



Høgskulen  
på Vestlandet

# MASTEROPPGAVE

## Lærere som blir

En masteroppgave om hvorfor lærere velger å bli i yrket

## Teachers that stay

A study of why teachers choose to stay in the profession

## Karina Hopland Johansen

Master i undervisningsvitenskap med fordypning i  
pedagogikk - Høgskulen på Vestlandet

Fakultet for lærerutdanning, kultur og idrett

Veiledere: Gerd Grimsæth og Christine Hope

1. juni 2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

## Sammendrag

Oppgaven er en kvalitativ studie om hvorfor fem lærere har valgt å bli værende i læreryrket.

Studien har belyst følgende fenomen: *Hva er det som gjør at lærere velger å bli i yrket?*

*Hvilken betydning har den nasjonale veiledningsordningen for om lærere blir?*

Datagrunnlaget kommer fra intervju med fem informanter. Alle informantene er utdannet grunnskolelærere og har jobbet i minimum tre år i grunnskolen. Gjennom deres svar og fortellinger har jeg dannet meg et bredt og sammensatt bilde av hvorfor de har valgt å bli værende i yrket. Jeg har også fått et bilde av hvordan veiledning har påvirket deres valg om å bli.

For å svare på problemstillingen har jeg fokusert på tre hovedfunn fra intervjuene: Ledelse- og kollegasamarbeid, betydningen av mestring og betydningen av veiledning.

Ledelse- og kollegasamarbeid blir sterkt vektlagt av alle informantene som viktig for at de har valgt å bli værende i yrket. Forskning viser at ledelsens arbeid med å legge til rette for støtte og oppfølging av nyutdannede lærere kan virke inn på om lærere velger å bli i yrket (Ingersoll & Strong, 2011). Kollegasamarbeidet var også en viktig del av hvorfor lærerne ønsket å bli værende i læreryrket. Det var viktig for informantene å være en del av et læringsfelleskap som bestod av et trygt og godt kollegasamarbeid. Slike læringsfelleskap bygger på antagelsen om at lærere oppnår mer dersom de samarbeider enn om de jobber alene (Helstad, 2014). Ifølge informantene hadde korona utfordret dette profesjonelle læringsfelleskapet, og gjort det vanskeligere for lærere å samarbeide med kollegaene sine. Betydningen av mestring er også en faktor som spiller inn på hvorfor lærere ønsker å bli i yrket. Informantene fikk mestringsfølelse da de opplevde at de var nyttig for skolen, kollegaer og elever. For at en nyutdannet lærer skal oppleve dette, er det viktig at den nyutdannede får utviklingsmuligheter. Kollegaene og skolen må derfor legge vekt på hva den nyutdannede kan og hva den kan tilføre til skolen (Ulvik, 2018). På temaet veiledning kom det frem at tre av fem hadde fått veiledning. Alle som hadde mottatt veiledning var klar på at veiledning gav dem mulighet til å reflektere over egen praksis, og tillegg gav dem en trygghet i at de alltid hadde noen å spørre. Veiledning korter ned forvirringstiden hos en nyutdannet lærer, og gir trygghet i videre arbeid (Grimsæth, 2008). De som ikke hadde fått veiledning uttrykte ønsket om mer tid til refleksjon og en spesifikk person som kunne hjelpe til med å svare på spørsmål. Det viser at informantene som ikke hadde fått veiledning kunne hatt nytte av å få det.

## Abstract

This thesis is a qualitative study of why five teachers have chosen to remain in the teaching profession. The study has shed light on the following phenomenon: Why do teachers stay in the profession? What significance does the national guidance scheme have on why teachers stay? The data comes from interviews with five teachers. All the teachers are trained primary school teachers, and they have all worked for a minimum of three years in primary school. Through their answers and stories, I have formed a broad and complex picture of why they have chosen to remain in the profession. I have also formed a picture of how guidance has influenced their choice to stay.

To answer my research question, I have focused on three main findings from the interviews: Management and colleague collaboration, the importance of achievement and the importance of guidance. Management and collaboration are strongly emphasized by all the informants as important for them to have chosen to remain in the profession. Research shows that management's efforts to facilitate and support newly qualified teachers can affect whether teachers choose to remain in the profession or quit (Ingersoll & Strong, 2011). Colleague collaboration was also an important part of why the teachers wanted to stay in the teaching profession. It was important for the teachers to be a part of a learning community that consisted of a safe and good colleague collaboration. Such learning communities are based on the assumption that teachers achieve more if they collaborate than if they work alone (Helstad, 2014). According to the teachers, Corona had challenged this professional learning community, and made it more difficult for teachers to collaborate with their colleagues. The importance of achievements is also a factor that affects why teachers want to stay in the profession. The teachers got a feeling of achievement when they experienced that they were useful for the school, colleagues and students. In order for a newly qualified teacher to experience this, it is important that the newly qualified teacher is given opportunities to develop. Colleagues and the school must therefore emphasize what the newly qualified teacher can and what he can add to the school (Ulvik, 2018). On the topic of guidance, it emerged that three out of five had received guidance. Everyone who had received guidance was aware that guidance gave them the opportunity to reflect on their own practice, and in addition gave them reassurance that they always had someone to ask. Guidance shortens the time of confusion for a newly qualified teacher, and provides security in future work

(Grimsæth, 2008). Those who had not received guidance expressed the desire for more time for reflection, and a specific person who could help them to answer their questions. This shows that the teachers who had not received guidance could have benefitted from guidance.

## Forord

Det er med stor glede og lettelse at jeg endelig kan si meg ferdig med min masteroppgave. Det har vært spennende, lærerikt og til tider svært utfordrende å skrive denne oppgaven.

Å skrive en masteroppgave midt i koronatid har vært ensomt og utfordrende. Å sitte hjemme alene i studenthybelen har ikke bare vært fryd og gammen. Men jeg må takke alle mine gode medstudenter, som har holdt kontakten digitalt, og heiet og hjulpet meg frem. Det har jeg satt stor pris på.

Jeg vil gjerne gi en stor takk til mine fem informanter for god og viktig informasjon. Alle informantene stilte frivillig opp og delte av sine erfaringer, slik at jeg fikk mye spennende å skrive om. Uten deres deltakelse hadde ikke oppgaven blitt så bra som den har blitt.

Jeg vil også takke mine to gode veiledere for all støtte og råd i denne prosessen. Jeg har fått konstruktive tilbakemeldinger, som er formidlet med en varme og trygghet som jeg har satt veldig pris på. Takk for all kunnskap dere har delt med meg.

Til slutt vil jeg takke familie og venner som har gitt meg gode avbrekk og andre tanker i denne perioden. Det har jeg trengt.

Karina Hopland Johansen

Bergen 28.5.2021

# Innholdsfortegnelse

|  |           |
|--|-----------|
| <b>SAMMENDRAG</b> .....  | <b>1</b>  |
| <b>ABSTRACT</b> .....  | <b>2</b>  |
| <b>FORORD</b> .....  | <b>4</b>  |
| <b>1.0 INNLEDNING</b> .....  | <b>7</b>  |
| 1.1 PRESENTASJON AV TEMA .....   | 7         |
| 1.2 FORMÅL OG PROBLEMSTILLING .....  | 7         |
| 1.3 OPPGAVENS INNDELING OG AVGRENSNING.....  | 8         |
| 1.4 REDEGJØRELSE FOR FORSKNING PÅ FELTET .....   | 8         |
| <b>2.0 TEORI</b> .....   | <b>10</b> |
| 2.1 PROFESJON OG PROFESJONSUTVIKLING .....   | 10        |
| 2.1.2 PROFESJONSUTVIKLING OG LÆRING PÅ ARBEIDSPLASSEN .....                              | 11        |
| 2.1.3 BETYDNINGEN AV RELASJONSKVALITETEN I DET PROFESJONELLE ARBEIDET .....              | 13        |
| 2.1.4 BETYDNINGEN AV LEDELSE .....   | 14        |
| 2.1.5 KOLLEKTIV KUNNSKAPSUTVIKLING I PROFESJONELLE LÆRINGSFELLESKAP .....                | 15        |
| 2.1.6 UTDANNINGEN .....  | 17        |
| 2.1.7 PRAKSISJOKKET .....  | 17        |
| 2.1.8 ET BEHOV FOR SAMARBEID.....  | 19        |
| 2.2 VEILEDNING .....   | 20        |
| 2.2.1 HVA ER VEILEDNING? .....   | 20        |
| 2.2.2 HVORFOR BØR NYUTDANNEDE FÅ VEILEDNING? .....                                       | 21        |
| 2.2.3 EVALUERING AV VEILEDNINGSORDNINGEN OG DEN NYE NASJONALE VEILEDNINGSORDNINGEN ..... | 24        |
| <b>3.0 METODE</b> .....  | <b>28</b> |
| 3.1 FORSKNINGSSTRATEGI .....   | 28        |
| 3.2 KVALITATIV FORSKNING .....   | 28        |
| 3.2.1 DET KVALITATIVE FORSKNINGSINTERVJUET.....  | 29        |
| 3.3 UTVALG OG UTVALGSPROESSEN .....  | 29        |
| 3.3.1 INTERVJU AV LÆRERE.....  | 30        |
| 3.4 TEMATISK ANALYSE .....   | 30        |
| 3.5 ETISKE BETRAKTNINGER .....   | 32        |
| 3.5.1 VALIDITETEN TIL STUDIEN.....   | 32        |
| 3.5.2 RELIABILITETEN TIL STUDIEN .....   | 33        |
| 3.5.3 FEILKILDER .....   | 33        |
| <b>4.0 PRESENTASJON AV FUNN</b> .....  | <b>35</b> |
| 4.1 UTDANNELSE OG YRKESLIV .....   | 35        |
| 4.1.1 KLARGJØRELSE TIL YRKESLIVET .....  | 35        |
| 4.2 FORVENTNINGER .....  | 36        |
| 4.2.1 HVORFOR LÆRERYRKET? .....  | 36        |
| 4.2.2 FORVENTNINGER TIL YRKET .....  | 37        |
| 4.3 LÆRERHVERDAG .....   | 38        |
| 4.3.1 BESKRIVELSE AV LÆRERHVERDAGEN.....   | 38        |
| 4.3.2 KOLLEGASAMARBEID .....   | 39        |
| 4.3.3 HVA ER VIKTIG FOR Å TRIVES I YRKET? .....  | 40        |
| 4.4 DEN FØRSTE TIDEN I YRKET .....   | 42        |
| 4.4.1 HVORDAN VAR DEN FØRSTE TIDEN I YRKET? .....  | 42        |
| 4.4.2 ARBEIDSOPPGAVER .....  | 43        |
| 4.4.3 FØRSTEGANGSOPPLEVELSER .....   | 44        |
| 4.5 REFLEKSJONER RUNDT FORVENTNINGENE.....   | 44        |

|   |           |
|---|-----------|
| 4.5.1 STEMTE FORVENTNINGENE? .....                                | 45        |
| 4.5.2 HVA ER VIKTIG FOR AT DE SKAL FORTSETTE I YRKET?.....        | 45        |
| 4.6 VEILEDNING .....  | 46        |
| 4.6.1 HVEM FIKK VEILEDNING? .....                                 | 46        |
| 4.6.2 BETYDNINGEN AV VEILEDNING .....                             | 48        |
| <b>5.0 DRØFTING .....</b>   | <b>50</b> |
| 5.1 LEDELSE- OG KOLLEGASAMARBEID .....                            | 50        |
| 5.1.1 LEDELSE .....   | 50        |
| 5.1.2 KOLLEGASAMARBEID .....                                      | 55        |
| 5.2 BETYDNINGEN AV MESTRING .....                                 | 58        |
| 5.2.1 UTDANNING.....  | 58        |
| 5.2.2 PROFESJONELL UTVIKLING .....                                | 60        |
| 5.2.3 HVORDAN LEGGE TIL RETTE FOR MESTRING? .....                 | 60        |
| 5.2.4 FORVENTNINGER TIL YRKET .....                               | 62        |
| 5.3 VEILEDNING .....  | 63        |
| 5.3.1 HVEM ER VEILEDEREN OG HVILKEN VEILEDNING HAR DE FÅTT? ..... | 63        |
| 5.3.2 HVORFOR BØR NYUTDANNEDE FÅ VEILEDNING? .....                | 67        |
| <b>6.0 AVSLUTNING .....</b>                                       | <b>69</b> |
| 6.1 HVA GJØR AT EN LÆRER VELGER Å BLI I YRKET? .....              | 69        |
| 6.2 HVA HAR VEILEDNINGSORDNINGEN Å SI FOR OM LÆRERE BLIR? .....   | 71        |
| 6.3 HVA HAR JEG LÆRT?.....  | 72        |
| <b>REFERANSER: .....</b>  | <b>73</b> |
| <b>VEDLEGG 1: INFORMASJONSSKRIV OG SAMTYKKEERKLÆRING .....</b>    | <b>78</b> |
| <b>VEDLEGG 2: INTERVJUGUIDE .....</b>                             | <b>81</b> |

# 1.0 Innledning

## 1.1 Presentasjon av tema

Temaet for denne masteroppgaven er lærere som velger å bli yrket. Her vil jeg se på ulike faktorer som informantene mine mener har vært viktig i valget på hvorfor de har valgt å bli værende i læreryrket. Et undertema i oppgaven er veiledning av nyutdannede lærere.

Bakgrunnen for valg av tema kom av det store fokuset på at mange lærere velger å slutte i yrket. Jeg hadde da et ønske om å se på hva det er som gjør at lærere velger å bli i yrket, istedenfor å se på hvorfor de slutter. Det ønsket jeg fordi jeg har et stort ønske om at jeg, som snart ferdigutdannet, skal bli i yrket i lang tid fremover. Derfor mener jeg det er interessant å høre med lærere som jobber i skolen, og som har tatt et valg om å fortsette, om hvorfor de har tatt dette valget. De siste 20 årene har fokuset på veiledning fått en større plass i det norske utdanningssystemet. Vi har i dag en veiledningsordning som skal sikre overgangen mellom utdanning og yrke, samt bidra til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige lærere (Rambøll, 2016). Jeg har selv fått oppleve veiledning i mine første år som nyutdannet grunnskolelærer, og har opplevd god effekt av den veiledningen jeg fikk. Jeg synes derfor det var interessant å se på hva den nasjonale veiledningsordningen har hatt å si for mine informanter, og om den har hatt en innvirkning på deres valg om å bli i yrket.

## 1.2 Formål og problemstilling

Min problemstilling har et hovedspørsmål og et underspørsmål. Hovedspørsmålet handler om hva lærerne mener er viktig for at de er og blir i yrket. Alle informantene mine har jobbet flere år i skolen, og har et ønske om å fortsatt bli i yrket i fremtiden. Underspørsmålet handler om veiledning og om den nasjonale veiledningsordningen har noe å si for om lærere blir i yrket. Problemstillingen er som følger;

*Hva er det som gjør at lærere blir i yrket? Hvilken betydning har den nasjonale veiledningsordningen for om lærere blir?*

Ut ifra intervjuet med de fem informantene har jeg trukket ut tre hovedfunn som jeg drøfter for å svare på problemstillingen.



### 1.3 Oppgavens inndeling og avgrensning

Oppgaven består av de fire hoveddelene teori, metode, funn og drøfting. Teoridelen er delt inn i to hoveddeler. Den første delen i teorikapittelet tar for seg teori og tidligere forskning av profesjonsutvikling. Denne teorien bruker jeg når jeg drøfter hvorfor lærere velger å bli yrket. Den andre hoveddelen tar for seg teori og tidligere forskning om veiledning av nyutdannede lærere. I prosessen mot en ferdig masteroppgave har jeg lest mye interessant litteratur, og har forsøkt å velge ut litteratur som er relevant for min problemstilling. I metodedelene gjør jeg rede for de valgene og fremgangsmåtene jeg har brukt, og hvorfor jeg har brukt akkurat disse. Også dette kapittelet er styrt av problemstillingen jeg har valgt. I funndelen har jeg kategorisert og presentert informasjonen som jeg fikk fra informantene mine, og trukket ut de viktigste sitatene som belyser problemstillingen. I drøftingsdelen tar jeg utgangspunkt i teori- og funndelen, og drøfter det opp mot problemstillingen min. Helt til slutt kommer en avslutning der jeg trekker frem de viktigste punktene jeg har kommet frem til i drøftingsdelen. Når det kommer til avgrensning av oppgaven, har jeg valgt å kun fokusere på lærernes tanker og erfaringer om hvorfor de har valgt å bli i yrket. Jeg har valgt bort å intervjuve veiledere, rektorer og andre som også kan ha en oppfatning og tanker om dette temaet. Denne avgrensningen er gjort på grunn av tidsperspektivet til oppgaven og oppgavens omfang.

### 1.4 Redegjørelse for forskning på feltet

Før jeg startet på skriveprosessen måtte jeg redegjøre for forskning som var gjort på dette feltet. Dette måtte jeg gjøre på grunn av at jeg måtte se hva som allerede var av informasjon og forskning på akkurat det jeg ville skrive om, slik at jeg kunne finne en vinkling på problemstillingen min som ikke allerede var brukt.

Jeg benyttet meg i hovedsak av Oria som søkemonitor i litteratursøket mitt. I tillegg brukte jeg Google Scholar for å finne relevant litteratur. I søket ble det brukt stikkord som: *Lærerutdanning, nyutdannet, veiledning, praksissjokk, trivsel i yrket, lærere som slutter og lærere som blir i yrket*. Stikkordene ble benyttet på ulike måter og med ulike kombinasjoner som gav forskjellige resultater. Jeg benyttet meg også av hjelp fra ansatte på høgskolebiblioteket. Søkene jeg tok resulterte i flere nasjonale og internasjonale forskningsartikler på mitt emne. Det jeg merket meg var at det var mye forskning på hvorfor lærere slutter i yrket. Jeg fant mye forskning på veiledning, og hva veiledning kan bidra med.

Men jeg fant ikke like mye på hvorfor lærere velger å bli i yrket. Ut ifra disse søkene fant jeg ut at jeg ville fokusere på hva det var som gjorde at lærere valgte å bli i yrket, og samtidig se på hva veiledning hadde å si.

## 2.0 Teori

I dette kapitlet presenterer jeg oppgavens teoretiske rammeverk. Dette kapitlet er det teoretiske grunnlaget for å belyse mine to forskningsspørsmål. Først gjør jeg rede for profesjon og profesjonsutvikling. Her er hensikten å gi et innblikk i teori som handler om nyutdannedes utvikling, læreryrket, læring på arbeidsplassen, relasjonsarbeid, betydning av ledelse, kunnskapsutvikling i læringsfelleskap og utdanning. Deretter presenterer jeg teori og forskning på veiledning. Hensikten her er å belyse hva veiledning er, hvem veilederen er, hvorfor vi har veiledning og hvilke veiledningsordninger vi har i Norge i dag.

### 2.1 Profesjon og profesjonsutvikling

Det har vært diskutert om læreryrket kan kalle seg for en profesjon eller om læreryrket er en semi-profesjon. Denne oppgaven tar ikke for seg diskusjonen om lærerutdanningen er en profesjon eller ikke. Jeg tar utgangspunkt i at læreryrket kan defineres som en profesjon, og benytter meg dermed av teori om profesjonsutvikling. Begrepet profesjon kommer fra det latinske ordet «professio» som betyr «å erklære offentlig» (Molander & Eriksen, 2008). Vi kan da si at en profesjonsutøver bekjenner seg til noe utøveren gjør i det offentlige eller der andre kan se det.

Hva som blir definert som en profesjon har det lenge vært en strid om. Selv om det har vært strid, er det en rimelig bred enighet om at en profesjon er en type yrke som utfører tjenester basert på teoretisk kunnskap som en har tilegnet seg gjennom en spesialisert utdanning (Molander & Terum, 2008, s. 13). Det finnes en rekke kjennetegn på hva som særpreger en profesjon. Den klassiske definisjonen på en profesjon er at den har en vitenskapelig kunnskapsbase, autonomi i yrkesutøvelsen og etiske standarder (Elstad, Helstad, Mausestaden, 2014). Ingersoll og Merrill (2011) har en profesjonsmodell som inneholder fem elementer

- 1) Profesjonsutøveren må ha formelle kvalifikasjoner.
- 2) Profesjonalisering vil innebære spesialisering basert på et forskningsbasert kunnskapsgrunnlag.
- 3) Innvielsen i yrket er karakterisert gjennom induksjon.

- 4) Profesjonutøveren har høy grad av autoritet når beslutninger fattes, men blir også ansvarliggjort med tanke på hva profesjonsutøvelsen fører til.
- 5) Profesjonsyrket har høy prestisje og høy lønn.  
(Elstad et.al, 2014)

Et av kjennetegnene på en profesjon er at yrkesutøverne skal forvalte en bestemt type kunnskap. For å få denne kunnskapen må de ha gjennomgått en utdanning av en viss lengde, gjerne på høyskole eller universitet. Utdanningen består av teoretisk og vitenskapelig kunnskap, samt noen elementer av praksis (Molander & Terum, 2008, s.71). En profesjonsutdannelse forvalter vitenskapelig kunnskap, og er noe av det som skiller dem fra andre yrker som ikke har profesjonsstatus. Det betyr ikke at yrker som ikke har profesjonsstatus ikke må ha kunnskap for å gjøre jobben sin, men kunnskapen er sett på som mer praktisk enn vitenskapelig. Dette skillet mellom vitenskapelig kunnskap og praktisk kunnskap kan være uklart (Molander & Terum, 2008, s.71).

Det er ulike måter man kan forstå ulike profesjoner, og hvilke målsettinger de har. Til tross for forskjellene, finnes det noen fellestrekk ved disse «menneskebehandlerne» profesjonene (Rønnestad, 2008, s. 279). Fellestrekene er at forandringsarbeidet skjer i en relasjon mellom den profesjonelle og klient/pasient/elev, forandringsarbeidet kan forstås som kommunikativ praksis, forandringsarbeidet kan forstås som emosjonell praksis og den faglige aktiviteten krever en etisk bevissthet hos den profesjonelle (Rønnestad, 2008, s.279).

### **2.1.2 Profesjonsutvikling og læring på arbeidsplassen**

Man kan forstå profesjonsutvikling ut ifra en performativ og en organisatorisk dimensjon. Det performative aspektet henviser til profesjoners praksis og hva lærere og skoleledere gjør i det daglige arbeidet sitt. Det vil si at det performative perspektivet henviser til hvilke oppgaver yrkesutøveren har, hvordan yrkesutøveren utfører oppgavene eller hvordan den yrkesutøveren velger å ta i bruk og utvikler ny kunnskap (Elstad et al., 2014).

Den organisatoriske dimensjonen henviser mer til det kollektive spørsmålet om kontroll og autonomi over yrkesutøvelsen (Elstad et al., 2014). Profesjonen har et kollektivt ansvar for å utvikle lærerprofesjonen. Når det gjelder kontroll over yrkesutøvelsen, er lærerprofesjonen en

yrkesgruppe som sammen har kontroll over egne arbeidsoppgaver (Molander & Terum, 2008). Denne kontrollen strekker seg internt, men også på et eksternt nivå. Molander & Terum (2008) trekker frem monopol og autonomi som relevante faktorer. Læreryrket er en profesjon med en grunnutdannelse. Dersom man ikke har denne grunnutdannelsen kan man ikke kalle seg lærer, og dermed har de monopol på yrket. Når det gjelder autonomi i læreryrket, handlet det om at lærere bestemmer selv hvordan de skal utføre arbeidsoppgavene sine, på grunnlag av kunnskapen profesjonen forvalter (Molander & Terum, 2008).

