklevold, G-A., Sørmo, D., Jensen, M. S. & Bøhn, H. (2016). *Livet som lærer*. Gyldendal Akademisk.
- 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. 233-250). Fagbokforlaget.
- Engvik, G. (2010). Tilbud om veiledning for nyutdannede lærere- noen skolelederutfordringer. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer- sjansespill og samspill*. (s. 271-286). Tapir akademisk forlag.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning, trinn 1-7. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. (LOV-2005-04-01-15-§3-

- 2). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Fredriksen, K. (2018). *Norge kan mangle opptil 4700 grunnskolelærere i 2040*. Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-kan-mangle-opptil-4-700-grunnskolelaerere-i-2040>
- Gleiss, M. S. & Sæther, E. (2021). *Forskningsmetode for lærerstudenter- å utvikle ny kunnskap i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Granberg, H. (2021). *Kontaktlærer i grunnskolen*. Fagbokforlaget.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*. Rambøll management. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur- Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Ad Notam Gyldendal.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2012). *Professional Capital. Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* (S. Sandengen, Overs.). Kommuneforlaget AS. (Opprinnelig utgitt i 2012)
- Helleve, I. (2010). Utfordringer for nyutdanna lærarar i vidaregåande skule. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer- sjansespill og samspill*. (s. 43-59). Tapir akademisk forlag.
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2014). *Hvorfor slutter nyutdannede lærere: Fortellinger fra fem nyutdannede*. [Masteroppgave, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/42093>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse- Om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax Forlag. (Opprinnelig utgitt i 1992)
- Imsen, G. (2020). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. (6.utg). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2019). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. (5.utg). Abstrakt forlag.
- Jordet, A. N. (2020). *Anerkjennelse i skolen. En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Kommunesektorens organisasjon. (2022, 02. desember). *KS vil samarbeide om å*

- rekruttere og beholde lærere*. KS. <https://www.ks.no/om-ks/hva-gjor-vi/faste-moter-med-regjeringen/konsultasjonsmoter-2022/ks-vil-samarbeide-om-a-rekruttere-og-beholde-larere/>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode- En hjelp til kritisk tolking og vurdering*. (3.utg.) Fagbokforlaget.
- Kvale, S. & Brinkman, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdateret-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdateret-2021_10.pdf)
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning?: En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Oslo]. DUO Vitenarkiv. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53169>
- Lejonberg, E., Dahl, A. K. & Brovold, S. P. (2019). Nye forventninger til veilederrollen: Veiledere som ledere av utviklingsprosjekter i skolen. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer – og lederroller i skolen* (s. 107- 123). Universitetsforlaget.
- Lejonberg, E. & Føinum, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Lund, I. (2018). Kommunikasjonens muligheter og utfordringer i samarbeid. I B. Johannessen & T. Skotheim (Red.), *Barn og unge i midten. Tverrfaglig og tverretattlig arbeid i barn og unges oppvekst*. (s. 338-354). Gyldendal akademisk.
- Moe, R. K. & Ødegaard, H. (2013). *Håndbok for ferske lærere*. Universitetsforlaget.
- Munthe, E. & See, B. H. (2022). *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole- et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapscenter for utdanning. <https://www.uis.no/sites/default/files/2022-08/L%C3%A6rerrekruttering%2013614200%20Rapport%20juli-22.pdf>
- Møller, J. (2020). Ledelse og kvalitetsutvikling i skolen. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning. En antologi*. (2.utg., s. 275-293). Fagbokforlaget.
- NESH. (2021, 16. desember). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene.

<https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren.*

Universitetsforlaget.

Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. (u.å.-a). *Grunnskolelærerutdanning 1.-7. trinn- Praksis.* NTNU. <https://www.ntnu.no/studier/mglu17/praksis>

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. (u.å.-b). *Veiledning av*

*nyutdannede lærere.* NTNU. <https://www.ntnu.no/web/ilu/ny-som-laerer>

Olaussen, B. S. (2013). Sosial kognitiv teori. I R. Karlsdottir & I. H. Lysø (Red.), *Læring- Utvikling- Læringsmiljø. En innføring i pedagogisk psykologi.* (s. 209- 227). Akademisk forlag.

Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren.* Universitetsforlaget.

Personopplysningsloven. (2018). *Lov om behandling av personopplysninger (LOV-2018-06-15-38).* Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/gdpr/ARTIKKEL\\_5#gdpr/a5](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2018-06-15-38/gdpr/ARTIKKEL_5#gdpr/a5)

Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2021). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning.* Cappelen Damm Akademisk.

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). Tapir akademisk forlag.

Sand, T. & Storhaug, M. (Red.). (2011). De nyutdannede og mentors oppgave. I *mentor for nye lærere.* (1.utg., s. 15-29). Cappelen Damm akademisk.

Sandbakk, M. S. (2021, 25. august). *STEP skal hindre lærerfrfall.* USN.

<https://www.usn.no/nyhetsarkiv/step-skal-hindre-larerfrfall>

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). *Motivasjon for læring. Teori og praksis.*

Universitetsforlaget.

Skrøvset, S., Mausehagen, S. & Slettbakk, Å. (2017). *Lærerens relasjonsarbeid.*

*Perspektiver, verktøy og caser.* Cappelen Damm Akademisk.

Smith, K. (2011). Vurdere vurdering- for å fremme læring. I M. B. Postholm, P. Haug, E.

Munthe & R. J. Krumsvik (Red.), *Lærerarbeid for elevenes læring 1-7.* (s. 209- 224). Høyskoleforlaget.

Smith, K. (2018). Mentorrollen- norske og internasjonale stemmer. I K. Smith & M. Ulvik

(Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver.* (2.utg., s. 23-38). Universitetsforlaget.



- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse- en innføring i kvalitative metoder*. (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. & Christensen, H. (Red.). (2018). Grunnlaget for lærerarbeidet. I *Jeg er lærer! Reflektert, analytisk, kompetent*. (s. 15-25). Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. I K. E. Thorsen & S. Michelet (Red), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifiseringssammenhenger og spenninger*. (s. 25-34). Universitetsforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utg). Gyldendal.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere- hvorfor trenger de støtte? I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (2.utg., s. 41-54). Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. & Smith, K. (Red.). (2018). Innledning: å veilede nye lærere. I *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. (2.utg., s. 15-22). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*.  
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022. 14. februar). Tilskudd til veiledning for nyutdannede lærere. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tilskudd-til-veiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023, 29. mars). *Veiledning av nyutdannede- hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a151305>
- Utdanningsforbundet. (2021, mai). *Mål: Veiledning av nyutdannede lærere*.  
Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/valg-2021-bare-larere-er-larere/veiledning-av-nyutdannede/>
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. (1.utg). Cappelen Damm Akademisk



# Vedlegg

**Vedlegg 1:** Intervjuguide- Mentorordningen

**Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

**Vedlegg 3:** Godkjenning fra Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Intervjuguide- mentorordningen

**Masterprosjekt:** Hvordan opplever nyutdannede lærere å bli ivaretatt gjennom mentorordningen til Trondheim kommune?

**Metode:** Kvalitativt forskningsintervju, semistrukturert dybdeintervju av 4 nyutdannede lærere.

**Varighet:** ca. 30-60 min per intervju

### Introduksjon

- Presentasjon av meg
- Informasjon om prosjektet (tema, problemstilling, mål)
- Fortelle litt om intervjuets struktur (varighet, bruk av lydopptaker, NSD, anonymisering og lagring av data, skriftlige notater)
- Samtykkeskjema er sendt ut i forkant, slik at informantene har hatt god tid på å lese gjennom og skaffe seg informasjon om prosjektet. Kan snakke litt om det dersom de har noen spørsmål.

[skru på lydopptaker]

### Intervju

#### Kort om informanten:

- Hva er din utdanning?
- Hvor mange år har du studert?
- Hvor mange år har du jobbet som lærer?
- Kan du fortelle om din stilling i skolen? Er du 100% faglærer, kontaktlærer, annet?
  - o Hvilket trinn?
- Hvorfor valgte du å bli lærer, hva var din motivasjon? Og når?

#### Utdanningen

- Kan du fortelle litt om hvordan du opplevde lærerutdanningen?
- Var du noen gang i tvil om at det var lærer du ønsket å bli?
- Hvordan syns du utdanningen er i forhold til den faktiske jobben? Altså hvordan føler du at utdanningen har forberedt deg til jobben?

