

Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk

Inger Pernille Hvalbye og Vegard Eide Haugen

Masteroppgave
Nyutdannede lærere i skolen

Newly graduated teachers in school

Master i pedagogikk

PED 3015/1

2022

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage

JA NEI

Forord

Som samboere fant vi ut at vi ønsket å kaste oss ut i en mastergrad ved siden av fulltidsjobb som lærere. Vi så på det som en styrke og trygghet å være to, men at det også var hyggelig å kunne gjøre dette sammen. Under studieløpet, gjennom ulike emner og arbeidskrav, fant vi fort ut at vi utfyller hverandre ganske godt. Der den ene har sine svakheter, har den andre sine styrker, og dette ville vi dra nytte av og valgte dermed å skrive en masteroppgave i lag. Når en bor under samme tak, er terskelen for tilgjengelighet for hverandre lav, noe som har gjort samarbeidet lekende lett. Denne masteroppgaven har vært en berikelse til det ellers travle hverdagslivet.

I arbeidet med oppgaven har vi fått stor hjelp. Vi ønsker å takke vår veileder, Brita Stamnli, for gode og konstruktive tilbakemeldinger og bidrag, innsikt og refleksjoner, samt gode samtaler om oppgaven og faget. Brita har alltid vært tilgjengelig, noe vi har satt stor pris på. Vi ville absolutt ikke vært foruten din hjelp! Takk til våre respondenter, som har viet sin tid til å dele sine verdifulle erfaringer, tanker og opplevelser med oss inn i vår oppgave.

Vi vil også rette en takk til Ina Berg, som ble en rask sparringspartner gjennom hele mastergraden, og hun har vært med å forme oss og studiene hele veien. Hun har inspirert oss til å stå på gjennom studiene med sin innsikt og kunnskap. Takk for gode samtaler og vennskap. En stor takk rettes også til familien vår, som har lært oss god arbeidsmoral og vist sin støtte og tro på oss gjennom disse årene.

Timene til studier har vært mange, og det har vært godt å ha hverandre når tankene om evner og tvil har gjort sin innmarsj. Vi vil også takke hverandre for støtte og godt samarbeid. Vi har til tider ikke sett noen ende i tunnelen, men skjønt det nå er tilbakelagt sitter vi optimistiske over hva vi har fått til. Nå ser vi frem til å kunne sette studier til side og bruke ferie og fritid sammen med familie og venner.

Hamar, mai 2022

Vegard Eide Haugen og Inger Pernille Hvalbye

Norsk sammendrag

Dette er en masteroppgave i pedagogikk, skrevet med hensikt om å gi større innsikt i hvordan rutiner for mottak og oppfølging kan bidra til en god oppstart hos nyutdannede lærere. Denne kvalitative studien undersøker hvordan sju nyutdannede lærere i grunnskolen beskriver sine opplevelser av skolens mottak og videre oppfølging i de første hundre dagene i jobb.

Gjennom brevmetoden har sju nyutdannede lærere fra grunnskolen blitt intervjuet og beskrevet sine opplevelser av mottak, oppfølging fra ledelsen, om veiledning og faglige og administrative forhold på arbeidsplassen. Brevene har blitt analysert opp mot SDI-modellen for å belyse hvordan opplevelsene hos de nyutdannede er koblet til skolens rutiner for mottak og oppfølging (Tjora, 2018, s. 16). Resultatene er preget av de nyutdannedes erfaringer og viser et utvalg av ulike opplevelser, men også likehetstrekk på flere av områdene i studien. Onboarding er et begrep fra organisasjonspsykologien vi bet oss merke i, og som har satt strukturelle program for ivaretagelse av nyansatte på dagsorden, i tillegg til at det har vist å ha en rekke positive effekter (T. Bauer & Erdogan, 2011). Vi fikk derfor et ønske om å se på begrepet onboarding i et pedagogisk perspektiv innenfor skolen som organisasjon. Onboaringsprosessen er i stor grad en læringsprosess for vedkommende som omfattes av den, og kan derfor knyttes direkte opp mot pedagogikkens fagfelt.

Analysen i studien viser at de utvalgte lærerne opplever en god mottakelse, men at flere savner en strukturell ordning av oppfølging videre i arbeidsforholdet. De respondentene som har en intern veileder, tett samarbeid, hyppige møter og veiledning etter den nyutdannedes behov, anser det som betydningsfullt for en god oppstart. I tillegg viser studien at det er av stor betydning at den nyutdannede får tilstrekkelig og god informasjon i oppstarten. En stor andel av de utvalgte mangler forventningsavklaringer i arbeidsforholdet, og de av utvalget som opplever en mangelfull oppfølging fra ledelsen, er mye usikker i sin rolle som lærer. Nesten alle underviser i fag uten formell kompetanse, og det medfører at de får unødvendig arbeidsbyrde og usikkerhet. I tillegg oppleves kontaktlærerrollen som veldig krevende og noe de kunne vært foruten i sitt første arbeidsår.

Abstract

This is a master thesis in pedagogy, written with the intention of providing greater insight to how routines for reception and follow-up of newly graduated teachers can be valuable for a good start of the teacher career. This qualitative study seeks information about how seven newly graduated teachers in primary school describes their experience of the schools' routines for reception and further follow-up through the first hundred days at work.

By using the «letter mode», we have gathered seven newly graduated teachers' experiences of how they describe their school routines applies to their first day at work and further follow-up, how the administration follows-up the teacher, how they describe guidance scheme and their own assignments, regarding administrative and teaching. The answers have been analyzed by using the SDI-model to try describing how their experiences regarding these processes are (Tjora, 2018, s. 16). The results are based on their experiences and reflects only a small population in this setting. Yet we see several similarities in their experiences. «Onboarding» is a term from the organizational psychology that we marked as an interesting term, and which has put structural programs for the care of new employees on the agenda, in addition to the fact that it has been shown to have several positive effects (T. Bauer & Erdogan, 2011). The onboarding program is to a large extent a learning process for the person covered by it and can therefore be linked directly to the field of pedagogy.

The analysis in the study shows that the selected teachers experience a good reception, but that many miss a structural arrangement of follow-up further in the employment relationship. The respondents who have an internal supervisor, close cooperation, frequent meetings, and supervision according to the newly graduated needs, consider it important for a good start. In addition, the study shows that it is of great importance that the new graduated receives sufficient and good information at the start. A large proportion of the selected teachers' experiences lack clarification of expectations, and those of the committee who experience inadequate follow-up from the administration are much more uncertain in their role as teachers. Almost all of them teach subjects without formal competence, and this results that they have an unnecessary workload and insecurity. In addition, they experience the contact teacher role as very demanding and something they could have been without in their first year of work.

Innhold

FORORD	3
NORSK SAMMENDRAG	4
ABSTRACT	5
INNHold	6
TABELLISTE	7
FIGURLISTE	8
1. INNLEDNING	9
1.1 PROBLEMSTILLING	10
1.2 OPPGAVENS OPPBYGGING	14
2. TIDLIGERE FORSKNING INNENFOR FAGFELTET	15
3. TEORI	19
3.1 ONBOARDINGSPROESSEN	19
3.2 LEDELSENS INVOLVERING OG PÅVIRKNING I MØTE MED NYUTDANNEDE LÆRERE	23
3.3 MENTOR OG VEILEDNING	26
3.4 FAGLIGE OG ADMINISTRATIVE FORHOLD	28
3.5 FORRETNINGSKAPITAL OG PROFESJONELL KAPITAL	32
4. METODE, VITENSKAPSTEORI OG ANALYSE	35
4.1 BEGRUNNELSE FOR VALG AV METODE OG FORSKNINGSDESIGN	35
4.2 FENOMENOLOGI OG HERMENEUTIKK	36
4.3 UTVALG	38
4.4 BREVMETODE SOM DATAINNSAMLINGSMETODE	39
4.5 KVALITETEN I FORSKNINGSPROSJEKTET	43
4.6 ANALYSESTRATEGIER	49
5. RESULTATER	53
5.1 DE NYUTDANNEDES OPLEVELSE AV RUTINER FOR MOTTAK	53
5.2 DE NYUTDANNEDES OPLEVELSE AV LEDELSENS INVOLVERING OG OPPFØLGING	57
5.3 DE NYUTDANNEDES OPLEVELSE AV MENTORORDNING OG VEILEDNING	59
5.4 DE NYUTDANNEDES OPLEVELSE AV FAGLIGE OG ADMINISTRATIVE FORHOLD	61
6. DISKUSJON	64
6.1 DE NYUTDANNEDES POSITIVE OPLEVELSER DE FØRSTE HUNDRE DAGENE SOM LÆRER	64
6.2 DE NYUTDANNEDES NEGATIVE OPLEVELSER DE FØRSTE HUNDRE DAGENE SOM LÆRER	71
6.3 OPLEVELSER SOM FREMHEVES TYPISK FOR NYUTDANNEDE LÆRERE	78
7. AVSLUTNING	80
LITTERATURLISTE	82
VEDLEGG 1 – VIL DU DELTA I STUDIEN?	86
VEDLEGG 2 – INFORMASJONSSKRIV TIL INFORMANTER	89
VEDLEGG 3 – BREV TIL INFORMANTER	93
VEDLEGG 4 – UTSENDT RAPPORT AV RESULTATER	97
VEDLEGG 5 – UTSNITT AV ANALYSEDOKUMENTET	103

Tabelliste

Tabell 1: Noen spørsmål omkring virksomhetens formelle og uformelle sosialiseringsteknikker (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 432).....	25
Tabell 2: Oversikt over hovedområder fra SDI-analysen.	51
Tabell 3: Oversikt over hovedområder fra SDI-analysen.	53

Figurliste

- Figur 1: Hvordan nykommere skaper mening i ulike situasjoner en møter i løpet av sosialiseringprosessen (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 430; Louis, 1980, s. 242) 23
- Figur 2: Utdrag fra undersøkelsen der Pedagogstudentene gjennomførte en spørreundersøkelse blant sine medlemmer som nylig er ferdig med lærerutdanningen svarte 675 nyutdannede lærere på hvorvidt de underviser i fag de oppfyller kompetansekravene i (Utdanningsforbundet, 2020, s. 17). 29
- Figur 3: Utdrag fra undersøkelsen der Pedagogstudentene gjennomførte en spørreundersøkelse blant sine medlemmer som nylig er ferdig med lærerutdanningen svarte 675 nyutdannede lærere på hvorvidt de har kontaktlæreransvar (Utdanningsforbundet, 2020, s. 19). 32
- Figur 4: Stegvis-deduktiv induktiv metode, hentet fra Tjora (2018, s. 17). 50
- Figur 5: Ett utsnitt av analysearbeidet. Se kapittel 4.6 for nærmere beskrivelser av prosessen. 103

1. Innledning

[R4 sine utsagn om ledelsen] Jeg føler ikke at de involverer seg så mye eller følger meg så godt opp. Tror det kan handle om at de har mye å gjøre selv. Samt ressursene på skolen jeg jobber på. Jeg kan ikke huske at de har spurt om hvordan det går med meg eller at de har arrangert møte med meg for å snakke med meg om hvordan det går.

Sitatet er fra en nyutdannet lærer som føler på en fraværende ledelse på sin arbeidsplass, men er dette erfaringer som gjenspeiler seg hos mange nyutdannede lærere? Vi har alle opplevd å være ny på en arbeidsplass og kjent på spenningen rundt det å begynne i en ny jobb, møte nye kolleger og bli kjent med en helt ny organisasjon. I en Podcast som heter «Lærerrommet» ble det 12. april 2021 publisert et tema som omhandler lærere som ønsker seg jobber utenfor skolen (Alver & Brøntveit, 2021). Vi hører til stadighet fra andre lærere ulike utsagn som underbygger tematikken; «Om ti år, da jobber jeg ikke som lærer uansett», «Det er så mye mer dokumentasjon i jobben enn det var før», «Det siste jeg har tid til er å planlegge undervisning», «Hvilke jobbmuligheter har en utenom det å være lærer?», «Datteren min vil bli lærer, men jeg sa at hun bør bli noe annet», «Foresatte har lite tillitt til oss lærere». Eksemplene er mange.

I en artikkel fra Utdanningsnytt ble det presentert funn fra en casestudie av fem nyutdannede lærere som valgte å slutte i yrket. Tallene viser til at en fraværende ledelse, manglende veiledning og en utdanning som ikke forbereder godt nok til lærerrollen, som de viktigste årsakene til at lærere slutter i yrket (Hollup & Holm, 2016). Smith og Ulvik (2017) nevner også flere av de samme problemstillingene, men finner også en ny dimensjon av sine funn ved at de trekker frem nyutdannede og vellykkede lærere som har forlatt yrket. Her har hovedsvaret ligget på at flere av lærerne i studien fant yrket restriktivt, og at de ikke var i stand til å fortsette individuell utvikling og målsettinger, samt at de ikke opplevde tilstrekkelig med utfordringer og karrieremuligheter i jobben de stod i som lærer (Smith & Ulvik, 2017). I studien poengterer de også at de nyutdannede opplever yrket som svært regelstyrt og at ledelsen i liten grad er endringsvillig.

Tall viser at én av fire nyutdannede lærere ikke startet i yrket to år etter at de ble ferdig utdannet, og at 16 prosent av alle lærere i skolen slutter i løpet av de fem første årene (Utdanningsforbundet, 2020, s. 4). En kan undre seg over hva som skal til for å beholde lærere

som ønsker seg bort fra læreryrket, og særlig etter flere års utdanning. Er det verdt å risikere at gode medarbeidere forsvinner av feil årsaker? God oppfølging av nyutdannede handler om å få organisasjonen og menneskene som jobber i den til å fungere best mulig, i følge Sagberg (2017, s. 14). Hvis årsaken til at lærerne slutter er fordi de ikke fungerer best mulig i jobben, er det svært interessant å undersøke hvordan rutiner for oppfølging av nyansatte blir praktisert i skolen.

Som lærerstudenter fikk én av oss høre fra en foreleser at 1/3 av lærerstudentene avslutter studiet før de har fullført, 1/3 av lærerstudentene blir noe annet enn lærer og 1/3 av lærerstudentene blir faktisk lærere og er i yrket i minst fem år. Vi vet ikke hvor godt hold det er i disse tallene, men det vekket en interesse hos oss om hvorfor det er mye snakk om at lærere ønsker å slutte eller faktisk slutter i jobben. I tillegg har vi også egne og delte erfaringer fra overgangen fra utdanning og yrke, som også har vært med å forme denne masteroppgaven. Vi ble ferdigutdannet i 2016 og 2017 og fikk jobb i samme kommune. Begge to fikk tilbud om veiledning, og har vært heldige som ble ansatt i en kommune der dette ble praktisert. Kommunen hadde også en piloteringsordning på veiledning i tidsrommet ved vår ansettelse.

På bakgrunn av utsagn fra andre lærere, tall fra undersøkelser, artikler som har dukket opp og egne erfaringer, fikk vi interesse for å undersøke nyutdannede sine opplevelser av hvordan det første møtet med yrket er. Det vekket også en interesse for å undersøke hvordan rutiner for mottak og videre oppfølging av nyutdannede blir tatt hensyn til i skolesektoren. Forskningsprosjektets overordnede hensikt er derfor å belyse faktorer som kan bidra til at nyutdannede lærere opplever en hensiktsmessig mottakelse og oppfølging av dem som helt ferske lærere.

1.1 Problemstilling

Det er mange sider ved mottakelse og oppfølging vi kunne tenkt oss å undersøke, samt at oppgaven har et stort nedslagsfelt i teori og tidligere forskning gjennom innsamlet empiri, men for å utarbeide problemstillingen har vi tatt utgangspunkt i hva som er formålet med oppgaven, i tillegg til hva og hvem vi ønsker kunnskap om. Vi valgt å sette søkelys på de nyutdannedes

opplevelse av (1) onboardingprosessen, (2) ledelsens involvering, (3) mentor og veiledning og (4) faglige og administrative forhold. I tillegg undersøkes det om de nyutdannede opplever at det finnes (og benyttes) gode rutiner for mottak og oppfølging av nyutdannede. Mottakelse er i denne studien fra den nyutdannede har sin første arbeidsdag og til første skoledag for elevene, mens oppfølging menes om tiden etter første skoledag og ut i sine første hundre dager som lærer. Vi undersøker ikke spesifikt hvorvidt skolene har rutiner for mottak og oppfølging av nyansatte, men hvilken opplevelse de nyutdannede har av skolen rundt nettopp dette. Det hjelper lite om en skole mener har gode rutiner på papiret dersom dette ikke kommer til syne i praksis, og i opplevelsene hos den nyansatte.

På bakgrunn av valg av tema for masteroppgaven har vi utarbeidet én problemstilling og tre forskningsspørsmål som skal være med å belyse problemstillingen vår. Oppgavens problemstilling er slik:

Hvordan opplever nyutdannede nytilsatte lærere sine første hundre dager i yrket som lærer?

Forskningsspørsmålene vi har utarbeidet, er:

- Hva opplever de nyutdannede lærerne som positivt i denne perioden?
- Hva opplever de nyutdannede lærerne som negativt i denne perioden?
- Er det opplevelser som fremheves typisk for nyutdannede lærere, i så fall hvilke?

Problemstillingen har noen avgrensede områder. Vi har definert tidsaspektet til å handle om de første hundre dagene i læreryrket. Denne avgrensningen er av dobbel betydning. På den ene siden handler det om at vi ønsker å se nærmere på den første tiden i læreryrket, og begrepet «de første hundre dagene» er ment som et bilde på lærernes første tid i jobb. Dette er også begrepet som ofte brukes i forskning på nyutdannede læreres første arbeidstid, men også i annen forskning om onboardingprosessen for nyansatte i en bedrift der de poengterer viktigheten av den første tiden (T. N. Bauer, 2010; Sagberg, 2017, s. 83; Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 190; Utdanningsforbundet, 2020, s. 29). I tillegg ligger det en naturlig begrensning i hvor lenge våre informanter *kan* ha vært i jobb når de deltar i dette prosjektet. I vår studie har vi nyutdannede lærere som begynte i jobb senest august 2021, og datainnsamlingen foregikk frem til nyttår 2021, som da ble deres «første hundre dager».

For å kunne svare på problemstillingen har vi valgt å gjennomføre en kvalitativ studie med brevmetoden som datainnsamlingsmetode. Brevmetoden er en relativt ny metode i forskningssammenheng, men metoden sees på som en hybrid av intervju og spørreskjema (Sjøbakken, 2017, s. 379). Metodens egenart er skriftliggjøring av opplevde erfaringer, og metodens gyldighet faller på informantenes evne til å uttrykke seg skriftlig og refleksjon over sitt arbeidsforhold. Formålet med vår studie er å utvikle egen og leserens forståelse av en god start i yrket for nyutdannede lærere i sitt første arbeidsår. Videre er håpet at denne forståelsen vil kunne gi grunnlag for refleksjoner omkring hvordan skolen som organisasjon møter og ivaretar nyutdannede lærere. På grunn av oppgavens omfang og vårt interessefelt har vi valgt å sette søkelys på nyutdannede lærere i grunnskolen. Oppgaven kan likevel på mange områder være direkte overførbart til nyutdannede lærere generelt og andre nyansatte i organisasjoner utover skolen.

1.1.1 Begrepsavklaring

For å definere nytilsatte nyutdannede lærere, velger vi i all hovedsak å bruke begrepene nyutdannede og nyansatte om hverandre, for lesbarhetens skyld. Nyutdannede lærere er i denne masteroppgaven lærere som var ferdig med utdanningen sin senest våren 2021 og er i sitt første arbeidsår som lærer pr. nå.

Onboarding og organisasjonssosialisering brukes ofte om hverandre, men ifølge Sagberg (2017, s. 18) er det mer presist å bruke onboarding om de tiltakene og virkemidlene en virksomhet bruker for å strukturere nyansattes erfaringer i starten av arbeidsforholdet. Dette vil si at den nyansattes egne handlinger omfatter ikke en del av onboardingen i forbindelse med oppstarten. Organisasjonssosialisering brukes i en videre forstand for å omfavne hele prosessen, både fra den nyansattes side og hva organisasjonen gjør for å påvirke prosessen (Sagberg, 2017, s. 18). Klein og Polin (2012, s. 268) beskriver at den viktigste forskjellen mellom sosialisering og onboarding er at sosialisering er en pågående, livslang prosess som forekommer både i og på tvers av organisasjoner, mens onboarding har en fastsatt tidsramme innenfor en bestemt organisasjon. Begrepet kommer opprinnelig fra organisasjonspsykologien, og med bakgrunn i at dette var et nytt begrep for oss, så vi det interessant å se på

dette i et pedagogisk perspektiv innenfor skolen som organisasjon. Grunnen til dette er at det finnes lite forskning som ser på onboaringsprosessen blant lærere i skolen, og fordi vi selv har vært gjennom «samme prosess» og merket dens betydning på hvordan vi som lærere formes. Onboardingsprosessen er i stor grad en læringsprosess for vedkommende som omfattes av den, og kan derfor knyttes direkte opp mot pedagogikkens fagfelt. Veiledningsordning er vel det nærmeste vi kommer onboardingsbegrepet innenfor pedagogikken, og er derfor et betydelig element i denne oppgaven.

I denne studien bruker vi begrepene veileder, veisøker og veiledning. Veileder er forstått som en med relativt god erfaring i lærerrollen, som med dette som bakgrunnsteppe bidrar til veisøkers profesjonelle utvikling. Veisøker er forstått som en relativt fersk, uerfaren lærer som inngår i et veiledningsforhold for profesjonell utvikling. Veiledning er i denne sammenheng en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe (Utdanningsdirektoratet, 2019). I denne oppgaven brukes mentor og veileder, samt veiledning og mentorordning om hverandre for å beskrive samme fenomen.

Når vi i denne studien bruker begrepene *faglige og administrative forhold*, mener vi hvilke fag den nyutdannede underviser i, hvilke fag den nyutdannede har utdanning i fra, som for eksempel høyskole, og andre (administrative) arbeidsoppgaver som læreren skal utføre. De administrative oppgavene omfavner alle oppgaver en lærer har utenfor undervisning.

1.2 Oppgavens oppbygging

I kapittel 2 viser vi til tidligere forskning innenfor vårt tema i masteroppgaven. I kapittel 3 gjør vi rede for oppgavens teoriforankring, med onboardingprosessen, mentor og veiledning, ledelsens involvering og påvirkning i møte med nyutdannede lærere, faglige og administrative forhold og forskjellig kapitalsyn som sentrale overskrifter. I tillegg blir teori om sosialiseringprosesser, rekken med rollesett en møter i profesjonen som lærer og rolleforventninger gjort rede for. I kapittel 4 presenteres oppgavens metodiske grunnlag. Studien er en kvalitativ studie med brevmetoden som metode, i tillegg gjør vi rede for fenomenologi og hermeneutikk som vitenskapsteori, forskningsdesign, kvaliteten i forskningsprosjektet og analysestrategier. I kapittel 5 vil vi presentere våre funn av forskningsprosjektet og på bakgrunn av analysestrategiene trekke frem resultater vi ser på som sentrale for denne oppgaven. I kapittel 6 vil vi, med utgangspunkt i kapittel 2, 3 og 5 drøfte materialet som ble samlet inn gjennom den valgte metoden. I kapittel 7 vil vi presentere avsluttende kommentarer.

2. Tidligere forskning innenfor fagfeltet

Vi vil først presentere publikasjonen *Nye lærere i barnehage og skole – jobbstatus, trivsel og vurderinger av utdanningen* for å få et overordnet blikk på emnet (Utdanningsforbundet, 2020). Pedagogstudentene har i samarbeid med Utdanningsforbundet utarbeidet og gjennomført en spørreundersøkelse høsten 2019 blant ca. 5 000 medlemmer i Pedagogstudentene som var ferdig med lærerutdanningen våren 2019.

Av resultatene ser en at 60% av lærerne i skolen synes at overgangen mellom utdanning og yrke har vært utfordrende i ganske- eller svært stor grad (Utdanningsforbundet, 2020, s. 6–7). Det kommer også frem at bare 60% av de nyutdannede har fått tilbud om veiledningsordning, og at denne ordningen virker som et viktig virkemiddel for å lette overgangen mellom utdanning og yrke. I tillegg kommer det frem at over halvparten (53%) underviser i fag de ikke har kompetanse i fra utdanningen. Videre fremkommer det også at 54% av de som svarte på undersøkelsen er kontaktlærere i sitt første arbeidsår (Utdanningsforbundet, 2020, s. 19).

Resultatene fra undersøkelsen tyder på at det ikke spiller noen rolle hvilket nivå man underviser på. Det som snarere viser seg å ha betydning, er at man får undervise på det nivået man er kvalifisert til. Forskjellen er statistisk signifikant. Vi finner også indikasjon på at det å få kontaktlæreransvar første året som lærer bidrar til å gjøre overgangen til yrket mer utfordrende. Forskjellen er imidlertid ikke statistisk signifikant. Vi finner også at de som underviser i fag de ikke er formelt kvalifisert til i større grad rapporterer om at overgangen har vært utfordrende, men denne forskjellen er heller ikke statistisk signifikant (Utdanningsforbundet, 2020, s. 26).

På området om mottak og oppfølging og ledelsens rutiner rundt dette, så er Talya N. Bauer en internasjonalt anerkjent forsker på onboarding. Hun har samarbeidet med en rekke organisasjoner, og har blitt utgitt i en rekke akademiske tidsskrifter (T. N. Bauer, u.å.). Hun har skrevet flere bøker og blir ofte sitert i aviser i USA Today, New York Times og i Harvard Business Review (T. N. Bauer, 2010; T. N. Bauer & Erdogan, 2015). Onboarding har stor relevans i denne oppgaven da essensen er opplevelser av den første tiden i yrket. For vår masteroppgave var det spesielt interessant å studere hvilke spesifikke tiltak som vises å være god onboarding, og se dette i sammenheng med opplevelsene til de nyutdannede lærerne. Mary

A. Gowan (T. N. Bauer, 2010) oppsummerer forbedringspotensialet på mottakelse og oppfølging av nyansatte, og at det bør implementeres et onboardingprogram for nyansatte:

According to recent data, more than 25 percent of the U.S. population experiences some type of career transition each year. Unfortunately, many transitions are not successful.

Half of all hourly workers leave new jobs in the first four months, and half of senior outside hires fail within 18 months. Clearly, there is room for improvement.

An important way leaders can combat these challenges is to implement a robust employee onboarding program. Onboarding helps new hires adjust to the social and performance aspects of their jobs so they can quickly become productive, contributing members of the organization.

I tillegg til Bauer, har Ingvild Sagberg (2017) engasjert seg i nyansatte gjennom mange år med studier og forskning. Boken «Ny jobb – Hvordan gi nyansatte en god start i organisasjonen» er bygget opp av mastergrad ved NTNU og en doktorgrad ved Universitet i Oslo. I denne boka blir det formidlet hvorfor det er så viktig å gi nyansatte en god start, og hvordan en virksomhet kan gjøre dette på en strategisk og situasjonstilpasset måte.

For å knytte onboarding og hvordan gi nyansatte en god start i organisasjonen til skolen, har vi undersøkt forskningen til Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 11–15) har skrevet «Skolen som arbeidsplass – Trivsel, mestring og utfordringer», som er utarbeidet gjennom både tidligere norsk og internasjonal forskning og på intervju av 36 lærere fra barne- og ungdomsskolen i tre fylker i Midt-Norge. Her blir sentrale temaer belyst, knyttet til arbeidet som lærer, motivasjon, trivsel, mestringsforventninger, utfordringer, belastninger og konsekvenser av belastninger i læreryrket. De har funnet ut at lærerne opplever at de gjør et meningsfylt arbeid, og at de får brukt ulike sider ved seg selv i yrket. Både i norsk skole og i andre land opplever lærerne et betydelig tidspress og et økende krav til papirarbeid og dokumentasjon. I utøvelsen av rollen møter lærerne regelmessig en rekke mulige stressfaktorer, som tidspress, disiplinproblemer, vanskelig samarbeidsforhold med kolleger eller rektor, problemer i forhold til foreldre, skolens evalueringssystem, reduksjon av lærerens handlefrihet, lav status i læreryrket og negativ omtale av skolens lærere i media. Det er også lærerens konstante dårlige samvittighet knyttet til behov de ikke har kapasitet til å ivareta. Så her ser en læreryrket som meningsfylt og givende på den ene siden, mens det er krevende og

mange stressfaktorer på den andre siden. Lærere ønsker seg blant annet følgende tiltak for å lette arbeidsbyrden:

Et annet tiltak som svært mange informanter i alle aldersgrupper nevner for å unngå at unge lærere i den første tiden blir sittende alene med ubesvarte spørsmål, er at det etableres en *mentorordning* der eldre, erfarne lærere gir veiledning til nyutdannede som ennå ikke kjenner skolen og dens rutiner (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 190).

