



**Høgskolen
i Innlandet**

Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap

Camilla Nygaard

Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?

How do newly graduated teachers in upper
secondary school experience receiving the guidance
and support they need?

Master i offentlig ledelse og styring

MPA BR 4901

2024

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan nyutdannede lærere i videregående skole opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for.

Problemstillingen som danner grunnlag for denne oppgaven er: *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?*

Bakgrunnen for å la studien omhandle lærere i videregående opplæring er dels fordi lærere i videregående skole får mindre veiledning enn lærere grunnskole (Rambøll, 2021, s.33), dels fordi jeg har hatt personalansvar for nyutdannede lærer og fordi jeg har medansvar for dagsamlinger for nyutdannede lærere inneværende år. Det er derfor av egeninteresse og yrkesmessige årsaker at jeg dykker ned i denne tematikken.

Formålet med oppgaven er å bidra med kunnskap om hvordan nyutdannede lærere opplever sin yrkeshverdag, og dermed være i stand til å legge enda bedre til rette for en god start i yrket som lærer.

Metoden som er benyttet for å undersøke og besvare problemstillingen er kvalitativ forskningsmetode, individuelle intervju og semistrukturert intervjuguide. Jeg har intervjuet fem nyutdannede lærere fra fire forskjellige videregående skoler. Empiriske data er også hentet fra en samling for nyutdannede lærere i en fylkeskommune (vedlegg 4). 27 lærere svarte på evalueringen. Lærernes refleksjoner over hvordan de opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for er presentert, analysert og drøftet opp mot aktuell litteratur.

Oppgavens teoretiske innhold tar utgangspunkt i de nasjonale retningslinjene for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere, evalueringer og kunnskapsgrunnlag knyttet til veiledning av nyutdannede lærere, veiledningsteori, organisasjonsteori og HR-perspektivet i et arbeidsgiverforhold.

Tydelige funn i denne masteroppgaven er at nyutdannede lærere i videregående opplæring har behov for praktisk støtte i hverdagen, og opplæring i bruk av skolens plattformer. Nyutdannede lærere trenger veiledning, særlig når det oppstår utfordringer av ulik art. I den første perioden som nyutdannet lærer framstår det å løse problemer som viktigere for informantene enn

refleksjoner knyttet til egne erfaringer og utvikling av praksis. En god relasjon mellom veileder og veisøker er viktig for at veiledningsforholdet skal fungere godt.

Støtte fra kolleger og faddere er av stor betydning for informantenes trivsel og mestring.

Andre tydelige funn i denne oppgaven er at veiledningen blir nedprioritert eller utsatt om det ikke er avsatt tid til veiledning i både veileders og veisøkers timeplan. Lærerne som deltar i individuell- og gruppeveiledning er fornøyd med dette, men det kan være utfordrende å vite hva de kan få veiledning på.

Abstract

This master's thesis examines how newly graduated teachers in upper secondary school experience receiving the guidance and support they need.

The research question that forms the basis for this thesis is: How do newly qualified teachers in upper secondary school experience receiving the guidance and support they need?

The reason for focusing this study on teachers in upper secondary schools is partly because teachers in upper secondary schools receive less guidance than primary school teachers (Rambøll, 2021, p. 33), partly because I have had personnel responsibility for newly qualified teachers, and partly because I have co-responsibility for day gatherings for newly qualified teachers. Therefore, it is out of personal interest and professional reasons that I investigate this theme.

The purpose of the thesis is to contribute knowledge about how newly qualified teachers perceive their working day, and thus be able to provide even better conditions for a good start in the teaching profession.

The assignment aims to gain insight and knowledge about how newly graduated teachers in secondary education reflect on their own world of lived experiences. The research question that forms the basis for this assignment is: *How do newly graduated teachers in secondary education experience receiving the guidance and support they need?*

The method used to investigate and answer the research question is qualitative research method, individual interviews, and semi-structured interview guide. I have interviewed five newly qualified teachers from four different upper secondary schools. Empirical data on the topic was also collected from 27 teachers who participated in a gathering for newly qualified teachers in a county municipality (appendix 4). The teachers' reflections on how they perceive receiving the guidance and support they need are presented, analysed, and discussed against relevant literature.