Forholdet mellom disse to dimensjonene kan ses på som en samfunnskontrakt som blir etablert gjennom ansvarsfordelingen mellom profesjonsutøveren og staten, og kontrakten forplikter profesjonen til å sørge for ansvarlig profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008). Selv om profesjonsutøvere tradisjonelt har hatt stor grad av autonomi og autoritet på grunn av sin vitenskapelige kunnskapsbase, blir dette utfordret av den organisatoriske kontrollen. Som profesjonsutøver er det stor sannsynlighet at man er med i en organisasjon der man er underlagt spesifikke organisasjons- og systemkrav (Molander & Smeby, 2013). Det kan oppleves som et spenningsfelt mellom individuell autonomi og kontroll for profesjonsutøvere. For lærerprofesjonen ser vi dette i lys av hvordan utdanningsfeltet de siste årene har vært preget av en rekke politiske reformer (Elstad et al., 2014).

Som lærer må man være fleksibel og tilpasse seg det individuelle og ulike kontekster (Grimsæth, 2017). Denne delen som handler om frihet i yrket, kalles ofte for utøvelse av skjønn. Denne skjønnsutøvelsen avgjør hvilke handlinger som er relevante, og hvordan man gjennomfører handlingene (Boote, 2006; Grimsæth, 2017). Lærerens skjønnsutøvelse kommer til syne iblant annet utvelgelsen av relevante arbeidsoppgaver til elevene, tilpasninger i lærestoffet til elevgruppen og gjennom relasjonene mellom lærer-elev. Å utøve skjønn er ikke å anvende en teori som man har lært på forhånd, men skjønn er heller ikke tatt ut av intet (Grimsæth, 2017). Skjønn ligger i et spenningsfelt mellom teori og praksis (Grimsæth, 2017). For en lærer vil skjønnsutøvelse bety at man skal utvise dømmekraft og ta beslutninger som er fornuftige. Man må også kunne gi velbegrunnede forklaringer på hvorfor beslutningene er som de er til de valgene gjelder for.

Å utøve skjønn innebærer en frihet til å resonnerer seg frem til en avgjørelse (Grimen & Molander, 2008). Lærere utøver skjønn basert på faglige, pedagogiske og kontekstuelle

grunner (Grimsæth, 2017). Allikevel ser vi at vurderingene kan bli ulike. Disse ulikhetene i skjønnsutøvelsen omtaler Grimen og Molander (2008) som skjønnets byrde. For en nyutdannet lærer kan skjønnets byrder oppleves som dobbelt så vanskelig som for en erfaren lærer (Grimsæth, 2017). Ifølge Grimen og Molander (2008) er skjønn kasuistisk, noe som innebærer at resonneringen ser på likheter og forskjeller fra tidligere tilfeller. Nyutdannede lærere har nødvendigvis ikke de samme mulighetene til å sammenligne med tidligere tilfeller, noe som gjør dette punktet vanskelig for nyutdannede lærere (Grimsæth, 2017).

Vi kan også dele skjønn inn i positivt og negativt skjønn (Goodin, 1986; Grimsæth, 2017). Positivt skjønn er den friheten som ligger i profesjonsutøvelsen (Grimsæth, 2017). Dette kan være at læreren har frihet til å tilpasse undervisningen i hensyn til sin elevgruppe. Negativt skjønn kan knyttes til situasjoner der utøvelsen av skjønn er begrenset. Et eksempel på negativt skjønn kan være der en lærer skal vurdere enkeltelevers faglige resultater opp mot klassens mål, istedenfor opp mot elevens fremgang og evner (Grimsæth, 2017).

### **2.1.3 Betydningen av relasjonskvaliteten i det profesjonelle arbeidet**

I den profesjonelle arbeidserfaringen kan man finne seg i to ulike dimensjoner. Det er konstruktiv involvering og stresspreget involvering. Dersom en opplever kompetanse, få opplevde vanskeligheter i arbeidet, bekræftende ord fra elever eller kollegaer, flyt i arbeidet og konstruktive mestringsstrategier i arbeidet vil man være i en konstruktiv involvering (Rønnestad, 2008, s. 288). Stresspreget involvering står i stor kontrast til konstruktiv involvering. Her opplever den profesjonelle omfattende vanskeligheter i praksisfeltet, lite konstruktive mestringsstrategier, angst og kjedsomhet i møte med elever og kollegaer (Rønnestad, 2008, s.288). I en arbeidshverdag kan man være i begge dimensjonene i ulik grad. Dimensjonene viser hvor sårbar man er som profesjonell med lite erfaring. Den viser også hvor avhengig en profesjonell med lite erfaring er av veiledning, god oppfølging og støtte (Rønnestad, 2008, s. 288).

Det å kontinuerlig være i en prosess der du reflekterer over egne handlinger står sentralt i læringsprosessen (Rønnestad, 2008, s.288). Å opprettholde en refleksjon i møte med vanskelige og utfordrende situasjoner er med på å skape læring. Man kan finne seg i ulike stadier av refleksjon. Disse fasene blir kallet reflection pre-action, reflection in-action og

reflection on-action (Rønnestad, 2008, s. 288). Før, under og etter-refleksjoner. Å reflektere før en f.eks. skal ha en skoletime, kan være å gå igjennom stoffet du skal presentere for elever. Veiledning kan være en del av alle disse fasene. Å bli vurdert i alle faser kunne oppleves som krevende, og ifølge en studenter kan også ha et ønske om å observere en profesjonell (Rønnestad, 2008).

### **2.1.4 Betydningen av ledelse**

Skolen som arbeidsplass er en sosial arena som er knyttet sammen av ulike mønstre og praksiser. På samme tid er skolen en institusjon som er et resultat av historiske, sosiale og kulturelle tradisjoner som påvirker profesjonsarbeidet (Møller, 2011).

Skolens ledelse har et spesielt ansvar for å legge til rette for læring i et profesjonelt læringsfelleskap (Elstad, Helstad & Maursethagen, 2014). Studier viser til at samarbeid blant lærere fungerer dersom ledelsen tilrettelegger for det med tid og ressurser. Samarbeidet må også oppleves som relevant, og det må tas utgangspunkt i læreres personlige og profesjonelle behov, og ikke bare føringer som kommer fra skoleledere eller andre instanser (Elstad, Helstad & Maursethagen, 2014). Andre studier viser derimot at dersom en er motivert til å lære, blir man med på utviklingsarbeidet selv om det ikke støttes med tid og ressurser (Elstad et al., 2014).

Det er viktig at skolens ledelse støtter nyutdannede i deres profesjonsutvikling for at de nyutdannede lærerne skal bidra til elevenes læring. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) har i sin metastudie om effekter av skoleledelse på elevenes læring funnet ut at ledelse som er rettet mot deltakelse i lærerne læring og utvikling har størst effekt for elevens læring. Studien viser at skoleledelsen bør rette seg mot det pedagogiske arbeidet og relasjonsarbeid (Robinson et al., 2008). Skolelederne må følge opp og støtte lærernes pedagogiske arbeid. De bør også utvikle et arbeidsmiljø der ansatte føler seg ivaretatt og respektert (Robinson et al., 2008).

Forskning viser at skolelederens jobb med å legge til rette for at den nyutdannede får nok støtte og oppfølging kan virke inn på om nyutdannede lærere velger å bli eller forlate yrket (Ingersoll & Strong, 2011). Utdanningsdirektoratet utførte en kartlegging om lærere og overgangen fra utdanning til yrket i 2020. I kartleggingen viste at de fleste av de nyutdannede som var med i undersøkelsen opplevde å få støtte og oppfølging av ledelsen, noe som gjorde

det enklere å bli værende i yrket (Utdanningsdirektoratet, 2020). Skoleleder må sørge for at den nyutdannede får arbeidsoppgaver som den er i stand til å mestre (Engvik, 2010). Ifølge Tickle (2000) er det en nødvendighet og en selvfølge at de nyutdannede lærerne får undervise i fag de er utdannet i, og at de får følge de samme grupper/klasser over tid.

I Paragraf 4-3 i arbeidsmiljøloven blir kravene til det psykososiale arbeidsmiljøet beskrevet. Det er fem krav som må holdes for at det psykososiale arbeidsmiljøet blir ivaretatt.

*(1) Arbeidet skal legges til rette slik at arbeidstakers integritet og verdighet ivaretas.*

*(2) Arbeidet skal søkes utformet slik at det gir mulighet for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten.*

*(3) Arbeidstaker skal ikke utsettes for trakassering eller annen utilbørlig opptreden.*

*(4) Arbeidstaker skal, så langt det er mulig, beskyttes mot vold, trusler og uheldige belastninger som følge av kontakt med andre.*

*(5) Departementet kan i forskrift gi nærmere bestemmelser om gjennomføringen av kravene i denne paragraf.*

(Arbeidsmiljøloven, 2005, § 4-3)

### **2.1.5 Kollektiv kunnskapsutvikling i profesjonelle læringsfelleskap**

Det profesjonelle læringsfelleskapet bygger på en antagelse om at lærere oppnår mer dersom de samarbeider enn om de jobber alene (Vescio m.fl., 2008; Helstad, 2014). Kjennetegn på skoler som har praktiserer profesjonelle læringsfelleskap er at de har gode samarbeidskulturer, en felles visjon, og at skolen tar et kollektivt ansvar for elevenes og lærernes læring. Å ta inn kompetente andre er et eksempel på hvordan man kan styrke lokale læringsfelleskap (Postholm & Rokkones, 2012). Kunnskapsutviklingen i profesjonelle læringsfelleskap presenterer en slags etterutdanning med potensiale for å fremme en robust skoleutvikling (Helstad, 2014). Dette argumentet er at utviklingen er størst dersom den tar utgangspunkt i læreres praksis, hva lærere kan og vet og hva de har behov for å lære mer om (Helstad, 2014).

Samtaler i det profesjonelle læringsfelleskapet kan fremstå som både fremmende og hemmende for kunnskapsutvikling (Helstad, 2014). Det er kvaliteten på samtalen som avgjør hvilken betydning den har for utviklingen. Samtalens kvalitet kan bli påvirket av om samtalen



går mer i dybden, eller om den er overfladisk (Helstad, 2014). Hvordan samtalen ledes, hvilke mønstre og rutiner som gjelder, og hvilken dagsorden som setter er også med på å påvirke kvaliteten på samtalen (Helstad, 2014).

Internt i skolekulturen ligger det både muligheter og utfordringer i samarbeidet. Man kan dele samarbeidskulturen inn i to begreper, den tradisjonelle og den lærende samarbeidskulturen (Østrem, 2010). Samarbeidskulturer kan både splitte og forene kollegaer. I den tradisjonelle samarbeidskulturen vil lærerne forsvare sine praksiser uansett. I den lærende samarbeidskulturen vil kollegaer sammen komme frem til løsninger på utfordringer (Østrem, 2010). Et kollegium kan benytte seg av begge disse samarbeidskulturene. Lærere kan synes det blir påtvunget dersom de alltid må stille spørsmål ved andres praksis, og dele sine erfaringer med andre (Raaen, 2010).

Ifølge Heggen og Damsgaard (2010) har lærere ulik oppfatning av hvor mye de lærer av andre lærere. Noen får mye ut av diskusjonene som skjer i kollegiet, og ønsker mer av dette. Mens andre mener at det er nok diskusjoner og erfaringsutveksling. Tilbakemeldinger fra kollegaer viser seg å ha stor betydning for om man opplever suksess i yrkeslivet (Kavli, 2009). Tilbakemeldingene skjer spontant, og ofte gjennom uformell dialog (Kavli, 2009). Lærere sier at en slik spontan tilbakemelding er en av de tilbakemeldingene som fører til størst grad av forbedring av praksis. Det er også den tilbakemelding som gir mest mestningsfølelse blant nyutdannede lærere (Kavli, 2009). I denne uformelle dialogen utveksler nyutdannede og erfarne kollegaer kompetanse og erfaringer, som begge parter kan ha nytte av (Raaen, 2010). I disse dialogene kan man utveksle ideer, og det oppleves mindre farlig å uttrykke kritiske holdninger og refleksjoner i forhold til egen praksis (Raaen, 2010).

En annen ting som kan påvirke samarbeid er tid. Vi er i dag vitne til en stadig sterkere styring av lærernes tid (Hargreaves, 1994). En arbeidshverdag som er hektisk og preget av stor arbeidsmengde og tidsmangel, vil ha mye å si for om samarbeid i kollegiet er godt eller dårlig (Raaen & Aamodt, 2010). Ifølge Westlund (1998) må lærerne forholde seg til to ulike planer som representerer ulike tidsoppfatninger. Det er den administrative tidsoppfatningen og den pedagogiske tidsoppfatningen. Den administrative oppfatningen handler om plikter som må gjøres, hvor klokka styrer. Den pedagogiske tidsoppfatningen baserer seg på interaksjoner og lærerarbeid. I en lærerhverdag vil disse tidsoppfatningene komme i konflikt (Westlund, 1998).

Det kan oppleves som avbrudd dersom de administrative oppgavene tar større plass enn de pedagogiske oppgavene (Westlund, 1998). I en slik situasjon må læreren mestre å gå ut og inn av de ulike tidsopfatningene. Å håndtere en slik situasjon kan være utfordrende for en nyutdannet lærer (Westlund, 1998).

### **2.1.6 Utdanningen**

For å kunne drive med profesjonelt arbeid er teoretisk kunnskap en viktig forutsetning. En viktig aktør som er med på å styrke lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag er utdanningsinstitusjonene som utdanner lærere (Dahl, Askling, Heggen, Kulbrandstad, Lauvdal, Qvortrup, Maursethagen, 2016). For at lærerutdanningen skal fungere optimalt må den også ta høyde for det som skjer i skolen. Lærerutdanningen og skoler må være enige om hva som kjennetegner god undervisning, og hva som skal til for å kunne oppnå god undervisning (Lillejord & Børte, 2017).

I 2019 gjennomførte pedagogstudentene en spørreundersøkelse blant sine medlemmer om nyutdannedes jobbstatus, trivsel og utdanning. Ca. 1000 medlemmer svarte på undersøkelsen. I spørreundersøkelsen ble de spurt om å vurdere sin egen lærerutdanning. Blant lærerne som hadde gått grunnskolelærerutdanning 5-10 var det kun 30 prosent som svarte at de i ganske eller i svært stor grad opplevde at utdanningen hadde forberedt dem til å starte i yrket (Utdanningsforbundet, 2020). På spørsmål om praksis var andelen som var ganske eller svært fornøyd over 50 prosent. (Utdanningsforbundet, 2020). Lærerne uttrykte også et ønske å om mer praksis under utdanning. I undersøkelsen ble det også spurt om utdanningen ble vurdert annerledes etter at man hadde startet i yrket. Undersøkelsen viste at de som var i yrket var mindre fornøyd med utdanningen sin, enn de som fortsatt var under utdanning (Utdanningsforbundet, 2020). Lærerne som svarte på undersøkelsen begrunnet dette med at man møtte andre utfordringer i yrket enn man hadde sett for seg under utdanning (Utdanningsforbundet, 2020).

### **2.1.7 Praksissjokket**

Mange nyutdannede lærere opplever det såkalte «praksissjokket» når de kommer ut i sin første jobb. Begrepet «praksissjokk» er et begrep som ofte brukes for å beskrive overgangen fra lærerutdanningen og inn i yrkeslivet (Hollup & Holm, 2015). For en nyutdannet lærer kan

jobbhverdagen være utfordrende og ikke slik man hadde sett for seg på forhånd. Man opplever da å ha en helt annen hverdag enn det man hadde forventet seg (Caspersen & Raaen, 2010, s.315). Mange lærere som opplever den første tiden i yrket slik har et ønske om å forlate yrket. Ifølge KS slutter 33 prosent av nyutdannede lærere i Norge innen fem år etter endt utdanning (Hollup & Holm, 2015). Ifølge Alver (2021) er det ikke lærermangel i Norge, men lærermangel i skolen. Det blir utdannet nok lærere, men mange av lærerne velger å jobbe i andre yrker, enn i skolen. Mellom 20 og 25 prosent av hvert kull som kommer ut av lærerutdanningen, velger å gå til andre yrker enn læreryrket (Alver, 2021).

StudData ved Høgskolen i Oslo og Akershus har gjort en undersøkelse som viser at den praktiske kompetansen som lærerne har fått under studiene ikke dekker de kravene som blir stilt i yrkeslivet (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011). Dette har ført til diskusjoner om hvem som har ansvaret for at nyutdannede lærere skal få nok praktisk kompetanse. En rapport fra Norgesnettrådet understreker at det er første når man er begynt i yrket som lærer at behovene og spørsmålene angående læreryrket dukker opp (St. meld. Nr. 16:56f). En praksissituasjon vil ikke klare å dekke over alle spørsmål og eventuelle behov den nyutdannede kanskje kommer opp i. Disse spørsmålene og behovene vil komme da en først er kommet ut i yrkeslivet. Det er derfor viktig å sette tydelige krav til både utdanningsinstitusjonene og arbeidsgiver (St. Meld. Nr. 16:56f). For å kunne beholde lærerne i yrket må både utdanningsinstitusjonene og arbeidsgiver være med på å gi dem en best mulig start på karrieren, og tilrettelegge for mestring i lærerrollen. Et av tiltakene kan være å gi oppfølging av nyutdannede lærere, som kan bidra til redusert frafall og mer kompetente lærere (Smith & Ulvik, 2010, s.44).

Forventninger, samarbeid og støtte fra kollegaer og ledelse spiller også inn i det såkalte praksissjokket. Undersøkelser viser at mestring i yrket har større sammenheng med hvordan man har det på arbeidsplassen, enn hvordan utdanningen var (Caspersen & Raaen, 2010). Caspersen & Raaen viser i sin studie at det finnes naturlige forklaringer på hvorfor nyutdannede opplever et såkalt «sjokk» når de kommer ut i utdanningen, og at det ikke nødvendigvis kun kan skyldes på at utdanningen ikke forbereder studentene godt nok. Organiseringen av arbeidshverdagen har også mye å si for om man opplever yrket som vanskelig (Caspersen & Raaen, 2010). Organiseringen av arbeidshverdagen kan handle om hvilke trinn man jobber på, hvilke fag man har og hvordan timeplanen er lagt opp.

I 2020 kom det en rapport fra utdanningsdirektoratet som tok for seg jobbstatus, trivsel og vurdering av utdanningen for nye lærere i barnehage og skole. I denne undersøkelsen svarte 60 prosent av lærerne i skolen at overgangen mellom utdanning og yrket hadde vært utfordrende (Utdanningsforbundet, 2020). I samme rapport blir det presentert ulike tiltak som kan lette denne overgangen. Veiledning, tett samarbeid med kollegaer og nedsatt undervisningstid er noen av tiltakene som lærerne rapporterer kan bidra til å lette overgangen (Utdanningsforbundet, 2020).

### **2.1.8 Et behov for samarbeid**

I løpet av de siste tjue årene har lærerutdanningen gjennomgått store politiske reformer. En konsekvens av slike store endringer er at det blir gitt uttrykk til samfunnet at læreren ikke gjør en god nok jobb (Grimsæth, Nordvik, Bergsvik, 2008). Som følge av dette kan foreldre eller andre i samfunnet kritisere hvordan læreren gjør jobben sin, eller prøve å fortelle læreren hva som er det beste for barna. Derfor er lærere i dag nødt til å kunne forklare og forsvare valgene som blir tatt (Grimsæth et al., 2008). De må også forklare og forsvare bestemmelser som er blitt gjort av ledelsen eller skoleeier. Nyutdannede lærere og skoleledere forstår viktigheten av profesjonalitet i møtet med foreldre eller elever. Læreren må være tydelig og bestemt, samtidig som den er villig til å samarbeide. Valgene læreren tar bør være basert på kunnskap og må læreren må kunne forsvare disse valgene (Grimsæth et al., 2008).

Utdanningsinstitusjoner og skoler bør ha et forum der lærerstudenter og lærere har muligheten til å diskutere profesjonalitet, og hva som kan være vanskelig i forhold til dette (Grimsæth et al., 2008). Et eksempel på hva som kan diskuteres i et slikt forum er foreldresamarbeid.

Nyutdannede lærere utvikler seg i større grad dersom de er i et felleskap der samarbeidskulturen er åpen og trygg (Grimsæth et al., 2008). Nyutdannede trenger et forum der de kan diskutere problemstillinger med andre kollegaer, der de kan få utfordret seg, få muligheten til å lære av andres meninger og få støtte av andre (Grimsæth et al., 2008). I et slikt forum kan en nyutdannet lærer også få emosjonell støtte, og ikke bare pedagogisk støtte. En nyutdannet lærer utvikler seg gjennom refleksjon som fokuserer på både det faglige, men også personlige behov (Grimsæth et al., 2008).

## 2.2 Veiledning

Det har vist seg at læreren har en avgjørende betydning for elevers faglige trivsel (Ulvik, 2018). Derfor er det viktig at det finnes gode lærere. En måte å bidra til å få gode lærere på, er å følge opp de nyutdannede lærerne (Ulvik, 2018). Lærerutdanningen kan ikke utdanne lærere for enhver situasjon (Ulvik, 2018). Det lærerutdanningen kan bidra med er å utdanne lærere som kan reflektere over egen fagkunnskap og praksiserfaring. Lærerne må også ha en forståelse for hvilke samfunnsmessige sammenhenger de inngår i (Hellesnes, 1975). Det har gradvis utviklet seg en forståelse om at nye lærere trenger en form for støtte (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009). Hvilken støtte kan være uklar, og den uklarheten henger sammen med hva man ser på som en god lærer, og hvordan lærerrollen utvikles (Ulvik, 2018).

Ifølge Ulvik (2018) er det to ulike måter å se på hva en lærer er. På ene siden kan man tenke seg at godt lærerarbeid er noe som en kan definere på forhånd gjennom målbare ferdigheter. Dette innebærer at nyutdannede lærere må få opplæring for å lære den rette måten å utøve yrket på, og på denne måten bli sosialisert inn i tradisjonen. På den andre siden blir læreren sett på som en selvstendig aktør som må kunne ta egne valg. Her må læreren få utviklingsmuligheter innenfor de rammene som er satt for yrket (Ulvik, 2018). Opplæringen av nyutdannede vil da ikke handle om at læreren skal tilpasse seg de satte tradisjonene, men at læreren vil få oppfølging som legger vekt på hva den nye kan tilføre, og bli støttet med tanke på den nyes behov. I Norge er synet på hva en god lærer preget av begge disse to synene, men utviklingen blir mer og mer rettet mot at læreren er en selvstendig aktør (Ulvik, 2018).

