

MASTEROPPGÅVE

Mastergrad i organisasjon og leiing

Utdanningsleiing


REKTOR SITT MØTE MED DEN NYUTDANNA LÆRAREN

Ein studie av korleis rektorar kan støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling

av

Åslaug Krogsæter

Juni 2011

 HØGSKULEN I SOGN OG FJORDANE	Masteroppgåve	
Boks 133, 6851 SOGNDAL, 57 67 60 00, fax: 57 67 61 00 – post@hisf.no – www.hisf.no		
Masteroppgåve i: Organisasjon og leiing Utdanningsleiing		
Tittel: Rektor sitt møte med den nyutdanna læraren - Ein studie av korleis rektorar kan støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling		
Engelsk tittel: The headmaster and the new teacher - a study of how headmasters can support the newly educated teachers' professional development		
Forfattar: Åslaug Krogsæter		
Emnekode og emnenamn: MR 690 Masteroppgåve i organisasjon og leiing	Kandiatnummer: 4	
Publisering i institusjonelt arkiv, HSF Biblioteket (set kryss): JA_x_ Nei__	Dato for innlevering: 08.06.2011	
Eventuell prosjekttilknytning ved HSF	Emneord (minst fire): rektoroppgåver, profesjonsutvikling, nyutdanna lærarar, leiing, leiarrøller.	

Tittel og samandrag:

Rektor sitt møte med den nyutdanna læraren

- ein studie av korleis rektorar kan støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling

I denne studien blir søkelyset retta mot korleis nyutdanna lærarar opplever den første tida i læreryrket og korleis rektor legg til rette for at dei nyutdanna skal lukkast i profesjonsutviklinga si. Målet med studien er å søke ei djupare forståing for korleis rektorar møter nyutdanna lærarar sine behov og legg til rette for læring og meistring i yrkesutøvinga. Undersøkinga er gjennomført som ein kvalitativ studie der lærarar og rektorar ved ungdomsskular er intervjuja om korleis dei opplever den nyutdanna læraren sitt møte med yrket.

I studien kjem desse basale vilkåra for nyutdanna si profesjonsutvikling fram:

- Tillitsfulle relasjonar mellom lærar og elevane
- Handtering av mangfaldet i elevgruppa
- Leiing av læringsarbeidet i klassane
- Samsvar mellom undervisningsoppgåver og fagleg kompetanse
- Tett samhandling og ansvars- og oppgåvedeling mellom kollegaer
- Refleksjon over erfaringar og oppgåver
- Rom for prøving og feiling

Ut frå dette viser analysane i studien at rektorar i særleg grad kan bidra til nyutdanna si profesjonsutvikling gjennom styring og, involvering, fagleg leiing og støtte til å utfordre grenser. Om rektor ser og nyttar desse verkemidla i samanheng, vil han ha eit vesentleg handlingsrom for å kunne støtte profesjonsutvikling ved å:

- Støtte utvikling av dialog- og refleksjonskompetanse
- Støtte læring i møte med elevane
- Støtte læring i møte med kollegaene
- Leie utvikling av fellesskapskultur

Studien konkluderer med at systemiske sammenhenger mellom disse fire dimensjonane er grunnleggjande for korleis rektor kan støtte nyutdanna si profesjonsutvikling.

Title and Abstract:

The headmaster and the new teacher

- a study of how headmasters can support the newly educated teachers' professional development

This study examines how the newly educated teachers experience the first period of their working life and what headmasters can do to assure successful professional development. The aim of the study is a deeper understanding of how headmasters can support learning and coping. This is a qualitative interview study in which teachers and headmasters in secondary schools are asked questions about how they experience the newly educated teachers' first professional experiences.

The study identifies these basic conditions for professional development:

- trust between teachers and pupils
- coping with the needs of diverse pupils
- management of teaching processes
- congruence between teaching tasks and professional competence
- close co-operation and sharing of tasks and responsibility among colleagues
- reflection on experiences and tasks
- to be allowed to try and fail

The analyses show that headmasters can support the newly educated teachers' professional development by management, involvement, professional leadership and by challenging selfimposed limits. By observing and using these tools

comprehensively, headmasters may support professional development by:

- supporting development of competency in reflection and dialogue
- supporting learning from encounters with pupils
- supporting learning among colleagues
- leadership in developing a collective culture

The study concludes that systemic relationships between these four dimensions are the basis of the headmasters' opportunity to support the newly educated teachers' professional development.

Innhold

Kapittel 1. Rektor og den nyutdanna læreren – eit utfordrande møte	4
1.1 Bakgrunn og tema for studien.....	4
1.2 Nyutdanna lærerar sin situasjon – behov for støtte og oppfølging.....	5
1.3 Rektor sin situasjon – kva seier forskning om skuleleiing og støtte av lærararbeid? ..	8
1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål	11
1.5 Oppbygging av oppgåva.....	13
Kapittel 2. Teoretisk perspektiv på skuleleiing og profesjonsutvikling i læraryrket	14
2.1 Utvikling av profesjonsmedvit.....	15
2.2 Profesjonalisering i læraryrket	18
Viktige faktorar i læringa.....	18
Læring i praksisfellesskap	20
Individuell og kollektiv læring – utvikling av ein lærande organisasjon	23
Systemisk tenking - frå individuell til kollektiv læring.....	26
2.3 Leiing i skulen	29
Kjenneteikn på skulen som organisasjon	29
Leiing i eit dialogperspektiv.....	31
Leiing i eit kontekstperspektiv	32
2.4 Oppsummering og presentasjon av analysemodell.....	37
Krav til læraryrket og utvikling av profesjonsmedvit	37
Vilkår for læring i yrket.....	38
Leiing som påverknad av organisasjonsåtfærd – utfordringar for rektor.....	39
Kapittel 3. Metodiske val.....	42
3.1 Metodisk tilnærming og undersøkingsdesign	42
Kvifor kvalitativ tilnærming?	42
Forskingsteoretisk utgangspunkt – ei hermeneutisk tilnærming	43
Forståing og forforståing som del av tolkinga.....	44
Tematisering og planlegging	45
3.2 Datainnsamling og empirisk framgangsmåte	46

Utval av informantar	46
Intervjua	47
3.3 Bearbeiding, analyse og presentasjon av empiri	48
Frå tale til tekst.....	48
Tolking av intervjutekst	48
Presentasjon av data	50
Etiske vurderingar	50
3.4 Er funna gyldige, pålitelege og generaliserbare?.....	51
Er metoden påliteleg og har undersøkinga sett lys på problemstillinga?.....	51
Har funna mine overføringsverdi?	52
Kapittel 4. Presentasjon av datamaterialet – om forventningar og vilkår.....	53
4.1 Forventningar til yrkesutøvinga	54
Nytdanna sine forventningar til yrkesutøvinga.....	54
Rektorar sine forventningar til yrkesutøvinga	56
4.2 Vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling.....	59
Nytdanna si oppleving av vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling	59
Rektorar si oppleving av vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling	62
4.3 Oppsummering av datamaterialet	68
Felles forståing av krav til yrket og vilkår for meistring	68
Basale vilkår for profesjonsutvikling	70
Oppsummering.....	72
Kapittel 5. Møte mellom empiri og teori – drøfting av vilkår for leiing.....	73
5.1 Rektor som administrator	74
Rektorstøtte gjennom styring og regulering	75
Vilkår for å utfordre mentale modellar	76
Oppsummering.....	79
5.2 Rektor som integrator.....	80
Rektorstøtte gjennom involvering	80
Vilkår for å arbeide med felles visjonar.....	81
Oppsummering.....	83

5.3 Rektor som produsent	83
Rektorstøtte gjennom fagleg leiing.....	84
Vilkåra for læring i lag	86
Oppsummering.....	88
5.4 Rektor som entreprenør	89
Rektorstøtte gjennom å utfordre grenser.....	89
Vilkår for personleg meistring.....	91
Oppsummering.....	92
Kapittel 6. Korleis kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?.....	93
6.1 Basale vilkår for nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling.....	93
6.2 Rektorstøtte i nyutdanna si profesjonsutvikling	96
Støtte gjennom styring.....	96
Støtte gjennom involvering.....	97
Støtte gjennom fagleg leiing	98
Støtte gjennom utfordring av grenser	98
Rektor sitt møte med den nyutdanna læraren - ei systemisk utfordring	99
6.3 Vurdering av teoretisk og metodisk tilnærming.....	104
6.4 Moglege implikasjonar og vidare forskning	105
Litteraturliste:.....	107
Tabellar, figurar og vedlegg	111
Tabellar.....	111
Figurar	111
Vedlegg.....	112
Vedlegg 1 Kvitteing på melding om behandling av personopplysningar...	112
Vedlegg 2 Informasjonsskriv til rektor	115
Vedlegg 3 Informasjonsskriv til informantane	116
Vedlegg 4 Intervjuguide.....	118

Kapittel 1. Rektor og den nyutdanna læraren – eit utfordrande møte

1.1 Bakgrunn og tema for studien

Studien undersøker korleis nyutdanna lærarar opplever den første tida i læraryrket og korleis rektor legg til rette for at dei nyutdanna skal lukkast i profesjonsutviklinga si. Målet med studien er å søke ei djupare forståing for korleis rektorar møter nyutdanna lærarar og legg til rette for læring og meistring i yrket. Dei seinare åra har det vore retta eit sterkt fagleg og utdanningspolitisk søkelys mot grunnopplæringa i Noreg. Vi har fått meir kunnskap om opplæringa gjennom internasjonale undersøkingar som Noreg deltek i i regi av Organisation for Economic Cooperation and Developments (OECD) og International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Døme på dette er PISA, TIMSS og PIRLS som måler elevane sine ferdigheiter og prestasjonar i ulike fag (Utdanningsdirektoratet 2011). Det har vorte stor interesse for spørsmål om både læringsutbytte, skuleleiarar si rolle og lærarutdanninga sin funksjon. Vi har fått to stortingsmeldingar om kvalitet i grunnopplæringa, Stortingsmelding nr 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* og Stortingsmelding 16 (2006-2007) *...Ingen stod igjen og hang*. Desse tydeleggjer læraren som den viktigaste ressursen i skulen, og rektorane sitt ansvar for profesjonsutviklinga til dei tilsette.

Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* kom på bakgrunn av Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen (NOKUT) si vurdering av allmennlærerutdanninga i 2006. Den la grunnlaget for ny rammeplan for grunnskulelærerutdanning som starta opp hausten 2010. Rekrutteringa til yrket har i fleire år ikkje vore tilfredsstillande nasjonalt og internasjonalt. Når fråfallet frå yrket også aukar, er det grunn til uro (OECD 2005). Undersøkingar frå OECD som *Teacher Matters* (2005) og *Teaching And Learning International Survey* (2009) er døme på denne interessa. GNIST, partnerskap for en helhetlig lærersatsing (Kunnskapsdepartementet 2009), er også eit døme på at nasjonale styresmakter prøver å styrke rekrutteringa og betre vilkåra for lærarane. Frå hausten 2010 skal alle nyutdanna lærarar, på bakgrunn av ein intensjonsavtale mellom KS og Kunnskapsdepartementet (2009), få tilbod om ein rettleiar ved start i yrket.

I denne studien søker eg å sjå nærare på korleis rektor sitt møte med den nyutdanna læraren fungerer. Eg søker auka innsyn i kva vilkår som er viktige for å møte dei nyutdanna sine behov, samstundes som eg søker auka forståing for korleis rektorar kan gjere skulen som organisasjon til ein god kvalifiseringsarena for nyutdanna lærarar.

1.2 Nyutdanna lærarar sin situasjon – behov for støtte og oppfølging

På bakgrunn av funna i den internasjonale OECD studien Teaching And Learning International Survey (TALIS) har NIFU STEP utarbeidd ein rapport om dei norske resultata (Vibe, Aamodt og Carlsten 2009). Undersøkinga TALIS vart for første gong gjennomført i 23 land våren 2008 (OECD 2009). NIFU STEP (2009) har gjennomført den norske undersøkinga blant lærarar og rektorar på ungdomstrinnet. Undersøkinga tar opp ei rekkje spørsmål om haldningar, praksis og erfaringar frå undervising og læring.

Desse undersøkingane held fram at norske lærarar har stor autonomi i det pedagogiske arbeidet. Ungdomsskulelærarane som er intervjuja uttrykkjer eit sterkt ønske om meir fagleg og yrkesmessig utvikling. Deltaking i kompetanseutvikling er monaleg lågare enn TALIS-gjennomsnittet, og ferske lærarar får relativt lite rettleiing. Noreg er eitt av dei landa som har minst formelle innfasingsprosessar for nyutdanna. Fleirtalet av skulane manglar oppfølgingsprogram for nyttilsette lærarar, og dei nye lærarane er i større grad enn i mange andre land overlatne til seg sjølve frå første yrkedag. To av tre lærarar gir uttrykk for at dei har fått tilbakemelding på arbeidet sitt frå rektor, medan kollegarettleiing og ekstern vurdering er mindre vanleg. Tilbakemeldingane til nyutdanna inneheld i liten grad konkrete forslag til forbetringar og blir hovudsakleg opplevde som lite relevante og konkrete. Norske ungdomsskular synest meir prega av administrativt enn pedagogisk leiarskap, og rektorane set sjeldnare enn sine utanlandske kollegaer i verk tiltak ved svake lærarprestasjonar (Vibe mfl. 2009).

TALIS avdekker at det er overraskande små skilnader i haldningar og undervisningspraksis. Dette gjeld både ut frå alder, erfaring, utdanningsnivå og utdanningsstad; "Dette kan trolig tolkes dit hen at en lærers praksis i liten grad er påvirket av grunnutdanningen, men at

praksis er utformet som et svar på de daglige utfordringene, og der den enkelte lærer i stor grad finner sin egen løsning" (Vibe mfl. 2009:13). Ein meiner at dette kan henge saman med leiings- og samarbeidsformer i norsk skule. Sjølv om ein samarbeider mykje, handlar dette først og fremst om praktiske oppgåver og mindre om profesjonsretta samarbeid der ein observerer og diskuterer undervisning. Lærarautonomien i klasserommet fungerer slik at kollegasamarbeid i liten grad blir kopla til kvalitetsforbetring og utvikling av felles undervisningskultur. Ein situasjon som synest å bli forsterka av at det faglege leiarskapet ser ut til å vere mindre utvikla enn det administrative (Vibe m.fl. 2009:14).

I studien "*En umulig utdanning til et umulig yrke?*" konkluderer Østrem (2008) med at det er lite forskningsbasert kunnskap om forholdet mellom lærarutdanning og profesjonell yrkesutøving: "Selv om retorikken rundt lærerutdanningene er klar og entydig, slik vi møter den gjennom offentlige dokument, er det ingen som vet hvordan lærerutdanningen påvirker, eller har mulighet til å påvirke de menneskene som er utsatt for den" (Østrem 2008:13). Den mest omfattande undersøkinga er gjort av Jordell i 1986. Han ser sosialiseringa til yrket i tre fasar: livet før utdanninga, sjølv utdanninga og til sist det som skjer ved start i yrket. Han konkluderer med at sosialiseringa på arbeidsplassen sannsynlegvis er viktigare enn sjølv utdanninga. Østrem viser til at andre undersøkingar er meir positive til effekten av utdanninga, men spør samstundes om det verkeleg er mogleg å lære profesjonell yrkesutøving andre stader enn der yrket blir utført (Jordell i Østrem 2008:17).

Haug (2010) peikar på at fokuset på kvalifisering for lærararbeidet i yrket ikkje har vore sterkt i Noreg. Ein har vore oppteken av kvaliteten på grunnutdanninga og korleis ein kan bøte på manglar i denne. Dette er det mest tradisjonelle profesjonssosiologiske perspektivet, men det finst og eit anna perspektiv som ser på utdanninga som sertifisering, og som dermed rettar fokuset mot kva som må følgjast opp overfor den nyutdanna i yrket. Det er først i seinare tid det har vorte merksemd om kva skulen som organisasjon betyr for den nyutdanna si utvikling (ibid:11).

I nyare litteratur finn ein fleire døme på merksemd om kva rolle det profesjonelle fagfellesskapet spelar for den nyutdanna si vidare utvikling. Raaen (2010) er oppteken av at utveksling av kunnskap og erfaringar mellom nyutdanna og erfarne lærarar vil styrke begge partar si profesjonslæring, men at det er ein føresetnad at det blir utvikla ein kultur for

samarbeidslæring for at dette skal kunne skje. Engvik (2009) peikar på det same når han seier: "Når videreutviklingen av de nyutdannede er en integrert del av praksisfellesskapets læring, vil møtet mellom nyutdannede og rutinerne lærere føre til en refleksjonsprosess som tjener både de ferske lærerne og fellesskapet" (ibid:16). Irgens (2009) peikar på at profesjonell organisasjonskunnskap må vere ein del av lærarutdanninga då læraren må bu seg på kva det inneber å arbeide i ein skuleorganisasjon, og ikkje berre i eit klasserom (ibid:138).

Teacher Matters (OECD 2005) legg vekt på at nye lærarar treng støtte den første tida i yrket. Andre studiar viser også at dersom starten blir for krevjande, blir lærarane mindre motiverte og meir tradisjonelle (Flores & Day 2006), og det er meir sannsynleg at dei sluttar i yrket (Rots et al. 2007). Dersom dei opplever meistring, blir dei meir opne og knyter seg tettare til yrket (Hoy & Spero 2007). Day og Gu (2010) peikar på at det for nyutdanna lærarar synest å vere spesielt viktig at dei får støtte til å handtere det emosjonelt ubereknelege i eit klasserom, noko som er enno viktigare enn å få støtte til klasseleiing og dei didaktiske utfordringane. Nyttan, omfanget og tilpassinga av slik støtte vil vere nøkkelfaktorar som avgjer om nyutdanna lærarar vil behalde si forplikting overfor skulen og bli verande i yrket over tid (ibid:66). Denne kunnskapen gir utfordringar for rektorar i forhold til kva oppgåver dei nyutdanna får, kven dei arbeider saman med, korleis samarbeidet blir organisert og korleis dei får rettleiing.

Stortingsmelding nr.11 (2008-2009) *Læreren, rollen og utdanningen* omtaler lærarrolla ut frå tre hovudområde: læraren i møte med eleven, læraren som del av eit profesjonelt fellesskap og læraren i møte med foreldre og samarbeidspartar. Ein rapport frå Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning (Nordenbo m.fl. 2008) rår til at desse kompetansane skal stå sentralt i den norske lærarutdanninga: akademisk innsikt i faga, sosial kompetanse, kompetanse i å leie arbeidet i klasserommet og didaktisk kompetanse. Stortingsmelding nr. 11 har lagt vekt på kva Clearinghouse-rapporten oppsummerer om samanhengane mellom læraren sin kompetanse og elevane si læring.

Vi veit noko om kvaliteten i allmennlærarutdanninga i Noreg etter NOKUT- evalueringa (NOKUT 2006), men vi veit mindre om effekten av utdanninga sett ut frå korleis nyutdanna fungerer i møtet med læraryrket. Det er på mange måtar nærliggjande å rette søkelyset mot

læruddanninga når vi ønskjer meir kvalifiserte lærarar. Men det er truleg avgrensa kva ein kan lære gjennom formell utdanning. Det kan vere like formålstenleg å rette blikket mot praksisfeltet og spørje kva som er rektorar sine utfordringar i yrkeskvalifiseringa og den vidare profesjonsutviklinga.

1.3 Rektor sin situasjon – kva seier forskning om skuleleiing og støtte av lærararbeid?

Møller (2006:27) hevdar at forståinga av god skuleleiing er avhengig av den kulturelle konteksten dette blir definert i. Ho peikar på at vi har lite norsk forskning om kvaliteten på skuleleiing, og det er den amerikanske leiingsforskinga som har vore dominerande. Møller og Fuglestad finn at den internasjonale forskinga skiftar fokus frå leiaren til å sjå leiing som ein aktivitet i organisasjonen.

”Ledelse forstås som en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter. Konteksten og de sosiale relasjonene som handlingene skjer innenfor, vektlegges mer” (Møller og Fuglestad 2006:15).

Møller og Fuglestad hevdar at omgrepet skuleleiing har endra karakter. Stadig nye definisjonar og omgrep blir konstruerte for å femne nye aspekt, og kva som får merksemd er både tids- og kulturavhengig. I dag er omgrepet ”distribuert leiing” sentralt, noko som kan forståast som ein reaksjon mot fokuset på skuleleiaren som ”helten” i organisasjonen innan skuleleiarforskinga dei siste 20 åra. Ein annan årsak kan også vere at ein har interessert seg for læraren si leiing i klasserommet og at resultatet av arbeidet der blir sett som ein avhengig variabel i mykje av forskinga på effektivt leiarskap. Eit distribuert syn på leiing kan gjere det uklart kva som er leiing, men det har den fordelten at søkelyset blir retta mot samhandling og verky for samhandling (ibid).

Forskingstradisjonen ”School Effectiveness” er opptatt av kva som kjenneteiknar effektive og gode skular (Møller 2006:32). Elevprestasjonar blir ofte nytta som det eksplisitte målet og som den avhengige variabelen, medan leiaråtferd og oppfatningar av leiarskap blir nytta som

uavhengige variablar. I løpet av 90-åra har denne tradisjonen nærma seg ein annan skuleutviklingstradisjon, "School Improvement", som også ser på endringsprosessane i skulen. Leiingsomgrepa har endra seg frå "instructional leadership" (pedagogisk leiing med vekt på didaktikk og klassaromspraksis) til "transformational leadership" (endringsleiing som løftar organisasjonen til eit høgare nivå med omsyn til både motivasjon og moralsk handling). Ein ser i dag ei revitalisering av "instructional leadership" ved fokus på rektor si leiarrolle (Møller 2006:32).

Leithwood og Riehl har i ein studie analysert 294 publiserte arbeid som studerer kva leiarar gjer for å få innverknad på verksemda (Leithwood og Riehl 2006:34). Dei samanfatar sin analyse om framgangsrikt leiarskap slik:

- God skuleleiing forbetrar elevane sine resultat, men effekten av leiarskapet er primært indirekte. Effektane blir medierte (formidla) gjennom variablar som visjon, mål, læreplan og undervisningspraksis.
- Skuleleiarane og lærarane er dei viktigaste kjeldene til leiing.
- Leiing bør også distribuerast til andre i skulen og i nærmiljøet.
- Leiing har grunnleggjande kvalitetar uavhengig av organisasjonstype og kontekst. Den skal gi retning og utvikle personalet og organisasjonen. Menneska blir motiverte når dei kjenner måla dei skal realisere, når måla er personleg utfordrande, og når dei kan godta og oppnå dei. Evne til involvering i personalet si utvikling er avhengig av emosjonell intelligens og kunnskap om korleis skulen skal nå sine mål. For å kunne påverke organisasjonskulturen må leiaren vere med å skape ein omsorgskultur og utvikle felles normer og verdiar.
- Gode skuleleiarar viser i handling at dei er ansvarlege.
- Gode skuleleiarar fremjar kvalitet, likeverd og sosial rettferd i arbeidet sitt. Dette ved å utvikle undervisning og læringsvilkår, skape sterke fellesskap og fremje ein kultur i heimane som støttar læring.

Leithwood og Riehl konkluderer med at skuleleiing er nødvendig, men ikkje tilstrekkeleg, for å skape ein framgangsrik skule. Vi veit framleis for lite om korleis skuleleiarar meistrar balansen mellom styring, administrasjon og leiing. Vi veit også lite om korleis leiing er distribuert og koordinert (Møller 2006:35). TALIS-rapporten (2009) kan utfylle dette bildet

noko. "Norske rektorers tilbakeholdenhet i forhold til å følge med i lærernes arbeid og undervisning er slående" (Vibe mfl. 2009:16). I følgje lærarane som har svart på undersøkinga, er det sjeldan at observasjon av undervisning og elevarbeid skjer blant norske rektorar. Lærarane opplever at dei får få konkrete råd om forbetring av undervisninga. Dette tydar på eit relativt passivt pedagogisk leiarskap, noko som også viser seg ved rektor sin tidsbruk til pedagogisk leiing samanlikna med rektorar i dei andre landa.

TALIS-rapporten tydar på ein svak vurderingskultur på alle nivå i norsk skule. Ein spør i liten grad om kva læring og utvikling som skjer – frå klasserom til kommunenivå. Idealet er balanse mellom administrativt og pedagogisk leiarskap, men norske rektorar vektlegg dei administrative funksjonane meir enn dei pedagogiske. Tydelegare pedagogisk leiing vil kunne styrke koordinering og profesjonelt samarbeid mellom lærarane, noko som igjen heng saman med ein aktiv vurderings- og tilbakemeldingskultur (Vibe mfl. 2009).

Møller meiner at forskingsfeltet er karakterisert ved at "...ulike forskere argumenterer og posisjonerer seg i forhold til ulike teoretiske perspektiver, rammer inn spørsmålene forskjellig, og dermed presenteres forskjellige konklusjoner om skoleledelse" (ibid:39). Utfordringa er at det ikkje berre er forskarar som posisjonerer seg i feltet, men også politikarar og skuleleiarar. Møller ser ei forskingsbasert forvaltningsutvikling der skuleleiing er eit verkemiddel til å nå nasjonale mål. Ho meiner vi må vere merksame på at nokre aktørar har større gjennomslagskraft enn andre, og peikar på at OECD er ein slik aktør (Møller 2006: 39-42).

OECD har engasjert seg sterkt i utdanningspolitikken ut frå at utdanning er eit viktig verkemiddel både for sosial integrasjon og økonomisk utvikling. I 2003 kom ein rapport med råd om kva ein bør leggje vekt på for å møte krava til kompetanse som endring av skuleleiarrolla inneber. Rapporten er kritisk til effekten av New Public Management og foreslår organisasjonslæring som ei meir effektiv tilnærming. Den konkluderer med at ei "...bærekraftig skoleutvikling er avhengig av skolens interne kapasitet til å vedlikeholde og støtte utviklingsarbeidet fremover, og dette krever at mange personer i organisasjonen er kompetente og har kapasitet for ledelse" (ibid:41).

Bakgrunnen for denne konklusjonen er m.a. at nyare studiar har problem med å dokumentere ein direkte samanheng mellom kva skuleleiarar gjer og dei resultatane elevane får. Derimot viser studiar at leiing bidrar indirekte gjennom god personalutvikling som igjen skapar ein kultur prega av respekt, omsorg og tillit. Leiing er dermed svært viktig for relasjonane i skulen. Organisasjonslæring blir sentralt fordi "organisasjonslæring og lærerens kollektive styrke er viktige mellomliggende variabler mellom ledelse og lærerarbeid og dermed elevenes læringsutbytte" (ibid 2006:40).

I 2005 etablerte OECD programmet "Improving School Leadership". Dette gir råd til nasjonale styresmakter om leiing, leiarroller, rekruttering og arbeidsvilkår. Programmet har som utgangspunkt at vilkåra for styring av skular og utdanningssystem er dramatisk endra på grunn av globalisering, endring av familiestrukturar og teknologisk utvikling. Utdanning er eit vilkår for vidare utvikling både for samfunnet og den einskilde. Konklusjonen er at vi må definere skuleleiarane si rolle og deira ansvar på ny. Dette får konsekvensar for korleis ein kan støtte og utvikle leiarskap. OECD nyttar omgrepet "system leadership" og peikar på at skuleleiarane må sjå seg sjølv som del av eit større system og samarbeide tett med andre. Dette må skje både for å utvikle eigen skule og det systemet som skulen er ein del av. Skuleleiarane må prioritere dei oppgåvene som betyr mest for elevane si læring, og dei må difor få større handlingsrom. Leiarane treng tid, kompetanse og støtte for å kunne innfri utvida krav til leiarrolla, og dette må ein sjå i samanheng med større grad av distribuert leiing i skulane (OECD 2008).

1.4 Problemstilling og forskingsspørsmål

Grønmo (2004) legg vekt på at produktive problemstillingar tar utgangspunkt i tidlegare forskning samstundes som dei peikar fram mot nye studiar (ibid:62). På bakgrunn av den skisserte kunnskapsstatus om manglande band mellom lærarutdanning og yrke, ser eg det som vesentleg å etterspørje nærare kva nyutdanna lærarar treng for å meistre yrket og nytte kunnskapen sin i ei vidare profesjonsutvikling. Det er særleg interessant å sjå nærare på kva rektorar kan gjere for å betre vilkåra for nyutdanna si profesjonsutvikling og

meistring. Eg ønskjer gjennom denne studien å få innsyn i trekk og mønster ved rektorar sine tankar og handlingsval i forhold til nyutdanna lærarar.

Problemstillinga i denne studien blir då formulert slik:

Korleis kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?

I arbeidet med studien vil desse forskingsspørsmåla stå sentralt i forhold til problemstillinga:

Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med yrket?

Korleis opplever rektor den nyutdanna læraren sitt møte med yrket?

Forskingsspørsmåla vil vere utgangspunkt for oppbygginga av intervjuguiden. Målet med studien er å søke djupare forståing for korleis rektorar møter nyutdanna lærarar sine behov og legg til rette for læring og meistring i yrket. Dette inneber å undersøke samhandling i skular, der eg gjennom eit kvalitativt forskingsopplegg vil kunne søke djupare innsikt i forventningar, intensjonar og meining bak handlingar. Gjennom å intervju eit utval av rektorar og nyutdanna lærarar, er eg ute etter å få fram det særeigne i deira situasjon.

For å belyse problemstillinga nyttar eg teoretiske perspektiv som tar opp forholdet mellom skule og samfunn (Hargreaves 2004), praksiskunnskap og organisasjonslæring (Argyris og Schön 1996 , Nonaka 1994, Senge 1991) , samt ulike organisasjonstypologiar (Strand 2007).

Studien undersøker samhandling i skular, og ved å intervju eit lite utval av aktørar vil eg få fram det særeigne ved deira situasjon. Ved å nytte kvalitativ metode vil eg ikkje få representativ kunnskap, men derimot djupare innsikt i forventningar, intensjonar og meining bak handlingar. Eg vil ikkje kunne generalisere på bakgrunn av funna mine, men eg vil få ei djupare forståing for kva aktørane opplever som viktige føresetnader for å støtte profesjonsutvikling og korleis dette samsvarer med forskning. Lesaren kan sjølv vurdere om det er sannsynleg at desse opplevingane er relevante for andre liknande situasjonar.

1.5 Oppbygging av oppgåva

I *kapittel 1* gjer eg greie for bakgrunnen for val av tema og korleis oppgåva er bygd opp. Eg har også gitt ein oversikt over kva nyare kunnskap vi har om nyutdanna sin situasjon den første tida i læraryrket, kva behov det synest å vere for støtte og kva statlege oppfølgingstiltak som er sett i verk siste åra. Eg har også vist til nyare forskning som tar opp skuleleiarane sin situasjon i norsk skule. Eg avsluttar kapitlet med å gjere greie for problemstilling og forskingsspørsmål.

I *kapittel 2* skisserer eg teoriforankringa mi. I val av teori har eg lagt vekt på krava til profesjonsutøving i læraryrket og vilkår for utvikling av profesjonskunnskap, leiing og organisasjon. I forhold til krav til profesjonsutøving legg eg vekt på Andy Hargreaves (2004) si forståing av skulen sin plass i kunnskapssamfunnet. Som utgangspunkt for å belyse vilkår for utvikling av profesjonskunnskap, skisserer eg nøkkelfaktorar for identitetsutvikling og meistring knytt til teoriar om praksisfellesskap og lærande organisasjonar. Sentrale teoriperspektiv er her henta frå Chris Argyris og Donald Schön (1996, 2001) og I. Nonaka og Takeuchi (1995). Den som i dag først og fremst blir identifisert med omgrepet lærande organisasjon er Peter Senge (1991). Eg ser også på vilkår for leiing i skulen i eit dialog- og kontekstperspektiv og nyttar her i hovudsak Torodd Strand sin modell for organisasjonstypologiar. Teorigjennomgangen munnar ut i ein teoretisk modell som viser sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling. Denne blir seinare nytta som grunnlag for analyse av det empiriske materialet og drøftinga.

I *kapittel 3* gjer eg greie for den metodiske framgangsmåten eg har nytta i studien, utfordrande spørsmål knytt til den metodiske tilnærminga og dei vegvala eg har gjort. I *kapittel 4* presenterer eg det empiriske materialet frå dei kvalitative intervjua.

I *kapittel 5* drøftar eg møtet mellom empiri og teori i lys av den teoretiske modellen som vart presentert i kapittel 2 med utgangspunkt i organisasjonstypologiar, leiarroller og disiplinær for læring. Til sist i *kapittel 6* tar eg opp kva svar denne studien har gitt i forhold til problemstillinga og vurderer kva grunnlag prosjektet mitt gir for vidare studiar når det gjeld sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling. Eg diskuterer i dette kapitlet også mitt eige val av metode og teori.

Kapittel 2. Teoretisk perspektiv på skuleleiing og profesjonsutvikling i læraryrket

Profesjonsutvikling inneber å utvikle kompetanse til å gjere reflekterte val som medfører at ein meistar utfordringane i yrket. Dahle (1999) definerer tre ulike kompetansenivå; å gjennomføre undervisning (K1), å konstruere undervisningsprogram (K2) og å kommunisere på grunnlag av, og sjølv utvikle utdanningsteori (K3). Å vere kompetent i yrket vil seie å evne å handtere dei viktige utfordringane i organisasjonen. Meistring vil difor vere både tids- og kontekstavhengig, og forventningar til meistring vil kunne endre seg.

Andy Hargreaves (2004) har vore oppteken av at ein må forstå skulen sin plass i kunnskapssamfunnet dersom ein skal lukkast som institusjon og profesjon. Profesjonsutvikling er både eit individuelt og kollektivt prosjekt. Læring skjer i samhandling med andre, og leiaren må difor forstå korleis heile organisasjonen kan representere støtte i den nyutdanna si læring. Eg ser difor teoriar om organisasjonslæring som ei eigna fagleg tilnærming for å studere korleis ein kan støtte profesjonsutvikling. Eg vil sjå på ulike perspektiv på læring i praksisfellesskapet og korleis praksiskunnskap kan bli utvikla individuelt og i kollektivet. Dette kan gi grunnlag for å undersøke individet si læring og korleis denne er avhengig av organisasjonen si evne til å lære.

Peter Senge har eit framtidsretta og relasjonelt perspektiv på læring. Han står i ein tradisjon frå Bateson (1972) sine teoriar om organisasjonslæring på fleire nivå og Argyris og Schön (1996) si vidareutvikling av tankegangen. Eg presenterer den systemiske tenkinga hans som utgangspunkt for å drøfte kva faktorar som er avgjerande for at ein skal lære og utvikle seg i ein organisasjon. Eg vil også gjere greie for Bateson og Argyris og Schön (1996) sine bidrag til forståinga av læring på fleire nivå. For å utvide det systemiske perspektivet vil eg også sjå på korleis Nonaka og Takeuchi (1995) meiner kunnskapsutvikling skjer i ein dynamikk mellom taus og eksplisitt kunnskap.