The theoretical content of the assignment is based on the national guidelines for guidance of newly graduated teachers, evaluations and knowledge bases related to guidance of newly graduated teachers, guidance theory, organizational theory, and the HR perspective in an employment relationship.

Clear findings in this master's thesis are that newly qualified teachers in upper secondary education need practical support in everyday life, and training in the use of the school's platforms. Newly qualified teachers need guidance, especially when various challenges arise, and it is of great importance that there is a good relationship between the guide and the seeker for the guidance relationship to work well.

Reflections related to personal experiences and development of practice appear less important to the informants in this first period as a newly qualified teacher than solving immediate problems.

Support from colleagues and mentors is highlighted as an important factor and is of great importance for the informants' well-being and mastery.

Other clear findings in this thesis are that guidance is downgraded or postponed if no time is allocated for guidance in both the guide's and the seeker's timetable. The teachers who participate in individual and group guidance are satisfied with this, but it can be challenging to know what they can get guidance on.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på et studium som har strukket seg over mange år, og hvor en ny jobbmulighet ga meg inspirasjon til å fullføre det jeg startet. Det har vært lærerikt, hardt arbeid og nyttig å skrive denne masteroppgaven. Uten velvilje fra arbeidsgiver hadde det ikke gått. Når jeg nå står ved målstreken er jeg stolt over egen innsats, samtidig som jeg skulle gjerne ha skrevet enda mer.

Jeg vil takke alle informantene mine som stilte til intervju, og til alle jeg har møtt som har lyttet og delt refleksjoner knyttet til temaet med meg. En spesiell takk til min veileder, Monica Lervik, som har kommet med konstruktive innspill og utvidet perspektivet mitt i en større grad enn jeg hadde forestilt meg. Det har brakt meg videre i min egen livslange læringsprosess.

Tusen takk til venner, familie og samboer, som jeg ikke har sett særlig mye av den siste tiden. De har støttet meg fra sidelinja med nødvendige heiarop når jeg har trengt det som mest.

Kongsvinger, mai 2024

Camilla Nygaard

Innhold

Sammendrag	I
Abstract.....	II
Forord.....	IV
Figuroversikt.....	VII
1. Innledning	1
1.1. Oppgavens formål	2
1.2. Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	4
1.4. Avgrensninger og begrepsforklaringer	5
1.5. Oppgavens oppbygging	6
2. Bakgrunn, evalueringer og nasjonale føringer	8
2.1. Innledning.....	8
2.2. Veiledningens spede begynnelse	8
2.3. Prinsipper for veiledning	10
2.4. Arbeidstidsavtale, veilederutdanning og tilskuddsordning	12
2.5. Evalueringer av ordningene.....	13
2.6. Innføring av et introduksjonsår for nyutdannede lærere	15
2.7. Oppsummering.....	17
3. Teoretisk ramme	18
3.1. Innledning.....	18
3.2. Veiledningsteorier	20
3.2.1. Hva er veiledning?.....	20
3.3. Handlings- og refleksjonsteori.....	23
3.4. Mesterlære-teorien	25
3.5. Ulike perspektiver som utgangspunkt for veiledning.....	26
3.6. En lærende organisasjon og profesjonsfellesskapet	28
3.7. Personalledelse og sosialiseringprosesser	32
3.7.1. En følelsesmessig forpliktelse til organisasjonen	33
3.8. Oppsummering.....	34
4. Metode.....	36
4.1 Innledning.....	36
4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted	37
4.1.2. Forforståelsens betydning for forståelse og tolkning	38
4.1.3. Hermeneutikk.....	38