Dette gjør det naturlig å se på hvordan veiledning av nyutdannede i skolen praktiseres og oppleves i vår studie. Nylig kom det en sluttrapport om veiledningsordningen i skolen. Rambøll har, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet, evaluert veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere (Halmrast et al., 2021). Datagrunnlaget er fra to spørreundersøkelser gjennomført i 2019 og 2020, samt en casestudie bestående av 8 caser. Rapporten skal undersøke om de nyutdannede opplever at prinsippene og forpliktelsene rundt veiledning etterleves, og om de skal revideres og videreføres, i tillegg om det er andre tiltak som bør settes i verk som en del av de nasjonale rammene (Halmrast et al., 2021, s. 12). Resultatene viser at de fleste evaluerer veiledningsordningen systematisk, men ikke på langt nær alle. Eli Lejonberg (2016) har også forsket på veiledning, og har skrevet doktoravhandling ved Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitet i Oslo. Avhandlingen har veiledning av nyutdannede lærere som tema. Det blir belyst hvilke faktorer som er hensiktsmessig veiledning, problematisering av veileders oppfatning av veiledning, følelsesmessig tilknytning til veilederrollen og faktorer som kan påvirke veileders oppfatninger og dedikasjon. Det er utvekslingsprosesser mellom veileder og nyutdannet som bidrar til den nyutdannedes profesjonelle utvikling. Det kommer særlig fram i denne avhandlingen at nyutdannede lærere har stort utbytte av å ha en erfaren lærer som nærmeste kollega, og det å dele utfordringer med en veileder er hensiktsmessig for nyutdannede lærere (Lejonberg, 2016, s. 50, 69).

Med utgangspunkt i denne forskningen av nyutdannede har vi forsøkt å knytte onboardingprosessen opp mot skolen som organisasjon. Vi synes det er svært interessant å undersøke gode rutiner for ansettelsesprosessen for nyutdannede lærere, og særlig opp mot onboardingprosessen, som kanskje er en ukjent rutineprosess i skolesammenheng. Forskning viser til at nyutdannede lærere opplever at det i liten grad finnes formelle strukturer som legger til rette for støtte og veiledning fra andre kollegaer, og helt ferske resultater viser at en høy andel av nyutdannede ikke får tilbud om veiledning til tross for den positive effekten det har

for implementering av nyansatte (Kunnskapsdepartementet, 2008; Utdanningsforbundet, 2020). Fra forskningen ser vi et forbedringspotensial, men også at det er store forskjeller fra ulike skoler. Det spiller liten rolle om rutinene er gode hvis den nyutdannede ikke opplever det slik, og derfor er det særlig interessant å undersøke nettopp opplevelsene de nyutdannede sitter med. Organisasjonsforskning innen et sosiokulturelt perspektiv gir forståelse av menneskelig samspill og betydningen av kvaliteten på samspillet mellom mennesker, men i denne masteroppgaven vil ikke fokuset være på et sosiokulturelt perspektiv, ei heller om samarbeidskultur og relasjonskompetansen innad i organisasjonen. Dette er selvfølgelig svært interessant og viktige elementer i organisasjonsforskning, og ikke minst i integreringen av nyansatte.

Vi håper og tror vi at oppgaven vil bidra til økt refleksjon omkring rutiner for mottak og oppfølging av nyansatte. Vi håper den vil inspirere lærere, sosiallærere, HR-avdelinger, rektorer og andre i skoleledelsen til å ta noen enkle steg for å trygge rammene for nyutdannede, og rette fokuset mot deres opplevelse av mottakelse og oppfølging, slik at det faktisk oppleves som trygt og godt å ta steget ut i arbeidslivet som lærer. Studiens egenart finnes ikke i bredden, men i dybden hos respondentene. Vi vil få et innblikk i lærerhverdagen og lærerrollen, og personlige opplevelser i lærerens første møte med yrket etter endt utdanning. Vi får vite hvilke roller de ulike lærerne har, og hvilke arbeidsoppgaver de har på bekostning av sine roller i organisasjonen, men også hvor god hjelp og støtte de føler at de får fra både ledelsen og veileder. Det er ikke gitt at denne studien bidrar med ny og ukjent kunnskap for leseren, men om ikke annet så vil forskningsoppgaven vår fremme refleksjon rundt egen praksis angående mottakelsen av nyansatte, og da er målet vårt på lang vei oppnådd.

3. Teori

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for oppgavens teoretiske forankring. Først vil vi presentere teori tilknyttet begrepet onboarding, etterfulgt av teori om ledelsens involvering og påvirkning i møte med nyutdannede lærere (kapittel 3.2). Deretter teori om mentor og veiledning av den nyutdannede læreren (kapittel 3.3). Videre vil vi presentere teori tilknyttet faglige og administrative forhold hos nyutdannede lærere (kapittel 3.4), og avslutningsvis ser vi nærmere på to forskjellige kapitalsyn i utdanningssystemet (kapittel 3.5).

3.1 Onboardingsprosessen

For å kunne gi profesjonsutviklingen et godt utgangspunkt er det flere faktorer som spiller inn. I dette kapitlet skal vi se nærmere på onboardingsprosessen, som handler om ansettelsesprosessen der det kanskje er lett å tenke at denne prosessen er fullført når den best egnede personen har takket ja til stillingen (Sagberg, 2017, s. 13). Først vil vi presentere når onboardingsprosessen finner sted. Dernest presenterer vi ulike elementer av onboarding, som forventinger, informasjon og opplæring.

Onboarding er en prosess der nye ansatte beveger seg fra å være organisatoriske outsiders til å bli organisatoriske insidere (T. N. Bauer, 2020). Onboarding er prosessen som hjelper nye ansatte til å lære kunnskapene, ferdighetene og profesjonsrollen det er behov for i organisasjonen for å lykkes. En rik onboarding kan resultere i effektive ansatte med positive holdninger som forblir i organisasjonen over lengre tid, mens en fattig onboardingsprosess kan føre til at en mister nyansatte eller at deres arbeidsinnsats ikke er like god som den potensielt kunne vært (T. Bauer & Erdogan, 2011). Forskning har vist at onboardingsprosessen er viktig fordi den påvirker de nyansatte svært positivt ved at de blir effektive og har høy grad av jobbtilfredshet (T. N. Bauer et al., 2007). Det er et stort ønske om å redusere frafall av nyansatte og onboarding har vist seg å redusere frafallet av nyansatte med opptil 82 prosent (Laurano, 2015, s. 12). Bauer (2010) viser på bakgrunn av sine funn at ansatte får omtrent 90 dager til å bevise for seg selv hva de kan i en ny jobb. Og desto raskere nyansatte føler seg velkommen og forberedt for jobben de skal møte, desto raskere vil den nyansatte være i stand

til å nå organisasjonens visjon. Bauer (2010, s. 16) beskriver at onboardingprosessen inneholder mange elementer helt fra arbeidssøkeren hører om, leser om eller ser stillingsannonser til organisasjonen, via det første møte med organisasjonen, intervjuer, første arbeidsdag og helt til den ansatte har blitt sosialisert inn i organisasjonen gjennom de første 90 dagene. Vi skal nå se nærmere på et par av de viktige elementene.

Et viktig element i onboardingprosessen er hvilke *forventninger* en som arbeidstaker har til en ny jobb, og hvilke forventninger den nyansatte blir presentert til seg selv som arbeidstaker. Disse forventningene er viktige fordi de påvirker hvordan en forsøker å skape mening i det nye (Sagberg, 2017, s. 24). I møte med en ny arbeidsplass har en som nyansatt ikke så mange erfaringer å bygge forventningene på, derfor vil det være viktig med en tydelig forventningsavklaring i de første møtene mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Dersom denne forventningsavklaringen er diffus eller ufullstendig, kan det skape unødvendige hindre for at arbeidstakeren skal få en god oppstart i ny jobb, da dette kan skape både usikkerhet og ineffektivt arbeid (Sagberg, 2017, s. 25). Også Bauer (2010, s. 5) vektlegger betydningen av en forventningsavklaring og rolleavklaring til den nyansatte. Den nyansatte må forstå sin rolle og sine arbeidsoppgaver, og da må forventningene være klare.

Det er også noen utfordringer selv om det skulle foreligge gode forventningsavklaringer mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Sagberg (2017, s. 26–27) presenterer også hvilke konsekvenser det kan ha dersom en arbeidstaker (eller arbeidsgiver) uttrykker det som kan vise seg å være urealistiske forventninger. Her snakker en om *realisme* og *kongruens*; altså hvilke realistiske forventninger har den nyansatte dannet seg, gjerne ut ifra ferdigheter og kompetanse, og hvordan er samsvaret, kongruensen, mellom disse forventningene og realiteten. Forskning som Sagberg (2017, s. 26–27) viser til, sier at i situasjoner der forventningene mellom arbeidstaker og arbeidsgiver ikke ble korrekt presentert og avklart, endte arbeidstakerne opp med jobber som ikke møtte deres behov. Særlig for nyutdannede kan overgangen mellom en lang utdanning og arbeidslivet bære preg av overraskelser og skuffelser: Forventningene til arbeidslivet er høye, men disse blir ikke møtt i realiteten (Sagberg, 2017, s. 27). Sagberg (2017, s. 41) understreker at dette ofte viser seg hos unge nyansatte lærere som på bakgrunn av brudd mellom virkeligheten og de store forventningene, opplever mangel på mestring i starten av arbeidskarrieren og avslutter derfor i arbeid før de har kommet godt i gang.

En leder skal være tydelig overfor den nyansatte i den betydning av at «misforståelser ikke oppstår». Misforståelser rundt hva den nyansatte og lederen kan forvente av hverandre, har tidligere vist seg å være problematisk for den nyansatte og ført til at arbeidsforholdet ikke blir bra, ifølge Sagberg (2017, s. 74–75). Sagberg (2017, s. 27) forklarer videre at det derfor må være et samsvar mellom forventningene og det de nyansatte faktisk møter når de starter i jobben.

Med tanke på nyansatte lærere i skolen vil det være vesentlig med en god utveksling av forventninger mellom arbeidstaker og arbeidsgiver i forhold til alle rollene og arbeidsoppgavene en skal møte: Relasjonsbygging med elever og undervisning, samarbeid med kollegaer og ledelse, samarbeid med foresatte og samarbeid med andre instanser (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 13–14). For eksempel vil det være naturlig å avklare hvilke forventninger som ligger til den nyutdannedes arbeidsoppgaver. Hva er egentlig mine arbeidsoppgaver? Hva har jeg hovedansvaret for, og hvor deler jeg ansvaret med resten av teamet? Er det noe hele personalgruppa har et felles ansvar for? Dette kan være banale ting for arbeidsgiver, men langt i fra selvsagte for en nyutdannet lærer i sin første jobb. Utover dette vil det også være naturlig å avklare hvilke forventninger som stilles til den nyutdannedes arbeidsoppgaver: Når vet jeg at jobben jeg gjør er god nok? Kan jeg forvente å lykkes hele tiden? Hva gjør jeg om jeg føler at jeg mislykkes? I tillegg vil det være naturlig å avklare hvilke forventninger arbeidstaker har til arbeidsgiver med tanke på opplæring og oppfølging, sett i lys av Sagberg (2017, s. 26–27) sin beskrivelse av konsekvenser ved mangelfull forventningsavklaring.

I det følgende forklarer Sagberg (2017, s. 24–25) også viktigheten av rolleforventninger i livet, og at det er med på å prege handlinger vi gjør og valg vi tar. Forventninger til en selv og hva en kan få til, påvirker for eksempel hvilke utfordringer en våger å gi seg i kast med. Bandura (1977) fremhever fire hovedkilder til forventning om mestring: autentiske mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og fysiologiske og emosjonelle reaksjoner. Autentiske mestringserfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring, ifølge Bandura (2012, s. 13). I likhet med Sagberg (2017, s. 25), påpeker Bandura (2012, s. 13) at robust (resilient) mestringsforventning krever erfaring med å overkomme utfordringer eller

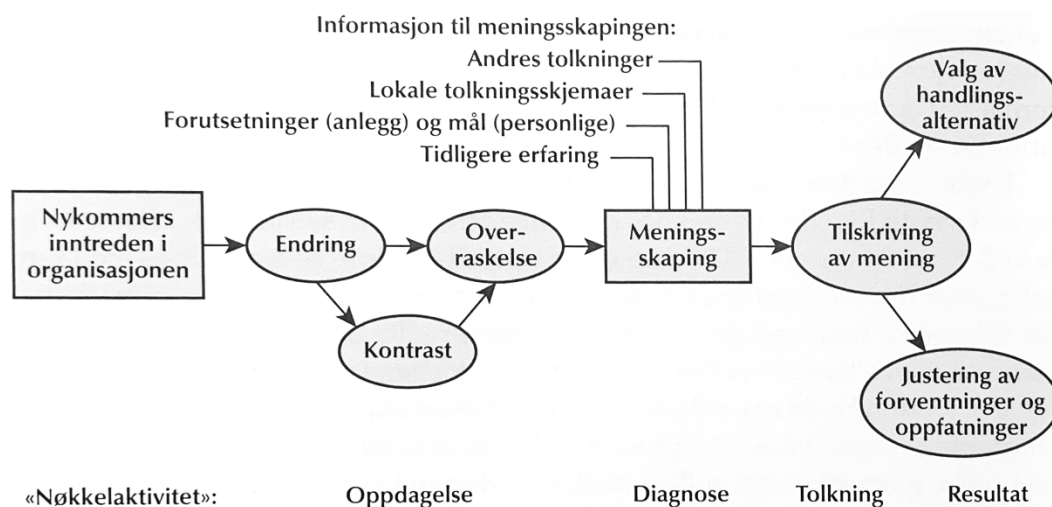
hindringer gjennom utholdende innsats. Det vil si at robustheten bygges opp gjennom å lære hvordan en skal håndtere utfordringer. Ifølge Bandura (2012, s. 13) vil mennesker som aldri blir utfordret og lykkes dermed uten anstrengelse, ikke lære å håndtere utfordringer. Det er derfor viktig at en som nyutdannet får utfordringer for å lykkes, men de må bare ikke overskride mestringsopplevelsene.

Et annet viktig element i onboardingprosessen er *informasjon og opplæring* (Sagberg, 2017, s. 71–72). Som nyansatt i skolen er det mye en skal bli kjent med og få oversikt over, være seg daglige rutiner, planverktøy, planer for beredskap, plan for trygt og godt skolemiljø, inspeksjonsplaner, digitale verktøy og plattformer som brukes, etc. Utover dette vil det også være en rekke spesifikke områder en nyansatt lærer må få oversikt over, og spesielt om en er kontaktlærer (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 89–90): Elevene, hvordan er elevgruppa? Er det elever med behov for ekstra oppfølging? Læreverk, hvordan er tilgangen på læreverk på skolen? Undervisningsressurser, hvor finner jeg annet utstyr til undervisning? Sagberg (2017, s. 71) viser til flere mulige måter å gjøre dette på (informasjonsmøter, utdele informasjonsperm, personlige samtaler, nettbasert veiledning, etc.) og at en kombinasjon av måtene å gi informasjon på vil gi gode resultater. Bauer (2010, s. 9) viser til tidligere forskning som har funnet ut at nyansatte som får tilstrekkelig og konkret informasjon i møte med ny jobb, ser ut til å tilpasse seg bedre enn de som ikke får det. Derfor er det vesentlig at den nyansatte får den informasjonen vedkommende trenger, og at denne informasjonen er konkret og betydningsfull.

På bakgrunn av forventningsavklaringer i starten, ser en hvor viktig det er med en tilgjengelig, tilstedeværende og tydelig leder. Det er leders ansvar at den nyansatte kommer godt i gang med arbeidet og blir tatt godt vare på. Lederen skal være tilgjengelig for spørsmål og veiledning av den nyansatte (Sagberg, 2017, s. 74). Det vil derfor i det følgende være naturlig å se på hvordan ledelsen involvering og påvirkning i møte med nyutdannede lærere.

3.2 Ledelsens involvering og påvirkning i møte med nyutdannede lærere

Mange arbeidsgivere bruker store ressurser på rekruttering av nye medarbeidere, men mange mangler en helhetlig strategi for å gi nyansatte den beste starten (Sagberg, 2017, s. 13). En bevissthet rundt god ivaretagelse av nyansatte kan være med på å gjøre at færre slutter i jobben og at de nyansatte opplever mestring og håndterer utfordringer på en god måte. Gjennom en slik bevissthet – og ikke overlatt til tilfeldigheter – kan en unngå at den en anser *som den best kvalifiserte* slutter i jobben av feil årsaker (Sagberg, 2017, s. 14). Resultatene fra casestudien gjennomført i 2015 viste at manglende involvering fra ledelsen førte til et avstandsforhold med lite kontakt mellom arbeidstaker og arbeidsgiver, som gir liten grad av relasjonell og faglig støtte. Som ytterste konsekvens går dette utover tillitten til ledelsen (Hollup & Holm, 2016). I dette delkapitlet vil vi presentere ledelsens bevisstgjørelse av onboardingprosessen gjennom formelle og uformelle sosialiseringsteknikker.



Figur 1: Hvordan nykommere skaper mening i ulike situasjoner en møter i løpet av sosialiseringprosessen (Daglund & Einarsen, 2016, s. 430; Louis, 1980, s. 242)

Figur 1 tar utgangspunkt i at den unge i møte med organisasjonen vil oppleve en rekke «kritiske hendelser» som gjennom fortolkning gir viktig informasjon om organisasjonen og den unges egen rolle i denne. Den beskriver en prosess der den nyansatte i møte med organisasjonen også møter endringer i forhold til tidligere erfaringer. Gjennom dette forsøker den nyansatte å skape mening basert på en rekke faktorer, blant annet sine egne forutsetninger

og mål, og i samspill med andre. Dagslund og Einarsen (2016, s. 431) beskriver hvordan Lundberg og Young kom frem til 11 ulike kategorier av kritiske hendelser.

De kategoriene som inneholdt følelser, som støtte og omsorg fra andre, anerkjennelse og opplevelse av å føle seg velkommen og inkludert, ble sett på som de viktigste. Derrest kom kategoriene innenfor opplæring, informasjon om organisasjonens verdier, politikk og struktur, og til oppgavetildeling. Det viser seg altså at å ha kontakt med og utvikling av et godt forhold til ledere og medarbeidere tidlig i sosialiseringprosessen er langt viktigere enn å få informasjon om formelle strategiske og organisasjonsmessige forhold (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 430–431). Det vil si at om en som ny arbeidstaker får tildelt og forlatt sitt kontor med en blekke med informasjon som skal leses på egenhånd, og en skal raskt sette seg inn i organisasjonens oppgaver, vil det høyst sannsynlig gi en negativ opplevelse. Om arbeidstakeren for eksempel bli invitert på et felles måltid og der blir presentert for medarbeidere og ledelsen, vil derimot opplevelsen av organisasjonen være mye mer positiv og en vil som nyansatt føle seg ønsket. Akkurat dette er det først og fremst ledelsen som tar styringen av og setter en standard for hos den nyansatte, og det er av stor betydning for organisasjonen. Dette er eksempler på relativt tilfeldige hendelser, men hva med en mer bevisst handling av å påvirke onboardingprosessen i organisasjonen?

Dagslund og Einarsen (2016, s. 432) presenterer noen spørsmål omkring virksomhetens formelle og uformelle sosialiseringsteknikker (tabell 1). I likehet med Dagslund og Einarsen (2016, s. 432), beskriver Bauer (2010, s. 2) at onboardingprosessen både kan være formell og uformell. Formell onboarding kan inneholde alt fra en fastsatt struktur og fordeling av hvem og hvordan en tar imot den nyansatte, til et mer omfattende onboardingprogram innen opplæring og introduksjon av den nyansatte. Selv om mange organisasjoner ikke har formelle onboardingprogrammer, har en kanskje en rekke uformelle «ritualer» rundt mottakelsen av den nyansatte (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 432). En uformell onboardingprosess innebærer at den nyansatte lærer om sin nye jobb uten at arbeidsgiver har noen formell plan for hvordan denne prosessen skal være best mulig (T. N. Bauer, 2010, s. 2). Selv om ikke alle organisasjoner har en strukturell kultur for å sosialisere den nyansatte inn i organisasjonen, vil det alltid foregå en eller annen form for sosialisering, men på en uformell måte og uten en klar plan (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 432). Følgelig har nærmeste overordene særlig betydning

i kraft av sin formelle autoritet og må være sin rolle bevisst. Som følge av dette er lederen med på å forme den nyansatte sin atferd, betydning og rolle i organisasjonen.

Formell onboarding	Uformell onboarding
<ul style="list-style-type: none"> • Hvor omfattende skal introduksjonsprogrammet være? • Hvor mye og hvilken informasjon behøves? • Oppnevner man en mentor, fadder eller veileder? • I hvilken grad bruker man mester-svenn-modellen? • Har man en «under opplærings»-rolle? • Får man formell opplæring? • Hvor lang er «fredningstiden» for den unge? 	<ul style="list-style-type: none"> • Er det en fastsatt sosialiseringstid? • Bruker man formell prøvetid før endelig ansettelse? • Hvordan blir de nye unge mottatt i kulturen? • Blir de unge sett på som verdifulle i seg selv, eller er det kun «råmateriale» for videre sosialisering? • Hvilke normer og verdier lærer de uformelt? • Finnes det «innvielsesritualer», og oppleves de som konstruktive eller ikke?

Tabell 1: Noen spørsmål omkring virksomhetens formelle og uformelle sosialiseringsteknikker (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 432).

I arbeidsmiljøloven § 4-2 stilles det er rekke krav til arbeidsgiver når det gjelder å tilrettelegge arbeidet (Arbeidsmiljøloven – aml, 2006, §4-2; Sagberg, 2017, s. 15). Arbeidsgiveren har særlig ansvar for oppfølging av nyansatte. At ledelsen har gode rutiner for at den nyutdannede skal få en god start er viktig, men til tross for dette viser en casestudie fra 2015 at skolens ledelse er fraværende i mottaket og oppfølgingen av nyansatte (Hollup & Holm, 2016). Skoleledelsen har en sterk rolle og påvirkning inn på de nyansattes møte med yrket, og hvordan organisasjonen legger til rette for introduksjonen, kan sees på hvorvidt ledelsen har en strategi for mottak av nyansatte. Strategiene kan være så mangt, men Sagberg (2017, s. 16) beskriver særlig arbeidsgivere som legger til rette for mestringsopplevelser, gode rollemodeller blant kollegaene og støttende tilbakemeldinger, som faktorer som kan øke tro på egen mestring hos den nyansatte. Dette blir også forklart nærmere i kapittel 3.3.

I gode rollemodeller gis det tilbud om gode veiledere for nyutdannede lærere, gjennom planlagte metoder eller strategier for onboarding av nybegynnere. I skolesammenheng kan det være en utdelt fadder som har et ekstra ansvar for deg i den nye tiden i yrket, eller en veileder du har faste møter sammen med. Thorbjørn J. Karlsen (2011, s. 5) beskriver hvordan skole-

og barnehageeiere skal iverksette veiledningsprogrammer for alle nyutdannede lærere og barnehagelærere som tilsettes i kommuner. Karlsen (2011, s. 5) understreker at et av de viktigste elementene i onboardingprogrammet er systematisk veiledning som gis fra kvalifiserte veiledere.

3.3 Mentor og veiledning

Stortinget vedtok i 2017 en nasjonal ordning for alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og barne- og ungdomsskoler (Meld. St. 159-19, 2018). Denne ordningen skulle sikre alle nye lærere et godt og likeverdig tilbud i sine første to år i yrket (Markestad, 2019). Forskjellen på veiledningen fra tidligere og etter dette vedtaket, er nasjonale prinsipper og forpliktelser utformet av kunnskapsdepartementet og ulike organisasjoner fra barnehage, skole og høyere utdanning som ligger til grunn (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Dette setter også føringer for hva som innebærer god veiledning for nyutdannede lærere. Ordningen har nå foregått i en prøveperiode på to år, og det har tidligere i 2021 kommet en evaluering av ordningen, som derfor gjør seg svært dagsaktuell (Markestad, 2019). Det har blitt gjort flere undersøkelser i 2019 og 2020 av nyutdannede lærere, og resultatene fra rapporten tyder på at det er flere lærere som mottar veiledning nå enn tidligere. Likevel er det fortsatt en vesentlig andel nyutdannede lærere som ikke mottar eller har mottatt veiledning. Én av fire nyutdannede lærere opplyser at de ikke har mottatt informasjon om mulighetene for å få veiledning i både 2019 og 2020-undersøkelsen (Halmrast et al., 2021). Kvalifiserte veiledere og en systematisk og planlagt veiledning kan sikre sammenhengen mellom lærerutdanningen og den videre profesjonsutviklingen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det er særlig interessant at det er en stor andel nyutdannede lærere som ikke får tilbud om veiledning, da Karlsen (2011, s. 5) trekker veiledning frem som én av de viktigste faktorene ved en god start for nyutdannede.

Utviklingen fra nybegynner til kompetent arbeidstaker er en omfattende prosess hvor alle er forskjellige, og dermed har ulike behov for å utvikle seg i riktig retning. Det er godt dokumentert at nyutdannede lærere har godt utbytte av god veiledning i sin begynnende praksis (Lejonberg, 2016, s. 1). Eli Lejonberg (2016) har i sin avhandling underbygget dette, men også vist til at veiledning fra en erfaren medarbeider er viktig i møte med den nye

arbeidshverdagen. I den første tiden i en ny organisasjon er læringskurven for nyansatte bratt stigende. Nyansatte – særlig de unge – er svært mottakelige for innlæring av verdier, holdninger, arbeidsmåter, målsettinger, kulturer, uskrevne og skrevne regler – på både godt og vondt. I denne fasen i arbeidslivet er de i læringsmodus: De vil tilegne seg kunnskaper og kompetanse for å mestre jobben. På den annen side er de ofte sårbare fordi de ofte ikke har sammenligningsgrunnlag og tidligere erfaringer. Sagberg (2017, s. 15) forklarer at derfor vil de nyutdannede enkelt kunne tilegne seg nettopp *denne* organisasjonens særpreg fremfor å kunne stille seg kritisk til den. Det er derfor naturlig å se nærmere på veileders rolle i møte med den nyutdannede.

Veilederens rolle trenger ikke være passiv, og de skal ikke være redde for å bidra med sin praksis og refleksjoner rundt egen praksis. I likhet med Lejonberg, mener Karlsen (2011, s. 25) at en alternering i kommunikasjonen bidrar til at det dialogiske opprettholdes. Med det mener han at det ligger et felles ansvar for deltakelse i hverandres opplevelser, hvor en *deler* for eksempel frustrasjoner, gleder, engasjement og usikkerhet, men også erfaringer, kunnskaper og verdier. Ved å få til en slik dialog og delaktighet mellom veileder og veisøker vil – i et slikt perspektiv – åpne opp for å mene noe selv og å åpne for å kunne ta imot den andres mening. Handal og Lauvås (1983, s. 52) understreker at en skal være «varsom med å gi etter» for veisøkers forventninger om råd for å forhindre at veisøker overtar veileders praksis. På den ene siden må veiledere være seg bevisst om å styre unna en veiledningsrolle som former veisøkerne til å bli uselvstendige, som Sundli (2002, s. 153) definerer som «umyndiggjørende mekanismer». På den annen side kan en undre seg om det å umyndiggjøre veisøker er å hente råd og tilbakemeldinger fra en utdannet veileder som et bidrag i overgangen til yrket.

I Sundli (2002) sine undersøkelser ser en at veisøkerne ikke nødvendigvis betrakter det som umyndiggjøring å prøve ut tips, råd og observasjoner av veileders praksis. Hawkey (1998) skriver i sine studier at en tydelig veileder som fronter sine vurderinger og praksis, skaper bevisstgjørelse rundt veisøkers egen praksis. Er veileder redd for «kameleon-effekten» der veisøker til dels ikke er god nok til å vurdere kritisk det å prøve ut veileders praksis, og at veileder styrer unna å formidle at veisøker står fritt til å teste ut veileders rådføring og praksis? Det er da svært interessant å se på at Lortie (1975) så tidlig som i 1975 forklarte hvordan lærere skiller ut videreføring av kollegaers praksis, og gjør materialene til sitt eget. I likhet med

Lortie (1975), fant Hawkey (1998) at veisøker gjør seg opp en mening og vurderer veileders praksis, og ikke kopierer veileders praksis helt ukritisk. Det kommer også frem i Lejonberg (2016, s. 44) sine materialer at tydelig veiledning kan bidra til at nyutdannede har lav intensjon om å slutte i jobben, da veiledning spiller en viktig rolle for å trives og bli værende i yrket.