I val av teoretiske perspektiv synest det formålstenleg å sjå på kva vilkår leiaren i organisasjonen har for å bidra til ei produktiv profesjonsutvikling. Konteksten vil her vere viktig. Det er difor nødvendig å sjå på kva slags organisasjon skulen er og kva vilkår leiaren

har for å påverke. Eg ser Torodd Strand (2007) sin diskusjon om organisasjonsformer som kontekst for leing, som eit tenleg rammeverk. Strand klassifiserer leiaroppgåver og arbeidsvilkår og drøftar korleis leiaren kan påverke det som skjer i organisasjonen. Avslutningsvis i dette teorikapitlet oppsummerer eg teorigrunnet og presentasjon av ein analysemodell for sambandet mellom leing og profesjonsutvikling som gir grunnlag for å drøfte empirien.

2.1 Utvikling av profesjonsmedvit

Profesjonsutviklinga må ein sjå i samband med krava til yrket. Krava til yrket har endra seg gjennom tidene. Alle samfunn har sine tankar om kva utdanning skal vere til. Desse vil endre seg når samfunnet endrar seg. I Noreg blir dette uttrykt gjennom læreplanar og andre styringsdokument. Eg vil først ta i utgangspunkt i Andy Hargreaves (2004) sine vurderingar av kva som må vere krav til profesjonskunnskap i skulen. Han analyserer kva funksjon skulen skal ha og kva krav til kompetanse som følgjer av dette.

Eg tar utgangspunkt i omgrepet "kunnskapssamfunnet" når eg skal nærme meg spørsmålet om kva samfunn skulen skal fungere i¹. I følgje Hargreaves har kunnskapssamfunnet tre hovuddimensjonar. Den første er ein utvida vitskapleg, teknisk og utdanningsmessig sfære, den andre er komplekse måtar å bearbeide og spreie kunnskap og informasjon på, og den tredje er omstrukturering av verksemder med sikte på kontinuerleg fornying. For å kunne handtere utfordringane dette inneber, må ein skape system, arbeidsteam og kulturar som fremmer gjensidig og spontan læring (Hargreaves 2004:38-39).

Hargreaves (2004:28-30) omtalar læraryrket som eit paradoksalt yrke. Han meiner at lærarane er fanga i ein trekant av konkurrerande interesser og påbod. For det første skal dei vere katalysatorar for kunnskapssamfunnet ved å utvikle menneskelege eigenskapar og handlingskompetanse som gjer at individ og organisasjonar kan lukkast. For det andre skal

¹ Sjølve uttrykket kjem frå sosiologen Daniel Bell som i 1976 omtalte den komande samfunnsepoken som ville avløyse industriøkonomien og produksjon av ting. Han såg for seg ein postindustriell økonomi der tenesteyting, idéproduksjon og kommunikasjon vart sentrale område for arbeidskrafta. Ei slik vektlegging ville vere avhengig av at menneske og institusjonar var i stand til å produsere kunnskap. Samfunnet sin grunnleggjande ressurs blir kunnskap, ikkje kapital eller arbeid. Kunnskap er ikkje berre støtte til arbeidet, men sjølve hovudforma for produksjon.

lærarane motverke og dempe dei negative konsekvensane av dette samfunnet som overforbruk, tap av fellesskap og stor avstand mellom rike og fattige. For det tredje er dei offer for devaluering frå samfunnet si side der det eine trugsålet er reduksjon av offentleg velferd til fordel for privat velferd og det andre er aukande krav til standardisering av læringsarbeidet. "Disse tre kreftene, deres samspill og følger, avgjør undervisningens art, hva det vil si å være lærer og selve læreryrkets levedyktighet i kunnskapssamfunnet" (ibid:30). Dersom lærarane skal kunne førebu elevane på å leve i kunnskapssamfunnet, må dei forstå og meistre dette samfunnet, og dei må ha ei spesiell form for profesjonsmedvit.

Hargreaves legg vekt på at elevane må lære å vidareutvikle og nytte seg av fordelane med kunnskapsøkonomien, men samstundes må dei lære å ta vare på vesentlege fellesskapsverdiar som marknaden ikkje tar ansvar for. Læraren sitt nye profesjonsmedvit må difor omfatte:

- Fremming av djuptgåande kognitiv læring
- Nye undervisningsmåtar
- Kontinuerleg læring i yrket
- Arbeid og læring i team
- Inkludering av foreldra som læringspartnarar
- Utvikling og bruk av kollektiv intelligens
- Kapasitet til å handtere endring og risiko
- Tillit til prosessar og det å vere undervegs

Lærarane må ikkje berre produsere verdiar, men vere drivne av verdiar for å kunne dempe negative konsekvensar av kunnskapssamfunnet. Ein må utvikle verdiar hos elevane ved å leggje vekt på både emosjonell og kognitiv læring, byggje forpliktande haldningar til fellesskap og mellommenneskeleg forståing, utvikle evne til empati og grunnleggjande tillit til andre, arbeide og lære i lag og skape relasjonar til foreldre og lokalsamfunn. Skal lærarane lukkast med dette, må dei også leggje vekt på si personlege utvikling slik at dei kan modnast som lærarar og menneske. Det er vesentleg at lærarane unngår å bli eit offer i kunnskapssamfunnet og dermed misser høvet til å fremje og forme det (ibid:47ff).

Hargreaves legg vekt på tre kjenneteikn for gode læringsfelleskap: forpliktande samarbeid og diskusjon, sterkt og kontinuerleg fokus på undervisning og læring og ein produktiv vurderingskultur med vekt på vurdering som fremjar vidare læring (ibid:47ff). I følgje Hargreaves er omsorgsfulle yrkesfelleskap, med langsiktige mål og rom for fagleg usemje, nødvendige for å skape utvikling. Det må vere rom for utvikling av nye idear og perspektiv. Han understrekar verdien av å utvikle samhandling mellom leiing, lærarar, elevar, foreldre og lokalmiljø (ibid:2004:47ff).

Utdanningssystemet må, i følgje Hargreaves, ta innover seg nye måtar å handtere og spreie kunnskap og informasjon på, både gjennom lærarutdanning og i arbeidsfelleskapet. Skal vi vere i kontinuerleg fornying, må skulen skape system, arbeidsteam og kulturar for gjensidig og spontan læring. Då blir det viktig å supplere det didaktiske og fagorienterte perspektivet med eit organisatorisk perspektiv, der læraren har kunnskap om korleis læring kan skje i organisasjonar. Denne dimensjonen blir vektlagt i St. meld. nr 30 (2003-2004) *Kultur for læring* som er grunnlaget for Kunnskapsløftet. Skulane må utvikle seg som lærande organisasjonar dersom dei skal lukkast med oppdraget sitt. Utdannings- og forskningsdepartementet (2005) definerer ein lærande organisasjon slik: ”.. en organisasjon som utvikler, forvalter og tar i bruk sine kunnskapsressurser slik at virksomheten totalt sett blir stand til å mestre daglige utfordringer og etablere ny praksis når det er nødvendig” (ibid:9).

Det ein nødvendig å belyse kva som er viktige faktorar i utvikling av profesjonsmedvit for å forstå korleis rektor kan støtte den nyutdanna. Det har igjen som føresetnad at ein forstår kva utfordringar samfunnet gir og søker å utvikle kompetanse som gjer det mogleg å vere katalysator for dette samfunnet. I tillegg må læraren ivareta verdiar, ha kunnskap om vilkår for individuelle og kollektive læringsprosessar og ha evne til å utvikle handlingsalternativ i lag med andre. Å byggje kulturar som gir rom for forpliktande samhandling og kontinuerleg læring og utvikling kan synast som om ein viktig føresetnad for å kunne støtte nyutdanna i deira profesjonsutvikling.

2.2 Profesjonalisering i læreryrket

Eg er ute etter å forstå korleis rektor kan støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling, og vil undersøke kva handlingsrom rektor har for å gjere dette. Læring handlar om å tileigne seg kunnskap og dugleik slik at ein meistrar utfordringane i yrket. Gjennom utdanning skal ein leggje eit grunnlag for å starte i yrket. For å støtte ei vidare utvikling, er det viktig å forstå kva som er dei vesentlege vilkåra for at den nyutdanna skal utvide og utvikle sin læringskapasitet.

Viktige faktorar i læringa

Det er vanskeleg å lære om arbeidet når ein ikkje er der det skjer. Samstundes er det vanskeleg å lære om arbeidet når ein er oppslukt av det (Østrem 2008:17). Eit anna dilemma er krav til sosialisering og tilpassing i yrket og kven som set standardar og blir identifikasjonsobjekt. Spørsmålet er om ein kan styre korleis læring som kvalifiserer til profesjonell yrkesutøving kan skje. Ein interessant modell er utvikla av Franson og Morberg (Østrem 2008:317). Denne viser spenninga mellom nøkkelfaktorar dei meiner er avgjerande for nye lærarar si identitetsutvikling og meistring.

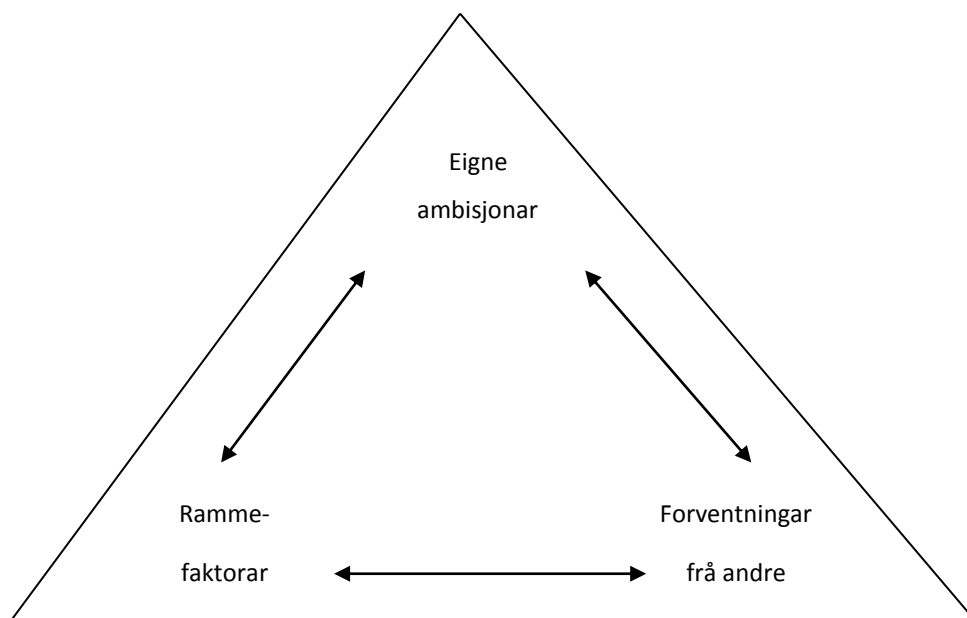


Fig. 1 Nøkkelfaktorar for identitetsutvikling og meistring (Franson og Morberg i Østrem2008:317)

Korleis dei meistrar yrket blir avgjort av korleis dei handterer spenninga mellom nøkkelfaktorane. Desse faktorane er eigne ambisjonar, krava dei opplever og vilkåra for å realisere ambisjonane. Eigne ambisjonar er subjektive førestillingar om arbeidet og kva ein er førebudd på å yte for å realisere desse. Dei ytre krava er direkte og indirekte tolkingar av forventningar til lærargruppa som kollektiv. Høvet til realisering av ambisjonar og oppfatta forventningar blir definert som rammefaktorar. Dersom avstanden mellom ambisjonar, forventningar og rammefaktorar blir for stor, oppstår det eit behov for balanse då kjensla av å ikkje strekke til er vanskeleg å leve med. Strategien kan då vere å gi opp fordi ein ikkje meistrar eller skulde på andre. Andre strategiar kan vere å arbeide meir, senke ambisjonsnivået eller leve med dei rammene som finst og godta at ikkje alt blir slik ein vil. Meistring er ein kontinuerleg prosess for å handtere det konfliktfylte (Østrem 2008:317).

Dersom vi skal forstå korleis ein kan lære profesjonell yrkesutøving gjennom yrkesutøvinga, så er det viktig å sjå dette i lys av korleis læring skjer. Ein måte å nærme seg dette på er Vygotsky sine teoriar om korleis vi kan utvikle tanken. Han legg vekt på dialektikken mellom kvardagsomgrepa som er knytt til livserfaringar og dei vitskaplege omgrepa. Føresetnaden for frigjering frå handlingstvungen ligg i utvikling av høgare mentale prosessar, og då treng vi dei vitskaplege omgrepa. Dette tyder at vi må utvikle teoretiske perspektiv som kan gi språk til opplevingar og høve til analytisk distanse. På denne måten kan vi kontrollere eigne handlingar og reaksjonar, både kognitive og emosjonelle, på ein måte som gjer oss til "herrar" og ikkje "slavar" i situasjonane (Vygotsky i Østrem 2008:16).

Ein læringsprosess startar ved at individet lurar på kva noko er eller betyr. Innanfor ei behavioristisk forståing er læring avhengig av stimulus og respons, og erfaring som grunnlag for sanseerfaring er avgjerande. Likeeins vil forventning om kva som vil skje ved ein bestemt handlemåte vere ein viktig forklaringsfaktor når vi skal prøve å forstå korleis individ lærer (Jacobsen og Thorsvik 2002:330ff).

Kognitiv læringsteori utvidar forståinga ved å undersøke korleis hjernen organiserer og lagrar kunnskap. Mennesket har avgrensa kognitiv kapasitet og må difor velje kva det vil gi merksemd til. Dette kan skje både medvite og umedvite. Det oppfattar ting selektivt og tolkar det det erfarer i lys av individuelle føresetnader og kontekst. Læring skjer først når ein knyter merksemd til det ein opplever. Ein trur at hjernen lagar kognitive kart som

organiserer informasjon. Disse karta ser ut til å innehalde oppskrifter som er erfaringsbaserte. Når mennesket mottar informasjon blir dette kopla til eit kognitivt kart som gir ein standardreaksjon for handling. I følge kognitiv læringsteori kan ein lære på ulike måtar, enten ved å utvikle heilt nye kart, utvide eksisterande kart eller bygge nye kart i staden for dei gamle. Omstilling til endra vilkår krev ofte avlæring og tileigning av ny kunnskap (ibid).

Sosial læringsteori supplerer forståinga av læring. Læring kan også vere noko som skjer mellom menneske. Ein kan lære av å relatere andre sine erfaringar til eigen situasjon og ein kan lære gjennom imitasjon. Det interessante spørsmålet blir då kven vi lærer av. Her viser forskning at vi knyter merksemd til informasjon frå dei som vi stoler på. For å forstå vilkår for læring, må vi då også forstå korleis tillit og mistillit kan utviklast. Interesse for andre sine erfaringar er størst når handlingsmodellane er enkle å forstå, er viktige for oss og liknar på noko vi har erfart tidlegare. Vi lærer av det vi gir merksemd til. Vi gir merksemd til det vi kan kjenne att og som er i tråd med dei forventningane vi har. Forventningar er som regel sterkt prega av erfaringar. Dersom erfaringar og forventningar ikkje gir relevans til informasjon, vil vi lett utelukke eller bagatellisere informasjonen. Evne til refleksjon over korleis tankar og forventningar formar forståinga er difor ein viktig faktor for læring (ibid).

Det er viktig å forstå korleis den nyutdanna handterer spenninga mellom egne ambisjonar, forventningar frå andre og høvet til realisering av ambisjonar og oppfatta forventningar. Det ser i tillegg ut til å vere vesentleg å utvikle og nytte teoretiske perspektiv som kan gi språk til opplevingar og høve til analytisk distanse. Dersom erfaringar og forventningar er viktige føresetnader for kva vi lærer, er det viktig å styrke evna til refleksjon over korleis tankar og forventningar formar forståinga. Læring skjer når vi knyter merksemd til det vi opplever, og det er difor viktig å forstå korleis ein som leiar kan fange merksemda der ein ser behov for læring og utvikling.

Læring i praksisfellesskap

Schön (2001) er oppteken av det han kallar profesjonane si tillitskrise. Det blir stilt spørsmål ved om profesjonane kan løyse samfunnet sine problem. Eit sentralt spørsmål er om den profesjonelle kunnskapen høver til formålet for verksemdene. Han seier at dei profesjonelle

sjølv har ei stadig sterkare kjensle av at kunnskapen ikkje er relevant for dei problema dei skal løyse. Schön meiner at praksiskunnskap ikkje kan vere faktisk kunnskap då praksissituasjonar ikkje er problem som kan løysast, men problematiske situasjonar som er uoversiktlege og usikre. Praksissituasjonar er unike hendingar der det enkelte tilfellet krev ein praksiskunst.

Utfordringa for dei profesjonelle er at dei alltid står i ein konflikt mellom verdiar, formål og interesser. Om det finst faktisk kunnskap ein kan nytte seg av, så er dilemmaet at spennet mellom den profesjonelle kunnskapen og forventningane som skal oppfyllest, heile tida endrar seg. Dersom vi leitar etter rette svar eller oppskrifter i ein slik situasjon, er det lett å definere problem løyst frå samanhengen sin. Vi hamnar fort i reduksjonisme. "Kompleksitet, ustabilitet og usikkerhet fjernes eller løses ikke ved at anvende en spesialisert viden på veldefinerte oppgaver" (ibid:27). Han siterer Russel Ackoff som seier at "ledere bliver ikke stillet over for problemer, der er uafhængige af hinanden, men over for dynamiske situationer, der består af komplekse systemer af skiftende problemer, som griber ind i hinanden. Ledere løser ikke problemer, de styrer rodet" (Ackoff i Schön 2001:25). Dette gjeld både leiaren i klasserommet og leiaren for skulen.

Schön er oppteken av at vi må utvikle kunnskap-i-handling då dei toneangivande modellane for profesjonell kunnskap ikkje kan forklare eller beskrive den kompetansen som er avgjerande for yrkesutøvinga. "De professionelle er blevet rystede over, at de ikke kan gøre rede for de processer, som de er kommet til at opfatte som centrale i deres professionelle kompetence" (ibid:27). Han meiner at profesjonell kunnskap har like mykje å gjere med å finne problem som å løyse dei. Han nyttar omgrepet "reflection in Action" og meiner at refleksjonen i handling må byggje på den tause kunnskapen som er erfaring, innsikt og mønsterattkjenning. Eksperiment og analyse i daglege situasjonar kan føre til ny kunnskap og innsikt dersom ein spør seg kva ein ønskjer å oppnå og stiller kritiske spørsmål ved kva som skjer når terrenget ikkje vil tilpasse seg kartet. Dette krev ei open haldning til at den du skal tene kan hjelpe deg å forstå situasjonen og ha forslag til konstruktive handlingar, og det er samspelet som gjer det mogleg å nytte den profesjonelle kunnskapen (ibid:243ff).

Behovet for læring i komplekse situasjonar utfordrar tenkinga om korleis læring skjer. Det vil her vere relevant å trekke inn teoriar om læring på fleire nivå. Læring i arbeidssituasjonar vil

vere både individuelle og kollektive prosessar, og vil i følge Wells (1999) kunne nå ulike nivå avhengig av møtet mellom individuell og sosial dynamikk. Kunnskapsbygging bidrar til ny felles kunnskap og personleg innsikt basert på både erfaring, informasjon og kollektiv kunnskapsbygging. Gregory Bateson (1972) sine teoriar om læring på ulike nivå har fått stor betydning innanfor organisasjonslæringsfeltet. Argyris og Schön har vidareutvikla tenkinga i sin teori om enkelt- og dobbeltkrinslæring (1978, 1996). Etter kvart har det kome fleire bidrag som legg vekt på enkle, doble og fleirdoble læringsløyper.

Bateson (1972) er oppteken av skiljet mellom informasjonsoverføring og komplekse læringsprosessar. På bakgrunn av dette definerer han ulike læringsnivå:

Læring 0: Eit psykisk eller eit sosialt system responderer på ein bestemt måte overfor eit gitt stimulus. Dette er automatisert vaneåttferd der det ikkje blir stilt spørsmål ved handlingsmodellen. Ein treng den forma for læring for å oppretthalde rutinar.

Læring I: Det lærande systemet kan innanfor gitte rammer velje mellom ulike handlingsalternativ ved prøving og feiling. Vi vil vere i stand til å vurdere handlingsmodellane i læring 0.

Læring II: Det lærande systemet reflekterer over og endrar prinsippa for si eiga læring og kategoriserer handlingar og opplevingar for bruk i nye samanhengar. Bateson kallar dette "deuterolæring". Metarefleksjon konstituerer meininga vi legg til grunn for fortolkingar.

Læring III: Læring på dette nivået inneber ei utskifting av premissane som til vanleg er med på å skape læring II. Læring kan berre skje dersom ein rettar søkelyset mot problemet, føresetnadene og premissane for det, og det må vere evne til å frigjere seg frå den konteksten som er ramma for læring på lågare nivå.

Læring IV: Dette læringsnivået er det ikkje mogleg for enkeltstående organismar å nå. Organisasjonar sitt potensiale for djupare læring ligg i å etablere læring på nivå II og III.

Denne nivåtenkinga er relevant for min studie av korleis profesjonsutvikling kan skje. Læring på nivå 0 og I skjer ved behov for tilpassing til eksisterande praksis og strukturar. I arbeidet som lærar vil ein vere avhengig av å stadig redefinere praksis i møte med nye situasjonar, og ein vil difor ha behov for læring på nivå II og III. Det vil ikkje vere enkelt for ein nyutdanna å nå læring på nivå III, men nivå II vil vere viktig å nå dersom ein i si yrkesutøving skal nå Dahle sitt kompetansenivå 3. Læring på nivå II og III føreset kollektiv kunnskapsbygging.

Argyris og Schön (1996) har, på bakgrunn av Bateson sitt arbeid, utvikla omgrepa enkelt- og dobbeltrinslæring, og dei nyttar også omgrepet "deuterolæring". Det er berre når aktørane når det øvste nivået, deuterolæring, at organisasjonen kan forbeholdast. Dette er eit metanivå der individet lærer å lære. Argyris og Schön er opptekne av forholdet mellom uttrykt teori og bruksteori. For å seie noko om læring må vi fokusere på samsvaret mellom det vi gjer og det vi seier at vi gjer. Dette samsvaret kan vi påverke gjennom gransking og refleksjon. Den uttrykte teorien er modellar vi handlar etter medan bruksteorien er den tause kunnskapen, det som er underforstått for meg og som eg ikkje har språk for. Den uttrykte teorien er i skulen resultat av opplæring, strukturar og synlege mønster på overflata. Bruksteorien er resultat av sosialisering, kultur og usynlege mønster i djupna.

I enkelttrinslæringa er ein oppteken av samanhengen mellom resultat og handling, og ein justerer handlingane om ein ikkje oppnår forventa resultat. Ingen spør etter kva som er rett eller gale, men etter kva som verkar. Skal ein oppnå dobbeltrinslæring, så spør ein etter meining når det ikkje er samsvar mellom det ein trur på og resultatet av det ein gjer. Ein går tilbake til utgangspunktet og spør om det er rett å drive med dette når vi ikkje oppnår det resultatet vi hadde planlagt. I dobbeltrinslæringa blir bruksteoriane granska, og vi stiller spørsmålsteikn ved den underforståtte kunnskapen vår. Deuterolæring handlar om ei systemisk tilnærming der vi lausriv oss frå samhengane mellom handling og resultat og spør om vi bør gjere noko anna (ibid: 20-29).

Rektor kan berre støtte profesjonsutvikling innanfor praksisfellesskapet. Han må difor ha innsikt i vilkåra for læring i eigen organisasjon. Ein nyutdanna må lære i komplekse situasjonar. Det er difor viktig at rektor forstår vilkåra for at dette kan skje og korleis han kan aktivere dobbeltrinslæring og deuterolæring slik at den nyutdanna kan vere i stand til å redefinere praksis i møte med nye situasjonar og slik ivareta profesjonsutvikling.

Individuell og kollektiv læring – utvikling av ein lærande organisasjon

Kompetansekrava for ein lærar er svært samansette. Ein lærar må vere i kontinuerleg personleg utvikling. På denne måten skil ikkje ein nyutdanna sine behov seg frå dei behova resten av kollegiet har. Vi bør difor sjå den nyutdanna sin situasjon som ein del av ein lærande organisasjon. Skal ein lærar meistre yrket, må han meistre det i lag med andre.

Individuell kunnskap må gjerast kollektiv om den skal få slagkraft, og difor må ein lære i lag. Komplekse oppgåver krev samarbeid.

Ein av dei sentrale teoriane innafor området "lærande organisasjonar" er utvikla av Ikujiro Nonaka og hans kollegaer (Jacobsen og Thorsvik 2004:337-338). For å fremje læring i organisasjonar er den viktigaste utfordringa å artikulere taus kunnskap og innsikt som individa har fått gjennom erfaring. Den må så gjerast tilgjengeleg slik at den kan prøvast ut og bli til nytte for heile organisasjonen. Læring i organisasjonen bør bli forstått som ein prosess som organisatorisk forsterkar kunnskapen som er skapt av individ, og krystalliserer den som ein del av kunnskapsnettverket til organisasjonen. Det er individa som driv kunnskapsutviklinga i organisasjonen. "Individuals are continuously committed to recreating the world in accordance with their own perspectives" (Nonaka 1994:17).

Dette perspektivet har han henta frå Polanyi, som meiner det er tre faktorar som driv denne individuelle forpliktinga i ein organisasjon. For det første er det intensjon, dvs. korleis individet nærmar seg omgjevnadene og prøver å skape meining ut frå den informasjonen det får. Det andre er autonomi som vil motivere individet til å vinne kunnskap. Det tredje kallar han "fluctuation", og viser til at individet lærer gjennom sin interaksjon med omverda, og at dette særleg skjer i kaos og kompleksitet. Føresetnaden for læring er at individet omskaper sine eigne førestellingar for å ta omsyn til impulsar i omgjevnadene (ibid:17-18). Kunnskapen blir til mellom røyndomen sine motsetnader. Nonaka skil mellom fire former for læring:

1. *Frå taus til taus kunnskap*

Dette kan skje gjennom observasjon av det andre gjer. Ein er avhengig av å være til stades samstundes. Ein vil ikkje kunne reflektere over om dette er fornuftig handlemåte då kunnskapen blir verande taus.

2. *Frå eksplisitt til eksplisitt kunnskap*

Ein deler kunnskap ved å setje saman opne informasjonskjelder. Det gir høve til systematisering av kunnskap.

3. *Frå taus til eksplisitt kunnskap*

Ein prosess der taus kunnskap blir artikulert munnleg eller skriftleg slik at den blir tilgjengeleg for andre.

4. Frå eksplisitt til taus kunnskap

Eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk og tilpassa eigen taus kunnskap. I ein slik prosess skjer det ein syntese mellom den eksplisitte og tause kunnskapen.

Formene for utvikling og spreining av kunnskap kan plasserast i grunnskjemaet til Nonaka.

Tabell 1: Grunnskjema som viser former for kunnskapsutvikling (Nonaka 1994:19)

Frå/til	Taus (skjult)	Eksplisitt
Taus	Sosialisering	Eksternalisering
Eksplisitt	Internalisering	Kombinering

Alle former for læring skjer i alle organisasjonar, men det er innanfor dei to siste former for læring at organisasjonar kan utvikle og ta i bruk ny kunnskap. Klarer ein å ta i bruk desse formene, kan ein oppnå ein læringspiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterkar kvarandre. Organisasjonar må difor leggje til rette for at taus kunnskap blir artikulert og at eksplisitt kunnskap blir tatt i bruk for å integrere den med den tause kunnskapen. Artikulering og internalisering forsterkar læring (Jacobsen og Thorsvik 2002:337ff). Nonaka og Takeuchi har undersøkt om det finst grunnleggjande vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosessar. Dei har funne desse vilkåra: intensjon, autonomi, kreativt kaos, redundans og variasjon.

Intensjon er den individuelle og kollektive viljen til å utvikle mål og å arbeide for å nå måla. Intensjonsnivået kan styrkast ved aktiv involvering og medskaping.

Autonomi handlar om fridom til å arbeide på eige ansvar for slik å skape god dynamikk.

Evne til å tåle *kreativt kaos* er ein føresetnad for å takle uføresette og utfordrande hendingar.

Redundans handlar om overlapping av informasjon, aktivitetar og leiaransvar. Overlapping vil styrke gjennomføringskraft, innsyn, fleksibilitet og indirekte kvalitetskontroll.

Variasjon er nødvendig for å ha kapasitet til å møte mangfaldet av oppgåver i ein organisasjon. Breidde i rekruttering sikrar ei meir mangfaldig tilnærming til utfordringar og kan styrke oppgåveløysinga (Nonaka og Takeuchi 1995).

Systemisk tenking - frå individuell til kollektiv læring

Skal det skje læring og utvikling i organisasjonar, så må det vere vegar frå individuell til kollektiv læring. Peter Senge har utvikla teori om organisasjonslæring. I boka "Den femte disiplin" (1991) gjer han greie for det han kallar "Kunsten å utvikle den lærende organisasjonen". Han meiner at den største utfordringa vår er å sjå samanhengar og forstå korleis vi med våre handlingar påverkar det som skjer med oss. Eit grunnleggjande trekk ved komplekse menneskelege system er at årsak og verknad ikkje ligg nær kvarandre i tid og rom (ibid:70). Senge opererer med fem føresetnader, eller disiplinar, der systemtenking er hjørnesteinen.

"Systemtenkning er en disiplin for å oppfatte helheter. Det er et rammeverk for å se forhold snarere enn enkelte ting, for å se endringsmønstre snarere enn statiske øyeblikksbilder" (ibid:75).

Dei fire kjernedisiplinane som må utviklast parallelt med systemtenking som integrerande disiplin, er personleg meistring, felles visjon, mentale modellar og læring i lag (ibid:18).

Personleg meistring. Det er individ som lærer, men individuell læring er ingen garanti for at organisasjonar lærer. Personleg meistring er likevel ein føresetnad då dette er grunnlaget for individet si utvikling og evne til å oppnå det ein ønskjer. Å meistre noko betyr i følgje Senge (ibid:13) at ein har kunnskap og kan nytte ferdigheiter. Disiplinen personleg meistring omfattar noko meir. Det er å kontinuerleg klarleggje og utdjupe den personlege visjonen. I tillegg må ein kunne konsentrere kreftene, utvikle tålmod og oppfatte røyndomen på ein objektiv måte (ibid:13). Spenninga som oppstår mellom individa sine visjonar og eit realistisk bilde av røyndomen, kallar Senge for kreativ spenning. Det er denne som er drivkrafta for å verkeleggjere visjonar, og det viktige er å lære korleis ein kontinuerleg skal skape og

opprethalde denne spenninga. Å trø feil og mislukkast gir høve til læring dersom ein meistarar kreativ spenning. Å vere sannferdig styrkar evna til å sjå dei strukturelle konfliktane som ligg bak eiga åtferd, og fokuset kan i større grad rettast mot kva som er mogleg å endre. Det ligg energi i å vere sannferdig, samstundes som det ligg energi i å forplikte seg til ein visjon som går utover eigeninteressene. Det avgjerande er ikkje kva visjonen er, men kva den gjer. Menneske med høg grad av personleg meistring vil også vere dei vi kan kalle modne menneske (ibid 1991:145-166).

Felles visjon. Ein felles visjon i ein organisasjon har utgangspunkt i personlege visjonar. Den kan bli ei kraft i organisasjonen dersom den er boren fram i respekt for andre og av eit ønskje om samkjensle og mål utover eigeninteressene. Utvikling av ein felles visjon er eit kontinuerleg leiararbeid. Visjonen må vekse fram gjennom samtalar om kva vi i fellesskap ønskjer å skape (ibid:219). Den blir ei levande kraft først når den blir praktisert som systemtenking. Når menneska i organisasjonen klarer å sjå at haldningar og handlingar skaper røyndomen dei er ein del av, så vil det vere eit betre grunnlag for å utvikle felles visjonar om å skape si framtid (ibid:234-235). Senge legg vekt på at felles visjonar berre kan vere ei kraft når medlemmene trur at dei kan påverke sin eigen situasjon. Dette føreset at ein forstår sin eigen situasjon og kan halde den opp mot visjonen (Senge 1991:229).

Mentale modellar. Modellane påverkar vår oppfatning av hendingar og blir difor styrande for våre handlingar. Utfordringa er å få dei fram i lyset slik at vi kan reflektere over dei. Dei mentale modellane våre kan hindre læring dersom vi overfører våre erfaringar til nye situasjonar og dermed generaliserer enkelthendingar. Dette kallar Senge for abstraksjonssprang. Dette skjer når vi ikkje stiller spørsmålsteikn ved eigne generaliseringar. Læring og endring kan skje dersom vi er viljuge til å stille spørsmål ved dei. Dette kan ein gjere i ein balansegang mellom å framføre eige syn og lære om andre sitt syn. Dersom ein kombinerer det Chris Argyris kallar å balansere etterforsking og forsvar, så er dette eit godt grunnlag for læring. Gjennom forsvar vil ein synleggjere modellane sine og dermed kunne bli utfordra på dei (ibid:191-207).

Læring i lag. Det er viktig at kreftene i ein organisasjon blir samkøyrde. Senge kallar dette for fininnstilling og peikar på at det må vere felles retning på energibruken. Den felles visjonen må fungere som ei forlenging av personlege visjonar om den skal styrke organisasjonen. Den

felles visjonen må difor ha oppslutnad frå gruppa. Ved ei harmonisering av gruppemedlemmene sin innsats vil det oppstå ein synergieffekt. Gruppelæring er ein kollektiv disiplin, og den krev at gruppemedlemmene meistrar dialog og diskusjon, og ikkje minst skiljet mellom dei. For å lukkast med gruppelæring, må ein trene på læring i lag. I dialogen får ein høve til å vurdere sine egne tankar, og ein kan hjelpe kvarandre til å sjå manglande samanhengar. Føresetnaden for dialog er at deltakarane er viljuge til å leggje fram sine førestillingar for vurdering. Gevinsten ved å lære i lag er at ein får høve til å samanlikne førestillingane sine med andre sine og dermed sjå dei klarare. Dialog er berre mogleg når deltakarane ser kvarandre som likeverdige (ibid:237ff). I følgje Senge (ibid:246) så er det tre grunnleggjande føresetnader for dialog: deltakarane må vere viljuge til å vise fram sine tankar, dei må sjå kvarandre som likeverdige og det må vere ein person som fungerer som støttespelar for å halde dialogen i gang.