4.1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål	39
4.2. Valg av metode og forskningsdesign	40
4.2.1. Intervju som datainnsamlingsmetode	40
4.2.2. Utvalg og rekruttering av informanter	41
4.2.3. Utarbeiding av semistrukturert intervjuguide	43
4.3. Gjennomføring av kvalitative intervjuer.....	44
4.4. Analyseprosessen	46
4.4.1. Transkribering	46
4.4.2. Utledning av koder og kategorier.....	47
4.3. Ethiske overveielser.....	49
4.3.1. Informasjonsplikt og informert samtykke, lagring av data fra lydopptak	50
4.3.2. Deltakernes anonymitet og konfidensialitet	50
4.4. Oppgavens kvalitet	51
4.4.1 Pålitelighet	51
4.4.2. Validitet	52
4.4.3. Ekstern validitet	53
4.5. Oppsummering.....	54
5. Resultater	55
5.1. Innledning.....	55
5.1.1. Informantene.....	56
5.2. Betydning av veiledning og støtte av nyutdannede lærere	58
5.2.1. Betydningen av støtte fra veileder, faddere/mentor, kolleger og leder	58
5.2.2. Hvordan har veileder vært en støtte?	60
5.2.3. Hvilke behov har informantene for veiledning?	61
5.2.4. Drøfting av veiledningens betydning og innhold	62
5.3. Anerkjennelse og utviklingsmuligheter	67
5.3.1. Delingskultur	67
5.3.2. Motstand.....	68
5.3.3. Drøfting av Anerkjennelse og utviklingsmuligheter i en lærende organisasjon.....	69
5.4. Skolens støttestrukturer, nødvendig opplæring og organisasjonssosialisering	72
5.4.1. Behov for opplæring	73
5.4.2. Organisering av veiledningen.....	75
5.4.3. Drøfting av skolens støttestrukturer	77
5.5. Oppsummering.....	80
6. Refleksjon og konklusjon.....	81

6.1. Innledning.....	81
6.2. Refleksjon	81
6.3. Konklusjon	84
6.4. Kommentarer	85
Litteraturliste	86
Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	89
Vedlegg 2: Intervjuguide	89
Vedlegg 3: SIKT-godkjenning	89
Vurdering av behandling av personopplysninger	95

Figuroversikt

Figur 1 Søkertall lærerutdanning	4
Figur 2 Prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole	11
Figur 3 Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere	15
Figur 4 Praksistrekanten	24
Figur 5 Modell, handlings- og refleksjon-mesterlære	26
Figur 6 Antakelser ved veiledning	27
Figur 7 Enkel- og dobbeltkretslæring	31
Figur 8 Presentasjon av utvalg	42
Figur 9 Koder og kategorier, SDI-metoden	48

1. Innledning

Temaet i denne masteroppgaven er om nyutdannede lærere mottar den veiledning og støtte de trenger. I denne masteroppgaven har jeg valgt å rette blikket mot den videregående skolen, og hvordan nyutdannede lærere som underviser på yrkesfaglige- og/eller studieforberedende utdanningsprogram opplever å motta formell og uformell veiledning og støtte som setter dem i stand til å utøve og utvikle seg i profesjonen.

Den første tiden som nyutdannet lærer legger et viktig grunnlag for senere yrkesutøvelse og profesjonell utvikling. Utdanningen alene kan ikke forberede lærerne til alle sider ved yrket, og de nyutdannede skal kunne forvente at arbeidsgiver har et system som støtter dem i overgangen fra utdanning til yrke og som bidrar til at de inkluderes i skolens profesjonsfellesskap.

Å ansette en nyutdannet lærer krever mer av en arbeidsgiver enn det gjør når det ansettes en erfaren lærer, og arbeidsgiver har en ekstra forpliktelse overfor nyutdannede lærere de to første årene etter endt utdanning. Formelt sett skal den nyutdannede ha 6% nedsatt undervisning det første året, og veiledning ut fra sine behov de to første årene.

Profesjonsfellesskapet skal også dra nytte av at det er ansatt en lærer som er nyutdannet, og som bringer inn ny og oppdatert kunnskap. God veiledning kan ifølge Bjerkholt (2017, s. 42) gi nyutdannede lærere en følelse av støtte og av å bli ivaretatt. Veiledning kan bidra til å avgrense og fortolke lærerrollen, og gjøre overgangen fra utdanning til yrke lettere. Veiledning kan også ha en overføringsverdi i form av kompetansen som deles i veiledningssituasjoner. Veileder kan nyttiggjøre seg kompetansen for egen del, sammen med andre og i organisasjonen som helhet (Bjerkholt, 2017. s. 50), og med det bidra til en overskridende meningsskapning i en lærende organisasjon.