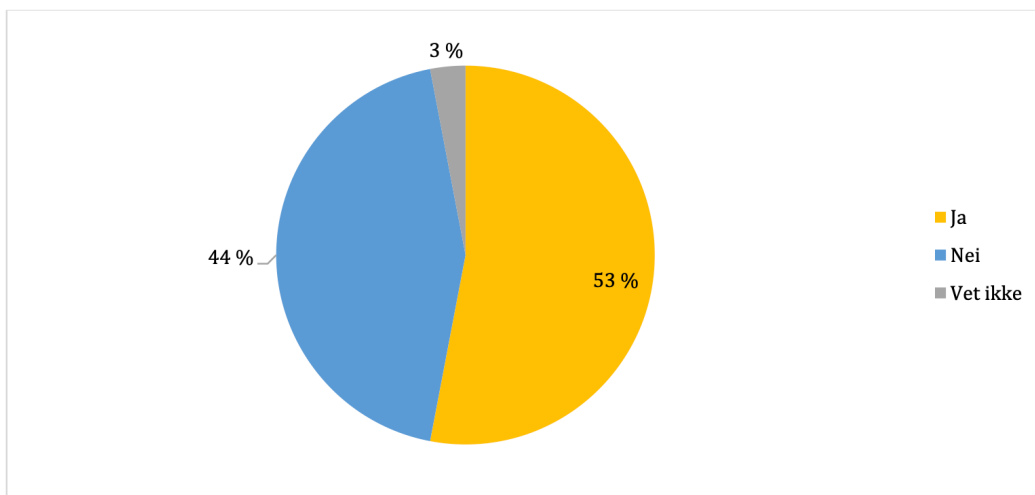
En annen faktor for å styrke medarbeideres evne til å håndtere utfordringer videre utover arbeidsforholdet, med en bevisst tilrettelegging der mestringsopplevelser finner sted, vil handle om arbeidsoppgavene en får (Sagberg, 2017, s. 15). Det er da interessant å se på om arbeidsoppgavene til den nyansatte tilrettelegges etter arbeidstakerens forutsetninger. Sagberg (2017, s. 44) peker på at gode mestringserfaringer tidlig i ansettelsesforholdet gir gunstig utvikling hos den nyansatte og gode forutsetninger for å håndtere større utfordringer videre i arbeidsforholdet. I det følgende vil vi beskrive hvordan lærere møter en rekke rollesett i sitt yrke, som også er med på å fylle sekken med nye elementer en møter i starten av sin yrkeskarriere. Det er viktig at den nyutdannede vet hvordan spesifikke oppgaver skal gjøres, slik som dokumentasjonsarbeid (Sagberg, 2017, s. 33). Sagberg (2017, s. 33) tydeliggjør at om ansatte i organisasjonen er trent i å formulere hvordan en faktisk gjør ting i organisasjonen, altså at det i virksomheten er bevissthet og åpenhet om arbeidsmåter og prosedyrer, vil det være enklere for en nyansatt å ta del i denne kunnskapen.

3.4 Faglige og administrative forhold

Resultatene fra Hollup og Holm (2016) viser til at lærerrollen ikke var som forventet av informantene. I det la de særlig vekt på administrative oppgaver, og informantene var overrasket over den administrative rollen og syntes det stjal for mye av tiden deres. Videre i resultatene forklarte alle informantene at den store arbeidsmengden gikk på bekostning av rollen som lærer. Materialet i studien viser at informantene var forberedt på de undervisningsfaglige utfordringene ved læreryrket, mens vekslingen mellom administrative og pedagogiske roller, var av manglende forståelse ved oppstart i yrket. Andre studier viser at lærere gikk inn i yrket med et ønske om å gjøre en forskjell for barn og unge, men at denne motivasjonen druknet også her i møte med krav til dokumentasjon og øvrige administrative oppgaver (Smith & Ulvik, 2017).

I annen forskning av nyutdannede lærere, gjennomført av Eli Bergsvik, Gerd Grimsæth og Grete Nordvik (2005) viser de til at nyutdannede lærere får unødvendige utfordringer i sitt møte med læreryrket ved å få tildelt de klassene og fagene som er igjen når de øvrige lærerne har fått sine ønsker innfridd. I tillegg til at de nyutdannede i liten grad får innfridd egne ønsker, får de i tillegg ofte fag de ikke har fordypning i, og mange ulike fag og klasser. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 190) poengterer også dette i sine studier, da en informant i utvalget beskriver et tilfelle der siste ankommende lærer ofte blir tildelt strøtimer i flere klasser, og at en slik stilling kan bli ekstra krevende for en som er nyutdannet.

Figur 11: Underviser du i fag du ikke oppfyller kompetansekravene i? Lærere i skolen (n: 675)



Figur 2: Utdrag fra undersøkelsen der Pedagogstudentene gjennomførte en spørreundersøkelse blant sine medlemmer som nylig er ferdig med lærerutdanningen svarte 675 nyutdannede lærere på hvorvidt de underviser i fag de oppfyller kompetansekravene i (Utdanningsforbundet, 2020, s. 17).

Undersøkelsen gjort i regi av Pedagogstudentene (2020, s. 17), viser at drøyt halvparten av lærerne underviser i fag de ikke oppfyller kompetansekravene i. I den sammenheng kan en stille seg spørsmål om de nyutdannede lærerne oftere underviser i fag de ikke oppfyller kompetansekravene i enn det de øvrige lærerne gjør? Videre kan en spørre seg om hvordan dette virker inn på muligheten til å gi nyutdannede en god start i yrket? I hvilken grad virker det mer krevende for nyutdannede å undervise i fag en ikke oppfyller kompetansekravene i, sammenliknet om erfarne lærere skulle gjort det samme? I Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 190) sine funn svarer flere av informantene, uavhengig av alder, at det vil være gunstig å ha færre

undervisningstimer for å lette arbeidsbyrden i det første året for nyutdannede lærere. I de første årene som lærer kan det være ekstra arbeidskrevende, fordi en skal utvikle undervisningsopplegg og kanskje i mange forskjellige fag og klasser. Som ny kompenseres mangel på rutiner med ekstra nøye forberedelser, både på undervisning, av elevsamtaler, utviklingssamtaler og kontakt med foreldre. Mangel på erfaring skaper ekstra lang tid til forberedelse, og noen vil kanskje ofre all fritid, og ifølge Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 197), gjør utmattelsessymptomene seg gjeldene. Med bakgrunn i dette er det naturlig å se litt nærmere på dagens retning i utdanningspolitikken.

Thorsen (2019, s. 26–27) beskriver hvordan faglig kompetanse har blitt tillagt større og større vekt gjennom de to siste grunnskolelærerreformene, med bakgrunn i utdanningspolitisk styring som har vært preget av New Public Management (NPM). NPM er en styringsideologi som har to viktige styringsparametere; elevens resultater og elevens faglige læringsutbytte (Groven, 2013; Thorsen, 2019). For å realisere målene om gode elevresultater og et godt læringsutbytte hos elevene, kreves det «faglig kompetente lærere som bidrar til høy kvalitet på undervisningen, og som er ansvarlige for resultatene av elevenes læring i fag» (Thorsen, 2019, s. 27). Også Grimsæth og Hallås (2019, s. 21) viser til forskjellene mellom nyutdannede lærere og erfarne lærere i forhold til undervisningspraksis. De erfarne lærerne har et repertoar av erfaringer som gjør at de i mye større grad kan tilpasse undervisningen ut ifra elevens interaksjon, og undervisningen utvikles *i* interaksjon med elevene. Her kan undervisningen sees på som reaksjoner hos elevene her-og-nå, fremfor undervisningene til nyutdannede som i mye større grad er en gjennomføringsplan fra A til Å. De skriver også at nyutdannede lærere kan bruke lang tid til å få disse erfaringene for å kunne endre undervisningen ut ifra elevenes reaksjoner. I tillegg til faglig kompetanse, er det også en rekke andre roller læreren møter i sitt yrke, samt at det er mange mennesker å forholde seg til. Dette kan virke svært overveldende i begynnelsen, og en må kanskje fort finne seg en prioriteringsplan over sitt arbeid.

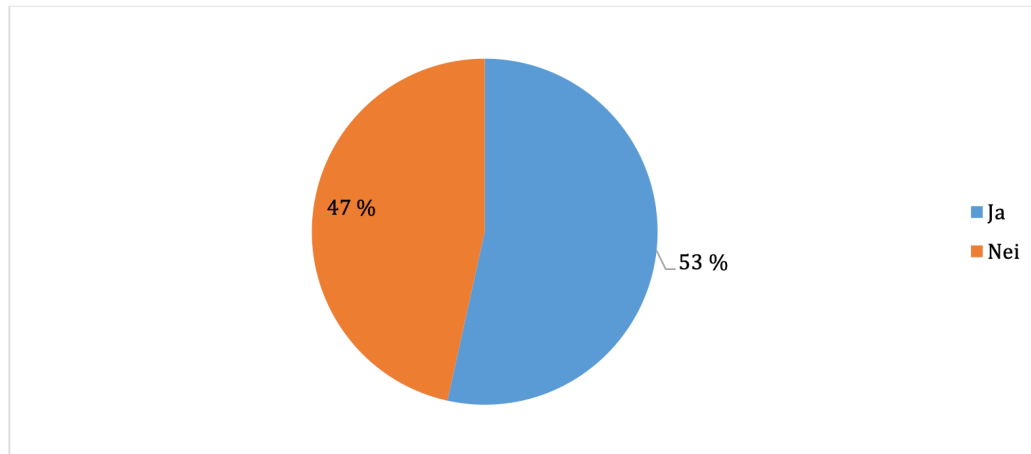
3.4.1 Rollesett og kontaktlærerrollen

Som nyutdannet er det ikke bare undervisningen og administrative oppgaver en skal sette seg inn i, men også alle menneskene en møter i yrket. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 15–17) beskriver at i sitt arbeid som lærer møter læreren en rekke rollesett. Disse rollene er knyttet til

sosiale posisjoner og utøves i relasjon til andre, og til hver rolle er det knyttet bestemte forventninger. Som lærer har en én rolle i forhold til elevene, en annen rolle i forhold til foreldrene og en tredje rolle i forhold til kollegene ved skolen, samt flere roller alt ettersom hva en møter i jobben. Det kompliserer lærerens arbeid når en møter ulike forventninger fra hvert rollesett, og hvis de til og med står i motsetning til hverandre. Dette kan være en kilde til stress, beskriver Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 16). I likhet med Skaalvik og Skaalvik, beskriver Høst (2016, s. 70) at rolleklarhet er i hvilken grad de ansatte forstår det ansvaret som er knyttet til arbeidet. I dette ligger det hva som forventes av dem, hva de skal gjøre, og at de har de ferdighetene, kunnskapene og utdannelsen som kreves for å løse arbeidsoppgavene. Hvor avklart ansvarsområdet og myndighetsområdet er, vil påvirke de ansattes rolleklarhet, ifølge Høst (2016, s. 101).

Med de utallige ulike rollene læreren har kan det fort skapes konflikter mellom dem, og da hvor det ofte er snakk om ressursbruk. Med det menes det i hvilken grad læreren skal prioritere de ulike oppgavene knyttet til yrket. Et typisk tilfelle her kan være rollen som faglærer med ansvar for undervisning og vurdering, som kontaktlærer med å følge opp elever med blant annet administrative og sosialpedagogiske oppgaver som gjelder elevene, og som medarbeider i samhandling med kollegaer både faglig og sosialt. Internasjonal forskning viser at lærere i de senere årene har fått flere oppgaver, og at tempoet og tidspresset i yrket har økt gradvis, og Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 133) trekker særlig frem at de unge lærerne ikke senker kravene til eget arbeid i takt med økt press (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 131). Det spesielle med læreryrket er at det ikke er noen klar grense for hvor godt lærerrollen kan utføres. Det er da interessant å se på hvor mange nyutdannede som får kontaktlæreransvar, som innebærer en mye større arbeidsbyrd i lærerrollen.

Figur 14: Har du kontaktlæreransvar? (n: 675)



Figur 3: Utdrag fra undersøkelsen der Pedagogstudentene gjennomførte en spørreundersøkelse blant sine medlemmer som nylig er ferdig med lærerutdanningen svarte 675 nyutdannede lærere på hvorvidt de har kontaktlæreransvar (Utdanningsforbundet, 2020, s. 19).

Mange lærere opplever kontaktlæreransvaret som svært krevende, og spørsmålet blir da om dette ansvaret er med på å gjøre overgangen til yrket mer utfordrende? Undersøkelsene gjort av Pedagogstudentene (figur 3) viser at litt over halvparten av de nyutdannede lærerne får kontaktlæreransvar fra starten av yrkeskarrieren (Utdanningsforbundet, 2020, s. 19). Det er derfor nesten å regne med å få kontaktlæreransvaret i sitt første arbeidsår som lærer. I arbeidet med å følge opp sine kontaktelever innebærer det blant annet et tett samarbeid med hjemmet. I praksis kan dette omfavne arbeid langt utover ordinær arbeidstid, og særlig for de nyutdannede – som stiller store krav til seg selv – kan dette være arbeidsoppgaver som er vanskelig å legge fra seg når de kommer hjem (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 132). Med bakgrunn i dette er det interessant å se nærmere på hvilket kapitalsyn som kommer til syne i vår studie, i forhold til hvilket kapitalsyn som gjennomsyrrer de best presterende utdanningssystemene i verden.

3.5 Forretningskapital og profesjonell kapital

Hargreaves & Fullan (2012, s. 2) beskriver to typer kapital i utdanningssystemet med mål om å utdanne gode lærere, bevare gode lærere og drive god undervisning. Begrepene kan kobles til New Public Management og dens fokus på resultater og god undervisning i skolen, men har

sine tydelige forskjeller på hvordan en omfavner lærere i skolen. Den første vinklingen for hvilke lærere vi trenger og hvordan vi best får tak i disse er basert på ideene innen *business capital*, eller forretningskapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 2). Utdanningssystemer som drives på disse ideene søker etter raske, umiddelbare resultater ved å senke investeringene i lærere og elever. Dette favoriserer en lærerstab som er unge, fleksible, midlertidig ansatte og rimelige til å være i yrket i kort tid. Jakten på – og ivaretagelsen av gode lærere – handler da om å søke etter dyktige individer som settes under et stort press, for så å kvitte seg med dem når de ikke klarer mer (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 2). Dette systemet kan sees på som et «bruk-og-kast» av lærere, som enten brukes til de blir utslitte eller kan erstattes av teknologi (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 25). Til tross for at dette kapitalsynet stadig vinner frem i flere land, anvender ingen av verdens mest suksessrike skolesystemer seg av dette synet.

I motsetning til *business capital* står *professional capital* (profesjonell kapital). Profesjonell kapital består av tre elementer: menneskelig kapital (talent), sosial kapital (organiserte grupper hvor en utvikler den menneskelige kapitalen) og *decisional capital* (oversatt til «faglig kapital» i Grutle (2018, s. 12) sin bok, og «beslutningskapital» i Sandengen sin oversettelse (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 26) av *Professional Capital*). Hargreaves & Fullan (2012, s. 2) beskriver at denne ideologien allerede er implementert i noen av de best presterende økonomi- og utdanningssystemene i verden. En investering i profesjonell kapital handler om å se utdanningsløpet i et langsiktig perspektiv gjennom å utvikle menneskelig kapital fra de første leveårene frem til voksen alder. En stor del av denne investeringen ligger i gode lærere og god undervisning, samt at de er engasjerte og grundig forberedt:

In this view, getting good teaching for all learners requires teachers to be highly committed, thoroughly prepared, continuously developed, properly paid, well networked with each other to maximize their own improvement, and able to make effective judgements using all their capabilities and experience. (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3).

De poengterer også at menneskelig kapital i noen bøker blir omtalt som «talent» og hvordan en får mer av dette, utvikler det og vedlikeholder det. Likevel er det ikke slik at en ikke får tilstrekkelig av menneskelig kapital ved å se på individenes kapital isolert – det må sees i en sosialisert og delende kultur. Grupper, team og sosiale fellesskap er mye bedre rustet for å utvikle menneskelig kapital enn individene selv, og menneskelig kapital må bli organisert i forhold til retningslinjer som er med på å utvikle sosial kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s.

3). Slik kan også begrepet knyttes til pedagogikken da en ser at å utvikle profesjonell kapital handler om læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon med andre mennesker. Utviklingen av profesjonell kapital skjer i samspill med andre, slik et sosiokulturelt læringsyn ser på læring og utvikling. Også Carrie Leana (2009, s. 1116) sin studie som fulgte over tusen lærere og på fjerde og femte trinn, beskriver hvordan godt samarbeid mellom lærere har stor betydning for elevers resultater. Forskningsprosjektet fokuserte på forholdet mellom menneskelig kapital og sosial kapital hos lærerne, og elevenes resultater i matematikk ble innhentet ved begynnelsen av skoleåret og sammenlignet med resultatene ved årets slutt. Resultatene var klare:

She found that teachers with high social capital increased their students' mathematics scores by 5,7% more than teachers with lower social capital scores. Teachers who were both more able (high human capital), and had stronger ties with their peers (high social capital) prompted the biggest gains in mathematics achievement. She also found that low-ability teachers perform as well as teachers of average ability "if they have strong social capital in their school". In short, high social capital and high human capital must be combined. (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 4)

4. Metode, vitenskapsteori og analyse

I denne kvalitative studien har sju nyutdannede lærere blitt intervjuet gjennom brevmetoden, knyttet til deres opplevelser rundt sine første hundre dager i yrket. Dataene fra brevene er analysert med bakgrunn i SDI-modellen. I dette kapitlet vil metodevalgene i denne undersøkelsen bli gjort rede for.

4.1 Begrunnelse for valg av metode og forskningsdesign

Vi ønsket gjennom vår studie å få kunnskap om erfaringer knyttet til det å være ny i læreryrket. Vårt mål med studien var å få tak i lærere i sitt første arbeidsår og deres subjektive opplevelser, erfaringer og meninger i løpet av den første tiden i jobb (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289). Med utgangspunkt i problemstillingen var det nærliggende å velge kvalitativ metode med et induktivt, deskriptivt og eksplorativt design inspirert av en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming.

Metodevalget falt naturlig da vi ønsket å undersøke et fenomen der målet var å samle inn informasjon i form av ord som åpnet for mer nyanserikdom (Jacobsen, 2015, s. 24). Et induktivt design kan benyttes når det er lite hensiktsmessig å lage store teoretiske grunnlag om fenomenet, og hvor en observerer en liten gruppe for å kunne si noe generelt (Jacobsen, 2015, s. 28–29; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 224). Vårt mål var ikke å teste ut noen teori, men å nærme oss forskningsfeltet induktivt for å få tak i beskrivelsene av erfaringene. I vår studie benytter vi oss av deskriptivt design ved å få respondenter der vi ønsket å få en beskrivelse av deres virkelighet som ny i yrket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 47). Vi benytter oss også av et eksplorativt design fordi vi går i dybden og ønsker å få frem nyanserte data, samt at problemstillingen bærer preg av et åpent spørsmål. I så måte passer dette vår studie da det i utgangspunktet er satt i gang fordi vi ønsker å utforske noe nærmere, og det ikke er mulig å sette opp noen klare hypoteser. Det vil derfor være behov for en mer eksponerende utforskende type undersøkelse, ifølge Jacobsen (2015, s. 79).

4.2 Fenomenologi og hermeneutikk

I denne delen av kapittel 4 vil vi skrive om oppgavens vitenskapsteoretiske perspektiv og forankring, ved to perspektiver: Fenomenologi og hermeneutikk. Bakgrunnen for dette er at det er disse to perspektivene som baserer seg på enkeltpersoners opplevelser og erfaringer av fenomener, og forbindes ofte med fortolkningsbasert metode. Dette forskningsprosjektet har utspring i fenomenologien da studien legger stor vekt på enkeltpersoners erfaringer og opplevelser av fenomenet som blir studert. Likevel ligger hovedvekten innenfor det hermeneutiske vitenskapsteoretiske perspektivet da vi analyserer tekster fremfor fysiske intervjuer med respondentene.

Fenomenologisk forskning retter interessen på fenomenverdenen slik personene som blir studert oppfatter den. I forskning med et fenomenologisk vitenskapsperspektiv kommer respondentene i fokus, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen. Selve begrepet *fenomen* satt i et filosofisk perspektiv, er en betegnelse på hvordan vi som mennesker oppfatter og erkjenner den ytre verden, som den viser seg for oss, i motsetning til hvordan det «egentlig er» i virkeligheten (Clark et al., 2021; Thagaard, 2018). I det fenomenologiske vitenskapsteoretiske perspektivet legger en til grunn at realiteten er slik folk oppfatter at den er, og gjennom innsamling av datamateriale kan en finne fellestrekk som danner en generell forståelse av det fenomenet som blir studert (Thagaard, 2018, s. 36). Denne studien ser nærmere på flere fenomen i de nyutdannedes lærere første hundre dager. Ett eksempel kan være de nyutdannedes opplevelse av å bli tatt imot på en arbeidsplass, et annet kan være de nyutdannedes opplevelse av ledelsens involvering og oppfølging. En tar altså utgangspunkt i den subjektive opplevelsen til enkeltpersoner og søker en dypere forståelse i deres erfaringer (Bryman, 2016, s. 26; Clark et al., 2021, s. 25). Thagaard (2018, s. 36) understreker at forskerens refleksjon over egne erfaringer kan danne utgangspunkt for forskningen, men at forskeren må være åpen for respondentenes erfaringer.

I tillegg foreligger det sentralt i fenomenologien at forskeren forsøker å forstå fenomenet som blir forsket på *gjennom* respondentenes perspektiver, og beskriver omverdenen slik de oppfatter den (Thagaard, 2018, s. 36; Tjora, 2021, s. 30). Sett i lys av vårt forskningsprosjekt foreligger det altså et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv gjennom undersøkelsen

av enkeltpersoners dypere erfaringer, for så å forsøke å presentere en virkelighet av fenomenet slik de oppfatter den.

Fra et hermeneutisk vitenskapsteoretisk perspektiv står meningsskapning, forståelse og fortolkning av tekster sentralt (Brottveit & Del Busso, 2018, s. 32–35; Bryman, 2016, s. 26; Kvarv, 2014, s. 73). Jacobsen (2015, s. 28) beskriver det hermeneutiske perspektivet på en måte hvor utvikling av kunnskap hele tiden er en fortolkningsprosess da forskeren forsøker å få frem hvordan mennesker oppfatter, fortolker og konstruerer verden. Empirien fortolkes og sees i et større perspektiv og større forståelsesrammer. Gjennom en rekke ulike fortolkninger blir en «virkelighet» konstruert.

Sett fra et hermeneutisk perspektiv finnes det ingen egentlig sannhet, men at en kan en kalle noe for «en virkelighet» når flere oppfatter samme fenomen på samme måte, og at fenomenet kan tolkes på flere nivåer (Jacobsen, 2015, s. 28; Thagaard, 2018, s. 37). Fuglseth (2018, s. 252–254) poengterer at en tolkning av den informasjonen andre gir oss alltid vil foreligge, og at forskeren må vurdere hvordan dens tolkning påvirker fenomenet som forskes på. Om en sammenligner fortolkning og forståelse av tekst med fortolkning og forståelse av et intervju ansikt-til-ansikt, vil en som forsker ikke kunne danne en gjensidig ramme for forståelse gjennom fortolkning av tekster (Fuglseth, 2018, s. 254).

Gjennom mangelen på den konteksten som finner sted i et intervju, må forskeren derfor møte teksten med en forståelse preget av forventninger, holdninger og følelser (Kvarv, 2014, s. 79). Når datamaterialet samles inn gjennom «brev» slik vi har gjort i dette forskningsprosjektet, mister en som respondent muligheten til å tydeliggjøre viktige momenter, eller å bekrefte/avkrefte leserens tolkninger, noe som gjør at respondenten må åpne mulighetene for at leseren fyller disse rommene selv med sine fortolkninger (Gadamer, 2014, s. 177). Som tidligere beskrevet handler hermeneutikken om at empirien fortolkes og sees i et større perspektiv og forståelsesrammer, som innebærer at en må se sammenhengen mellom deler av teksten og dens helhet. Den hermeneutiske sirkelen beskriver denne prosessen og sammenhengen godt (Kvarv, 2014, s. 76). Den hermeneutiske sirkel handler også om hvordan vi som forskere ser på informasjonen vi innhenter. Gjennom innhenting av ny informasjon dannes ny kunnskap. Denne kunnskapen fortolkes og settes i sammenheng. Videre vil da denne nye fortolkede kunnskapen påvirke hvordan en ser på *ny* informasjon igjen. Slik sett

kan også den hermeneutiske sirkel knyttes til Tjora (2018, s. 16) sin SDI-modell for analyse av datamaterialet, da vi gjennom analysen hele tiden bruker og fortolker informasjonen og ser den i nye sammenhenger. Denne modellen og sammenhengen beskrives nærmere i kapittel 4.6.

Fuglseth (2018, s. 255) trekker frem tre nivåer en tekst kan analyseres på: (1) Hva mente forfatteren når h*n skrev teksten? (2) Hva kommer frem i teksten? Og (3) Hva legger leseren i teksten? Han understreker også at teksten må leses med tanke på hvilke forhold som var til stede da teksten ble skrevet (Fuglseth, 2018, s. 255). I vårt forskningsprosjekt vil kan det relateres til et utvalg læreres perspektiv på lærerjobben i den første tiden i jobb. Når Fuglseth (2018, s. 255–256) skriver om de tre nivåene av tekstanalyse, poengterer han at det er av stor betydning at forskeren er klar over sine forventninger til teksten, og hvordan dette påvirker vår forståelse av den, samt at forskeren må reflektere over sin subjektive og objektive rolle i analysen.

4.3 Utvalg

Vi har brukt respondenter i vårt forskningsprosjekt, da informanter er personer som ikke selv representerer gruppen vi har undersøkt, og dermed blir feilaktig i denne sammenheng (Jacobsen, 2015, s. 178). Vi har benyttet *strategisk utvelging* av respondenter i vårt forskningsprosjekt (Thagaard, 2018, s. 54). Dette med bakgrunn i at oppgavens problemstilling stiller krav til noen kriterier som må oppfylles for å kunne delta i prosjektet. Det er viktig at utvalget ikke ble tilfeldig da vi har valgt en hermeneutisk-fenomenologisk tilnærming i vår studie.

Et krav til en fenomenologisk studie er at respondentene har bestemte erfaringer som direkte er knyttet til forskningens fokus (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 160–162). Foruten at respondentene måtte være lærere, var første kriteriet at de var nyutdannet og ansatt på en grunnskole i løpet av skoleåret 2021. Et annet kriterium var at respondentene måtte være ansatt i en fast stilling eller i et vikariat på minst ett arbeidsår. For oss var det også av interesse om vi kunne få respondenter fra flere steder i landet, som både arbeider på barne- og ungdomsskoler, samt som både faglærer og kontaktlærer.

Selve utvelgelsen har foregått gjennom (1) å kontakte lærervenner og tidligere medstudenter fra lærerutdanningen, og (2) å kontakte tidligere veiledere vi selv hadde da vi var nyutdannet. I tillegg fikk vi hjelp av en tidligere medstudent til å levere ut et informasjonsskriv om vår studie til deltakere på et kurs for nyutdannede (vedlegg 1). De som ønsket å delta tok deretter kontakt med oss. Deltakerne fikk tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 2) om formålet med prosjektet slik at de kunne gjøre seg opp en mening om de var villige og egnet til å delta. Til slutt bestod utvalget av sju nyutdannede lærere, både kvinner og menn fordelt utover Norges geografiske områder. Vi anså det som verdifullt å samle respondenter med ulike bakgrunn og stillingstittel, nettopp fordi vi ønsket å se om dette kunne berike datamaterialet vårt.

Postholm (2010, s. 43) beskriver at det er viktig å ta hensyn til omfang og tidsramme gjennom prosjektet, og etter det Malterud (2017, s. 63) skriver om i forhold til at informasjonsstyrke er et bedre mål på om vi skal velge et stort eller lite utvalg, så var det viktig for oss at spørsmålene vi stilte til vårt utvalg ga god informasjonsstyrke inn i vår studie. På bakgrunn av studiens omfang og tidsramme kom vi frem til at sju respondenter var hensiktsmessig for å komme frem til essensen i opplevelser og erfaringer fra nyutdannede lærere. Da populasjonen ikke er større, åpner det opp for å se sammenhenger mellom informasjonen vi har fått og tilhørende forskning og teoretisk forankring innenfor samme fagområde (Postholm, 2010, s. 43).

4.4 Brevmetode som datainnsamlingsmetode

Kvalitative data handler om at en beskriver data best med ord fremfor tall (L. E. F. Johannessen et al., 2018), og de presenteres som tekster, bilder og videoopptak. Det er viktig å se på kvalitative data som nedtegnede erfaringer. Datainnsamlingen ble foretatt ved hjelp av *brevmetoden*. I Skandinavia har det blitt utviklet flere nye og kjente kvalitative metoder de senere årene, og én av disse går under betegnelsen «Brevmetoden». Ifølge Sjøbakken (2017, s. 375) er dette en metode som fremmer dypere refleksjon og ettertanke over egen studie-, arbeids- eller livssituasjon i en større kollektiv kontekst. På bakgrunn av dette passet brevmetoden godt til vår studie.