Senge er oppteken av at vi skal tenke som biologar og sjå det økologiske perspektivet. For å støtte vekst, endring og utvikling må vi vite kva som er forsterkande vekstprosessar og kva som kan vere hemmande (Senge 2007:16). "Al vækst i naturen har sin grund i sammenspillet mellem forstærkende vækstprocesser og begrænsende processer" (ibid:15). For å utvikle læringskapasitet må ein ha evne til å setje seg mål, kunne føre ein reflekterande samtale og forstå kompleksitet. Størst effekt får ein om ein ser ulike vekstprosessar i samanheng. Menneska blir motiverte av å nå personlege mål, av å samarbeide med andre og av å sjå resultat i verksemda. Difor er det viktig å stimulere til vekst på ulike nivå og setje i gang prosessar samstundes slik at desse kan få høve til å forsterke kvarandre. Samstundes må ein vere merksam på kva som kan hemme utvikling og utvikle strategiar for å møte grensesetjande krefter som t.d. manglande tid, manglande støtte, manglande relevans, manglande truverde og legitimitet, frykt, lite formålstenlege vurderingssystem, ulikt engasjement, manglande spreining av praksis og dårleg bruk av strategiar (ibid: 50ff).

Nonaka og Takeuchi sine perspektiv på grunnleggjande vilkår for kunnskapsutvikling kan koplant til Senge si systemiske tenking. Føresetnaden for læring i organisasjonar er at der er individ som har vilkår for læring og at deira kunnskapsutvikling og kompetanse kan utviklast og forsterkast gjennom dei relasjonane dei inngår i. Den nyutdanna si profesjonsutvikling vil vere avhengig av det systemet han skal fungere i og systemet si evne til å nytte seg av denne

læraren si læring. I dette samspelet vil rektor kunne støtte profesjons- og organisasjonsutvikling.

2.3 Leiing i skulen

Kjenneteikn på skulen som organisasjon

Organisasjonsteorien er oppteken av korleis organisasjonar fungerer. I følgje Jacobsen og Thorsvik (2004) legg alle leiarar teoriar til grunn for sine observasjonar. Dei kan vere meir eller mindre medvitne, men dei formar uansett forståinga av røyndomen.

”Alle observasjoner vi gjør, er preget av antakelser. Fordi vi ikke klarer å få med alt som skjer rundt oss, og den virkelighet vi forholder oss til, er kompleks, er våre antakelser langt på vei bestemmende for hva vi observerer, og hvordan ulike forhold blir vurdert og tatt hensyn til når beslutninger skal fattes. Teori og forventning går forut for observasjonen. De forteller oss hvor vi skal rette vår oppmerksomhet, og hva som er viktige og relevante iakttagelser” (Jacobsen og Thorsvik 2004:12).

Eg nyttar meg av Jacobsen og Thorsvik sin definisjon på kva ein organisasjon er, ”..et sosialt system som er bevisst konstruert for å realisere bestemte mål” (ibid:12). Ut frå denne definisjonen vil vi sjå at det er ulike element vi må studere om vi skal få ei forståing for kompleksiteten i ein organisasjon. Vi må ha innsikt i det menneskelege for å forstå det sosiale. Menneska som samhandlar er ein del av eit avgrensa system, men vil alltid ha eit forhold til omgjevnadene. Målet for verksemda er grunngevinga for organisasjonen. Konstruksjonen av organisasjonen er eit resultat av tankar om kva som er formålstenleg handtering av oppgåver. Skulen fell inn under denne definisjon. Den er konstruert for å realisere bestemte mål sjølv om desse både kan vere komplekse og motstridande.

Sentralt i organisasjonsteorien er trua på at menneska sine haldningar og handlingar blir påverka og forma av organisasjonen og at det er ein samheng mellom dei. Haldningar og handlingar utgjer det vi kallar organisasjonsåtfærd, og kan vere ulik frå åtfærd i andre samanhengar då konteksten ser ut til å skape spesielle åtfærdsmønster. I ein organisasjonsstruktur blir mål og strategi knytt til ein formell struktur. Denne legg føringar, men det er stor

variasjon når det gjeld i kva grad den påverkar åtferd. Uformelle trekk som organisasjonskultur og makttilhøve kan både svekke og styrke dei formelle sidene ved organisasjonen. Likeins vil omgjevnadene påverke organisasjonsåtferd både direkte og indirekte (ibid:12ff).

Skal vi forstå skulen som organisasjon, må vi forstå korleis arbeidet der blir utført. Det som kjenneteiknar skular er at det faglege arbeidet i all hovudsak skjer i klasseromma. Her har det tradisjonelt vore lærarane som har rådd grunnen. På 1960- og 70-talet vart det utvikla ein analytisk modell som vart kalla teorien om lause koplingar (Fevolden og Lillejord 2005).² Denne teorien hevdar at alle avgjerder som gjeld utdanninga si faglege kjerne blir fatta i klasserommet heilt uavhengig av organisasjonen rundt. Det administrative systemet har lite eller ingenting å gjere med det som skjer i den faglege kjernen. Teorien seier vidare at kunnskapsgrunnlaget her er svakt og usikkert då kunnskapen er situert, ofte taus og basert på skjønn og individuelle vurderingar som det er vanskeleg å overføre til nye situasjonar. Det er laus samanheng mellom nivåa i organisasjonen, og dette resulterer i at dei som utfører arbeidet tar dei viktige avgjerdene. Teorien seier vidare at det som ikkje kan leiast direkte, må skjermast mot innsyn for at skulen skal oppretthalde ålmenta sin tillit til systemet.

Fevolden og Lillejord (2005) meiner teorien har stor forklaringskraft både når det gjeld sterke og svake sider ved eksisterande strukturar. Det kan m.a. forklare kvifor dei fleste nyvinningar skjer på organisasjonsnivå og kvifor vellukka undervisningspraksis ikkje smittar i særleg grad.³ Det har vore lite tradisjon for å stille spørsmål ved den enkelte lærar sitt ønskje om å undervise som han sjølv vil. "Denne normative konteksten er et direkte resultat av en institusjonell struktur som har bidratt til utviklingen av en organisasjon som – som organisasjon betraktet – verken har tradisjon for eller mulighet til å påvirke sine faglige kjerneoppgaver" (ibid:158). Dette fører til at den einaste måten leiarane kan forbetre praksisen på, er å appellere til det. Dette fører i sin tur til at endringar blir gjort berre når desse samsvarer med lærarane sine personlege verdiar og haldningar, og dei kan då vere kopla frå skulen sine kollektive mål. Teorien om lause koplingar kan vere med å forklare kvifor så få leiarar er direkte engasjerte i undervisningsarbeidet (ibid: 156-159).

² Dei viser m.a. til Weick 1976, Meyer og Rowan 1983, Rowan 1990, Bidwell 1965 og Lortie 1975

³ Dei viser her til Cuban 1984/1993, 1990; Tyack og Cuban 1995 og Elmore 1996

For å søke å forstå korleis rektor kan støtte den nyutdanna, er det viktig å ta utgangspunkt i kva som kjenneteiknar skulen som organisasjon og kva vilkår det er for leiing. Det er viktig å vite kva som kan hindre og fremje endring av organisasjonsåtfærd for slik å forstå kva som er formålstenlege handlingar for å støtte profesjonsutvikling. Den institusjonelle strukturen eller konstruksjonen av organisasjonen gir vilkår for påverknad. Men strukturen kan endrast då den er resultat av tankar om kva som er formålstenleg handtering av oppgåver.

Leiing i eit dialogperspektiv

Det finst ingen eintydig definisjon på kva leiing er. Fagfeltet er eit interesseområde med ulike innfallsvinklar til fenomenet, og ulike kontekstar pregar oppfatningane. Ut frå mi forståing handlar leiing mellom anna om å påverke organisasjonsåtfærd slik at organisasjonen på ein formålstenleg måte kan realisere sine mål. Jacobsen og Thorsvik (2002) omtalar leiing først og fremst som ein prosess mellom menneske og legg vekt på tre aspekt ved leiing. Leiing er handlingar som kan utøvast av ein eller fleire personar, leiing har som formål og få andre til å gjere noko og leiing skal syte for at organisasjonen når sine mål. Dei peikar også på at dei organisatoriske løysingane vil leggje klare føringar på leiinga si rolle. Men på same måte som individa ikkje er fullstendig bundne av strukturar i organisasjonen, er heller ikkje leiaren prisgitt rammene (ibid:377).

Det distribuerte perspektivet på leiing har dei seinare åra vorte meir dominerande. Dette har nok samanheng med merksemd på organisasjonskultur og kollektiv læring som grunnlag for organisasjonsutvikling. Perspektivet på leiing dreier seg meir om samhandling enn på kva leiaren gjer. Det distribuerte perspektivet er for meg ein måte å tenke om leiing på, ikkje eit svar på korleis praksis bør vere. Dynamikken i perspektivet blir synleg i interaksjonen mellom aktørar, nivå og sosiokulturelle føresetnader (Ottesen og Møller 2006:146). Eit relasjonelt perspektiv på leiing har fellestrekk med det distribuerte analyseperspektivet. Dette inneber ei forståing av leiing som spesifikke relasjonar til andre menneske der ein påverkar kvarandre. Relasjonen omfattar utøving av makt og kontroll innanfor dei rammene organisasjonen gir. Maktgrunnlaget må legitimerast om leiaren skal ha påverknadskraft. Ein skuleleiar må ha tillit dersom han skal lukkast i å påverke åtfærd slik at organisasjonen når måla sine. Tillit og legitimitet må kontinuerleg reforhandlast i møte med alle aktørane i skulesamfunnet (Møller 2006:30-31). I følgje Ottesen og Møller (2006) handlar ikkje eit

relasjonelt perspektiv berre om relasjonar mellom aktørar, men også mellom aktørane, strukturane og strategiane (ibid:144).

Dialogen står sentralt i eit relasjonelt perspektiv på leiing. I følgje Dysthe (1997) er kommunikasjon heilt grunnleggjande då leiing dreier seg om samhandling (ibid:77ff). "Det som tel, er kva grunnholdning leiaren har til andre menneske, og kva forståing ho har av korleis meining blir skapt og av korleis innsikt og læring skjer" (ibid:77). Ho viser til språkfilosofen og litteraturteoretikaren Mikhail Bakhtin og hans bruk av omgrepet dialog i eit makro- og mikroperspektiv. Hovudperspektivet er at "det er i dialog mellom ulike partar at meining blir skapt, at kunnskap blir utvikla og at læring skjer" (ibid:78).

Det er gjennom samspel og dialog mellom aktørar at relasjonar blir skapte og oppretthaldne. For å kome i posisjon til å støtte medarbeidarar, må ein som leiar definere og legitimere si rolle. Dersom leiing først og fremst er ein prosess mellom menneske, så er det viktig å forstå korleis ein kan nytte dialogen for å oppfylle organisasjonen sine mål.

Leiing i eit kontekstperspektiv

Strand (2007) argumenterer for at ein må sjå leiing i samheng med formål, organisasjonstype, kultur, sektor og situasjon. Han er opptatt av kva leiaren gjer, kva han kan gjere og vere for organisasjonen. Han har utvikla ein modell der han plasserer ulike typar organisasjonar i fire felt. Teorien hans byggjer på tanken om at alle organisasjonar har sitt tyngdepunkt i eitt av felt, men at dei også har trekk frå dei andre. Leiarskapet må tilpassast den typen organisasjon som skal leiast. Leiing blir sett på som eit sett av roller knytt til funksjonar i organisasjonen. Han opererer med dei fire rollene produsent, administrator, integrator og entreprenør som han hentar frå Adizes PAIE-omgrep (ibid:21). Rollene er knytt til fire organisasjonstypar som han ser som kontekst for leiing. Dette er prototypar, og verkelege organisasjonar vil vere blandingsformer. Dei fire typane er byråkrati, ekspertorganisasjon, entreprenørorganisasjon og gruppeorganisasjon. Han nyttar også ein femte type som han kallar nettverksorganisasjonen. Denne kjem eg ikkje til å utdjupe i den vidare framstillinga. Typane er attkjennelege sjølv om alle organisasjonar kan ha trekk av alle typane (ibid:28).

Dei to viktigaste faktorane Strand går ut frå når han klassifiserer organisasjonar, er grad av ekstern orientering og formalisering. Gruppe- og entreprenørorganisasjonen har lite

formalisering, medan byråkratiet og ekspertorganisasjonen har mykje formalisering. Gruppeorganisasjonen og byråkratiet har mest orientering innover, medan entreprenør- og ekspertorganisasjonen er mest orientert utover.

<p>Gruppeorganisasjon</p> <p>Form: små, lite varige, flate, normstyrte, samhald, liten grad av formalisering.</p> <p>Funksjon: Integrasjon, sosialt og kulturelt fellesskap, prosess og harmoni.</p> <p>Leiarrolle: Integrator. Skape og vedlikehalde relasjonar.</p> <p>Rollevariantar: Hjelpar og rådgjevar.</p> <p style="text-align: center;">I</p>	<p>Entreprenørorganisasjonen</p> <p>Form: liten, sterk leiar, rask omstilling.</p> <p>Funksjon: Vurdere truslar og mulegheiter, velje arbeidsfelt, skape resultat, få formelle prosedyrar.</p> <p>Leiarrolle: Entreprenør.</p> <p>Rollevariantar: Innovatør og meklar.</p> <p style="text-align: center;">E</p>
<p style="text-align: center;">A</p> <p>Byråkrati</p> <p>Form: tydeleg hierarki, spesialisering av oppgåver, formaliserte arbeidsmåtar.</p> <p>Funksjon: Kjenne, handheve og tilpasse reglar og system.</p> <p>Leiarrolle: Hierarkisk leiar, administrator.</p> <p>Rollevariantar: Koordinator og overvakar.</p>	<p style="text-align: center;">P</p> <p>Ekspertorganisasjon</p> <p>Form: Lågt hierarki, stor autonomi, handsamar komplekse problem.</p> <p>Funksjon: Produksjon, yte til omverda, resultat og fokus, mål og retningslinjer.</p> <p>Leiarrolle: Fagmann, produsent. Etablere mål for prestasjonar og standard for åtferd. Syte for problemløysing og resultat.</p> <p>Rollevariantar: pådrivar og dirigent.</p>

Figur 2: Grunnskjema for organisasjonstypar, leiarfunksjonar og leiarroller (Strand 2007)

Eg finn det formålstenleg å bruke denne modellen for å undersøke kva rolle ein rektor har og kan ha som leiar for ein skule og kva rom det kan vere for god tilrettelegging for nyutdanna i møte med yrket.

Ekspertorganisasjonen og leiarskap.

Skulen vil i følge Strand (2007) si inndeling i hovudsak vere ein ekspertorganisasjon, men vil også ha innslag av gruppeorganisasjon. Rektor har rolla som fagkyndig. Oppgåvene er tett knytt til den daglege drifta, som er undervisning (ibid:270). Rektor er pålagt å halde seg oppdatert om drifta og skal setje i gong utviklingsarbeid i følge opplæringslova. Rektor skal vere pådrivar for gode resultat. *Produksjon* er den viktigaste funksjonen, og den viktigaste leirolla er å vere produsent. Det handlar om å etablere mål for prestasjonar, setje standardar for åtferd og syte for problemløysing og resultat. Den andre rolla er dirigenten. Leiaren må motivere, delegere, leggje planar og setje mål. Utfordringa for leiaren i ein ekspertorganisasjon er at utøvarane er autonome og kyndige arbeidstakarar. Dei er sjølvgåande med omsyn til mål og middel og treng generelt lite rettleiing for å utøve yrket. Det kan vere meir nærliggjande å søke hjelp hos kollegaer enn hos leiaren. Leiarar må syte for fagleg legitimitet om dei skal uttale seg om utføringa av det faglege arbeidet (ibid:270ff).

Element frå gruppeorganisasjonen i ekspertorganisasjonen

Den normale arbeidsforma i skulane er etter kvart teamorganisering. Dette inneber samhandling i mindre grupper. Det vil difor vere sterke innslag av gruppeorganisering som rektor må leie. Gruppeorganisering vil også prege arbeidet i klasseromma. I følge Strand handlar det om å bygge fellesskapet. Leiaroppgåva handlar om å skape sosiale normer og bygge sterke fellesskap som motiverer til innsats. Denne funksjonen har også to leiroller; hjelper og rådgjevar. Desse rettar seg mot kulturen, menneska i organisasjonen og relasjonane mellom dei. Integratorfunksjonen lukkast best i den normstyrte gruppeorganisasjonen som er prega av flat struktur og lite formalisering. Strand gjer merksam på at produsent- og integratorfunksjonane og kan kome i konflikt med kvarandre (ibid:276ff).

Byråkrati

Det vil også vere innslag av byråkrati og administratorfunksjon i skular. Det er viktig å sikre økonomisk styring, fordele oppgåver, sikre informasjonsflyt, skape møteplassar for dialog og diskusjon, organisere og forhandle om tid til ulike aktivitetar og fordele ansvar. Styring og regulering av strukturar er vesentleg for at det skal vere god flyt i arbeidet og for at læraren skal få gode vilkår for utøving av yrket. Leiarrollene vil her vere koordinatoren og overvakaren. Hovudkravet til leiinga vil vere å ivareta den rutinemessige verksemda og

hindre uønskete avvik. Strand peikar på at administrasjonsfunksjonane kan kome på kollisjonskurs med entreprenørskapsfunksjonane. Han viser til leiarparadoks i byråkratiet på grunn av ei rekke motstridande krav og moglege omsyn. Eit dilemma kan kallast reglar og rasjonalitet og kan illustrerast med at ein gjer ting riktig, men at ein ikkje nødvendigvis gir merksemd til dei rette tinga. Andre dilemma er fornuft og kjensler, spesialisering og samarbeidsbehov, myndig og kyndig (ibid:263ff). Spørsmålet er kor stor plass det er formålstenleg at byråkratiet har i ein organisasjon som skulen.

Entreprenørorganisasjonen

Entreprenørorganisasjonen har blikket vendt utover og er budd på endringar. I følgje Strand er det lite innslag av entreprenørfunksjonen i skular. Kjerneverksemda til entreprenørar er å skape visjonar og følgje dei opp gjennom strategisk leiing og kreative løysingar. Alle organisasjonar bør ivareta denne funksjonen, men dette er ingen dominerande funksjon i ekspertorganisasjonen. Det er lite rom i skulen for ein dominerande leiar. Det kan vere plass til det visjonære, men visjonane må utviklast i fellesskap for at dei skal styre verksemda. Leiaren kan vere ein viktig premissleverandør og ein berar av symbol og verdiar som styrkar visjonen (ibid: 285ff).

Tabellen nedanfor viser korleis Strand nyttar omgrepsapparatet for å grunngje hypotesen om leiarverknad innanfor ulike delar av organisasjonen.

Tabell 2: *Leiarverknad i ulike delar av organisasjonen og typiske tilhøve ein kan påverke (Strand 2007:125)*

<p>Gruppeorganisasjonen</p> <p><i>Leiarar kan påverke:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Mål, motivasjon • Arbeidsdeling • Tolking av gruppenormer • Moral <p style="text-align: right;">0-50 %</p>	<p>Entreprenørorganisasjonen</p> <p><i>Leiarar kan påverke:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Belønning • Risikotaking • Val av satsingsområde • Val av medarbeidarar <p style="text-align: right;">10-50 %</p>
<p>Byråkrati</p> <p><i>Leiarar kan påverke:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Feilskapande rutinar, korreksjon • Tilpassing og koordinering av rutinar • Innføring av nye rutinar • Unntak <p style="text-align: right;">2-5 %</p>	<p>Ekspertorganisasjonen</p> <p><i>Leiarar kan påverke:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Fagleg standard • Stimulering av faglege talent • Koplingar i arbeidsprosessane • Kanalisering av krav <p style="text-align: right;">2-10 %</p>

Leiarar kan påverke yteevna og resultat, men graden av påverknad vil avhenge av mange faktorar (Strand 2007:124). Truleg vil evna til å vurdere kva hovudområde organisasjonen treng hjelp i, vere avgjerande. Krav frå omverda og leiaren sin handlefridom vil vere andre viktige faktorar. Ein leiar kan påverke innanfor alle delar av organisasjonen, men først og fremst har han påverknadskraft innanfor gruppeorganisasjonen, der ein arbeider med menneska, og i entreprenørorganisasjonen der ein tar sjansar og utfordrar det kjende.

Senge sitt perspektiv er at læring inneber å endre tankegang. Som følgje av dette seier Glosvik (2008) at leiaren må forstå si eiga rolle når han skal bearbeide og utfordre samhandlings- og tankemønster.

*”Alle organisasjonar er produkt av korleis medlemmane tenkjer og samhandlar. Difor bør all forbetring ta utgangspunkt i at det alltid vil eksistere dominerande samhandlingsmønster og tankemønster, og det er desse som må bearbeidast dersom ein organisasjon skal forandre seg – eller lære. Det er å forstå si **eiga** rolle i eit slikt arbeid, utøving av Den femte disiplinen **eigentleg** handlar om” (ibid:23).*

Strand sitt klassifikasjonssystem gir høve til å studere karakteristiske trekk ved skulen som organisasjon og slik vurdere kva som kan vere formålstenleg leiing. Eg vil drøfte i kva delfunksjon det er størst behov og størst rom for å utøve leiarskap avhengig av behovet for den nyutdanna. Dersom eg ser dette i samanheng med Senge sitt disiplinsystem, så vil eg få eit omgrepsapparat som gjer det mogleg å sjå på sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling.

2.4 Oppsummering og presentasjon av analysemodell

Studien undersøker korleis rektor kan støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling, og er dermed ute etter djupare forståing av sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling i skulen. Eg vil først søke å kartlegge nyutdanna lærarar sine behov for støtte og hjelp. Deretter søker eg å kartlegge kva rektorar opplever at nyutdanna treng i profesjonsutviklinga og korleis dei prøver å stette desse behova. Dei ulike teoriane som er presenterte, er grunnlaget for vidare analyse- og tolkingsarbeid. Eg oppsummerer her hovudlinjene i teorigjennomgangen og avsluttar med å presentere ein analysemodell som eg vil nytte i drøftinga av empirien.

Krav til læraryrket og utvikling av profesjonsmedvit

Dansk Clearinghouse sin metaanalyse av samanhengen mellom elevar sitt læringsutbytte og læraren sin kompetanse, viser at læraren må ha akademisk innsikt i fag, didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og kompetanse i å leie arbeidet i klasserommet. I følgje Hargreaves er omsorgsfulle yrkesfelleskap med langsiktige mål og rom for fagleg usemje, nødvendige for å skape utvikling. Det må vere rom for nye idear og perspektiv. Hargreaves peikar på verdien av å utvikle samhandling mellom leiing, lærarar, elevar, foreldre og lokal-

miljø. Dersom læraren som autonom yrkesutøvar skal syte for ei utvikling som både gir retning og resultat, er det vesentleg at han forstår utfordringane samfunnet gir. Han må ha forskningsbasert kunnskap om kva som fører til læring og ha evne til å utvikle handlingsalternativ i lag med andre. Læraren må difor forplikte seg på kontinuerleg læring og på å arbeide og lære i lag med andre. Hargreaves påpeikar at dersom vi skal vere i kontinuerleg fornying, så må skulen skape system, team og kulturar som bidrar til gjensidig og spontan læring.

Vilkår for læring i yrket

Franson og Morberg sin modell viser nøkkelfaktorar for nye lærarar si identitetsutvikling og meistring. Meistring oppstår når ein klarer å handtere spenninga mellom eigne ambisjonar, forventningar frå andre og rammevilkår. Vi lærer av det vi gir merksemd til, og evne til refleksjon over korleis tankar og forventningar formar forståinga er då ein viktig faktor for læring. Mykje av læringa i yrket skjer i samspel med andre.

Argyris og Schön legg vekt på at vi må gi merksemd til samsvaret mellom uttrykt teori og bruksteori dersom vi skal seie noko om læring. Samsvaret kan påverkast gjennom gransking av bruksteoriane våre og den tause og underforståtte kunnskapen. Læring som skaper endring og utvikling, inneber at ein spør etter meining når det ikkje er samsvar mellom det ein trur på og resultatet av det ein gjer. Læring på ulike nivå krev ei systemisk tilnærming som gjer at vi stiller oss utanfor samanhengen mellom uttrykt teori og bruksteori og spør om vi bør gjere noko heilt anna. Vygotsky peikar på at føresetnaden for frigjering frå handlings- tvangen er utvikling av høgare mentale prosessar. Vi må utvikle teoretiske perspektiv som kan gi språk til opplevingar og dermed analytisk distanse. Schön peikar på at praksis- situasjonar er unike hendingar der det enkelte tilfelle krev ein praksiskunst. Utgangspunktet for læringa må vere eksperiment og analyse i daglege situasjonar. Ein må våge å stille kritiske spørsmål og byggje på den tause kunnskapen som er erfaring, innsikt og mønsterattkjenning.

Nonaka utfyller perspektivet når han seier at vi må artikulere taus kunnskap for å fremje læring. Berre slik kan ny kunnskap takast i bruk av andre ved ei tilpassing til eigen taus kunnskap. På denne måten kan ein oppnå ein læringspiral der taus og eksplisitt kunnskap forsterkar kvarandre. Peter Senge meiner at føresetnaden for læring i eit fellesskap er at

individua ser samanheng i det som skjer og forstår at menneska med sine handlingar påverkar det som skjer med dei. Det er individa som lærer, og føresetnaden for dette er personleg meistring, personlege visjonar og evne til å justere mentale modellar. Men sidan læring blir påverka av relasjonar mellom menneska, må også vilkåra for læring blir forma i fellesskapet. Difor blir utvikling av felles visjonar og læring i lag også eit vilkår for læring for den enkelte.

Leiing som påverknad av organisasjonsåtfærd – utfordringar for rektor

Det relasjonelle perspektivet forstår leiing som spesifikke relasjonar til andre menneske. Relasjonen omfattar utøving av makt og kontroll og må legitimerast dersom leiaren skal ha påverknadskraft. Utan tillit vil ikkje leiaren lukkast. Dysthe legg vekt på leiaren si evne til å kunne kommunisere, då det er gjennom dialogen at meining blir skapt og læring kan skje. Strand viser at organisasjonar er ein sum av delfunksjonar, og at det er konteksten som avgjer kva ein gir merksemd til og kva som er formålstenlege måtar å leie på. Det er innanfor gruppe- og entreprenørorganisasjonen at leiaren har størst påverknad som integrator og entreprenør. Skal ein leiar ha påverknad i ekspertorganisasjonen, er det ein føresetnad at han har fagleg legitimitet. Leiaren må også meistre oppgåvene som administrator, men det er ikkje først og fremst i byråkratiet at endrings- og utviklingsarbeidet skjer.

Senge sitt perspektiv er at læring inneber å endre tankegang. Som følgje av dette seier Glosvik (2008) at leiaren må forstå si eiga rolle når han skal bearbeide og utfordre samhandlings- og tankemønster. Læring og utvikling for den nyutdanna avheng av korleis læraren opplever møtet med yrket og i kva grad han opplever meistring. Dette vil igjen vere avhengig av balansen mellom ambisjonar, forventningar og rammevilkår. Eg nyttar Senge sine fem kjernedisiplinar for læring og utvikling i organisasjonar. Desse kan nyttast både for å forstå individet sine vilkår for læring i samhandling med andre og forstå korleis individa si læring kan bli kollektiv læring.

I tillegg til å forstå korleis læring skjer, må leiaren forstå korleis han skal støtte lærings- og utviklingsprosessar. Strand sin PAIE-modell (jf. kap. 2.3) gir eit omgrepsapparat som ein kan nytte for å forstå kva leiaren bør leggje vekt på. Både Senge og Strand har som utgangspunkt at det er konteksten som avgjer kva funksjonar og kjernedisiplinar leiaren må leggje vekt på. Ein vesentleg del av konteksten er den nyutdanna si oppleving av meistring.

Eg koplar desse synsmåtane for å få ein analysemodell som fangar sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling.

Analysemodell

<p><i>Felles visjonar</i></p> <p>Gruppeorganisasjonen</p> <p>I</p>	<p><i>Personleg meistring</i></p> <p>Entreprenørorganisasjonen</p> <p>E</p>
<p>A</p> <p>Byråkrati</p> <p><i>Mentale modellar</i></p>	<p>P</p> <p>Ekspertorganisasjonen</p> <p><i>Læring i lag</i></p>

Figur 3: Eit perspektiv på sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling innanfor Strand sitt grunnskjema

Kjernerdisiplinane til Senge plasserer eg i grunnskjemaet til Strand.⁴ Felles visjonar må ein utvikle i gruppeorganisasjonen då det er her normene blir danna. Dei mentale modellane våre høyrer til dei faste strukturane som legg grunnlaget for kva vi lærer. Desse kan då plasserast i den stabile delen av organisasjonen, som er hierarkiet. Læring i lag blir utfordra i ekspertorganisasjonen då det er behov for å utvikle ny kunnskap i forhold til dei tenestene det blir forventa at organisasjonen skal levere. Personleg meistring er det naturleg å drøfte i lys av entreprenørorganisasjonen sidan dette handlar om korleis ein handterer spenninga mellom det ein ønskjer og det som er røyndomen.

⁴ Slike søkingar etter samanhengar finn ein m.a. hos Glosvik 2008.

For å kunne utforske korleis rektorane kan støtte nyutdanna lærarar, ser eg det som vesentleg å forstå korleis rektorane opplever vilkåra for å kunne gi støtte til profesjonsutvikling. Strand sin PAIE-modell gir meg høve til å nytte kategoriar og omgrep som gir innfallsvinklar til å sjå på sambandet mellom behov og vilkår for leiing. Eg vil i tillegg nytte meg av Senge sine fem disiplinar som innfallsvinkel til å drøfte korleis rektorar kan støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling.

Kapittel 3. Metodiske val

I dette kapitlet gjer eg greie for den empiriske framgangsmåten og dei metodiske vurderingane som ligg til grunn for undersøkinga. Eg drøftar den metodiske tilnærminga og dei vegane eg valde. Eg er ute etter auka innsikt i korleis rektorar søker å møte dei nyutdanna lærarane sine behov og korleis rektorane ser på vilkåra for å leggje til rette for læring og meistring i yrket. Problemstillinga er: ***Korleis kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?*** Med utgangspunkt i denne problemstillinga har eg valt å gjennomføre ein kvalitativ studie der eg samlar inn og bearbeider data om forventingar og vilkår for yrkesutøving.

3.1 Metodisk tilnærming og undersøkingsdesign

Kvifor kvalitativ tilnærming?

Ein kvantitativ forskingsstrategi gir informasjon om røyndomen i tal. Ein kvalitativ gir informasjon i tekst (Ringdal 2007:22). Ved val av strategi er det avgjerande kva type informasjon eg er på jakt etter. Formålet med studien min er å få auka forståing for korleis nyutdanna og rektorar opplever møtet mellom utdanning og yrke og kva som må til for at ein skal meistre utfordringane dette gir. Ei kvantitativ tilnærming vil kunne gje informasjon om til dømes kor stor del av dei nyutdanna som opplever meistring i yrket. Dette er ikkje slike svar som er interessante for mitt formål fordi eg ønskjer å få tak i informantane sine perspektiv på kva som er viktig å leggje vekt på for å støtte profesjonsutvikling. Eg må då få fram den enkelte si oppleving for å forstå kva *dei* meiner er viktige faktorar. Thagaard (2003) peikar på at kvalitative metodar går i djupna og legg vekt på meining og prosessar som er kontekstavhengige. Kvantitative metodar legg meir vekt på utbreiing av fenomen, mindre på kontekst (ibid:16). Informasjonsinnhentinga må vere relevant for problemstillinga og sikre at data blir gjennomarbeidde på ein etterprøvbar og påliteleg måte Denne undersøkinga siktar både mot å beskrive lærarar si oppleving og å forstå korleis rektorar kan støtte dei som er nyutdanna. Dette vil eg få ei djupare forståing av gjennom ein kvalitativ forskingsstrategi.

I følge Thagaard beskriv forskingsdesignet kva og kven som skal undersøkast og kvar og korleis undersøkinga skal utførast (ibid:46). Ringdal (2007) skil mellom fem typar design. Ved å nytte dei mest vanlege kombinasjonane av forskingsstrategi og design, kunne eg under ein kvalitativ forskingsstrategi velje mellom tverrsnitt- og langsgåande design, casestudiar og komparativ design (ibid:93ff). Eg vurderte det slik at eg ville kunne få eit tilfang av relevant informasjon til problemstillinga mi ved å velje eit tverrsnittdesign der eg innhenta informasjon på eitt tidspunkt. Eg ønskte å få djupare innsikt og eit tilfang av informasjon, og av den grunn vurderte eg samtaleintervju med eit lite utval personar som formålstenleg.

Forskingsteoretisk utgangspunkt – ei hermeneutisk tilnærming

Når eg søker auka innsikt gjennom kvalitativ forskning, så er formålet å få beskrivingar av dei intervjuia si livsverd (Kvale 2001:39). For å kunne tolke og analysere det som kjem fram i intervjuet, må eg prøve å nærme meg denne livsverda innanfrå. Lærarane sine handlingar i yrket kan forklarast på bakgrunn av mellom anna rolleforståing, haldningar, kunnskapsnivå, verdiar, interesser, normer, reglar og forventningar. Hermeneutikk, eller forklaringskunst, er i moderne form eit forsøk på å lage ei metodelære for tolking av meningsfulle fenomen og beskrive vilkåra for forståing (Gilje og Grimen 1993:143). Det som kjem til uttrykk i handlingar og munnlege ytringar, må fortolkast og forståast av meg som forskar. Men eg skal fortolke noko som allereie er fortolka - då menneskeleg åtferd er eit resultat av korleis mennesket fortolkar seg sjølv og det samfunnet og dei relasjonane det lever i.

”Samfunnsforskeren får ofte ikke tilgang til hvordan samfunnet fungerer, hvis han neglisjerer aktørenes fortolkning og forståelse av seg selv og andre. Og han kan ofte ikke forklare deres handlinger, hvis han ikke forstår hvordan de fortolker verden” (ibid:145).

For å kunne ivareta dette perspektivet, og samstundes skape avstand til fenomen som forskar, har eg støtta meg på Anthony Giddens sitt omgrep *dobbel hermeneutikk*. Dette inneber at eg tar aktørane si fortolking på alvor samstundes som eg rekonstruerer fortolkingane ved hjelp av teoretiske omgrep frå samfunnsvitskapen. Dette inneber ein dobbel konstruksjon der eg som forskar konstruerer mine framstillingar og teoriar på bakgrunn av dei førestellingane aktørane konstruerer i sine liv. Sosialantropologen Clifford

Geertz løyser dette ved å nytte det han kallar erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep, der det første er knytt til aktørane sitt eige språk og det andre til det til dømes ein spesialist nyttar for å forklare noko innanfor sin kontekst (ibid:146ff). Kunsten blir då å balansere og å integrere begge perspektiva. Aktørane fortolkar si verd, men det gjer også forskaren. Forskaren si forståing er også basert på visse føresetnader.