Veiledning av nyutdannede lærere handler om at de skal oppleve mestring og motivasjon for å bli i yrket, og opplevelsen av å være en ressurs i form av å bringe inn ny kompetanse og ha et ferskt blikk på eksisterende praksis. «Veiledning er utviklende både for den nyutdannedes yrkesutøvelse og lærerrollen og for profesjonsfellesskapet» (Utdanningsdirektoratet, 2023, Veiledning av nyutdannede).

Veiledning av nyutdannede har i de senere år blitt satt tydelig på dagsorden. Hverdagen i skole krever kompetanse som ikke kan utvikles gjennom utdanningen alene, og gjennom kvalifisert veiledning den første perioden kan nyutdannede lærere få trygghet til å mestre arbeidssituasjonen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ett av tiltakene som ble foreslått i strategien Lærerutdanning 2025 var å utforme nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede. *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet 2021) er ett av resultatene fra denne strategien.

1.1. Oppgavens formål

Formålet med denne oppgaven er å belyse hvordan nyutdannede lærere i videregående skole opplever at de får den veiledningen og støtten de har behov. Ved å belyse dette temaet håper jeg å bidra til ytterligere kunnskap på området slik at det kan legges til rette for en bedre overgang fra utdanning til yrke for nyutdannede lærere, og at de anerkjennes som en ressurs i skolen.

Målet med veiledning er gjerne tosidig, på den ene siden er det å beholde den nyutdannede i yrket (lærermangelen er varslet over flere år). Lave forventninger til ikke å mestre jobben er den viktigste årsaken til utbrenthet og at lærere slutter (Lejonberg, 2016, s. 26). Det andre målet med veiledning er at den nyutdannede får støtte i sin utvikling av yrkeskompetanse. Lærere som mottar veiledning er mer dedikerte til yrket og mer tilfreds (Bjerkholt, 2017, s. 39), noe som øker sjansen for at de blir værende i yrket.

Gjennom denne oppgaven skal jeg utvikle kunnskap om fenomenet nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte. Kunnskapen som utvikles må sees i sammenheng med det fenomenologiske kunnskapssynet som oppgaven bygger på. Jeg har benyttet en kvalitativ tilnærming, med intervju og semistrukturert intervjuguide som metode fordi jeg er interessert i informantenes personlige opplevelser av fenomenet *å være nyutdannet lærer i videregående skole*. Datagrunnlaget i oppgaven baseres seg på et lite utvalg informanter og deres subjektive oppfatning og utsagn, og er nødvendigvis ikke representativt for alle nyutdannede lærere. Oppgaven tar utgangspunkt i empiri fra fem kvalitative forskningsintervju, evalueringer gitt av deltakere på samling for nyutdannede lærere, dokumentet *Prinsipper og forpliktelser for*

veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole og skole

(Kunnskapsdepartementet 2021) heretter omtalt som *Prinsipper for veiledning*, evalueringer av tidligere veiledningsordninger og relevant teori. Denne oppgaven vil med det supplere eksisterende forskning på feltet.

1.2. Bakgrunn for valg av tema

Jeg har selv vært nyutdannet lærer en gang for veldig lenge siden (1996). På det tidspunktet var det ingen veiledningsordning for nyutdannede, og jeg tror ikke at jeg tenkte på det som en mulighet heller, selv om det absolutt var et behov jeg følte på. De første årene etter endt utdanning fikk jeg mye god hjelp og støtte av kollegaer, men jeg ser også at jeg ble opplært til å gjøre ting som jeg er litt flau over i dag. Årsplaner ble skrevet med utgangspunkt i lærebokas kapitler, individuelle opplæringsplaner (IOP) ble skrevet på særdeles tynt grunnlag. Jeg skjønnte raskt at det var veldig mye lærerutdanningen ikke hadde forberedt meg på. Skoleledelsen var i høy grad fraværende. Selv om det var og er en utbredt kultur for å hjelpe nyutdannede lærere, så var den uformelle veiledningen av tilfeldig karakter. «Metaforene brukt om den første tiden i læreryrket er karakteriserende for hvordan introduksjonen oppleves, krise, hodet over vannet, sink or swim, er uttrykk brukt for å beskrive den første tiden som begynnende lærer» (Lejonberg, 2016 s. 58).