### 2.2.1 Hva er veiledning?

Veiledning kan forstås som en læringsprosess mellom to eller flere personer, der hensikten er å skape mening og forståelse i profesjonelle sammenhenger (Gjems, 2007, s.154). Læreprosessen oppstår da deltakerne i veiledningen belyser og drøfter ulike aspekter ved egen profesjon (Gjems, 2007). En veiledning skal ha som mål å tilrettelegge og fremme læring hos den som blir veiledet (Løw, 2009). Veiledning handler ikke kun om saksforhold i veiledningen. Det handler også om det relasjonelle. Skagen (2011b) skiller mellom saksforhold i veiledningen og den relasjonen som blir bygget mellom veileder og veisøker. En veileder må ha kunnskap og erfaring, samt klare å skape tillit og en relasjon til veisøker, gjennom å skape en trygg atmosfære. Dersom veileder klarer å skape en slik atmosfære, vil

det bli bedre muligheter for læring og utvikling (Skagen, 2011b, s.12). For å få et vellykket resultat av veiledning må man både ha fokus på samspillet og saksforholdene i veiledningssamtalen. Dersom den faglige drøftingen ikke er god nok, vil ikke veiledningen gi bedre yrkesutøvelse. Det samme gjelder dersom samspillet mellom veileder og veisøker ikke fungerer (Skagen, 2011a).

Smith og Ulvik (2018) trekker frem at i en veiledningssituasjon er det viktig at det er den nyutdannede som har ansvaret. Det er ingen hensikt å gi en oppskrift som en nyutdannet skal følge. Det er viktig at den nyutdannede læreren finner sin egen vei. På denne veien kan veileder gi råd, og diskutere ulike problemstillinger som dukker opp, og snakke om ulike veivalg som en kan eventuelt ta. For at en nyutdannet lærer skal fortelle om eventuelle nederlag eller frykter krever det en høy grad av tillit mellom veileder og veisøker (Smith & Ulvik, 2018). Dersom denne tilliten ikke er til stede, blir det vanskelig for den nyutdannede å åpne seg opp. Kjemien mellom veileder og veisøker kan ikke planlegges på forhånd, men en veileder bør bli valgt på bakgrunn av egnethet og kvalifikasjoner (Smith & Ulvik, 2018). Ifølge rapporten til Rambøll (2016) viser den at veileder har stor påvirkning på hvor mye utbytte en nyutdannet lærer får av veiledningen. Dersom veilederen gir trygghet til den nyutdannede i form av egen kompetanse, men også der den gir støtte og råd i valgene den nyutdannede tar. Veilederen bør også ta utgangspunkt i den nyutdannedes behov og ønsker (Rambøll, 2016).

## **2.2.2 Hvorfor bør nyutdannede få veiledning?**

Artikkelen «veiledning av nyutdannede lærere - en sikker vinner for skolene» av Gerd Grimsæth (2008) bygger på en undersøkelse som er basert på 12 intervju. 7 av de som ble intervjuet var nyutdannede lærere, mens 5 av de som ble intervjuet var veiledere.

Undersøkelsen artikkelen bygger på konkluderer med at veiledning gir grobunn for utvikling av lærerprofesjonalitet (Grimsæth, 2008). Den konkluderer også med at veiledning medvirker til skoleutvikling (Grimsæth, 2008). Ifølge artikkelen ligger det store muligheter for skolene, dersom de benytter seg av veiledning av nyutdannede lærere. Ved å delta i et veiledningsprogram, vil de kunne tilby nyutdannede lærere en god start i yrket, og dermed legge grunnlaget for at tiltakene blir en del av skolens kultur, og skolens fremtidige arbeidsmåte (Grimsæth, 2008). For en nyutdannet lærer gir det et bedre utgangspunkt i

danningen av egen lærerrolle dersom de får kjennskap til skolens rutiner, regler og satsingsområde (Bayer & Brinkjær, 2003). De første årene i yrket er en kritisk periode i forhold til å utvikle en trygg lærerrolle. Derfor er skolens innsats avgjørende for rollen den nyansatte får, og dens læreridentitet (Grimsæth, 2008). Evalueringen av denne undersøkelsen viser at veiledning og tiltak innenfor dette har positiv verdi. En av grunnene til at det er gir en positiv verdi er at veiledning gir nyutdannede en mulighet til å reflektere over egen praksis. Ifølge undersøkelsen er det ikke en spesiell modell for veiledning som gir gode resultater, men at utviklingen skjer gjennom dialoger, deltakelser i beslutningsprosesser og veiledningssamtaler (Grimsæth, 2008).

Dersom en nyutdannet lærer mangler kunnskap om den enkelte skolens arbeidsrutiner, arbeidsmåter og materiell, kan dette føre til at den nyansatte bruker mye tid på å finne ut av dette selv (Grimsæth, 2008). Undersøkelsen viser at de nyutdannede har et stort ønske om å få systeminformasjon, veiledning og tilbakemelding tidlig i arbeidet. Dette kan bidra til å korte ned forvirringstiden hos den nyutdannede (Grimsæth, 2008). Veilederen kan gjøre de nyansatte raskere kjent med den sosiale konteksten og de arbeidsrutiner som er opprettet på arbeidsplassen. Enkle spørsmål som hvor man finner administrasjonen, hvor klasserommene er, hva prosedyren er på foreldremøte kan veilederen være med på å fortelle om i starten. På denne måten trenger ikke den nyutdannede å bruke mye ekstra tid på å finne ut av slike ting selv (Grimsæth, 2008).

Profesjonskunnskapen, som blir uttrykt gjennom språk, kultur, organisering og arbeidsmåter kan være problematisk for en nyutdannet å forstå (Grimsæth, 2008). Faste møtepunkter og dialog med en veileder kan bidra til økt kunnskap om profesjonskunnskapen på skolen (Grimsæth, 2008). Gjennom dialog vil veileder også plukke opp hva den nyutdannede trenger hjelp til, og hvilke behov de har. Gjennom denne dialogen mellom veileder og nyutdannet kan det utvikles en sterk støtte til den nyutdannede og bidra til en raskere kompetansebygging rundt skolen som system (Grimsæth, 2008). De nyutdannede ønsket også veiledning knyttet til utvikling av egen lærerprofesjonalitet i møte med elever og foreldre (Grimsæth, 2008). Spørsmål om hvordan man svarer foreldre på en profesjonell måte, eller håndterer problematferd i timen kan en veileder svare på. De nyutdannede trenger også oppmuntring i forhold til egne kunnskaper og erfaringer. Veiledning hjelper også noen til å bli bevisst i sine

egne handlinger og hvilke valg de tar. Etter veiledning kan disse valgene også endres og utvikles (Grimsæth, 2008).

Ifølge Woods og Weasmer (2002) blir utbyttet mellom kvalifiserte veiledere og nyutdannede gjensidig når de deler sine kunnskaper med hverandre. Den nyutdannede vil få innsikt i skolens kultur og arbeidsmåter, mens den erfarne veilederen får nye perspektiver og muligheten til å reflektere over egen praksis og undervisningsmetoder.

For at den nyutdannede skal føle at den får utviklet seg profesjonelt, er det viktig at den nyutdannede får medinnflytelse i skolehverdagen og i skoleutviklingen (Grimsæth, 2008). Det at nyutdannede føler at deres arbeid gir nytte for skolen, vil gi en mestringsfølelse og trygghet i videre arbeid (Grimsæth, 2008). Dette kan vises gjennom at en veileder benytter seg av samme praksis som den nyutdannede eller at veileder tar i bruk ideer som den nyutdannede kommer med. Veiledere som var med på undersøkelsen sier at de fikk påfyll og ideer av å være veileder. Det ble også nevnt at skolen fikk utnyttet ressursene bedre, og at det var svært givende å kunne veilede (Grimsæth, 2008). Gjennom disse møtene med nyutdannede og veiledere skjer skoleutvikling (Grimsæth, 2008). Skolen kan tape endringspotensiale og kunnskap dersom skolen ser på nyutdannede som personer med manglende praksiserfaring, og ikke ser den særegne kompetansen de nyutdannede sitter på. Derfor er det viktig at veilederne møter de nyutdannede med åpenhet, velvilje og positive holdninger (Grimsæth, 2008).

Veiledning er et komplekst fenomen, og derfor vanskelig å vurdere. Ifølge Bjørndal (2011b) er det begrenset forskning på veiledning. Men det finnes forskning som tar for seg deler av veiledningsfenomenet. Forskning som er gjort på feltet viser at veiledning kan bidra til å øke motivasjonen, yrkesidentiteten og samarbeidsevnen til lærerne (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen, 2001). Forskningen viser også at veiledning kan bidra til å gi nyutdannede lærere økt selvtillit og trygghet i egen kompetanse (Magnusson, Lützn & Severinsson, 2002). Forskningen peker også på hvor viktig det er med god og planlagt veiledning. Dersom veiledningen mangler forberedelser og inneholder irrelevant innhold kan man få en negativ erfaring til veiledning (Kilcullen, 2007). Veiledning kan gi en positiv erfaring dersom de opplever en nytteverdi av å kunne reflektere over egen praksis, og utvikle sine egne ferdigheter og praksis (Kilcullen, 2007).



I boka *Veiledning av nye lærere* presenterer Marit Ulvik (2018) ulike studier som er knyttet til veiledning av nye lærere. Den første studien som blir trukket frem er en studie fra Finland. Finland har et landsomfattende program med veiledning i grupper der dialogen er vektlagt. I denne ordningen er det profesjonen selv som har fått ansvaret om å utarbeide ordningen, og de ulike deltakerne støtter hverandre som likeverdige partnere. Deltakerne samarbeider dermed om selvutvikling (Ulvik, 2018).

En annen studie om veiledning av nyutdannede er fra Sverige. Sverige har fulgt en klassisk modell der veiledning stort sett har foregått som en til en støtte for den nyutdannede (Ulvik, 2018). Denne ordningen ble utfordret av en mer liberal reform i Sverige i 2011. Denne reformen innebar at den nyutdannede skulle vurderes opp mot en satt standard. Sverige har ikke hatt tradisjon for at veiledere skal vurdere nyutdannede, og dette slo ikke igjennom i Sverige. Denne modellen blei derfor avsatt noen år senere. Den svenske tanken om støtte stod for sterkt til at en slik ordning kunne få fotfeste. Dette viser at en ikke kan se vekk i fra kontekst i valg av veiledningsmodell (Ulvik, 2018).

En studie fra New South Wales i Australia blir det brukt en modell som kombinerer støtte og vurdering. Her blir de nyutdannede hjulpet gjennom en utprøvningsfase før de blir registrert som lærere. De ulike måtene å veilede på tjener ulike formål (Ulvik, 2018). De nyutdannede kan få hjelp til å møte formelle krav som er satt til nye lærere, eller bli støttet i profesjonell utvikling, eller kollektivt støtte hverandre i utviklingen av profesjonell identitet (Ulvik, 2018). Som nevnt ovenfor er det mange ulike måter å utføre veiledning på. Hva som er den beste måten å følge opp nyutdannede lærere på er vanskelig å si, men kontekst og hvem som veileder spiller inn på hvor god veiledningen blir (Ulvik, 2018). Ved å undersøke andre lands metoder for veiledning kan man lære av hverandre og få ny innsikt (Ulvik, 2018).

### **2.2.3 Evaluering av veiledningsordningen og den nye nasjonale veiledningsordningen**

I Norge har veiledning vært et satsingsområde siden 2003. «Veiledning for nyutdannede» var en nasjonal satsing som fikk positive resultater for nyutdannede (Engvik, 2010). Denne veiledningsordningen ble videreført, og i 2009 ble det inngått en avtale om at alle nyutdannede lærere skulle få tilbud om veiledning (Engvik, 2010). I 2016 ble den norske

veiledningsordningen evaluert av Rambøll. Rapporten peker på hva som har vært hensikten til ordningen. Ordningen skal sikre en god overgang til yrket, basert på en forståelse av at utdanningen ikke kan forberede for alt (Rambøll, 2016).

Evalueringen viser at veiledning kan bidra til å dempe det såkalte praksissjokket ved å bidra til trygghet og bevissthet om egen kompetanse (Rambøll, 2016). Evalueringen viser også at de nyutdannede som har fått veiledning, er mer positive i vurderingene sine etter sitt første år i jobb, sammenlignet med de som ikke har hatt veiledning (Rambøll, 2016). Det viser seg også at veiledningstilbudet varierer, og at det er en relativt lav andel av nyutdannede som mottar veiledning. Det er også svært varierende hvor ofte de som får veiledning har avsatt tid til veiledning (Rambøll, 2016).

I etterkant av Rambølls evaluering ble det I 2017 fattet følgende vedtak i Stortinget:

*Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning (Kunnskapsdepartementet, 2018).*

Ut ifra dette vedtaket ble det utarbeidet en nasjonal veiledningsordning som bestod av følgende elementer:

- *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*
- *En skriftlig faglig veileder om hvordan gode veiledningsordninger kan utformes og gjennomføres lokalt*
- *Et utdanningstilbud for veiledere.*

Den nasjonale veiledningsordningen er et av tiltakene i strategien *Lærerutdanningen 2025* og veiledningen skal skape en sammenheng mellom utdanning og yrkesliv (Kunnskapsdepartementet, 2018).

I 2021 kom Rambøll ut med sluttrapporten av evalueringen av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Prosjektet har tidligere levert delrapporter i evalueringen som har blitt nevnt over. Denne sluttevalueringen oppsummerer både evalueringen fra 2016, og sammenligner den med nye evalueringer som er blitt gjort. Evalueringen har hatt en varighet fra august 2019

til januar 2021, og det har blitt gjennomført to runder med spørreundersøkelser og en kvalitativ dybdestudie av åtte caser (Rambøll, 2021).

Denne sluttrapporten viser at mange nyutdannede lærere får veiledning i dag (Rambøll, 2021). Opp mot 90 prosent av lærerne som jobber i grunnskolen som deltok i undersøkelsen svarer at de har mottatt veiledning (Rambøll, 2021). Dette viser at det er en større andel lærere som mottar veiledning i dag enn i 2016, der 61 prosent av lærerne i grunnskolen svarte de fikk veiledning (Rambøll, 2021). Det som fremheves som utfordringer med tanke på å få gjennomført veiledning er tid. Mange av spørreundersøkelsene ble gjort i vårparten av 2020, midt i koronapandemien, der mange skoler hadde hjemmeundervisning. I undersøkelsen kom det frem at i denne perioden var det mange som ikke mottok veiledning. Intervjuene viste at dette ble nedprioritert i en tid der lærerne var i en svært krevende og presset arbeidssituasjon (Rambøll, 2021). I noen tilfeller var veiledning også vanskelig å få gjennomført rent praktisk. Dette gjaldt spesielt gruppeveiledninger (Rambøll, 2021, s.120).

Når det gjelder veiledningens organisering kommer det frem i sluttrapporten til Rambøll (2021) at det er stor spredning mellom kommuner, fylkeskommuner og skoler. Rapporten viser at selv om det er en økning i antall som får veiledning, følger ikke alle prinsippene for gjennomføring (Rambøll, 2021). 60 prosent oppgir at de følger en overordnet plan for veiledningen. Rapporten viser at mange av veilederne selv utarbeider en plan for veiledning (Rambøll, 2021, s.122). Den praktiske organiseringen varierer noe, men et fellestrekk er at flest mottar veiledning på egen skole (Rambøll, 2021).

Sluttrapporten til Rambøll tar også for seg kvalitet og relevans på veiledning. Rapporten tar for seg veilederens rolle, og hvordan kvaliteten på veiledningen er. I den nasjonale veiledningsordningen står det at en kvalifisert veileder er en som har formell veilederutdanning, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer (Rambøll, 2021). Under prinsippene for ordningen står det at veiledning fortrinnsvis skal gjennomføres av en kvalifisert veileder (Rambøll, 2021). Rapporten viser at det er stor variasjon i hvilken grad veiledere har formell veilederkompetanse eller ikke (Rambøll, 2011). Kvaliteten på veiledningssamtalen avhenger i stor grad av kunnskapen veilederens kunnskap om profesjonell læring, og evnen veilederen har til å holde samtaler som fremmer profesjonell læring (Rambøll, 2021). Prinsippene i veiledningsordningen sier også at nyutdannede skal

anerkjennes og brukes som en ressurs i det profesjonelle felleskapet (Rambøll, 2021). Ifølge rapporten opplever lærere at veiledningen er nyttig (Rambøll, 2021, s.125). Undersøkelsen viser at nyutdannede opplever at veiledning øker motivasjonen til å bli i yrket, gir trygghet, øker bevisstheten om egen rolle og kompetanse, og er med på å videreutvikle egen kompetanse og praksis (Rambøll, 2021). 70 prosent av deltakerne i grunnskolen svarte at veiledning i svært stor grad møtte de nyutdannedes behov som nytilsatt (Rambøll, 2021, s.125).

I rapporten er det også flere forhold i datainnsamlingen som gjør at det kan stilles spørsmål ved om informasjonen om veiledning og veiledningsordningen kommer godt nok ut til nyutdannede. Dette kan være informasjon om hva nyutdannede har krav på, og hva som kan forventes av en arbeidsgiver (Rambøll, 2021, s.123). I spørreundersøkelsen svarer 26 prosent av de nyutdannede lærerne som ikke har mottatt veiledning at de ikke har fått informasjon om mulighetene for veiledning (Rambøll, 2021). Blant de som har fått informasjon, svarer flertallet at de har fått informasjonen gjennom studiestedet (Rambøll, 2021, s.123). Ifølge prinsippene for veiledning har studiestedet ansvar for å gi informasjon til alle avgangsstudenter om veiledningsordningen og hvilke krav de kan stille og hva de har rett på (Rambøll, 2021, s.123).

## 3.0 Metode

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for hvilken metode som er brukt i undersøkelsen, og begrunnelser og refleksjoner rundt valget. Jeg vil presentere de valgene som jeg tok gjennom hele prosessen frem til funnene mine var ferdig analysert. Til slutt vurderer jeg prosessen dataenes validitet og reliabilitet og ser på eventuelle feilkilder som kan ha oppstått i prosessen.

### 3.1 Forskningsstrategi

Når en skal velge hvilken metode som en skal benytte seg av i forskningsprosjektet må en se på hvilket forskningsspørsmål man stiller. Det er ofte forskningsspørsmålet som sier noe om hvilken metode som er mest hensiktsmessig å benytte seg av. Ved å se på forskningsspørsmålet, vil en kunne se hvilken informasjon man trenger å hente ut, og dermed kan man finne metoden som på best mulig måte gir den informasjonen. Forskningsspørsmålet som grunnlag for undersøkelsen er som følger;

*Hva er det som gjør at lærere blir i yrket? Hvilken betydning har den nasjonale veiledningsordningen for om lærere blir?*

For å svare på dette forskningsspørsmålet må jeg se nærmere på hvilke tanker nyutdannede lærere har om hvorfor de har valgt å fortsette i yrket, og om de tror de kommer til å fortsette i yrket eller eventuelt om de ikke kommer til å fortsette i yrket. Jeg må også se på hvilken veiledning de eventuelt har fått, og om denne veiledningen har hatt betydning for valget om å bli i yrket. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode for å svare på dette forskningsspørsmålet, siden jeg søker en dypere forståelse av læreres tanker og erfaringer rundt disse spørsmålene.

### 3.2 Kvalitativ forskning

Kvalitativ forskning er ifølge Ringdal (2018) en vitenskapelig metode som beskriver hvordan forskeren går frem for å svare på sine vitenskapelige problemstillinger. Kvalitativ forskning vil kunne gi et grunnlag for å forstå sosiale fenomen på bakgrunn av fylldige data om personer som studeres (Thagaard, 2009). I en kvalitativ metode vektlegges også nærhet som et viktig

element for å få tak på forståelsen og oppfatningen til andre menneskers virkelighet. Innenfor kvalitativ forskning er det flere metoder en kan benytte seg av for å innhente informasjon. En kan benytte seg av intervju, observasjon, tekstanalyse og flere andre metoder (Kvale & Brinkmann, 2009).

### **3.2.1 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjuet prøver å forstå verden sett i fra intervjupersonenes side (Kvale & Brinkmann, 2009). I min masteroppgave ønsker jeg å få læreres tanker og erfaringer rundt hvorfor de ønsker å arbeide som lærere, og hva det er som gjør at de velger å bli i yrket. For min oppgave virker det mest hensiktsmessig å benytte meg av kvalitativt intervju, siden målet med et intervju kan være å få frem betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden (Kvale & Brinkmann, 2009). Ifølge Kvale & Brinkmann (2015) er kvalitative intervjuer en vanlig metode å benytte seg av dersom man ønsker å finne ulike aspekter av menneskelig erfaringer og opplevelser. Et kvalitativt intervju kan minne om en dagligdags samtale, men med en bestemt spørreteknikk og metode (Kvale & Brinkmann, 2015). Det blir også lagt vekt på at det kvalitative intervjuet er en aktiv kunnskapsproduksjonsprosess. Det vil si at intervjueren og intervjuobjektet produserer kunnskap sammen (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette kan føre til svakheter ved metoden. En utfordring som man må være klar over er at intervjuobjektene kan bli påvirket av intervjueren og motsatt. Silverman (2011) vektlegger viktigheten av den nøytrale tilnærmingen en må ha som intervjuer i intervjusituasjonen. Dette kan en forberede seg på ved å øve på intervjusituasjonen på forhånd. Å gjennomføre et prøveintervju, kan bidra til å bli bevisst på hvilke utfordringer en kan møte i den ekte intervjusituasjonen. I et slik prøveintervju har man tid til å reflektere og forberede seg på hvordan man kan håndtere disse situasjonene i det ekte intervjuet (Thagaard, 2013). Ved å øve og forberede seg på intervjusituasjonen på forhånd, kan det bidra til å bli en bedre og mer trygg intervjuer.

### **3.3 Utvalg og utvalgsprosessen**

Utvalgsprosessen startet med å finne noen kriterier for hvem som skulle bli intervjuet. Mine kriterier for intervjuobjektene var at de måtte ha godkjent lærerutdanning og ha jobbet i skolen i minimum tre år. Begrunnelsen for disse kriteriene var at jeg ønsket å intervjuere lærere som hadde tatt en formell lærerutdanning, fordi jeg var interessert i om utdanningen hadde

bidratt til å klargjøre eller forberede lærerne på de utfordringer som man hører om i debatten om praksissjokket. Informantene måtte også ha jobbet minimum tre år som lærer. Dette var på grunn av at de skulle ha gjort seg erfaringer om hvorfor de hadde valgt å fortsette i yrket. I etterkant kan man stille spørsmål ved om jeg burde ha stilt kriteriet for hvor lenge informantene skulle ha jobbet i skolen opp til over fem år, siden noen undersøkelser peker på at mange ikke jobber som lærer fem år etter endt utdanning (Utdanningsforbundet, 2017). For å finne hvem jeg skulle intervjuer tok jeg kontakt med fem ulike skoler. En lærer fra hver av skolene takket ja til å bli informant i min oppgave. Alle informantene oppfylte kravene jeg hadde satt for intervjuobjektene. Jeg presenterte forskningsspørsmålet til den aktuelle kandidaten, og sendte ved et informasjonsskriv som opplyste læreren om hva den eventuelt skulle bli med på og hvordan det kom til å foregå, samt hvilke rettigheter informanten hadde. Deretter gav jeg en frist for å svare på henvendelsen. Fem lærere takket ja til tilbudet om å bli med i undersøkelsen. Informantene kunne trekke seg når som helst i prosessen.