Forståing og forforståing som del av tolkinga

Forforståing er ei eit vilkår for forståing, men kan samstundes stenge for mange andre perspektiv. Dette må eg som forskar vere klar over. Eg må difor klargjere noko av mi forforståing, då den blir ein del av den verda eg forskar på. Meiningsfulle fenomen er berre forståelege i ein kontekst. Vi må med andre ord vite noko om samanhengen dei viser seg i. Dette kan samanfattast i omgrepet den hermeneutiske sirkel som av Gilje og Grimen blir utleidd som at " ... all fortolkning består i stadige bevegelser mellom helhet og del, mellom det vi skal fortolke, og den kontekst det fortolkes i, eller mellom det vi skal fortolke, og vår egen forforståelse" (ibid:153).

I følgje Kvale (2001) er grunnleggjande kjennskap til både tema og kontekst ein føresetnad for å kunne gjennomføre ei intervjuundersøking riktig (ibid:64). Det viktige er å klargjere si forforståing slik at ein kan vere bevisst denne under heile forskingsprosessen. Mi forforståing er at rektorar har lite tid til å følgje opp nyutdanna lærarar og at dei difor overlet deira skjebne til kollegiet. Dei følgjer i liten grad opp arbeidet i klasserommet og veit difor lite om korleis dei nyutdanna fungerer dersom det ikkje blir store problem. Arbeidsoppgåvene er like omfattande for nye som erfarne lærarar, og det er lite direkte oppfølging. Eg tenkjer og at rektorane har mykje dårleg samvit fordi dei ikkje i stor nok grad klarer å følgje opp dei nyutdanna.

Ved intervju andlet til andlet har eg som ambisjon å beskrive nyutdanna lærarar og rektorar sine opplevingar for å fortolke dei i lys av problemstillinga mi som etterspør korleis rektor kan støtte profesjonsutviklinga til den nyutdanna. Den hermeneutiske sirkelen viser meg kva utfordringar eg står overfor. I samtalen skal det konstruerast kunnskap i interaksjon mellom meg som forskar og den eg forskar på. Kvale (2001) deler det kvalitative forskingsintervjuet

opp i sju stadium; tematisering, planlegging, intervjuing, transkribering, analysering, verifisering og rapportering (ibid:41). Eg vil no greie for korleis eg kan ivareta desse stadia.

Tematisering og planlegging

Målet med studien er å etablere ei djupare forståing for korleis rektorar prøver å møte dei nyutdanna lærarane og korleis dei legg til rette for læring og meistring i yrket. Før eg starta med innhenting av informasjon gjennom intervju, så måtte eg ta stilling til kva som var formålet med studien og kva kunnskap eg trengte om emnet. Målet med vitskap er å produsere ny kunnskap, og eg måtte då skaffe meg oversikt over kva kunnskap som allereie finst om emnet. Min ambisjon er å gi eit lite bidrag til betre innsikt i kva rektorar kan gjere for å støtte profesjonsutviklinga til dei nyutdanna. Eg ønskte, på bakgrunn av informasjon frå sentrale aktørar, å utvikle nye teoretiske perspektiv gjennom analysen og drøftinga av det empiriske materialet. Kvale (2001) seier at "Kunnskap om et fenomen er nødvendig for å kunne stille de riktige og viktige spørsmålene,..." (ibid:53). Eg måtte då ta stilling til korleis eg best kunne skaffe meg relevant kunnskap. Dette måtte skje på ein systematisk måte, og litteraturstudiar om temaet var difor avgjerande. Det er også nyttig at eg sjølv har erfaringar frå området som skal studerast gjennom mitt tidlegare arbeid som lærar og som rektor i ein ungdomsskule.

Hovudfokuset mitt var rektor si oppgåve i tilrettelegging. Eg måtte difor prøve å avdekke behova gjennom dei spørsmåla eg stilte. Eg måtte vite kva ambisjonar, forventningar og rammevilkår dei ulike aktørane hadde, og søkelyset vart såleis retta mot innsikt og forståing for intensjonar og meining bak handlingar. Gjennom svara på desse spørsmåla håpte eg å få eit bilde av ståstad etter utdanning, og dermed kunne eg få eit grunnlag for å analysere kva som blir rektor si oppgåve i vidare kvalifisering. Eg nyttiggjorde meg teori om leiing og organisasjonsutvikling for å vurdere kva rektor kan gjere for tilrettelegging for vidare utvikling. Eit viktig spørsmål var kva som er mogleg å lære gjennom utdanning og kva som må lærast i praksis. Problemstillinga og forskingsspørsmåla avgjorde val av metodar, men eg var open for revidering av både forskingsspørsmål og problemstilling undervegs. Eg vil i det vidare gjere greie for korleis eg valde å gå fram for å gjennomføre studien, og korleis eg ser for meg presentasjon av funn og drøftinga av desse.

3.2 Datainnsamling og empirisk framgangsmåte

Prosedyrar for korleis data blir handsama, anonymisert og oppbevart er ein føresetnad for arbeidet. Norsk Samfunnsvitskapleg datateneste har gitt løyve til innsamling av data til denne studien (Vedlegg 1).

Utval av informantar

Spørsmålet er kven som kan gi gyldige svar på problemstillinga mi om korleis rektor kan støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling. I følgje Thagaard (2003) baserer kvalitative studiar seg på strategiske utval. Eg måtte velje informantar som hadde eigenskapar eller kvalifikasjonar som var strategiske i høve problemstillinga (ibid:53). Eg vurderte det slik at det ville vere nyttig å intervjuje både nyutdanna og rektorar for slik å få informasjon om både behov og tiltak for tilrettelegging. Eg har valt å definere nyutdanna lærarar som dei som er i sitt første eller andre yrkesår. For å få god kunnskap om dei nyutdanna si fungering, så måtte utvalet av rektorar hentast frå dei same skulane som dei nyutdanna arbeidde ved. Eg måtte difor sikre meg at begge partar var viljuge til å la seg intervjuje. Å gjennomføre intervjuja ved forholdsvis store ungdomsskular, som ofte tilset nyutdanna, ville auke sannsynet for gyldige funn. Eg stilte difor krav om at rektor måtte ha vore tilsett i minst fem år for å sikre meg at rektorane hadde erfaringar med nyutdanna.

Sidan eg sjølv har arbeidd innanfor feltet, såg eg det som ein fordel å leggje undersøkinga til eit fylke eg ikkje er kjent i. Då vart rolla mi som forskar tydelegare både for meg sjølv og for informantane. Eg valde då ein kommune med fleire store ungdomsskular. Storleiken på utvalet vart vurdert i høve eit mettingspunkt (ibid:55-56). Når dei som blir intervjuja ikkje tilfører problemstillinga ny informasjon, vil utvalet vere tilstrekkeleg, men dette måtte også justerast mot breidde og tilgjenge. Eg hadde som utgangspunkt at ti informantar ville gi eit tilfang av informasjon som var tilstrekkeleg, men eg var open for å utvide dersom eg ikkje nådde dette mettingspunktet.

Eg orienterte kommunen om studien min og bad om å få kontakte rektorar direkte. Dette fekk eg løyve til, og eg bad ein av rektorane om ein oversikt over namn på rektorar på store ungdomsskular med leiarerfaring på minst fem år. Eg tok så kontakt og spurte om dei hadde

nyutdanna i arbeid og om dei var viljuge til å la seg intervju. Nokre var uaktuelle på grunn av mangel på nyutdanna eller fordi dei ikkje kunne delta. Rektorane som var viljuge til å la seg intervju tok kontakt med dei nyutdanna og spurte om dei ville delta. Eg enda opp med ti intervjuobjekt, fire rektorar og seks nyutdanna lærarar. I gjennomføringa vart ein av rektorane erstatta med ein inspektør med personalansvar då rektor på kort varsel vart forhindra frå å delta i intervjuet.

Intervjua

Før intervjua starta laga eg ein intervjuguide. Av omsyn til validiteten i undersøkinga såg eg det som ein fordel at emne og spørsmål i intervjuguiden var utleia frå teorigrunnlaget. I følge Kvale (2001) inneheld ein guide emna som skal takast opp i intervjuet. Denne kan fungere som ei skisse eller bestå av nøyaktige spørsmålsformuleringar. Eg var førebudd på ny innsikt som gjorde at eg måtte endre tilnærming undervegs, og opplegget burde difor vere så fleksibelt som råd utan at eg mista tema av syne. Eg fann det difor formålstenleg å planlegge eit halvstrukturert intervju. Guiden måtte då ha eit oversyn over emne og forslag til spørsmål (ibid:76).

Det var viktig å tenkje gjennom korleis spørsmåla kunne evaluerast og analyserast. Gode spørsmål gir tematisk kunnskap samstundes som dei skaper ein god interaksjon. Språket måtte vere uformelt, slik at den som skulle utdjupe spørsmåla kunne gi rike beskrivingar. I sjølve intervjuet fekk spørsmåla deskriptiv form ved at eg brukte spørjeorda "kva" og "korleis". Det er forskaren si oppgåve å prøve å forstå kvifor noko har skjedd, så difor må desse spørsmåla vere sentrale under planlegginga.

Forholdet mellom tematikk og dynamikk vart handtert med å dele spørsmåla opp i forskingsspørsmål og intervju spørsmål. På denne måten kunne eg ta i bruk både erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep som skapte ein interaksjon mellom informanten sitt perspektiv og mitt eige. Eitt forskingsspørsmål kan undersøkjast ved hjelp av mange intervju spørsmål, og eit intervju svar kan gi informasjon til fleire forskingsspørsmål (ibid:78).

Eg gjennomførte eit prøveintervju med ein rektor og ein nyutdanna for å sikre at spørsmåla vart forstått og at opplegget gav informasjon til problemstillinga mi. Dette gav meg også trening i å intervju. Intervjua tok om lag 60 minutt.

3.3 Bearbeiding, analyse og presentasjon av empiri

Heile forskingsprosessen er i følge Kvale ein dialogisk prosess; først i møte med litteraturen, så direkte i samtalen, og så til slutt i analysearbeidet gjennom dialog med teksten. Verifisering og rapportering er også ein form for samtale med ulike fellesskap (ibid:215).

Frå tale til tekst

For å kome i dialog med teksten og utføre analysearbeidet, måtte eg omsetje tale til tekst. Denne prosessen blir kalla transkribering. Transkriberinga er ei strukturering som gjer det lettare å få oversikt og gi grunnlag for analysearbeidet. Teksten måtte skrivast av frå digitalt opptak. Dette er i følge Kvale (2001) ikkje berre ein enkel teknisk prosess, men ein tolkingsprosess i seg sjølv då det er ulike reglar for munnleg og skriftleg språk (ibid:101). Eit opptak gir ikkje eit rett bilde av situasjonen sjølv om det blir ordrett nedskrive då dei visuelle sidene ved samtalen er borte. Eg valde difor å markere dei emosjonelle aspekta ved samtalen for å få fram nyansar i innhenta data.

Eg fekk laga ordrette utskrifter frå lydopptaka. Både informantane og intervjuaren sine innspel var med for å vise heilskap og relasjonar. Sidan informantane hadde ulike dialektar, valde eg i presentasjonen av datamaterialet å redigere dette til nynorsk. Eg nyttar konsekvent hankjønn om intervjuobjektet sjølv om eg intervjuar representantar for begge kjønn. Informantane vart sorterte etter nummer, I1, I2, ..., I10. Desse vart nytta både i utskriftene og i presentasjonen av datamaterialet. Ved tilvising viser eg både til nummer på informanten og sidetalet i utskrifta (døme: I5:7). Pausar og avbrotne setningar vart merka i utskrifta, men gjort om til samanhengande tekst i presentasjonen av materialet.

Tolking av intervjutekst

Forskingsintervjuet blir hos Kvale definert som "et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene" (ibid:21). Dette reiser to problemstillingar som har viktige etiske implikasjonar. Korleis er det mogleg å få eit sant bilde av ein annan person si livsverd? Korleis er det mogleg å fortolke det som blir sagt på ein måte som tek i vare den intervjuas sin integritet og sjølvforståing? Kvale legg vekt på at det er den menneskelege interaksjonen i intervjuet som

produserer vitenskapleg kunnskap (ibid:28). Analysemetoden avheng av kva som skal analyserast, av tema, kva som var formålet med intervjuet og kvaliteten på datamaterialet (ibid:114). Ei hermeneutisk tilnærming føreset ei pendling mellom heilskap og delar, mellom det informanten formidlar og det intervjuaren fortolkar i lys av både forforståing, kontekst og teori (ibid: 81).

Kvale skil mellom fem analysemetodar for intervjuforskning: *meningsfortetting* som inneber at informasjon blir forkorta, *meningskategorisering* som inneber koding i ulike kategoriar, *narrativ strukturering* som inneber at teksten blir omstrukturert til ei samanhengande forteljing, *meningstolking* som inneber å finne ei djupare tolking ved å rekonktextualisere utsegner innanfor vidare referanserammer, og til sist *meningsgenerering* gjennom ad-hoc metodar (ibid:125-126). Eg er ute etter ei fordjupande meningsforståing og har i denne studien vald meningstolking som inneber at eg rekonktextualiserer utsegner i tråd med analysemodellen som eg utvikla i kap. 2.4.

Ein tekst kan tolkast på ulike nivå. Denne forståinga er i tråd med koherensteorien, som ikkje krev samanheng mellom eit utsegn og den objektive verda slik korrespondanseteorien gjer, men som ser sanning som kontekstsavhengig og dermed er oppteken av konsistens og indre logikk i utsegna. Kvale peikar på at når spørsmål skal stillast til teksten, så er det viktig å vurdere konteksten. Tolkingsteksten kan delast i tre: informanten si sjølvforståing, kritisk forståing basert på sunn fornuft og teoretisk forståing. Konteksten avgjer tolkinga og analysemetode. Slutningane vil på denne måten både vere avhengige av spørsmåla eg stiller både til den intervjuja og til teksten. Den intervjuja er ein informant og fokuset er opplevingar og observasjonar. Empirisk ugyldig informasjon vil også ha verdi innanfor ei hermeneutisk tilnærming til meningstolking (ibid:141-146).

Eg er på jakt etter eit djupare meningsinnhald som må forståast i lys av samanhengen. Ei slik tilnærming krev analyse på fleire nivå. Thagaard (2003) viser til Geertz som krev "tjukk" beskriving for å fortolke mening. Ei "tynn" beskriving gir eit bilde av det som blir observert, medan ei "tjukk" inkluderer både den intervjuja og forskaren si fortolking (ibid:37-38). Erfaringsnære og erfaringsfjerne omgrep må nyttast i ei pendling mellom induktiv og deduktiv tilnærming. Ut frå mi problemstilling og mine forskningsspørsmål vart eg ståande i ein posisjon som Thagaard omtalar som abduksjon, dvs. ein posisjon mellom induksjon og

deduksjon, mellom empiri og teori der dialektikken blir framheva (ibid:174-175). Dette valet av perspektiv vart styrande for kva eg identifiserte som interessante trekk ved det innsamla materialet, og det vart styrande for presentasjonsform av materialet.

Presentasjon av data

Presentasjonen av empirien i kapittel 4 blir strukturert kring forskingsspørsmåla og emna i intervjuguiden (jf. kap. 1.4 og vedlegg 4). Eg gir ei samla framstilling av dei dimensjonane intervjumaterialet kastar lys over ved først å presentere dei nyutdanna sine synspunkt samla, og så gi ei samla framstilling av rektorane sine synspunkt. Eg presenterer mi forståing av informantane sine opplevingar, og dette gjer eg ved å veksle mellom å gjenfortelje og sitere direkte. Sitat er så ordrette som råd, men presentert i nynorsk skriftnormal og i samanhengande tekst. Det er meiningsinnhaldet som er vesentleg i denne oppgåva, og eg ser det difor ikkje som noko problem at teksten blir redigert. Dette vil gjere det lettare å lese teksten samstundes som det sikrar anonymiteten til den intervjua. Etter presentasjonen av materialet oppsummerer eg og vurderer om det er samsvar eller sprik mellom informantane. Eg avsluttar så med å oppsummere det eg oppfattar som hovudtrekk i informantane sine opplevingar av kva som skal til for at den nyutdanna skal lukkast i møte med yrket.

Etiske vurderingar

Å utforske andre menneske si livsverd har ei moralsk og etisk side. Vurderingar av dette må i følge Kvale følgje heile forskingsprosessen. Ved forskning på menneske må tre etiske reglar følgjast; informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvensar (ibid:65-70). Eg klargjorde difor for informantane mine kva som var formålet med studien og vilkåra for deltaking. Dette vart gjort skriftleg ved førespurnad om deltaking (vedlegg 3). Informantane fekk høve til å trekke seg når som helst. Vilkår for konfidensialitet vart avklara, og eg måtte vurdere konsekvensane av arbeidet mitt både i planleggingsfasen, i informasjonsinnhentinga og i presentasjonen av funna. Implikasjonane av å intervju ein nyutdanna og rektor på same skule vart drøfta med informantane mine og vart tatt med i vurderingar knytt til analysemetode og presentasjon.

Også andre etiske sider ved forskaren si rolle måtte vurderast. Kvale viser til vitskapleg ansvar for at det blir produsert kunnskap av verdi, at forskaren er uavhengig og at han

unngår å overidentifisere seg med informanten (ibid:69-70). Mine egne erfaringar som lærar og rektor gav grunnlag for å reflektere over desse sidene ved mi rolle som forskar. Val av informantar gjorde at eg møtte eit tilfeldig utval av rektorar og lærarar som eg ikkje tidlegare hadde hatt ein relasjon til i yrkessamanheng, og som eg heller ikkje kom til å møte att i yrkessamanheng. Faren for overidentifisering vurderte eg difor som liten.

3.4 Er funna gyldige, pålitelege og generaliserbare?

Er metoden påliteleg og har undersøkinga sett lys på problemstillinga?

Omgrepa reliabilitet og validitet er nytta i diskusjon om verifisering av kunnskap. Innanfor kvalitativ forskingsmetode har det vore ulike syn på bruken av desse omgrepa, men dei har etter kvart vorte utvikla på metoden sine egne premissar, og er i dag mykje nytta. Det blir også nytta andre omgrep som erstattar meiningsinnhaldet. "Vurderinger av forskningens kvalitet kan knyttas til begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet" (Thagaard 2003:169). Truverde og reliabilitet er knytt til vurdering av om data er pålitelege. Om data er reproducerbare og valide er knytt til vurderingar av tolkinga av data (ibid:170).

Kvale (2001) peikar på at reliabilitet har med funna sin konsistens å gjere, medan validitet i ei brei tolking handlar om metoden undersøker det den er meint å undersøke. Han meiner også at både reliabilitet og validitet må vurderast i heile forskingsprosessen, og han lanserer ein modell for validering i sju stadium i tråd med dei ulike stadia i forskingsintervjuet (ibid:164). Eg har tidlegare gjort greie for vurderingar som må knytast til dei ulike stadia for å sikre påliteleg og gyldig informasjon både når det gjeld planlegging, intervjuing, transkribering og analysing. Eg nyttar såleis Kvale sin modell som kvalitetskontroll.

Eg må i presentasjonen gjere greie for korleis dette er ivareteke i dei ulike fasane i arbeidet slik at også lesaren kan vere med å validere gjennom å forstå grunnlaget for tolkingane og slutningane eg kjem fram til. Eg må gjere greie for kva resultata gir gyldig kunnskap om gjennom detaljert informasjon og eit kritisk blick på tilnærming og val gjennom heile prosessen. Kvale viser til ulike valideringsfellesskap avhengig av val av tolkingkontekst. Ein kan skilje mellom den intervjuja personen, det allmenne publikum og forskingsfellesskapet.

Desse kan sjølvsagt utfylle kvarandre og gå over i kvarandre og gi ulike perspektiv avhengig av metodetilnærming i tolkinga (ibid:144-147).

Har funna mine overføringsverdi?

Eit spørsmål er om mitt prosjekt kan produsere kunnskap som har overføringsverdi, dvs. som er gyldig utover det utvalet som blir omfatta av mi undersøking. Kvale opererer med tre former for generalisering; naturalistiske, statistiske og analytiske generaliseringar. Valet mitt av metode kan gi vilkår for analytisk generalisering:

”En analytisk generalisering involverer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en studie kan brukes som rettleiding for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon. Den er basert på en analyse av likhetene og forskjellene mellom de to situasjonene” (ibid:161).

Ei hermeneutisk tilnærming kan utdjupe meining som gjer handlingar forståelege. I kva grad funna vil vere rettleiande for nye situasjonar, er avhengig av om trekk ved situasjonar som blir samanlikna er relevante. For å vurdere dette spørsmålet vil eg vere avhengige av fylldige beskrivingar. Eit viktig spørsmål er om det er eg som forskar som skal argumentere for generalisering eller om det er lesaren. Fylldige beskrivingar vil gi begge partar høve til å vurdere og argumentere for om funna kan overførast til andre samanhengar. Mine funn vil ikkje kunne ha representativ tyngde, men dei vil kunne utdjupe og opplyse fenomen.

Formålet har vore å utdjupe forståinga mi av korleis rektor kan støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling. Eg arbeider teoriinformert, og ved at eg både tar utgangspunkt i teoretiske resonnement ved utforming av intervjuguiden, og ved at eg kan samanlikne funna mine med anna forskning på området, vil eg kunne argumentere for teoretisk generalisering og dermed gi eit bidrag til forskingsfeltet og kanskje til vidare forskingsinteresse. Eg generaliserer då ikkje i forhold til eit utval, men i forhold til teoretiske påstandar om fenomen og relasjonar mellom dei.

Kapittel 4. Presentasjon av datamaterialet – om forventningar og vilkår

Studien undersøker korleis nyutdanna lærarar opplever den første tida i læraryrket og korleis rektor legg til rette for at dei nyutdanna skal lukkast i profesjonsutviklinga si. Målet med studien er å søke ei djupare forståing for korleis rektorar møter nyutdanna lærarar sine behov og legg til rette for læring og meistring i yrket.

Problemstillinga i denne studien er difor formulert slik:

Korleis kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?

Hovudfokuset mitt er kva rektor kan gjere. Eg er oppteken av å få fram informantane si forståing ut frå den konteksten dei sjølve er ein del av, men samstundes søker eg å få eit heilskapleg perspektiv på kva som er tenlege måtar å støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling på og korleis ein leiar kan gjere dette. Av den grunn vil eg gi ei samla framstilling av dei dimensjonane intervjumaterialet kastar lys over. Eg har nytta følgjande forskingsspørsmål:

Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med yrket?

Korleis opplever rektor den nyutdanna læraren sitt møte med yrket?

Ut frå fire hovudtema i intervjuguiden (jf. vedlegg 4) har eg søkt å få fram kva informantane mine legg vekt på. Eg deler presentasjonen i *forventningar til yrkesutøvinga og vilkår for meistring og profesjonsutvikling*. For kvart hovudtema gir eg først ei framstilling av dei nyutdanna sine synspunkt, og så rektorane sine. Eg oppsummerer så dei to gruppene sine synspunkt og gjer ei vurdering av samsvar eller sprik. Til sist presenterer eg kva som på bakgrunn av materialet ser ut til å vere viktige vilkår for profesjonsutvikling for den nyutdanna.

4.1 Forventningar til yrkesutøvinga

Innleiingsvis presenterer eg her dei nyutdanna sine tankar om læraryrket, kvifor dei valde det og kva forventningar og ambisjonar dei hadde i høve yrkesutøvinga og eiga profesjonell utvikling. Vidare presenterer eg kva dei nyutdanna opplever som dei viktigaste forventningane til dei frå dei næraste samarbeidspartane; foreldre, elevar, kollegaer og rektor. Eg presenterer så rektorane sine forventningar og krav til dei som nyutdanna og kva dei oppfattar som dei viktigaste forventningane til den nyutdanna frå dei næraste samarbeidspartane.

Nyutdanna sine forventningar til yrkesutøvinga

Informantane mine har ulik motivasjon for val av yrket. Nokon kom tilfeldig inn i det, medan andre var svært målretta. Desse delte seg igjen i enten sterk fagleg interesse eller i sterk interesse for å arbeide med barn og unge i utvikling. Dei fleste informantane mine var opptekne av både fag og elevar si utvikling. Fleire gav uttrykk for det svært meningsfulle i å arbeide med ungdom (I4:1, I6:2, I2:3, I8:1). For dei fleste er dette første yrkesval, men nokre av informantane har også gjort omval. Informantane er av begge kjønn, og dei har ulik utdanningsbakgrunn. Trass i ulik bakgrunn og motivasjon, så er dei rimeleg samstemte i kva yrket krev. Dei må ha ein fagleg tyngde som gjer dei trygge på innhaldet i opplæringa. Dette bør utdanninga ha gitt dei. I tillegg bør den ha førebudd dei på korleis dei skal planlegge, gjennomføre og evaluere læringsarbeidet. Vurderingskompetanse var det fleire som peika på som mangelvare i utdanninga. Evne til formidling og variasjon i opplæringa var det fleire som trekte fram som både vesentleg og krevjande. Og ikkje minst er det viktig å ha kompetanse i klasseleiing. Dei peikar på at dette ikkje er lett å lære i utdanninga (I1:4, I2:8, I8:4, I9:2, I4:11-12).

Fleire peikar på kommunikasjonsevne, empati og ei fleksibel haldning som viktige eigenskapar for å lukkast i yrket. "Eg trur at du må ha litt med deg i sekken frå før og ikkje vere heilt firkanta overfor elevane" (I8:1). Ein annan peikar på at ein må ha evne til å sjå elevane, og meiner at det er den pedagogiske utfordringa som er stor. "... å sjå forbi faget og så sjå faktisk elevane. ... og kunne sjå kva problem dei støyter på i møte med faget" (I6:2).

Dei skil ikkje mellom kva som generelt er viktig å meistre og kva det er rimeleg å forvente av ein nyutdanna. Krava må vere dei same, men det må vere rom for å prøve og feile og søke råd hos kollegaer (I4:10, I1:7).

Tankane om samhandling med elevar, foreldre og kollegaer var ulike. Nokre frykta vanskelege elevar, og var også litt i tvil om dei ville like aldersgruppa. For andre var dette det mest spennande. Dei såg på foreldra som viktige samarbeidspartar, men likevel ei gruppe som dei tenkte det kunne vere utfordrande å ha tett kontakt med. Det var særleg dette området dei opplevde at dei var svært lite budde på etter avslutta utdanning. Dei hadde blanda kjensler for samarbeidet med kollegaer. Alle ville svært gjerne ha eit tett samarbeid, men dei var ikkje sikre på kor enkelt det ville vere å kome ny inn i eit kollegium med erfarne lærarar, som truleg hadde sterke meiningar om korleis praksis skulle vere. Dei gav alle uttrykk for at dei var innstilte på mykje læring og utvikling i starten av yrket (I6:3, I4:14, I1:6, I2:5,26, I8:5, I10:3). Mykje må lærast gjennom praktisk arbeid saman med kollegaer og elevar. Det er ikkje mogleg å "kunne" dette yrket etter avslutta utdanning. Ein samanlikna det å vere ferdig utdanna med å få førarkort. "Når ein får sertifikatet då er ein akkurat så dårleg å køyre at ein har lov å køyre" (I6:5).

Informantane mine har i ulik grad samarbeidd med foreldre. Nokre er kontaktlærarar og har dermed tettare kontakt. Dei har likevel klare oppfatningar av kva som blir forventta av dei. Dei skal vere fagleg kvalifiserte slik at elevane får eit godt fagleg utbytte. Dei må også kunne tilpasse opplæringa til ulike elevar. I tillegg skal dei ha ei oppdragarrolle, vere rettferdige og ta vare på elevane slik at dei kjenner seg trygge (I6:12, I4:24). Andre legg vekt på at heimane vil ha god informasjon om kva som skjer og skal skje på skulen (I4:24, I10:5). Nokre av informantane opplever ein del foreldre som svært kravstore. Dei må vere tilgjengelege til ei kvar tid for spørsmål som handlar både om skule og fritid. I tillegg overlet dei mykje ansvar til skulen (I8:11, I2:26). Men dette er ikkje noko eintydig bilde, då svært mange tar stort ansvar. Elevane forventar at lærarane skal ha god fagleg kunnskap, men formidlingsevna blir likevel det viktigaste (I1:7). Dei skal gjere ting interessante og vere positive og motiverande (I2:29, I4:31). Dei forventar også at dei både skal vere greie og kule, men samstundes klare å halde styr på klassen (I8:10). Dei ønskjer lærarar som kan forhandle i staden for å kjeffe (I6:12).

Informantane mine opplever at kollegaene har klare forventningar til dei. Du skal kunne ditt fag, og du skal kunne formidle det. I tillegg må du ha god kontakt med elevane og kommunisere godt med dei. Det er også forventning om eit tett samarbeid med kollegane, og terskelen for å spørje om råd skal vere låg (I1:7-8, I2:31, I4:34, I8:12, I10:11). Ein meiner at kollegaene ikkje reknar med at dei som nyutdanna skal ha full oversikt over rutinar, så det er forståing for at du er ny og kan gjere feil (I2:32). Ein annan informant opplever at kollegaene hugsar godt korleis det var å vere ny, og dei er svært imøtekomande og hjelpsame (I8:12). Det er forventningar om samarbeid, men til tider har likevel folk nok med seg sjølv og sine eigne oppgåver. Då kan ein vere litt i tvil om kva som egentleg blir forventa (I10:11). Andre peikar på at det blir tatt for gitt at du er med på fulle vilkår frå første stund, men at kollegiet er der for å støtte og hjelpe (I4:34). Det kan også by på problem dette å bli tatt med på fulle vilkår då det fort blir forventa at du skal ha full oversikt (I6:9). Sjølv om opplevinga av kollegaene sine forventningar er litt ulike, så er det likevel ei felles oppfatning at lærarar tar godt imot nyutdanna, dei blir raskt inkluderte og respekterte, og det er vilje til å støtte og hjelpe.

På spørsmål om kva dei opplever at rektor forventar av dei som nyutdanna så sprikar synspunkta meir. Nokre opplever at rektor er tydeleg på forventningar til planlegging og gjennomføring av undervisning, at dei skal nytte ulike undervisningsverkty og variere opplæringa. Forventningane blir tydeleggjorde i fellesmøte, ”.. så det er ikkje vanskeleg å vite på ein måte kva som er god tone her” (I1:10). Det er stor fridom, men fridom under ansvar og innanfor klare rammer. Andre peikar på at dei blir møtt med stor tillit og at dei kjenner seg ønskt, og at dette er eit uttrykk for at deira innsats blir verdsett (I6:15). Rektor gir gode tilbakemeldingar og er alltid tilgjengeleg ved spørsmål eller problem, og blir slik opplevd som ein tydeleg og god leiar (I4:36). Ikkje alle har denne opplevinga, og nokre peikar på ei lite tydleg leiing (I8:14, I10:22). Det er lite kontakt med leiinga, og det er eit sagn at forventningane ikkje er tydlegare.

Rektorar sine forventningar til yrkesutøvinga

Alle informantane gir uttrykk for at dei legg stor vekt på tilsetjingsprosessen. ”Det er veldig dumt å bomme på ei tilsetjing,... det er ein halv million det, nesten” (I7:63). Som grunnlag for utveljing blir den faglege kompetansen sett på som svært viktig (I7:1, I9:1, I3:1,14, I5:3). Dei

som tilfredsstillende faglege krav, blir kalla inn til intervju. Alle skulane er praksisskular for lærarutdanningsinstitusjonar, og dette gjer at dei kan gjere seg kjende med potensielle søkjarar før utlysing. Dei rekrutterer då aktivt studentar som fungerer godt; "så sjølv om dei er nye, så er dei på ein måte litt prøvd likevel" (I3:62). Ein rektor seier det slik: " Det er såpass lett for oss å få folk med dei faga vi ønskjer at vi då har høve til å intervju fleire og samanlikne dei. Vi er veldig på jakt etter kven som passar best" (I3:1).

Alle er tydelege på at det faglege er eit viktig og nødvendig grunnlag, men at dette ikkje er nok. Rektorane er opptekne av kva elevsyn dei nyutdanna har og deira sosiale og personlege kompetanse (I3:2, I7:2). Dei skal vere gode leiarar i klasserommet og dei skal kunne samarbeide med andre. "Eg er mest opptatt av at dei er i stand til å takle eleven i undervisningssituasjonen. (...) ein kan vere så god ein vil fagleg viss ein ikkje taklar elevane" (I3:1-2). Andre nyttar ord som omhandlar leiaregenskapar som; "moden", "kunne styre og ta ansvar" (I9:6). Evne til kommunikasjon og samhandling med andre blir lagt stor vekt på. Samarbeidet med kollegaer er noko av det viktigaste. "(...) dei får ikkje jobb her dersom dei ikkje ser på det som heilt vesentleg" (I7:14).

"(...) det viktigaste som dei må mestre er sjølvsgatt faget sitt, men det er jo den sertifiseringa som utdanningsinstitusjonen gir. Men eg tenkjer kanskje det å vere open og fleksibel er viktig. Ikkje forutinntatt, for dei skal inn i så mange nye situasjonar som det ikkje blir gitt svar på. Kommunikasjon med elevane er kanskje det aller viktigaste. Då må ein i lærarrolla vere fleksibel og open. Så sjølvsgatt ha gode sosiale ferdigheiter, ha eit etisk grunnlag både i forhold til jobben og i forhold til kollegaer. Og i forhold til elevar og i forhold til foreldre. Det burde kanskje ha vore nemnt først då" (I5:4-5).

Informantane mine er opptekne av ein del personlege eigenskapar, som det å vere fleksibel, open, raus og ha evne til kontinuerleg refleksjon (I5:3, I3:19-20, I7:9, I9:5) . Desse blir sett på som nødvendige for å mestre yrket. Grunngevinga for dette er at mangfaldet av situasjonar og personar krev ei slik tilnærming. Det er ein dynamikk i kvardagen som gjer at det ikkje er mogleg å vite på førehand kva som er riktige svar og handlingar. Eit anna område dei er opptekne av er arbeidskapasitet og engasjement (I9:4-5, I3:23, I5:74-75, I7:2-3).

Ingen av informantane mine gir uttrykk for haldningar til at utdanninga skal ha gitt dei eit grunnlag som er tilfredsstillande for yrkesutøvinga. Profesjonsutviklinga må skje i praksis, då det ikkje er mogleg å lære utan å få eit sjølvstendig ansvar. Dei nyutdanna må få prøve seg og få hjelp og støtte undervegs av kollegiet og leiinga (I3:4, I7:15, I9:37). "(...) lærarutdanning kan ikkje gi alt, den skal ikkje gi alt heller, det er jo på skulen at profesjonsutviklinga skjer" (I5:4).