Bakgrunnen for å la oppgaven omhandle lærere i videregående opplæring er delvis fordi evalueringer (Rambøll 2021, s. 31) viser at det er færre lærere i videregående opplæring som får veiledning enn det er i barnehage og grunnskole, fordi jeg har jobbet i videregående selv, og fordi jeg har ansvar for dagsamlinger for nyutdannede i en fylkeskommune inneværende skoleår. Det er derfor både av egeninteresse og av yrkesmessige årsaker at jeg dykker ned i denne tematikken.

En oversikt over lærerrekuttering de siste årene viser en nedgang i primærstøttere til lektorutdanningsprogrammet og faglærerutdanninger. Det er derfor grunn til å være ekstra oppmerksom på hva som kan bidra til rekruttering til læreryrket, og at lærere blir værende i yrket. I en studie av Lejonberg er ett av satsningsområdene å styrke veiledning av nyutdannede lærere for profesjonell utvikling og beholde lærere i yrket (Lejonberg, 2016, s. 2).

Utdanningsområde og -type	Planlagte studieplasser			Søkere førstevalg		
	2021	2022	Endring	2021	2022	Endring
Lærer - Annet	125	135	8,0 %	559	444	-20,6 %
Lærer - BHGLærer	2 864	2 730	-4,7 %	4 116	3 061	-25,6 %
Lærer - Faglærer	607	355	-41,5 %	1 102	587	-46,7 %
Lærer - GRL 1-7	1 539	1 579	2,6 %	2 272	2 419	6,5 %
Lærer - GRL 5-10	1 642	1 642	0,0 %	1 999	1 925	-3,7 %
Lærer - Lektor 8-13	1 305	1 284	-1,6 %	2 152	1 998	-7,2 %
Lærer - Lupe 1-13	40	312	680,0 %	221	571	158,4 %
Totalt	8 122	8 034	-1,0 %	12 421	11 005	-11,4 %

Figur 1 Søking til lærerutdanninger 2021-2022 fordelt på de ulike utdanningstypene (Kunnskapsenter for utdanning, 2022, s. 13).

De aller fleste fylkeskommuner og videregående skoler i Norge har et formelt system som skal ivareta veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere, men kvaliteten i disse systemene avhenger av menneskene i systemet og deres forståelse av hva god veiledning er (Rambøll, 2021 s. 27).

Det skjer mye uformell veiledning mellom kollegaer, med innhold som inkluderer erfaringsdeling eller spørsmål de ønsker svar på der og da. Et kjennetegn ved slike uformelle avtaler er at nyutdannede lærere får beskjed om «*det er bare å spørre og grave, men at dette i praksis blir til at jeg ikke spør fordi jeg ikke vil forstyrre når folk ser opptatt ut*» (Rambøll, 2021, s 59).

1.3. Problemstilling og forskningsspørsmål

Nysgjerrigheten min knyttet til hvordan nyutdannede lærere i videregående skole faktisk har det, og om de opplever at veiledning og nødvendige støttestrukturer gjør overgangen fra utdanning til yrke lettere, ledet meg til problemstillingen som jeg søker svar på i denne oppgaven. Problemstillingen for oppgaven er:

Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?

For å belyse problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

- Hva og hvordan opplever nyutdannede lærere den veiledningen de mottar som en reell støtte.
- På hvilke måter opplever nyutdannede lærere profesjonsfellesskapet som en arena for anerkjennelse og utvikling?

Forskningsspørsmålene som blir stilt bygger på hverandre og går inn på områder som berører hvorvidt de får veiledning når de begynner som lærere og om dette er noe som kan oppfattes som prioritert av skolens ledelse. Det første forskningsspørsmålet vil forsøke å vurdere om nyutdannet lærere opplever å få nødvendig veiledning og støtte.

Det andre forskningsspørsmålet forsøker å avdekke om den nyutdannede opplever å bli anerkjent for sin kompetanse og være en ressurs for profesjonsfellesskapet ved skolen sin. Gjennom denne oppgaven vil jeg belyse hvordan nyutdannede lærere i videregående opplæring opplever sin livsverden, og med det belyse behovet for veiledning og støtte.