## Rollen som lærer

- Kan du si noe om forventningene til yrket? Var disse forventningene veldig annerledes enn realiteten?
- Har du formell kompetanse i fagene du underviser i?
- Hvordan syns du det er med tid og arbeidsoppgaver?

## Inkludering i skolen

- Kan du fortelle litt om hvordan du har opplevd å bli møtt i skolen som nyutdannet?
- Kan du fortelle litt om den første tiden som nyutdannet? Første måneden på skolen?
- Kan du si noe om samarbeidsformene på skolen?
- Er du med i et team på skolen? Hvordan syns du dette er?
- Hvordan vil du beskrive ditt forhold til nærmeste leder?
- Har du fått noe ekstra oppfølging den første tiden i yrket fra din nærmeste leder?
- (hvis man har vært på flere skoler, hvordan har du opplevd forskjellene fra skole til skole?)

## Veiledning/ ikke veiledning

- Har du fått tilbud om veiledning/ støtte? I så fall: hva slags støtte og hvem har støttet deg? (kollegaer, mentor, ledelse)
- Hva er dine tanker om veiledning av nyutdannede lærere?
- Hva mener du er viktige egenskaper hos en veileder som evt. skulle veilede deg som nyutdannet?

## Veiledning (dersom du har fått veiledning)

- Hvor lenge siden er det siden du fikk siste veiledning?
- Hva gjorde evt. denne støtten/ veiledningen med deg som lærer?
- Hva føler du at du har hatt behov for å bli veiledet i?

## Mentor

- Dersom du hadde en mentor, hadde hen samme fag som deg?
- Hvor ofte møttes du og mentor? Avtalte dere noen faste tidspunkt?
- Kan du fortelle litt om veiledningssamtalene? (opplevelse, varighet, utbytte)
- Hvordan opplevde du denne oppfølgingen, ga det noe utbytte for deg?
- Tror du det er større sjanse for å bli i yrket når du har fått veiledning fra en mentor?
- Hvor tilgjengelig følte du at mentoren var for deg? (Samtaler på tlf, sms, åpen for spørsmål underveis utenom avtalt tid)

## Dersom du ikke har fått veiledning

- Tror du at du ville ha sett annerledes på det å være nyutdannet dersom du hadde fått veiledning?
- Tror du det er noe du kunne fått noe ut av dersom du hadde fått veiledning?
- Hvordan skulle du ønsket at veiledningen skulle vært?
- Hva føler du at du har hatt behov for å bli veiledet i?

## **Vedlegg 2:** Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

*«Mentorordningen og oppfølging av nyutdannede lærere i Trondheim kommune»*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å se på hvordan nyutdannede lærere opplever å bli ivaretatt i skolen og gjennom mentorordningen til Trondheim kommune. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

Formålet med dette prosjektet er å se på hvordan nyutdannede lærere opplever å bli ivaretatt gjennom mentorordningen. Hensikten bak dette prosjektet er nettopp å se på hvordan nyutdannede opplever å bli ivaretatt i skolen og hvordan dette kan ha betydning for yrkesstolthet og et langvarig læreryrke.

Masterens problemstilling er *«Hvordan opplever nyutdannede lærere å bli fulgt opp i skolen og gjennom mentorordningen i Trondheim kommune?»*

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

NTNU er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Utvalget til denne masteroppgaven er valgt ut etter noen kriterier, da interessen i denne masteren er lærere som har jobbet i yrket i ca. ett- tre år, som har gått lærerskolen. Utvalg av kandidater er hentet fra felles bekjente og kontakter.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden for denne masteren innebærer semistrukturert dybdeintervju. Dette intervjuet blir tatt opp med lydopptaker, deretter transkribert av meg. Alt vil bli anonymisert, samt lydopptak vil bli slettet etter transkripsjon. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det et individuelt intervju hvor vi snakker om din erfaring som lærer relatert til tematikken mentorordning og veiledning, med fokus på din oppfatning av veiledning i skolen og hvordan du opplever å bli fulgt opp. Intervjuet blir som en samtale, hvor jeg har noen spørsmål underveis om dine erfaringer, hvordan du opplevde veiledningen, om du synes det var tilgjengelig og opplysende.