Det er likevel ei klar forventning om at dei nye skal vere endringsvillige og utviklingsorienterte. Dette blir det lagt vekt på i intervjuet (I5:16). "Vi treng ein som er open og er villig til å lære og som ser at han må ta dei utfordringane som kjem" (I5:17). Det blir også forventa at dei skal forplikte seg på planar, praksisar og standardar som skulane har utvikla, og dei skal vere medansvarlege for at heile trinnet dei arbeider på, skal fungere (I5:41, I7:8,31). "Det er klart at det er ei verktøykasse her som vi forventar at dei skal ta i bruk" (I5:42). Forventningane blir uttalte i intervjuet (I7:60-61).

Rektorane gir uttrykk for at foreldra sine forventningar til lærarane avheng av kva bakgrunn foreldra sjølve har. Det er også ei samstemt oppfatning at krava er meir omfattande enn tidlegare. Dette skuldast endringar i syn på lærarane si oppdragarrolle, men også den teknologiske utviklinga. Det er enkelt å ta kontakt med ein lærarar når som helst på døgnet, enten via mobiltelefon eller datamaskin (I3:28, I9:16). Ein av rektorane seier det slik: "Foreldra våre er veldig opptatt av skulen og dei er veldig gode støttespelarar. Dei har forventningar til læraren dei har, og dei gir uttrykk for det dersom det er noko dei ikkje likar" (I7:20). Ein annan rektor meiner foreldra er tydlegare på sine krav i dag enn for nokre år tilbake, og at dei er både rimelege og urimelege (I9:10). Ein annan legg vekt på at krava til dei nye er dei same som for erfarne lærarar (I5:26). Ein seier det slik: "den forandringa som har skjedd i forventningane dei siste åra, det er jo at dei forventar at vi skal oppdra ungane deira" (I3:26).

Når det gjeld elevane sine forventningar, så er dei også rimeleg samstemte i si oppfatning. Elevane vil nok gjerne ha kule lærarar, men samstundes er det viktig at dei er ryddige, rettferdige og føreseielege. Det må vere ro i undervisninga, og dei må vere flinke til å lære frå seg (I3:32-33). Dei må kunne leie klassen, gi klare meldingar og syte for god driv i timane, og så ønskjer elevane å bli sett (I5:34). Elevar vil gjerne like læraren, men har også krav til

den faglege kompetansen og evna til formidling og kommunikasjon (I9:19). "Ein ny lærar her han vil møte på ein heil del klare forventningar til standard" (I7:29).

Kollegaene har eit realistisk syn på kva det vil seie å vere ny. Alle har vore i same situasjon ein gong og skjønar godt kva utfordringar dei står overfor. Dei er hjelpsame og støttande, sosialt inkluderande, opne og hyggelege (I5:40, I3:58), men har også forventningar til nytenking. "Vi veit jo av erfaring at vi har fått mykje flott med nye lærarar" (I7:18). Teamorganisering blir halde fram som ein viktig faktor for inkludering. "(...) eg trur teamet er gunstig for nye lærarar. Fordi då kjem dei inni det og får eit innblikk i korleis det er organisert. Dei sit ikkje aleine med tinga sine" (I9:24-25). "Eg har inntrykk av at i personalet er der ein god grad av det eg vil kalle omsorg" (I9:24). "(...) dersom du har problem, dersom du slit med noko, så vil dei andre som du arbeider saman med sjå det veldig fort. (...) Du er ikkje aleine med elevane heile tida slik som det var før, og du må heile tida meine noko i forhold til planlegging og korleis de løyser ting" (I3:48-49).

4.2 Vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling

Oppleving av meistring er knytt til korleis ein handterer spenninga mellom eigne ambisjonar, forventningar frå andre og vilkåra for å realisere desse ambisjonane. I samtale med dei nyutdanna har eg vore oppteken av å forstå kva vilkår dei har for å realisere ambisjonar og forventningar, kva dei opplever å lukkast med og kva dei ser som mest utfordrande. Eg er også oppteken av korleis dei ser på si eiga utvikling og kva dei meiner har vore viktige bidrag til denne. Eg vil så avslutte presentasjonen av materialet med å få rektorane si vurdering av kva dei nyutdanna lukkast med og kva dei strevar med, og kva dei tenkjer har vore viktige bidrag så langt i profesjonsutviklinga.

Nyutdanna si oppleving av vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling

Alle gir uttrykk for at det har tatt tid å bli trygg i rolla, og at læringskurva har vore bratt. For nokre har den til tider vore for bratt, og dei har vurdert sin eigen situasjon (I1:11, I8:9,16). Informantane hadde ulik fartstid, frå vel eit halvt år til vel halvanna år. Det samla inntrykket var at det første halvåret var mest krevjande. Dei hadde alle etter kvart funne ei rolle som

høvde for dei. Nokre hadde fått rettleiing av andre fagpersonar, men alle gav uttrykk for at den viktigaste utviklinga hadde skjedd i tett samhandling med elevane (I1:14, I2:9, I4:48, I6:14). Dei hadde funne si form og utvikla seg som leiarar i klasserommet ved å bygge relasjonar til elevane. Dei opplevde alle at dei var den læraren dei ønskte å vere.

Alle informantane mine opplever at lærarjobben er ein sosial jobb. Dei blir ikkje sitjande aleine med utfordringane sine, for dei samarbeider meir eller mindre tett med kollegaer (I1:9,14, I4:6). Dei er forplikta på felles planar og likar godt å samarbeide med andre. Dei som har eit tett samarbeid, set stor pris på dette, medan dei andre skulle ønskje det var mykje tettare. Det gir stor støtte både fagleg og pedagogisk, og fleire formidlar at samarbeidet gir høve til refleksjon og læring både gjennom samtalar, drøftingar og ved å sjå og høyre kva erfarne kollegaer gjer i ulike situasjonar. Dei fleste opplever at lærartema fungerer godt, og at dei er organiserte på tenlege måtar både når det gjeld undervisningsoppgåver og fysisk plassering på arbeidsrom (I8:12, I1:22, I4:42). Ikkje alle opplever at dei fysiske omgjevnadene har vorte organisert med tanke på dette. Det er dei som blir sitjande på arbeidsrom der ingen av dei kollegane dei samarbeider med er plasserte. Dette blir vurdert som ei stor hindring i læringa og i arbeidet (I10:15).

Dei fleste arbeider på skular der det er klare rammer og føringar for verksemda. Dette blir ikkje sett på som avgrensande, då det er likevel er stor fridom i det faglege arbeidet. Dei opplever å få delta i samtalar om korleis oppgåver skal løysast (I1:39, I2:38-39, I4:35). Til tider synest dei at skulane er vel demokratiske. Det ville vore ei lette om leiinga avgjorde meir, slik at det ikkje gjekk så mykje tid med til uvesentlege detaljar. Ein seier det slik: "...eg blir litt overraska over overdemokratiseringa" (I6:4). Samtalar om utføring av arbeidet blir hovudsakleg ført med kollegaer, enten når det oppstår behov eller ved at det er lagt til rette for møte og tematikk frå leiinga si side (I8:15). Informantane har ulike opplevingar av om leiinga har klare mål med kva som blir sett på dagsorden. Dei fleste opplever at arbeidet er organisert med felles ansvar for elevgrupper. Kollegaer eller avdelingsleiarar er så tett på oppgåvene at dei kan vere viktige samtalepartnarar.

Ikkje alle er sikre på om rektor har god kunnskap om korleis dei taklar yrkesutøvinga (I1:19). Nokre opplever at rektor eller avdelingsleiar kan vere til stades i klasserommet (I5:36), medan andre meiner at rektor sit med meir indirekte informasjon som dei får gjennom

kollegaer, avdelingsleiarar, foreldre og elevar (I1:19, I10:23). Fleire av dei er sikre på at elevane vil seie ifrå, enten til dei sjølve eller kontaktlærer dersom det er ting som ikkje fungerer. På denne måten kan problem bli ordna opp i (I1:21, I8:22). Alle informantane mine var opptekne av å ha ein reell dialog med elevane og ønskte elevane sine tilbakemeldingar velkomne (I2:19, I4:49). Dei ønskjer også å involvere og ansvarleggjere elevane når det oppstår problem i klassen (I6:18). Dersom dei ønskjer råd og rettleiing, kan dei søke dette både hos kollegaer og i leiinga. Alle informantane mine meiner dei vågar å be om hjelp ved behov. Det er forståing for det i kollegiet, og samarbeidsrelasjonane er gode. Det er heller ikkje vanskeleg å hevde eigne meiningar, sjølv om ein er fersk i yrket. Alle opplever at dei blir respekterte og lytta til, men at dei også sjølv er opptekne av å lytte til erfarne kollegaer sine synspunkt.

Fleire peikar på ei svært stor arbeidsmengd. Dette handlar både om krevjande oppgåver, men også at dei som uerfarne bruker mykje tid på planlegging og evaluering (I10:8, I2:34). Ein peikar på at det har vore fint å ikkje ha kontaktlæraransvar første året, då det er meir enn nok å handtere undervisningsoppgåvene (I10:3). Nokre har få fag og dermed mange klassar og mange elevar som det skal byggjast relasjonar til. Fleire av dei har strevd mykje med å bli gode klasseleiarar, og spesielt vanskeleg har det vore der dei ikkje har fått erfarne lærarar å samarbeide med (I2:20, I8:20). Nokre har også fått fag som dei ikkje har fordjuping i, og dette blir opplevd som ei stor belastning og svært annleis enn å undervise i fag dei er fortrulege med (I8:20, I10:28). Dei er samde om at dei må prøvast på fulle vilkår. Samstundes meiner dei det er viktig å avgrense ansvarsområdet sidan arbeidet blir svært tidkrevjande. Her er opplevingane av leiinga si tilrettelegging ulike. Nokre har ei sterkare kjensle enn andre av at det ikkje blir tatt tilstrekkeleg omsyn til at dei er nye og uerfarne.

Alle har opplevd møtet med elevane som svært positivt, også dei som ikkje var spesielt opptekne av dette i starten (I8:30, I1:34, I4:47, I6:2). Éin var svært fagleg motivert, men opplevde etter kvart at det var kontakten med elevane som vart den viktigaste motivasjonsfaktoren (I1: 2). Han seier i dag at det er dette han lukkast mest med, men vegen dit var ikkje lett. Det tok tid før han forstod at han måtte gi noko av seg sjølv for å bygge relasjonar til elevane. Dette lærte han først og fremst av å sjå ein kollega sitt samvær med elevane i ein sosial samanheng. Etter denne hendinga vågde han å sleppe seg meir laus i lag

med elevane. Frå å få klager på å vere firkanta og sint, så fekk han no berre positive tilbakemeldingar. "Det var da alt forandra seg" (I1:31). Han vurderer det no slik at dersom du skal fungere som lærar, så må du ha god kjennskap til elevane dine, du må vere interessert i dei og du må snakke med dei. Han oppsummerer det slik:

"Og kva er det som er så viktig at læraren kan då. Jo, han må kunne sitt fag, og han må kunne å formidle som du har vore inne på, men så er det då den der evna til å bygge relasjonar med elevane som er heilt avgjerande" (I1:27).

Det er utfordrande for fleire å tilpasse opplæringa. Ein seier det slik: "Eg får det ikkje til. Og eg veit ikkje om nokon lærarar som får det godt til" (I1:32). Ein nemner at det er svært utfordrande med elevar som er lite motiverte for skulearbeid og som det då er vanskeleg å få ein god relasjon til (I4:5). Utdanninga har budd dei lite på dette, og dei blir svært avhengige av støttande kollegaer og leiing for å handtere vanskelege situasjonar.

Dei didaktiske utfordringane er også store. Fleire fortel at dei bruker mykje tid til å tenkje gjennom korleis dei skal presentere stoffet (I10:7, I2:34). Det er ei utfordring å fange elevane si interesse:

"Det var ikkje enkelt altså dette med å legge opp undervisninga. Kva skal ein snakke om, kva eg skal fylle ein time med, det syns eg var veldig vanskeleg. Det følte som at eg berre fekk nokre strikkepinnar, og ja no skal du leike med dei. Du veit ikkje, ja du blir kasta ut i det, du veit ikkje heilt kva du skal gjere og strukturen på det, men eg følte meg fram og diskuterte med kollegaer, så gjekk det seg til" (I1:25).

Rektorar si oppleving av vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling

Alle informantane mine fortel om ein sterkt planstyrt skule der fridomen til lærarane er avgrensa av klare rammer. Desse rammene er ulike, men det er ei klar, felles oppfatning at nye lærarar må akseptere desse rammene og at dei gjer det. Alle skulane er teamorganiserte på trinn, slik at alle nye får eit tettare fellesskap i ei gruppe på 10-15 personar. "Eg trur teamet er gunstig for nye lærarar" (I9:25). Informantane oppfattar det slik at nye lærarar går greitt inn i desse teama. Dei får oppfølging der og deltar aktivt (I9:29, I5:8, I7:44). Nokre gir

likevel uttrykk for at teama fungerer ulikt og at vilkåra for samarbeid då blir ulike (I9:32-33, I3:37-38).

Ein annan informant legg vekt på ein annan dimensjon ved forpliktande samarbeid. "Sjølvsagt skal det vere rom for at lærar og elev må ha sin måte å møtast på. Det er viktig, men vi er og veldig opptatt av at det er viktig at alle elevane våre får ei undervisning som er kvalitetssikra" (I7:29-30). Ein tredje trekker fram at autonomi er ein føresetnad, men då ikkje ein misforstått autonomi som argumenterer mot felles planar, felles måtar å gjere ting på og felles oppfølging. "Ein kan jo ikkje setje alt det som er forskning og kva som er god læring til side for at eg skal få gjere som eg vil" (I5:45). Det blir likevel lagt vekt på "(...) at ein skal få vere den ein er og bruke det registeret ein har" (I5:43).

Rektorane gir uttrykk for at dei nyutdanna er positive til samarbeid, men at dei kanskje ikkje heilt er førebudde på alt det inneber. "Eg trur mange blir overraska over alle trivialitetane i skulen, over alt det som må avtalast og arrangerast og eigentleg kor tidkrevjande mykje av det er" (I5:9).

"Eg trur mange tenkjer at å vere lærar er ein kontrakt mellom elev og lærar i klasserommet, men ikkje tenkjer så mykje på det som skal skje utanfor. Men så kan ein spørje seg: Korleis skulle dei vere førebudd på det?" (I5:7).

Denne informanten er oppteken av at det må byggjast ein kultur på skulen som gjer det mogleg for den nyutdanna å takle mangfaldet av oppgåver (I5:10-11).

Dei fleste rektorane har klare mål med organisasjonsstrukturen. Dei har vore opptekne av å finne tid og strukturar til fagleg pedagogisk leiing (I5:20, I3:34). Dei har på ulike måtar bygd opp leiarteam og støttegrupper som skal vere tett på lærarane og elevane. "...leiingsmodellen som vi har valt her skal jo ivareta nettopp det å kunne ta imot nye lærarar" (I5:19). Nokre har ein tradisjonell struktur med rektor og inspektørar, men desse er også inne i ein endringsprosess der målet er at det skal vere trinnleiarar i leiargruppa. Rektorane gir uttrykk for at det er denne organiseringa som gjer det mogleg for dei å kome tett på arbeidet i skulen. Dei er alle leiarar for store skular og ser ikkje at det er mogleg å ha oversikt utan å arbeide gjennom andre. Dei er opptekne av at trinnleiarane skal vere tett på

både undervisninga og samarbeidet på teama (I3:34). "Så eg håper jo da gjennom den måten vi har organisert oss på med tette trinn og team, og at leiarane sit så tett på lærarane, så håper eg, ja eg meiner å vite at dei får ei god rettleiing der" (I7:3).

Ein av informantane seier at han sjølv prioriterer å vere ute i klasseromma kvar dag, og at han følgjer opp der det er vanskar (I5:38). Denne informanten meiner at ein kan få mykje informasjon av andre, både av kollegaer, trinnleiarar, elevar og foreldre, men meiner også at det er viktig å vere til stades i klassen ein del for verkeleg å sjå korleis ein lærar fungerer. "Når det er problem i ein klasse, då er eg til stades i klassen over ein periode" (I5:38). Andre er organiserte slik at trinnleiarane er ein god del inne i klassane ved behov, og dei meiner dei veit ganske mykje om korleis lærarane fungerer (I3:34).

Alle informantane trekker fram at skulen er ein meir open organisasjon i dag enn tidlegare. Den er meir transparent både fordi ein samarbeider meir og fordi elevane og foreldra sine stemmer i større grad blir høyrde. Dette gjer at det er lettare å få innsyn og ha oversikt over livet i klasserommet (I7:27). "Du er ikkje aleine med elevane heile tida slik som det var før, og du må heile tida meine noko i forhold til planlegging og korleis de løyser ting" (I3:49). Rektorane er opptekne av å ha ei open dør slik at dei nyutdanna lett kan søke råd når dei har behov for det (I7:42, I3:7).

"Det er viktig at eg som leiar følgjer opp då, har ei open dør og prøver å vere til stades. Ikkje berre med å ha ei passiv open dør, men også vere aktivt spørjande og lyttande" (I5:11).

Alle har medarbeidarsamtalar med alle tilsette ein gong i året. Ein av dei har i samband med dette strukturert observasjon som det blir gitt tilbakemelding på i medarbeidarsamtalen (I5:23).

Dei er også opptekne av at det ikkje er likegyldig kven dei nye samarbeider med. Fleire har grundige prosessar når team skal setjast saman, og dei er opptekne av at dei nye skal få arbeide saman med erfarne lærarar. Det er gjennom denne planlegginga at dei kan leggje til rette for dei nyutdanna (I7:5,67, I3:10). "Vi set dei gjerne saman med folk som har lang erfaring, som ikkje berre har lang erfaring, men som vi veit kan vere til hjelp også" (I3:10).

”Dette med å setje saman teama slik at du slepp å vere mange stadar, det har vi jobba ganske mykje med. Slik at du får nokre kollegaer som du kan forhalde deg veldig tett til. Det er vel eigentleg mykje der læringa foregår tenkjer eg” (I3:10).

På alle skulane er det i all hovudsak to kontaktlærarar pr. gamal klasse. Dei prøver også å samle lærarane om elevgrupper. Men det er ikkje alltid dei lukkast, då det ikkje alltid er lett å løyse opp strukturar som fungerer. ”Vi har vore litt uheldige. I alle fall ein gong med to nye lærarar” (I9:28). Alle lærarane har sett av tid til samarbeid i teamet. Målsetjinga er at dei skal samarbeide om arbeidsplanar, planlegging av undervisning, vurdering, satsingsområde, dele erfaringar og i fellesskap ta ansvar for elevane. Alle har også fellesmøte for heile kollegiet kvar veke. Dei er opptekne av organisasjonsutvikling, både korleis dei kan utvikle seg som fellesskap og individ.

Fleire av dei legg vekt på å føre kontinuerlege dialogar med personalet for slik å få ei utvikling der alle deltek (I3:52-53, I7:7, I5:12-13). ”Eg har litt tru på at skal du snu på ein skule slik som eg har gjort her, så må det gjerast i samarbeid med lærarane” (I3:52). På denne måten får dei også tilbakemeldingar på kva som må justerast av praksis. Ein seier det slik: ”Eg synest vi har ein organisasjon etter kvart som er vorte flink til å ta ting på sparket” (I3:40). Ein rektor er opptatt av at sosialiseringa i lærarrolla er utruleg sterk, og at den første tida som lærar er avgjerande for korleis utviklinga blir. Det er difor viktig at leiinga har grep om lærings- og samarbeidskulturen på skulen slik at den nye får eit godt utgangspunkt for forminga av rolla si (I5:54-55).

Alle skulane har høve til å la nyutdanna delta i eit rettleiingsprosjekt i regi av fylket. Dette inneber m.a. ei kveldssamling i månaden og oppfølging av ein tilsett på skulen som har fått ei mentor-/rettleiarrolle og har fått noko opplæring av høgskulen. Skulane har i ulik grad nytta seg av dette. Ein av informantane ser negative sider ved dette og lurar på om det kan bli ein ”klageklubb” (I7:46), medan andre er svært tilfredse med ordninga. Dei har hatt ein kontaktperson på skulen som har fungert svært godt i høve dei nye og har følgt dei opp gjennom fleire samlingar og har gjennomgått rutinar og oppgåver på skulen. Dette har vore til god hjelp og har fungert som avlastning for administrasjonen (I3:4-7).

Rektorane legg vekt på at det er viktig at dei nyutdanna får oppgåver som dei meistrar, og at ikkje timeplanane deira blir salderingspostar (I9:37, I3:30). Det er rektor sitt ansvar å hindre dette. "Det og har noko med respekt for dei nyutdanna å gjere at du ikkje puttar på dei alt muleg" (I7:10). Det er ikkje alltid like lett å unngå dette. "Vi sit der og skal finne nokre løysingar på ting, og så glepp det for oss" (I9:38-39). Nokre av dei er opptekne av å løfte fram det dei nye gjer for slik å gi støtte og forsterke rolla deira i kollegiet (I5:50).

Rektorane gir uttrykk for at dei nyutdanna har god fagleg ballast (I3:4,59, I5:42,66, I9:45). Dette lettar arbeidet, og det er dette det er forventa at utdanninga skulle syte for. Ein av informantane seier at utdanninga ikkje skal gi alt, fordi "det er jo på skulen at profesjonsutviklinga skjer" (I5:4). Mange identifiserer seg sterkt med faga sine sidan dei har lært desse ut frå sterk interesse, og dei lukkast med formidling av fag (I5: 66). Det vert opplevd som at dei er fagleg ambisiøse, og at det difor er viktig å leggje til rette for fagleg utvikling (I3:71, I5:16, I7:68). Dei nyutdanna er også svært positivt innstilte til samarbeid med kollegaer. Dei søker støtte hos andre lærarar (I5:58). "Eg trur dei gler seg veldig over samarbeidet med kollegaene, og når det lukkast, eg trur dei kjenner at det styrkar dei" (I5:68). Dei nye blir lett inkluderte i team og har ei stemme der (I9:29, I3:13).

Dei er samstemte i kva som er det mest utfordrande, og det er leiing av læringsarbeidet og mangfaldet i arbeidet (I3:64, I5:8,42, I7:57, I9:8). "Det faglege er ikkje noko problem, men det undervisningstekniske og handverket kan dei ikkje like godt og dei er usikre i lærarrolla" (I5:42). Sjølv om dei nye har lært ein god del metodikk, er det likevel vanskeleg å få gjennomført det i undervisninga om dei ikkje tar leiinga (I9:45). Det krevjande i leiing av læringsarbeidet er å meistre elevane sine reaksjonar i pressa situasjonar og meistre ein heil klasse. Vanskane er knytt til å balansere og dosere (I5:35). Dersom ein er utrygg i rolla, viser ein lite fleksibilitet overfor elevane, og ein får fort problem (I5:34). "Praksissjokket" er difor ikkje knytt til det faglege, men til sosiale situasjonar (I5:6). Det mest utfordrande er møtet med elevane, kvardagen og mangfaldet, og til tider kravstore foreldre (I3:64). Dei nye blir overraska over dette mangfaldet, og dei møter heile spekteret av utfordringar fort, noko som gjer læringskurva bratt. Dette mange og ulike oppgåvene gjer arbeidet hektisk, og dette er dei heller ikkje budde på (I9:44).

Rektorane meiner dei nyutdanna lærer best gjennom praktisk arbeid. Dei må på djupt vatn, men dei må vere sikre på at dei kjem seg i land att (I9:42). Læring av erfaring er det viktigaste bidraget til utvikling (I9:41). Men det er ein føresetnad at erfarne lærarar kan hjelpe og støtte ved behov (I3:61). Det tar tid å justere seg og lære av erfaringar. Det er difor viktig at behov blir fanga opp av rektor eller kollegaer slik at dei kan få hjelp (I5:36-37). Det er viktig å vere merksam på at sjølv om dei nyutdanna har mindre repertoar enn erfarne, så er forventningane frå elevar og foreldre dei same som til dei meir erfarne (I5:32). "Dei ser vel egentleg ikkje heilt alltid seg sjølv utanfrå. Eller skjønar kvifor ting, nokre ting, lukkast eller nokre ting ikkje lukkast" (I5:67). Det er difor viktig at rektor eller kollegaer kan vere til stades i klasserommet for å sjå og hjelpe (I5:37). Nokre peikar på at det kan vere både lett og vanskeleg å bli inkludert i nye kulturar der det er sterke føringar på korleis ein skal arbeide. Lett fordi kollegia er samkøyrde, vanskeleg dersom du har problem med å akseptere rammer og standardar som er sett (I3: 21, I7:57).

Dei peikar elles på fleire føresetnader for å lære av erfaringar. Det er best vilkår for rask utvikling for dei som er opne og fleksible og vil ha rettleiing (I5:70, I7:73). Det er minst utvikling for dei som er minst lyttande og mest sikre på at dei gjer ting rett, og at dei kan det (I7:70). Evna til refleksjon er difor avgjerande. Dei må kunne reflektere både aleine og i lag med andre, både når ting går bra og når ting ikkje går bra (I7:70). Fleire av informantane var svært opptekne av at kulturen på skulen er avgjerande for utviklinga til den nyutdanna (I5:71, I7:75, I3:21). Informantane er difor opptekne av at dei må bygge ein kultur på skulen:

"ein delingskultur og ein samarbeidskultur og ein refleksjonskultur, ikkje minst kor ein snakkar om dei erfaringane ein gjer. Slik at også dei nye lærarane blir trygge på å dele sitt og veit at det kan takast fram i det fellesskapet som lærarane har" (I5:10).

Denne informanten meiner dette er det viktigaste. Arbeidet med organisasjonsutvikling, korleis vi kan bli betre medarbeidarar og utvikle oss både som individ og fellesskap, er difor vesentleg. Ein annan peikar på at det er viktig at leiar skaper eit trygt miljø der det er lov å spørje og vere i opposisjon. Det er viktig med klargjering av oppgåver slik at nye veit kven dei skal gå til, og at det er ein kultur der det er lov å feile og der rektor er til for å hjelpe kollegiet ut av vanskelege situasjonar (I7:73-75).

Det er viktig at rektor prioriterer elevsaker. "For elevsaker det er personalpolitikk. Elevsaker, då avlyser eg kva som helst. For det er eleven og det er læraren. Og det er dei, det er dei eg er her for. For eg trur det er uhyre viktig" (I7:76). Denne informanten meiner at slitasjen i yrket ligg i å ikkje klare å samhandle med elevane, så her må leiar hjelpe til og setje av tid. "Sjefen må ikkje dolke nokon i ryggen" (I7: 79). Dette blir forsterka av ein annan informant som ser at det er ei sterk oppleving for nyutdanna å meistre møtet med elevane, dei blir berusa av å meistre kommunikasjonen sjølv om dei må streve med det (I5:67). Leiinga må ikkje bruke nye som salderingspost. Dei må få oppgåver der dei kan oppleve meistring, må få praktisere det dei er gode til, og leiinga må ikkje "ofre" dei i pressa situasjonar Dei må vere merksame på at negative tilbakemeldingar frå elevar og foreldre er svært krevjande for lærarar, og ikkje minst uerfarne (I9:7,37,38).

Informantane ser at det ville vore bra for dei nyutdanna å ha noko meir tid til disposisjon i ein startfase. Ein seier at dei burde ha redusert undervisningsplikt for å ha tid til hospitering og fagleg utvikling, men her er manglande økonomi eit problem (I5:56). Det ville vore lettare å lære av erfaring om ein har noko meir tid til disposisjon til å setje seg inn i ulike verkty, t.d. (I7: 50). Alle er samde om at den viktigaste læringsarenaen er eige kollegium, og dei vilkåra ein der har for læring og refleksjon.

4.3 Oppsummering av datamaterialet

Målet med studien er å søke å forstå korleis rektor kan støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling. Eg søker å finne eit mønster i informantane sine utsegn. Ved å samanhalde informasjonen, og ved å sjå på spenninga mellom ambisjonar, forventningar og rammevilkår, er eg ute etter å få fram hovudtrekk i informantane sine opplevingar av kva som er vesentleg i rektorane sitt møte med nyutdanna lærarar.

Felles forståing av krav til yrket og vilkår for meistring

Det ser ut til å vere eit samsvar mellom dei nyutdanna og rektorane si oppfatning av kva som bør vere ambisjonar og forventningar. Fagleg og didaktisk kompetanse, sosial kompetanse og evne til å leie ein klasse, kjem fram som vesentleg. Viktige eigenskapar det blir lagt vekt

på er kommunikasjonsevne, empati og ei open og fleksibel haldning. I tillegg tyder materialet på at læraren bør ha evne til kontinuerleg refleksjon og evne og vilje til samhandling med andre, og ikkje minst eit positivt elevsyn. Rektorane forventar ikkje at dei nyutdanna er ferdig utlærte i utdanninga, men at ein vidare utviklingsprosess må skje på arbeidsplassen. Det ser ut frå mitt materiale ikkje ut til å vere forskjell på forventningane til nyutdanna og erfarne lærarar. Foreldre, elevar og kollegaer stiller høge krav til fagleg fungering, klasseleiing og sosial involvering. Dei forventar engasjement, interesse, deltaking og informasjon. Kollegaene blir oppfatta som svært hjelpsame og støttande. Dei nyutdanna gir uttrykk for at dei ønskjer seg tydelege leiarar med klare forventningar, og dei fleste opplever at dei har det. Nokre av informantane saknar klare forventningar frå rektor.

Informantane ser også her ut til å vere svært samstemte i si vurdering av kva vilkår den nyutdanna har for realisering av ambisjonar og forventningar. Skular som legg stor vekt på fellesskap og felles forplikting synest å gi eit godt grunnlag for nyutdanna si profesjonsutvikling. Dei nyutdanna drar nytte av samarbeid med kollegaer, både fagleg og pedagogisk. Samarbeidet gir høve til refleksjon og vidare læring. Der det er manglande fysisk og organisatorisk tilrettelegging for samarbeid, hindrar dette fagleg og pedagogisk utvikling. Definerte rammer med felles planar og klare føringar for samarbeid avgrensar ikkje den faglege fridomen. Kollegaene er viktige både som modellar og samarbeidspartar. Samarbeid blir vurdert som kvalitetssikring av begge partar då dette, i lag med medverknad frå foreldre og elevar, sikrar transparens og oversikt.

Dei nyutdanna legg stor vekt på at den viktigaste faglege og personlege utviklinga skjer i samhandling med elevane. Det er ei felles oppfatning at dersom ein skal fungere som lærar, så må ein ha god dialog med elevane. Både rektorane og dei nyutdanna legg vekt på at nyutdanna må prøvast på fulle vilkår, men at dei bør få oppgåver dei meistrar og eit avgrensa ansvarsområde då arbeidsmengda er stor. Det er likevel ikkje alle informantane som opplever at det blir tatt tilstrekkeleg omsyn til dette. Det framstår som utfordrande å leie klassar, og mangfaldet i oppgåver, problemstillingar og utfordringar blir opplevd som stort i læraryrket. Kontinuerleg refleksjon over eigne handlingar og erfaringar, ansvar og utfordringar blir vektlagt som viktige vilkår for læring og utvikling. Informantane legg vekt på

at læring skjer gjennom praktisk arbeid. For å lære av erfaring må ein vere open og fleksibel, ønskje rettleiing og ha evne og vilje til refleksjon både aleine og saman med andre.

Informantane er tydelege på at læraren må ha god fagleg kunnskap og førebu seg grundig for å gjennomføre god undervisning. Det opplevast som ei krevjande oppgåve å tilpasse opplæringa til elevar med ulike behov. I særleg grad blir det peika på utfordringane med å handtere umotiverte elevar då det er krevjande å opprette gode relasjonar til dei. Vurderingsarbeidet blir også halde fram som utfordrande saman med leiing av læringsarbeidet. Det kjem også fram at dei nyutdanna ofte manglar nødvendig fleksibilitet, at kvardagen fort blir hektisk, og at det kan bli lite tid til fagleg utvikling, refleksjon og rettleiing.

Det er forholdsvis stort samsvar i vurderingane til dei to informantgruppene mine. Forventningane dei nyutdanna har til seg sjølve og yrket, skil seg i liten grad frå forventningane dei opplever blir stilte til dei frå elevar, foreldre, kollegaer og rektor. Materialet viser noko ulik vektlegging hos dei nyutdanna og rektorane i kva dei oppfattar som den viktigaste læringsarenaen for lærarane. Nyutdanna er tydelege på at det er samhandlinga med elevane som er den viktigaste arenaen, medan rektorane ser ut til å vurdere samhandlinga med kollegane som viktigast. Dei er likevel samde om at begge arenaene er viktige.

Basale vilkår for profesjonsutvikling

Ut frå det empiriske materialet synest desse vilkåra å vere viktige for meistring og profesjonsutvikling i læreryrket:

Tillitsfulle relasjonar mellom lærar og elevane

Samhandlinga med elevane synest å vere den viktigaste læringsfremjande faktoren. Dette gjeld både den faglege og personlege utviklinga. Gjennom kommunikasjon med elevane må læraren heile tida revurdere ståstad og handlingar. Det er ei felles oppfatning av at du må ha god dialog med elevane om du skal fungere som lærar.

Handtering av mangfaldet i elevgruppa

Dei nyutdanna er ubudde på mangfaldet i behov hos elevane, og dei er ikkje fleksible nok i møte med oppgåvene. Dette handlar både om at dei er utrygge i rolla, men også om den

metodiske og didaktiske kompetansen. Mangfaldet gjer arbeidet hektisk, og det vil vere viktig med eit godt støtteapparat i kritiske situasjonar.

Leiing av læringsarbeidet i klassane

Det mest krevjande er leiing av læringsarbeidet. Dette er særleg vanskeleg der dei nyutdanna ikkje har fått erfarne lærarar å samarbeide med. Det er også stor forskjell på oppgåva om ein underviser i fag ein er fagleg trygg i. Det er krevjande å tilpasse opplæringa og drive vurderingsarbeid som fremjar motivasjon og læring. Det er viktig å ha ein mest mogleg transparent organisasjon og strukturar som sikrar innsyn, støtte og oppfølging av den nyutdanna.

Samsvar mellom undervisningsoppgåver og fagleg kompetanse

Det er viktig å finne balansen mellom kapasitet, oppgåver og ansvar då det er viktig med utfordringar som ein kan meistre. Svak fagleg kompetanse kan bli eit problem for etablering av relasjonar og klasseleiing. Førebuing vil også vere ekstra tidkrevjande og dermed belastande.