Sjøbakken (2017, s. 385) beskriver metoden som en mellomting mellom intervju og spørreskjema. Vi ønsket med denne metoden å avsette mer tid til refleksjon hos respondentene, i tillegg for å gå dypere inn på overordnede spørsmål enn for eksempel i et intervju ansikt-til-ansikt (Sjøbakken, 2017, s. 375). Det individuelle intervjuet egnet seg godt å bruke i denne studien, fordi det var relativt få enheter som skulle undersøkes, samtidig som vi var interessert i hva det enkelte individet uttrykker. Det var også viktig å få frem respondentenes refleksjon knyttet til fenomenene i vår studie (Jacobsen, 2015, s. 146–147). Når forskningsdeltakere skriver en beskrivelse av erfaringer, skjer det ikke så utførlig som når de snakker. Dette har vi tatt til betraktning, men med bakgrunn i at vi – da vi valgte metode – var midt inne i en pandemi, samt vår kombinasjon av egen jobb og studiesituasjon, gjorde at brevmetoden ble enda mer attraktiv.

Videre beskriver Sjøbakken (2017) brevmetoden med paralleller til strukturert intervju, og at respondentene får de samme spørsmålene, nettopp slik Postholm og Jacobsen (2018, s. 120) beskriver slike intervju. Vi har i vår intervjuguide stilt et sett av ferdig formulerte og åpne spørsmål (vedlegg 3). Ringdal (2018, s. 244) skriver at ferdig formulerte spørsmål gir en spesiell trygghet for nybegynneren som kan være god å ha i intervjusituasjonen. På denne måten kan vi se på vårt metodevalg av brevmetoden som en kombinasjon av dybdeintervju og strukturert intervju. I dybdeintervjuer er det også interessant å registrere bakgrunnsinformasjon om respondenten, som ansettelsestidspunkt, kontaktlærerrolle og utdannelsesbakgrunn i vår studie. Med grunnlag i det Jacobsen (2015, s. 150) skriver, kan vi slå fast at kvalitative intervjuer hverken bør være helt åpne eller helt lukket, og at det bør lages en intervjuguide med oversikt over temaene en ønsker å belyse. Ved å gjennomføre intervjuer med utgangspunkt i en *intervjuguide* (vedlegg 3) kunne vi stille utfyllende spørsmål som var relevante for vårt tema i forskningsprosjektet. Jacobsen (2015, s. 145) beskriver innsamling av kvalitative data gjennom «Det individuelle, åpne intervjuet», som har sin vanligste form i ansikt-til-ansikt-intervjuer, men at det også er vanlig å benytte seg av telefon, e-post og internett (Jacobsen, 2015, s. 146).

I likhet med Kvale og Brinkmann, mener Postholm (2015, s. 195; 2018, s. 131) at før forskningen starter opp, er det vesentlig at forskeren leser teori knyttet til tematikken som studeres. Dette fordi det hjelper forskeren til å fange opp og skille ut bilder av en helhetlig virkelighet. Vi leste derfor teori og tidligere forskning innenfor vårt område, og dernest

begynte arbeidet med intervjuguiden. Vi fant blant annet en tidligere studie som undersøkte hva skoleledere bør vite om nytilsattes møte med organisasjonen, der de hadde utarbeidet en intervjuguide vi hentet mye inspirasjon fra (Wang & Strømsør-Bygdevoll, 2019). Vi fant også inspirasjon fra spørreundersøkelsen gjort av Pedagogstudentene på sine medlemmer, som nylig var ferdig med lærerutdanningen (Utdanningsforbundet, 2020). Det betrygget oss å hente inspirasjon fra disse studiene da det i følge Postholm (2018, s. 170) ikke er skam å låne gode spørsmål fra andre. Det var viktig for oss at spørsmålene var relevante for vår tematikk og vi brukte mye tid på å utarbeide det endelige resultatet.

Intervjuguiden ble delt inn i ni ulike inndelinger som tok for seg følgende deler: (1) Spørsmål til intervjuobjektet, (2) funksjoner – kontaktlærerrollen, (3) rutiner for mottak og oppfølging, (4) veiledning, (5) redusert undervisning, (6) ledelsens involvering, (7) faglige og administrative forhold, (8) kollegaer og arbeidsmiljø, og (9) oppsummering med eventuelle andre opplysninger. Som en del av utformingen av intervjuguiden ble det gjennomført prøveintervjuer på lærervenner for å undersøke hvordan spørsmålene og temaene åpnet opp for refleksjoner rundt tematikken. Ifølge Postholm (2018, s. 132) er dette lurt for å undersøke hvordan vi som forskere stiller spørsmål og følger opp svarene. I etterkant av utprøvingen fikk vi konstruktive tilbakemeldinger som vi dro nytte av, og dermed kunne justere på spørsmålene for å gjøre oss lettere forstått. Da vi kun gjør intervjuene skriftlig er dette et viktig arbeid, da det ikke er like tilgjengelig å stille oppfølgingsspørsmål og avklaringer hvis det skulle oppstå misforståelser. Vi har også ved hjelp av veileder spart oss for ladende ord og uttrykk som kan påvirke respondentene i den ene eller andre retning. I tillegg fikk vi veiledning på selve oppsettet og noen av spørsmålene i intervjuguiden av vår veileder, også dette medførte at vi la til noen spørsmål, samt tok vekk de som var irrelevante. Vi utformet også flere av underspørsmålene i form av «veiledningsspørsmål» under hovedspørsmålet, som en hjelp til respondentene til å svare på det vi var ute etter.

Vi har forsøkt å være tydelige i brevet til respondentene (vedlegg 3) når det gjelder «veiledningsspørsmålenes» baktanke. Som nevnt tidligere var formålet med disse spørsmålene å hjelpe respondentene til å gi utfyllende svar på hovedspørsmålene. Respondentene har stått fritt til å velge hva de ønsket å beskrive innenfor de ulike emnene, men vi la noen føringer for hva brevet skulle inneholde da respondentene brukes i forsknings- og utviklingsarbeid. Føringerne er lagt på en slik måte at spørsmålene respondentene skulle svare på skulle

omhandle vårt forskningsområde. De mest sentrale spørsmålene er stilt likt til alle respondentene, med unntak av spørsmål som for eksempel omhandler kontaktlærerrollen. De respondentene som ikke var kontaktlærere, skulle heller ikke svare på spørsmålene tilknyttet dette området i studien. Gjennom å stille de viktigste spørsmålene likt til alle respondentene, styrkes muligheten for en god sammenligning av svarene. Dette krever sterk strukturering av intervjuet, ifølge Ringdal (2018, s. 244), og det er noe vi har forsøkt å etterstrebe i stor grad.

Da vi skulle utforme problemstillingen og planleggingen av vår studie, var det helt avgjørende at vi vurderte de etiske implikasjonene av å studere bestemte grupper. På bakgrunn av at vi behandlet personopplysninger i form av e-post var det nødvendig å melde prosjektet til NSD, som på bakgrunn av personopplysningsloven ga en vurdering på hva som ble vurdert som meldepliktig (Norsk senter for forskningsdata, u.å.). Prosjektet ble meldt inn til NSD i starten av november 2021 etter at intervjuguide var utarbeidet og respondenter var kontaktet. Svaret fra NSD med godkjenning av prosjektet fikk vi 12.11.2021. Vår datainnsamlingsmetode gir høy anonymitet, middels gjennomføringstid og lav kostnad, gjennom organiseringen av datainnsamlingen. Vi har formidlet til respondentene at vårt forarbeide knyttet til personvernlovgivningen, medførte at personopplysninger ble behandlet i tråd med retningslinjene (vedlegg 2), samtidig som vi har forsøkt å vise en profesjonalitet og en seriøs holdning til våre respondenter. Dette med tanke på at det i denne studien skal studeres menneskers opplevelser, handlinger og valg av handlinger. I tillegg ønsket vi å sette oss inn i de etiske retningslinjene som er gitt av Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2016).

Respondentene som ønsket å delta fikk tilsendt en samtykkeerklæring (vedlegg 2). Etter at respondenten hadde levert signert samtykkeerklæring pr. e-post til oss, sendte vi ut et mer detaljert informasjonsskriv (vedlegg 3) om prosjektet hvor respondenten blant annet fikk veiledning til hvordan svarene skulle besvares, samt en detaljert oversikt over spørsmålene og deres rekkefølge. I samme e-post sendte vi også ut en PDF-utskrift av spørsmålene direkte fra Forms slik at respondentene kunne ta et blick på hvordan dette ville se ut ved innlevering. Vi utarbeidet spørsmålene i Forms, som er et digitalt verktøy for å utarbeide spørreskjemaer produsert av Microsoft Office 365. Vi har gratis tilgang av dette verktøyet gjennom vår jobb. Ved hjelp av dette verktøyet kunne vi utarbeide et layout som gjorde det ryddig for respondentene å svare på spørsmålene, i tillegg til at verktøyet gir mulighet til å svare helt

anonymt. Vi fikk i tillegg programmert spørsmålene slik at de ble obligatoriske å svare på før de kunne gå videre, og til slutt sende inn svarene sine. Vi oppfordret respondentene til å bruke Word-dokumentet til å skrive ned svar på spørsmålene og ta seg god tid til refleksjon. Da de følte seg ferdig, trykket de på lenken og svarte på spørsmålene der, enten ved å lime inn svarene de eventuelt hadde skrevet i Word, eller om de valgte å svare direkte i Forms. På denne måten fikk de stor valgfrihet på hvordan de ønsket å svare på spørsmålene, men alle skulle sende inn svarene sine i Forms.

4.5 Kvaliteten i forskningsprosjektet

I dette kapitlet vil vi gjøre rede for forskningsprosjektets kvalitet og beskrive valg som er gjort for å sikre best mulig kvalitet i innhenting av data i denne studien. I det følgende vil studiens kvalitet vurderes utover hvordan kunnskapen er produsert. Johannesen et.al (2016, s. 230) understreker viktigheten av at undersøkelser som gjøres er gyldige (valide) og til å stole på (reliable). Den samlede troverdigheten må vurderes gjennom forskningsprosjektets gyldighet, både indre gyldighet og ytre gyldighet, samt pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Vi har reflektert over kvaliteten på vårt forskningsprosjekt med utgangspunkt i refleksjoner fra Jacobsen og Postholm (2015, s. 227–247; 2018, s. 219–243) sine beskriver om å forholde seg kritisk til kvaliteten på de dataene vi har samlet inn.

4.5.1 Oppgavens gyldighet

For å styrke vår studies troverdighet må vi påse at det er sammenheng mellom det vi ønsker å undersøke og hva vi har samlet inn av informasjon og resultater. Det er dette som også kan kalles den indre gyldighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 223). Vi må her se på om konklusjonene vi trekker er gyldig for det vi har studert. En måte å gjøre dette på er å ha klare definisjoner, slik at det vi har ønsket å undersøke – som var nyutdannedes opplevelser under sine første hundre dager – nettopp er det vi har undersøkt.

Vi har i vår studie det Jacobsen (2015, s. 230) kaller for førstehåndskilder, som er personer som referer til en hendelse de selv har vært med på eller en opplevelse de selv har hatt. Dette gir større tiltro til kildene, som er nær det fenomenet som beskrives. Det neste vi måtte tenke på er hvorvidt kildene var villige til å fortelle sannheten, og at de bevisst tegnet et bilde av sin opplevelse av virkeligheten. En må alltid være åpen for at kilder ikke forteller sant, og det vil alltid være vanskelig i en sammenheng som dette. Likevel har vi gjort noen valg for å forhindre usannheter i størst mulig grad. I informasjonsskrivet (vedlegg 2) understrekte vi at opplysningene ble behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket, samt at dataene anonymiseres og at alt av personopplysninger vil bli slettet etter endt studie. Det vil kun stå igjen anonymiserte svar gjennom selve oppgaven. Studien skal i liten grad ha ført til at respondentene ikke har gitt riktig informasjon, da de ikke kjenner til de andre respondentene i vår studie, samt at spørreundersøkelsen har foregått individuelt. Likevel er det en viss risiko for at en ikke ønsker å opplyse om for eksempel utfordringer, dårlige opplevelser og generelt følsomme temaer, i ønske om å fremstå på sosialt riktig måte.

Vi ønsket å få inn svar fra alle respondentene i løpet av én måneds tid. Vi manglet samtykke på flere informasjonsskriv, samtidig var det noen som ikke sendte svar på spørreskjemaet innen fristen. Vi hadde ingen anelse om hvordan de ulike respondentene forholdt seg til fristen de fikk på å svare. Vi hadde formidlet til respondentene at vi ønsket at de tok seg god tid til å svare, og derfor kunne vi ikke vite om de holdt på å svare eller eventuelt glemte å begynne prosessen. Etter endt frist hadde vi fått svar fra fire respondenter, og vi ble nødt til å sende ut purringer. Dette har vært den eneste utfordringen i prosessen med datainnsamlingen. Mangelen på svar fra respondentene innen tidsfristen førte til forsinkelser i vår tidsskjema i forhold til analysearbeidet (Ringdal, 2018, s. 196–197). Vi har derfor måtte sende ut flere purringer via e-post. Siden vi ikke har kontroll på hvem som har svart i Forms på grunn av anonymitet, ble vi nødt til å sende purringer til alle, men poengterte at de som hadde svart kunne overse e-posten. Dette kan ha påvirket respondentenes svar og dermed empiriens gyldighet, enten på grunn av at de følte et tidspress, eller fordi dataene ble samlet inn på litt forskjellige tidspunkter. Vi har gjennom hele «brevutvekslingen» med respondentene vært tydelige på at de når som helst kan trekke sin deltakelse uten noen form for konsekvenser eller å måtte oppgi noen grunn. Det er to respondenter som har levert inn signering for deltakelse i vår studie, men som ikke kunne delta. Den ene respondenten har svart på våre purringer, og har rett og slett hatt for mye å gjøre, som gjorde det vanskelig å prioritere å delta i vår studie.

Gjennom undersøkelsesprosessen tilegnet vi oss mer kunnskap om det vi har undersøkt, og det kan ha gjort oss mer fokuserte, da det ble klarere hva vi så etter. Jacobsen (2015, s. 232) beskriver at dataene som samles inn på de seneste tidspunktene i innsamlingsfasen er de beste. Svakheten er i midlertidig at vi kan se oss blinde for eventuelle nye forhold, og kun lete etter informasjon som støtter opp om de antakelser vi har dannet oss tidligere i forskningsprosessen.

Hvordan informasjonen kommer frem fra respondentene kan foregå på to ulike måter, ifølge Jacobsen (2015, s. 232). På den ene siden kan det være direkte reaksjon på spørsmål fra oss som forskere, og på den andre siden kan reaksjonen komme spontant fra respondenten. Informasjonen som kommer som en direkte reaksjon av respondentene på spørsmål fra oss, kan virke førende på informasjonen vi får, ifølge Jacobsen (2015, s. 232). I motsetning tillegges spontane reaksjoner, der respondentene kommer med uoppfordret informasjon, større gyldighet. Vi har i våre spørsmål stilt relativt åpne spørsmål i håp om at respondentene i størst mulig grad har gitt spontane reaksjoner. Likevel utarbeidet vi en del «veiledningsspørsmål» i frykt for at vi ikke skulle få svar på det vi var ute etter. Disse veiledningsspørsmålene har nok hjulpet oss i å få svar på det vi ønsket, men kan også ha gitt føringer for svarene vi har fått fra respondentene. Av å få veiledningsspørsmål vil respondentene bruke disse og kanskje legge bort sine subjektive tanker og opplevelser tilknyttet fenomenene i studien, fordi de låser seg for mye til våre spørsmål. Dette kan være med på å svekke gyldigheten av vårt datamateriale. Avslutningsvis i spørreskjemaet vårt stilte vi et åpent spørsmål: «Hvordan har du opplevd skoleåret frem til nå, sett opp mot de tankene du hadde da du begynte? Beskriv hvorfor du opplever det akkurat sånn». Svarene fra respondentene på dette spørsmålet ser vi på som svært interessante, nettopp fordi det åpner opp for et helhetsinntrykk og kanskje helt ny informasjon.

Vi som forskere må hele tiden passe på at vi ikke står i fare for å legge inn egne meninger og fordommer fremfor å representere data. Jacobsen (2015, s. 233) beskriver to tiltak for å kontrollere oss som forskere til å representere data uten å dra inn egne meninger og fordommer. Det ene er å konfrontere studieobjektene med våre tolkninger av datainnsamlingen, og det andre er å selv foreta en kritisk gjennomgang av resultatene. Å konfrontere studieobjektene direkte har i vår studie vært vanskelig da vi har valgt å holde resultatene fra dataene anonyme. Begrensningen det har gitt oss, er at vi ikke kan ta kontakt med enkeltpersoner med sentrale kategorier og funn. Vi valgte derfor å sende ut en foreløpig sammenfatning pr. e-post til alle vi har undersøkt (vedlegg 4). Her ba vi om å få kommentarer

på undersøkelsens innhold. Dette er den mest avgjørende teknikken for å etablere troverdighet, ifølge Jacobsen (2015, s. 233). Ved å gjøre dette har vi fått vite om respondentene opplever at det vi har kommet frem til er autentiske for dem. En slik måte å gjøre validering på kan også ha en begrensning, gitt at respondentene ikke kjenner seg igjen på bakgrunn av at de selv ikke var klar over forholdene som ble avdekket. På denne henvendelsen til respondentene fikk vi kun svar fra én respondent. Svaret fra denne respondenten sa oss at vi hadde tolket datamaterialet slik vedkommende hadde ment å formidle det. Selv om vi ikke fikk svar fra flere respondenter på denne henvendelsen, betyr det nødvendigvis ikke at dataene *ikke* er gyldige av den grunn. Derfor bør det kombineres med flere tiltak, for eksempel ved at flere personer foretar en kritisk gjennomgang av resultatene (Jacobsen, 2015, s. 235). Siden vi er to som har foretatt en analyse av datamaterialet der vi har sett på resultatene, styrker det også dataenes gyldighet. Vi har både sett på resultatene hver for oss og sammen for å få frem det vi synes var av betydning i vår studie.

For å undersøke om vår studie gjenspeiler resultatene fra virkeligheten, må vi se på om vi kan sammenlikne vår studie med tilsvarende studier som er gjennomført. Jacobsen (2015, s. 237) beskriver dette ved at det kan være benyttet ulike metoder, men kanskje kommet frem til samme «konklusjon». Når samme problemstilling undersøkes med ulike metodiske innfallsvinkler, kalles det for *metodetriangulering*. I kapittel 6 skal vi se hvordan våre resultater står i forhold til andre tilsvarende studiers konklusjoner. Det vi finner av sammenfall, med én eller flere undersøkelser, styrker gyldigheten av vår undersøkelse. Dette betyr ikke at vår undersøkelse er sann, men denne formen for validering er viktig å ta for studiens gyldighet.

4.5.2 Oppgavens overførbarhet

Vi har nå reflektert over hvordan vår studie er beskrevet på riktig måte, og skal nå beskrive i hvilken grad funnene kan generaliseres – eller overføres – til andre enn de vi faktisk har undersøkt. Jacobsen (2015, s. 237) beskriver teoretisk generalisering som å avdekke fenomener, etablere kausalmekanismer og avdekke spesielle forutsetninger for at noe skal ha en effekt.

Studien vår er på ingen måte representativt for alle nyutdannede lærere. Kvale og Brinkman (2015, s. 45) beskriver at det er for få personer til at resultatene kan generaliseres, noe som er en vanlig innvending mot intervjuforskning. Samtidig er det ikke nødvendigvis slik at vitenskapelig kunnskap må være universell og gyldig til alle steder og på alle tidspunkter, for alle mennesker og fra evighet til evighet, men derimot som sosialt og historisk kontekstualiserte måter å forstå og handle verden på (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 289–290).

Desto større enheter en undersøker, desto mer sannsynlig er det å generalisere funnene. I vår studie undersøker vi kun noen få enheter. Vi hadde et utgangskriterium på fem respondenter og stoppkriterium på ti respondenter (Jacobsen, 2015, s. 192). Årsaken til at dette valget var på bakgrunn av at vi arbeider fullt ved siden av studier og studiens størrelse i seg selv som en mastergrad. Gjennom støtte fra andre undersøkelser kan vi generalisere vår studie med en større sikkerhet enn om vi ikke hadde funnet noen tidligere forskning å støtte oss til. Vi har i stor grad replikasjon av studien i ulike kontekster, som Jacobsen (2015, s. 239) beskriver gjennom ulike rom og ulik tid vil være med å kontrollere hvorvidt funnet i én kontekst også gjelder andre kontekster.

Som forklart i kapittel 4.3 har kriterier for valg av enheter vært preget av et ønske om å få enheter fra ulike steder i landet, og gjerne respondenter med ulike stillinger og utdanningsbakgrunn. Vårt utvalg er av spredning da enhetene spenner seg over ulike steder i landet (Jacobsen, 2015, s. 240). Det vi ikke har kontroll på er om vi har enheter fra kommuner med både god og dårlig økonomi, samt om de nyutdannede representerer store eller små skoler. Dette utfordrer vår argumentasjon tilknyttet det vi studerer i forhold til om funnene er *det typiske* eller *det vanligste* som finner sted. I vår studie er det vanskelig å vurdere hvorvidt metning er nådd eller ikke, fordi det er gjort et mindre utvalg, uten å undersøke flere enheter.

4.5.3 Oppgavens pålitelighet

Oppgavens pålitelighet er refleksjoner over hvordan undersøkelsen og forskerne kan ha påvirket resultatet, og derfor krever det at vi selv har reflektert over vår påvirkning, og at vi

har gjort forskningsprosessen synlig slik at andre kan reflektere over den (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224).

Mennesker tilpasser seg det de sier til det de tror at intervjueren ønsker å høre, ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225). Som tidligere forklart har vi vært bevisste i utforming av spørsmål i spørreundersøkelsen vår. Dette er helt sentralt ifølge Postholm og Jacobsen (2018, s. 225) da forskere og forskningsdeltakere ikke er fysisk i nærheten av hverandre, og det er selve spørreundersøkelsen som bestemmer relasjonen mellom dem. Ledende, uklare og doble spørsmål er forhold som kan senke påliteligheten i studien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225). Vi har forsøkt å etterstrebe så liten grad av ledende, uklare og doble spørsmål som mulig for å heve påliteligheten. Dog er det vanskelig å si i hvilken grad respondentene har blitt påvirket av våre formuleringer av spørsmålene, men vi ønsker likevel å mene at dette er i liten grad.

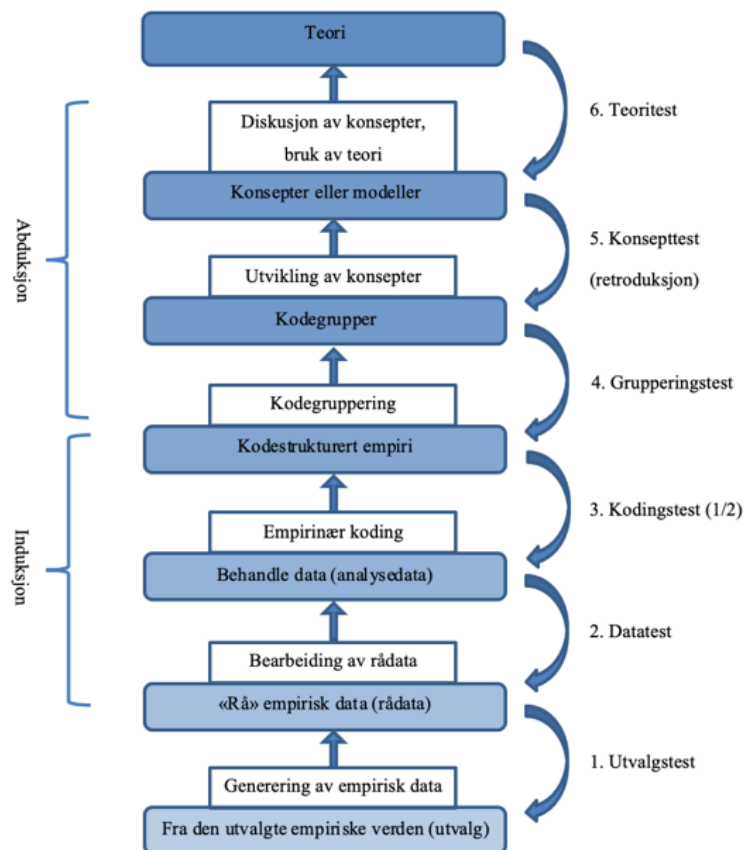
Vi har vært nødt til å forholde oss til hvorvidt våre forskningsdeltakere har kompetanse i det som skal undersøkes da lav kompetanse vil føre til mindre pålitelighet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 225–226). Vi mener vår studie har høy grad av pålitelighet når det gjelder forholdet mellom problemstilling og forskningsdeltakere på bakgrunn av at vi undersøker førstehåndskilder, som forklart i kapittel 4.5.1.

Når det gjelder forskningens kontekst, beskriver Jacobsen (2015, s. 243–244) dette som *kunstig* eller *naturlig*. Studier har vist at den som forskes på endrer atferd ut ifra omgivelsene vedkommende befinner seg i (Jacobsen, 2015, s. 243). Den *naturlige* konteksten er derfor noe mange intervjuobjekter foretrekker, og kan for eksempel være at intervjuet gjennomføres hjemme hos den som undersøkes eller på vedkommende sin arbeidsplass (Jacobsen, 2015, s. 243). Også den naturlige konteksten byr på utfordringer da både forsker og intervjuobjekt kan oppleve forstyrrelser i form av interaksjon med kollegaer eller familiemedlemmer. Vi som forskere i denne studien vil ikke møte disse forstyrrelsene, men vi kan selvfølgelig ikke utelukke at respondentene opplevde slike forstyrrelser da de skulle svare på spørreskjemaet.

I brevet (vedlegg 3) vi sendte ut til respondentene etter at samtykkeerklæring var levert, ble det poengtert at vi ønsket deres refleksjoner og at de tok seg god tid til å svare på spørsmålene. I hvilke omgivelser respondentene har gjennomgått denne prosessen og svart på spørsmålene vet vi ikke, men vi har lagt til rette for at respondentene kan gjøre dette i fred og ro. Jacobsen (2015, s. 244) beskriver at det ikke finnes et enkelt fasitsvar på hvilken kontekst som er mest riktig, men at valget vil være et resultat av flere ulike forhold. I og med at vi valgte brevmetoden som innsamlingsmetode, ble det et helt naturlig valg at respondentene gjennomførte dette hvor og når de ville. Med bakgrunn i dette vil det være naturlig å anta at svarene fra respondentene har høy grad av pålitelighet, da vi må anta at respondentene har kunnet reflektere og svare på spørsmålene over tid og i de omgivelsene de selv ønsker.

4.6 Analysestrategier

For å analysere vårt datamateriale har vi valgt å benytte oss av Tjora (2018, s. 16) sin metode *SDI-metoden*: Stegvis-deduktiv induksjon/stegvis-deduktiv induktiv metode. Denne analysemetoden har som mål å kvalitetssikre kvalitativ forskning gjennom systematisering og dens kombinasjon av det induktive perspektivet (fra «rådata» til teori) og det deduktive perspektivet (fra teori til empiri). Modellen (figur 4) er utviklet med bakgrunn i GT (Grounded Theory) og bygger på de samme prinsippene (Silverman, 2014, s. 118–119; Tjora, 2018, s. 9). Modellen kan fremstå forholdsvis lineær, men det er den ikke. Det er en dynamisk modell hvor en arbeider systematisk fra rådata mot teori, gjennom flere steg. De buede pilene som viser prosessen med å kvalitetssikre teorier mot empiri, kan godt overgå flere steg i modellen uten at det er symbolisert her (Tjora, 2018, s. 18).



Figur 4: Stegvis-deduktiv induktiv metode, hentet fra Tjora (2018, s. 17).

Bakgrunnen for valget av analyseverktøy er at denne modellen har systematiske strategier for analyse og sortering av data. Ut ifra vår studie har vi gjort et utvalg av respondenter som har gitt oss – relativt – generalisert empirisk data (rådata), steg 1 i modellen. Disse «rådataene» har vi videre bearbeidet (steg 2 i modellen) gjennom en sortering av datamaterialet, som ga oss behandlede data (steg 3). Sorteringen av rådata foregikk gjennom å sette opp respondent for respondent med alle spørsmålene og svarene i Microsoft Excel. På denne måten fikk vi samlet alle svar på spørsmål 1 sammen, alle svar på spørsmål 2 sammen, etc., og vi kunne enklere se hver respondent sine svar til hvert av spørsmålene. Så langt i analysearbeidet har det handlet om å sortere informasjonen vi har innhentet.