1.4. Avgrensninger og begrepsforklaringer

Definisjonen på en nyutdannet lærer er ifølge Utdanningsdirektoratet «En lærer i de to første årene som er ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling» (Utdanningsdirektoratet, 2024). Veiledning slik den oppfattes av nyutdannede lærere har mange former, og kan framstå både formell og uformell. Noen av lærerne fullførte sin utdanning flere år tilbake, og falt prinsipielt utenfor mitt forskningsfelt. I mangel av flere informanter og mer tid, og fordi jeg mener deres opplevelse er like relevant for denne oppgaven som nyutdannede er, valgte jeg å gjennomføre intervjuene og inkludere dem i denne oppgaven.

Utdanningsdirektoratet (2024) definerer veiledninger slik: «en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe. Kvalifisert veiledning tar utgangspunkt i den konteksten som veiledningen foregår innenfor, målet med veiledningen, de nyutdannedes og øvrige lærers forutsetninger og behov. God veiledning forutsetter grunnleggende innsikt i relevant forskning og erfaringsbasert kunnskap og praktiske ferdigheter. Evne til å skape gode relasjoner og etablere tillitsbaserte forhold mellom veileder og den som blir veiledet er viktig.»

Utdanningsdirektoratet (2024) definerer kvalifisert veileder slik: «en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer.

Veileder er i denne oppgaven en ansatt ved egen skole som er tildelt en rolle eller en funksjon knyttet til nyutdannede nytilsatte lærere. Veileder har ikke nødvendigvis formell utdanning som veileder, og det er heller ikke nødvendigvis et definert innhold eller omfang av veiledningen.

Veisøker er et mye brukt begrep i tilknytning til veiledning. I denne studien omtales den nyutdannede læreren som veisøker i veiledningssituasjoner. Jeg bruker begrepet informant når det ikke er i tilknytning til veiledning.

Fadder er i denne oppgaven mer erfarne kollegaer som deler samme fag eller klasse og som er en støtte i hverdagen for den nyansatte, uten at det er nedsatt tid til dette eller gitt noen form for kompensasjon for rollen.

1.5. Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt inn i seks kapitler.

Det første kapitlet er innledning, hvor oppgavens formål, bakgrunn for valg av tema, problemstilling, begrepsavklaringer og avgrensninger blir presentert. I tillegg gir jeg en oversikt over oppgavens oppbygging.

I kapittel to beskrives bakgrunn for veiledning på nasjonalt nivå og hvordan nasjonale satsinger og strategier har vokst fram. Videre gis det en oversikt over arbeidstidsavtale for nyutdannede lærere, veilederutdanninger og tilskuddsordninger. Kapitlet inneholder en oppsummering av evalueringer av veiledningsordningene, særlig knyttet til videregående opplæring. Helt til slutt beskrives forslaget om et introduksjonsår for nyutdannede lærere.

Kapittel tre tar for seg oppgavens teoretiske ramme delt inn i tre underkapitler. Her beskrives veiledning i vid forstand, og hvilken betydning veiledning kan ha for både veisøker og veileder.

I kapittel fire redegjøres det for oppgavens vitenskapsteoretiske ståsted og metodiske tilnærming. Det beskrives kvalitativt forskningsintervju med semistrukturert intervjuguide som

forskningsmetode. Det vises til rekruttering av informanter, planlegging og gjennomføring av intervju og den påfølgende databehandlingen. Til slutt belyses forskningsetiske spørsmål og oppgavens kvalitet knyttet til pålitelighet, validitet og overførbarhet.

I kapittel fem presenteres og drøftes resultater fra analysen av datamaterialet i lys av den aktuelle teorien og litteraturens som er presentert i kapittel to og tre. Funnene er basert på informantenes egne beskrivelser. Kapittelet er delt inn etter tre hovedtemaer, induktivt utledet.

Kapittel seks er oppgavens avsluttende kapittel, der de mest sentrale funnen presenteres i lys av problemstillingen. Til slutt presenteres noen avsluttende refleksjoner rundt oppgaven.