Tett samhandling og ansvars- og oppgåvedeling med kollegaer

Kollegaene er viktige som modellar og samarbeidspartar. Tett samhandling gir grunnlag for refleksjon og læring, og gir personleg omsorg og støtte. Det lettar arbeidet å ha felles planar og strukturar. Det er lettare å møte mangfaldet i arbeidet når ein har støtte både praktisk og mentalt. Det synest viktig å kunne støtte seg på erfarne lærarar. Høve til å dele felles opplevingar og erfaringar gir ein naturleg og relevant rettleiingsarena. Gode samhandlingsstrukturar gir ein transparent organisasjon og kvalitetssikring, og dei støttar opp om ein kultur for felles forplikting og ansvar. Manglande fysisk og organisatorisk tilrettelegging blir opplevd som eit hinder for fagleg og pedagogisk utvikling.

Refleksjon over erfaringar og oppgåver

Kontinuerleg refleksjon over eigne handlingar og erfaringar, ansvar og utfordringar gir utvikling og læring. Læring skjer gjennom praktisk arbeid, men for å lære av erfaring så må ein vere open og fleksibel, ønskje rettleiing og reflektere både aleine og saman med andre. Vidare utvikling vil avhenge av i kva grad ein har ein delings-, samhandlings- og refleksjonskultur der den nyutdanna deltek på like vilkår. Erfaringa er at kvardagen fort blir hektisk, og det blir lite tid til fagleg utvikling, refleksjon og rettleiing. Det synest difor viktig

med strukturar som gir tid og rom for individuell og kollektiv refleksjon over det ein erfarer i kvardagen.

Kultur for prøving og feiling

Det er ikkje mogleg å vere utlært gjennom utdanning. Utdanninga gir eit viktig grunnlag med omsyn til fagleg og didaktisk kompetanse, men ein del av grunnlaget er også haldningar og eigenskapar hos den nyutdanna, som til dømes eit positivt elevsyn, sosial kompetanse og ei fleksibel og utviklingsorientert haldning. Det er same krav til nyutdanna som erfarne om dei skal lukkast. Det er difor ein føresetnad at mykje av læringa må skje gjennom det praktiske arbeidet. Læring av erfaring er det viktigaste bidraget til utvikling, men det tar tid å justere seg og lære av erfaringar. Det er difor viktig at behov blir fanga opp og at det er støtte å få i kollegiet.

Oppsummering

Innsamlinga og presentasjonen av det empiriske materialet har hatt som siktemål å få fram mønster i informantane si beskriving av kva dei meiner er utfordringar for nyutdanna lærarar i møte med yrket og korleis rektor legg til rette for at dei skal lukkast. Problemstillinga i denne studien etterspør korleis rektor kan støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling. I det vidare vil søkelyset bli retta mot korleis hovudtrekk i materialet kan drøftast som utfordringar for leiaråtferd. Eg vil diskutere kva ulik vektlegging av leiarfunksjonar kan ha av konsekvensar for rektor sine vilkår for å støtte den nyutdanna.

Ulike teoretiske tilnærmingar til vilkår for læring i praksisfellesskap, samt eit dialog- og kontekstperspektiv på kva verkemiddel leiarar har for påverknad av organisasjonsåferd, vil vere vesentleg i denne drøftinga (jf. kap. 2). Drøftinga blir strukturert ved hjelp av modellen i kap. 2.4. Eg tar utgangspunkt i Strand sitt grunnskjema der leiing blir sett på som eit sett av roller knytt til funksjonar i ein organisasjon. Senge sine fem disiplinar i forhold til læring i organisasjonar, vil eg nytte som innfallsvinkel til å drøfte kva som kan vere grunnlag for at leiarar skal kunne medverke til profesjonsutvikling. Ved hjelp av analysemodellen min, søker eg djupare forståing for sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling i skulen.

Kapittel 5. Møte mellom empiri og teori – drøfting av vilkår for leiing

I denne studien søker eg djupare forståing for korleis rektorar kan støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling. Ut frå dette blir det stilt to forskings spørsmål: Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med yrket, og korleis opplever rektor den nyutdanna læraren sitt møte med yrket? Det empiriske materialet er i kap. 4 organisert slik at eg får fram informantane sine beskrivingar av kva som er utfordringar og vilkår for meistring og vidare profesjonsutvikling. Det empiriske materialet er oppsummert i kategoriane *forventningar til yrkesutøving og vilkår for yrkesutøving og profesjonsutvikling*. På bakgrunn av dette er det gjort greie for kva mønster som kjem fram i vilkåra for nyutdanna si profesjonsutvikling.

Eg vil i dette kapitlet drøfte korleis teorien eg har presentert (jf. kap. 2) kan kaste lys over det empiriske materialet mitt (jf. kap. 4). I kap. 2.4 koplare eg leiarrollene og funksjonane i Strand sitt grunnskjema til Peter Senge sine kjernedisiplinar for å få ein modell for samanhengen mellom leiing og profesjonsutvikling. I figur 3 vart dette framstilt slik:

<p><i>Felles visjonar</i> Gruppeorganisasjonen</p> <p>I</p>	<p><i>Personleg meistring</i> Entreprenørorganisasjonen</p> <p>E</p>
<p>A</p> <p>Byråkrati <i>Mentale modellar</i></p>	<p>P</p> <p>Ekspertorganisasjonen <i>Læring i lag</i></p>

Figur 4: Eit perspektiv på sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling innanfor Strand sitt grunnskjema

Eg vel å systematisere drøftinga med utgangspunkt i dei fire rollene i Strand (2007) sitt grunnskjema; “administrator”, “integrator”, “produsent” og “entreprenør”. Rollene og deira funksjon i ulike delfunksjonar i organisasjonen, blir drøfta i forhold til det materialet mitt fortel om vilkår for profesjonsutvikling. Eg søker så å få fram korleis rektorane og dei nyutdanna ser på ulike rollefunksjonar for å støtte profesjonsutvikling i skulen. Eg vel så å drøfte desse rollene og funksjonane i forhold til Senge sine disiplinar. Eg koplar Strand sine roller og funksjonar til Senge sine fem kjernedisiplinar “personleg meistring”, “mentale modellar”, “felles visjonar”, “læring i lag” og “systemisk tenking”. (jf. fig. 4). Gjennom denne koplinga søker eg å drøfte kva handlingsrom rektor kan ha for å støtte nyutdanna si profesjonsutvikling. Med utgangspunkt i Senge sine kjernedisiplinar, legg eg opp til å drøfte det empiriske materialet i lys av teoriar om læring på individuelt og kollektivt nivå med tilknytning til m.a. Senge (1991), Bateson (1972), Argyris og Schön (1996, 2001), Nonaka og Takeuchi (1994, 1995), jf. kap. 2.2. Dette gjer eg for å kunne drøfte korleis rektor gjennom vektlegging av ulike roller og funksjonar kan ha vilkår for å støtte læring og utvikling for den nyutdanna læraren. Modellen som eg har utvikla gir meg høve til å sjå på relasjonane mellom teoriar og drøfte dei i forhold til funna mine.

5.1 Rektor som administrator

Strand (jf. kap. 2.3) knyter leirolla “administrator” til byråkratiet. Byråkratiet er kjenne-teikna av eit tydeleg hierarki, spesialisering av oppgåver og formaliserte arbeidsmåtar for å kjenne, handheve og tilpasse reglar og system. Strand ser ikkje byråkrati og administrasjon som dei mest sentrale funksjonar i skular. Det er likevel viktige oppgåver for rektor å sikre økonomisk styring, fordele oppgåver og å syte for god informasjonsflyt. Rektor skal leggje til rette for møteplassar for dialog og diskusjon, forhandle om tid og organisering av ulike aktivitetar og fordele ansvar. Administratorrolla inneber å vere koordinator og overvakar, og kravet til rolla vil i følge Strand vere å ivareta rutinane i verksemda og hindre ufunksjonell åtferd.

Den internasjonale undersøkinga TALIS (jf. kap. 1.2) viser at skuleleiing i norske ungdomsskular er meir prega av administrativt enn pedagogisk leiarskap. Eg ønskjer i denne studien å

undersøke korleis rektor kan støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling. Det er difor interessant å drøfte administratorrolla i lys av det empiriske materialet mitt. Er det slik at dei nyutdanna vil ha nytte av at rektor vektlegg desse funksjonane, og kva potensiale kan det vere i utøving av denne rolla?

Hovudtrekka i det empiriske materialet er i kap. 4 oppsummerte i sju vilkår for profesjonsutvikling. Det er tillitsfulle relasjonar mellom lærar og elev, handtering av mangfaldet i elevgruppa, leiing av læringsarbeidet, samsvar mellom undervisningsoppgåver og fagleg kompetanse, tett samhandling og ansvars- og oppgåvefordeling med kollegaer, rom for refleksjon over erfaringar og oppgåver og til sist kultur for prøving og feiling. Eg vil i det følgjande drøfte korleis administratorrolla verkar inn på desse vilkåra. Eg vil i første omgang sjå kva hovudtrekka i datamaterialet viser av behov for administrasjonsarbeid og korleis rektorane meiner dei legg vekt på det for å støtte dei nyutdanna. Ved hjelp av analysemodellen (jf. fig. 4) vil eg belyse potensialet i administratorrolla ved å drøfte den i lys av teoriperspektiva eg har presentert i kap. 2.

Rektorstøtte gjennom styring og regulering

Det empiriske materialet viser at den nyutdanna si samhandling med elevane er ein viktig læringsfremjande faktor for profesjonsutviklinga. Det synest å vere ein føresetnad for utviklinga i yrket at læraren klarer å skape ein tillitsfull relasjon til elevane gjennom god dialog. Dette krev ein samansett kompetanse som delvis må vere til stades etter avslutta utdanning, men som i vesentleg grad kan utviklast gjennom arbeidet. I rolla som administrator vil rektor ha ansvar for å fordele oppgåver i organisasjonen og syte for at oppgåvene blir løyste på ein formålstenleg måte. Ein vesentleg faktor for å etablere relasjonar er at ein lærar får høve til å bli kjent med elevane sine. Det vil difor bety noko kor mange elevar og klassarr den nyutdanna får ansvar for, og korleis desse relasjonane kan oppretthaldast over tid.

Materialet viser tydeleg verdien av at læraren taklar mangfaldet i elevgruppa. Dette krev fleksibilitet, ei evne som må utviklast over tid med støtte både frå leiinga og kollegiet. Strukturane i organisasjonen synest å påverke kva vilkår det er for støtte, t.d. organisering av arbeidslag, organisering av leiingsressursar, fordeling av undervisningsoppgåver og fysisk

plassering av kontorplass for lærarar. Leiing av læringsarbeidet ser ut til å vere den mest utfordrande oppgåva for nye lærarar. Her tydar mitt materiale på at det er verdfullt at skulen er organisert slik at rektor har tilstrekkeleg innsyn i klasseromspraksisen til å kunne støtte og korrigere nyutdanna sin praksis.

Skal det vere samsvar mellom undervisningsoppgåver og fagleg kompetanse, synest det å krevje aktiv og medvite fordeling av oppgåver frå rektor si side i både typen oppgåver og omfanget av desse. Materialet mitt indikerer at det er vesentleg at det blir lagt til rette for tett samhandling med kollegaene både som modellar og samarbeidspartar. Det synest difor å vere ei oppgåve for rektor å ta stilling til kven som blir modellar og organisere arbeidet slik at oppgåvene vesentleg blir eit felles ansvar. Ikkje minst blir det viktig å organisere arbeidsdagen slik at det blir tid til kollegialt samarbeid og rom for refleksjon over erfaringar og oppgåver.

Informantane framstiller kvardagen i skulen som hektisk. Dei treng at rektor støttar opp om ein delings-, samhandlings- og refleksjonskultur. Informasjonsflyt synest då å vere ein viktig føresetnad. Materialet viser også verdien av ein kultur for å prøve å feile. Skal den nyutdanna lære ved å utvise mot til utprøving, er det vesentleg at ein kjenner seg trygg. Då må behov kunne bli fanga opp, og ulike former for støtte og korleksjon må vere tilgjengeleg.

Vilkår for å utfordre mentale modellar

Mentale modellar påverkar oppfatninga av hendingar og styrer difor handlingar (jf. Senge kap. 2.2). Utfordringa er å gjere dei mentale modellane medvitne slik at ein kan reflektere over dei og stille spørsmålsteikn ved generaliseringar som kan hindre ny læring. Eit godt grunnlag for ny læring er i følgje Senge å kunne balansere etterforsking og forsvar. Gjennom dialog vil ein syne fram dei mentale modellane sine og dermed kunne bli utfordra på dei. Dei fleste av rektorane i mitt materiale er medvitne om korleis strukturane verkar inn, og dei fortel at dei har lagt mykje vekt på å byggje funksjonelle strukturar. Dei meiner at strukturane syter for kvalitetssikring av arbeidet og organisering av oppgåveløysing. Rektorane er opptekne av å organisere leiingsressursane slik at dei kjem tett på både undervisninga og samarbeidet mellom lærarane, for slik å kunne vere til støtte og hjelp for lærarane. Leiarane legg vekt på at det er i samarbeidet med kollegaene den viktigaste

læringa skjer, og at det difor er viktig å leggje til rette for gode og kontinuerlege dialogar der alle deltek. Ein dynamisk lærings- og samarbeidskultur synest å bidra til at nyutdanna får eit godt utgangspunkt for forminga av lærarrolla si.

I kap. 1.2 vart det gjort ein gjennomgang av forskning som viser at det som skjer i første yrkesåret betyr mykje for korleis ein utviklar seg som lærar. Materialet mitt viser at rektorar er medvitne om dette (jf. kap. 4.2), men at ikkje alle likevel opplever at dei klarer å følgje opp dei nyutdanna tilstrekkeleg. Alle skulane i materialet er teamorganiserte slik at dei nyutdanna har ei gruppe på 10-15 kollegaer dei får eit tettare fellesskap med. Leiingsressursane er organiserte ulikt. Der leiinga er tettast på undervisninga, lærarane og elevane, er også opplevinga av det handlingsrommet rektor har, størst. Fleire av rektorane gir uttrykk for at modellen med avdelingsleiarar er vald mellom anna for å kunne gi støtte til nyutdanna lærarar. Rektorane opplever at nyutdanna er positive til samarbeid, men at dei nyutdanna kanskje ikkje er førebudde på kor viktig det er for å kunne takle mangfaldet av oppgåver. Rektorar som har fordelt leiingsressursane på avdelingsleiarar/trinnleiarar som sit i leiingsgruppa, gir uttrykk for at det er denne organiseringa som gjer det mogleg for dei å kome tett på undervisnings- og læringsarbeidet i skulen.

Læring er både individuelle og kollektive prosessar, og vil kunne nå ulikt djupe nivå avhengig av korleis individuelle og sosiale dynamikkar møtast (jf. kap. 2.2). Læringsprosessane i nyutdanna si profesjonsutvikling vil kunne fungere som læring på fleire nivå (jf. Bateson kap. 2.2). Dei kan utvikle si profesjonsåtferd både gjennom imitasjon, justering og tilpassing. Dette tilsvarer langt på veg prosessar som det Nonaka (jf. kap. 2.2) omtalar som sosialisering og kombineringsprosessar. Informantane mine er opptekne av slike prosessar når dei gir uttrykk for at det ikkje er likegyldig kven dei nye samarbeider med. Fleire av rektorane har grundige prosessar ved samansetjing av team. Dei er opptekne av dei nyutdanna skal få arbeide saman med erfarne lærarar som dei veit kan vere til hjelp. Det er gjennom denne planlegginga leiarane kan leggje til rette, og dei har erfart at det ikkje blir god støtte for dei nyutdanna når dei ikkje lukkast med å etablere denne kombinasjonen (jf. kap. 4.2).

Profesjonsutvikling er å utvikle kompetanse til å gjere reflekterte val som gjer at ein meistar oppgåvene som yrket inneber (jf. Dale i kap. 2.) Dette betyr at ein lærar må vere i stand til å kontinuerleg redefinere praksis i møte med nye situasjonar. Det vil difor vere behov for både

dobbeltkrins- og deuterolæring, og det vil vere viktig å forstå korleis ein aktiviserer denne læringa for å kunne ivareta profesjonsutvikling. I følgje både Wells, Bateson og Argyris og Schön (jf. kap. 2.2), er kollektiv kunnskapsbygging ein føresetnad for djupare læring. Det er likevel slik, i følgje Nonaka, at det er individa som driv kunnskapsutviklinga i ein organisasjon. Å syte for at taus kunnskap og innsikt, som individa har fått gjennom erfaring, blir artikulert slik at eksplisitt kunnskap blir integrert med den tause kunnskapen, framstår dermed som ei vesentleg leiaroppgåve. Som koordinator synest rektor å kunne leggje til rette for både samarbeid om oppgåver og refleksjon over erfaringar. Mitt materiale tyder på at rektorane i stor grad er medvitne om denne oppgåva. Dei gir også uttrykk for at det å utvikle ein samhandlings- og fellesskapskultur er og har vore eit endringsarbeid som har tatt tid. Det har tatt tid å endre strukturar, og det har tatt tid å endre haldningar. Dette har dei oppnådd i kontinuerleg dialog med personalet, noko eg vil gå nærare inn på i drøftinga av integratorrolla.

Omfang og kompleksitet i oppgåver vil avgjere om den nyutdanna opplever meistring. Dersom starten blir for krevjande, blir lærarane mindre motiverte og meir tradisjonelle (jf. kap. 1.2). Men dersom dei opplever meistring, ligg det til rette for at dei blir meir opne og knyter seg tettare til yrket. Oppfølging det første året aukar sjansen som at dei blir verande i yrket i fleire år. Informantane mine synest å vere medvitne om dette og gir uttrykk for at det er rektor sitt ansvar å hindre at timeplanane til nyutdanna blir salderingspostar. Dei peikar likevel på at det ikkje alltid er lett å unngå det (jf. kap. 4.2). Dette blir bekrefta av dei nyutdanna, som gir uttrykk for at arbeidsmengda er svært stor, og at det er utfordringar med eit høgt tal elevar og undervisningsfag som dei ikkje har tilstrekkeleg kompetanse i. Spesielt vanskeleg har det vore der dei ikkje får erfarne lærarar å samarbeide med (jf. kap. 4.2).

Materialet mitt tyder på at ein må ha klare strategiar som leiar for å hindre at den nyutdanna blir oppslukt av ein hektisk kvardag. Det er vanskeleg å lære om arbeidet når ein blir oppslukt av det utan refleksiv distanse samstundes. I følgje Vygotsky er det viktig med frigjering frå handlingstvungen for å støtte profesjonsutvikling (jf. kap. 2.2). Til dette treng vi teoretiske perspektiv som kan gi språk til opplevingar og høve til analytisk distanse slik at vi kan kontrollere eigne handlingar og reaksjonar. I tillegg vektlegg Vygotsky verdien av å ha nokon å dele erfaringar og tankar med for å kunne granske generaliseringane. Materialet

tyder på at Nonaka og Takeuchi sine grunnleggjande vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosessar (jf. kap. 2.2) kan ha betydning for administratorrolla. I kraft av rolla som koordinator og overvakar synest det vere mogleg å ta omsyn til aktiv involvering og medskaping, fridom i arbeidsprosessane, vilkår for å tåle kreativt kaos, overlapping av både informasjon, aktivitetar og leiaransvar og variasjon i samansetjing av lærarteam.

Kvalitetssikring og kontroll framstår som ein vesentleg del av administratorrolla. Her tyder materialet på at rektorane har eit medvite forhold til korleis dei gjennom val av strukturar kan sikre redundans. Rektorane syter for overlapping gjennom organisering av både leiings- og lærarressursar, og dei skaffar seg innsyn gjennom at dei sjølve og leiarteamet deltek i undervisning og i lærartema. Det synest å gi ein indirekte kvalitetskontroll at lærarane arbeider i team. Informasjon når dei både gjennom formelle leiarar, teamleiarar, lærarar, elevar og foreldre. Rektorane er opptekne av at skulane skal ha ein god dialog med elevane og at lærarane skal ha stor respekt for elevane sitt perspektiv. Dei gir også uttrykk for at arbeidet i skulen er meir transparent enn tidlegare, både fordi ein samarbeider meir og fordi elevane og foreldra sine stemmer i større grad blir høyrde (jf. kap. 4.2).

Oppsummering

I denne studien framstår leiing i stor grad som eit spørsmål om å påverke organisasjonsåtferd slik at organisasjonen kan nå sine mål. Når rektor skal støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling, så handlar det om at den nyutdanna skal meistre dei oppgåvene som yrket til ei kvar tid gir, og slik bidra til at organisasjonen når sine mål. Rektorane synest å kunne påverke yteevne og resultat, men graden av påverknad vil vere avhengig av evna til å vurdere kva hovudområde organisasjonen treng hjelp i.

Analysemodellen min har som utgangpunkt at det er samband mellom leiing og profesjonsutvikling. Dette sambandet synest leiaren å kunne påverke dersom han forstår behova i organisasjonen og forstår korleis læring og utvikling skjer. På bakgrunn av materialet mitt synest rektor som administrator å ha verkemiddel som er viktige for å støtte nyutdanna si profesjonsutvikling. Ved å leggje vekt på organisatoriske og strukturelle vilkår, kan rektor støtte dei nyutdanna si profesjonsutvikling gjennom styring og regulering.

Samstundes framstår det som ei vesentleg rektorutfordring å utfordre dei nyutdanna sine mentale modellar.

5.2 Rektor som integrator

I Strand sitt grunnskjema (jf. kap. 2.3) vil skulen i hovudsak fungere som ein ekspertorganisasjon, men samstundes ha innslag av gruppeorganisasjonen. Sidan den vanlegaste organiseringa i skular etter kvart er teamorganisering, inneber dette samhandling i mindre grupper av lærarar. Gruppeorganisering pregar også arbeidet i klasseromma der mykje av arbeidet handlar om å bygge fellesskap mellom elevane og mellom lærarane og elevane. Leiaren sin funksjon er i denne organisasjonen å bidra til integrasjon gjennom å skape sosiale normer og fellesskap som motiverer til innsats. Denne funksjonen gir ei leiarrolle som integrator, og rollevariantar vil vere hjelpar og rådgjevar. Integratorrolla rettar seg mot menneska i organisasjonen og relasjonane mellom dei.

Strand legg vekt på at leiaren som integrator har best vilkår for påverknad i ein normstyrt gruppeorganisasjon som er prega av flat struktur og lite formalisering. I gruppeorganisasjonen er det stort potensiale for å påverke mål og motivasjon, arbeidsdeling, tolking av gruppenormer og moral.

Rektorstøtte gjennom involvering

Evne til å etablere tillitsfulle relasjonar mellom lærar og elevar kjem i mitt materiale fram som viktig føresetnad for å meistre yrket. Dei nyutdanna peikar på denne samhandlinga er den viktigaste læringsfremjande faktoren i profesjonsutviklinga. Rektorane legg også vekt på at læraren sin sosiale kompetanse vil vere avgjerande i yrkesutviklinga. Det ofte omtalte "praksissjokket" er ifølgje mine informantar knytt til sosiale situasjonar og relasjonelle forhold, ikkje til det faglege (jf. kap. 4.2). Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) konkluderer med at relasjonskompetanse er ein av fire kompetansar som er vesentlege for å styrke eleven si læring. I oppsummering av rektorane sine synspunkt, kjem det fram at det er viktig at rektor har eit godt støtteapparat for dei nyutdanna kring det som kan vere kritiske

situasjonar. Handtering av vanskelege situasjonar kan i liten grad lærast i utdanninga ettersom dette handlar mykje om grunnleggjande haldningar og elevsyn som vert forma i møte med utfordringane i yrket (jf. kap. 4.2). Det kjem tydeleg fram at rektor her har ei oppgåve som hjelpar og rådgjevar. Alternativt synest det å vere produktivt av rektor å organisere leiinga slik at andre tar vare på dette relasjonelle behovet, slik nokre av informantane fortel at dei har gjort.

Rådgjeving synest også vere aktuelt for å støtte den nyutdanna i arbeidet som klasseleiar. Rektor si integratorrolle synest også å vere viktig for å styrke fellesskapet mellom lærarane og syte for at dei nyutdanna får erfarne og kompetente kollegaer som kan støtte dei i planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Det synest å ha klar verdi at rektor arbeider for å styrke det sosiale og kulturelle fellesskapet for å motivere til felles innsats mot felles mål. Dei nyutdanna trekkjer fram verdien av å finne den rette balansen mellom kapasitet, oppgåver og ansvar. I ein teamorganisert skule opplever dei det som viktig at samarbeidet og relasjonane er gode dersom ein skal kunne støtte kvarandre og nytte kvar sine sterke sider. Forplikta fellesskap kan ta omsyn til ulike behov og kontinuerleg vurdere arbeidsfordelinga i gruppa. Materialet mitt viser også at rektor si integratorrolle kan bidra til tett samhandling og ansvars- og oppgåvefordeling med kollegaer.

Vilkår for å arbeide med felles visjonar

I følge Senge (jf. kap. 2.2) er utvikling av ein felles visjon eit kontinuerleg leiararbeid. Ein felles visjon må ha utgangspunkt i personlege visjonar. Skal den bli ei kraft i organisasjonen, må den vere boren fram i respekt for andre og av eit ønskje om fellesskap og mål utover eigeninteressene. Krafta avheng av om visjonen veks fram gjennom samtalar om kva ein ønskjer å skape i fellesskap. Den blir berre ei levande kraft når medlemmene i organisasjonen verkeleg trur at dei kan skape si eiga framtid.

Dei fleste av informantane mine fortel om eit omfattande og langvarig arbeid med å endre kulturar frå individ- til fellesskapsfokus (jf. kap. 4.2). Dei er opptekne av at autonomi i utøvinga av yrket er viktig, men at det samstundes er nødvendig med tett samarbeid og innsyn både av omsyn til støtte for den enkelte lærar som skal løyse komplekse oppgåver, men og for å kvalitetssikre arbeidet. Fordi mykje av læringa skjer i samarbeid med kollegaer,

er det ei oppgåve for rektor å leggje til rette for kontinuerlege dialogar om utviklinga der alle deltek. Slik kan rektor vere med å forme kulturen og bidra til at nyutdanna kan sosialisrast i ein støttande og konstruktiv kultur. Dei fleste av rektorane i materialet mitt gir uttrykk for eit sterkt engasjement når det gjaldt å vere aktive i å forme lærings- og samarbeidskulturen. Dette er sakna av dei nyutdanna der det ikkje er så sterkt uttalt og praktisert frå leiinga si side (jf. kap. 4.2).

Leithwood og Riehl (jf. kap. 1.3) legg vekt på at dersom leiaren skal kunne påverke organisasjonskulturen, må han vere med å skape ein omsorgskultur og utvikle felles normer og verdiar. Dei nyutdanna i mitt materiale ønskjer seg synlege og tydelege leiarar som skaper felles retning på arbeidet. Dei opplever ikkje at behovet for fagleg autonomi blir svekka av felles målsetjingar, retningsliner og planar for heile skulen. Tvert i mot opplever dei sterk støtte i ein fellesskapskultur. Senge legg vekt på at felles visjonar berre kan vere ei kraft når medlemmene trur at dei kan påverke sin eigen situasjon. Dette føreset at ein forstår sin eigen situasjon og kan halde den opp mot visjonen. Forventning blir sett på som ein viktige faktor i læring (jf. kap. 2.2). Vi lærer av det vi gir merksemd til, og merksemd er det lettast å gi til dei ein stoler på. Undersøkinga mi viser difor at det er viktig at rektor har tillit i kollegiet, har tydelege forventningar til dei tilsette og let dei ha sterk påverknad på eigen arbeidssituasjon.

Materialet mitt indikerer at rektor kan bidra til ei kollektiv kunnskapsbygging gjennom prosessar som utviklar felles visjonar. Organisasjonar styrkast gjennom læring på nivå II og III (jf. Bateson kap. 2.2). Informantane i materialet gir uttrykk for at dette blir mogleg gjennom å lage møteplassar og utvikle eit klima der det er rom for at taus kunnskap blir artikulert og eksplisitt kunnskap tatt i bruk.

Intensjon er den individuelle og kollektive viljen til å utvikle mål og å arbeide for å nå måla (jf. Nonaka og Takeuchi kap. 2.2). Undersøkinga viser at rektor gjennom aktiv involvering og medskaping kan styrke intensjonsnivået ved respekt for den enkelte medarbeidar og ved å sjå verdien av å løfte fram ulike perspektiv. Ein felles visjon veks fram gjennom samtalar om kva ein ønskjer å skape i fellesskap (jf. Senge kap. 2.2). Materialet mitt tyder på at Nonaka og Takeuchi sine grunnleggjande vilkår for gode kunnskapsutviklingsprosessar (jf. kap. 2.2) kan ha betydning også for integratorrolla. Når rektor lukkast med ei aktiv involvering og får løfta

fram ulike perspektiv, tyder materialet på at han bidrar til å styrke variasjonen i samspelet mellom dei tilsette. Autonomien til den nyutdanna blir også styrka ved at arbeidet tar utgangspunkt i dei personlege visjonane. Forpliktinga synest rektor å kunne styrke gjennom gode samarbeidsstrukturar, felles ansvar og distribuert leiing, då dette styrkar redundansen i organisasjonen.

Å tåle kreativt kaos er ein annan faktor i kunnskapsbygging (jf. Nonaka og Takeuchi kap. 2.2). Å styrke den personlege meistringa til den nyutdanna, synest å styrke evna til å tåle kreativt kaos. Materialet mitt viser at det er mange uføresette og utfordrande hendingar for dei nyutdanna som gjer det viktig å stå i det som kan opplevast som kreativt kaos. Dette vil eg også gå meir utførleg inn på i kap. 5.4.

Oppsummering

Materialet mitt viser at det Strand omtalar som gruppeorganisasjonen pregar arbeidet både på kollegialt nivå og i klasseromma. Dei nyutdanna drar fordelar av å arbeide i skular som legg stor vekt på å utvikle fellesskapet på begge arenaene. Ferske lærarar har stor støtte i fellesskapet med dei andre, ein arena for samhandling, deling og refleksjon. Materialet mitt tyder på at dei nyutdanna treng ein leiar som legg vekt på integratorrolla og styrkar relasjonane i skulesamfunnet. Når eg med utgangspunkt i analysemodellen ser på sambandet mellom integratorrolla og disiplinen felles visjonar, synest det å vere grunnlag for å seie at rektor som integrator har verkemiddel som er viktige for å støtte nyutdanna si profesjonsutvikling. Rektor kan motivere til innsats og leggje grunnlag for å utvikle felles visjonar ved å leggje vekt på å byggje ein fellesskapskultur tufta på normer for samhald og inkludering. Dette styrker heile organisasjonen, ikkje minst dei nyutdanna i kollegiet.

5.3 Rektor som produsent

Strand (2007) hevdar at skulen har sitt tyngdepunkt som ekspertorganisasjon. Konteksten for leiing er ein organisasjon som har som hovudoppgåve å produsere undervisning for elevar. Fokus ligg i ein slik forståingsmåte på resultatet som er å gi elevane fagleg, sosial og personleg læring. Dette er ei svært kompleks oppgåve, slik ekspertorganisasjonar er prega av

at ein handsamar komplekse problem der det er lite hierarki og stor autonomi for profesjonsutøvarane. Dei tilsette må fungere som kyndige arbeidstakarar i kraft av utdanning og funksjon. Rektor kan ha påverknadskraft i ekspertorganisasjonen dersom han har fagleg legitimitet, men leiarverknaden er relativt liten.

TALIS-rapporten viser at norske rektorar er forholdsvis lite engasjerte i det som skjer i klasserommet (jf. kap. 1.3). Fevolden og Lillejord (2005) meiner at teorien om lause koplingar kan vere med på å forklare kvifor så få leiarar er direkte engasjerte i undervisningsarbeidet. Dette inneber svak tradisjon for å stille spørsmål ved den enkelte lærar sin undervisningspraksis.

Hovudtrekka i mitt empiriske materiale er oppsummert i sju vilkår for profesjonsutvikling (jf. kap. 4.3). Eg vil her ut frå produsentrolla drøfte korleis rektorane kan støtte profesjonsutvikling. Eg ser på kva hovudtrekka i datamaterialet seier om behov for rektoråtferd som kan knytast til produsentrolla. Eg drøftar så produsentrolla i forhold til disiplinen “læring i lag” i Senge sitt systemiske perspektiv (jf. kap. 2.2).

Rektorstøtte gjennom fagleg leiing

Sentralt i skulen sin produksjon er undervisningsarbeidet i klasseromma, noko som rektor i følge opplæringslova er pålagt å halde seg oppdatert om og kontinuerleg utvikle (jf. oppl. § 9.1). Materialet mitt viser at kvaliteten på møtet mellom lærar og elev i klasserommet er ein vesentleg del av grunnlaget for vidare profesjonsutvikling. Læring skjer gjennom samspel med elevane der ståstarar og handlingar blir kontinuerleg utfordra og revurderte. TALIS-undersøkinga (jf. kap. 1.2) viser til at praksis truleg blir utforma som svar på daglege utfordringar, og i mindre grad blir påverka av lærarutdanninga. Funna mine tyder på at det er viktig at rektor har god kjennskap til korleis den nyutdanna taklar kommunikasjonen med elevane og støttar utviklinga av den nyutdanna si samhandlingsevne.

Undersøkinga mi tydeleggjer også behovet for å handtere mangfaldet i sosiale og emosjonelle behov hos elevane. Det er vanskeleg å opprette gode relasjonar når elevane er umotiverte. Det er også krevjande å ha innsikt i elevane sin livssituasjon og forstå konsekvensane for motivasjon og innsats i læringsarbeidet. Sidan ein uerfaren lærar ofte er

lite fleksibel og har lite røymsle med å justere og balansere både reaksjonar og aktivitetar, byr dette mangfaldet ofte på både overraskingar og konflikhtar. For å handtere mangfaldet må ein ikkje berre forhalde seg til elevane, men også til foreldra og andre samarbeidspartar som t.d. PPT. Hargreaves (jf. kap. 2.1) ser inkludering av foreldra som læringspartnarar og kapasitet til å handtere endring og risiko som ein viktig del av læraren sitt profesjonsmedvit. Undersøkinga mi tydar på at det er viktig at rektor etablerer støtteapparat for at læraren skal takle kritiske situasjonar. Dette krev både innsyn og kunnskap om korleis læraren taklar mangfald, men ikkje minst støtte, råd og rettleiing for den nyutdanna i møtet med elevar og føresette.