### **3.3.1 Intervju av lærere**

Valget om å intervjuer lærere ble bestemt i forhold til hva forskningsspørsmålet mitt var. For å svare på forskningsspørsmålet valgte jeg å intervjuer lærere, siden det var læreres perspektiver og erfaringer jeg ønsket. Jeg kunne også ha intervjuet rektorer eller skoleledere, men det ville ha endret synsvinkelen på problemstillingen. Ved å intervjuer lærere ville jeg få en innsikt i en problemstilling som jeg mener er lite undersøkt. Mange har skrevet masteroppgaver om hvorfor lærere slutter i yrket. Jeg ønsket heller å snu det, og se på hvorfor lærere velger å bli i yrket?

### **3.4 Tematisk analyse**

Tematisk analyse er en metode for identifisering, sortering og analysering av temaer i et datamateriale (Braun & Clarke, 2006, s.79). Jeg tok utgangspunkt i Braun og Clarke (2006) sine seks faser i tematisk analyse.

I fase en må man bli kjent med sitt eget datamateriale (Braun & Clarke, 2006). Da jeg satte i gang med første fase måtte jeg bli kjent med datamaterialet som var samlet inn. Etter hvert intervju, transkriberte jeg intervjuet. På denne måten fikk jeg samlet tankene mine om intervjuet kort tid etter at intervjuet var gjennomført. Etter at alle intervjuene var gjennomført

og transkribert, leste jeg igjennom transkripsjonen og hørte på lydopptakene flere ganger. På denne måten ble jeg godt kjent med datamaterialet mitt.

I fase to skulle datamaterialet kodes. Koding er en teknikk for å systematisere datamaterialet som er samlet inn. Ifølge Coffey & Atkinson (1996) kan man forklare at koding er som å sette merkelapper på et materiale. I starten av kodingsfasen brukte jeg tankene jeg gjorde meg i fase en om hvilke merkelapper jeg tenkte kunne passe. Etter hvert ble tankene revidert, og jeg fant nye koder i datamaterialet. Eksempel på koder jeg fant i datamaterialet mitt var «kollegiet», «profesjonalitet» og «ledelse». Videre gikk jeg igjennom alle kodene, og så om noen hadde noe med hverandre å gjøre. Noen koder kunne slås sammen, som f.eks. «ledelse» og «rektor» da disse kodene handlet om samme tema.

I fase tre begynte jeg arbeidet med å se etter temaer. Her skulle jeg rette fokuset bredere, og sortere de kodene jeg allerede hadde laget under de forskjellige temaene. I denne prosessen hadde jeg forskningsspørsmålet i bakhodet, mens jeg laget overordnede temaer. Et eksempel på tema jeg brukte var mestringsfølelse. Under dette temaet kom kodene som handlet om hvordan lærerne opplevde at mestring fikk dem til å ville fortsette i yrket sitt. Jeg benyttet meg av et tankekart som visualiserte de ulike temaene med de tilhørende kodene under seg. Dette blir anbefalt som metode i Braun og Clark (2006) sin artikkel. På denne måten blir det tydeligere hvilke koder som hører under hvilke temaer noe som tok meg over til fase fire.

I fase fire skulle jeg se om temaene passet sammen med kodingene. Ifølge Braun og Clark (2006) er det i denne fasen man ser om temaene du har kan brukes med tanke på datamaterialet man har. Om du har datamateriale som støtter temaene dine, kan du bruke temaene. Dersom datamaterialet ikke sier noe om temaene du har valgt, tar du temaet vekk, eller omformulerer temaet til noe som du finner i datamaterialet. Noen temaer viste seg å gå for mye inn i hverandre. Disse temaene slo jeg sammen til nye temaer.

I fase fem skulle jeg definere og navngi temaene jeg hadde valgt. Temaene jeg stod igjen med var utdanning og yrkesliv, forventninger, lærerhverdag, den første tiden i yrket, refleksjoner rundt forventningene og veiledning. Disse temaene var overordnet og inneholdt flere underkategorier. For at temaene ikke skulle bli for store, skrev jeg en forklaring på hva temaet



inneholdt. F. eks under utdanning og yrkesliv kom hvilke utdanning de hadde, størrelsen på skolen og hvordan utdannelsen klargjorde de til yrkeslivet.

I fase seks skulle man lage en rapport. I denne fasen startet jeg med å skrive en oppsummering av alle de ulike delene av intervjuet. Deretter skrev jeg ned alle de viktigste sitatene informantene kom med om de ulike temaene som jeg hadde i intervjuet. Jeg fikk da en oversikt over om sitatene var like eller ulike, og om de uttrykte noe av det samme budskapet. Deretter plukket jeg ut sitatene som jeg mente presenterte funnene mine best mulig. Denne rapporten er grunnlaget for kapittel 4 - funnkapittelet.

### **3.5 Etiske betraktninger**

I et kvalitativt forskningsprosjekt vil det dukke opp etiske utfordringer. Dette kan skje både før, under og etter intervjuet. I fasen før intervjuet må man ta etiske betraktninger om samtykkeskjema, konfidensialitet og informasjonsgivning til informantene. Informantene fikk i forkant av intervjuet et informasjonsskriv som beskrev prosjektet, og deres deltakelse i prosjektet. Her ble det også presentert at de kunne trekke seg fra prosjektet gjennom hele prosessen, og at det som ble sagt ikke ville få konsekvenser for de personlig eller profesjonelt.

#### **3.5.1 Validiteten til studien**

Validiteten til forskningsoppgaven sier noe om du finner det du faktisk skal finne (Ringdal, 2018). Validitetsspørsmålet er blitt kritisert av kvantitative forskere. Dette er på grunn av at kvalitative funn ofte bunner i subjektive meninger og beskrivelser av fenomener. Kritikere mener at dette ikke kan legges som bevis til påstander. Andre mener at validitetsspørsmålet kan tilpasses samfunnsvitenskapen. Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) bør behovet for validering fungere som en kvalitetskontroll gjennom hele forskningsprosessen, i istedenfor en kvalitetssjekk på slutten av prosjektet. Dersom vi ser på validitetsspørsmålet i en bredere fortolkning kan man si at validitet handler om i hvilken grad en metode undersøker det den er ment å undersøke. I mitt prosjekt har jeg undersøkt hva det er som gjør at lærere velger å bli i yrket. Jeg har intervjuet fem lærere som har gitt sine erfaringer og tanker rundt dette temaet. Ved å benytte meg av det kvalitative intervjuet undersøker jeg det studien min sier den skal undersøke.

### **3.5.2 Reliabiliteten til studien**

Reliabiliteten til studien sier noe om hvor pålitelig studien er (Kleven, 2011). Dersom resultatene til studien har i liten grad blitt påvirket av tilfeldige feil, er reliabilitet til studien god. Men dette betyr ikke at det er en garanti for at det ikke er andre feilkilder i studien. Feil vil alltid være til stede, i en eller annen form. Studien kan derfor sies å være reliabel og pålitelig dersom gjentatte målinger med samme måleinstrument gir samme resultater (Ringdal, 2011). For at studien skal kunne brukes er det viktig at studien er kvalitetssikret. Reliabiliteten kan sies å være en av studiens kvalitetssikringer (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2006).

I forhold til min egen studie har jeg i utarbeidelsen av intervjuguiden sett på om spørsmålene er ledende. Det har tidligere blitt kritisert at kvalitative forskere påvirker intervjuobjektene ved å stille ledende spørsmål. Jeg så også på hvilke ordvalg som ble brukt i intervjuet. Å intervju lærere om deres egen situasjon på nåværende tidspunkt kan være vanskelig med tanke på reliabiliteten til studien. Dersom en annen forsker skulle intervjuet de samme lærerne om samme tema på et annet tidspunkt lenger frem i tid, kan svarene være annerledes enn da jeg innhentet informasjon.

Det jeg gjorde i denne studien for å øke reliabiliteten var å planlegge intervjuprosessen nøye med tanke på hvilke spørsmål som ble stilt. I selve intervjusituasjonen forsøkte jeg å skape en setting der intervjuobjektene følte seg ivaretatt og trygg, slik at jeg fikk ærlige svar som ikke var påvirket av hvilke svar de trodde jeg ønsket meg. I denne studien blir det også redegjort for prosessen til hele masteroppgaven, noe som også kan bidra til å styrke reliabiliteten til studien.

### **3.5.3 Feilkilder**

For å kunne si noe om gyldigheten og påliteligheten til studien må en også se på eventuelle feilkilder som kan forekomme i en slik studie. Det er viktig å være bevisst på alle feilkilder som kan påvirke resultatet. Jeg vil trekke frem noen feilkilder som kan ha påvirket resultatene i min studie.

I forhold til informantene som jeg hadde plukket ut hadde jeg en viss kjennskap til dem fra før av. Noen av informantene hadde jeg møtt gjennom tidligere arbeid, møtt gjennom egen studietid eller hørt om dem fra andre jeg kjenner. Dette kan både være negativt og positivt i forhold til intervjusituasjonen. På den ene siden trengte man ikke bli kjent med informantene på samme måte som hvis man ikke hadde møtt de før. Intervjusituasjonen kan ha blitt mer avslappet for lærerne jeg intervjuet, siden de kjente meg fra før av. Det er også mulig at de var mer villig til å åpne seg for meg, siden de var trygge på meg. På den andre siden kan dette også ha påvirket intervjusituasjonen negativt. Det kan ha vært tidligere situasjoner mellom meg som intervjuer og intervjuobjektene som påvirket svarene jeg fikk. Relasjonene mellom oss kan også ha påvirket intervjuet.

Selve intervjuguiden kan også være en feilkilde som har påvirket resultatet. Dette var min første intervjusituasjon, og dermed kan spørsmålsformuleringen ikke være helt optimal. For eksempel kan noen spørsmål ha vært utydelig presentert for intervjuobjektene. Da kan svarene til informantene bli påvirket i negativ forstand, dersom de ikke forstod formålet med spørsmålet.

En annen mulig feilkilde er i registreringen av datamaterialet. I transkripsjonen kan det forsvinne viktige faktorer når man omgjør muntlig tale til skreven tekst. For eksempel kan usikkerhet og nøling forsvinne i et transkribert intervju.

Ved at jeg brukte lydopptaker i intervjusituasjonen kunne jeg gå tilbake å høre igjennom flere ganger, slik at slike opplysninger ikke forvant, men ble beskrevet i teksten. Dermed blir beskrivelsene i transkripsjonen mer nøyaktig, og jeg fikk frem hva de sa og ikke det jeg trodde de sa.

## 4.0 Presentasjon av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere funn. Gjennom transkriberingsprosessen og analyseprosessen har jeg kommet frem til noen sentrale funn med tanke på mitt eget forskningsspørsmål. Jeg har kodet intervjuene og på denne måten har jeg kommet frem til ulike kategorier. Overskriftene på de ulike temaene er som følger: Utdannelse og yrkesliv, forventninger, lærerhverdag, den første tiden i yrket, refleksjoner rund forventningene og veiledning. Under hver av disse har jeg lagt til underoverskrifter som omhandler de sentrale funnene under denne kategorien. Jeg har intervjuet fem forskjellige lærere. Jeg har valgt å gi informantene mine fiktive navn, fordi det var enklere for meg å holde styr på hvilken informant som sa hva når jeg hadde ulike navn, og ikke bare lærer 1,2 og 3. Jeg har valgt å kalle mine informanter for Erna, Siv, Guri, Jonas og Trygve.

### 4.1 Utdannelse og yrkesliv

I intervjuet fikk informantene spørsmål om utdanningen sin. Jeg var interessert i å vite hvordan de mente at utdanningen hadde klargjort de til yrkeslivet. De ble også spurt om hvilke arbeidsoppgaver de hadde ved intervjuetidspunktet. Det kunne være interessant for meg å vite størrelsen på både elevtall og lærertall, for å se om det kunne ha vært med på å påvirke om de trivdes eller ikke. Alle informantene hadde fireårig grunnskolelærerutdanning. En av informantene hadde også tatt mastergrad. Siv, Guri, Jonas og Trygve jobber alle på mellomstore skoler med ca. 150-300 elever og mellom 20-40 lærere. Erna jobber på fådelt skole med ca. 50 elever og 10 lærere.

#### 4.1.1 Klargjørelse til yrkeslivet

Når det gjaldt hvordan utdannelsen klargjorde informantene til yrkeslivet trakk informantene fram både styrker og svakheter ved egen utdanning. Siv, Guri og Trygve uttrykte at utdanningen klargjorde dem på det faglige nivået, men at de savnet kunnskap om de sosiale utfordringene som man møter på i skolen, som for eksempel ulike diagnoser, mobbing og adferd.

*Jeg kunne ønske at vi lærte mer om adferd og sosiale utfordringer. Det er jo det jobben min stort sett går ut på. (Guri)*

Erna og Jonas var svært fornøyd med utdannelsen sin, og mente at de var godt forberedt på yrkeslivet etter endt utdanning. Alle fem nevnte at praksisperioden i studiet var en svært viktig del i utdanningen som klargjorde dem for yrkeslivet.

*Det var i praksis jeg lærte alt jeg har fått bruk for i lærerutdanningen min (Erna)*

Guri og Trygve nevnte at de kunne ønske de fikk mer praksis, gjerne over lengre tid, slik at de faktisk fikk oppleve hele jobben. Ikke bare en treukersperiode, der man ikke får se alt rundt, som for eksempel kontakt med foreldre, møter osv.

*Praksis burde vært i lengre perioder enn bare tre uker. Vi skulle jo ha fått sett mer av når lærere har kontakt med hjemmet. Det hadde hjulpet meg veldig i starten av yrkeslivet. (Trygve)*

## **4.2 Forventninger**

I intervjuet fikk informantene også spørsmål om hvorfor de ville bli lærere, hvilke forventninger de hadde til yrket og hvordan de så for seg en dag som lærer før de startet på utdanningen. Disse spørsmålene ble stilt for å se om tankene rundt yrket og forventningene i forkant samsvarte og kunne ha en innvirkning på valget om å bli i yrket.

### **4.2.1 Hvorfor læreryrket?**

Da det ble stilt spørsmål om hvorfor de valgte læreryrket kom det frem ulike synspunkter. Siv, Guri, Jonas og Trygve valgte å bli lærer på grunn av at de ønsket å jobbe med barn og unge. Alle disse fire nevnte at en viktig faktor for at de valgte læreryrket var tanken om å jobbe tett på og med andre mennesker.

*Jeg ville jobbe med mennesker. Og da tenkte jeg med en gang at læreryrket virket spennende. (Guri)*

Jonas, Guri og Trygve trakk også frem interessen for fag som en av de viktigste grunnene for å starte på lærerutdanningen. Alle disse hadde tilfelles at de hadde tatt utgangspunkt i hva de

interesserte seg for, for så å finne ut hvilken utdanning som kunne passe til deres interesse. Interessene som ble nevnt var samfunnsfag, historie og litteratur.

*Det var viktig for meg å kunne arbeide med noe som hadde med interessen min for faget å gjøre. (Jonas)*

Kombinasjonen mellom det faglige og arbeid med mennesker var det flere som påpekte var grunnen til at de valgte lærerutdanningen.

*Jeg har alltid vært interessert i norsk, lesing og skriving. Derfor tenkte jeg at det kunne passe å bli norsklærer, slik at fikk både jobbe med barn og et fag som interesserer meg. (Trygve)*

Erna fortalte at det var helt tilfeldig at hun valgte læreryrket, og at hun søkte samme dag som fristen. Hun påpekte også at hun tenkte før hun søkte at det kunne være hyggelig å jobbe med barn.

*For å være helt ærlig, så var det helt tilfeldig at jeg søkte på lærerstudiet. Jeg søkte samme dag som fristen. (Erna)*

#### **4.2.2 Forventninger til yrket**

I intervjuet kom det frem at alle informantene hadde en forventning om at det var et stort faglig fokus i yrket, der det handlet mest om kunnskapsformidling.

*En av forventningene jeg hadde var at det var et stort faglig fokus. (Guri)*

Erna nevnte at hun var bekymret for at det var et stort faglig fokus, siden hun i utgangspunktet ikke følte seg så faglig sterk. Det kommer også frem i intervjuet at flere av informantene hadde en forventning om at arbeidshverdagen skulle være mindre hektisk, og at de ikke trengte å jobbe utover normert arbeidstid. Å jobbe utover normert arbeidstid var noe alle informantene sa de gjorde.

*Jeg forventet at jeg skulle oppleve fine møter med mennesker, men også utfordrende ting. Og helt ærlig trodde jeg at jeg skulle ha mer fri enn det jeg har. (Jonas)*

Alle nevnte at de hadde urealistiske forventninger til læreryrket når det gjaldt skole/hjem samarbeid. Ingen hadde forventet at de kom til å bruke så mye tid på samtaler med foreldre, telefoner, møter osv.

*Jeg trodde at det kom til å bli spennende og utfordrende. Men jeg trodde ikke at det kom til å handle så mye om skole/hjem samarbeid. (Siv)*

### **4.3 Lærerhverdag**

Informantene beskrev også hvordan deres typiske lærerhverdag så ut. Spørsmålet valgte jeg for å få et bedre inntrykk av situasjonen de stod i. Her spurte jeg om lærerhverdag, kollegasamarbeid og hva læreren mente var viktig for hen i yrket.

#### **4.3.1 Beskrivelse av lærerhverdagen**

Alle informantene nevner at lærerhverdagen er hektisk. Både Jonas, Siv og Trygve sa at de kom på skolen en time før undervisningen skulle starte. Da var det ro og tid til å gå igjennom saker som måtte gjøres.

*Jeg kommer alltid en time før skolen starter. Det er da jeg har ro og fred til å jobbe. Det blir ofte veldig urolig etter skoletid. (Siv)*

Det var ulikt hvor mange timer i uken som var satt av til planlegging på de ulike skolene. Her var det i utgangspunktet ulikt mellom de lærerne som jobbet på småtrinnet og de som jobbet på mellomtrinnet. Småtrinnet hadde lite eller ingen planlegging når elevene var på skolen. All planleggingstid var lagt til etter elevene var dratt hjem, mens de som jobbet på mellomtrinnet hadde planleggingstider i skoletiden.

*Jeg har planleggingstid halve dagen på tirsdager. Jeg er veldig glad i den tiden. Da blir resten av uken mye bedre. (Guri)*

Flere av informantene nevnte at timeplanene hadde endret seg under koronaepidemien. Her var både pauser og annen planleggingstid til lærere tatt vekk. Trygve uttalte at han under

koronaepidemien ikke hadde pauser når elevene var på skolen. Han måtte selv ha all undervisning samt alle inspeksjoner i friminuttene, noe som gjorde lærerhverdagen hans ekstra utfordrende. Derfor var det ekstra viktig at han kom på skolen en time før arbeidsdagen startet, slik at han fikk gjort forberedelser til dagen. Han sa at planleggingstiden etter undervisning ofte ble tatt bort, og ble heller brukt til møter eller andre ting.

*Nå i korona har jeg nesten ingen pauser i løpet av dagen. Jeg er heldig hvis jeg rekker å gå på do. Jeg har all undervisning, samt all inspeksjon til min egen klasse. Da sier det jo seg selv at det ikke blir tid til pause for meg. (Trygve)*

Under beskrivelsen av egen lærerhverdag kom det frem et fellestrekk hos alle informantene som handlet om omsorg, relasjonsbygging og støtte til utviklingen av elevenes sosiale kompetanse.

*Jobben min handler i stor grad om omsorg. Jeg bruker mye tid på relasjonsbygging og skolen har mye fokus på sosial kompetanse. (Erna)*

### **4.3.2 Kollegasamarbeid**

Når det gjelder kollegasamarbeid svarer Trygve, Jonas og Guri at de var svært godt fornøyde med kollegasamarbeidet på skolen.

*Jeg er veldig fornøyd med kollegasamarbeidet på skolen. Her hjelper alle hverandre. (Jonas)*

Alle nevnte at det var god delingskultur bland lærerne, og at det var teambasert. De trakk frem at det var enkelt å samarbeide på tvers av klasser og trinn, og at alle var opptatt av å hjelpe hverandre.

*Vi jobber teambasert på skolen vår. Her planlegger vi alt fra undervisning til sosiale aktiviteter sammen. (Guri)*

Siv nevnte også et veldig godt kollegasamarbeid, men tok med at hun mente at skolen var i minste laget for et optimalt kollegasamarbeid. Hun hadde tenkt at det kunne vært lettere å



samarbeide med andre lærere, dersom hun hadde jobbet på en skole med flere parallellklasser. Hun opplevde sine kollegaer som svært villige til å dele, men at hun ønsket at hun kunne samarbeide med noen som jobbet med akkurat det samme på samme tidspunkt. På den andre siden mente hun at det var og flere positive sider ved å være en så liten skole. Klassene ble svært tett på tross av at de var på ulike trinn, og at hele skolen klarte lettere å samarbeide om store ting.

*Alle er veldig hjelpsomme, men jeg savner å ha en kollega som jobber på samme trinn som meg. Da tror jeg vi kunne laget bedre undervisningsopplegg. (Siv)*

Erna, som jobbet på den fådelte skolen, nevnte at hun så både positive og negative sider ved å jobbe på en så liten skole. Hun hadde tidligere jobbet på en større skole, så hun visste hva hun gikk glipp av. På den ene siden var det få lærere å samarbeide med, noe som gjorde det lett å bli enig. På den andre siden var de for få til å få til gode undervisningsopplegg. Hun savnet å ha flere å spille på.

*Jeg jobber på en veldig liten skole. Her er det enkelt å dele, men jeg føler at vi er for få personer for å kunne lage gode opplegg. (Erna)*

Det ble også nevnt at koronapandemien hadde påvirket hvordan delingskulturen på skolen var. Korona førte til mindre samarbeid blant lærerne. Dette påvirket i størst grad de lærerne som jobbet på skoler der det ikke var parallellklasser.

*Det er veldig god delingskultur på skolen jeg jobber på. Men korona har gjort dette vanskeligere. Nå sitter jeg mest for meg selv, og jeg går glipp av den spontane samtalen med de andre, som før gav meg inspirasjon til undervisningen. (Trygve)*

### **4.3.3 Hva er viktig for å trives i yrket?**

På spørsmål om hva som var viktig for læreren i yrket nevnte informantene flere ulike ting. Noen av temaene gikk igjen hos flere. Det alle informantene nevnte var kollegaer. Det kom frem at alle så på det som noe av det viktigste for at de trivdes i jobben. Å ha kollegaer som

man både kunne samarbeide med, få råd, spise lunsj sammen med eller bare ha fine samtaler med var viktig.

*Det er viktig å ha gode kollegaer. Hvis jeg ikke hadde hatt gode kollegaer, hadde jeg ikke orket å jobbe her. (Trygve)*

En annen ting flere nevnte var mestring. Å føle på mestring i arbeidsoppgavene var viktig for at de orket å jobbe i yrket. Å føle at en hadde hatt gode undervisningsøkter eller at man hadde gode opplevelser med skole/hjem samarbeidet var ting som gjorde at en opplevde mestring.

*Jeg tror mestring er det viktigste for meg. Jeg tror at mange slutte fordi de ikke opplever mestring. Det forstår jeg godt. Det er viktig å føle at du får til det du driver med. (Jonas)*

En annen ting som kom ut ifra intervjuene var at kollegasamarbeid og mestring hang sammen. Det ble sagt i intervjuet at dersom de opplevde perioder uten særlig mestring var det viktig med gode kollegaer som man kunne snakke med om disse problemene. Her kom også ledelse inn som et viktig moment for flere av informantene. Noen av informantene sa at de hadde en god ledelse i ryggen, noe som gjorde arbeidsdagen bedre. En god ledelse kunne få lærerne til å orke å stå i de utfordrende dagene, på grunn av at de følte at noen så den jobben de gjorde og dermed fikk den anerkjennelsen de følte selv at de fortjente.