I og med at vi i større eller mindre grad har mottatt utfyllende svar fra respondentene, har vi hatt behov for å sortere denne informasjonen i «kategorier», noe vi har gjort gjennom empirinær koding som ga oss kodestrukturert empiri, steg 4 i modellen. Denne delen av analysearbeidet er essensiell (Tjora, 2017, 10:00) og tok oss en del tid. En god empirinær koding gjør at analysen tar vare på detaljene fra akkurat *denne* studien og skal kunne

gjenfortelle detaljene i respondentenes svar, men da gjennom en vesentlig forkorting av datamaterialet. Fokuset her var at kodingen skulle kunne vise til direkte utdrag fra respondentenes svar, altså var fokuset å svare på *hva sier respondentene*, fremfor *hva snakker respondentene om*. Kodegrupperingen gjorde vi ved å trekke ut essensen i hvert svar gjennom å forsøke og gjenfortelle innholdet i hvert svar, men med så få ord som mulig.

Videre i analysearbeidet gikk vi gjennom steg 4 i modellen – sortering fra de empirinære kodene til kodegrupper, gjennom kodegruppering. Vi hadde relativt mange koder å arbeide med, og arbeidet gikk da ut på å sortere disse kodene til kodegrupperinger som kunne passe sammen. I denne prosessen merket vi at Microsoft Excel ble uoversiktlig, og vi gikk derfor over til å bruke et program som heter XMind. XMind var i dette arbeidet vesentlig mer oversiktlig og visuelt, noe som hjalp oss i arbeidet med å opprette kodegrupperinger. Dette er et digitalt program hvor en kan lage tankekart og oversiktlige gode tabeller. For å sortere kodegrupperingene i kodegrupper satte vi farger på kodegrupperingene (se vedlegg 4). Disse fargene så vi da i sammenheng og endte opp med tre kodegrupper for datamaterialet, på bakgrunn av at de skilte seg mest ut i datamaterialet:

- 1) Ikke bestemte rutiner for mottak av nyansatte, mangel på informasjon, ikke avklart forventninger, støttende ledelse.
- 2) Bestemte rutiner for mottak av nyansatte, tilstrekkelig informasjon, avklart forventninger, tildelt mentor/veileder, underviser i fag med fagkompetanse.
- 3) Støttende og imøtekommende ledelse, ingen bestemte rutiner for mottak av nyansatte, tildelt veileder, underviser i flere fag uten fagkompetanse.

Ut ifra disse kodegruppene valgte vi ut fire hovedområder – eller konsepter (steg 5) – vi ønsket å se nærmere på og ta med oss videre fra analysearbeidet:

Delkapittel	Resultater
5.1	De nyutdannedes opplevelse av rutiner for mottak.
5.2	De nyutdannedes opplevelse av ledelsens involverings og oppfølging.
5.3	De nyutdannedes opplevelse av mentorordning og veiledning.
5.4	De nyutdannedes opplevelse av faglige og administrative forhold

Tabell 2: Oversikt over hovedområder fra SDI-analysen.

Det er flere årsaker til at vi tok akkurat disse fire områdene med oss videre fra analysearbeidet. For det første var det disse fire områdene som fattet vår interesse i størst grad gjennom analysearbeidet. «Jeg lurer på hvordan dette henger sammen?» «Dette må jo ha påvirket læreren» er noen av utsagnene vi til stadighet brøt ut i analysearbeidet. For det andre er det innenfor disse fire områdene at dataene spriker mest. En slik begrunnelse isolert kan ikke forklare hvorfor vi *ikke* valgte andre områder, men med utgangspunkt i oppgavens problemstilling og forskningsspørsmål er det disse fire områdene som er interessante å se nærmere på, samtidig som vi hele tiden har med oss resten av empirien som vil støtte opp under respondentenes helhetlige opplevelse og svar. Sist, men ikke minst, er det disse områdene vi anser som viktige i et eventuelt videre arbeid når det gjelder å se på nyutdannede læreres første hundre dager i læreryrket.

I tillegg har modellen mål om konseptuell generalisering, altså en generell forståelse av fenomenet, mer enn en spesifikk forklaring eller forståelse på den casen om blir studert og dermed avgrenset kunnskap til nettopp dette eller disse casene (Tjora, 2018, s. 18). I vår studie ønsker vi ikke å avgrense vår nye kunnskap kun til dette ene studiet, men vi ønsker å belyse en generell forståelse av vår problemstilling slik at den kan bidra til diskusjoner og utvikling ute i skolene. Konseptene (tabell 2) vi tok med oss fra analysen er videre diskutert med bakgrunn i teori og tidligere forskning på feltet (steg 6 i modellen). Det kan også argumenteres for at vår studie har bidratt et steg i retning av å utvikle ny teori innenfor dette fagfeltet da vi har forsøkt å implementere noen ukjente begreper i pedagogisk sammenheng, inn i en pedagogisk masteroppgave. Som tidligere beskrevet kan denne analysestrategien også reverseres slik at en sjekker eventuell ny teori opp mot det empiriske datamaterialet. Vi har i vår studie kunnet gjort dette, og ser at tidligere forskning er representativt for vårt utvalg.

5. Resultater

I dette kapitlet vil vi presentere de viktigste funnene fra datamaterialet vårt. Ut ifra kodingen av respondentenes svar og kodegruppene vi har opprettet gjennom analysen, har vi valgt å presentere resultatene med bakgrunn i hoveddelene presentert i kapittel 4.6:

Delkapittel	Resultater
5.1	De nyutdannedes opplevelse av rutiner for mottak.
5.2	De nyutdannedes opplevelse av ledelsens involverings og oppfølging.
5.3	De nyutdannedes opplevelse av mentorordning og veiledning.
5.4	De nyutdannedes opplevelse av faglige og administrative forhold

Tabell 3: Oversikt over hovedområder fra SDI-analysen.

Gjennom utsagn fra noen respondenter og vår forståelse av utsagnene satt i konteksten, vil vi belyse oppgavens hovedfunn. Med et overordnet blikk på resultatene gir studien oss indikatorer på de nyutdannedes opplevelse av den første tiden i jobb som stemmer overens med det vi visste fra før. Likevel er det særlig to områder i denne studiens empiri som vi ble overrasket over. Det ene handler om hvor mange nyutdannede lærere som opplever at ledelsen *ikke* involverer seg så mye i den nyutdannedes arbeidshverdag, ei heller følger opp den nyutdannede tilstrekkelig. Det andre området handler om hvordan tilbudet om veiledningsordningen har blitt presentert for enkelte ansatte. Vi ble også overrasket over hvor mange nyutdannede som underviser i fag de ikke har formell kompetanse i, selv om var kjent med dette fra tidligere forskning og egne erfaringer.

5.1 De nyutdannedes opplevelse av rutiner for mottak

Respondentene viser indikatorer på forskjellige opplevelser av skolens rutiner for mottak. Det er særlig to hovedområder innenfor dette vi ser forskjeller på. Det ene er hvilke erfaringer respondentene har med tanke på å bli møtt av ledelsen eller andre kollegaer *før* de begynner i jobb, som vi har valgt å kalle «rutiner for mottakelse av nyansatte». Det andre hovedområdet handler om hvordan respondentene føler å ha fått tilstrekkelig og god informasjon. Det siste hovedområdet må sees i sammenheng med respondentenes helhetlige opplevelse. Når det gjelder når og hvordan de nyutdannede har møtt ledelsen eller andre kollegaer, vil vi trekke

frem R6 sine opplevelser. H*n er én av tre respondenter som har beskrevet tilnærmet like erfaringer rundt dette. De skriver om erfaringer når det gjelder å møte noen andre ansatte på skolen *før* de kom til første arbeidsdag, og at dette har vært en viktig faktor i det å få en god oppstart på arbeidsplassen:

R6: (...) Før oppstart ble jeg invitert til en sosial samling og visste derfor hvem flere var før planleggingsdagene før skolestart. Jeg har følt meg veldig ivaretatt og sett. Det har vært en veldig god plass å starte læreryrket, spesielt for meg som var veldig usikker på yrkesvalget.

De to andre nyutdannede har hatt noe tilsvarende ordning. R1 beskriver at h*n møtte sine nærmeste (kommende) kollegaer før sommerferien. De skulle spise lunsj sammen og R1 ble invitert med på denne. H*n understreker at dette var en fin måte å bli kjent med noen av kollegaene før første arbeidsdag etter sommerferien. R2 møtte ledelsen én dag før resten av lærerne kom tilbake på jobb.

Øvrige respondenter har ikke beskrevet en slik form for mottakelse, men flere skriver likevel at de har blitt møtt med åpne armer og et godt kollegium. Totalt er det tre av sju respondenter som føler skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte. R2, som hadde arbeidet som vikar på skolen tidligere, uttalte at h*n følte skolen hadde «noen rutiner for mottak av nyansatte». R6, som ble invitert til en sosial samling før oppstart, beskrev ikke i hvilken grad vedkommende føler at skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte. Det som dermed viser seg, er at det er andre faktorer som også spiller inn på hvorvidt den nyutdannede føler at skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte. Dette synes å komme til syne gjennom R3 sitt svar:

(...) Jeg ble møtt av det som ble nærmeste leder. Vi gikk gjennom noen rutiner, (...), fikk omvisning av skolen, nøkler, en perm (nyansattperm) med alle dokumenter, standarder, veiledere og annet nyttig for skolen, og til slutt ble jeg vist til kontorplassen min på trinnet. Jeg opplevde at skolen hadde gode rutiner for mottak av nyansatte.

Særlig to respondenter skiller seg ut i forhold til opplevelsen av skolens rutiner rundt mottak av nyansatte. R4 og R5 beskriver en ledelse som tilsynelatende ikke tar noe hensyn til den nyutdannede i mottakelsen. R5 forteller at h*n ikke ble møtt på noen spesiell måte ved oppstart og føler seg usynlig i forhold til ledelsen. R4 har tilsvarende like opplevelser, i tillegg til at h*n ikke opplever at ledelsen følger opp godt nok:

(...) [Ledelsen og veileder] har ikke tatt noe initiativ til å arrangere noen møter eller oppfølging på noen som helst måte (...).

Det andre hovedområdet vi har valgt å trekke frem i denne delen av analysen av resultatene, er hvordan de nyutdannede opplever å få tilstrekkelig og god informasjon i onboardingfasen. Her er svarene til respondentene mer sammenfallende og vi ser færre og mindre forskjeller. Det er stor likhet i svarene i forhold til at respondentene føler de har fått for lite informasjon i større eller mindre grad. Noen beskriver manglende informasjon på det de selv mener er vesentlig informasjon i oppstarten, mens andre beskriver i større grad manglende informasjon tilknyttet spesifikke roller (for eksempel kontaktlærerrollen). Særlig to av respondentene savnet mer informasjon. For eksempel skriver R1 at:

(...) Hadde forventninger om noe mer informasjon. Følte at man bare ble kastet ut i en klasse og tildelt noen fag. (...)

Utover dette fremhever R7 at skolen har gitt rikelig med informasjon, og at dette har medført at respondenten opplever at skolen *har* gode rutiner for mottak og oppfølging av nyutdannede, både rikelig med informasjon og møter med de en skal arbeide i team med før skoleåret starter.

De nyutdannede har fått ulike spesifikke områder å få oversikt over i sitt første arbeidsår, og i disse tilfellene som faglærer eller kontaktlærer. Av resultatene har det kommet frem at det har vært ønske om å få mer informasjon når det gjelder disse spesifikke område av arbeidsforholdet. R3 skiller seg ut ved at h*n har fått mange ulike måter å få informasjon på, alt fra informasjon om elevsamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter, til simuleringer av undervisningssituasjoner sammen med leder. Samtidig presiserer den nyutdannede at kontaktlærerrollen er noe h*n mestrer. R2 støtter seg til R3 og er generelt fornøyd med informasjonen og rutinene skolen har for nyansatte. R3 uttrykker noen utfordringer, men begrunner ikke det med mangel på informasjon:

(...) Jeg opplever noen utfordringer med skriving av IOP'er og individuelle planer. Dette fordi jeg ikke har gjort det før eller i liten grad vært borti dette i utdanningen.

De andre nyutdannede lærerne gir uttrykk for at de skulle hatt noe mer informasjon om hvordan å utøve sin rolle. Noen har valgt å løse det ved å spørre andre lærere om hvordan for eksempel

utviklingssamtaler blir gjennomført. R4 har en opplevelse av at årsaken til ganske stressende arbeidshverdag med mye nytt kan være at h*n er helt ny. Samtidig viser det seg at det har vært mangelfull informasjon der den nyutdannede har måttet finne ut av mye på egenhånd.

Resultatene viser at fire av fem kontaktlærere ikke er fornøyd med informasjonen rundt kontaktlærerrollen. Særlig gjelder dette hvordan en skal gjennomføre utviklingssamtaler. I tillegg til R3, har også R6 fått noe informasjon tilknyttet gjennomføring av utviklingssamtaler. Vedkommende presiserer at denne informasjonen ikke var tilstrekkelig god nok. H*n forteller om en følelse av usikkerhet tilknyttet denne rollen, og skulle derfor ønske seg enda mer informasjon til spesifikke oppgaver. R7 hadde nesten ikke hørt om halvårsvurderinger og hadde ikke ofret mange tanker rundt dette før det plutselig dukket opp tidsfrist om at disse vurderingene måtte foretas. Den nyutdannede løste dette ved å få hjelp av flere kolleger. Den nyutdannede kunne tenkt seg tydeligere rutiner rundt informasjon om kommunens egne utdanningsprinsipper og liknende som en ikke lærer under utdanningen. R5, som er faglærer, har også en følelse av å stå på egne bein og mangelfull informasjon om de digitale plattformene som faglærer:

(...) Jeg føler det at det var veldig at jeg måtte stå på mine egne bein og at jeg måtte grave og spørre om ting jeg ikke visste noe om. (...) at noen hadde vist meg godt hvordan jeg bruker de digitale plattformene, hvor alt fra anmerkninger, fravær, karakterer og kommunikasjon foregår.

Vår analyse av resultatene om skolen har bestemte rutiner for mottak av nyutdannede, viser at en stor andel av respondentene opplever at skolen *ikke* har gode rutiner for mottak av nyutdannede. Noen indikatorer for dette er for eksempel at de nyutdannede ikke opplever at det foreligger bestemte rutiner for hvordan nyutdannede blir fulgt opp, lite informasjon om den nyutdannedes arbeidsoppgaver og mangelfull oppfølging av den nyutdannede i de første arbeidsukene. To av sju respondenter viser til generelt gode opplever rundt skolens mottak av nyansatte.

5.2 De nyutdannedes opplevelse av ledelsens involvering og oppfølging

Når det gjelder respondentenes svar angående ledelsens involvering og oppfølging, ser vi flere likhetstrekk, samtidig som det spriker i hvordan de nyutdannede opplever at ledelsen involverer seg i deres arbeidshverdag. Noen av fellestrekene er at (1) ledelsen sjeldent/aldri er ute og observerer de nyutdannede i deres praksis for å gi konkret veiledning, og (2) ledelsen stiller seg tilgjengelig for spørsmål og bistår de nyutdannede så godt det lar seg gjøre. Én av de mest markante forskjellene er hvorvidt den nyutdannede har opplevelsen av at ledelsen bryr seg om dem og legger til grunn at de er nyutdannede og ferske i yrket. Omtrent halvparten av respondentene skriver at de *ikke* har hatt samtaler om hva som forventes av den nyutdannede som arbeidstaker og hva som forventes av jobben den nyutdannede trer inn i.

Resultatene viser at de respondentene som opplever at ledelsen ikke involverer seg så mye i den nyutdannede sin hverdag, og hvor respondenten ikke har fått snakket om forventinger til læreryrket, opplever å stå mer alene i yrket enn de andre. De samme respondentene opplever også at de er vesentlig mer usikre i deres jobbhverdag enn de andre respondentene. Indikatorer som mangel på oppfølging, involvering og tydelige forventninger mellom lærer og ledelse, finner vi at gjentar seg hos de respondentene som opplever yrket som *ekstra* utfordrende.

R4: (...) jeg føler ikke at de involverer seg så mye eller følger meg så godt opp.

R5: (...) Jeg opplever at ledelsen ikke tenker på at jeg er helt nyutdannet, ung og helt ny som lærer, jeg må stå på mine egne bein. (...) Går veldig opp og ned om jeg vil fortsette som lærer i fremtiden eller ei.

Videre indikerer resultatene at de respondentene som har blitt presentert forventninger til seg selv som arbeidstaker, også opplever en ledelse som i større grad involverer seg i den nyutdannedes arbeidssituasjon og viser støtte og omsorg. Det er fire respondenter som forteller direkte om hvordan ledelsen har fortalt hva som forventes av den nyutdannede som arbeidstaker. Måten dette har blitt gjort på er både gjennom samtale på intervju og utdelte dokumenter. Ingen av respondentene beskriver at det har vært noen ytterligere samtaler om

dette. Én av respondentene forteller ikke noe om at det har blitt snakket om forventninger til h*n som arbeidstaker, men at vedkommende har «funnet ut av dette selv».

Særlig én respondent skiller seg ut her, både når det gjelder klare forventningsavklaringer og oppfølging fra ledelsen. R3 beskriver at det er snakket om hvilke forventninger som er til stede, og at ledelsen viser stor støtte og et ønske om at den nyutdannede skal føle mestring i yrket. I tillegg beskriver R3 en velfungerende og tilsynelatende veldig strukturert «veiledningsordning» av nærmeste leder (inspektør for mellomtrinnet). H*n beskriver at veiledningen har bestått av observasjon i klasserommet, veiledning for å gjennomføre gode elevsamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter. I tillegg har de gjennomført simulering av undervisningssituasjoner sammen. Dette ser ut til å være en viktig faktor til at R3 mestrer oppgavene tilknyttet kontaktlærerrollen, selv om vedkommende synes den er krevende.

(...) Jeg blir også spurt jevnlig om hvordan det går av nærmeste leder, dette med tanke på at jeg er ny.

Når det gjelder oppfølging fra ledelsens side, oppgir totalt tre av sju respondenter at de får tilstrekkelig oppfølging i deres arbeid. De andre respondentene uttrykker en mangelfull oppfølging som gir utfordringer i deres arbeidshverdag. To av de fire som ikke har fått oppfølging uttrykker at det ikke har vært noen form for oppfølging, mens de to andre beskriver at den oppfølgingen de har fått ikke er tilstrekkelig. Resultatene viser at disse fire respondentene også opplever deler av læreryrket mer utfordrende enn de som har fått tilstrekkelig oppfølging:

R4: (...) De har ikke tatt noen initiativ til å arrangere noen møter eller oppfølging på noen som helst måte. (...) Jeg vet egentlig ikke helt hva som forventes av meg. Jeg forsøker å gjøre så godt jeg kan (...) Jeg gjør mye av det samme som hun jeg deler trinn med slik at jeg vet at jeg ikke gjør noe feil. Men jeg er mye usikker, og jeg skulle ønske jeg kunne fått møter hver uke der vi kan drøfte ulike ting i jobben.

R1 derimot, opplever en støttende ledelse som ønsker at den nyansatte skal ha en god arbeidssituasjon, samt at ledelsen legger godt til rette for det. Likevel foreligger det ingen fastsatte møtetidspunkter for en tettere oppfølging og den nyutdannede føler

kontaktlærerrollen skaper mest usikkerhet i arbeidshverdagen. Dette kan sees i sammenheng med at den nyutdannede ikke har hatt samtaler med ledelsen om hvilke forventninger som stilles til den nyutdannede. Resultatene indikerer dermed at det er av stor betydning at den nyutdannede *vet hva som forventes* i jobben og rollene vedkommende trer inn i.

Vi har sett forskjeller på de nyutdannedes opplevelse av ledelsens involvering, oppfølging og hvordan forventninger til de nyutdannede som arbeidstaker er presentert. Vi har også sett forskjeller på hvordan dette påvirker de nyutdannedes opplevelse av den første tiden i yrket. Samtidig viser resultatene at en tilstedeværende ledelse som oppmuntrer og gir støtte, er betydningsfullt for de nyutdannede. R6 etterlyser veiledning når det gjelder å gjennomføre utviklingssamtaler og muligheten til å kunne observere andres praksis, men setter stor pris på at ledelsen er tilgjengelig og har vist omsorg:

(...) Rektor har vært spesielt positiv og flink til å følge opp. (...) Dette har gitt meg motivasjon og troen på meg selv når den har vært dalende. (...)

5.3 De nyutdannedes opplevelse av mentorordning og veiledning

Resultatene på tilbud om mentorordning viste også her veldig varierende opplevelser. Selv om vi vet at Stortinget har vedtatt en nasjonal ordning for tildeling av mentor til nyutdannede lærere blant annet i skole (Markestad, 2019; Meld. St. 159-19, 2018; St.meld. nr. 11, 2008, s. 34–36, 92), ser vi at dette ikke er tilfellet i vår studie. I vårt tilfelle har fem respondenter fått tildelt mentor, mens de to resterende ikke har fått tilbud om dette. Mentorene som kommer frem i vår studie er både eksterne og interne.

Respondentene som har fått tildelt mentor forteller varierende opplevelser knyttet til utbytte av ordningen. Det som fremheves som verdifullt ved denne ordningen er deling av kunnskap og erfaringer som den nyutdannede kan ta med seg inn i sin arbeidshverdag:

R2: «Jeg opplever at det er et sted man kan lufte følelser, tanker og erfaringer. Jeg føler meg hørt og sett, slik at det hele oppleves som et trygt læringsmiljø».

De to nyutdannede som *ikke* har fått tildelt mentor, beskriver likevel at et tett samarbeid med *noen* er viktig. De (R1 og R4) forteller om at de søker støtte, tips og hjelp hos sine kollegaer. R4 fikk på intervju beskjed om at kommunen ikke lengre tilbudte en mentorordning. Dette viste seg etter hvert å være feil, og fikk derfor tildelt en mentor som arbeidet på samme skole. H*n beskriver denne ordningen med fravær av samarbeid, lite betydningsfullt og målløst. Ut fra respondentens svar, kan det tyde på at samarbeidet hverken har en møteplan eller avklart forventninger og rolleavklaringer i samarbeidet:

(...) føler ikke at jeg kan bruke denne veilederen til noe, og jeg oppfatter det som om at jeg fikk tildelt denne veilederen for ordens skyld.

Resultatene indikerer at det ikke er *mentoren* i seg selv som er verdifull, men at det handler mer om både hvor tilgjengelig mentor er, hvor godt innblikk mentor har i den nyutdannedes utfordringer, og hvor tett samarbeidet mellom mentor og nyutdannet er. Funnene viser dessuten at veiledning som skjer på arbeidsplassen – gjerne av en mentor på skolen til den nyutdannede – fører til bedre utbytte av veiledningen. Indikatorer på dette er at veileder i større grad har kjennskap til den nyutdannedes utfordringer, samarbeidet er åpent og tillitsfullt og veiledningen kan skje oftere og ved behov. I tillegg underbygges det at den «formelle» veiledningen kan kombineres med en «uformell» veiledning av den nyutdannede. Dette kan føre til at den nyutdannede opplever å få mer veiledning enn vedkommende (R3) har krav på:

(...) Vi samarbeider utrolig godt og har en ganske åpen linje. (...) Jeg synes det også passer godt med en blanding av uformell og formell veiledning. Totalt sett tror jeg at jeg får mer veiledning enn 1 time i uka.

Vi ser også at et godt utbytte av mentorordningen ikke kan forklares av fastsatte møteplaner. Selv om resultatene viser at en systematikk i møtehyppighet er viktig, så kan det se ut som dette kun ligger som en formalitet i respondentenes mentorordning. R5 har veileder som arbeider på en annen skole, og ordningen er preget at en kommunal ordning der fem nyutdannede møter to mentorer som diskuterer temaer som mentorene har satt opp. Den nyutdannede opplever denne ordningen som mindre verdifull, og skulle heller ønske at mentorordningen gikk ut på at veileder observerte undervisningen. Det kommer frem at veiledningen blir for lite knyttet til den nyutdannedes situasjon:

(...) jeg får ikke så mye ut fra veiledningene fordi det blir veldig slik at en forteller om sitt problem så blir de veiledet og etter det er det neste manns tur til å bli veiledet mens vi andre sitter og hører på.

Videre viser resultatene at flere respondenter uttrykker et ønske om å *bli* observert av mentor og å *kunne* observere mentor i undervisningen. Bakgrunnen til dette ser ut til å være todelt: (1) Respondentene kan bli veiledet på *sin egen undervisningspraksis*, direkte knyttet til de situasjonene som oppstår i den nyutdannedes klasserom. (2) Respondentene har større utbytte av å se (en erfaren) lærers undervisning enn å samtale om forskjellige klasseromssituasjoner:

(...) Mentor har ikke observert min praksis, og jeg har ikke observert hennes. Dette skulle jeg ønske det hadde vært tilbud om.

Resultatene viser klare betydningsfulle indikatorer når det gjelder utbytte av veiledningsordningen. Der veiledningen har et tett samarbeid mellom veileder og veisøker, veileder kan veilede direkte på den nyutdannedes utfordringer, samt med fastsatte møtetidspunkt, oppleves det som svært nyttig. Med en gang én av disse faktorene svikter, oppleves ikke veiledningen som like nyttig. Der veiledningen har veiledere fra samme skole, men ikke har faste møtetidspunkt, oppleves det kun som en ordning for ordens skyld:

(...) da jeg ikke har brukt mentoren min på en måte som tilsier en spesiell mentorordning. (R7).

5.4 De nyutdannedes opplevelse av faglige og administrative forhold

Faglige forhold innebærer hvilke fag de nyutdannede underviser i, samt om de har undervisningskompetanse i fagene de underviser i. Administrative forhold vil si alt i arbeidsforholdet utenom undervisning og for- og etterarbeid med tanke på undervisningen. Det vil si at det naturligvis vil være flere administrative oppgaver i tilfellene hvor en arbeider som kontaktlærer. Av våre sju respondenter har fem av disse fått kontaktlæreransvar i sitt første arbeidsår.

Resultatene viser at seks av sju respondenter underviser i fag de ikke har formell undervisningskompetanse i, både i større og mindre grad. Blant annet underviser én av respondentene elever i mindre grupper i fag h*n ikke har undervisningskompetanse i. Flere av respondentene uttrykker utfordringer tilknyttet undervisning i faget/fagene de ikke har formell kompetanse i. Særlig én av respondentene opplevde det som ganske krevende å få beskjed om at h*n skulle ha arbeidslivsfag *etter* at vedkommende takket ja til stillingen, og så på dette som ekstra krevende i og med at dette var helt nytt for den nyutdannede. Særlig da dette ikke ble informert til respondenten i god tid før start. Samtidig legger samtlige vekt på at «det har gått seg til» etter en stund med erfaring.

R6 forteller om oppstarten som lærer på denne måten:

(...) Det har vært noen harde måneder, det må jeg være ærlig å si. I tillegg til å måtte late som om at man har kontroll på det faglige, bli kjent med nye kollegaer, nye rutiner og det å være lærer (som er en ny rolle i seg selv), har jeg måttet forholde meg til mange foreldre med ulike forventninger og krav, og som til tider kan være både krevende og kravstore.

R6 beskriver også at med tiden til hjelp og en rekke erfaringer rikere, klarer h*n nå å gå til undervisningstimer og tilpasse undervisningen ut ifra elevenes respons og deres behov. I starten var dette utfordrende, og hver undervisningstime fulgte en «bestemt plan». Å kunne tilpasse undervisningen underveis beskrives som mer «levende» undervisning fra respondentens side. R7 opplever at det har vært mye, som også samtlige respondenter støtter under. Videre beskriver h*n en opplevelse av å være uforberedt på hvor mye tid som gikk bort til møtetid, dokumentasjon, drøftinger, samtaler med og om elever, rettinger og hvor lite tid som stod igjen til å planlegge undervisning. I begynnelsen prøvde R7 å få til alle sider ved lærerrollen, men endte opp med å jobbe i over 60 timer i uka. Da høstferien kom var R7 så sliten at h*n sov omtrent én uke. R7 gikk på med samme mot etter ferien, men fant ut at h*n var nødt til å velge bort deler av arbeidsoppgavene sine for å unngå å bli helt utladet når det først er fri. Det har da gått utover undervisningen, som ifølge R7 har gjort den mindre spennende, undersøkende eller reflekterende til tider.

To av fem kontaktlærere uttrykker eksplisitt at de godt kunne vært foruten dette ansvaret det første året som lærer. Hos alle fem kontaktlærerne finner vi flere likhetstrekk. For det første uttrykker alle at «tiden strekker ikke til». De føler ikke at de får gjort det de ønsker å gjøre for elevene sine. Undervisningen kommer i tredje rekke, etter blant annet elevsamtaler og helt nødvendig kontakt med foresatte, både i og utenfor arbeidstid. De administrative oppgavene tar lang tid, i tillegg uttrykker flere av respondentene at de enten ikke har fått noen veiledning tilknyttet gjennomføring av for eksempel utviklingssamtaler, eller at de ønsker mer veiledning til dette. Til tross for den store arbeidsbyrden ved å ha kontaktlæreransvar, uttrykker alle kontaktlærerrollen som enten givende, fint, at de mestrer rollen og arbeidsoppgavene, overkommelig, at dagene går opp og ned, at en trives med rollen, at en blir godt kjent med elever og foreldre og at en gruer seg til at elevene skal videre og ut av skolen.