Læraren si evne til å leie læringsarbeidet i klassen synest også å vere eit utfordrande og kritiske område for profesjonsutvikling. Meistrar ein ikkje denne oppgåva, ser det ut til å ha store konsekvensar for korleis ein utviklar seg som lærar. Kjem ein til kort som klasseleiar, synest det å svekke motivasjonen og auke faren for at ein sluttar i yrket. Informantane mine gir uttrykk for at det er vanskeleg å tilpasse opplæringa og drive eit læringsfremjande vurderingsarbeid. I TALIS-undersøkinga (jf. kap. 1.2) seier lærarane at tilbakemeldingane frå rektor i liten grad inneheld konkrete forslag til forbetringar og blir opplevde som lite relevante og konkrete. Mitt materiale tyder på at dei nyutdanna ønskjer sterkare direkte støtte i arbeidet, og at dei har stor nytte av å arbeide saman med erfarne lærarar.

Materialet mitt viser at samhandling og ansvars- og oppgåvedeling mellom kollegaer er eit viktig grunnlag for vidare læring i yrket. Spørsmålet er kva plass dette kan ha i ekspertorganisasjonen, som er prega av stor autonomi. Skal det vere mogleg å realisere komplekse og ofte motsetnadsfylte mål, treng ein felles standardar og krav til resultat. Mine nyutdanna informantar seier at felles planar og strukturar lettar arbeidet fordi det gir både praktisk og mental støtte. Samarbeid med erfarne lærarar gir støtte og ein naturleg og relevant rettleiingsarena. Dei ønskjer og forventar at leiarane er tydelege og krev felles forplikting og ansvar. Det blir oppfatta som eit hinder for fagleg og pedagogisk utvikling om rektor ikkje sikrar gode samhandlingsstrukturar (jf. kap. 4.2). Definerte rammer med felles planar og klare føringar for samarbeid, hindrar ikkje stor fagleg fridom. Mitt materiale tyder på at det ikkje treng å vere nokon motsetnad mellom rektor som aktiv fagmann, pådrivar og dirigent og behov for autonomi hos dei nyutdanna.

Informantane mine er samstemte i at det er uråd å vere utlært gjennom utdanning. Når ein krev like mykje av nyutdanna som erfarne for at dei skal lukkast, er det ein føresetnad at det er rom for å prøve og feile. Mykje av profesjonsutviklinga må skje i det praktiske arbeidet i ekspertorganisasjonen. Ein rektor kan ikkje forvente at ein nyutdanna skal løyse oppgåvene i kraft av sin formelle kvalifikasjon som lærar. Rektor må difor vere både fagmann, pådrivar og dirigent og dei nyutdanna i materialet mitt forventar at rektor skal ha ei fagleg rolle i den vidare kvalifiseringa deira.

Vilkåra for læring i lag

Endring og forbetring av praksis er ei kollektiv oppgåve dersom skulen skal sikre elevane ei god opplæring som i liten grad er avhengig av kva bestemte lærarar dei får. Peter Senge kallar dette fininnstilling (jf. kap. 2.2). Det kan ligge eit stort potensiale for utvikling i gruppelæring, men det krev at deltakarane meistrar både dialog og diskusjon. Gjennom dialogen kan ein vurdere sine egne tankar og hjelpe kvarandre til å sjå manglande samanhengar.

Rektorane i materialet mitt meiner at den viktigaste læringa for dei nyutdanna skjer i samarbeidet med kollegaene. Dei framhevar at det er viktig å leggje til rette for kontinuerlege dialogar der alle tilsette deltek i ein felles læringskultur (jf. kap. 4.2). Dei nyutdanna gir også uttrykk for at samarbeidet gir høve til refleksjon og læring. Der det manglar fysisk og organisatorisk tilrettelegging for dette, blir fagleg og pedagogisk utvikling ikkje så sterk. I følgje Senge (1991) er trening avgjerande for å lukkast med gruppelæring. Eg vil i det følgjande drøfte korleis rektor kan styrke rolla si som fagmann, pådrivar og dirigent for å styrke gruppelæring. På den måten søker eg å belyse potensialet i rektor sitt arbeid i ekspertorganisasjonen.

I følgje Strand må leiaren ha fagleg legitimitet om han skal vere i posisjon til å kommunisere om utføringa av det faglege arbeidet (jf. kp. 2.3). Dette kan rektor skaffe seg gjennom utdanning og fagleg og pedagogisk oppdatering, men også gjennom å ha god kunnskap om livet i klasserommet. Ikkje alle dei nyutdanna i materialet kjenner seg sikre på at rektor har god nok kunnskap om korleis dei taklar yrkesutøvinga. Det kan tyde på at innsyn og oversikt er viktig av omsyn til rektor sin legitimitet. Det blir også stilt spørsmål frå dei nyutdanna om

kor målretta det organiserte samarbeidet er frå rektor si side, noko som også indikerer at ein kan nytte den kollegiale samarbeidstida på skulane på ein betre måte.

Dei nyutdanna uttrykkjer at dei likar godt å samarbeide med andre. Dei opplever det ikkje som eit trugsmål mot autonomien at dei er forplikta på felles planar og standardar. Dei lærer mykje gjennom samtalar og ved å sjå og høyre kva erfarne kollegaer gjer. I tillegg er dei tydelege på at den viktigaste utviklinga skjer i samhandling med elevane. Sett frå perspektivet ekspertorganisasjonen, så er dei nyutdanna avhengige av å lære i lag med både kollegaer og elevar. Skal rektor kunne støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling, må han vurdere korleis han kan bidra til å trene nyutdanna på å lære i kollegiale fellesskap.

Skulen er ut frå Strand (2007) sitt grunnskjema først og fremst ein ekspertorganisasjon. Strand ser det likevel ikkje slik at det største potensialet for leiarpåverknad ligg her. Bakgrunnen for det er at denne organisasjonstypen først og fremst er prega av autonome og kyndige yrkesutøvarar. Påverknadskraft er difor først og fremst knytt til faglege standardar, kanalisering av krav, stimulering av faglege talent og koplingar i arbeidsprosessane. Dersom ein koplar disiplinen læring i lag til ekspertorganisasjonen sin funksjon, som er produksjon, så kan det vere grunn til å stille spørsmål ved om potensialet for leiarpåverknad er større enn Strand sin hypotese gir uttrykk for. Ved å dyrke dialogen vil det vere eit stort potensiale for synergieffektar som gir både læring for den enkelte aktør og betre kvalitet på undervisninga. Utfordringa er å styrke dialogen mellom alle aktørane, både leiing, lærarar, foreldre og elevar og dei imellom. Denne oppgåva finn ein støtte for i Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) der forskning om samhengane mellom lærarane sin kompetanse og elevane si læring blir oppsummert. Læringsutbytte for elevane, altså produksjonen, blir betre når lærarane har relasjonskompetanse som gir høve til å etablere relasjonar mellom lærar og elev, men også elevane imellom.

Leiarane i mitt materiale legg stor vekt på å fremje læring i lag. Organisering i team og felles tid til møte er eit grunnlag for dette. Dei ønskjer difor å leggje til rette for kontinuerlege dialogar der alle deltek. Dei nyutdanna opplever i stor grad likeverd og at synspunkta deira blir lytta til. Rektorane er også opptekne av fagleg utvikling gjennom tiltak og fagleg påfyll. Dette synest å vere mest verdfullt når fleire samarbeider om utviklingstiltak. Dei nyutdanna opplever at kontinuerleg refleksjon over eigne handlingar og erfaringar er ein føresetnad for

læring, men at ein hektisk kvardag kan vere eit hinder. Rektorane ser det slik at evne og vilje til refleksjon, både aleine og saman med andre, er avgjerande for vidare utvikling. Det må difor vere ein delings-, samhandlings- og refleksjonskultur der den nyutdanna deltek på like vilkår. Medvitet om dette er sterkt hos informantane mine, men ikkje alle opplever å lukkast godt nok med dette arbeidet.

I følgje Hargreaves er forpliktande samarbeid og diskusjon eit av tre kjenneteikn på gode faglege læringsfellesskap (jf. kap. 2.1). Profesjonsmedvitet må mellom anna omfatte kontinuerleg læring i yrket og at ein arbeider i team for å kunne utvikle handlingsalternativ i lag med andre. Skal rektor kunne støtte opp om dette, må han ha kapasitet til å følgje med i undervisningsarbeidet. I følgje TALIS (2009) er skuleleiinga meir prega av administrativt enn pedagogisk leiarskap og samarbeidet i skulane handlar først og fremst om praktiske oppgåver og mindre om profesjonelt samarbeid om undervisning (jf. kap. 1.2). Materialet mitt tyder på at dei fleste rektorane gir større merksemd til det pedagogiske leiarskapet enn denne undersøkinga viser. Dei nyutdanna etterlyser likevel meir tid og betre struktur på den felles læringa. For ein del er det også organisatoriske hindringar som mangel på felles møtetid, felles elevansvar og felles fysisk plassering på arbeidsrom.

Oppsummering

Skulen har eit tyngdepunktet som ekspertorganisasjonen. I følgje Strand (2007) vil vilkåra for leiarpåverknad mellom anna avhenge av korleis leiaren vurderer kva hovudområde organisasjonen treng utvikling innanfor. Eg har sett på sambandet mellom leiarrolla i ein slik organisasjon og vilkåra for læring i lag. På bakgrunn av funna og drøftingane mine, synest det å vere eit stort handlingsrom for rektor som produsent, dirigent og pådrivar til å stimulere til læring og profesjonsutvikling. Dette kan rektor gjere ved å leggje til rette for å lære i lag både i kollegiet og i samhandling mellom lærarane og elevane. Rektor kan støtte både individuell profesjonsutvikling og utvikle skulen som ein lærande organisasjon ved å ta ansvar for at lærarane utviklar evna til å føre reelle dialogar med kvarandre og med elevane. I eit slikt arbeid vil rektor då støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling.

5.4 Rektor som entreprenør

I følge Strand (2007) er entreprenørfunksjonen lite framtrødande i skular. Entreprenørorganisasjonen er i sin karakter uformell og eksternt orientert. Den er ofte liten, har ein sterk leiars og må tåle rask omstilling. Den skal skape resultat først og fremst ved å vere i stand til å vurdere truslar og mulegheiter. Entreprenørar si kjerneverksemd er å skape visjonar og følgje dei opp gjennom strategisk leiing og kreative løysingar. Det må vere rom for dette også i skulen. Men Strand meiner at leiaren i ekspertorganisasjonar ikkje kan ha ei slik dominerande stilling, for han er avhengig av at visjonar må utviklast i fellesskap om dei skal bli styrande for verksemda. Leiaren kan likevel vere ein viktig premissleverandør og berar av symbol og verdiar som kan styrke visjonen.

Leiarrolla i entreprenørorganisasjonen er entreprenøren, men rollevariantar er innovatøren og meklaren. Strand meiner at det er stort potensiale for leiarverknad i denne delen av organisasjonen. Typiske tilhøve leiaren kan påverke er påskjønning, risikotaking, val av satsingsområde og val av medarbeidarar. Påverknad av yteevne og resultat vil i følge Strand avhenge av mange faktorar, og det avgjerande vil truleg vere evna til å vurdere kva hovudområde organisasjonen treng hjelp i. I tillegg vil det bety noko kva krav omgjevnadene stiller og kva handlingsrom leiaren klarer å skape.

Rektorstøtte gjennom å utfordre grenser

Materialet mitt viser at dersom læraren ikkje meistrar kommunikasjonen med elevane, forsvinn noko av det viktigaste grunnlaget for læring og utvikling i profesjonen. Når terrenget ikkje vil tilpasse seg kartet, blir det ifølge Schön (jf. kap. 2.2) avgjerande å vere open for at elevane kan hjelpe læraren til å forstå situasjonen og kome med forslag til konstruktive handlingar. Samspelet gjer det mogleg å nytte den profesjonelle kunnskapen. Materialet mitt gir sterk støtte til dette synspunktet. Det er gjennom kommunikasjonen at læraren får høve til å revurdere ståstad og handlingar. Å føre gode dialogar vil ofte innebere å gi seg ut i ukjent terreng der ein heile tida må vurdere eigne og andre sine grenser. Dette inneber risikotaking og vilje til rask omstilling av aktivitet i klasserommet, men også i vidare planlegging.

Materialet mitt viser at dei nyutdanna er lite budde på mangfaldet i behov hos elevane og oppgåvene i skulen. Behovet blir då å gjere dei trygge i lærarrolla, både fagleg og menneskeleg, slik at dei i større grad har evne til å takle det mangfaldige som i sin natur ofte er omskifteleg. Day og Gu (2010) viser til at livet i klasserommet er emosjonelt uberekneleg, og at den viktigaste støtta nyutdanna kan få, er støtte til å handtere dette (jf. kap. 1.2). Undervisninga, som er skulen si kjerneoppgåve, høyrer til i den eksternt orienterte delen av organisasjonen. Denne er i Strand sitt resonnement i stor grad prega av formalisering. Det er likevel enkeltmenneske som skal ta imot tenestene, og dette er aktørar som har både forventningar og krav til kva læraren og skulen skal yte. Strand meiner at det er lite behov for å vurdere truslar og mulegheiter i ekspertorganisasjonen. Mi vurdering ut frå denne undersøkinga, er at dersom ein ser utfordringa med mangfaldet som ei oppgåve som har sin plass i entreprenørorganisasjonen, så vil det vere mogleg å sjå at leiarrollene entreprenør, innovatør og meklar kan vere verkemiddel for å støtte nyutdanna i profesjonsutviklinga.

Materialet mitt tyder på at det er behov for støtte, innsyn og oppfølging. Dei nyutdanna etterspør samarbeid med erfarne lærarar for å utvikle seg i leiing av læringsarbeidet. For å stette dette behovet kan det vere trong for å endre samansetjing av lærarteam og endre oppgåvedelinga. Rektorar synest difor å måtte ha god kunnskap om korleis den enkelte lærar fungerer i klasserommet. TALIS-undersøkinga (jf. kap. 1.2) viser at norske skuleleiarar sjeldnare set i verk tiltak ved svake lærarprestasjonar enn sine utanlandske kollegaer. Materialet tyder også på at krevjande logistikk gjer det vanskeleg å rette opp i svake ledd. Samstundes gir fleire av rektorane uttrykk for at dei ved hjelp av organisering og ressursdisponering prøver å ta omsyn til at dei kan støtte også gjennom endringar (jf. kap. 4.2).

Materialet mitt viser at dei nyutdanna set pris på ein planstyrt fellesskapskultur. Samstundes seier rektorane at det har vore krevjande å utvikle ein slik kultur, og dei har ikkje kome like langt med dette. Ein fellesskapskultur krev felles retning, og ein kan styrke denne med felles visjonar og praksisar som det er oppslutnad om. I følgje Strand kan ein rektor vere ein viktig premissleverandør og ein berar av symbol og verdiar som styrkar visjonen. Dette synet blir støtta av det relasjonelle og distribuerte synet på leiing av skular der ein legg vekt på at

intern kapasitet avheng av at mange personar i organisasjonen er kompetente og har kapasitet for leiing (jf. kap. 1.3).

Rektorar har også som oppgåve å ta vare på verdiar og haldningar gjennom ein medviten og målretta rekrutteringspolitikk. Materialet mitt viser at nokre av rektorane har eit aktivt forhold til dette. Leiaren påverkar val av satsingsområde der det er behov og interesse for felles utvikling i kollegiet. I følgje Strand (2007) gir dette leiarar stort høve til påverknad. Det er også rom for å vurdere påskjøningssystem som kan stimulere til innsats. Det synest då å vere viktig at leiaren ser på samsvaret mellom mål og verkemiddel for å støtte felles retning. Når ein ser materialet mitt i lys av funksjonar i entreprenørorganisasjonen, kan det synest som om det er eit grunnlag for å vere opptatt av å styrke rektor som leiar ved å sjå på korleis han kan fungere som entreprenør, innovatør og meklar.

Vilkår for personleg meistring

Meistring er i følgje Franson og Morberg å handtere spenninga mellom eigne ambisjonar, forventningar frå andre og vilkåra for å realisere ambisjonar og forventningar (jf. kap. 2.2). Det er ein kontinuerleg prosess å handtere det konfliktfylte. Disiplinen personleg meistring omfattar enno meir, det er også å kontinuerleg klarleggje og utdjupe den personlege visjonen. I tillegg må ein kunne konsentrere kreftene, utvikle tålmod og oppfatte røyndomen på ein objektiv måte. Personleg meistring er grunnlag for individet si utvikling. Det viktige er å lære korleis ein kontinuerleg kan skape og oppretthalde ei kreativ spenning som drivkraft for å verkeleggjere visjonar. For Senge (1991) er det vesentlege ved personleg meistring å lære korleis ein kan skape og oppretthalde kreativ spenning (jf. kap. 2.2).

Materialet mitt viser at dei nyutdanna har ambisjonar for yrkesutøvinga. Dei opplever at forventningane frå andre er i tråd med deira eigne, og dei opplever at det er utfordrande å meistre alt som blir forventa. Dei finn ikkje grunn til å skulde på andre, men ser at meistringa må kome som resultat av å prøve og feile og å reflektere i lag med andre. Med eit slikt utgangspunkt synest det vere viktig at rektor bidrar til å oppretthalde den kreative spenninga hos den nyutdanna og styrkar motet til å utfordre grenser. I samsvar med Senge, tydar mitt materiale på at dersom leiaren skal lukkast med dette, må han arbeide for å fremje eit miljø der ein trygt kan skape visjonar og der det å vere sannferdig er ei norm.

Klima for å kunne utfordre noverande praksis synest avgjerande, og leiaren sitt bidrag er her å arbeide med si eiga personlege meistring for å setje standard.

Oppsummering

Rektor si evne til å vurdere kva hovudområde organisasjonen treng hjelp i, synest å vere avgjerande for å støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling. Rektor si påverknadskraft i skulen som gruppe- og entreprenørorganisasjonen synest å vere betydeleg. Grunnlaget er stort i entreprenørorganisasjonen fordi det er her ein tar sjansar og utfordrar det kjente. Dilemmaet er i følge Strand (2007) at det er lite innslag av entreprenørfunksjonen i skular. Undersøkinga mi viser eit samband mellom leiing og nyutdanna si profesjonsutvikling. Dette sambandet kan påverkast dersom leiaren forstår behova i organisasjonen og kva som er vilkår for læring og utvikling. Ei slik forståing gir grunnlag for eit større handlingsrom i rektorrolla.

Det empiriske materialet mitt viser at det er mange trekk frå entreprenørorganisasjonen i skular. Det er behov for å utvikle visjonar for å skape ein fellesskapskultur, og utfordringane i møte med elevane krev kreative løysingar og raske omstillingar. Eit slikt perspektiv gir større innslag av entreprenørorganisasjonen i skular og eit større handlingsrom for leiaren. Gjennom å sjå entreprenørrolla og entreprenørorganisasjonen i samanheng med disiplinen personleg meistring, kjem det fram at det er eit potensiale for å utvikle rektorrolla som entreprenør for å støtte nyutdanna si profesjonsutvikling.

Kapittel 6. Korleis kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?

Målet med studien er å søke ei djupare forståing for korleis rektorar møter nyutdanna lærarar sine behov og legg til rette for læring og meistring i yrket. Det empiriske materialet byggjer på individuelle intervju med nyutdanna lærarar og rektorar ved større ungdomsskular som har erfaring med å ta imot nyutdanna. For å få innsyn i korleis ein kan støtte profesjonsutviklinga, har eg spurt korleis dei nyutdanna og rektorane opplever nye lærarar sitt møte med yrket.

Hovudproblemstillinga i undersøkinga er formulert slik:

Korleis kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?

På grunnlag av denne problemstillinga har to forskingsspørsmål vore sentrale i studien:

Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med yrket?

Korleis opplever rektor den nyutdanna læraren sitt møte med yrket?

Dei empiriske funna er drøfta i lys av ulike teoretiske perspektiv på forholdet mellom skule og samfunn, praksiskunnskap, organisasjonslæring og ulike organisasjonstypologiar. I dette kapitlet blir det først trekt konklusjonar med utgangspunkt i dei to forskingsspørsmåla mine (kap. 6.1). Desse blir sett i samanheng då materialet mitt viser at dei ulike informantgruppene har rimeleg samstemte oppfatningar og vurderingar. Eg går så inn på kva konklusjonar som synest å kunne trekkjast i forhold til hovudproblemstillinga i studien (kap. 6.2). Vidare drøftar eg val av metode og teori (kap. 6.3) før eg avsluttar med å vurdere implikasjonar og behov for vidare forskning (kap. 6.4).

6.1 Basale vilkår for nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling

Dei nyutdanna lærarane har ulik utdanningsbakgrunn og ulik motivasjon for val av yrket. Dei er likevel rimeleg samstemte i kva dei på førehand trudde yrket ville krevje av dei og kva forventningar som ville bli stilte til dei frå elevar, foreldre, kollegaer og rektor. Alle gir uttrykk

for at det har tatt tid å bli trygg i rolla, og læringskurva har vore bratt. Det samla inntrykket er at det første halvåret er det mest krevjande og kritiske. Lærarane fortel at den viktigaste utviklinga har skjedd i tett samhandling og dialog med elevane, og at dei etter kvart har funne ei rolle dei trivst med. Dei hadde i utgangspunktet ikkje tankar om å vere utlærte i yrket etter avslutta utdanning, og forventa at den vidare profesjonaliseringa måtte skje i aktiv yrkesutøving.

Det er ikkje store avvik i rektorane sine opplevingar i forhold til dei nyutdanna sine opplevingar, men noko ulik vektlegging. Det som skil seg ut er kva dei oppfattar som den viktigaste læringsarenaen for lærarane. Dei nyutdanna er tydelege på at det er samhandlinga med elevane som er den viktigaste arenaen, medan rektorane ser ut til å vurdere samhandlinga med kollegaene som viktigast. Begge gruppene held likevel fram at begge desse arenaene er viktige for profesjonsutviklinga. Materialet mitt viser samstundes eit nyansert bilete av forholdet mellom intensjonar og realitetar. Når eg er ute etter å forstå korleis rektor kan støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling, etterspør eg kva handlingsrom rektor har i møtet med nyutdanna lærarar, og kva forhold som synest særleg viktige innanfor dette handlingsrommet.

I materialet mitt finn eg sju vilkår som både dei nyutdanna og rektorane legg vekt på må vere til stades for at lærarar skal meistre oppgåvene i yrket og vidareutvikle kompetansen sin.

Tillitsfulle relasjonar mellom lærar og elevane

Samhandlinga med elevane synest å vere den viktigaste læringsfremjande faktoren i nyutdanna si profesjonsutvikling. Dette synest å gjelde både for den faglege og personlege utviklinga. Gjennom kommunikasjon med elevane blir læraren kontinuerleg utfordra til å revurdere ståstad og handlingar.

Handtering av mangfaldet i elevgruppa

Nyutdanna er i avgrensa grad førebudde på mangfaldet i elevgruppa. Mangfaldet gjer lærararbeidet hektisk, og krev større fleksibilitet enn nyutdanna synest å vere førebudde på. Profesjonsmedvit og positivt elevsyn er viktige føresetnader for å meistre dette mangfaldet. Samstundes viser undersøkinga verdien av at rektorane etablerer støttefunksjonar når nyutdanna møter særleg store utfordringar.

Leiing av læringsarbeidet i klassane

Det mest utfordrande er leiing av læringsarbeidet. Det synest å vere ei særleg stor utfordring for nyutdanna å tilpasse opplæringa og drive vurderingsarbeid som fremjar motivasjon og læring. Rektorar kan bidra til støtte gjennom å etablere ein mest mogleg transparent organisasjon og strukturar som sikrar innsyn, støtte og oppfølging av den nyutdanna.

Samsvar mellom undervisningsoppgåver og fagleg kompetanse

Undersøkinga viser at balanse mellom kapasitet, oppgåver og ansvar er eit viktig vilkår for at nyutdanna skal kunne meistre yrkesutfordringane. Svak fagleg kompetanse blir fort ei utfordring både i høve relasjonsbygging og klasseleiing.

Tett samhandling og ansvars- og oppgåvedeling med kollegaer

I studien kjem kollegaene fram som viktige modellar og samarbeidspartar. Tett samhandling bidrar til refleksjon og læring, samstundes som nyutdanna opplever personleg omsorg og støtte. Felles målsetjingar, planar og strukturar synest å lette arbeidet og gjer det enklare å meistre mangfaldet i arbeidet når ein opplever støtte både praktisk og mentalt. Gode samhandlingsstrukturar synest å gi ein transparent organisasjon og kvalitetssikring, og det støttar opp om ein kultur for felles forplikting og ansvar.

Refleksjon over erfaringar og oppgåver

Ansvar, utfordringar og kontinuerleg refleksjon over eigne handlingar og erfaringar kjem i undersøkinga fram som basale vilkår for den nyutdanna si utvikling og læring. Det kjem fram at profesjonsutvikling i vesentleg grad skjer i praktisk arbeid, men for å lære av erfaring må den nyutdanna vere open og fleksibel, ønskje rettleiing og vere innstilt på å reflektere både aleine og saman med andre. Vidare profesjonsutvikling synest å avhenge av ein delings-, samhandlings- og refleksjonskultur der den nyutdanna deltek på like vilkår.

Rom for prøving og feiling

Funna i denne studien tydeleggjer at lærarutdanning er nødvendig, men ikkje tilstrekkeleg for lærarar si profesjonsutvikling. Mykje av profesjonsutviklinga må skje i det praktiske lærararbeidet. Læring av erfaring synest å vere det viktigaste bidraget til utvikling. Men erfaringslæring krev tid og rom der rektorane si medvitne bygging av fellesskapskultur synest avgjerande.

6.2 Rektorstøtte i nyutdanna si profesjonsutvikling

Studien viser at kvalifisering innan læreryrket er ein kontinuerleg prosess gjennom heile yrkeslivet. Ved å etterspørje kva som er basale vilkår for nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling, har eg søkt auka forståing for korleis rektor kan støtte dei nyutdanna. Med utgangspunkt i Strand (2007) si tilnærming til ulike leiarroller i ein organisasjon, har eg undersøkt ulike sider ved rektorrolla i forhold til å støtte nyutdanna si yrkesutvikling i skulen. Ved hjelp av Senge (1991) sine perspektiv på systemisk organisasjonslæring, har eg analysert potensialet i dei ulike leiarrollene til Strand i lys av ulike disiplinær for læring i organisasjonar. Eg har i tillegg trekt vekslar på organisasjonsperspektiva til Argyris og Schön (1996 og 2001) og Nonaka og Takeuchi (1995).

Strand (2007) er oppteken av kva handlingsrom leiarar har for å skape læring og utvikling i ein organisasjon. Denne studien indikerer at rektorar har eit slikt handlingsrom for å støtte nyutdanna si profesjonsutvikling både gjennom styring, involvering, fagleg leiing og støtte til å utfordre grenser.

Støtte gjennom styring

Materialet i studien viser at ein treng klare administratorfunksjonar for å styre og regulere forhold som kan støtte den nyutdanna si profesjonsutvikling. Dette omhandlar mellom anna gjennomtenkt arbeidsfordeling for å sikre balanse mellom kompetanse og oppgåver som kan lette nyutdanna si relasjonsbygging overfor elevane. Rektorane synest å kunne bidra til nyutdanna si yrkesutvikling gjennom å organisere arbeidslag, leiingsressursar og arbeidsplassar som støtte til handtering av elevmangfaldet og klasseleiingsutfordringane. Det synest også å slå positivt ut at rektor er medviten om korleis organisering støttar opp om ein delings- samhandlings- og refleksjonskultur. Gode organisasjonsstrukturar synest å bidra til innsyn, transparens og kvalitetskontroll, viktige verkemiddel for å støtte dei nyutdanna si profesjonsutvikling.

Samarbeidet med kollegaene framstår som er ei viktig kjelde til læring, og det synest difor vesentleg å leggje til rette for jamlege dialogar der heile lærarkollegiet deltek. Det synest

også vesentleg at rektorane sjølve deltar i lærings- og samarbeidskulturen, slik at dei nyutdanna får eit solid utgangspunkt for forminga av rolla si. Det synest også å vere sentralt at skulen sine leiingsressursar blir organiserte slik at leiarane kjem så tett på undervisningsarbeidet at dei kan sikre balanse mellom kompetanse, ansvar og oppgåver for den nyutdanna. Noko som igjen bidrar til at nyutdanna får den legitimiteten dei treng for å ha bærekraftige relasjonar til elevane.

Mentale modellar påverkar og styrer handlingane. Undersøkinga viser at rektor legg til rette for både samarbeid om oppgåver og refleksjon over erfaringar og haldningar gjennom måten han organiserer arbeidet på. Når rektor har innsyn i læraren sitt undervisningsarbeid, synest han å kunne bidra med nyttige tiltak for å styrke den nyutdanna si evne til dialog og refleksjon saman med elevane i klasserommet.

Ut frå analysane av undersøkinga sitt empiriske materiale, synest det tydeleg at leiaren gjennom administrasjon, koordinering og kontroll har verkemiddel som er viktige for å støtte nyutdanna si profesjonsutvikling. Ved å leggje vekt på organisatoriske og strukturelle faktorar vil rektor kunne utfordre mentale modellar og støtte utvikling gjennom styring, regulering og kvalitetssikring.

Støtte gjennom involvering

Som integrator kan leiarar skape og vedlikehalde relasjonar, hjelpe og gi råd og oppretthalde det sosiale og kulturelle fellesskapet som Strand (2007) omtalar som "gruppeorganisasjonen". Materialet mitt viser at dette er sentralt i rektor si støtte til nyutdanna. Rektor sitt systematiske arbeid for å utvikle nyutdanna sin relasjonskompetanse, kan hjelpe den nyutdanna til å utvikle gode og bærekraftige relasjonar til både elevar og kollegar. Når skuleleiinga arbeider kontinuerleg med normer og felles mål, synest dette å styrke fellesskapet og gi eit betre grunnlag for samhandling til støtte for den nyutdanna både i møte med elevmangfaldet, klasseleiing og i samarbeidet med kollegaer. Omsorgsfulle yrkesfellesskap med langsiktige mål og rom for fagleg usemje, synest grunnleggjande for å skape utvikling. Dette bidrar til eit kollegialt klima som kan styrke motet til prøving og feiling.

Studien viser at rektor gjennom bevisst å arbeide med felles visjonar, kan styrke skulekulturen og relasjonsutviklinga. Slik styrkar rektor også påverknadskrafta si med grunnlag i respekt for den enkelte sine perspektiv og engasjement i eit klima prega av involvering og medskaping. Samstundes viser studien at den nyutdanna treng å oppleve stor grad av autonomi i arbeidet og få høve til å reflektere gjennom å halde praksis opp mot personlege og kollektive visjonar.

Støtte gjennom fagleg leiing

Skulen har eit tyngdepunkt i det Strand omtalar som “ekspertorganisasjonen”. Undervisning er ei hovudoppgåve, med fokus på både fagleg, sosial og personleg vokster hos elevane. Materialet mitt viser at nyutdanna treng støtte gjennom rektorar som kan setje mål for prestasjonar, standard for åtferd og vere pådrivar og dirigent som motiverer til innsats og gode resultat. Samstundes viser materialet at fleire av dei nyutdanna kjenner seg usikre på om rektor kjenner godt nok til korleis dei fungerer i den daglege undervisninga.

Studien viser verdien av at rektor kjenner til kva som skjer i klasserommet for å kunne ta omsyn til den nyutdanna sine behov for støtte. Nyutdanna sin yrkespraksis synest å bli utforma som svar på dei daglege utfordringane. Til liks med TALIS-undersøkinga (OECD 2009), viser denne studien at lærarar saknar konkrete tilbakemeldingar og forslag til forbetringar frå rektor. Mitt materiale viser at rektor kan bygge strukturar som gjer at leiarane kjem tettare på undervisninga og kjem i posisjon til å støtte nyutdanna. Dei nyutdanna legg også vekt på klar fagleg rektorstøtte gjennom at skulen utviklar felles planar og strukturar. Ein kultur prega av felles retning, forplikting og deling av ansvar for oppgåver og elevar, synest å føre til læring og utvikling. Felles refleksjonskultur synest også avhengig av at rektor leiar prosessar ut frå eit fagleg perspektiv slik at ein held fokus på faglege standardar og sentrale utviklingsområde.

Støtte gjennom utfordring av grenser

Materialet mitt tydar på at mange av dei grunnleggjande utfordringane for nyutdanna knyter seg til det Strand (2007) omtalar som “entreprenørorganisasjonen”. Informantane formidlar at det er det uføresette som byr på størst utfordringar. I klasserommet opplever

dei ofte at terrenget ikkje stemmer med kartet og at møtet med elevmangfaldet krev stor fleksibilitet og evne til omstilling. Å føre dialogar med elevane for å lukkast med opplæringa, er for nyutdanna å bevege seg i ukjent terreng og utsetje seg for risiko der ein må vurdere eigne og andre sine grenser. Dei må vurdere truslar og mulegheiter og omstille seg raskt, for det er elevane og føresette - som del av omgjevnadene - som legg premisser for kva som er mogleg å få til. Den nyutdanna opplever stor nytte av samarbeidet med kollegaer, men skal dette fungere er det nødvendig å ha felles visjonar for arbeidet. Materialet mitt viser at den viktigaste profesjonsutviklinga skjer gjennom dagleg praksis, og at det difor må vere rom for å prøve og feile for å skape læring og utvikling. Ein må ha mot dersom det skal vere vilkår for personleg utvikling.

Som entreprenør, innovatør og meklar synest rektor å ha stor påverknad på den nyutdanna si profesjonsutvikling. Det krevst omstilling i arbeidsoppgåver og arbeidsfordeling dersom ein nyutdanna lærar i første omgang ikkje lukkast med tildelte oppgåver. Rektor kan støtte nyutdanna si personlege meistring gjennom å stimulere den kreative spenninga i arbeidet til den nyutdanna. Til liks med Senge (1991) sine resonnement viser denne studien at kreativ spenning blir skapt i spennet mellom røyndomen og det ein ønskjer å oppnå. Leiaren synest også å kunne fremje personleg meistring ved å søke å bygge kollegiale miljø der det er trygt å skape visjonar, samstundes som det er klima for jamleg å kunne utfordre noverande praksis. Rektor synest å kunne bidra til dette gjennom å arbeide med si eiga personlege meistring samstundes som han syter for at den nyutdanna blir utfordra gjennom kontinuerlege dialogar og får rom for å teste eigne grenser.

Rektor sitt møte med den nyutdanna læraren - ei systemisk utfordring

Studien viser at rektorar kan støtte nyutdanna si profesjonsutvikling gjennom aktiv leiing i forhold til alle dei fire organisasjonsfunksjonar Strand (2007) skisserer; byråkrati-, gruppe-, ekspert- og entreprenørorganisasjonen. Rektorar synest slik å bety mykje både som administrator, integrator, produsent og entreprenør. For at rektorar skal kunne støtte endring og utvikling, viser studien at dei må sjå ulike kollegiale prosessar i samanheng, det Senge (1991) omtalar som "systemisk tenking". Rektorstøtte til nyutdanna si

profesjonsutvikling synest å henge saman med korleis rektor evnar å påverke heile organisasjonen som den nyutdanna skal fungere i.