*Samarbeid. Jeg må ha et godt samarbeid med både ledelsen og kollegaene mine. Jeg må kunne få råd og støtte når jeg trenger det. Og det får jeg i jobben min nå. (Guri)*

Noe som ble vektlagt hos flere av informantene var viktigheten av å ha sitt eget handlingsrom. Erna sa at hun mente det var viktig for at hun ville fortsette i yrket at hun måtte få ha sitt eget handlingsrom, og utøve den profesjonaliteten som hun hadde fått igjennom utdannelsen og erfaringer fra yrket. Hun mente at ledelsen måtte stole på de ansatte, og at alle måtte få jobbe slik de mente selv var best for sin klasse. Dersom ledelsen la for mange føringer for hvordan hun skulle undervise, klarte hun ikke å yte maksimalt av det hun kunne.

*Det er viktig for meg at jeg har mitt eget handlingsrom. At jeg får utnyttet den profesjonaliteten jeg har. Jeg må ha en ledelse som stoler på at jeg gjør det som er best for min klasse. (Erna)*

Flere av informantene nevnte også at tid var en viktig for dem. At de hadde tid til å forberede undervisning, og tid til å se elevene.

*Det er viktig for meg å få til gode undervisningsøkter. Det syns jeg er gøy. Men for at jeg skal kunne klare å ha gode undervisningsøkter, må jeg ha tid til å forberede. Så det vil vel si at jeg mener at tid er viktig. (Siv)*

#### **4.4 Den første tiden i yrket**

I intervjuet beskrev informantene hvordan deres første tid i yrket var. Her kom det frem mange like beskrivelser av hvordan det er å være ny i yrket, og hva som var med på å trygge de nyutdannede lærerne. Dette var interessant for meg å undersøke, siden mange velger å slutte i yrket, og derfor var det spennende å se på hva lærerne som ble så var viktig for at de valgte å bli. Den første tiden av yrket kan ha mye å si for om lærerne ønsker å jobbe videre som lærere.

##### **4.4.1 Hvordan var den første tiden i yrket?**

Alle informantene fortalte at de hadde en god start i yrket. Alle nevner at de hadde gode kollegaer som tok dem godt imot.

*Jeg hadde en god start. Jeg jobbet som faglærer sammen med veldig erfarne kontaktlærere. Jeg lærte mye av de den første tiden. (Guri)*

Trygve fortalte at han hadde en fin start på yrket, men at han følte at han ikke kunne noen ting om skolen som system, eller om hvordan man fylte ut en IOP osv. Han sa at han hadde en bratt læringskurve.

*Jeg følte at jeg ikke kunne noen ting om skolen som system. Læringskurven min var bratt, og den er fortsatt stigende. (Trygve)*

De fleste nevnte at det var overveldende å starte i yrket, men at de ble godt ivaretatt av ledelsen. De var fornøyde med klassen som de fikk, og støtten som både ledelsen og kollegaene gav den første tiden.

*Jeg føler meg veldig heldig med hvordan starten min var. Jeg fikk en fin klasse, og en ledelse som var svært støttende. (Erna)*

En av informantene sa at han manglet en støttende ledelse når han begynte, men at han jobbet med en annen svært erfaren lærer som gav mange gode råd.

*Selv om jeg hadde en ledelse som ikke var til stede, hadde jeg heldigvis en svært erfaren lærer som hjalp meg. (Trygve)*

#### **4.4.2 Arbeidsoppgaver**

Når det gjaldt arbeidsoppgaver sa alle informantene at de måtte undervise i fag som de ikke hadde studiepoeng i. Dette var forså vidt greit for alle, men alle reflekterte rundt hvorvidt det var ansvarlig å gjøre det slik.

*Jeg synes ikke det er riktig at vi skal undervise i fag vi ikke har. Det går greit for meg, men det er jo ikke greit for elevene. (Erna)*

Alle lærerne tok opp at de synes det var merkelig at det var så lite regler på hvilke fag man kunne undervise i, når utdanningen er så faglig rettet. Alle informantene jobbet på barneskoler, og de mente at det var nok mer slik på barneskolen enn ungdomsskolen.

*Jeg vil helst undervise i mine fag. Det er rart at det er mindre fokus på det på barneskolen. (Guri)*

Alle nevnte at de ønsket å undervise i sine fag, fordi det gav dem en trygghet og stabilitet i arbeidet.

*Jeg vil jo helst undervise i mine egne fag. Det er der jeg er tryggest, og da gir det meg en større stabilitet i arbeidet mitt. Da trenger jeg ikke bruke for mye tid å lese meg opp på fag jeg i utgangspunktet ikke kan så mye om. (Siv)*

#### **4.4.3 Førstegangsopplevelser**

I intervjuet blir det spurt om de hadde noen førstegangsopplevelser de husket godt. Det blir nevnt to ting hos alle informantene. Det første er foreldremøte. Dette var noe alle hadde kvidd seg til, og noe alle følte de ikke hadde nok kunnskap om. Alle informantene sa at det var skummelt, men svært lærerikt å bli kastet ut i det.

*Foreldremøte er jo noe jeg alltid kommer til å huske. Jeg husker at jeg følte meg ung og uerfaren. Men jeg ble tatt godt imot av foreldrene. (Trygve)*

Det andre som blir nevnt av alle informantene var kontakten med andre enheter som barnevern, psykolog eller ppt. Dette var også noe som informantene følte de manglet kunnskap om. Erna hadde jobber på flere skoler, og opplevd barnevernssaker på flere av skolene. Hun hadde både opplevd å ha stor støtte fra ledelsen, til å ikke ha støtten til ledelsen i ryggen. Hun peker på at hun ikke kunne jobbet på den skolen som ikke støttet henne i en vanskelig situasjon som en barnevernssak. Dette var avgjørende for henne da hun vurderte å skifte arbeidsplass. Dersom hun hadde kommet til en annen skole, der ledelsen fortsatt ikke var støttende i slike saker, hadde hun ikke orket å jobbe som lærer lenger.

*Det jeg syns var vanskelig i starten, var de første møtene med ulike instanser. Spesielt barnevern. Jeg følte ikke at jeg hadde nok kunnskap om hvordan jeg skulle håndtere slike situasjoner. (Erna)*

#### **4.5 Refleksjoner rundt forventningene**

På slutten av intervjuet tar vi opp igjen forventningene informantene hadde snakket om på starten av intervjuet. Jeg spurte dem om hvordan forventningene stemte/ikke stemte etter at de hadde vært i jobb i minimum tre år. Hva var overraskende? Og hvilke refleksjoner hadde de rundt hva som var viktig for at de skulle kunne fortsette i yrket.

### 4.5.1 Stemte forventningene?

Det var ulik oppfatning av informantene om hvorvidt forventningene stemte eller ikke. For alle informantene stemte det ved at de fikk jobbe med mennesker og at de fikk gode opplevelser med barn.

*Forventningen til at jeg skulle jobbe med mennesker og sammen med andre stemmer. Jeg opplever gode øyeblikk med elevene mine. (Guri)*

Noen nevnte at det var mer hektisk enn de hadde sett for seg, og mindre fri enn hva de hadde forventet seg på forhånd.

*Jeg har mye mindre fri enn det jeg trodde. Jeg føler at jeg jobber hele tiden. (Jonas)*

Den største forventningen som ikke stemte var forventningen om at det læreryrket handlet om det fag. Alle informantene nevnte at den største overraskelsen var hvor lite faglig fokus det var, og hvor mye sosiale utfordringer som stjal tiden deres.

*Forventningene mine stemte ikke i det hele tatt. Jeg hadde sett for meg at jeg skulle bruke mye mer tid på fag og undervisning. Men jeg bruker jo nesten all min tid på relasjonsbygging og sosiale utfordringer. (Trygve)*

### 4.5.2 Hva er viktig for at de skal fortsette i yrket?

Det ble nevnt flere ting som var viktig for at de skulle ville fortsette i yrket. Tid var et av ordene som ble brukt av de fleste informantene. Å ha tid til å planlegge god undervisning istedenfor å sitte i møter eller dokumentering av hva du har gjort osv.

*Jeg vil bruke tiden min på å planlegge gode undervisningsopplegg. Ikke sitte å dokumentere hva jeg skal gjøre, eller hva som er gjort. Hvis det blir mer av dokumentering, istedenfor fokus på undervisning, kommer jeg ikke til å fortsette som lærer. (Siv)*

En annen ting som ble nevnt var mestringsfølelse. Det var viktig å få oppleve mestring i klasserommet, og at man følte at man fikk til det man skulle få til. Guri snakket om at hun

opplevde lettere mestring da hun fikk ha sine egne fag, og at dette var viktig for at hun skulle fortsette i yrket.

*Det er viktig for meg at jeg mestrer det jeg gjør. For at jeg skal mestre det, er det viktig at jeg får hjelp av kollegaer og ledelse, og at de gir meg mine fag. (Guri)*

Et trygt og godt kollegium og en støttende ledelse var noe alle informantene nevnte i intervjuet. Å ha gode kollegaer som en kunne snakke med, og en ledelse som både støttet og så de ulike lærerne.

*For tiden jobber jeg i en klasse som krever litt av meg. Jeg opplever at ledelsen er svært støttende. Jeg har tidligere jobbet et sted, der ledelsen ikke var til stede. Og nå ser jeg hvor viktig det er at de er støttende. Så jeg må nok si at det viktigste for meg er en god ledelse. (Trygve)*

Trivsel på jobb ble også nevnt av flere av informantene. At de hadde en jobb der de hadde lyst å komme til. Å ta en kaffekopp med kollegaer, eller at det ble satt av tid til at kollegiet fikk møtes og snakke sammen.

*At jeg skal ha det gøy på jobb. At jeg får jobbe med mine fag, og at kollegiet har det fint sammen. Godt samarbeid på arbeidsplassen. (Jonas)*

## **4.6 Veiledning**

I denne delen av intervjuet ble informantene intervjuet om formell veiledning. Dette var for å se om den nasjonale veiledningsordningen kunne ha en betydning for om lærerne valgte å bli i yrket.

### **4.6.1 Hvem fikk veiledning?**

Guri, Siv og Jonas fikk tilbud om veiledning i sine første år i arbeid. Trygve og Erna fikk ikke tilbud om veiledning i sine jobber. Guri, Siv og Jonas fikk forskjellige tilbud om formell veiledning. Guri fikk tilbud om et felles møtetidspunkt for alle ansatte ved skolen, der man kunne stille spørsmål til to lærere som hadde veilederutdanning. Her kunne alle de

læreransatte på skolen delta, og de kunne dele sine erfaringer med kollegaene sine. De to lærerne med veiledningskompetanse styrte disse møtene.

*På min skole hadde vi en spørretime i uken. Dette var det tilbudet om veiledning jeg fikk. Her møttes vi alle som ville, og snakket om ulike utfordringer eller egentlig hva som helst. (Guri)*

Siv fikk tildelt en veileder, og kunne stille hen så mange spørsmål hun ville. Det ble ikke avsatt faste tidspunkt, men Siv fikk nedsatt tid i timeplanen, der hun enten kunne bruke tiden på veiledning eller eget arbeid.

*Det ble ikke fastsatt en fast tid, men jeg kunne komme og spørre når som helst. Veilederen min hadde samme planleggingstid som meg, så jeg visste at hun var på kontoret når jeg også var det. (Siv)*

Jonas fikk tildelt veileder og det ble satt faste møtetidspunkter hver uke der veileder og nyansatt møttes og diskuterte ulike problemstillinger.

*Jeg hadde veiledning fast en gang i uken. Det var fastsatt rom og tid til akkurat min veiledning. Her tok jeg opp det som jeg lurte på. (Jonas)*

Alle de tre som fikk veiledning kunne også ha veileder med i møter og lignende dersom de ønsket det. Trygve og Erna fikk ikke tildelt veileder. Trygve fikk heller ikke støtte av ledelsen, men jobbet sammen med en erfaren lærer som tok på seg en veilederrolle.

*Jeg fikk ikke veiledning. Og ledelsen var ikke til stede. Men jeg hadde en fantastisk kollega som fungerte som en veileder. Jeg føler ikke at jeg gikk glipp av noe, på grunn av henne. (Trygve)*

Erna fikk god støtte og veiledning av ledelsen, og hun følte at hun ble godt ivaretatt av dem.

*Jeg hadde ikke veileder, men jeg hadde en veldig fin ledelse som tok seg av meg. Jeg gikk til de om det var noe, og de hadde alltid tid til meg. (Erna)*



## 4.6.2 Betydningen av veiledning

Informantene som fikk veiledning, forklarte at veiledningen ble som en sikkerhet for dem. En sikkerhet om at det alltid var noen å spørre, eller rådføre seg med.

*Det er jo en sikkerhet at jeg alltid kan spørre noen om råd. Jeg følte ikke at jeg brukte noens tid da jeg spurte veileder om spørsmål. For det var jo det oppgaven til veileder var. Å hjelpe meg. (Jonas)*

En annen ting som ble nevnt var at veiledningen kunne gi en bekreftelse på det du gjorde. Da kunne du reflektere rundt dine egne valg sammen med en annen person.

*Det betydde mye for meg å ha en veileder. Da fikk jeg bekreftelse på at det jeg tenkte og gjorde var rett eller feil. (Guri)*

Alle tre som fikk veiledning nevnte at de synes det var godt å få en veileder. Det var på grunn av at da hadde de alltid en de kunne spørre. De forklarte at de ikke ønsket å plage de andre kollegaene sine med for mange spørsmål. Men en veileder hadde som jobb å få spørsmål. Derfor var det enklere å stille flere spørsmål til veileder, uten å ha dårlig samvittighet for det.

*Jeg synes det var godt at det var avsatt en time som faktisk var til at jeg kunne stille spørsmål. Man har jo tusenvis av spørsmål når man er ny, og jeg ville ikke plage kollegaene mine med alle disse spørsmålene. (Siv)*

De som ikke fikk veiledning, fikk spørsmålet om hva de tenkte om at de ikke hadde fått veiledning. Både Erna og Trygve svarte at de ikke følte at de hadde gått glipp av noe, mye på grunn av at de hadde en god ledelse eller en god kollega som de kunne spørre om det de lurte på. Erna nevnte at hun trodde at hun hadde hatt bruk for en veileder, dersom hun ikke hadde hatt en god ledelse i ryggen.

*Jeg hadde en veldig god ledelse som sa at jeg kunne komme når som helst. Så jeg føler ikke at jeg har gått glipp av noe spesielt egentlig. Men jeg tenker at dersom jobben min hadde vært dårlig, så hadde det nok vært greit med en veileder. (Erna)*

*Jeg hadde en veldig god kollega som tok ansvar for meg. Jeg kunne spørre hun om alt. Så jeg tenker at jeg ikke hadde hatt behov for en annen veileder enn henne. (Trygve)*

## 5.0 Drøfting

I det følgende kapittelet blir hovedfunnene presentert og diskutert i lys av det teoretiske rammeverket og annen forskning. Drøftingskapittelet vil bli delt inn i tre deler; betydningen av ledelse- og kollegasamarbeid, betydningen av mestring og betydningen av veiledning.

I delkapittelet om betydningen av ledelse- og kollegasamarbeid ser jeg på hva ledelsen betyr for om lærere velger å bli i yrket, hvilken støtte og tillit de gir og hvordan de tilpasser arbeidsoppgavene til de ansatte. Jeg ser også på betydningen av skolekultur, felleskap i kollegiet og samarbeid bland lærere. I delkapittelet om betydningen av mestring ser jeg på de nyutdannedes profesjonelle utvikling, hvordan de nyutdannede opplever mestring og om forventningene til læreryrket ble innfridd og om det har hatt noe å si for mestringsfølelsen i yrket. I det siste delkapittelet om betydningen av veiledning ser jeg hvilken veiledning lærerne fikk, hvem veilederen var og hva veiledning kan bidra med.

### 5.1 Ledelse- og kollegasamarbeid

I intervjuene med informantene kom det frem at ledelse og kollegasamarbeid var noe alle hadde en mening om, og var et av emnene som kom opp igjen flere ganger. Ledelse og kollegasamarbeid løftes dermed fram som avgjørende for alle mine informanter.

#### 5.1.1 ledelse

På spørsmålet om hva som var viktig for lærerne i yrket ble ledelse- og kollegasamarbeid nevnt av alle informantene. Å ha en ledelse som gav støtte og gav rom for utvikling var ifølge informantene mine en av de viktigste grunnene for at de selv ønsket å bli i yrket. På spørsmålet om hva de mente var en god ledelse kom det frem at en god ledelse var en ledelse som gav de tid til å planlegge, gjennomføre og reflektere over egen undervisning. En leder kan gi nyutdannede lærere rom for tid på ulike måter. Ifølge utdanningsforbundet har nyutdannede lærere rett på å få redusert undervisning med 6 prosent det første året i yrket (Utdanningsforbundet, 2020). En av informantene som fikk nedsatt undervisningstid trakk frem at han satt pris på den nedsatte tiden han fikk det første året i yrket. Han fikk på denne tiden lese seg opp på nytt arbeidsstoff, eller jobbe med arbeidsoppgaver som hadde hopet seg opp i løpet av uken. Dette gjorde at læreren fikk tid til å reflektere over sine egne arbeidsoppgaver. Lærere er i en kontinuerlig læringsprosess, og en sentral del av denne

læringsprosessen er å reflektere over egne handlinger (Rønnestad, 2008). Dersom lærere ikke har tid til å kunne reflektere over egne handlinger, vil det kunne påvirke utviklingen til den nyutdannede læreren. Lærere bør ha tid til å reflektere både før, under og etter egen undervisning for å skape læring (Rønnestad, 2008). I intervjuet kom det frem at lærerne var mer fornøyde med yrkesvalget sitt i de periodene de fikk nok tid til å reflektere over undervisning og andre hendelser som skjer i løpet av en dag.

Informantene uttrykte bekymring for at tiden som var avsatt for refleksjon ofte ble erstattet med møter og andre arbeidsoppgaver. En skole er underlagt spesifikke organisasjons- og systemkrav (Molander & Smeby, 2013). Det vil si at en lærer må forholde seg til hvilken læreplan som styrer eller hvordan den økonomiske situasjonen til skolen er. Disse kravene kan også ta vekk tid fra planlegging og refleksjon rundt egne handlinger ved å pålegge lærere mer dokumentering og møter. Økonomien har også mye å si for en lærer, fordi den avgjør hvor mange lærere som er klassen, eller hvilket utstyr man har tilgjengelig. Dersom den organisatoriske kontrollen tar større plass enn den individuelle autonomien kan det oppleves som et spenningsfelt der læreren blir dratt imellom de ulike dimensjonene (Molander & Smeby, 2013). Informantene var helt klar på viktigheten av at ledelsen klarte å balansere arbeidsoppgavene mellom de organisatoriske arbeidsoppgavene og de individuelle arbeidsoppgavene. Informantene var tydelig på at dersom de organisatoriske arbeidsoppgavene ble større enn de individuelle arbeidsoppgavene hadde de ikke lenger lyst å jobbe i yrket. Dette var på grunn av at de i utgangspunktet hadde blitt lærere på grunn av de individuelle arbeidsoppgavene, og det var disse arbeidsoppgavene som gav størst glede og mestring. Ifølge Hargreaves (1994) har det blitt en stadig sterkere styring av lærernes tid. Ut ifra mine informaners uttalelser er dette en problemstilling som man bør ta tak i dersom man ønsker å beholde lærerne i yrket.

En god ledelse var også ifølge informantene en ledelse som så arbeidet lærerne gjorde, og anerkjente dem for det. En måte å se og anerkjenne lærerne er å gi dem arbeidsoppgaver som er tilpasset deres utdanning. Tickle (2000) viser nødvendigheten i at nyutdannede lærere får undervise i fag de er utdannet i, og at de får ha samme klasse over tid. Dette skriver han er en selvfølge for nyutdannede lærere. I intervjuene med informantene kom det frem at det var viktig for dem å ha fagene som de hadde studiekompetanse i fordi det gav dem en trygghet. Blant mine informanter var det stor forskjell på hvordan ledelsen la til rette for å få

arbeidsoppgaver som passet til utdannelsen. De informantene som hadde fått sine fag, uttrykte større glede og mestring for det faglige arbeidet som ble gjort på skolene, mens de som måtte ha fag utenfor sin egen fagkrets uttrykte mangel på mestring og en følelse av mindre trivsel i yrket. Engvik (2010) sier at en ledelse bør gi nyutdannede lærere oppgaver som de har mulighet for å mestre. Det er da mest naturlig å la de nyutdannede undervise i fag de har studiekompetanse i, eller fag de er spesielt interessert i. Dersom en får fag en i utgangspunktet ikke har, og heller ikke har interesse for, kan dette føre til økt stress for den nyutdannede.

En lærer kan i arbeidshverdagen befinne seg i to ulike dimensjoner; konstruktiv involvering og stresspreget involvering (Rønnestad, 2008). Det vanligste er å bevege seg mellom disse dimensjonene, men det er ønskelige å befinne seg i dimensjonen konstruktiv involvering. I denne dimensjonen kan læreren komme i en slags flyt der læreren opplever mestring og kompetanse. For at lærere skal komme i denne flytsonen er det viktig at de opplever få vanskeligheter i arbeidet, bekreftende ord fra elever og kollegaer, og at de benytter seg av konstruktive mestringsstrategier i arbeidet sitt (Rønnestad, 2008). Ved å la lærere undervise i egne fag, vil de lettere oppleve denne flyten, siden dette er fagkunnskap de kan og er trygg på. Dersom ledelsen lar lærerne få sine fag de første årene i yrket medvirker de til å ha en konstruktiv involvering i arbeidet til lærerne. Dersom lærere må ha fag som de ikke føler seg kompetent nok i, kan dette føre til at lærere opplever stresspreget involvering fra ledelsen. En nyutdannet er ekstra sårbar for å være i en stresspreget hverdag, og vil lettere miste motivasjon og føle mindre mestring (Rønnestad, 2008)

Informantene uttrykte også at det var viktig for dem å ha tillit fra ledelsen til å ta bestemmelser over egen undervisning. Dette var valg som handlet om hvilke undervisningsmetoder som ble brukt, eller hvordan klasserommet skulle innredes. En av informantene uttrykte at det var svært viktig for henne at hun fikk tillit av ledelsen til å ta beslutninger i klasserommet som var til det beste for hennes elever. Lærere har en autonomi i hvordan arbeidsoppgavene skal utføres ut ifra den kunnskapen profesjonen forvalter (Molander & Terum, 2008). Denne autonomien kan svekkes dersom ledelsen gir for klare føringer på hvordan skolen skal styres eller hvilken undervisningsstil de ønsker ha å på skolen. Dersom læreren blir påtvunget arbeidsmetoder eller arbeidskrav kan det oppleves som et spenningsfelt mellom lærerens individuelle autonomi og kontrollen over Profesjonsutøveren (Elstad et al., 2014). At ledelsen gir lærerne tillit til å bestemme over egen

undervisning kan også være utfordrende for en nyutdannet lærer. Som lærer er det mange avgjørelser som skal tas. Mange av disse avgjørelsene må utøves med skjønn. Læreren må velge hvilke handlinger som er relevante i ulike situasjoner og bestemme seg for hvordan man vil gjennomføre handlingene (Boote, 2006; Grimsæth, 2017). Informantene uttrykte at de ønsket å få tillit til å kunne utøve skjønn, men at de fortsatt ønsket å få hjelp dersom avgjørelsene var for krevende. For en nyutdannet lærer kan skjønnsutøvelsen oppleves som en byrde (Grimen & Molander, 2008). En erfaren lærer kan ta skjønnsbestemmelser ut ifra tidligere erfaringsgrunnlag. Nyutdannede kan oppleve at de ikke har grunnlag for å ta en bestemmelse eller at de mangler sammenligningsgrunnlag for å ta en riktig avgjørelse, siden de ikke har erfart lignende saker før. Ledelsen bør derfor gi dem rom for å bestemme over egen undervisning, men samtidig være tilgjengelig for råd og støtte dersom de opplever at de ikke klarer ta bestemmelsen på egenhånd. I en lærerhverdag vil en lærer måtte ta skjønnsbestemmelser som både kan være positive og negative (Goodin, 1986; Grimsæth, 2017). Den positive skjønnsutøvelsen handler om f. eks undervisningsmetoder eller hvordan man utformer klasserommet. Slike bestemmelser bør lærere få frihet til å bestemme over selv. Negative skjønnsbestemmelser kan handle om at du må gi en dårlig karakter til en elev som har gjort sitt beste, fordi den ikke når opp til kravene som for målgruppen. En slik bestemmelse kan være vanskelig for en nyutdannet å ta helt på egenhånd, og bør få støtte og hjelp til dette om læreren selv ønsket det.