Når det gjelder respondentenes mulighet til å påvirke egen timeplan viser resultatene at tre av sju respondenter har fått være med å påvirke denne. Riktig nok er det kun én av respondentene (R3) som uttrykker å ha fått være med å påvirke timeplanen i stor grad, mens de to andre respondentene i mindre grad har fått påvirke denne. Resultatene viser ganske tydelig at den respondenter som har fått påvirke sin egen timeplan i stor grad, også underviser i flere fag hvor vedkommende har formell kompetanse enn det motsatte.

Det som underbygger de nyansattes rettigheter sammenliknet med øvrige ansatte, er hvordan R2 opplever fordelingen av fagene på timeplanen. R2 forklarer at h*n har fått alt av kroppsøving, men utover det har timeplanen blitt satt opp etter hva som passer de andre på teamet. R2 har utdanning i kroppsøving, så det er naturlig at vedkommende har ansvar for dette faget. Det at alle de andre fagene var plassert ut ifra de andre lærernes behov viser at den nyutdannede «må ta til takke med det som er igjen».

6. Diskusjon

Forskningsspørsmålene som ble presentert i kapittel 1 er belyst ved de funn som nå er presentert. Med utgangspunkt i de presenterte funnene vil vi i det følgende ta for oss det vi oppfatter som de mest interessante diskusjonene som er relevante for dette arbeidets overordnede mål, nemlig å belyse hvordan de nyutdannede lærerne opplever sine første hundre dager i yrket som lærer. I dette kapitlet tar vi opp følgende diskusjoner for å belyse dette: Diskusjoner om hva de nyutdannede lærerne opplevde som positivt gjennom sine første hundre dager, hva de opplevde som negativt i denne perioden, og om det er opplevelser som fremheves som typisk for nyutdannede lærere.

6.1 De nyutdannedes positive opplevelser de første hundre dagene som lærer

Ut fra resultatene i datamaterialet ser vi at det er noen områder som skiller seg positivt ut i forhold til de nyutdannedes opplevelser av de første hundre dagene i jobb. Hvordan de nyutdannede opplever den første tiden i jobb er sammensatt av mange faktorer, men vi ser blant annet at de som opplever at skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte generelt har bedre opplevelse av de første hundre dagene. Når det gjelder respondentenes opplevelse av skolens rutiner for mottak, har vi valgt se dette i lys av hvordan deres første møte med organisasjonen er og hva de synes om informasjonen de har fått ved oppstart. Videre ser vi at de som har en intern veileder som fungerer godt også trives i større grad enn de som ikke har det. Først vil vi ta for oss betydningen av at skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte.

Som tidligere beskrevet varierer beskrivelsene om hvorvidt de nyutdannede lærerne opplever skolens rutiner for mottak av nyansatte. Dagslund og Einarsen (2016, s. 430–431) understreker at det er langt viktigere å etablere et godt forhold til den nyansatte tidlig i onboardingprosessen, enn å få informasjon om formelle strategiske og organisasjonsmessige forhold. De to respondentene (R1 og R6) som har opplevd et slikt tiltak i onboardingen skriver utelukkende positivt om deres opplevelser av dette. Gjennom en slik organisering av det første

fysiske møtet med de kommende arbeidskollegaene kan det se ut til at en får en rekke positive effekter.

For det første skapes det en relasjon mellom den nyutdannede og de andre kollegaene tidlig i arbeidsforholdet. Denne relasjonen bygges i en kontekst utenfor arbeidsplassen og vil derfor innebære en del andre momenter enn det de møter i arbeidslivet. Her vil det for eksempel ikke være naturlig å snakke om profesjonsutøvelse og andre fagområder de forskjellige ansatte kan ha ulike meninger om. Dermed gis det for eksempel ikke rom for å begynne relasjonsforholdet med mulige «uenigheter» rundt noe som står en nært; sin egen profesjonsutøvelse. Selv om dette kan sees på som bagateller, er det viktig at det første møtet med de nye arbeidskollegaene er preget av inkludering, støtte og anerkjennelse for den en er som person. Dette underbygges også at studien til Lundberg og Young (Dagslund & Einarsen, 2016, s. 431), som kom frem til 11 «kritiske hendelser» i den unges møte med en ny arbeidsplass. De kategoriene som inneholdt følelser, anerkjennelse, føle seg velkommen og inkludert, ble sett på som de viktigste. Derneft kom kategoriene som inneholdt opplæring, informasjon om organisasjonens verdier og oppgavetildeling. Det er derfor essensielt at den nyutdannede får en arena og kontekst til «å føle seg inkludert», før en begynner med arbeidsoppgavene.

For det andre kan et slikt møte med et utvalg ansatte skape en trygghet hos den nyutdannede gjennom at h*n har noen «etablerte» relasjoner før vedkommende begynner første dag på jobb, og kan være med å øke troen på egen mestring. Følelsen av å ha en tilhørighet i organisasjonen og følelsen av å være velkommen, er vesentlig i følge Bauer (2007). I likhet med Bauer, poengterer også Sagberg (2017, s. 16) at arbeidsgivere som legger til rette for gode rollemodeller blant kollegaene og støttende tilbakemeldinger, som faktorer for å øke tro på egen mestring hos nyansatte.

På den andre siden har vi andre organisatoriske forhold som kan gjøre mottakelsen av nyansatte god. I motsetning til respondentene som var invitert på sosial sammenkomst før første arbeidsdag, er det interessant å se på opplevelsene til R3. Selv om Dagslund og Einarsen (2016, s. 430–431) hevder at en god oppstart gjennom god kontakt med ledelsen og medarbeidere er langt viktigere enn å få informasjon om formelle strategiske og organisasjonsmessige forhold, ser vi andre trekk i vår studie. R3 ble møtt av nærmeste leder

første arbeidsdag, og det ble informert om rutiner, omvisning av skolen, utdelt nøkler og arbeidsplass som første møte med organisasjonen. I tillegg fikk h*n en perm som var spesielt utformet for nyansatte med all slags nyttig informasjon. R3 opplever – uten de tidlige tiltakene som beskrevet over – at skolen har gode rutiner for mottakelse av nyansatte. Her ser en at skolen har en klar formell onboardingfase gjennom en strukturert plan for hvordan en tar imot nyansatte, slik Bauer (2010, s. 2) hevder er vesentlig.

Her står opplevelsen til R3 i motsetning til Dagslund & Einarsen (2016, s. 430–431) sine beskrivelser om viktigheten av å skape et godt forhold til ledere og medarbeidere tidlig fremfor å få informasjon om formelle strategiske og organisasjonsmessige forhold. På den andre siden er ikke en slik sosialiseringssprosess ensidig, og det er mye vi kanskje ikke vet om sosialiseringssprosessen til R3. Det er uansett av stor betydning at de nyutdannede opplever at skolen har rutiner for mottak av nyansatte, slik at de nyansatte har en opplevelse av tilhørighet, trygghet og føler seg velkomne. Dette har forøvrig sammenheng med Laurano (2015, s. 12) sin forskning som viser at en god onboardingssprosess kan redusere frafallet med opptil 82%.

Det trenger ikke være kun ledelsen som styrer om den nyutdannede opplever en god mottakelse, men hele organisasjonskulturen er med på å påvirke dette. Det er kanskje her den mer uformelle onboardingssfasen kommer sterkest til syne, som innebærer at den nyansatte lærer om sin nye jobb uten at arbeidsgiver har noen formell plan for hvordan denne prosessen skal være best mulig (T. N. Bauer, 2010, s. 2). Til tross for at R1 fikk relasjonsbygging tidlig i sosialiseringssprosessen, opplevde ikke h*n at det var nok informasjon. På den ene siden ser en positive effekter av å invitere den nyansatte på lunsj før arbeidsforholdet startet, mens på den andre siden viser opplevelsen rundt oppstarten hos den nyutdannede å ikke være tilfredsstillende nok, da h*n uttrykker mangel på informasjon og følelsen av «å bare bli kastet ut i en klasse og tildelt noen fag». Dette viser at ledelsen har brukt en uformell onboarding ved å invitere den nyutdannede på lunsj, men ikke har noen tydelig plan for hvordan den nyutdannede skal ivaretas best mulig videre i arbeidsforholdet. Med andre ord kan det se ut til at en helhetlig strategi er mer virkningsfull enn enkeltområder innenfor en god onboardingssprosess (T. N. Bauer, 2010, s. 13; Sagberg, 2017). På den andre siden kan det være varierende hva nyansatte vektlegger som viktig i oppstartsfasen i ny jobb. Noen vil kanskje sette mer pris på rikelig informasjon enn å bli sosialisert inn i personalgruppa tidlig. Dette underbygger i enda større grad viktigheten av at skolen har en helhetlig plan for

onboardingsprosessen for å ivareta flest mulige behov og ønsker, slik at det heller er opp til den nyansatte å «velge» ut hva som er viktig for seg selv.

Sagberg (2017, s. 71–72) beskriver spesielt skolen som organisasjon og hvordan en på ulike måter kan gi informasjon på, og at en kombinasjon av disse vil gi gode resultater. Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 89–90) beskriver også spesifikke områder det er viktig å få oversikt over som nyansatt lærer, som for eksempel om kontaktlærerrollen. Av det Sagberg (2017) beskriver, ser vi i våre resultater at R3 skiller seg ut og er én av de nyutdannede som har fått en kombinasjon av ulike måter å få informasjon på. Dette har ført til at R3 mestrer flere sider av læreryrket og opplever en jobbtilfredshet på ulik linje som de andre respondentene. Gjennom forskjellige informasjonsmedier og tilstrekkelig informasjon, oppnår en at den nyutdannede trives i jobben sin. Det kan derfor argumenteres for at viktigheten av god informasjon i oppstarten er vesentlig for de nyutdannede.

Selv om informasjon er viktig, understreker Bauer (2010, s. 9) at det er viktig at informasjonen er konkret og betydningsfull for den nyutdannede. Vi kjenner ikke til innholdet i informasjonspermen R3 fikk utdelt første arbeidsdag, men det er naturlig å anta at denne var tilpasset både i innhold og mengde i forhold til leseren den var ment for, i og med at R3 omtalte det som «nyutdannet-perm». Som nyutdannet kan det variere hvor vidt vedkommende synes denne måten å få informasjon på er god eller ikke. Fordelen ved å gi nyansatte skriftlig, konkret og tilpasset mengde informasjon er at de kan søke den når de selv føler det er hensiktsmessig. En annen fordel kan være at den nyansatte ikke trenger å memorere alt som blir informert om de første dagene. Det kan se ut til at dette har fungert godt for R3. En av ulempene ved å gi skriftlig informasjon på denne måten kan være at informasjonen glipper. En vet aldri om den nyansatte faktisk leser og tilegner seg kunnskapen vedkommende får utdelt. En annen ulempe kan være at den nyansatte faktisk må oppsøke kunnskapen selv, fremfor å få den formidlet muntlig. Likevel ser en ut fra resultatene i denne studien at en skriftlig informasjonsperm har vært betydningsfull for den nyutdannede og har vært til god hjelp i oppstarten. Kanskje kan det også virke hensiktsmessig for den nyutdannede å vite at mange svar kanskje finnes i umiddelbar nærhet, uten å måtte oppsøke kunnskapen hos andre ansatte.

Som den andre betydningsfulle faktoren for hvordan de nyutdannede opplever de første hundre dagene er en god og velfungerende veiledningsordning. Som tidligere nevnt ser vi at den nasjonale veiledningsordningen som ble vedtatt i 2017 (Meld. St. 159-19, 2018) ikke har fått fotfeste hos alle de nyutdannede i denne studien. Målet med vedtaket var å sørge for at nyutdannede lærere skulle få et likeverdig og godt tilbud i sine første to arbeidsår. Av resultatene ser vi at de som har fått tildelt en veileder og har en veiledningsordning som fungerer godt, i større grad føler mestring i jobben sin. Vi ser også at de som *ikke* har fått tildelt veileder, understreker nytteverdien av å ha noen å samarbeide tett med. Resultatene viser også at organiseringen av veiledningsordningen er av betydning for den nyutdannede.

På den ene siden kan det se ut til at et slikt samarbeid kan være med å fremme deler av lærerens profesjonelle kapital (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 2). Som en del av den profesjonelle kapitalen til læreren foreligger sosial kapital. I forhold til Carrie Leana sin studie (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 4), hvor hun fant ut at interaksjonen mellom lærere i langt større grad er betydningsfullt enn den enkelte læreres kompetanse. I tillegg handler dette kapitalsynet om at en ønsker å utvikle, beholde og bevare de nyutdannede, og at dette er en læringsprosess som tar tid. En kan derfor argumentere for at gode og strukturerte veiledningsordninger bygger oppunder et profesjonelt kapitalsyn. På den andre siden ser en at veiledningsordningen er med på å hjelpe de nyutdannede med spesifikke utfordringer som ligger de nært, samt at veiledningen fungerer som et sted hvor en kan få uttrykt følelser og frustrasjon. Vi vil derfor hevde at det er vesentlig at de nyutdannede har en veileder å samarbeide tett med. Et slikt samarbeid vil kunne være med å utvikle den nyutdannede i riktig retning, særlig når vi vet at nyutdannede er i «læringsmodus» den første tiden i jobb (Sagberg, 2017, s. 15). Vi vet at lærerhverdagen er hektisk (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 11–15) og at veiledningen av nyutdannede kan være vanskelig å få til uten at det er satt i system. Derfor er det ekstra viktig at den nyutdannede tildeles en veileder som har dette oppdraget, slik at veiledningen blir gjennomført.

In this view, getting good teaching for all learners requires teachers to be highly committed, thoroughly prepared, continuously developed, properly paid, well networked with each other to maximize their own improvement, and able to make effective judgements using all their capabilities and experience. (Hargreaves & Fullan, 2012, s. 3).

Vi har lyst til å trekke frem R2 og R3 sine opplevelser når det gjelder veiledningsordningen. Begge respondentene har en veileder fra samme skole og de beskriver samarbeidet som velfungerende. R2 har understreket at veiledningsmøtene er steder hvor en kan dele det en har av følelser, frustrasjoner, tanker og erfaringer. R3 har nærmeste kollega som mentor, i tillegg til at inspektøren på mellomtrinnet følger vedkommende tett opp med simuleringer av undervisningssituasjoner og hvordan en kan gjennomføre utviklingssamtaler og foreldremøter. Et slikt samarbeidet mellom mentor og disse respondentene, gir de nyutdannede mulighet til å høste frukter av veiledningen. For det første antyder resultatene at veiledningen er direkte knyttet opp mot den nyutdannedes ønsker og utfordringer, som støttes av både Lejonberg (2016) og Karlsen (2011). Veiledningen blir da et direkte hjelpemiddel for den nyutdannede i vedkommende sin arbeidshverdag, som underbygges av de nasjonale prinsippene for veiledningen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

For det andre ser vi at R2 sin veiledningsordning støttes av Karlsen (2011, s. 25) sin beskrivelse av hvordan alternering i kommunikasjonen bidrar til gode dialoger, og hvordan dette åpner opp for mulighetene til at veisøker kan lære av veileder, men også at veileder utvikler seg selv i møtet med veisøker. Når vi ser på R3 sine beskrivelser av veiledningsordningen – som også er velfungerende – ser vi mer trekk mot Sundli (2002) sine undersøkelser av hvordan veileder bistår med sine erfaringer mer direkte inn i veiledningen av den nyutdannede. Denne teorien underbygges videre av respondentenes ønske av å bli observert av veileder i sin egen undervisning, men også muligheten til å observere veileder i sin undervisning. Resultatene antyder at et slikt samarbeid vil ha større effekt for den nyutdannede, da veiledningen blir konkret og direkte knyttet til den nyutdannedes behov. Det er tidligere hevdet av veileder må «være varsom med å gi etter» for veisøkers behov og forventninger (Handal, 1983, s. 52). Likevel har senere studier (Hawkey, 1998; Lejonberg, 2016; Sundli, 2002) – og vår studie – vist at det er viktig med en veileder som er tydelig og kjenner til den nyutdannedes utfordringer. Dersom veileder kjenner til den nyutdannedes utfordringer, og den nyutdannede får tips og triks vedkommende kan ta med seg inn i klasserommet og arbeidet, ser vi at veiledningen blir mer betydningsfull enn om den er mer generell, abstrakt og overfladisk.

For det tredje viser studien også at veiledningsordningen fungerer best dersom det er et tett samarbeid mellom veisøker og veileder, og at det (i det minste) foreligger faste

møtetidspunkter. Ett av punktene i de nasjonale prinsippene for veiledningen er at den «tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold», samt at den skal ha «en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7). Disse to områdene ser vi – i tillegg til at veiledningen er tilpasset den nyutdannedes forutsetninger og behov – som viktige suksessfaktorer. På den ene siden kan dette handle om i hvor stor grad den nyutdannede opplever veiledningen som en «arbeidsbyrde», eller et hjelpemiddel som letter arbeidsmengden. På den andre siden kan det handle om hvorvidt den nyutdannede får en god avkastning av veiledningen, som tidligere beskrevet. Med bakgrunn i forskningen Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 131) presenterer, hvor lærere i større grad får en økende mengde av arbeidsoppgaver, og de unge og uerfarne lærerne ikke senker kravene til eget arbeid, vil det være naturlig å anta at den nyutdannede må føle en reell effekt av veiledningen og at den er godt organisert for den nyutdannede. Her ser vi altså at interne veiledere er det som gir best utbytte for den nyutdannede i vår studie, og kan høyst sannsynlig forklares med at den nyutdannede får en veiledning som ikke krever tid i reising og omorganisering, men foregår på arbeidsplassen og tett knyttet opp til utfordringer eller ønsker den nyutdannede ønsker veiledning på.

På bakgrunn av diskusjonen som nå er gjort, mener vi at vi ser skoleledere som gjør mye riktig i hvordan de nyutdannede blir tatt imot og fulgt opp de første hundre dagene i jobb. Vi liker å se at både skoleledere og de kommende kollegaene utfører tiltak som er viktig i en god onboardingprosessen, blant annet det å invitere den nyutdannede til en sosial samling før de begynner i jobben. Dette gir også et uttrykk for gode og veletablerte verdier til de ansatte på de aktuelle skolene. Videre mener vi at enkelte skoler også viser svært gode rutiner for oppfølging av den nyutdannede. R3 som har fått en god og verdifull veiledningsordning i starten av yrkeslivet, mener dette har vært til god hjelp og støtte i den første tiden i jobb. Dette symboliserer et ønske om å utvikle og bevare den nyutdannede i jobb.

6.2 De nyutdannedes negative opplevelser de første hundre dagene som lærer

I arbeidet med å innhente informasjon om hvordan de nyutdannede opplever sine første hundre dager, finner vi også opplevelser som er mindre positive. I datamaterialet vårt er det noen områder som skiller seg negativt ut i forhold til deres opplevelser av sin første tid i yrket som lærer. Vi ser i våre resultater blant annet de som ikke opplever at ledelsen involverer seg tilstrekkelig i deres hverdag, generelt viser til mye usikkerhet i sitt arbeid. I tillegg finner vi at de som ikke mestrer undervisningen sin også har en mindre god opplevelse av den første tiden i jobb. Vi vil se nærmere på hvordan mangel på forventningsavklaringer til den nyutdannede, oppfølging fra ledelsen, hvordan mangel på mestring i undervisningen er av betydning for en dårlig opplevelse i starten, men også i hvilken grad arbeidsoppgavene tilfredsstillende de nyutdannedes kompetanse og om det er tatt hensyn til at de er helt ferske som lærere. Vi ser at dette er faktorer som blant annet medfører at de føler seg mye utrygge i jobben sin. Slike opplevelser fører også til en mangel på mestring og at de i mindre grad er egnet til å ta del i organisasjonens kunnskap- og kompetanseutvikling, slik Sagberg (2017, s. 33) understreker, samt at de i mindre grad er i stand til å tilpasse seg organisasjonen (T. N. Bauer, 2010, s. 9).

Resultatene viser at manglende forventningsavklaringer til den nyutdannede er sentralt for en dårlig opplevelse av de første hundre dagene i yrket. I onboardingfasen er det viktig med tydelige forventningsavklaringer mellom arbeidsgiver og arbeidstaker. Sagberg (2017, s. 24–25) forteller at disse forventningene påvirker hvordan en som arbeidstaker forsøker å skape mening i det nye. I og med at de nyutdannede i liten grad har noe å bygge sin erfaring og kompetanse på, vil det være vesentlig med tydelige forventninger – både til en selv som arbeidstaker, men også til arbeidsgiver – slik at den nyutdannede blant annet vet hva som er *godt nok*. I tillegg vil tydelige forventningsavklaringer være med på å gjøre arbeidsoppgavene tydeligere (T. N. Bauer, 2010, s. 5; Sagberg, 2017, s. 25). Omtrent halvparten av respondentene kan fortelle om at det har blitt forespeilet forventninger til dem som arbeidstaker, mens den andre halvdel viser til en mer mangelfull forventningsavklaring, som videre har skapt usikkerhet.

På den ene siden kan mangel på forventningsavklaringer til den nyutdannede føre til det helt selvsagte; de vet ikke hva som forventes av dem i arbeidet. Resultatene viser at opplevelsen deres er sammenfattende; de føler seg usikre og de opplever en ledelse som ikke er støttende – og enkelte arbeider utover det de tåler. Det kan være flere årsaker til dette, men særlig viktig er kanskje mangelen på kongruens mellom deres egne forventninger og realiteten de møter (Sagberg, 2017, s. 26–27). De nyutdannede trer ut i yrket med forventninger om mestring, arbeidslyst, bruk av egen kompetanse og trivsel. De forventer kanskje å gjennomføre alle arbeidsoppgaver fullt og helt. Det de kanskje ikke vet er at læreryrket til tider kan være svært krevende og en vil føle at en ikke strekker til (Sagberg, 2017). Kanskje støter de på utfordringer de ikke har «lært noe om» i utdanningen, for eksempel at enkelte arbeidsoppgaver må prioriteres og andre arbeidsoppgaver må prioriteres bort. Dette er kunnskap nyutdannede lærere ikke har autentiske erfaringer om, og derfor kan føle på usikkerhet i møte med disse utfordringene. Særlig to respondenter (R4 og R5) fremhever dette i sine svar ved å fortelle om en usikkerhet rundt hva som forventes av vedkommende og en mangel på mestring i arbeidshverdagen. Kanskje er det naturlig å anta at en samtale med noen andre erfarne lærere eller skoleledelsen om hva de nyutdannede kan og *burde* forvente av seg selv, hadde vært til hjelp. Gjennom slike samtaler kan den nyutdannede få et annet perspektiv på hva det innebærer å ta over en klasse med elever som skal følges opp og hva som ligger i arbeidsoppgavene en møter. Resultatene viser også en solid parallell mellom det å forvente for mye av seg selv og det å ikke nå disse forventningene. R7 kan være et eksempel her som møtte arbeidslivet med stor iver etter å gjøre sitt beste, men som av denne grunn ble overarbeidet og nesten helt utmattet av presset h*n møtte. Forskning som Sagberg (2017, s. 26–27) viser til bekrefter disse opplevelsene hos disse respondenten; jobbene møter ikke deres behov og forventninger. Kanskje var forventningene for høye, og realiteten for brutal for vedkommende.

På den andre siden kan mangel på forventningsavklaringer til den nyutdannede føre til en mangelfull egenutvikling. Årsaker til dette kan være at de nyutdannede ikke vet når de har lykket med arbeidet sitt, eller at de ikke føler de får brukt sin egen kompetanse i profesjonsutøvelsen. Særlig ser vi dette hos R4 som beskriver hvordan h*n hermer etter en annen trinnkollega for å være sikker på at vedkommende ikke gjør noe feil. Å være lærer innehar en del autonomi og lærere underviser på forskjellige måter. Det kan derfor se ut til at R4 kjenner på en utilstrekkelighet i profesjonsutøvelsen, som igjen fører til mangel på autentiske mestringsopplevelser og egenutvikling (Bandura, 1977). Dessuten kan en med

bakgrunn i Bandura (1977) sin beskrivelse av mestringserfaringer argumentere for at mangel på riktige forventninger til seg selv og hva en kan mestre, føre til at en ikke møter disse utfordringene på en god måte. Selv om Bandura og Sagberg (2012; 2017, s. 25) forklarer at mestringen av å takle utfordringer kommer av å overkomme utfordringer og hindringer gjennom utholdende innsats, må det likevel ikke være for store utfordringer. Hvis hjelp og støtte i utfordringer er minimalt til stede, kan en risikere å miste kvalifiserte lærere, da R5 også viser til en usikkerhet når det gjelder å bli værende i læreryrket eller ei. Sagberg (2017, s. 41) viser til sin forskning at dette fenomenet er særlig fremtredende hos unge nyansatte lærere. Brudd mellom de store (egenskape) forventningene og virkeligheten fører til skuffelser i arbeidet, som igjen kan føre til at den nyutdannede slutter i jobben før de har kommet ordentlig i gang. Her ser vi at om utfordringene blir for høye, uten klare forventningsavklaringer og videre støtte og oppfølging fra ledelsen, velger en kanskje som nyutdannet å forlate yrket.

Det er nok ikke eneste årsak til at R5 viser usikkerhet i å fortsette i yrket, da vi nå skal se på om det kan være mangel på forventningsavklaringer i forhold til oppfølging fra ledelsen. Dette kan føre til en litt mer innviklet situasjon for den nyutdannede; dersom de nyutdannede ikke vet hvilken oppfølging de kan forvente, eller hvordan oppfølgingen skal være, kan det se ut til noen av respondentene føler oppfølgingen fra ledelsen ikke er tilstrekkelig. Kanskje er den mangelfull og ikke tilstrekkelig, eller kanskje er det bare ikke avklart i hvor stor grad ledelsen skal følge opp den nyutdannede direkte.

R4 og R5 uttrykker manglende oppfølging fra ledelsen, samt at R5 også uttrykker en følelse av å ikke være inkludert i fellesskapet. Dette underbygger tidligere forskning som viser at en fraværende ledelse og manglende veiledning som to av de viktigste årsakene til at lærere slutter i yrket (Hollup & Holm, 2016). Sagberg (2017, s. 13) understreker også at en bevissthet rundt god ivaretagelse av nyansatte kan være med på å gjøre at færre slutter i jobben og at de opplever mestring og håndterer utfordringer på en god måte. For det første viser resultatene at mangelfull oppfølging fra ledelsen gjør at de nyutdannede blir sittende med mange spørsmål og tanker de føler de ikke får svar på. Særlig R4 trekker frem dette i sine svar. Vedkommende forteller om et ønske om å ha flere møter med ledelsen for å drøfte ulike «ting» i jobben. R4 har ikke beskrevet hva vedkommende ønsker å drøfte, men det kan være naturlig å tenke at dette både handler om undervisningssituasjoner, elever, foresatte og kanskje kollegaene. Selv om en kan argumentere for at den nyutdannede selv kan ta kontakt med ledelsen for å søke

støtte, er det ledelsen som er ansvarlig for oppfølgingen og at den nyutdannede får en god start i yrket (Sagberg, 2017, s. 74–75). Til tross for at resultatene viser at ledelsen i mange sammenhenger stiller seg tilgjengelige for de nyutdannede dersom de har spørsmål, ser vi at dette ikke er tilstrekkelig for flere av respondentene. R1 er også én av respondentene som påpeker at det ikke har vært noen planlagt oppfølging fra ledelsen, og at h*n kjenner på utfordringer tilknyttet spesifikke oppgaver i kontaktlærerrollen, som kanskje vedkommende kunne fått svar på gjennom en planlagt oppfølging fra ledelsens side.