2. Bakgrunn, evalueringer og nasjonale føringer

I dette kapittelet gir jeg en oversikt over hvordan veiledning av nyutdannede lærere har blitt satt på dagsorden og utviklet seg de siste tiårene. Jeg redegjør for retningslinjer og rammeverk skoleeier og skoleledelse er forpliktet til å følge i henhold til ulike avtaler og intensjoner som er utarbeidet. Videre beskrives arbeidstidsavtalens del som omhandler nyutdannede læreres rett til inntil 6% nedsatt undervisning det første undervisningsåret, veilederutdanningen og tilskuddsordninger for gjennomføring av veiledning i grunnskolen. Relevante funn fra evalueringer som er gjennomført de senere årene, med et spesielt søkelys på videregående opplæring, trekkes fram. Avslutningsvis omtales forslag i *NOU 2022:13 Med videre betydning*, om å innføre et introduksjonsår for nyutdannede lærere.

2.1. Innledning

For å forstå hvorfor veiledning og støtte av nyutdannede lærere har blitt en nasjonal satsing gir jeg en kort redegjørelse for hva Stortinget og regjeringen har fattet vedtak om, og som har ført til dokumentet «*Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Dette dokumentet er per i dag gjeldende som en anbefaling til skoleeier, skoleledelse og nyutdannet. Partene som har forpliktet seg til å følge prinsippene og forpliktelsene som er beskrevet er KS, de største fagforeningene og Kunnskapsdepartementet. Rambølls sluttevaluering av veiledningsordningen et viktig grunnlagsdokument i denne oppgaven (Rambøll, 2021).

2.2. Veiledningens spede begynnelse

Innføring av veiledning av nyutdannede startet med spredte forsøk på 1980-tallet (Bjerkholt, 2014, s.8). I 1997 ble det fattet vedtak i Stortinget om å sette i gang en forsøksordning med veiledning av nyutdannede lærere i tre fylker. I 2010 fikk en arbeidsgruppe i oppdrag å vurdere betingelser for å igangsette veiledningsordning i grunnskole og videregående opplæring fra høsten 2010, og i barnehage fra 2011. Arbeidsgruppen pekte på at en veiledningsordning ville bidra til at nyutdannede lærere kom raskere inn i det pedagogiske og praktiske arbeidet, gi

utslag i læring og trivsel hos elevene, bidra til å rekruttere og beholde dyktige lærere og i tillegg bidra til innovasjon og fornying (Kunnskapsdepartementet, NOU 2022:13 s. 154).

En intensjonsavtale mellom KS og Kunnskapsdepartementet fastslo at arbeidsgiver skal ha en veiledningsordning. I 2014 ble denne avtalen avløst av en kvalitetsavtale, hvor ett av satsingsområdene omhandlet veiledningsordning for nyutdannede nytilsatte lærere (Avtale om kvalitetsutvikling i barnehage og grunnsopplæringen).

I 2017 ba Stortinget regjeringen utrede nasjonale rammer for veiledningsordning av nyutdannede nytilsatte. Strategien Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017) dannet grunnlag for mange av de satsingen som har kommet i etterkant.

«Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning.» (Kunnskapsdepartementet, 2017)

Ett resultat av denne strategien er dokumentet *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Dokumentet ble ferdigstilt i 2018. Her uttrykkes ambisjoner for hvordan veiledningen skal gjennomføres og partenes forpliktelse til å følge opp arbeidet med Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling (Kunnskapsdepartementet, 2021).

«Veiledningen skal skape sammenheng mellom den profesjonaliseringen som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket. Ansvar for å ivareta nyutdannede nytilsatte lærere på en god måte ligger lokalt hos arbeidsgiver, jf. Arbeidsmiljøloven § 4-2, opplæringsloven §10-8 og friskoleloven §5-2 andre ledd, bokstav i» (Lærerutdanning, 2025, s.22).

Det ble utformet rammer for tre ulike satsinger:

- *Et utdanningstilbud i veiledning for de som skal veilede lærere*
- *En nettbasert støtteressurs om hvordan gode veiledningsordninger kan utformes og lokalt*

- *Et dokument om prinsipper for veiledning av god kvalitet og partenes forpliktelser til å følge opp veiledningen av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*

Målsettinger for veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere er delt i fire målgrupper:

Skoleeier:

- at nyutdannede lærere får en god overgang fra utdanning til yrke

Skole.