Informantene ønsket å ha en ledelse som gav støtte og råd i vanskelige situasjoner. På oppfølgingsspørsmål til informantene om hva en vanskelig situasjon kunne være, svarte samtlige at det kunne handle om samarbeid med foreldre eller samarbeid med andre instanser. De siste årene har skolesystemet vært igjennom en rekke politiske reformer, som har endret profesjonsutøvelsen (Elstad et al., 2014). Lærere har et stort ansvar som yrkesutøver. Skolene er ansvarlig for både de faglige og psykososiale miljøet til elevene som går på skolen (utdanningsdirektoratet, 2020). De ulike skolereformene antyder til samfunnet at lærerne ikke gjør en god nok jobb, og lærere har derfor blitt mer kritisert og må i større grad forklare og rettferdiggjøre alle avgjørelser som blir gjort (Grimsæth et al, 2008). Informantene fortalte at de hadde opplevd flere ganger at de måtte forklare og rettferdiggjøre valgene de tok for foreldre som ikke var enige i valgene som ble tatt. På grunn av denne utviklingen er det viktig for lærere å ha en ledelse som kan bistå med både støtte, råd og hjelp når lærere opplever utfordringer i slike saker. I arbeidsmiljøloven (2005) har arbeidstakeren krav på å bli beskyttet

mot uheldige belastninger som følge av kontakt med andre. Dersom man er i en vanskelig situasjon og har en utfordrende sak med foresatte eller andre kollegaer kan dette oppleves som en uheldig belastning. Derfor må ledelsen være til stedet og støtte og hjelpe i slike situasjoner.

I intervjuet kom det frem at fire av fem av informantene var svært fornøyd med lederne ved sin skole, og uttrykte at de i stor grad var med på å avgjøre om de ble i yrket eller ikke. Informantene var fornøyd med ledelsen på grunn av at de var støttende, til stedet og fulgte dem opp i både gode og vanskelige perioder i yrkeslivet. Disse fire informantene nevnte også at de alltid kunne komme til ledelsen når de trengte det. Ifølge Ingersoll og Strong (2011) viser det seg at skolelederens jobb med å tilrettelegge for at nyutdannede får nok støtte og oppfølging kan virke inn på om nyutdannede lærere velger å bli i yrket. Informantene uttrykte at dersom de hadde jobbet på en skole der ledelsen ikke hadde vært støttende og fulgt opp, hadde det vært vanskelig å skulle fortsette i akkurat den jobben. I en kartlegging av utdanningsforbundet om lærere og overgangen fra utdanning til yrkesliv, kom det frem at mange nyutdannede opplever god støtte og oppfølging av ledelsen, og at dette er en faktor som gjør det enklere for dem å bli værende i yrket (Utdanningsforbundet, 2020).

Informantene som var svært fornøyd med ledelsen ved skolen de jobbet på uttrykte at ledelsen var til stede, og var oppdatert på hverdagen til lærerne. De kunne derfor enkelt diskutere hverdagslige problemet med ledelsen når det trengtes. I disse tilfellene har ledelsen klart å utvikle et arbeidsmiljø der de ansatte blir sett og føler seg ivaretatt (Robinson et al., 2008).

Informanten som ikke var fornøyd med ledelsen sin uttalte at problemet var at ledelsen ikke var deltakende i arbeidshverdagen til læreren. Dersom lærerne skal gi elevene best forutsetning for læring, er det viktig at ledelsen støtter profesjonsutviklingen til lærerne (Robinson et al., 2008). For å kunne gjøre dette må en skoleleder være opptatt av det pedagogiske arbeidet til læreren og relasjonsarbeidet til læreren (Robinson et al., 2008). Dersom lederne ikke er til stede, er det vanskelig for både ledelse og lærere å formidle hva de trenger av hverandre. Ved å ikke være deltakende i lærerhverdagen til sine ansatte kan det være vanskelig å utvikle et arbeidsmiljø der de ansatte føler seg ivaretatt og respektert (Robinson et al., 2008). Dersom lederne ønsker kunnskapsutvikling i det profesjonelle læringsfellesskapet bør utviklingen basere seg på hva lærere trenger å lære mer om (Helstad, 2014). Dersom lederne ikke kjenner til arbeidshverdagen til sine ansatte, er det vanskelig å legge opp til utviklingsarbeid som kjennes relevant for de ansatte. Informanten nevnte også at

de samtalene som ble gjort med ledelsen ofte ble overfladiske, fordi det var vanskelig for ledelsen å sette seg inn i problemene informantene beskrev, fordi de ikke hadde oversikt over hvilke arbeidsoppgaver læreren faktisk hadde. En slik samtale kan være hemmende for kunnskapsutviklingen, fordi samtalen mangler dybde, og den mangler en relevant dagsorden (Helstad, 2014). Dersom lederne hadde vært mer delaktig i arbeidshverdagen til læreren hadde ledelsen i større grad visst hvordan samtalen burde ledes, hvilken dagsorden samtalen burde ha, og hvilke mønster og rutiner samtalen burde hatt (Helstad, 2014). På denne måten hadde samtalen hatt en bedre kvalitet, og kunne vært fremmende for kunnskapsutviklingen til læreren, istedenfor hemmende for utviklingen (Helstad, 2014).

### **5.1.2 kollegasamarbeid**

I intervjuene var det spesielt en ting som ble trukket frem som svært viktig for at de valgte å bli i yrket. Kollegaene, kollegasamarbeidet og trivsel på arbeidsplassen var noe som alle informantene fortalte om flere ganger. Alle informantene var fornøyd med kollegaene sine, og uttrykte takknemmelighet for at kollegasamarbeidet var godt. Et godt kollegasamarbeid kan fremme kunnskapsutviklingen til skolen. Skoler som er opptatt av profesjonelle læringsfelleskap har ofte kultur for godt samarbeid mellom lærere (Postholm & Rokkones, 2012). Disse skolene har også ofte en felles visjon (Postholm & Rokkones, 2012). Å ha en felles visjon kan være trygt for en nyutdannet lærer og hjelpe den nyutdannede til å komme inn i lærerrollen forttere. Ledelsen på skolen har et ekstra ansvar for å legge til rette for et slikt læringsfelleskap (Elstad et al, 2014). Et slikt felleskap har potensiale til å utvikle en robust skoleutvikling, der skolen kollektivt tar et ansvar for læreres og elevers læring (Helstad, 2014).

For at kollegasamarbeid skal virke fremmende for profesjonsutviklingen er det viktig at kunnskapsutviklingen i det profesjonelle felleskapet tar utgangspunkt i hva lærerne allerede kan og hva de har behov for å lære mer om (Helstad, 2014). De informantene som var mest fornøyd med ledelsen uttrykte at ledelsen tok til høyde for hva kollegiet trengte kunnskap om da de la opp utviklingstiden til lærerne. For at lærere skal oppleve samarbeidet som positivt må ledelsen tilrettelegge for det med tid og ressurser (Elstad et al, 2014). Flere av informantene fortalte at de fikk avsatt tid til samarbeid i teammøter og lignende, men at de ofte fikk føringer fra ledelsen om hva de skulle bruke tiden til. Dersom ledelsen ligger for



mye føringer i hva samarbeidstiden skal bli brukt til, kan det for lærere oppleves som irrelevant, og bare som enda en ekstra arbeidsoppgave. Dersom samarbeidet oppleves relevant, og det tas utgangspunkt i lærernes profesjonelle og personlige behov, vil samarbeidet oppleves som en hjelp, istedenfor en byrde (Elstad et al, 2014). Informantene var enige om at de var svært fornøyde da ledelsen la opp til samarbeid mellom kollegaer der de kunne diskutere problemstillinger med hverandre. Da opplevde de å få utfordret seg selv, og lære av andres meninger, og samtidig få støtte for noen av sine egne tanker. Nyutdannede bør få muligheten til å ha et forum der man kan få pedagogisk og emosjonell støtte fra kollegaer. Gjennom et slikt forum kan en nyutdannet lærer utvikle seg både faglig, men også personlig, gjennom refleksjon (Grimsæth et al., 2008)

I intervjuet kom det frem at tre av fem informanter var svært fornøyd med kollegasamarbeidet på skolen sin, mens to av informantene var fornøyd med kollegasamarbeidet. Disse to informantene var fornøyd med samarbeidskulturen, men uttrykte et ønske om å ha en større delingskultur på arbeidsplassen. På ulike arbeidsplasser kan det finnes ulike delingskulturer. En tradisjonell delingskultur er dersom lærere deler med andre, men er mindre mottakelig for å endre sin egen praksis (Østrem, 2010). Informantene uttrykte at de selv og kollegaene delte opplegg dersom noen spurte om det, men at det ikke fantes noen fast delingskultur, eller forum for erfaringsdeling av gode undervisningsopplegg. Det var mer opp til hver enkelt lærer å finne frem til gode undervisningsopplegg, og lærerne måtte spørre de andre kollegaene sine dersom de ønsket å få inspirasjon. I en hektisk arbeidshverdag der lærerne har stor arbeidsmengde, kan det være vanskeligere å få til et godt samarbeid med kollegaene dersom det ikke er lagt til rette for det av lederne (Raaen & Aamodt, 2010). Som nyutdannet lærer er det viktig å være en del av et felleskap der samarbeidskulturen er åpen og trygg. Dersom samarbeidskulturen er åpen og trygg vil nyutdannede lærere få en mer positiv og bedre utvikling, enn om lærerne ikke er en del av en åpen og trygg samarbeidskultur (Grimsæth et al., 2008). Lærerne som var svært fornøyd med kollegasamarbeidet på skolen sin jobbet på skoler som hadde fokus på samarbeid, og samarbeidet var planlagt og tilrettelagt av ledelsen. Det de beskrev om delingskulturen ved skolen var mer nærliggende en beskrivelse av en lærende samarbeidskultur (Østrem, 2010).

I samtale rundt kollegasamarbeid kom det frem at samarbeidet hadde blitt påvirket av koronapandemien. På grunn av både hjemmekontor og lite kontakt med kollegaer på

arbeidsplassen ble det mindre muligheter for samarbeid. En av tilbakemeldingene som nyutdannede lærer mest av er den spontane og uformelle dialogen med kollegaer (Kavli, 2009). Informantene opplevde at denne spontane utvekslingen av ideer og tanker forsvant under koronapandemien, og de ble sittende mye mer alene med undervisningsoppgavene sine. En spontan tilbakemelding fra kollegaer kan gi nyutdannede mestringsfølelse ved å gi dem en følelse av at noen har bruk for ideene deres (Kavli, 2009). Flere av informantene uttrykte at mestringsfølelsen og gleden ved å samarbeide hadde forsvunnet litt i denne perioden. De uttrykte også at de nå forstod hvor viktig det kollegiale samarbeidet var. For en nyutdannet kan en slik periode uten kontakt med kollegaene sine være ekstra krevende. Ved å ha uformelle dialoger med kollegaer der man utveksler ideer og tanker, vil det oppleves mindre farlig å uttrykke kritiske tanker i forhold til egen praksis, og reflektere rundt dette (Raaen, 2010). Dersom man ikke har denne uformelle kontakten med kollegaer, kan man bli sittende med kritiske tanker rundt egen praksis uten å få snakket og reflektert rundt det. Dette kan føre til at den nyutdannede læreren ikke føler seg god nok, og mister selvtillit for arbeidet.

Informantene snakket ikke bare om viktigheten av kollegasamarbeid. De snakket også om viktigheten av å ha et trygt og godt arbeidsmiljø. Alle informantene fortalte at de var glade for at de jobbet på en arbeidsplass der det var muligheter for å ha fine samtaler med hverandre, gjerne over en kaffekopp. I arbeidsmiljøloven (2005) blir det stilt en rekke krav til det psykososiale arbeidsmiljøet. Et av kravene er at det gis muligheter for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten. Informantene uttrykte glede ved at det var viktig for arbeidsplassen at det ble lagt til rette for sosial kontakt med kollegaene, og ikke bare faglig samarbeid. I disse møtene kan det oppstå tettere bånd blant kollegaer. Ifølge en rapport av utdanningsdirektoratet er tett samarbeid noe som kan bidra til å lette overgangen fra utdanning til yrkeslivet (Utdanningsdirektoratet, 2020). I slike sosiale møtesituasjoner kan man også få støtte fra kollegaer, og minske det «sjokket» som man sitter med alene når man er nyutdannet og nyansatt på en arbeidsplass (Caspersen & Raaen, 2010). Som nyutdannet lærer kan man føle på en usikkerhet og en opplevelse av at arbeidshverdagen er ulik den man hadde sett for seg på forhånd. God støtte fra kollegaer og ledelse vil kunne lette denne usikkerheten (Caspersen & Raaen, 2010). Informantene uttrykte at slike sammenkomster med kollegaer var veldig viktig for at de trivdes i yrket, og gjennom slike møter fikk de ny motivasjon til å ta fatt på en travel arbeidshverdag. Dersom ledelsen klarer å organisere arbeidshverdagen slik at timeplanen legger til rette tid til samhandling med andre kollegaer,

vil nyutdannede ikke oppleve yrket som like vanskelig (Caspersen & Raaen, 2010). Informantene var klar på at de ikke ønsket å jobbe slik de hadde gjort i koronapandemien, og at viss de måtte jobbe slik i lang tid fremover, ville det bli vanskelig å skulle fortsette i yrket.

## **5.2 Betydningen av mestring**

Gjennom alle intervjuene kom det frem at mestring var en av de viktigste grunnene til at informantene hadde valgt å bli værende i yrket. Informantene uttrykte viktigheten for mestring som nyutdannet, men også som erfaren lærer.

### **5.2.1 Utdanning**

På spørsmål om hva informantene tenkte var viktig i forhold til å ville fortsette i yrket ble det nevnt utvikling. En nyutdannet lærer er ikke ferdig utlært eller utviklet da han er ferdig utdannet (Hellesnes, 1975). Under studiene er det vanskelig å tilegne seg all praktisk kompetanse som trengs for å jobbe som lærer (Høgskolen i Oslo og Akershus, 2011). Det er først når man er i yrket at man forstår hva man har behov for å lære mer om og hvilke spørsmål man trenger svar på. I denne overgangen er det viktig at nyutdannede opplever mestring. Utdanningsinstitusjonene og arbeidsgivere må legge til rette for at nyutdannede opplever mestring (Smith & Ulvik, 2010). Utdanningsinstitusjonene kan bidra med å forberede studentene igjennom faglig kunnskap og gi dem erfaring gjennom praksis. Informantene uttalte at praksis var med på å forberede dem til yrkeslivet, og dermed var med på å gi dem mestring da de var kommet ut i yrkeslivet. Undersøkelsen som pedagogstudentene gjennomførte i 2020 viste at mange nyutdannede lærere ønsker mer praksis i utdanningsløpet sitt. Grunnen til at mange ønsker mer praksis er fordi de opplever andre utfordringer i praksis, enn de utfordringene som blir lært i utdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2020). I intervjuet ble det uttrykt ønske fra alle informantene om enda mer praksis under utdanningen. Alle informantene mente at det var i praksis de hadde forstått hva lærerjobben egentlig var, og at dersom de hadde fått mer av dette ville de være mer forberedt da de kom ut i yrkeslivet. Dersom utdanningsinstitusjonene hadde lagt til rette for mer praksis i utdanningsløpet, hadde det muligens økt mestringsfølelsen til studentene da de kom ut i yrkeslivet. Dersom praksismengden skal være slik den er i dag, er det viktig at praksisperiodene blir godt planlagt, og studentene må få være med på flere sider ved læreryrket enn kun undervisning. Dersom de fikk se flere sider ved skolehverdagen, som f.

eks foreldresamarbeid og utviklingsarbeid som skjer ved skolene vil det gi dem mer kunnskap til å håndtere det på egenhånd når de kommer ut i yrket, og dermed lettere føle mestring på dette området. Det er viktig at utdanningsinstitusjonene og skolene er enige om hva som kjennetegner god praksis (Lillejord & Bjørte, 2017). På denne måten kan utdanningsinstitusjonene klargjøre studentene på det som faktisk skjer i skolen.

Lærerutdanningen har vært under kraftig kritikk i flere tiår (Lillejord & Børte, 2017). Den har blitt kritisert for å være fragmentert og lite relevant for skolens hverdag. Lillejord & Børte (2017) refererer også til Klette & Carlsten (2012) som har stilt spørsmål om utdanningen forbereder studentene til å ta del i en profesjonslærende hverdag. Tre av informantene nevnte at de var fornøyde med det faglige innholdet i utdanningen, men at de følte de manglet kunnskap om sosiale utfordringer som f. eks diagnoser, mobbing osv. Slike utfordringer vil være mer synlig i en praksissituasjon.

Lillejord & Bjørte (2017) tar opp problemstillingen om teori-praksis problemet som man har i lærerutdanningen. Det kan stilles spørsmål ved om det er mulig å overføre teorien som lærerstudentene får gjennom forelesninger til anvendelse i praksis. Ifølge informantene kan det virke som om det faglige innholdet i utdanningen kan anvendes i praksis, men at teori om sosiale utfordringer og systeminformasjon om skolen ikke er like lett å anvende i praksis. Noen land har valgt å løse dette teori-praksisproblemet ved å redusere teorien på studiet og heller vektlegge praksis sterkere (Lillejord & Bjørte, 2017). Land som blir nevnt i den sammenheng er England og USA. I intervjuet kom det frem at alle informantene var enig i at praksisperiodene var det som hadde forberedt de mest til yrkeslivet. Alle informantene uttrykte også at de kunne ønske de hadde hatt mer praksis i utdanningen. Dette var fordi de hadde erfart at de måtte bruke så mye tid på å bli kjent med skolen som institusjon, skolekultur og andre sosiale utfordringer som de ikke visste de trengte å vite om, før de var komt ut i læreryrket. Det ble nevnt at det var i praksis de faktisk fikk en følelse av hva det ville si å være lærer. Lillejord og Bjørte (2017) viser til Viv Ellis (2010) som mener at mer praksis og mindre teori ikke løser problemet. Studentene kan oppleve flere gode praksiseksempler ved å ha praksis, men at de lærer for lite om hvordan de skal forholde seg kritisk til praksisen for så å kunne forbedre den. Istedenfor å få mer praksis, og mindre teori må det tenkes nytt rundt arbeidsfordelingen mellom lærerutdanningen og skolene i samfunnet.

Skolene må gi et realistisk bilde av hva en lærerhverdag består av til studentene i praksis, og utdanningsinstitusjonene må forholde seg til hvordan en skolehverdag ser ut.

### **5.2.2 Profesjonell utvikling**

Informantene fikk spørsmål om de kunne fortelle om sin første tid i yrket. Dette spørsmålet ble stilt for å finne ut om noen hadde hatt de samme opplevelsene, og om det var noen likheter mellom informantene på hva de hadde savnet den første tiden. Alle informantene hadde hatt en bratt læringskurve, der de hadde utviklet seg som lærer. De uttrykte at de hadde hatt en forestilling før de begynte å jobbe som lærer om hvordan yrket skulle være og hvilken type lærer de selv kom til å bli. Denne forestillingen forandret seg da de kom ut i yrket. En nyutdannet lærer vil gå igjennom et forandringsarbeid når den er kommet ut i yrket (Rønnestad, 2008). Denne forandringen skjer i relasjoner med både kollegaer og elever. Det har også mye å si hvilken skole du jobber på, og hvilken skolekultur som er på arbeidsplassen (Møller, 2011). Informantene var enige om at de opplevde mestring i samhandling med kollegaene da de fikk anerkjennelse for sin kunnskap og fikk være med å bidra i utviklingsarbeidet til skolene. Ifølge Ulvik (2018) er det vanlig at en nyutdannet blir sosialisert inn i tradisjonen som er på skolen. I tillegg til dette må læreren opptre som en selvstendig aktør, og ta egne valg. Dersom læreren skal kunne gjøre dette, er det viktig at læreren får utviklingsmuligheter. Kollegiet og ledelsen må derfor også legge vekt på hva den nyutdannede kan tilføre skolen, og ta i bruk deres kunnskap (Ulvik, 2018). For den nyutdannede er skolens innsats den første tiden avgjørende for hvilken læreridentitet den nyansatte får (Grimsæth, 2008). Dersom den nyutdannede føler at deres arbeid gir nytte for skolene, vil det gi en mestringsfølelse og trygghet videre i arbeidet (Grimsæth, 2008). Informantene gav flere eksempler på når de hadde følt seg anerkjent i jobben. Flere av informantene trakk frem at de følte seg sett og anerkjent når andre tok i bruk deres tips og råd. De opplevde at de ble tatt seriøst, og at deres mening betydde noe. Når andre kollegaer eller ledelsen brukte noe den nyutdannede hadde kommet med, fikk den nyutdannede kjenne på en mestring og en trygghet til å fortsette å bidra til kollegiet.

### **5.2.3 Hvordan legge til rette for mestring?**

Informantene fortalte om flere de kjente fra utdanningstiden som hadde valgt å jobbe i andre yrker enn læreryrket. Mange av disse hadde forlatt læreryrket fordi det opplevdes vanskelig,

og at de følte de ikke mestret arbeidsoppgavene. Ifølge utdanningsforbundet (2021) er det mellom 20 og 25 prosent av hvert kull som velger andre yrker enn læreryrket. Dette kan føre til lærermangel i skolen i fremtiden. For å beholde lærere i yrket, er det viktig å gi dem en god start når de kommer ut i yrket (Grimsæth, 2008). En arbeidsgiver kan legge til rette for mestring i yrket på flere ulike måter. På spørsmål om hva som gav mestring sa informantene at organisering av skolehverdagen var med på å legge til rette for mestring. Organiseringen av arbeidshverdagen har mye å si for om nyutdannede lærere opplever yrket som vanskelig eller greit (Caspersen & Raaen, 2010). Arbeidsgiveren kan skape mestring ved å gi arbeidsoppgaver som er tilpasset læreren som f.eks. hvilket trinn man jobber på, eller hvilke fag man underviser i. Man kan også legge til rette ved å lage en timeplan der læreren får tid til å puste og reflektere mellom de ulike arbeidsoppgavene. Arbeidsgiver kan tilrettelegge for et forum der lærere har mulighet for å diskutere profesjonalitet, og hva som kan være utfordringer i det (Grimsæth et al., 2008). I et slikt forum kan lærere utvikle seg ved hjelp av refleksjon av både faglige og personlige behov (Grimsæth et al., 2008).