For det andre viser resultatene at en mangelfull oppfølging og involvering fra ledelsen fører til at de nyutdannede føler de «må stå på egne bein». Dette synes å være en konsekvens av flere kritiske områder i de nyutdannedes første hundre dager, men særlig ser vi at flere av respondentene ønsker at leder er ute i deres praksis for å observere. Med bakgrunn i tidligere drøfting rundt betydningen av en god veileder, ser vi også at flere respondenter ønsker at ledelsen i større grad er ute i klasserommet og kan gi veiledning og støtte knyttet til konkrete situasjoner. Mangel på leders involvering i den nyutdannedes arbeidshverdag er todelt; for det første får den nyutdannede en opplevelse av at ledelsen ikke følger opp vedkommende tilstrekkelig. For det andre har ikke ledelsen kjennskap til den nyutdannedes sterke sider og utfordringer uten at den nyutdannede selv tar kontakt med ledelsen. Med bakgrunn i Lejonberg (2016) sin forskning av betydningsfull veiledning, og at flere respondenter føler veiledningsordningen ikke er god nok, vil det være naturlig å anta at god oppfølging fra ledelsen kan være til stor hjelp for den nyutdannede. Dessuten underbygges også betydningen av ledelsens involvering av Ingersoll og Strong (2011) sin forskning. I den aktuelle casestudien kom det frem at mangelfull involvering fra ledelsen førte til et avstandsforhold mellom læreren og ledelsen, og dermed liten grad av relasjonell og faglig støtte. Flere av respondentenes opplevelser gjenspeiler funnene i denne casestudien; de føler at de er alene på gulvet og blir sittende med spørsmål de ønsker å drøfte. Ser en dette fenomenet (oppfølging fra ledelsen) i lys av Hargeaves og Fullan (2012) sin beskrivelse av forretningskapital og profesjonell kapital, antyder resultatene at enkelte skoleledere vektlegger forretningskapital i større grad en profesjonell kapital. Unge, fleksible og arbeidskraftige nyutdannede lærere hentes inn til skolen og skal bidra med sin nye kunnskap og ny forskning. Uten videre oppfølging av den nyutdannede kan det da ende med et system som får «utnyttet» arbeidskraften i en relativt kort periode – kanskje får en også ønskede elevresultater – men for den nyutdannede blir arbeidsbyrden for stor og mange velger kanskje å forlate yrket før de er ordentlig i gang.

Den siste faktoren vi ser som verdifull i forhold til de nyutdannedes negative opplevelser av de første hundre dagene i jobb, er hvorvidt de mester undervisningen eller ei. Følgelig også i hvilken grad arbeidsoppgavene tilfredsstillende de nyutdannedes kompetanse og om det er tatt hensyn til at de er helt ferske som lærere.

I likhet med forskning gjort av Bergsvik, Grimsæth og Nordvik (2005), viser også vår studie at de nyutdannede lærerne får unødvendige utfordringer i sitt første arbeidsår. Med denne parallellen mener vi at de nyutdannede får undervisningsfag de ikke har formell utdanning innenfor. R6 er én av respondentene som har satt ord på en vanskelig oppstart med undervisning i fag vedkommende ikke har formell utdanning i. Noe av det vi finner interessant i denne studien er sammenhengen mellom tidspunkt for ansettelse og fordelingen av fag til den nyutdannede. Flere av våre respondenter fikk jobb kort tid før oppstart på skoleåret. Dette har – gjennom deres beskrivelser – resultert i at de har måtte «ta de fagene som er igjen» etter at fagene for øvrig er fordelt mellom de andre lærerne på trinnet, noe som stemmer med det Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 190) presenterer. Det er derfor interessant å se at – blant annet – R3 underviser i flere fag vedkommende har undervisningskompetanse i, enn de øvrige respondentene. R3 uttrykker at vedkommende har fått være med å påvirke sin egen timeplan i stor grad, noe som kan ha resultert i en god fordeling av fagene mellom lærerne på trinnet. Dette kan ha en rekke positive effekter, men det som kanskje er viktigst er at det legges til rette for at den nyutdannede skal mestre undervisningen ut ifra dens forutsetninger, noe Sagberg (2017, s. 44) understreker som viktig. Dette kan også føre til at R3 får gode mestringserfaringer tidlig i yrkeskarrieren, noe som også underbygges som viktig av Bauer (2010).

For det første kan dette gjøre at de nyutdannede, uerfarne lærerne, indirekte tillegges større og flere arbeidsoppgaver enn de allerede etablerte lærerne. Erfarne lærere har et repertoar av erfaringer som gjør at de i større grad er i stand til å tilpasse undervisningen i samspillet med elevene (Grimsæth & Hallås, 2019, s. 21). Disse erfaringene kan også sees på som en del av en utviklet beslutningskapital hos de erfarne lærerne, som er en del av læreres profesjonelle kapital (Grutle, 2018; Hargreaves & Fullan, 2014). Beslutningskapital utvikler en over tid og det kreves erfaringer å bygge det på, altså noe et fåtall nyutdannede lærere har utviklet, noe

vår studie også bekrefter. Dermed kan undervisningen ende med en ondartet spiral; en bruker masse (unødvendig) tid på å sette seg inn i fagstoffet, lager seg en plan for undervisningen og følger denne slavisk da en ikke er erfaren nok til å tilpasse underveis i undervisningen. Om undervisningen da ikke går slik en har tenkt, føler ikke læreren mestring og motivasjonen daler. Kanskje føler den nyutdannede på et behov for å planlegge neste time *enda bedre*, selv om kanskje ikke det er løsningen.

For det andre kan tildeling av «strøfag» føre til at de nyutdannede lærerne ikke lykkes med å få elevene dit de skal, da de nyutdannede lærerne ikke har fagkompetanse som tilsier at de skal mestre undervisningen. Med et økende fokus på NPM hvor elevresultater og elevens læringsutbytte står sentralt, virker det mot sin hensikt å gi de nyutdannede lærerne fag de ikke har utgangspunkt for å mestre. R6 har satt ord på dette ved å beskrive det som «i tillegg til å måtte late som om at en har kontroll på det faglige (...)». Thorsen (2019, s. 27) viser til at for å realisere målene i NPM kreves det «faglig kompetente lærere som bidrar til høy kvalitet på undervisningen, og som er ansvarlige for resultatene av elevenes læring i fag». Opplevelsene til respondentene viser at undervisning i fag de ikke har formell kompetanse i oppleves som utfordrende og krevende, og de bruker unødvendig mye tid til forarbeid for å stille sterkest mulig til undervisningen. Det er derfor ekstra sårt når en ikke lykkes med arbeidet sitt. Selv om flere av respondentene sier at «med tiden går det seg til», så kan det stilles spørsmålsteget ved om en slik fagfordeling mellom lærerne på trinnet fører til at de nyutdannede har gode opplevelser de første hundre dagene i jobb. Til sammen kan mangel på mestring i undervisningen være én av faktorene til at nyutdannede lærere slutter i yrket, slik statistikk viser at er tilfellet (Hollup & Holm, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Videre ser vi også likheter med Hollup og Holm (2016) sin studie som viser at lærerrollen ikke var som forventet for flere av respondentene og at det er til dels de administrative oppgavene som samsvarer minst med hva de hadde sett for seg. Konsekvensen av en rekke administrative oppgaver som lærerne har, er at selve undervisningen blir nedprioritert. Alle respondentene i vår studie som opplyser at de er kontaktlærere forteller om at «tiden ikke strekker til». Vekslingen mellom administrative oppgaver og det (rent) pedagogiske arbeidet er krevende. På den ene siden opplever respondentene kontaktlærerrollen som givende og spennende, men på den andre siden opplever de den som svært krevende. Som kontaktlærer så trer en inn i flere roller enn som faglærer (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Kontaktlæreren skal både undervise,

holde kontakten med foresatte, delta på foreldremøter og utviklingssamtaler, og kontaktlæreren har et større ansvar for oppfølgingen av den enkelte elev, både faglig og sosialt. Dette stadige «rolleskiftet» pekes på som en kilde til stress av Skaalvik og Skaalvik (2012), og R6 beskriver dette særlig godt i sine opplevelser. For R6 har det vært en krevende oppstart, om en ser på helheten. Blant annet fremheves samarbeidet med foreldre som én av de mer krevende faktorene, som har mange forskjellige forventninger og stiller ulike krav.

Opplevelsen til R6 antyder at kontaktlærerrollen har vært en kilde til stress i arbeidet. Dersom vi ser på det sammensatte ansvaret til R6 ser vi at flere forskjellige – og kanskje unødvendige – arbeidsoppgaver tillegges den nyutdannede som fører til at vedkommende får en noe vanskeligere start på lærerkarrieren enn det vedkommende kunne hatt. Det er naturlig å stille spørsmålstegn ved om nyutdannede skal tildeles kontaktlæreransvaret uten videre, da dette innebærer et stort ansvar med mange forskjellige krav og forventninger en møter, i tillegg til at de unge uerfarne lærerne har nok å sette seg inn i fra før. Likevel har R6 fortsatt sin lærerkarriere, men kanskje ville dette vært et annet tilfelle hos en annen nyutdannet lærer. Vi er forskjellige og de nyutdannede må tildeles arbeidsoppgaver de tror de har ferdigheter, kunnskaper og utdanning til å mestre (Høst, 2016).

På bakgrunn av dette diskusjonskapitlet, ser vi tegn til skoleledere som *ikke* legger til rette for at de nyutdannede skal ha en så god oppstart som mulig i yrket de trer inn i. Med våre øyne er det bemerkelsesverdig å se at skoleledere ansetter helt nyutdannede lærere uten å informere om hva som forventes av de som arbeidstakere og arbeidsoppgavene de vil møte. Dette medfører at de nyutdannede ikke har noe grunnlag for å vite hva som er *godt nok* i arbeidet de gjør, ei heller vet de noe om hvordan arbeidsoppgavene skal prioriteres. Det er også dels skremmende at enkelte skoleledere ikke følger opp den nyutdannede i noen grad. Dette – slik vi ser det – antyder verdier som referer til et syn på forretningskapital. Lærerne skal brukes og kanskje «utnytted», til de ikke har kapasitet lengre. Her kan en altså få utrettet mye arbeid over en kort tidsperiode fordi de unge nyutdannede har stor arbeidskapasitet og fleksibilitet. Videre mener vi også at det ikke er riktig at de nyutdannede lærerne tildeles undervisningsfag de ikke har formell kompetanse i. Selv om en antagelig finner flere forklaringer til en slik fagfordeling mellom lærerne, mener vi at skoleledere skal være tydelige ledere og bestemte i sine avgjørelser, og her med hensyn til den nyutdannede. Kanskje kan det handle om at de nyutdannede lærerne i mindre grad uttrykker misnøye med uønsket fagfordeling enn de

etablerte lærerne, og at en som skoleleder vil unngå disse «kampene» med de etablerte lærerne ved skolen.

6.3 Opplevelser som fremheves typisk for nyutdannede lærere

Gjennom dette kapitlet har vi sett på ulike faktorer som har bidratt til positive og negative opplevelser for de nyutdannede lærerne de første hundre dagene i jobb. Utover dette finner vi noen opplevelser som er typiske for respondentene i denne studien og som underbygges av tidligere forskning.

For det første ser vi at de nyutdannede føler seg godt tatt imot på arbeidsplassen. Når vi referer til dette snakker vi isolert om den fysiske mottakelsen første arbeidsdag, som kun er en liten del av onboardingprosessen. Videre ser vi at de nyutdannede ikke opplever en fullverdig onboardingprosess, noe som Mary A. Gowan (T. N. Bauer, 2010) understreker at har et forbedringspotensiale i organisasjoner og at det burde foreligge strukturerte planer for hvordan nyansatte blir tatt imot og sosialisert i organisasjonen. Dette er dessuten viktig for at de nyansatte får utnyttet sitt potensiale i arbeidet (T. Bauer & Erdogan, 2011).

For det andre ser vi at de nyutdannede uttrykker at den første tiden i jobb har vært krevende, men også givende. Her finner vi forskjeller i hvor krevende de oppfatter oppstarten i jobb, og at ulike faktorer påvirker i hvor stor grad oppstarten oppleves som krevende. Tidligere forskning gjort av Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til at lærere har konstant dårlig samvittighet overfor arbeidsoppgaver de ikke får utført. Faktorer som høyt arbeidspress, stort krav til dokumentasjon, krevende elevgrupper og tidspress er av betydning for læreres opplevelse av en krevende arbeidshverdag (Skaalvik & Skaalvik, 2012). Utdanningsforbundet (2020) har også presentert forskning som viser at 60% av 5000 nyutdannede lærere opplevde overgangen mellom utdanning og yrke som utfordrende i ganske- eller svært stor grad.

For det tredje ser vi at de som er kontaktlærere opplever denne rollen som utfordrende, tidkrevende og omfattende. Utdanningsforbundet (2020) har i samme rapport som presentert over, også vist til at de finner indikasjoner på at de som blir kontaktlærere finner overgangen mellom utdanning og yrke ekstra krevende. Funnene i rapporten til Utdanningsforbundet er ikke statistisk signifikante, men det gir likevel et bilde som er representativt i vår studie.

[Kontaktlærerrollen] Den er kompleks og travel. Opplever en bratt læringskurve, men av og til opplevelse av å ikke strekke til med alt jeg skulle ønske jeg skulle fått gjort. Jeg har ansvar for 20 elever, der flere har særskilt behov. Elevgruppen er veldig kompleks med mange som trenger mye oppfølging. Jeg føler jeg ikke klarer dette på grunn av stor arbeidsmengde. Synes rollen også er givende. Dagene går både opp og ned.

Sitatet kommer fra én av respondentene, men som er representativ for samtlige av kontaktlærerne i vårt utvalg. Videre ser vi indikasjoner på at dersom kontaktlæreren får tilstrekkelig god informasjon og veiledning tilknyttet rollen, opplever vedkommende mestring i jobben.

For det fjerde ser vi at mange av respondentene underviser i fag de ikke har kompetanse til å undervise i. Dette gjør at respondentene opplever undervisningen som krevende. Også her viser rapporten til Utdanningsforbundet (2020) til tilsvarende tall. I deres studie kom det frem at ca. halvparten av informantene underviste i fag de ikke har formell kompetanse i. Vår studie viser at seks av sju respondenter underviser i fag de ikke har formell kompetanse i. Vår studie finner også at flere av de nyutdannede synes dette har vært én av flere faktorer som har ført til at oppstarten på læreryrket har vært krevende.

7. Avslutning

Som nevnt i innledningen hadde denne oppgaven som formål å utvikle egen og leserens forståelse av en god start i yrket for nyutdannede lærere i sitt første arbeidsår. Vi ønsket å gjennomføre en studie av nyutdannede lærere som var i sitt første arbeidsår, hvor de kunne fortelle om sine opplevelser de første hundre dagene i jobb. Videre ønsket vi at studien skulle bidra til refleksjoner omkring hvordan skolen som organisasjon møter og ivaretar nyutdannede lærere. Studien retter seg mot nyutdannede i skolen som organisasjon, men vi håper for øvrig den kan bidra til refleksjoner rundt mottak og oppfølging av nyutdannede i organisasjoner.

Bakgrunn for oppgaven var følgende problemstilling: *Hvordan opplever nyutdannede nytilsatte lærere sine første hundre dager i yrket som lærer?* Med bakgrunn i teoretisk forankring, tidligere forskning, metodisk tilnærming og analyse av datamaterialet, ser vi at problemstillingen får frem likheter og forskjeller i de nyutdannedes opplevelser av sin første tid i yrket. For å oppsummere ser vi noen fellestrekk hos respondentene som opplever en god start på læreryrket. Blant annet ser vi at de respondentene som opplever at skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte er mer trygge i jobben sin, de får informasjonen de trenger, og de opplever en ledelse som er støttende. Videre ser vi at de respondentene som har en velfungerende veiledningsordning også opplever mer mestring i jobben sin. Gjennom respondentenes opplevelser av en velfungerende veiledningsordning, ser vi at det er av stor betydning at veilederen er intern og at det settes av faste møtetidspunkter for oppfølgingen. I tillegg er det viktig at veiledningen er åpen og samarbeidende, samt at veileder ikke er redd for å bistå med sin egen yrkespraksis.

Studien finner også flere faktorer som kan indikere årsaker til at respondentene har en mindre god opplevelse av den første tiden i yrket. Blant annet ser vi at der det ikke er snakket om hvilke forventninger som ligger til grunn for arbeidsoppgavene den nyutdannede trer inn i, opplever respondentene å være mer usikre og utrygge. De føler også at de i større grad står alene i jobben enn de andre respondentene. Analysen viser også at manglende oppfølging fra ledelsen fører til at de nyutdannede ikke får drøftet sine utfordringer. Videre finner studien også at de respondentene som underviser i fag de ikke har formell kompetanse i, i større grad

mangler mestringsopplevelser i undervisningen sin. Vi ser også at disse respondentene føler en større arbeidsbelastning enn de som underviser i fag de har formell kompetanse i.

Vi kan konkludere med at skoler som har gode rutiner for ivaretagelse av nyansatte, gir også trygge lærere som opplever mestring, til tross for at en føler det er krevende i sin første tid som lærer. Samtidig er det flere skoler som har potensiale når det gjelder å ha et godt onboardingprogram for nyansatte, slik vi leser opplevelsene til respondentene i denne studien. Slik vi ser det legger studien til grunn for noen interessante vinklinger for videre forskning. For eksempel vil det være interessant å se nærmere på hvordan skoler med en god onboardingfase tar imot og følger opp nyutdannede og nyansatte lærere, men i et større perspektiv enn denne oppgaven tar for seg. Dette kan også være interessant forskning innenfor andre organisasjoner. Med funnene i denne studien vil det også være interessant å se på hvordan vellykkede veiledningsordninger rundt om på skolene er organisert, da dette har stor betydning for den nyutdannedes første arbeidsår. I tillegg ville det vært interessant å se på forskning som tar for seg teknologisk utvikling og dens muligheter i en god onboardingprosess i skolen, herunder spesielt fokus på veiledning av nyutdannede lærere.

Litteraturliste

- Alver, V., & Brøntveit, M. O. (2021, april 12). *Lærerrommet: Hvorfor slutter lærerne?* Utdanningsforbundet.
<https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2021/larerrommet-hvorfor-slutter-larerne/>
- Arbeidsmiljøloven – aml. (2006). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid og stillingsvern mv. (Arbeidsmiljøloven)* (LOV-2005-06-17-62). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/2005-06-17-62>
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.84.2.191>
- Bandura, A. (2012). On the Functional Properties of Perceived Self-Efficacy Revisited. *Journal of Management*, 38(1), 9–44. <https://doi.org/10.1177/0149206311410606>
- Bauer, T., & Erdogan, B. (2011). Organizational socialization: The effective onboarding of new employees. I *APA handbook of industrial and organizational psychology* (Bd. 3, s. 51–64). <https://doi.org/10.1037/12171-002>
- Bauer, T. N. (u.å.). *Cameron Professor of Management—Portland State University*. HRNorge. Hentet 4. desember 2021, fra <https://www.hrnorge.no/om-hrnorge/personer/talya-n-bauer>
- Bauer, T. N. (2010). Onboarding New Employees: Maximizing Success. *SHRM Foundation's Effective Practice Guidelines Series*, 1–17.
- Bauer, T. N. (2020, mai 13). *The 5 C's of Employee Onboarding*. <https://preppio.com/the-5-cs-of-onboarding/>
- Bauer, T. N., Bodner, T., Erdogan, B., Truxillo, D. M., & Tucker, J. S. (2007). Newcomer adjustment during organizational socialization: A meta-analytic review of antecedents, outcomes, and methods. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 707–721. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.707>
- Bauer, T. N., & Erdogan, B. (2015). *The Oxford Handbook of Leader-Member Exchange*. Oxford University Press, Incorporated. <http://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmrebooks/detail.action?docID=2110386>
- Bergsvik, E., Grimsæth, G., & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 25(1), 67–77. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-5949-2005-01-07>
- Brottveit, G., & Del Busso, L. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder: Om å arbeide forskningsrelatert*. Gyldendal akademisk.
- Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). University Press.
- Clark, T., Foster, L., Sloan, L., & Bryman, A. (2021). *Bryman's social research methods* (Sixth edition.). University Press.
- Dagslund, Å. H. B., & Einarsen, S. (2016). Sosialisering av unge til arbeidslivet. I *Den dyktige medarbeider* (2. utg., s. 413–439). Fagbokforlaget.
- Fuglseth, K. (2018). Vitenskapsteori og hermeneutikk. I M. Krogtoft & J. Sjøvoll (Red.), *Masteroppgaven i lærerutdanninga: Temavalg, forskningsplan, metoder* (2. utg., s. 245–263). Cappelen Damm akademisk.

-
- Gadamer, H.-G. (2014). Opphøyelsen av forståelsens historisitet til hermeneutisk prinsipp. I S. Læg Reid & T. Skorgen (Red.), *Hermeneutisk lesebok* (s. 115–237). Spartacus.
- Grimsmæth, G., & Hallås, O. (2019). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen* (2. utg.). Gyldendal.
- Groven, B. (2013). *Spesialpedagogen i endringstider*. Universitetsforl.
- Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling: Lærere som lærer*. Cappelen Damm akademisk.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M., & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere: Sluttrapport 2021* (s. 200).
- Handal, G. (1983). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. Routledge.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Hawkey, K. (1998). Mentor pedagogy and student teacher professional development: A study of two mentoring relationships. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 657–670. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(98\)00015-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(98)00015-8)
- Hollup, K., & Holm, M. S. (2016, januar 4). *Det er de tre viktigste årsakene til at lærere slutter*. s
- Høst, T. (2016). *Ledelse: En helhetlig modell* (2. utg.). Universitetsforl.
- 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. <https://doi.org/10.3102/00346543111403323>
- Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?: Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg., s. 432). Cappelen Damm akademisk.
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tuft, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori?: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse* (s. 339). Universitetsforl.
- Karlsen, T. J. (2011). *Veiledning under nye vilkår: Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. Gyldendal akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren—Rollen og utdanningen* (Meld. St. 11 2008-2009). <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/sec1>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, august 15). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag* [Rapport]. [Regjeringen.no; regjeringen.no. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/)
- Kunnskapsdepartementet. (2018, september). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veile>

- ning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Kvarv, S. (2014). *Vitenskapsteori: Tradisjoner, posisjoner og diskusjoner* (2. utg.). Novus.
- Laurano, M. (2015). *The True Cost of a Bad Hire* [Research Brief, Brandon Hall Group]. <https://b2b-assets.glassdoor.com/the-true-cost-of-a-bad-hire.pdf>
- Leana, C., & K. Pil, F. (2009). Applying Organizational Research to Public School Reform: The Effects of Teacher Human and Social Capital on Student Performance. *Academy of Management Journal*, 52(6), 1101–1124.
- Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? - En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere*. <https://www.duo.uio.no/handle/10852/53169>
- Lortie, D. C. (1975). *School teacher: A sociological inquiry*. University of Chicago Press.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforl.
- Markestad, E. B. (2019). *Veiledningsordning i skole og barnehage: En innføring for deg som eier, leder eller veileder i skole eller barnehage*. Gyldendal.
- Meld. St. 159-19. (2018). *Trygge lærere gjennom god veiledning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetikk. <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å.). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- Polin, B., & Klein, H. J. (2012). Are Organizations On Board with Best Practices Onboarding? I *The Oxford Handbook of Organizational Socialization*. Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780199763672.013.0014>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforl.
- Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm akademisk.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforl.
- Sagberg, I. (2017). *Ny jobb: Hvordan gi nyansatte en god start i organisasjonen*. Universitetsforl.
- Silverman, D. (2014). *Interpreting qualitative data* (5th ed.). SAGE.
- Sjøbakken, O. J. (2017). Brevmetoden i et metodologisk perspektiv. I 375-387. Oplandske Bokforlag. <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2495318>

-
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass: Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforl.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2017). Leaving teaching: Lack of resilience or sign of agency? *Teachers and Teaching*, 23(8), 928–945. <https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1358706>
- St.meld. nr. 11. (2008). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Sundli, L. (2002). *Veiledning i virkeligheten: Praksisveiledning med lærerstudenter*. Gyldendal akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg., s. 222). Fagbokforl.
- Thorsen, K. E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. I S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerkvalifisering: Sammenhenger og spenninger*. Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2017, januar 24). *SDI: Stegvis-deduktiv induksjon og koding av kvalitative data* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=V7kHfYV8H4>
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm akademisk.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave.). Gyldendal.
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 12. april). *Veiledning av nyutdannede: En god overgang fra utdanning til yrke er en viktig del av en god barnehagelærer- og lærerkvalifisering*. Hentet 7. februar 2022, fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 08. juli). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. Hentet 24. mars 2022. UDIR. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Veiledning av nyutdannede—Hvordan kan det gjennomføres?* UDIR. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a151305>
- Utdanningsforbundet. (2020). *Nye lærere i barnehage og skole: Jobbstatus, trivsel, og vurdering av utdanningen* (Nr. 3/2020). https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/rapporterutredninger/rapport_03.2020_nye_larere.pdf
- Wang, B. S., & Strømsør-Bygdevoll, M. (2019). *Ny på arbeidsplassen. Hva skoleledere bør vite om nytilsattes møte med organisasjonen* [UiT Norges arktiske universitet]. <http://hdl.handle.net/10037/15927>

Vedlegg 1 – Vil du delta i studien?

Vil du delta i forskningsprosjektet «Første hundre dager som nyutdannet lærer»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse nyutdannede og nytilsatte lærere sine opplevelser av sine første hundre dager i yrket. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Heretter brukes kun «nyutdannede lærere», som da innebærer nyutdannet og nytilsatt ved en skole.

Formål

Vi skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet hvor temaet er nyutdannede lærere. Vår foreløpige problemstilling er “Hvordan beskriver nyutdannede lærere sine opplevelser av de første hundre dagene i yrket?” Innenfor dette ønsker vi å komme nærmere inn på hva du som ny opplever som både positivt og eventuelt utfordrende, og hvilke tiltak du som nyutdannet eventuelt får i dine første dager i yrket.

Formålet med denne kvalitative oppgaven er å belyse opplevelser knyttet til ivaretagelse av nyutdannede lærere. I vår masteroppgave har vi valgt å rette søkelyset på onboardingfasen, som er perioden fra første arbeidsdag og i introduksjon og integreringsfasen, som vi har valgt å definere som de første hundre dagene fra første arbeidsdag. Viktigheten av en god strukturert onboardingprosess av nyansatte har vist å være positivt i mange virksomheter. På bakgrunn av dette er vi nysgjerrige på hvordan denne perioden er for nyansatte i skolen, og derfor ønsker vi å høre hvilke opplevelser og erfaringer du har av nettopp dette gjennom dine første hundre dager i arbeidslivet som lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med deg som har Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 eller 5-10. Informasjon om hvordan dine opplevelser er knyttet til dette og din erfaring, er relevant for vår oppgave. For å få informasjon om dette har vi noen kriterier som må være oppfylt hos deg som informant:

- Du må undervise elever i Grunnskolen
- Du må være nyutdannet og i ditt første arbeidsår
- Du må være ansatt i en fast stilling eller et vikariat på minst ett arbeidsår

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt brevmetoden som innsamlingsmetode slik at du får god tid til å svare for deg og reflektere rundt egne erfaringer og opplevelser. Dette er en metode som er en blanding av spørreskjema og skriftlig intervju. Du vil få tilsendt spørsmålene i et Word-dokument. Vi ønsker at du bruker dette dokumentet (eller noe tilsvarende) til å notere ned dine svar på spørsmålene. Det er fint om du tar deg god tid da vi er ute etter dine refleksjoner; det er dine opplevelser og erfaringer knyttet til din første periode i yrket som er fokus. Når du er klar til å levere svarene, klikker du på Forms-lenken som ligger vedlagt i samme dokument. I Forms skal svarene fra dine notater inn. Svarene som leveres på Forms er helt anonyme. Det vil si at svarene du gir ikke kan spores tilbake til deg, og på denne måten vet vi ikke hvem som gir de ulike svarene. Merk deg at dersom vi mangler svar fra informanter etter utgått frist, vil det sendes påminnelse til alle per e-post.

Spørsmålene er delt inn i ni ulike inndelinger. Under noen av spørsmålene er det tillegsspørsmål som kan være til hjelp, men det er ikke slik at disse må benyttes i svarene dine. Vi ønsker kun at du reflekterer og svarer så utfyllende som mulig, og derfor har vi laget noen hjelpespørsmål ved behov.

Spørsmålene er delt inn i følgende inndelinger:

- Inndeling 1: Spørsmål til intervjuobjektet
- Inndeling 2: Funksjoner - kontaktlærer
- Inndeling 3: Rutiner for mottak og oppfølging
- Inndeling 4: Mentor/veileder
- Inndeling 5: Redusert undervisning
- Inndeling 6: Ledelses involvering
- Inndeling 7: Faglige og administrative forhold
- Inndeling 8: Kollegaer og arbeidsmiljø
- Inndeling 9: Oppsummering/annet

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du har samtykket, men ønsker å trekke deg så sender du oss en e-post slik at dine opplysninger vil bli slettet. I dialog med deg vil vi klare å finne svarene dine og slette disse. Merk deg datoen du velger å svare i Forms, da dette vil være med på å identifisere dine svar.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi 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 vi som studenter som vil ha tilgang på din e-postadresse. Brevet som sendes med relevant informasjon skal være anonymt og legges ved som vedlegg i e-posten. Dette brevet vil være en del av oppgaven, men uten personopplysninger som kan knyttes tilbake til deg som informant. Et samtykkeskjema vil være tilgjengelig for oss og veileder Brita Stamnli.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Alt av personopplysninger vil da bli slettet og det er kun det anonymiserte svarene som vil være tilgjengelig gjennom selve oppgaven.