#### **Det er frivillig å delta**

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

#### **Ditt personvern- Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

De som har tilgang til opplysningene, vil være meg og min veileder Nicole Veelo. Navn og kontaktopplysninger vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste atskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver tilknyttet NTNU og vil ikke lagres på privat server.

Ved publikasjon av masteroppgave vil deltakere ikke kunne gjenkjennes, da opplysninger om arbeidsplass, person eller annet som kan være identifiserende ikke vil nevnes.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er i mai 2023. Alle data vil transkriberes og anonymiseres etter intervjuene er gjort.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

### **Dine rettigheter**

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

- Innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene.
- Å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

NTNU ved Nicole Veelo, epost: [nicole.veelo@ntnu.no](mailto:nicole.veelo@ntnu.no)

Vårt personvernombud: Thomas Helgesen, epost: [thomas.helgesen@ntnu.no](mailto:thomas.helgesen@ntnu.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 53 21 15 00

Med vennlig hilsen

*Nicole Veelo*  
(Veileder)

*Camilla Lande*  
(Student)

---



## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Veiledning og mentorordning for nyutdannede lærere i Trondheim kommune», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- Å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning fra Sikt- Kunnskapssektorens tjenesteleverandør



[Meldeskjema](#) / [Mentorordningen for nyutdannede lærere i Trondheim kommune](#) / Vurdering

# Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
317877

**Vurderingstype**  
Automatisk

**Dato**  
23.12.2022

### Prosjekttittel

Mentorordningen for nyutdannede lærere i Trondheim kommune

### Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for lærerutdanning

### Prosjektansvarlig

Nicole Veelo

### Student

Camilla Lande

### Prosjektperiode

09.11.2022 - 25.05.2023

### Kategorier personopplysninger

Alminnelige

### Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 25.05.2023.

[Meldeskjema](#)

### Grunnlag for automatisk vurdering

Meldeskjemaet har fått en automatisk vurdering. Det vil si at vurderingen er foretatt maskinelt, basert på informasjonen som er fylt inn i meldeskjemaet. Kun behandling av personopplysninger med lav personvernulempe og risiko får automatisk vurdering. Sentrale kriterier er:

- De registrerte er over 15 år
- Behandlingen omfatter ikke særlige kategorier personopplysninger;
  - Rasemessig eller etnisk opprinnelse
  - Politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning
  - Fagforeningsmedlemskap
  - Genetiske data
  - Biometriske data for å entydig identifisere et individ
  - Helseopplysninger
  - Seksuelle forhold eller seksuell orientering
- Behandlingen omfatter ikke opplysninger om straffedommer og lovovertridelser
- Personopplysningene skal ikke behandles utenfor EU/EØS-området, og ingen som befinner seg utenfor EU/EØS skal ha tilgang til personopplysningene
- De registrerte mottar informasjon på forhånd om behandlingen av personopplysningene.

### Informasjon til de registrerte (utvalgene) om behandlingen må inneholde

- Den behandlingsansvarliges identitet og kontaktopplysninger
- Kontaktopplysninger til personvernombudet (hvis relevant)
- Formålet med behandlingen av personopplysningene
- Det vitenskapelige formålet (formålet med studien)
- Det lovlige grunnlaget for behandlingen av personopplysningene
- Hvilke personopplysninger som vil bli behandlet, og hvordan de samles inn, eller hvor de hentes fra
- Hvem som vil få tilgang til personopplysningene (kategorier mottakere)
- Hvor lenge personopplysningene vil bli behandlet

- Retten til å trekke samtykket tilbake og øvrige rettigheter

Vi anbefaler å bruke vår [mal til informasjonsskriv](#).

### Informasjonssikkerhet

Du må behandle personopplysningene i tråd med retningslinjene for informasjonssikkerhet og lagringsguider ved behandlingsansvarlig institusjon. Institusjonen er ansvarlig for at vilkårene for personvernforordningen artikkel 5.1. d) riktighet, 5. 1. f) integritet og konfidensialitet, og 32 sikkerhet er oppfylt.