Alle informantene var enig i at opplevelser med mestring hadde noe å si for om de ønsket å bli i yrket. På spørsmål om hva som gav mestringsfølelse sa de at de opplevde mestring da noen anerkjente arbeidet deres, og gav dem komplementer for det. Bekreftende ord fra elever og kollegaer kan være eksempel på konstruktiv involvering (Rønnestad, 2008). For en nyutdannet lærer vil det gi mestring å befinne seg i en dimensjon av konstruktiv involvering. I en slik dimensjon vil den nyutdannede oppleve kompetanse og få opplevde vanskeligheter i arbeidet. Dette fører til at den nyutdannede læreren befinner seg i en flyt-situasjon (Rønnestad, 2008). I slike flyt-situasjoner vil den nyutdannede føle at den mestrer det den holder på med. En av informantene uttrykte at det var viktig å få til gode undervisningsopplegg. Dersom hun opplevde at undervisningsoppleggene hennes var gode, kjente hun på mestring og en glede ved arbeidet. At en nyutdannet føler at deres arbeid gir nytte for elevene eller skolene vil gi den nyutdannede en mestringsfølelse og en trygghet videre i arbeidet (Grimsæth, 2008). Dersom en lærer får medinnflytelse i skolehverdagen og skoleutviklingen vil den nyutdannede læreren kunne utvikle seg profesjonelt (Grimsæth, 2008). I intervjuet ble det nevnt at det gav mestringsfølelse dersom andre ønsket råd av dem og tok i bruk rådene. Dersom kollegaer tar i bruk ideer og opplegg som kommer fra den nyutdannede vil det gi en trygghet i at den nyutdannede gjør noe riktig. Informantene uttrykte også et ønske om å få muligheten til å utvikle seg selv gjennom å enten observere andre

kollegaer eller få muligheten til å ta inn kompetanse utenifra på områder som ikke de følte de hadde nok kunnskap om. De uttrykte en bekymring over at de manglet kunnskap på mange sosiale utfordringer som kunne oppstå i en skolehverdag, og de sa at de ikke hadde hatt nok om slike utfordringer gjennom utdanningsløpet. Ifølge Postholm og Rokkones (2012) vil det styrke det lokale læringsfellesskapet dersom man tar inn kompetente andre inn i skolen på områder som man trenger styrking på. Man kan da få en slags etterutdanning, som vil fremme en robust skoleutvikling (Postholm & Rokkones, 2012). Ifølge mine informanter ville et slikt tiltak føre til større trygghet, og dermed bedre mestringsfølelse da de måtte håndtere sosiale utfordringer som de ikke følte seg trygge nok på å håndtere fra før av.

## 5.2.4 Forventninger til yrket

Noe som kan påvirke mestringsfølelsen til nyutdannede lærere er forventninger til yrket. I intervjuet ble informantene spurt om hvilke forventninger de hadde til læreryrket før de var ferdig med utdanningen. Alle de fem informantene hadde ulike forventninger til yrket på forhånd, men alle hadde samme forventning om at de skulle jobbe med mennesker. For en nyutdannet lærer kan det være overveldende å komme ut i yrket (Grimsæth, 2008). Mange opplever det såkalte «praksissjokket» når de kommer ut i sin første jobb. Ifølge en rapport fra utdanningsdirektoratet fra 2020 kom det frem at 60 prosent av en lærerne som deltok i studien synes at overgangen mellom utdanning og yrket hadde vært utfordrende (utdanningsforbundet, 2020). En av grunnene til at det kan være overveldende kan være at arbeidshverdagen er helt annerledes enn den du har forventet deg (Caspersen & Raaen, 2010). I denne fasen er det mange lærere som ønsker å forlate yrket. Ifølge KS er det 33 prosent som slutter innen fem år etter endt utdanning (Hollup & Holm, 2015). Ifølge Smith og Ulvik (2010) må det legges til rette for tiltak som bidrar til redusert frafall og mer kompetente lærere. Et av tiltakene er å bidra til mer mestring i lærerrollen for nyutdannede lærere. Det er viktig at utdanningsinstitusjonene og skolene samarbeider om å gi et klart inntrykk av hva yrket innebærer og hva det vil si å være lærer. I rapporten fra utdanningsdirektoratet svarte lærere på om de var fornøyde med utdanningen, og om utdanningen forberedte de til yrkeslivet. Undersøkelsen spurte både lærerstudenter og nyutdannede lærere. Lærerstudentene som var med på var mer fornøyd med utdanningen, og mente at utdanningen i stor grad forberedte dem på yrkeslivet (Utdanningsforbundet, 2020). De nyutdannede lærerne som var kommet ut i yrket var mindre fornøyd med utdanningen sin (Utdanningsforbundet, 2020). Det

ble begrunnet med at de møtte andre utfordringer i yrket enn de hadde sett for seg under utdanningen. Dette viser at det er svært viktig at utdanningen og yrkeslivet samarbeider om å gi riktig inntrykk av utdanningen, slik at flere nyutdannede lærer vet mer hva de går til når de kommer ut i yrkeslivet. Det er også viktig å legge til rette for ekstra oppfølging av de nyutdannede lærere, som f. eks veiledning (Smith & Ulvik, 2010).

## **5.3 Veiledning**

I denne delen av drøftingen vil jeg ta for meg veiledning. Jeg vil se på hvilken veiledning informantene mine har fått, hvem veilederen er og hvorfor nyutdannede bør få veiledning. Jeg vil også drøfte om den nasjonale veiledningsordningen vi har i Norge i dag har noe å si for om lærere blir i yrket.

### **5.3.1 Hvem er veilederen og hvilken veiledning har de fått?**

Av informantene var det tre av fem som hadde fått tilbud om veiledning de to første årene i yrket. Alle de tre informantene som hadde fått formell veiledning hadde mottatt forskjellig type veiledning. I den nasjonale veiledningsordningen blir det foreslått flere ulike måter å gjennomføre veiledning på, men hvilken veiledning man velger er det skolene selv som bestemmer. Den ene informanten fikk tilbud om gruppeveiledning, mens de to andre fikk tilbud om en til en veiledning. Ifølge Ulvik (2018) er det vanskelig å si hvilken type veiledning som gir best resultat, men at det heller er konteksten og hvem som veileder som har noe å si for hvor god veiledningen blir. Ifølge Grimsæth (2008) er det ikke en spesiell modell for veiledning som gir gode resultater, men at de gode resultatene kommer gjennom dialog, deltakelse i beslutningsprosesser og veiledningssamtaler.

I samtaler rundt hvem veilederen var, kom det frem at alle de tre informantene hadde hatt veiledere som hadde lang erfaring i yrket og god faglig kompetanse. Kun en av de tre informantene hadde en veileder med formell veiledningskompetanse. De to andre informantene hadde veiledere som var under utdanning for å få veiledningskompetanse når de fikk veiledning. I den nasjonale veiledningsordningen står det at en veiledning skal gjennomføres av en kvalifisert veileder. For å være en kvalifisert veileder må man ha formell veilederutdanning (Rambøll, 2021). Under prinsippene for veiledningsordningen står det at veiledning fortrinnsvis skal gjennomføres av en kvalifisert veileder (Rambøll, 2021). Det



betyr at skoler som enda ikke har veiledere med veiledningsutdanning, kan bruke veiledere uten veiledningskompetanse. Det kan forklare hvorfor to av tre veiledere ikke hadde veiledningskompetanse hos mine informanter. Alle skolene brukte lærere med over tre års erfaring og lærer som hadde nødvendig faglig kompetanse. I sluttrapporten til Rambøll (2021) ser man at en økning av veiledere med formell kompetanse siden delrapporten i 2016. Det vil si at det har blitt mer fokus på å ha veiledere med veiledningskompetanse. Sluttrapporten (2021) sier også at forskning tyder på at veileder med formell kompetanse har en dypere forståelse for veilederoppdraget enn veiledere uten formell kompetanse. Derfor bør skoler prioritere å gi veilederne ved sine skoler formell veiledningsutdanning for å øke kvaliteten på veiledningen.

I sluttrapporten til Rambøll (2021) kommer det frem at det er stor variasjon på hvordan ulike skoler legger til rette for veiledning. Mange svarer at organiseringen ofte ikke er planlagt på et overordnet nivå og at det er opp til veileder hvordan veiledningen skal gjennomføres. Mine informanter hadde alle forskjellige erfaringer for hvordan veiledningen var lagt opp. Informanten som hadde fått tilbud om gruppeveiledning hadde veiledning en time i uken etter undervisning. Veiledningen var for alle som ønsket, og det var to veiledere som skulle svare på spørsmålene til de som møtte opp. Ifølge Rambøll (2016) bør veiledere ta utgangspunkt i de nyutdannedes behov og ønsker. Ved å la de nyutdannede komme med spørsmål de har, legger veilederne til rette for at veiledningen skal ta utgangspunkt i deres behov. Veilederne til denne informant var under veiledningsutdanning når de var veiledere. De hadde også lang erfaring fra læreryrket og god faglig kompetanse. Skolen hadde valgt ut to lærere med ulik faglig bakgrunn, slik at de kunne veilede flest mulig på det de ønsket veiledning på. Ifølge evalueringen til Rambøll (2021) er det indikasjon på at kompetanse hos veileder er det viktigste middelet for å sikre veiledning av god kvalitet. Ved å benytte seg av to ulike veiledere kan de utnytte hver sine styrker og kompetanser til å veilede nyutdannede.

De informantene som fikk en til en veiledning hadde også ulike erfaringer med veiledning. Den ene informanten opplevde at veiledningen var svært nøye planlagt og veileder fulgte en overordnet plan fra kommunen som satte rammene for veiledningen på skolen. Ifølge Udriks veileder er en god veiledningsordning er en veiledning som er systematisk og har konkrete planer for veiledningen (Rambøll, 2021, s.122). Denne informanten hadde faste ukentlige møter med en veileder som hadde veiledningsutdanning. I forkant av møtene fikk informanten

spørsmål om hva han ønsket at veiledningssamtalen skulle handle om. Dersom informanten ikke hadde et spesielt ønske, var det veileder som planla innholdet. Denne informanten uttrykte at veiledningen hadde vært svært viktig for han det første året i yrket, fordi han alltid visste at han skulle prate med noen i løpet av uken, og at veileder alltid var klar og forberedt. At man har satt av fast tid til veiledning og at man møtes i den veiledningstimen gjør at det blir en kontinuerlig prosess der den nyutdannede får reflektert og drøftet tanker og erfaringer med en annen person. I en slik prosess kan den nyutdannede forstå og bli bevisst på eget forandringsarbeid (Rønnestad, 2008). En annen positiv side ved å ha faste møtepunkter, er at tiden ikke blir brukt til andre ting enn akkurat veiledning. Det har blitt uttrykt bekymring fra flere av informantene om at tiden til refleksjon ofte blir erstattet med andre arbeidsoppgaver. Informanten som hadde faste møtepunkt for veiledning uttrykte at denne tiden kun ble brukt til veiledning, og dermed ikke ble brukt til annet forefallende arbeid. Dersom veiledning er kontinuerlig og strukturert, er det vanskeligere å bruke den tiden til andre ting. Dersom veiledning ikke er strukturert og ikke har faste møtepunkter, vil det muligens være lettere å bruke veiledningstiden på andre arbeidsoppgaver. I rapporten til Rambøll (2021) viser det seg at de nyutdannede lærerne som ikke hadde fastsatt tid til veiledning, hadde mindre veiledning enn de som hadde fastsatte tidspunkt.

Den siste informanten som fikk veiledning fikk også en til en veiledning, men denne informanten fikk ikke systematisk veiledning hver uke. Det var opp til den nyutdannede å ta kontakt med veileder når den hadde behov for det. Denne informanten sa at det ofte ikke ble veiledning, siden hun alltid følte hun hadde andre arbeidsoppgaver som måtte gjøres først. I en arbeidshverdag som er hektisk og preget av stor arbeidsmengde, er det viktig at det blir lagt til rette for avsatt tid til faste møtepunkter med veileder, slik at tiden ikke blir brukt til andre oppgaver som man synes er viktigere (KILDE). Det blir rapportert at tid er det største hinderet for å få jevnlig gjennomført veiledning (Rambøll, 2021). Dersom det ikke er fastsatt møtetid for den nyutdannede læreren og veileder, kan det være vanskelig å finne tid i timeplanen som passer for begge to (Rambøll, 2021). Dette kan bidra til at det blir utfordrende å skulle gjennomføre veiledning.

Hvem som er veilederen, påvirker også kvaliteten på veiledningen. Veileder må klare å skape en tillit og relasjon til veisøker (Skagen, 2011b). Veiledningssituasjonen bør skapes i en trygg atmosfære (Skagen, 2011b). Informantene som fikk veiledning opplevde at veilederne klarte å

skape en trygg atmosfære, der det var lov å spørre om hva som helst. Ifølge Smith og Ulvik (2018) er det viktig at det er den nyutdannede som har ansvaret. Ansvaret ligger i at det er den nyutdannede som skal finne sin egen vei, istedenfor at en veileder skal gi en oppskrift til den nyutdannede som den skal følge. Det vil si at den nyutdannede må uttrykke hva den har behov for, slik at veileder kan veilede hensiktsmessig. Informantene mine var fornøyd med hvilke tema som ble diskutert i veiledningen, og at det stort sett var den nyutdannede som fikk bestemme hva veiledningen skulle handle om. Rapporten til Rambøll (2021) viser også at lærerne selv får komme med innspill til hva veiledningen skal handle om. Den nyutdannede kan bruke veilederen til å diskutere ulike problemstillinger den står ovenfor, eller snakke om veivalg som den nyutdannede skal ta. I denne samtalen er det viktig at den nyutdannede læreren får reflekter selv, og ikke bare få svaret fra veileder. På denne måten kan den nyutdannede finne sin egen vei (Smith & Ulvik, 2018). For at en nyutdannet lærer skal tørre å vise svakhet eller nederlag, er det viktig at det er høy grad av tillit mellom veileder og den nyutdannede læreren (Smith & Ulvik, 2018). I den nasjonale veiledningsordningen står det også at veilederen ikke bør ha et formelt lederansvar for den som skal bli veiledet (Rambøll, 2021, s. 15). Dette kan være fordi det kan være vanskelig for en nyutdannet å vise sårbarhet og frykt over egen kompetanse til en som har lederansvaret for deg.

De to informantene som ikke hadde fått veiledning uttrykte at de hadde ønsket å få veiledning, men at de ikke følte de hadde gått glipp av noe, siden de hadde gode kollegaer som støttet og hjalp de. En god kollega kan ikke sammenlignes med en veileder. En veileder skal systematisk gi veiledning basert på nasjonale prinsipper og ut ifra en faglig veileder (Kunnskapsdepartementet, 2018). En kollega kan gi støtte og råd, men det mangler en struktur og overordnet plan på en slik «veiledning». På spørsmål om de var klar over hva som kan forventes av skoleeier med tanke på veiledningsordninger svarte begge informantene at de ikke var klar over hvilke krav de hadde på veiledning. Begge hadde hørt om veiledningsordningen, men ble usikre da ledelsen ikke tok det opp med dem. I evalueringen til Rambøll (2021) viser det seg at over 26 prosent av lærere som ikke får tilbud om veiledning ikke har fått informasjon om mulighetene for veiledning for nyutdannede lærere. Siden informantene ikke var klar over hvilke krav og retter de hadde på veiledning, er det usikkert om de er klar over hva veiledning kunne gitt dem når de var nyutdannet. I Rambøll (2021) sin evaluering kommer det frem at studiestedet har ansvar for å gi avgangsstudentene informasjon om veiledningsordningen og hva de har krav på i yrket. Siden det er over 26 prosent som

svarer at de ikke har fått informasjon, er det bekymringsverdig at så mange ikke har fått med seg hvilke krav og retter de har. Et annet mulig problem er at dersom skolene ikke presenterer mulighetene for veiledning for den nyansatte, vil det være opp til den nyansatte å gi beskjed til ledelsen. Dette ansvaret kan være vanskelig for en nyutdannet å ha, siden det ikke kan være vanskelig nok å være ny på en arbeidsplass. Den ene informanten fortalte at hun synes det var vanskelig å skulle spørre om veiledning, da de ikke nevnte noe til henne. Derfor vil det være bedre for den nyutdannede om ansvaret ligger hos ledelsen, og ikke hos den nyutdannede.

### **5.3.2 Hvorfor bør nyutdannede få veiledning?**

De tre informantene som fikk veiledning, var glad de fikk tilbud om veiledning. De uttrykte at det var en god måte å få reflektert over eget arbeid, og det var godt å vite at man alltid hadde noen å spørre om det de lurte på. Ifølge Grimsæth (2008) kan veiledning bidra til å korte ned forvirringstiden til nyutdannede lærere. Som nyutdannet er det mange nye oppgaver å sette seg inn i, og man bruker tid på å sette seg inn i den sosiale konteksten som er satt på arbeidsplasser. Informantene synes det var svært nyttig å ha en veileder som kunne svare på enkle spørsmål som hvor ting er på skolen, hvilke rutiner skolen har på f. eks foreldremøter osv. Dersom nyutdannede får en veileder, kan veileder svare på disse spørsmålene og dermed slipper de nyutdannede å bruke mye ekstra tid på å finne det ut selv (Grimsæth, 2008). Ifølge Bayer og Brinkjær (2003) vil det gi et bedre utgangspunkt for danning for en nyutdannet lærer dersom de får kjennskap til regler, rutiner og satsningsområdene ved skolen.

Informantene uttrykte at det var godt å ha noen å snakke med om egen undervisning. De fortalte at de fikk bekreftet eller avkreftet tanker eller usikkerheter de hadde om egen undervisning. Veiledning kan forstås som en læringsprosess mellom to eller flere personer (Gjems, 2007). Hensikten med denne læringsprosessen er å skape mening og forståelse i profesjonelle sammenhenger (Gjems, 2007). Når man får drøftet og diskutert ulike aspekter ved egen undervisning oppstår det læring og utvikling. Informantene uttrykte at veiledningen hadde bidratt med å trygge dem i lærerrollen og gi dem motivasjon til å fortsette. Forskning som er gjort på veiledning viser at veiledning kan bidra til å øke motivasjonen og yrkesidentiteten til nyutdannede lærere (Hyrkäs & Paunonen-Ilmonen, 2001). Nyutdannede kan ved hjelp av en veileder bli tryggere på egne valg, og dermed øke sin egen selvtillit. Ifølge Magnusson, Lützén og Severinsson (2002) kan veiledning bidra til å gi nyutdannede

lærere økt selvtillit og trygghet i egen kompetanse. Veiledning vil kunne gi en positiv utvikling for den nyutdannede læreren dersom den nyutdannede klarer å se en nytteverdi av det å reflektere over egen praksis (Kilcullen, 2007). En veileder må derfor hjelpe den nyutdannede til å se at man har en nytteverdi.

Både den nyutdannede, veiledere og skoler kan ha gjensidig utbytte av at nyutdannede lærere får veiledning (Woods & Weasmer, 2002). Informantene fortalte at det gav en god mestringsfølelse når de opplevde å både få hjelp, men også å kunne bidra med noe nytt til skolen. I en veiledningssituasjon vil den nyutdannede få innsikt i skolens kultur og arbeidsmåter fra veileder. Dette er viktig informasjon en nyutdannet lærer trenger å vite for å raskt komme inn i skolen som system (Grimsæth, 2008). Til gjengjeld kan den nyutdannede bidra til at veileder kan få nye perspektiver og muligheter til å reflektere over sin egen praksis (Grimsæth, 2008). På denne måten opplever den nyutdannede mestring ved at deres kompetanse blir anerkjent og sett, og veileder får nye impulser og påfyll av ideer fra den nyutdannede. Når man klarer å få til en slik veiledning kan begge parter få gjensidig utbytte av veiledningen. Ifølge undersøkelsen til Grimsæth (2008) opplevde veilederne at det var givende å være veileder akkurat fordi den både hjalp den nyutdannede med å dele av sin kunnskap, men også fordi den fikk påfyll av ideer og perspektiver. Det er i slike møter mellom veileder og nyutdannede at det oppstår skoleutvikling (Grimsæth, 2008). Informantene var klar på at de ønsket å være med på å utvikle både seg selv og skolen de jobbet på. For at den nyutdannede skal kunne utvikle seg på et profesjonelt nivå er det viktig at den nyutdannede får medinnflytelse i skolehverdagen og i skoleutviklingen (Grimsæth, 2008). Dersom skoler legger til rette for at den nyutdannede opplever at deres arbeid gir nytte for skolen vil det gi en trygghet og mestringsfølelse hos den nyutdannede. Dersom skoler ikke ser potensialet de nyutdannede sitte på og bare ser den nyutdannedes manglende praksiserfaring, kan skolen tape endringskompetanse og kunnskap (Grimsæth, 2008). Dersom de nyutdannede opplever det slik kan det i verste fall føre til at nyutdannede ikke ønsker å fortsette i yrket. Derfor er det viktig at veiledere og skoler møter de nyutdannede med positive holdninger (Grimsæth, 2008). Alle mine informanter uttrykte at de fikk medinnflytelse i skolen, og at deres veiledere møtte med åpenhet, velvilje og positive holdninger.

## 6.0 Avslutning

I denne oppgaven har formålet vært å få en økt forståelse for hva det er som gjør at lærere velger å bli i læreryrket. Jeg har også sett på den nasjonale veiledningsordningen og sett om denne er med på å få lærere til å bli. I denne delen tar jeg en sammenfatning av funn, oppsummerer drøftingen og til slutt sier noen velvalgte ord om hva jeg har lært.

### 6.1 Hva gjør at en lærer velger å bli i yrket?

Å være en nyutdannet lærer kan oppleves overveldende og utfordrende. Man hører ofte om det såkalte «praksissjokket» og at mange nyutdannede lærere velger å slutte i yrket kort tid etter at de har startet i læreryrket. Hva er det som skal til for at nyutdannede velger å bli i yrket? Ifølge mine informanter er det spesielt tre ting som var med på å påvirke valget om å bli i yrket. Det var ledelse- og kollegasamarbeidet på skolen, mestring i yrket og veiledning.