Hvis du ønsker å delta som informant, ta kontakt med:

- Masterstudent v/Høgskolen i Innlandet, Vegard Eide Haugen (123912@stud.inn.no / 938 99 136)
- Masterstudent v/Høgskolen i Innlandet, Inger Pernille Hvalbye (123945@stud.inn.no / 906 64 374)

Med vennlig hilsen

Vegard Eide Haugen & Inger Pernille Hvalbye

Vedlegg 2 – Informasjonsskriv til informanter

Vil du delta i forskningsprosjektet «Første hundre dager som nyutdannet lærer»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å belyse nyutdannede og nytilsatte lærere sine opplevelser av sine første hundre dager i yrket. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg. Heretter brukes kun «nyutdannede lærere», som da innebærer nyutdannet og nytilsatt ved en skole.

Formål

Vi skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet hvor temaet er nyutdannede lærere. Vår foreløpige problemstilling er “Hvordan beskriver nyutdannede lærere sine opplevelser av de første hundre dagene i yrket?” Innenfor dette ønsker vi å komme nærmere inn på hva du som ny opplever som både positivt og eventuelt utfordrende, og hvilke tiltak du som nyutdannet eventuelt får i dine første dager i yrket.

Formålet med denne kvalitative oppgaven er å belyse opplevelser knyttet til ivaretagelse av nyutdannede lærere. I vår masteroppgave har vi valgt å rette søkelyset på onboardingfasen, som er perioden fra første arbeidsdag og i introduksjon og integreringsfasen, som vi har valgt å definere som de første hundre dagene i yrket. Viktigheten av en god strukturert onboardingsprosess av nyansatte viser å ha en rekke positive virkninger i mange virksomheter. På bakgrunn av dette er vi nysgjerrige på hvordan denne perioden er for nyansatte i skolen, og derfor ønsker vi å høre hvilke opplevelser og erfaringer du har av nettopp dette gjennom dine første hundre dager i arbeidslivet som lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi ønsker å komme i kontakt med deg som har Grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 eller 5-10. Informasjon om hvordan dine opplevelser er knyttet til dette og din erfaring, er relevant for vår oppgave. For å få informasjon om dette har vi noen kriterier som må være oppfylt hos deg som informant:

- Du må undervise elever i grunnskolen
- Du må være nyutdannet og i ditt første arbeidsår
- Du må være ansatt i en fast stilling eller et vikariat på minst ett arbeidsår

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi har valgt brevmetoden som innsamlingsmetode slik at du får god tid til å svare for deg og reflektere rundt egne erfaringer og opplevelser. Dette er en metode som er en blanding av spørreskjema og skriftlig intervju. Du vil få tilsendt spørsmålene i et Word-dokument. Vi ønsker at du bruker dette dokumentet (eller noe tilsvarende) til å notere ned dine svar på spørsmålene. Det er fint om du tar deg god tid da vi er ute etter dine refleksjoner; det er dine opplevelser og erfaringer knyttet til din første periode i yrket som skal være i fokus. Når du er klar til å levere svarene, klikker du på Forms-lenken som ligger vedlagt i samme dokument. I Forms skal svarene fra dine notater inn. Svarene som leveres på Forms er helt anonyme. Det vil si at svarene du gir ikke kan spores tilbake til deg, og på denne måten vet vi ikke hvem som gir de ulike svarene. Merk deg at dersom vi mangler svar fra informanter etter utgått frist, vil det sendes påminnelse til alle.

Spørsmålene er delt inn i ni ulike inndelinger. Under noen av spørsmålene er det tillegsspørsmål som kan være til hjelp, men det er ikke slik at disse må benyttes i svarene dine. Vi ønsker kun at du reflekterer og svarer så utfyllende som mulig, og derfor har vi laget noen hjelpespørsmål ved behov.

Spørsmålene er delt inn i følgende inndelinger:

- Inndeling 1: Spørsmål til intervjuobjektet
- Inndeling 2: Funksjoner - kontaktlærer
- Inndeling 3: Rutiner for mottak og oppfølging
- Inndeling 4: Mentor/veileder
- Inndeling 5: Redusert undervisning
- Inndeling 6: Ledelses involvering
- Inndeling 7: Faglige og administrative forhold
- Inndeling 8: Kollegaer og arbeidsmiljø
- Inndeling 9: Oppsummering/annet

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Dersom du har samtykket, men ønsker å trekke deg så sender du oss en e-post slik at dine opplysninger vil bli slettet. I dialog med deg vil vi klare å finne svarene dine og slette disse. Merk deg datoen du velger å svare i Forms, da dette vil være med på å identifisere dine svar.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi som studenter som vil ha tilgang på din e-postadresse. Brevet som sendes med relevant informasjon skal være anonymt og legges ved som vedlegg i e-posten. Dette brevet vil være en del av oppgaven, men uten personopplysninger som kan knyttes tilbake til deg som informant. Et samtykkeskjema vil være tilgjengelig for oss og veileder Brita Stamnli.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er juni 2022. Alt av personopplysninger vil da bli slettet og det er kun det anonymiserte svarene som vil være tilgjengelig gjennom selve oppgaven.

Dine rettigheter

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

- Innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- Å få rettet personopplysninger om deg
- Å få slettet personopplysninger om deg
- Å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *Høgskolen i Innlandet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS – vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Masterveileder v/Høgskolen i Innlandet, Brita Stamnli (brita.stamnli@inn.no)
- Masterstudent v/Høgskolen i Innlandet, Vegard Eide Haugen (123912@stud.inn.no)
- Masterstudent v/Høgskolen i Innlandet, Inger Pernille Hvalbye (123945@stud.inn.no)
- Personvernombud v/Høgskolen i Innlandet (personvernombud@inn.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) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig

Brita Stamnli

Student

Vegard Eide Haugen

Student

Inger Pernille Hvalbye

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Første hundre dager som nyutdannet lærer*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Signert samtykke sendes pr. e-post til én av studentene. Jeg samtykker til:

Å delta i prosjektet ved å svare på det digitale spørreskjemaet, og at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Brev til informanter

Mer informasjon om deltakelse i masterprosjektet «Første hundre dager som nyutdannet lærer» og lenke til spørsmål

Hei!

Vi skriver en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen i Innlandet. Temaet er «nyutdannede læreres første hundre dager». Hvordan nyutdannede lærere blir ivaretatt det første halve året i jobb synes vi er et viktig tema. Formålet med denne kvalitative undersøkelsen er å kartlegge hvordan nyutdannede lærere opplever sine første hundre dager i jobb, slik at vårt bidrag kan være med å øke forståelsen rundt nyutdannede læreres opplevelser i denne perioden. Vår foreløpige problemstilling er «*Hvordan opplever nyutdannede nytilsatte lærere sine første hundre dager i yrket som lærer?*» Begrepet «første hundre dager» er ikke ment som en absolutt definisjon på en tidsramme, men mer som en metafor på den første tiden i yrkeslivet.

Vi har valgt brevmetoden som datainnsamlingsmetode. Metoden er en blanding av spørreskjema og intervju, hvor du som informant får god tid til å reflektere over spørsmålene og egne opplevelser. Det er dine opplevelser som skal være i fokus, og derfor ønsker vi at du tar deg god tid til å reflektere over spørsmålene og dine opplevelser knyttet til disse.

Vedlagt ligger spørsmålene og en lenke til et Forms-skjema. Vi ønsker at du bruker dette dokumentet (eller noe tilsvarende) til å notere ned dine svar på spørsmålene. Når du er klar til å levere svarene, klikker du på Forms-lenken som ligger vedlagt under spørsmålene. Når lenken åpnes må alle svarene inn før du trykker på «Send», derfor er det viktig at du har de er klare på forhånd. I Forms skal svarene fra dine notater inn, og disse svarene er anonyme. Det vil si at svarene du gir ikke kan spores tilbake til deg, og på denne måten vet vi ikke hvem som gir de ulike svarene. Merk deg at dersom vi mangler svar fra informanter etter utgått frist, vil det sendes påminnelse til alle.

Spørsmålene er delt inn i ni ulike inndelinger. Under noen av spørsmålene er det tilleggsspørsmål som kan være til hjelp, men det er ikke slik at disse må benyttes i svarene dine. Vi ønsker kun at du reflekterer og svarer så utfyllende som mulig, og derfor har vi laget noen hjelpespørsmål ved behov.

Spørsmålene er delt inn i følgende inndelinger:

Inndeling 1: Spørsmål til intervjuobjektet

Inndeling 2: Funksjoner - kontaktlærer

Inndeling 3: Rutiner for mottak og oppfølging

Inndeling 4: Mentor/veileder

- Inndeling 5: Redusert undervisning
- Inndeling 6: Ledelses involvering
- Inndeling 7: Faglige og administrative forhold
- Inndeling 8: Kollegaer og arbeidsmiljø
- Inndeling 9: Oppsummering/annet

Spørsmål til intervjuobjektet

Inndeling 1: Spørsmål til intervjuobjektet

1. Fortell litt om deg selv
 - a. Tidspunkt for ansettelse
 - b. Utdanning og fagkompetanse fra høyere utdanning
 - c. Nåværende stilling/ansvarsområder

Inndeling 2: Funksjoner – kontaktlærerrollen

Hvis du svarer «nei» hopper du over de tre neste spørsmålene som omhandler kontaktlærerrollen.

2. Er du kontaktlærer?
 - a. Ja
 - b. Nei (hopp til spørsmål nr. 7)
3. Hvor mange kontaktelever har du ansvaret for?
 - a. 10 eller færre elever
 - b. 11 – 15 elever
 - c. 16 – 20 elever
 - d. 21 – 25 elever
 - e. 26 eller flere elever
4. Hvordan opplever du kontaktlærerrollen som nyutdannet?
5. Som kontaktlærer får du redusert tidsressurs med minst 5,128 % (én undervisningstime) pr. uke.
 - a. Hvordan er kontaktlærertimen lagt i din plan? Er reduksjonen lagt sammenhengende (1 time, på én dag i uka, hver uke) eller usammenhengende med noen minutter flere ganger i uka?
 - b. Hvordan opplever du fordelingen av din kontaktlærertime og hvilken betydning har denne for deg?
6. Har du fått veiledning på hvordan utviklingssamtaler/halvårsvurderinger, elevsamtaler og foreldremøter kan gjennomføres?
 - a. Hvis ja:
 - Hvem gjorde det?
 - Hvordan ble det gjennomført?
 - Hvordan opplever du denne veiledningen?

Inndeling 3: Rutiner for mottak og oppfølging

7. Hvorfor søkte du jobben og hvilke forventinger hadde du?
8. Hva var ditt førsteinntrykk av arbeidsplassen?
 - a. Hvordan ble du møtt ved oppstart (av hvem og hva gjorde dere) og hvordan er dine opplevelser rundt dette?
9. Hvordan opplevde du å bli fulgt opp videre?
 - a. Opplevde du det som om skolen har bestemte rutiner for mottak av nyansatte?

- b. Føler du at disse rutinene dekker dine behov som nyansatt? Forklar hvorfor/eventuelt hvorfor ikke.
- c. Hvordan har du fått vite hva som forventes av deg som arbeidstaker?

Inndeling 4: Mentor/veileder

Med begrepet mentor mener vi en kollega innad på huset eller i kommunen som får tildelt et særlig ansvar for å følge opp den første tiden i ny jobb.

- 10. Har du fått tildelt en mentor/veileder?
- 11. Hvis ja:
 - a. Hvem (fra samme skole, samme trinn, ekstern etc.) er din mentor? Har mentor observert din i praksis?
 - b. Hvordan opplever du samarbeidet med mentor?
 - c. Er det satt av faste møtepunkter for deg og mentor? Hvordan foregår disse møtene?
 - d. Opplever du det nyttig å ha en mentor? Og hvis ja, på hvilken måte?
 - e. Har du møtt på utfordringer knyttet til det å ha en mentor?
 - f. Er det noe med mentorordningen du skulle ønske var annerledes?
- 12. Hvis nei:
 - a. Har du andre kontaktpersoner du kan spørre om hjelp eller veiledning?
 - b. I hvilke sammenhenger har du kontakt med disse?
 - c. Opplever du at du blir fulgt opp av noen andre i kollegiet. Hvis ja, av hvem og på hvilken måte?

Inndeling 5: Redusert undervisning

Lærere som jobber i skolen i kommunesektoren (innen tariffområde KS) har rett til å få redusert undervisningen med inntil 6 % fra skoleårets begynnelse ut det første yrkesåret etter fullført faglig og pedagogisk utdanning.

- 13. Har du fått reduksjon i undervisningen (livsfasetiltak som nyutdannet) i ditt første yrkesår?
 - a. Ja
 - b. Nei
 - c. Vet ikke
- 14. Har du andre tilpasninger som nyutdannet?
 - a. Ja
 - b. Nei
- 15. Beskriv hvilke tilpasninger du har og hva du synes om disse

Inndeling 6: Ledelsens involvering

Med ledelsen mener vi rektor, assisterende rektor, avdelingsleder eller lignende. Skriv gjerne litt om hvem/hvilke roller du tenker på når du svarer.

- 16. Engasjerer ledelsen seg i deg som nyansatt?
 - a. Blir du veiledet av din leder?
 - b. Er leder ute i din praksis og kan veilede deg i konkrete situasjoner? Hvis ja, hvordan foregår denne veiledningen?
 - c. Opplever du at ledelsen bryr seg om deg og ønsker at du skal ha en god arbeidssituasjon? Forklar hvordan.

Inndeling 7: Faglige og administrative forhold

- 17. Beskriv dine arbeidsoppgaver

- a. Dine undervisningsfag, er dette fag du har utdanning innenfor? Har du fått være med å påvirke din egen timeplan? Hvis ja, hvordan?
- b. Føler du at du behersker fagene du er satt til å undervise i? Hvorfor/hvorfor ikke?
- c. Føler du at du behersker arbeidsoppgavene utover undervisningen? Hvorfor/hvorfor ikke?
- d. Hvis du kunne endret på noe i din arbeidshverdag, hva ville dette vært? Hvorfor/hvordan ville dette vært hensiktsmessig?
- e. Hvis du møter utfordringer i din arbeidshverdag, hvem går du til for å få hjelp med disse?

Inndeling 8: Kollega og arbeidsmiljø

Med team mener i for eksempel trinnet du jobber på, faggrupper, trinnteam (eks.: 1.-4. trinn, 5.-7. trinn), etc.

18. Hvordan opplever du arbeidsmiljøet?
 - a. Jobber du i ett eller flere team?
 - b. Hvordan vil du beskrive teamet/-ene du jobber i? (velfungerende; støttende, opptatt av tilhørighet, anerkjennende, fleksibel, omgås sosialt etc? Eller motsatt?)
 - c. Hvordan er din opplevelse av arbeidsmiljøet på arbeidsplassen generelt?
 - d. Har du et sosialt nettverk på arbeidsplassen?
 - e. Hvordan opplever du at holdningen til deg som ny kollega er generelt og i team?

Innledning 9: Oppsummering

19. Hvordan har du opplevd skoleåret frem til nå, sett opp mot de tankene du hadde da du begynte? Beskriv hvorfor du opplever det akkurat sånn.
20. Er det noe du vil tilføye utover det du allerede har svart?

Lenke til Forms-skjema:

<https://forms.office.com/r/C8idnRPrp3>

Ved spørsmål ta kontakt med Vegard (123912@stud.inn.no) eller Inger Pernille (123945@stud.inn.no).

Tusen takk for hjelpen!

Med vennlig hilsen

Vegard Eide Haugen og Inger Pernille Hvalbye

Vedlegg 4 – Utsendt rapport av resultater

Vedlagte tabeller fikk respondentene utsendt etter endt analysearbeid, se kapittel 4.5.1 for beskrivelse av denne prosessen.

Rapport: Rutiner for mottak og oppfølging	
Respondent	Oppsummerende kommentarer
Nr. 1	Møtte kommende kollegaer under lunsj siste dag før sommerferie.
	Opplever at skolen ikke har bestemte rutiner rundt mottak av nyansatte.
	Savner mer informasjon.
Nr. 2	Møtte leder sammen med andre nyansatte én dag før øvrige ansatte kom på jobb etter sommerferie.
	Opplever at skolen har noen rutiner rundt mottak av nyansatte. Litt usikker da h*n har jobbet som vikar før ansettelse og kjenner til mye ved skolen fra før.
Nr. 3	Møtte leder første dag på jobb. Fikk omvisning av skolen, nøkler, informasjon om rutiner, «nyansatt-perm» med viktige dokumenter, arbeidsplass etc.
	Opplever at skolen har gode rutiner rundt mottak av nyansatte.
Nr. 4	Opplevde rektor og avdelingsleder som hyggelige og hjelpsomme på intervju.
	Opplever at skolen ikke har rutiner for mottak og oppfølging av nyansatte.
	Hverken ledelsen eller veileder har tatt initiativ til møter eller oppfølging på noen måte.
	Savner mer informasjon.
Nr. 5	Møtte tidligere K&H lærer første arbeidsdag og fikk opplæring frem mot høstferien. Utover dette ble h*n ikke møtt på noen spesiell måte.
	Opplever at skolen ikke har bestemte rutiner for mottak av nyansatte.
	Savner å bli sett som ny av kollegaer og at det blir tatt hensyn til informasjon som h*n ikke vet i oppstarten.
	Ønsker at ledelsen kunne hatt rutiner om hvordan å bruke de digitale plattformene, hvor alt fra anmerkninger, fravær, karakterer og kommunikasjon foregår.
Nr. 6	Ble invitert til en sosial samling og visste hvem flere var før planleggingsdagene før skolestart.
	Opplever å bli godt tatt imot og ivaretatt tross mye usikkerhet i møte med læreryrket.
	Opplever at det alltid er noen som kan hjelpe og svare på spørsmål.

Nr. 7	Ble møtt med et stort, godt og åpent kollegium.
	Opplever at skolen har gode rutiner for mottak av nyansatte.
	Rikelig med informasjon, møte med arbeidsteamet og god kontakt med ledelsen.
	Savner litt mer rutiner rundt å informere om kommunene utdanningsprinsipper ol., tydeligere rundt ulike rammer, vurderingsarbeid. Det går seg til.

Rapport: Mentorordning og oppfølging	
Respondent	Oppsummerende kommentarer
Nr. 1	Har ikke fått utdelt veileder.
	Det har ikke vært noen form for oppfølging.
	Har spurt og rådført seg med tre andre lærere og en miljøterapeut på sammen trinn.
Nr. 2	Har fått utdelt veileder.
	Mentor er fra samme skole, men ikke samme trinn.
	Mentor har ikke observert praksis, men hadde tenkt.
	Opplever at det blir delt mange gode erfaringer, tips og opplevelser som kan tas inn i egen arbeidshverdag/praksis. Et sted man kan luften følelser, tanker og erfaringer. Føler seg hørt og sett, slik at det hele oppleves som et trygt læringsmiljø.
Nr. 3	Har fått utdelt veileder.
	Mentor er nærmeste kollega som h*n deler kontaktlæreransvaret på trinnet med.
	Samarbeidet fungerer godt og det er et tett samarbeid.
	Det er satt opp både formelle og uformelle veiledningsmøter. Opplever at det fungerer godt. Får mye veiledning < 1 time pr. uke.
Nr. 4	Har ikke fått utdelt veileder. Fikk fortalt på intervju at skolen hadde gått vekk fra veiledningsordningen.
	Tilbudet den nyutdannede læreren fikk var seminarer gjennom skoleåret for alle nyutdannede i kommunen.
	Ga beskjed til ledelsen etter første seminar at h*n hadde krav på veileder, og fikk en som jobber på samme skole som mentor.
	Lei seg for å ikke få bedre oppfølging da h*n har hørt mye positivt om veiledningsordning fra andre.
	Støtter seg til kollegaer på trinnet og følger mye praksisen til særlig én av dem – i frykt for å gjøre noe feil.
Nr. 5	Har fått utdelt veileder.

	Mentor er ekstern fra en annen ungdomsskole.
	Mentor har ikke observert praksis.
	Veiledningsprogram i kommunen der de møtes en gang i måneden, fem stykker som har to mentorer som diskuterer temaer som mentorene har satt opp.
	Har ikke noe særlig samarbeid med mentor, bare en åpen dialog når jeg er på veiledningen en gang i måneden. Får ikke så mye ut fra veiledningene fordi en forteller om sitt problem i plenum, så blir man veiledet, også er det neste manns tur til å bli veiledet mens alle sitter og hører på.
Nr. 6	Har fått utdelt veileder.
	Mentor har hatt høyt fravær gjennom hele skoleåret så langt.
	Det er ikke satt av faste møtetider, men skulle ønske det var det.
Nr. 7	Har fått utdelt veileder.
	Mentor er kollega med samme fagkombinasjon ved samme skole. Mentor og nyansatt arbeider i samme fagseksjon.
	Mentor har ikke observert praksis.
	Det er ikke satt av faste møtetidspunkter.
	Spør like mye andre kollegaer og leder som mentoren om ting h*n lurte på. Fint å ha en mentor, spesielt dersom det ikke hadde vært en slik åpen kultur mellom kollegaer som det er på skolen.
	Opplever ikke å bruke mentoren på måten som er meningen med mentorordning.

Rapport: Ledelsens involvering	
Respondent	Oppsummerende kommentarer
Nr. 1	Har ikke fått klare forventinger til seg som arbeidstaker.
	Ledelsen har ikke involvert seg i lærerens praksis, og har ingen planfestet oppfølging.
	Ledelsen har flere ganger spurt om hvordan det går. Opplever ledelsen som støttende og tilretteleggende.
Nr. 2	Har blitt presentert forventinger til seg som arbeidstaker før skolestart.
	Læreren har hatt flere medarbeidersamtaler med rektor, samt veiledningstimer med veileder. Opplever dette som tilstrekkelig oppfølging.
Nr. 3	Har fått klare forventinger til seg som arbeidstaker.
	Ledelsen (nærmeste leder) involverer seg i den nyutdannedes praksis, både klasseromssituasjoner, elevsamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter.
	Ledelse og lærer har simulert undervisningssituasjoner sammen.
	Nærmeste leder spør ofte hvordan det går.

Nr. 4	Har ikke fått klare forventinger til seg som arbeidstaker på intervju og underveis.
	Ledelsen involverer seg ikke i lærerens arbeidshverdag.
	Savner mer oppfølging fra ledelsens side.
	Kan ikke huske at ledelsen har spurt om hvordan det går.
Nr. 5	Har fått forventinger til seg som arbeidstaker gjennom utdelte dokumenter.
	Ledelsen har ikke sett på lærerens praksis og opplever at ledelsen ikke har fulgt opp videre.
	Har ikke hatt medarbeidersamtale, men satt av tidspunkt for et slikt møte snart.
	Savner en tettere oppfølging fra ledelsen.
Nr. 6	Opplever at ledelsen bryr seg om den nyutdannede. Ledelsen har vist forståelse i vanskelige situasjoner og gitt råd etter behov.
	Rektor har vært tilstedeværende og gitt læreren motivasjon og troen på seg selv i vanskelige tider i yrket.
	Ønsker mer oppfølging, spesielt knyttet til kontaktlærerrollen.
Nr. 7	Har fått vite hva som forventes av seg som arbeidstaker på intervju.
	Læreren er innom ledelsens kontor ofte med spørsmål eller oppdateringer med gode svar. Opplever dette som veiledning og til stor hjelp.
	Opplever at ledelsen ønsker at læreren skal ha en god arbeidssituasjon.
	Ledelsen er ivrige etter å hjelpe og er god støtte for læreren.

Rapport: Faglige og administrative forhold	
Respondent	Oppsummerende kommentarer
Nr. 1	Er kontaktlærer og noen av oppgavene tilknyttet dette oppleves til tider utfordrende. Opplever skoleåret som fint hittil, men føler at tiden ikke strekker til, særlig mtp elevsaker.
	Har utdanning i to av seks undervisningsfag. I enkelte fag: Mangel på kompetanse og kunnskap gjør undervisningen vanskeligere.
	Fordeling av undervisningsfag bestemt på forhånd, men fikk være med å bestemme når de forskjellige fagene skulle være.
Nr. 2	Ikke kontaktlærer, men føler at oppgaver utover undervisning mestres godt. Positive erfaringer til skoleåret hittil.
	Har utdanning i ett av tre undervisningsfag. Undervisning i kroppsøving går veldig bra, undervisning i engelsk og naturfag har vært utfordrende. Blitt mer sikker gjennom høsten (spesielt i naturfag), fått hjelp til planlegging.
	Ikke fått være med å påvirke timeplan, denne var ferdig ut ifra de andre lærerne på trinnet sine behov.

	Kunne tenke seg å ikke være med på alle teammøter da vedkommende ikke er kontaktlærer.
Nr. 3	Er kontaktlærer og mestrer flere av oppgavene tilknyttet denne funksjonen, samtidig som det har vært utfordrende og slitsomt. Mange elever med særskilte behov, mer i sin klasse enn andre klasser på skolen. Utfordringer: (1) Skrive IOP (individuell opplæringsplan), (2) håndtere elever med spesielle utfordringer (autisme, ADHD, PTSD, traumer, etc.) på en (selvfølt) god måte. Koronasituasjonen har vært med på å påvirke usikkerheten i arbeidsforholdet.
	Har utdanning i matematikk, kroppsøving og samfunnsfag. Underviser hovedsakelig i matematikk og tema (KRLE og samfunnsfag), men også mindre grupper i andre fag. Dette går bra.
	Har fått være med å påvirke timeplanen i stor grad.
	Om noe kunne vært endret på ville det være å ikke være kontaktlærer. Derfor fornøyd med å ha delt kontaktlæreransvar.
Nr. 4	Er kontaktlærer og føler at oppgavene tilknyttet denne funksjonen går bra, men ønsker likevel mer tid slik at h*n får til enda mer. Bratt læringskurve, stressende, utfordrende. Ville gjort mye annerledes om h*n skulle begynt på nytt.
	Underviser i alle fag (1. trinn), men har hovedfokus på norsk, matematikk og «danning». Behersker undervisning i fagene bra, men et utfordrende klassemiljø er ikke like enkelt å mestre.
	Om noe skulle vært endret på ville dette være å få inn flere ressurser. Mengden arbeidsoppgaver står ikke i stil med tiden til rådighet. Har sagt i fra til ledelsen om utfordringer, men disse oppsøker ikke klasserommet for å observere og bistå.
Nr. 5	Ikke kontaktlærer. Skoleåret hittil har vært utfordrende. Må stå på egne bein og ikke bli fulgt opp. Vurderer allerede nå om læreryrket passer h*n.
	Utdannet faglærer i kunst- og håndverk. Underviser i dette i tillegg til arbeidslivsfag (her uten formell kompetanse). Fikk bare tildelt arbeidslivsfag uten noen spørsmål om dette var greit. Behersker dette faget nå etter en stund med egne erfaringer.
	Ikke fått helt innpass i det sosiale, kunne tenke seg at nærmeste kollega hadde pause på samme tidspunkt som vedkommende.
Nr. 6	Er kontaktlærer og føler at oppgavene tilknyttet denne funksjonen går fint nå etter et halvt år. Hatt en tøff start på læreryrket, men har opparbeidet seg erfaringer over tid som gjør at jobben i dag er enklere. Er ofte utenfor komfortsonen, men samtidig vokst inn i lærerrollen.
	Underviser både i fag med formell kompetanse (samfunnsfag og spansk) og fag uten formell kompetanse (engelsk og valgfaget fysisk aktivitet og helse). Spanskundervisning går bra, mye forberedelse og «egenlæring» i de andre fagene. Opplever enkelte temaer i samfunnsfag som svært belastende.
	Ønsker mer tid til planlegging av temaer mellom lærerne.

Nr. 7	<p>Er kontaktlærer og behersker oppgavene tilknyttet denne funksjonen bra, men ønsker mer tid til å prioritere alle sider ved yrket. Skoleåret frem til nå har vært kjempefint og givende, men tidkrevende.</p>
	<p>Utdannet videregående lærer i biologi og kjemi, underviser på ungdomsskolen i kroppsøving, naturfag, matematikk og valgfag. God kontroll på fagene og glede i undervisningen – mestrer undervisningen bra.</p>
	<p>Hvis noe skulle vært endret, ville dette vært og tatt bort kontaktlæreransvaret. Liker veldig godt jobben, men føler at tiden ikke strekker til. Administrative oppgaver tar overraskende mye tid. Prøvde å få til alt i begynnelsen, men jobbet da over 60 timer i uka. Har måttet justere og det på bekostning av undervisningen, men er en nødvendig løsning for å ikke bli utbrent. Har slått seg mer eller mindre til ro om at det må være slik i starten, at man ikke får til alle oppgavene så godt som man kunne ønske.</p>