Undersøkinga mi viser at rektor må støtte nyutdanna både gjennom styring, involvering, fagleg leiing og ved å utfordre grenser. Det synest vesentleg å skape samanheng mellom ei rekkje tiltak for å støtte lærarar si yrkesutvikling. Dette systemiske perspektivet på rektor sitt møte med den nyutdanna læraren, viser at rektorar kan ha eit vesentleg handlingsrom for å bidra til profesjonsutvikling.

Gjennom drøftinga i kap. 5, kjem fire dimensjonar fram som særleg viktige i dette handlingsrommet rektor har for å støtte nyutdanna:

- **Støtte utvikling av dialog- og refleksjonskompetanse**
- **Støtte læring i møte med elevane**
- **Støtte læring i møte med kollegaene**
- **Leie utvikling av fellesskapskultur**

Samanhengane mellom desse dimensjonane kan framstillast slik figur 5 viser:

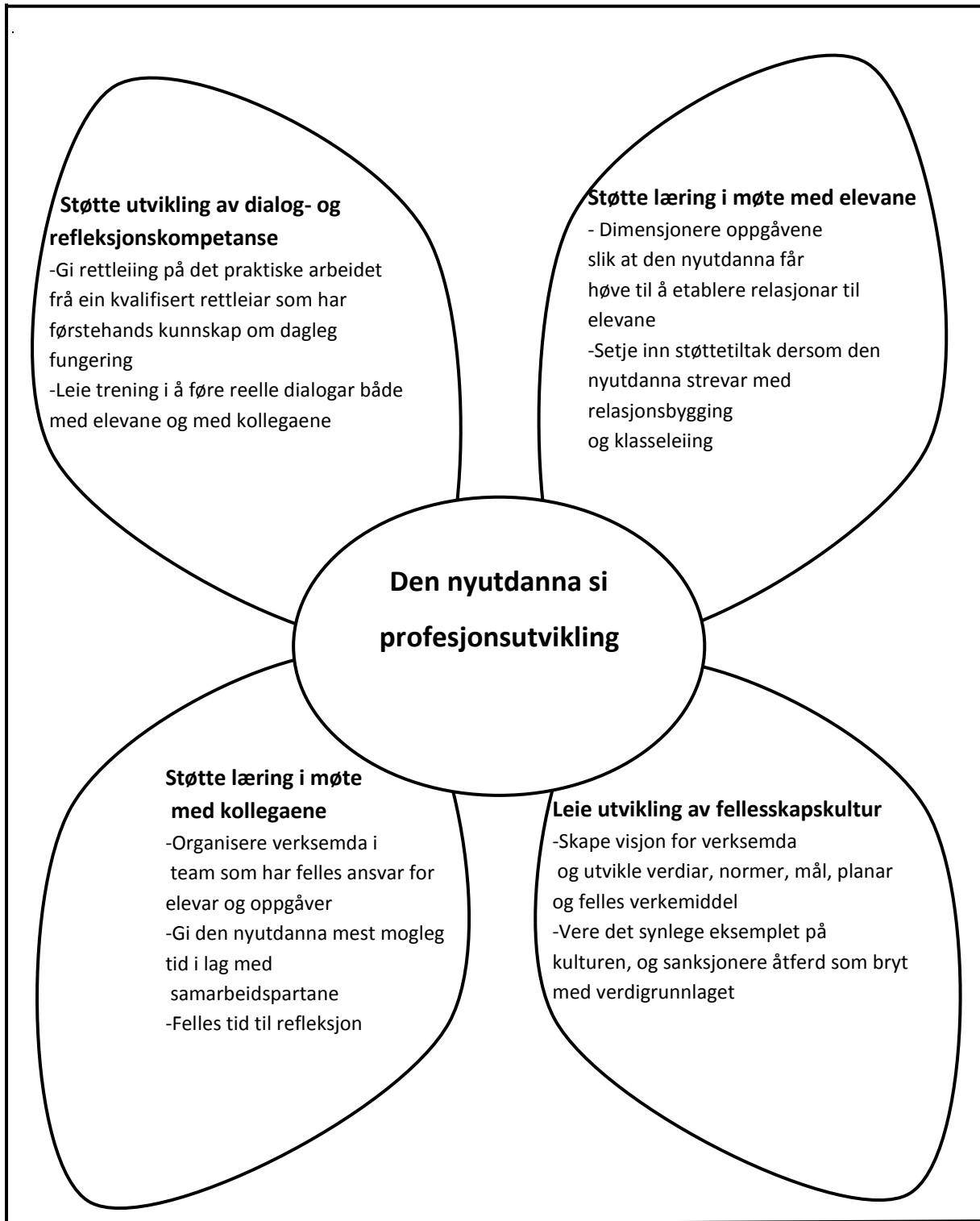


Fig.5 Rektor sitt handlingsrom for å støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling

I materialet mitt kjem det fram at nyutdanna si profesjonsutvikling i vesentleg grad skjer i samhandlinga med både elevane og med kollegaene. Den nyutdanna justerer seg og utviklar seg i denne samhandlinga. Evne til dialog og refleksjon synest dermed å vere ein kjernekompetanse i læraryrket. Studien tydar på at dialog- og refleksjonskompetansen kan styrkast og modnast gjennom praksis og refleksjon over praksis innanfor dei strukturar og den kulturen som rektor og kollegium søker å utvikle ved den enkelte skule.

Studien indikerer at rektorar kan støtte dei nyutdanna si utvikling av dialog- og refleksjonskompetanse ved å syte for at nyutdanna får tilbod om jamleg rettleiing. Dette vil gi nyutdanna høve til å bearbeide praksiserfaringar og reflektere over handlingsval. Rettleiinga bør primært vere innretta mot korleis den nyutdanna fungerer i klasserommet og i samarbeidet med kollegaene. Slik rettleiing synest å fungere best når rektor nyttar erfarne pedagogar som rettleiarar, og desse må ha kunnskap om korleis dei kan bidra til utvikling av dialog- og refleksjonskompetanse. Rettleiarane må ha både tid og vilje til å følgje den nyutdanna tett den første tida i yrket. Samstundes synest det å ha positiv verknad at rektor legg vekt på at heile kollegiet utviklar sin dialog- og refleksjonskompetanse.

Møtet med elevane synest ut frå denne studien å vere svært avgjerande for den nyutdanna si profesjonsutvikling. Rektor kan bidra til profesjonsutviklinga ved å dimensjonere arbeidsoppgåver slik at den nyutdanna får høve til å etablere nære relasjonar til elevane. Rektor kan støtte den nyutdanna gjennom høveleg oppgåvebelastning ved å ta omsyn til tal elevar, fagleg kompetanse, tal undervisningstimar og andre oppgåver, slik at dei nyutdanna kan ha optimal læringseffekt av fagleg og sosial samhandling med elevane. Studien indikerer også at det er vesentleg at rektor set inn støttetiltak dersom nyutdanna strevar med relasjonsbygging, kommunikasjon og klasseleiing. Når kommunikasjonen med elevane synest å vere eit viktig grunnlag for den nyutdanna si læring og utvikling, framkjem det som vesentleg at rektorar støttar nyutdanna si handtering av det emosjonelt ubereknelege som pregar livet i klasserommet.

Studien viser også at yrkesutviklinga til den nyutdanna blir påverka av samspelet med kollegaer. Rektor kan i vesentleg grad støtte den nyutdanna gjennom å organisere verksemda i team med felles ansvar for elevar og oppgåver, noko som bidrar til kontinuerleg samarbeidslæring. Det er viktig leiarstøtte at den nyutdanna får mest mogleg tid i lag med

samarbeidspartane sine til både planlegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Kompetanseutvikling kan skje gjennom å observere erfarne lærarar si undervisning og deira handlingsval, og ved å drøfte og reflektere over problemstillingar i lag med andre kollegaer. Det føreset at rektor legg opp til at alle tilsette er forplikta på samarbeid og felles tid til refleksjon.

Funna i studien viser også at rektor støttar den nyutdanna si profesjonsutvikling gjennom å leie utvikling av fellesskapskultur i skulen. Det er vesentleg for nyutdanna å inngå i arbeid der dei tilsette utviklar visjonar, verdiar, normer, mål, planar og felles verkemiddel som alle forpliktar seg på å realisere. Samstundes er det tydeleg verdfullt at rektorar framstår som synlege eksempel i fellesskapskulturen og har kraft til å sanksjonere åtferd som bryt med felles verdigrunnlag.

6.3 Vurdering av teoretisk og metodisk tilnærming

For å studere korleis rektor kan støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling, har eg valt å nytte teoriar med eit kontekstueit perspektiv på organisasjonar. Strand (2007) rettar søkelyset mot kva leiarfunksjonar som er grunnleggjande for at organisasjonar skal nå overordna mål. Ut frå Strand sine perspektiv har eg søkt å studere ulike sider ved rektorar sine leiarfunksjonar for å støtte nyutdanna sitt møte med læraryrket. Strand sine leiar- og organisasjonsomgrep har gitt eit eigna grunnlag for å drøfte det empiriske materialet i forhold til problemstillinga i studien.

Eit organisasjonslæringsperspektiv på profesjonsutvikling har gitt høve til å sjå den nyutdanna sin situasjon i ein vidare kontekst enn den reint didaktiske og fagorienterte. Eg har difor også trekt vekslar på teoriar om vilkår for læring i praksisfellesskap som Bateson (1972), Argyris og Schön (1996, 2001) og Nonaka og Takeuchi (1995). Dette har gitt meg høve til å sjå den nyutdanna sin situasjon i relasjon til det praksisfellesskapet han er ein del av. Senge (1991) si tilnærming til lærande organisasjonar har samstundes gitt meg fleire perspektiv på drøftinga av møtet mellom empiri og teori. Ved hjelp av Senge sine disiplinær har eg fått høve til å drøfte og utforske korleis rektor kan drive kunnskapsutviklande prosessar i dei ulike delfunksjonane i organisasjonen.

Analysemodellen som er brukt for å strukturere og drøfte materialet, har vore basert på ei kopling av Strand og Senge sine teoriperspektiv. Strand eller Senge sine teoriar ville ikkje kvar for seg kunne ha gitt same høve til innsyn i det fenomenet eg har søkt å studere. Eg meiner å ha fått ei djupare forståing for korleis rektor si påverknadskraft kan styrkast ved å etablere ein analysemodell der desse teoriperspektiva blir sett i samanheng.

Eg har dratt vekslar på teoriar som ser utvikling i eit dialog- og relasjonsperspektiv (Ottesen og Møller 2006 og Dysthe 1997). Dette har gitt eit supplerande grunnlag for å drøfte korleis individuell læring skjer i samspel med andre aktørar i eit profesjonsfellesskap. Dette er perspektiv som kunne ha vore meir utdjupa for å forstå dei fenomena eg har studert, men eg har vurdert det som å bli for omfattande i denne studien. Hargreaves (2004) sine vurderingar av kva som må vere krav til profesjonskunnskap i skulen har også gitt viktige perspektiv til drøftinga av kva kompetanse ein nyutdanna lærarar må leggje vekt på å utvikle.

I studien kunne eg ha valt eit meir individualistisk perspektiv på individet si læring, men eg ser det slik at kontekstperspektivet og fokuset på den kollektive læringa i større grad synleggjer rektor sitt handlingsrom. Dette kan likevel skygge for meir spesifikk undersøking av område som er betydningsfulle for støtte av profesjonsutvikling. Eg vil difor i kap. 6.4 peike på korleis sentrale funn i studien kan følgjast opp gjennom undersøkingar med eit meir avgrensa perspektiv.

Den forskingsmetodiske tilnærminga mi er gjennomgått i kap. 3 der eg har gjort greie for val av eit kvalitativt design. Eg har søkt å få ei djupare forståing samstundes som eg har hatt eit utforskande perspektiv på problemstillinga mi. Utfordringa har vore å synleggjere forskingsval og framgangsmåte der tolkingane og slutningane mine er transparente slik at lesaren kan vurdere om metoden undersøker det den er meint å undersøke – noko som igjen er eit vesentleg grunnlag for å vurdere reliabiliteten i studien.

6.4 Moglege implikasjonar og vidare forskning

Eg har i denne studien ønskt å løfte fram perspektiv for vidare drøftingar av kva som er viktige faktorar og samanhengar for å støtte nyutdanna lærarar i overgangen mellom utdanning og yrke. Bakteppet er samfunnet sitt behov for å rekruttere og å behalde lærarar i yrket, men problemstillinga er også relevant for drøftinga av kva som er gode arenaer for yrkeskvalifisering og kva som er viktige element i ei lærarutdanning.

Studien viser at ei systemisk tilnærming til støtte av relasjonsbygging mellom lærar og elevar er vesentleg for rektor si oppfølging av nyutdanna si profesjonsutvikling. Dette kan gi grunnlag for vidare studiar som går djupare inn i korleis rektor kan støtte utvikling av bærekraftige relasjonar mellom lærar og elevar, som grunnlag for læring for begge partar. Ein komparativ studie mellom grupper av rektorar som engasjerer seg ulikt i det direkte møtet mellom lærar og elev, kunne gi ytterlegare innsyn i viktige forhold ved lærarar si profesjonsutvikling.

Utvikling av dialog- og refleksjonskompetanse kjem i min studie fram som sentrale føresetnader for profesjonsutvikling. Eit aksjonsforskningsopplegg for å undersøke korleis

denne kompetansen kan utviklast kan også gir meir kunnskap om nyutdanna si yrkesutvikling. Meir kunnskap på dette feltet vil også kunne gi grunnlag for drøfting av korleis dialog- og refleksjonskompetanse i større grad kan utviklast i lærarutdanningane.

Studien indikerer også at skulen treng meir kunnskap om korleis det er formålstenleg å utvikle forpliktande samhandlingsstrukturar mellom kollegaer, og kva ansvar kollegiet skal ha i nyutdanna si yrkesutvikling. Ein kvantitativ studie der ein undersøker korleis etablerte lærarar med rettleiarfunksjonar ser på vilkåra for å støtte nyutdanna lærarar, vil kunne gi auka kunnskap om innhald i og organisering av rettleiing overfor nyutdanna. Ei slik undersøking vil også kunne supplerast med ein kvalitativt perspektiv der ein intervjuar nokre av rettleiarane for å få ei djupare forståing av rettleiingsprosessar.

Studien viser at nyutdanna lærarar ser det som verdfullt å arbeide i kollektive kulturar prega av forplikting på felles målsetjingar, planar og strukturar. Dei opplever ikkje at dette avgrensar nødvendig fagleg autonomi. Ein kvantitativ studie med eit komparativt design kunne vere aktuelt for å få eit større materiale der ein ser på forholdet mellom individuelle og kollektive kulturarar og oppleving av handlingsrom og meistring i nyutdanna lærarar si yrkesutvikling.

Ved å etablere ei nasjonal rettleiarordning har ein lagt til grunn at kvalifisering til læraryrket må halde fram etter formell utdanning. Eg ser på grunnlag av mitt materiale grunn til å stille spørsmål ved om nasjonale og lokale styresmakter har støtta godt nok opp om ei slik forståing. Er det tilstrekkeleg drøfta kva implikasjonar rettleiing av nyutdanna har for skulen som organisasjon, rektor som leiar og for den nyutdanna sine arbeidsvilkår? Dette ville det vore mogleg å få meir kunnskap om ved ei kartlegging av korleis eit utval kommunar organiserer denne rettleiarordninga. Både kvantitative og kvalitative forskingsdesign vil kunne bidra til auka innsyn i dei vala som er gjort, og slik gi eit grunnlag for å vurdere korleis ei nasjonal rettleiarordning kan bidra til den vidare yrkeskvalifiseringa i skulen.

Litteraturliste:

- Ackoff, Russel. I: Schön, Donald A. (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Andersen, Svein S (1997). *Case-studier og generalisering. Forskningsstrategi og design*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Argyris, Chris og Schön, Donald A. (1996): *Organizational learning II: theory, method, and practice*. Reading, Mass.: Addison-Wesley.
- Bateson, Gregory (1972). *Step to an ecology of mind*. New York: Ballantine.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. og Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av Veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: SINTEF, rapport april 2006.
- Dale, Erling Lars (1999). *Utdanning med pedagogisk profesjonalitet*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Day, Christopher and Gu, Qing (2010). *The New Lives of Teachers*. London og New York: Routledge.
- Dysthe, Olga (1997). Leining i eit dialogperspektiv. I: Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (red.) (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Engvik, Gunnar (2009). "Hvordan skal jeg [...] utvikle meg selv?" En studie av nyutdannede lærere i deres første yrkesår. I: *FoU i praksis nr. 1 2009*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Fevolden, Trond og Lillejord, Sølvi (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flores, M.A. & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teachers' identities: A multi-perspective study. I: *Teaching and Teacher Education*, Volume 22, Issue 2, p. 219-232.
- Fuglestad, Otto Laurits og Lillejord, Sølvi (1997). *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Gilje, Nils og Grimen, Harald (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

- Glosvik, Øyvind (2008). *Om leiing og læring i profesjonsorganisasjonar – med PAIE som kompass i den lærande organisasjonen*. Paper til NEON Tromsø 2008.
- Grønmo, Sigmund (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, Peder (2010). Kvalifisering til læreryrket. I: Haug, Peder (red.) (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Hargreaves, Andy (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Hoy, A.W. & Spero, R.B. (2005). Changes in teachers`efficacy during the early years of teaching: A comparison of four measures. I: *Teacher and Teacher Education*, Volume 21, Issue 4, p. 343-356.
- Irgens, Eirik J. (2009). Skoleledelse i kunnskapssamfunnet. I: Andreassen, Roy Asle, Irgens, Eirik J. og Skaalvik, Einar M. (red.) (2009). *Skoleledelse. Betingelser for læring og leiing i skolen*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jacobsen, Dag Ingvar og Thorsvik, Jan (2002). *Hvordan organisasjoner fungerer. Innføring i organisasjon og ledelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jordell, K. Ø. I: Østrem, Sissel (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i livslang læring. Roskilde universitetscenter.
- Kunnskapsdepartementet (2008). *Opplæringslova*.
- Kunnskapsdepartementet (2009). GNIST-partnerskap for en helhetlig lærersatsing
- Kunnskapsdepartementet og KS (2009). *Avtale mellom KS og Kunnskapsdepartementet om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*.
- Kvale, Steinar (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Leithwood og Riehl. I: Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn (2006). Hvilke svar gir forskning om god skoleledelse? I: Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, Jorunn og Fuglestad, Otto Laurits (red.) 2006. *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Nonaka, I. (1994). A Dynamic Theory of Organizational Knowledge Creation. I: *Organization Science*, Vol 5, no 1, p. 14-37.
- Nonaka, I. og Takeuchi, H. (1995). *The knowledge-creating company*. New York: Oxford University Press.
- Nordenbo, Sven Erik, Larsen, Michael Søgaaard, Tiftikci, Neriman Wendt, Rikke Eline Østergaard, Susanne (2008). *Lærerkompetanser og elevers læring i førskole og skole*. Dansk Clearinghouse for Utdanningsforskning. København: Danmarks Pædagogiske Universitetsskole, teknisk rapport.
- OECD (2005). *Teachers Matter, Attracting, Developing and retaining effective teachers*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2008). *Improving School Leadership: Policy and practice*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- OECD (2009). *Teaching And Learning International Survey*. Paris: Organisation for Economic Cooperation and Development.
- Ottesen, Eli og Møller, Jorunn (2006). I: Sivesind, Kirsten, Langfeldt, Gjert og Skedsmo, Guri (red.) 2006. *Utdanningsledelse*. Oslo: Cappelen.
- Raaen, Finn Daniel (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I: Hoel, Torlaug Løkensgard, Engvik, Gunnar og Hanssen, Brit (red.) (2010). *Ny som lærer – sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Ringdal, Kristen (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Rots, I., Aelterman, A., Vlerick, P. & Vermeulen, K. (2007). Teacher education, graduates` teaching commitment and entrance into the teaching profession. I: *Teaching and Teacher Education*, Volume 23, Issue 5, p. 543-556.
- Schön, Donald (2001). *Den reflekterende praktiker. Hvordan professionelle tænker når de arbejder*. Århus: Forlaget Klim.
- Senge, Peter M. (1991). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforlag.
- Senge, Peter M. m.fl. (2007). *Forandringens formationer. Utfordringerne i at bevare fremdriften i den lærende organisation*. Århus: Forlaget Klim.
- Stortingsmelding nr 30 (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: UFD.

- Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009). *Læreren-rollen og utdanningen*. Oslo: KD.
- Strand, Torodd (2007). *Ledelse, organisasjon og kultur*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, Tove (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Universitets- og høyskolerådet (2008). *Pedagogikkfaget i lærerutdanning*. Utredning fra en arbeidsgruppe. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2007). *Når starten er god*. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Oslo.
- Utdanningsdirektoratet (2011). Tilgjengeleg 04.06:
<http://www.udir.no/Tema/Forskning/Internasjonale-studier/>
- Utdannings- og Forskningsdepartementet (2005). *En snarvei til Kompetanseberetningen for Norge 2005*. Oslo.
- Vibe, Amodt og Carlsten (2009). *Å være ungdomsskolelærer i Norge. Resultater frå OECDs internasjonale studie av undervisning og læring (TALIS)*. Oslo: NIFU STEP, rapport 23/2009.
- Vygotsky, L.S. I: Østrem, Sissel (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Forskerskolen i livslang læring, Roskilde universitetscenter.
- Wells, C.G. (1999). *Dialogic inquiry. Towards a sociocultural practice and theory of education*. New York. Cambridge University Press.
- Widerberg, Karin (2004). *Oppgaveskriving. Veien til lystbetont skrivning og gode rutinar*. Universitetsforlaget AS.
- Østrem, Sissel (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke? Om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i livslang læring, Roskilde universitetscenter.

Tabellar, figurar og vedlegg

Tabellar

Tabell 1:	Grunnskjema som viser former for kunnskapsutvikling.....	25
Tabell 2 :	Leiarverknad i ulike delar av organisasjonen	36

Figurar

Figur 1:	Nøkkelfaktorar for identitetsutvikling og meistring.....	18
Figur 2:	Grunnskjema for organisasjonstypar, leiarfunksjonar og leiarroller	33
Figur 3:	Eit perspektiv på sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling innanfor Strand sitt grunnskjema.....	40
Figur 4:	Eit perspektiv på sambandet mellom leiing og profesjonsutvikling innanfor Strand sitt grunnskjema.....	73
Figur 5:	Rektor sitt handlingsrom for å støtte nyutdanna lærarar si profesjonsutvikling.....	101

Vedlegg

Vedlegg 1 Kvittring på melding om behandling av personopplysningar



Knut Roald
Avdeling for lærarutdanning og idrett
Høgskulen i Sogn og Fjordane
Postboks 133
6851 SOGNDAL

Vår dato: 11.01.2010

Vår ref: 23321 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 28.12.2009. Meldingen gjelder prosjektet:

23321	<i>Skuleleiaren si rolle i møtet med den nystadanna læraren</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskulen i Sogn og Fjordane, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Knut Roald</i>
Student	<i>Åslaug Krogsæter</i>

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

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

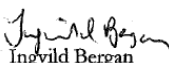
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Ingvild Bergan

Kontaktperson: Ingvild Bergan tlf: 55 58 32 32

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Åslaug Krogsæter, Teina 5, 6770 NORDFJORDEID

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Utvalget består av anslagsvis 3 rektorer og 6 lærere. Det gis skriftlig informasjon til utvalget, og innhentes skriftlig samtykke. Personvernombudet finner informasjonsskrivet tilfredsstillende utformet.

Behandlingen av personopplysninger kan hjemles i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Det forutsettes at bruk av privat pc er i overensstemmelse med Høgkolen i Sogn og Fjordane sine interne retningslinjer for informasjonssikkerhet.

Innen 18. juni 2011 anonymiseres datamaterialet. Ombudet minner om at med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken direkte, indirekte gjennom bakgrunnsvariabler eller gjennom navneliste/koblingsnøkkel eller kode.

Vedlegg 2 Informasjonsskriv til rektor

Til rektor

Underteikna er masterstudent i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg held for tida på med ei masteroppgåve om skuleleiaren si rolle i møtet med den nyutdanna læraren. Problemstillinga mi er: "På kva måtar kan rektor støtte den nye læraren si profesjonsutvikling". Forskingsspørsmåla mine er: "Korleis opplever rektor den nyutdanna læraren sitt møte med yrket?" og "Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med yrket?". Av den grunn ønskjer eg å intervjuje både rektor og nyutdanna lærarar ved same skule. Rettleiaren min er Knut Roald, dosent ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg har meldt prosjektet til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltaking i prosjektet er frivillig, og dei deltakande har høve til å trekke seg når som helst undervegs utan at det får nokon konsekvens for dei.

Grunnen til at eg tar kontakt med nabofylket er at eg i haust vart tilsett som utdanningsdirektør hos fylkesmannen i Sogn og Fjordane. Då eg starta dette prosjektet var eg rektor på ein ungdomsskule på Nordfjordeid, og eg såg då for meg å intervjuje kollegaer andre stader i fylket. No vurderer eg det slik at det kan vere klokt med litt distanse. Eg ønskjer å intervjuje rektorar og lærarar på litt større ungdomsskular. Rektorane må ha vore tilsett i minimum 5 år, og som nyutdanna definerer eg dei som arbeider i sitt første eller andre år etter utdanning. Eg har fått nokre tips frå Hillevi Runshaug som eg kjenner godt frå hennar tid i Eid kommune, så difor denne kontakten. Eg har også fått løyve frå Brita Instebø til å kontakte dykk med førespurnad om deltaking.

I første omgang sender eg denne førespurnaden på mail for å undersøke om de er i målgruppa og om de er viljuge til å vurdere dette. Eg ønskjer å intervjuje både rektor og den nyutdanna (helst to om mogleg). Det vil vere individuelle intervju som eg tar opp på band. Intervjua vil ta ca 1 time og dei vil bli anonymiserte. Eg har eit ønskje om å gjennomføre desse intervjua i perioden 1.-3. februar.

Eg er då så frimodig at eg ber om ei tilbakemelding på om det kan vere aktuelt å vurdere dette. Dersom du svarer positivt på dette, vil eg ta telefonisk kontakt for meir orientering og avklaring. Ber difor om at du oppgir telefonnummeret ditt.

Venleg helsing

Åslaug Krogsæter

Vedlegg 3 Informasjonsskriv til informantane

Til informanten

Førespurnad om å delta i intervju.

Eg heiter Åslaug Krogsæter og er utdanningsdirektør hos Fylkesmannen i Sogn og Fjordane. I perioden 01.08.05- 31.08.09 var eg rektor ved Eid ungdomsskule. Etter at eg var tilsett som rektor starta eg på eit masterstudium i organisasjon og leiing ved Høgskulen i Sogn og Fjordane. Eg er no i gang med masteroppgåva mi der temaet er "Skuleleiaren si rolle i møtet med den nyutdanna læraren". Problemstillinga er "På kva måtar kan rektor støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling?"

Eg har vald å gjennomføre ei kvalitativ undersøking der eg intervjuar personar på tre store ungdomsskular som har opplevd å tilsetje fleire nyutdanna lærarar. Fordi eg no har stilling som utdanningsdirektør finn eg det formålstenleg å gå ut av eige fylke for å få litt avstand mellom meg og informantane. Forskingsspørsmåla mine er: "Korleis opplever rektor den nyutdanna læraren sitt møte med yrket?" og "Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med yrket?". Av den grunn ønskjer eg å intervjuje både rektor og nyutdanna lærarar ved same skule. Som nyutdanna reknar eg dei som er i arbeid som lærar i sitt første eller andre skuleår.

Eg har fått godkjenning frå kommunen til å ta kontakt med eit utval av ungdomsskular, og har difor tidlegare vore i kontakt med rektor med ein førebels førespurnad om deltaking. Rektor har stilt seg positiv til deltaking og har gitt meg namn på aktuelle lærarar som oppfyller kriteria eg har sett. Eg ønskjer å snakke med dykk om korleis de opplever dei nyutdanna sitt møte med yrket. Det er lite truleg at det er råd å få all nødvendig kompetanse gjennom utdanning, og det er difor interessant å få auka innsikt i korleis rektorar og dei nyutdanna opplever vilkåra for at kvalifiserings- og utviklingsprosessen kan halde fram i arbeidet. Eg ønskjer å snakke med dykk om eigne forventningar og oppleving av andre sine forventningar til yrkesutøvinga, korleis rammevilkåra er, og i kva grad de opplever å innfri forventningar.

Kvart intervju vil vare ca 1 time og det vil bli gjennomført i løpet av februar månad. Eg vil nytte lydopptak og også ta notat medan vi snakkar saman. Alle opplysningar vil bli handsama konfidensielt. Opptaka, utskrifter og anna datamateriell vil bli oppbevart i låst skap utilgjengeleg for andre. I sjølve oppgåva vil skulane og intervjuobjekta bli anonymiserte. Innsamla opplysningar vil bli anonymiserte ved prosjektslutt. Opptaka samt alt anna datamateriell vil bli makulert eitt år etter at studiet er ferdig. Saman med rettleiaren min ved

Høgskulen i Sogn og Fjordane, dosent Knut Roald, vil vi syte for at prosjektet blir gjennomført etter godkjende retningslinjer.

Undersøkinga er meldt til Personvernombodet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS. Deltaking i prosjektet er frivillig, og du har høve til å trekke deg når som helst undervegs utan at det får nokon konsekvens for deg.

Eg håper du vil dele tankane og erfaringane dine om dette temaet med meg. Dersom du er villig til det, ber eg om at du skriv under på vedlagt samtykkeerklæring og sender den til meg.

Dersom det er noko du lurar på kan du ringe meg eller sende ein e-post. Du kan også ta kontakt med rettleiaren min Knut Roald ved å sende ein e-post til knut.roald@hisf.no.

På førehand takk!

Nordfjordeid xx.01.2010

Med venleg helsing

Åslaug Krogsæter

Adresse:

Teina 5

6770 Nordfjordeid

Tlf. 90913333

E-post: akr@fmsf.no

Samtykkeerklæring

Eg har motteke informasjon om studien "På kva måtar kan rektor kan støtte den nyutdanna læraren si profesjonsutvikling". Eg ønskjer å bli intervjuet.

Dato.....

Signatur.....

Vedlegg 4 Intervjuguide

Bakgrunnsinformasjon

Om informantar til prosjektet om skuleleiaren si rolle i møtet med den nyutdanna læraren

- Informant nr. x:
- Utdanning:
- Stilling:
- Tal år i stilling som lærar/rektor ved skulen:
- Tal år i stilling som lærar/rektor:
- Tal tilsette i leiarstillingar og merkantile stillingar:
- Tal andre tilsette:

Takk for hjelpa!

Venleg helsing

Åslaug Krogsæter

Masterstudent i organisasjon og leiing

1. Eigne forventningar til yrkesutøving og profesjonell utvikling

Spørsmål til nyutdanna:

- Kva tenkjer du er det viktig å meistre som lærar?
- Kva er det rimeleg at ein nyutdanna meistar?
- Korleis har forventningane dine til samarbeid med foreldre, elevar og kollegaer vore?
- Kva forventningar hadde du/har du til fagleg og didaktisk utvikling?
- Kva forventningar hadde du/har du til personleg utvikling?

Spørsmål til rektor:

- Kva er viktig å meistre for å lukkast som lærar?
- Kva er det rimeleg at ein nyutdanna meistar?
- Kva forventar du at ein nyutdanna skal meistre av samarbeid med foreldre, elevar og kollegaer?
- Kva forventar du av fagleg og didaktisk utvikling?
- Kva forventar du av personleg utvikling?

2. Forventningar frå andre til yrkesutøvinga

Spørsmål til nyutdanna:

- Kva opplever du som dei viktigaste forventningane til deg som lærar frå:
 - foreldre
 - elevane
 - kollegaer
 - rektor

Spørsmål til rektor:

- Kva opplever du er dei viktigaste forventningane til lærarar frå:
 - Foreldre
 - Elevar
 - Kollegaer
 - Rektor

3. Rammevilkår for yrkesutøving og profesjonell utvikling

Spørsmål til nyutdanna:

- Korleis opplever du vilkåra for å vere den læraren du ønskjer å vere?
- Kva betyr kollegaene dine for deg i det daglege arbeidet?
- Korleis legg leiaren/rektor til rette for at du skal lukkast?
- Korleis kommuniserer du behova dine for hjelp og utvikling?
- På kva måte får du hjelp dersom du har behov for det?
- Opplever du at leiaren din har god kunnskap om korleis du taklar yrkesutøvinga?
- I kva grad har de samtalar om utføring av arbeidet, og kven deltek i desse?
- Er det rom for usemje om vurderingar og tiltak?
- Er oppgåvene du har fått som nyutdanna rimelege?

Spørsmål til rektor:

- I kva grad har dei nyutdanna autonomi i si yrkesutøving?
- Kva opplever du at kollegaene betyr for dei i det daglege arbeidet?
- Korleis legg du som leiar til rette for at dei skal lukkast?
- Korleis kommuniserer dei nyutdanna behova sine
- På kva måte hjelper du til om det er behov for det?
- På kva måte skaffar du deg informasjon om korleis den nyutdanna taklar yrkesutøvinga?
- I kva grad har de samtalar om utføring av arbeidet, og kven deltek i desse?
- Er det rom for usemje om vurderingar og tiltak i kollegiet?
- Er oppgåvene den nyutdanna har fått rimelege?

4. Meistring av yrkesutøving

Spørsmål til nyutdanna:

- Kva opplever du å lukkast med og kva er mest utfordrande for deg?
- Kva er innfridd av forventningar og kva er evt. annleis enn du tenkte?
- På kva måte har du hatt ei fagleg og didaktisk utvikling?
- Kva tankar har du om di eiga personlege utvikling?
- Kven eller kva har gitt dei viktigaste bidraga til utviklinga di?
- Korleis drar du best lærdom av dine erfaringar?
- Deltek du i faglege debattar i kollegiet?

Spørsmål til rektor:

- Kva lukkast den nyutdanna med og kva er meir utfordrande?
- Kva er innfridd av forventningar og kva er evt. annleis enn du tenkte?
- Korleis har den faglege og didaktisk utviklinga vore?
- Korleis har den personlege utviklinga vore?
- Kva tenkjer du har vore dei viktigaste bidraga til denne utviklinga?
- Korleis tenkjer du at den nyutdanna best lærer av sine erfaringar?
- Deltek den nyutdanna i pedagogiske debattar i kollegiet?