Informantene ønsket en ledelse som gav støtte og rom for utvikling. Ledelsen kunne vise denne støtten ved å gi lærerne tid til å planlegge, gjennomføre og reflektere over egen undervisning. Informantene opplevde yrket som mer givende i periodene de hadde tid til å reflektere over eget arbeid. Informantene ønsket også å ha en ledelse som klarte å balansere de organisatoriske arbeidsoppgavene og de individuelle arbeidsoppgavene. Det kom frem at dersom de organisatoriske arbeidsoppgavene ble større enn de individuelle arbeidsoppgavene, ville de ikke blitt i yrket, på grunn av at det var de individuelle arbeidsoppgavene som var grunnene til at de valgte å bli lærere i utgangspunktet. Informantene synes også det var viktig å ha en ledelse som så og anerkjente arbeidet deres. Ledelsen kunne vise dette ved å gi informantene arbeidsoppgaver som var tilpasset deres utdanning og interesser. Å få undervise i fagene man hadde gav en trygghet og en mestringsfølelse for informantene. Det var også viktig at lærerne fikk tillit fra ledelsen til å ta bestemmelser over egen undervisning. Denne autonomien kunne svekkes dersom ledelsen la for mange føringer på hvordan jobben skulle utføres. Informantene var klar på at de ønsket å kunne ta egne beslutninger, men at ledelsen skulle være der dersom de trengte hjelp og råd. Dette var spesielt i beslutninger som man måtte bruke skjønn på. En ledelse som var støttende i vanskelige situasjoner og gav råd og hjelp var med på å trygge læreren i sine valg. Informantene var klar på at en ledelse hadde mye å si for om de ble i yrket eller ikke.

Kollegasamarbeid ble trukket frem som svært viktig for at informantene valgte å bli i yrket. Informantene ønsket å være en del av et profesjonelt læringsfelleskap der man hadde et godt samarbeid med kollegaene. Slike profesjonelle læringsfelleskap kunne hjelpe informantene til å komme inn i lærerrollen fortere. For å kunne ha et slikt felleskap må ledelsen legge til rette for det. For at lærerne skal føle at et slikt felleskap er nyttig, er det viktig at det blir tatt utgangspunkt i hva lærerne trenger å lære mer om. Et forum der lærere kan diskutere og snakke sammen kan føre til at nyutdannede føler emosjonell støtte fra kollegaer, og at de har et forum der de kan utvikle seg faglig og personlig gjennom refleksjon. Informantene som hadde stor delingskultur ved arbeidsplassen, var mest fornøyd med kollegasamarbeidet. For nyutdannede er det viktig å være en del av et åpent og trygt kollegium. Ledelsen må legge til rette for godt kollegasamarbeid ved å ha fokus på samarbeid. Koronapandemien har ifølge mine informanter påvirket samarbeidskulturen på skolene. Informantene hadde opplevd en nedgang i den spontane utvekslingen av ideer og tanker blant kollegiet. Lærere ble sittende mye alene, og følte på at gleden over et godt kollegium var et savn i koronatiden. Arbeidsmiljø var også et tema som gikk igjen hos mine informanter. Det var viktig at det ble lagt til rette for sosial kontakt med kollegaene. Ved å la lærere ha mer sosial kontakt, kan det oppstå tettere bånd, og dermed bedre samarbeid. Dette er også noe som kan lette overgangen fra studie til yrkesliv. God støtte fra ledelse og kollegaer kan lette ulike usikkerheter nyutdannede føler på i starten av yrkeslivet.

Å oppleve mestring i yrket var en stor del av hvorfor informantene ønsket å fortsette i yrket. Informantene fortalte at mestringen startet allerede i utdanningsløpet, og spesielt i praksissituasjonene i utdanningen. Utdanningen gav informantene fagkunnskaper og erfaringer gjennom praksis som de tok med seg i ut i yrket. Det var et stort ønske fra alle informantene om at de ville ha mer praksis i utdanningen, fordi det var det som klargjorde dem aller mest til yrket. Utdanningsinstitusjonene må samarbeide med skolene, slik at studentene får best mulig grunnlag for forståelsen av hva yrket innebærer. Når man er kommet ut i yrket, er forestillingen om hva yrket innebærer kanskje ikke det man har sett for seg på forhånd. Man kan forandre synet på hva yrket er og hvilken lærer man er. Dette forandringsarbeidet skjer i relasjoner med både kollegaer og elever. Det å oppleve mestring i disse situasjonene er viktig for at man velger å bli i yrket. Skolen må legge vekt på hva den nyutdannede kan, og hva den kan tilføre skolen. Dersom skolene gjør dette, vil den nyutdannede oppleve en mestring som gjør at han blir tryggere i sin rolle som lærer. Dersom

andre tar imot tips og råd fra den nyutdannede føler han seg sett og anerkjent. Dette er også med på å gi mestringsfølelse til den nyutdannede. Hvordan arbeidshverdagen er organisert har også mye å si for om nyutdannede opplever mestring i jobben. Hvis den nyutdannede får tilpassede arbeidsoppgaver og tid til refleksjon er det lettere for den nyutdannede å oppleve mestring.

## **6.2 Hva har veiledningsordningen å si for om lærere blir?**

Som nevnt over er det mange grunner for at veiledning gir grobunn for både profesjonsutvikling og er med på å bidra til at nyutdannede blir i yrket. De tre informantene som fikk veiledning, var klar på at veiledningsordningen hadde noe å si for valget deres om å bli i yrket. Veiledningsordningen bidro til at ledelsen la til rette for veiledning fordi det var lagt krav til dem om å sette veiledning i system. Veiledningsordningen bidro også til at de nyutdannede fikk en veileder som kunne svare på spørsmål og lette forvirringstiden. På denne måten opplevde de at de ble sett og hørt, og samtidig fikk de en trygghet med tanke på at de fikk reflektert over egne handlinger. De to informantene som ikke fikk veiledning, snakket også om at det var viktig for dem å ha mulighet for å snakke og reflektere over egne handlinger. Dette fikk de gjort sammen med kollegaer til en viss grad, men de vegret seg i større grad enn de som fikk veiledning, til å ta for mye kontakt med kollegaene sine, i frykt for å bruke for mye av deres tid. Informantene som ikke hadde hatt veiledning uttrykte større bekymring for at de brukte av kollegaene sin tid, enn de som hadde fått tildelt en veileder. De som hadde fått tildelt en veileder, var klar på at det å svare på spørsmål og hjelpe til var en del av veilederens oppgave, og dermed følte det ikke ut som man brukte opp tiden til vedkommende. Veiledningsordningen var også med på å gi de nyutdannede bedre mestringsfølelse, siden det ble lagt opp til medbestemmelse og de fikk dele sin kunnskap med veilederen. Dette kunne veilederen ta med seg til de andre i kollegiet, og dermed ble den nyutdannede anerkjent for sin kunnskap. De følte seg også sett og anerkjent av ledelsen som la til rette for veiledning. De uttrykte at det var godt å ha en ledelse som forstod nytten av veiledning, og som forstod at de første årene i yrket kunne være overveldende og utfordrende for en nyutdannet lærer. Den ene av informantene som ikke fikk veiledning, følte seg lite sett av ledelsen og fikk også mindre tid til refleksjon sammen med andre kollegaer, på grunn av at det ikke var lagt opp til veiledning. De informantene som ikke fikk veiledning, gav i sine forklaringer inntrykk av at de savnet mye av det som man kan få ved hjelp av veiledning.



Dette var nedsatt arbeidstid der man fikk reflektere med andre enn seg selv, en som alltid kunne svare på spørsmålene deres og i tillegg et forum der man kan drøfte usikkerheter og utfordringer i yrket. Dette viser at veiledning kan være til stor hjelp for nyutdannede, og være med på å holde nyutdannede i yrket.

### **6.3 Hva har jeg lært?**

I denne oppgaven har jeg forstått hvor kompleks lærerhverdagen er, og hvor mange faktorer som spiller inn på om man trives eller ikke i læreryrket. Jeg har lært at mennesker er forskjellige, og har forskjellige behov. Det er derfor vanskelig å skulle si akkurat hva som skal til for at lærere velger å bli i yrket, fordi man synes forskjellige ting er viktig. Men jeg har lært at jeg ønsker å jobbe på en arbeidsplass som har en god og støttende ledelse som legger opp til kollegasamarbeid og mestring. Jeg ønsker også å motta veiledning, slik at overgangen mellom studiet og yrkeslivet går lettere.

Dersom jeg skulle ha forsket videre på temaet, ville jeg også intervjuet skoleledere og veiledere om samme tematikk. På denne måten hadde jeg fått et større bilde på hele situasjonen. Jeg hadde da flere tanker og erfaringer fra flere ulike mennesker om hvorfor lærere velger og slutter og hva som skal til for at de velger å bli.

## Referanser:

- Alver, V. (2021) *Handal om lærermangelen: - Gir mange elever dårligere opplæring*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra (1.5.2021): <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/handal-om-larermangelen---gir-mange-elever-darligere-opplaring/>
- Arbeidsmiljøloven. (2005). Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (arbeidsmiljøloven). Henta fra (7.5.2021): <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>
- Bayer, m. & U. Brinkjær (2003). *Professionslæring i praksis*. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.
- Bjørndal, C. R.P. (2011b). *Hva slags kompetanse trenger veilederen? I T. J. Karlsen (Red.), Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 140-156). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. *Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). *Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse?* I Peder Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-340). Oslo: Abstrakt forlag.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making sense of qualitative data: Complementary research strategies*. Sage Publications, Inc.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Damsgaard, Hilde L. og Kåre Heggen. 2010. «Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket». *Norsk pedagogisk tidsskrift* 94, (1): 28–40.
- Elstad, E. & Helstad, K. (2014). *Profesjonsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, E. O & Molander, A. (2008). *Profesjon, rett og politikk*. I A. Molander & L. I. Terum (Eds.) *Profesjonsstudier* (s. 161–178). Oslo: Universitetsforlaget.
- Gjems, L. (2007). *Meningsskaping i veiledning*. I Kroksmark, T. og Åberg, K., *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Grimen, Harald og Anders Molander (2008) “*Profesjon og skjønn*”. I Molander og Terum (red.) *Profesjonsstudier*, s. 180 –196. Universitetsforlaget.
- Grimsæth, G. (2008, 1). *Veiledning av nyutdannede lærere -en sikker vinner for skolene*. *Bedre Skole*, ss. 75-79.

- Grimsæth, G. (2017). *Pedagogisk skjønn*. I Sæverot, H. & Werler T. C. (Red.) *Pedagogikkens språk*, s.256 - 271. Gyldendal akademisk
- Grimsæth, G., Nordvik, G., & Bergsvik, E. (2008) 'The newly qualified teacher: a leader and a professional? A Norwegian study', *Journal of In-Service Education*, 34:2, 219 — 236  
<http://dx.doi.org/10.1080/13674580801950873>
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times: Teacher's work and culture in the postmodern age*. Toronto: OISE press, 272pp. (Softcover).
- Helstad, K. (2014) *Profesjonelle læringsfelleskap: kunnskapsutvikling gjennom samtaler*. Utdanningsforskning. Hentet fra (18.4.2021):  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/profesjonelle-laringsfelleskap-kunnskapsutvikling-gjennom-samtaler/>
- Hellesnes, J. (1975). *Sosialisering og teknokrati: ein sosialfilosofisk studie med særleg vekt på pedagogikkens problem*. (Gyldendals fakkell-bøker 323). Oslo: Gyldendal.
- Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009). *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. Hentet fra (25.3.2021):  
[https://www.researchgate.net/publication/222845076\\_Mentoring\\_Beginning\\_Teachers\\_What\\_We\\_Know\\_and\\_What\\_We\\_Don%27t](https://www.researchgate.net/publication/222845076_Mentoring_Beginning_Teachers_What_We_Know_and_What_We_Don%27t)
- Hoel, T. L. (2010). *Underviser nyutdanna lærarar i fag?* I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer –sjansespill og samspill* (s. 77-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hollup, K. & Holm, M. S. (2015) *Tre grunner til at lærere slutter*. Utdanningsforskning. Hentet fra (10.4.2021):  
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tre-grunner-til-at-larere-slutter/>
- Hyrkäs, K., & Paunonen-Ilmonen, M. (2001). *The effects of clinical supervision on the quality of care: examining the results of team supervision*. *Journal of Advanced Nursing*, 33(4), 492-502. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.1365-2648.2001.01685.x/epdf>
- Høgskolen i Oslo og Akershus (2011). *Studenter får praksissjokk*. Hentet fra (1.4.2021): <http://www.hioa.no/Forskning/Hva-forsker-vi-paa/Forskning-og-utvikling-ved-SPS/prosjekter/StudData/StudData-variabler/StudData-variabelen-2008/Studenter-faar-praksissjokk>
- Ingersoll, R. M., & Merrill, E. (2011). *The status of teaching as a profession*. In J. Ballantine, & J. Spade (Eds.), *Schools and society: A sociological approach to education* (pp. 185-189). (4th ed.). CA: Pine Forge Press: Sage Publications.

- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). *The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Johannessen, A., Tufte, A.P. og Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag
- Kavli, A-B. m.fl. (2008): “*Creative Effecting Teaching and Learning Environments: Istresults from TALIS, 2008 TALIS-rapport, OECD- Teaching And Learning International Survey* Hentet fra (6.5.2021):  
<https://www.oecd.org/education/school/43023606.pdf>
- Kilcullen, N. (2007). *An analysis of the experiences of clinical supervision on Registered Nurses undertaking MSc/graduate diploma in renal and urological nursing and on their clinical supervision*. *Journal of Clinical Nursing*, 16(6), 1029-1038. Hentet fra <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1365-2702.2007.01661.x/epdf>
- Kleven, (red.), (2011): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra (10.4.21):  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanningsom profesjonsutdanning - Forutsetninger og prinsipper fra forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo. Kunnskapssenter for Utdanning. [www.kunnskapssenter.no](http://www.kunnskapssenter.no)
- Lund, E., Vik M, G. & Ghosh, A. (2017) *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra (25.4.2021):  
<https://www.utedanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>
- Løw, O. (2009). *Pædagogisk vejledning. Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. København: Akademisk forlag.
- Magnusson, A., Lütznén, K., & Severinsson, E. (2002). *The influence of clinical supervision on ethical issues in home care of people with mental illness in Sweden*. *Journal of Nursing Management*, 10(1), 37-45. Hentet fra (20.5.2021):  
<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1046/j.0966-0429.2001.00292.x/epdf>
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Molander, A., & Smeby, J.-C. (2013). Innledning. Molander A., & Smeby, J.-C. *Profesjonsstudier 2*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Møller, J. (2011). *Rektorers profesjonsforståelse –faglig autonomi og administrativunderordning*. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. (s.27-48 ).Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (2010). *Læring i yrket: i møtet mellom erfarne og nyutdannede*. I *Ny som lærer: sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Raaen, F. D. & Aamodt, P. O. (2010). *Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering*. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9-28). Oslo: Abstrakt, 2010.
- Rambøll (2016): *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen* Hentet fra (13.4.2021):
- Rambøll (2021): *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere sluttrapport 2021* Hentet fra (10.5.2021):  
[file:///Users/karinajohansen/Downloads/sluttrapport\\_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf](file:///Users/karinajohansen/Downloads/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf)
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (4.utg) Bergen: Fagbokforlaget.
- Robinson, A. M. J., Lloyd, C. A & Rowe, K. J. (2008). *The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types*. *Educational Administration Quarterly* 44, 635-674. DOI:10.1177/0013161X08321509
- Rønnestad, M.H. (2008). *Profesjonell utvikling*. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279-294). Oslo: Universitetsforlaget.
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research* (4.utg.) London: Sage.
- Skagen, K. (2011a). *Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning -analyse og kritikk*. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg., s. 23-41). Bergen: Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011b). *Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene*. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2 utg., s. 11-22). Bergen: Fagbokforlaget.
- St. meld. nr. 16 (2001-2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende –relevant*. Hentet fra (4.5.2021):  
<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20012002/016/PDFA/STM200120020016000DDDPDFA.pdf>

- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. (3.utgave) Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse –En innføring i kvalitativ metode*(4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tickle, L. (2000). *Teacher Induction: The way ahead*. Buckingham: Open University Press.
- Ulvik, M. (red.) & Smith, K. (2010). *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Utdanningsspeilet 2020*. Hentet fra (15.4.2021): <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/utdanningsspeilet-2020/del-1/skolemiljo-og-trivsel/>
- Utdanningsforbundet (2020). *Nye lærere i barnehage og skole - jobbstatus, trivsel og vurdering av utdanning*. (Rapport 3/2020) Hentet fra (10.5.2021): [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport\\_03.2020\\_nye\\_larere.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_03.2020_nye_larere.pdf)
- Utdanningsforbundet (2020). *SFS 2213 Arbeidstid skole*. Hentet fra (1.5.2021): <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/ks-tariffavtaler/sfs-2213/>
- Postholm, M. B. & Rokkones, K. (2012). *Læreres profesjonelle utvikling: En review av forskning om hvordan lærere lærer*. I: M. B. Postholm, *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling* (s. 21–50). Tapir akademisk forlag.
- Westlund, I. (1998). *Elevernas tid och skolans tid*. Lund: Studentlitteratur.
- Woods, A. M & Weasmer, J. (2002) *Maintaining job satisfaction: Engaging professionals as active participants*. Clearing House, 4, 1-5
- Østrem, S. (2010). *Hva vet vi om veiledning av nye lærere i skolen og barnehage?* I: Høihilder, E. K. & Olsen, K. R. (red.) (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

## Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

### Vil du delta i forskningsprosjektet

#### *”Lærere som blir i yrket”?*

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å *få frem læreres erfaringer om hvorfor de ønsker å bli i læreryrket*. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

*Formålet med denne mastergradsoppgaven er å undersøke hva lærere mener er viktig for at de ønsker å bli i yrket. Jeg ønsker å få frem noen læreres tanker og erfaringer om hvorfor de selv ønsker å bli i yrket. Jeg vil også se på om de har hatt veiledning, og finne ut hvilken betydning den har hatt for lærerne. Problemstillingen for prosjektet er «Hva er det som gjør at lærere blir i yrket? Hvilken betydning har den nasjonale veiledningsordningen for om lærere blir?»*

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

*Høgskulen på Vestlandet er ansvarlig for prosjektet. Hovedveileder på prosjektet er Gerd Grimsæth og biveileder er Christine Hope.*

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

*Du mottar denne henvendelsen på grunn av at du har jobbet i læreryrket i tre år eller mer. Jeg ønsker å ha deg med på prosjektet fordi jeg ønsker å intervjuere lærere som har fått erfaringer fra arbeidslivet og som har tanker om hvorfor de har blitt i yrket. Det er fem lærere som har fått henvendelse om å bli med på studien. Dette utvalget er blitt gjort basert på lærere jeg vet har jobbet i skolen i tre år eller mer, og som fortsatt har et ønske om å jobbe i skolen.*

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

*Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Intervjuet inneholder relativt åpne spørsmål om dine erfaringer og tanker om hvorfor du har valgt å bli i yrket, og hva du mener er viktig for at lærere ikke skal velge seg bort fra læreryrket. Intervjuet vil bli tatt opp på et lydopptak som kun jeg vil lytte til. Det vil også bli tatt notater under intervjuet, som kun jeg har tilgang til. Intervjuet vil også bli transkribert i etterkant. Lydopptaket vil bli slettet etter prosjektslutt.*

*Jeg vil også be deg gi noen opplysninger om deg i intervjuet. Det vil være opplysninger om hvor lenge du har jobbet og hvor mange skoler du har jobbet på.*



### **Det er frivillig å delta**

*Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger og lydopptak av intervjuet vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.*

### **Ditt personvern – hvordan jeg oppbevarer og bruker dine opplysninger**

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

*Det er kun jeg som vil ha tilgang til opplysningene som kommer fra intervjuene. For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene vil jeg erstatte navn og personopplysninger med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil også bli lagret på en låst mappe. Mine veiledere vil kun ha tilgang til anonymisert versjon.*

*Deltakerne i prosjektet vil ikke bli gjenkjent i publikasjon. Det vil ikke bli brukt navn eller skolens navn i oppgaven. Det vil bli full anonymitet.*

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

*Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juli 2021. Personopplysninger og opptak vil bli slettet etter prosjektslutt.*

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

*Du har gitt samtykke til at jeg kan bruke dine svar i intervjuet i min masteroppgave.*

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

- Høgskulen på Vestlandet ved  
Student: Karina Hopland Johansen, 95902248, [k.hopland.johansen@gmail.com](mailto:k.hopland.johansen@gmail.com)  
Hovedveileder: Gerd Grimsæth, [gerd.grimsaet@hvl.no](mailto:gerd.grimsaet@hvl.no)  
Biveileder: Christine Hope, [Christine.Hope@hvl.no](mailto:Christine.Hope@hvl.no)
- Vårt personvernombud:  
Trine Anikken Larsen, 55587682, [Trine.Anikken.Larsen@hvl.no](mailto:Trine.Anikken.Larsen@hvl.no)

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

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller på telefon: 55 58 21 17.



Med vennlig hilsen

*Karina Hopland Johansen*

---

## **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Lærere som blir i yrket*, og har fått anledning til å stille spørsmål til studien. Jeg samtykker til:

- Å delta i *intervju*

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

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 2: Intervjuguide

### Intervjuguide

*«Hva er det som gjør at lærere blir i yrket? Hvilken betydning har den nasjonale veiledningsordningen for om lærere blir?»*

- Informerer intervjuobjekt om personvern og taushetsplikt før intervjuet starter.

#### Utdannelse

- Hvilken type lærerutdanning har du?
- Hvordan opplever du at utdannelsen klargjorde deg til yrkeslivet?
- Hvor stor skole jobber du på? Antall lærer og antall elever.

#### Forventninger

- Hvorfor valgte du å bli lærer?
- Hvilke forventninger hadde du til læreryrket?
- Hva tenkte du læreryrket ville innebære før du begynte?

#### Lærerhverdagen

- Kan du beskrive lærerhverdagen din?
- Kan du fortelle om kollegasamarbeidet på skolen din?
- Hva er viktig for deg som lærer?

#### Den første tiden i yrket

- Hvordan opplevde du din første tid i yrket? (første mnd.)
- Hvordan ble du tatt imot i yrket?
- Hvilke arbeidsoppgaver fikk du? Samsvarte dette med dine ønsker/fag?
- Kan du fortelle om noen førstegangsopplevelser du husker godt?

#### Hva skjedde?

- Stemte forventningene du hadde til læreryrket? På hvilke området, på hvilke områder ikke. Hvorfor/Hvorfor ikke?
- Hva var den største overraskelsen om læreryrket for deg?
- Hva er viktig for deg i læreryrket, for at du skal fortsette i jobben som lærer?
- Hvordan snakkes det om læreryrket i dine omgivelser? Blant venner, familie osv.
- Hvilke reaksjoner får du når du forteller at du er lærer i møte med nye mennesker?

**Veiledning: Alle nyutdannede lærere har rett på veiledning. Hvordan var det med deg den første tiden i yrket?**

- Fikk du veiledning det første året i yrket?
- Fikk du oppnevnt en veileder? Og hvordan var veiledningen organisert?
- Hvilke temaer snakket dere om i veiledningen?
- Hvilken betydning har veiledningen hatt for deg?
- Hva var det beste med den veiledningen du fikk?
- Er det noe du skulle ønske var annerledes mtp veiledningen du fikk?
- Har skolen din veiledere som har utdanning innen veiledning for nyutdannede?

**Dersom nei:**

- Hva tenker du om veiledning generelt? Hva burde vært på plass for at veiledning er bra?
- Tror du at du hadde hatt behov for veiledning? Hvorfor/Hvorfor ikke.
- Hva hadde ønsket veiledning på?
- Hvordan tenker du veiledning kan hjelpe nyutdannede lærere?
- Hadde du noen du kunne snakke med?