- Å styrke skolens kvalitet gjennom god oppfølging og veiledning
- Å inkludere og sosialisere inn i skolens profesjonsfellesskap
- Å styrke skolens veiledningskompetanse
- Å forbedre skolens kvalitet gjennom refleksjoner og erfaringslæring mellom nyutdannet og erfarne lærere

Nyutdannet

- Å oppleve mestring og trygghet i yrkesrollen
- Å oppleve seg som bidragsyter i profesjonsfellesskapet
- Å oppleve å bli inkludert og anerkjent

2.3. Prinsipper for veiledning

Prinsipper for veiledning er en del av dokumentet *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Enigheten om de nasjonale *Prinsipper for veiledning* gikk ut i 2022, men alle aktørene er enige om verdiene og disse har også dannet grunnlaget for arbeidet i NOU 2022: 13

(Pedagogstudentene.no)

Dokumentet beskriver nasjonale rammer for veiledningen og gir seksten anbefalinger for veiledning av nyutdannede nyansatte i barnehage og skole. På Utdanningsdirektoratets sider ligger det en egen veileder med kjennetegn på gode veiledningsordninger, og eksempler på hvordan man kan etablere og videreutvikle lokale veiledningsordninger (Utdanningsdirektoratet, 2024). Evalueringen i Rambølls sluttrapport (Rambøll, 2021) tar utgangspunkt i *Prinsipper for veiledning*. Prinsippene er gjengitt under, i Figur 2, Prinsipper for veiledningen.

Prinsipper for veiledningen

er basert på forskning og erfaringsbasert kunnskap om veiledning av nyutdannede lærere og betydningen av videre profesjonsutvikling i yrket

skaper en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket

skaper en god sammenheng mellom den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket

videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis

inkluderer, anerkjenner og bruker den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet

ses i sammenheng med øvrige kompetansetiltak i barnehage og skole

tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov

tilpasses lokale forhold når det gjelder organisering og innhold

motiverer den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket

gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesårene

gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede

etter en strukturert og målrettet plan

med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling

både individuelt og i grupper

utføres fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere som holder seg faglig oppdatert og får muligheter til etter- og/eller videreutdanning

bør fortrinnsvis gjennomføres av veileder som ikke har formelt lederansvar for den nyutdannede

Figur 2 *Prinsipper for veiledning* av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole

Som en del av et nytt og helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling foreslår regjeringen i sin *Strategi for lærerrekruttering* (Regjeringen, 2024) å videreutvikle veiledningen av nyutdannede, og videreutvikle dokumentet *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*. Regjeringen ønsker også å videreutvikle kunnskapsgrunnlaget om hvordan lærere blir fulgt opp på arbeidsplassen og hvordan de opplever lærerutdanningens relevans.

2.4. Arbeidstidsavtale, veilederutdanning og tilskuddsordning

I 2019 ble det Arbeidstidsavtalen for grunnskole og videregående opplæring skole gitt nyutdannede rett til en 6% reduksjon. I henhold til SFS 2213 avtaleverket for grunnskole og videregående opplæring skal nyutdannede lærere ha en reduksjon i sin undervisning på inntil 6% (av en 100% stilling) det første året etter at de er ferdig utdannet. Denne tiden kan benyttes til veiledning dersom man blir enig om dette lokalt. (Utdanningsdirektoratet, 2019).

«Livsfasetiltak: Lærere har rett til å få redusert undervisningen med inntil 6 % fra skoleårets begynnelse det første yrkesåret etter fullført faglig og pedagogisk utdanning. Nyutdannede lærere og lærere over 60 år disponerer den frigjorte tiden til for- og etterarbeid og faglig ajourføring på skolen, dersom man ikke blir enige om noe annet.» (KS og lærerorganisasjonenes arbeidstidsavtale).

Siden 2008 har det vært mulig å ta en egen veilederutdanning gjennom satsingen *Kompetanse for kvalitet*, og fra 2020 har veilederutdanning inngått i *Kompetanse for kvalitet* (regjeringens satsing for videreutdanning av lærere). Studiepllassene er finansiert av Utdanningsdirektoratet. Veilederutdanning tilbys ved 12 høyskoler og universitet, spredt over hele landet.

Veilederutdanningen er på masternivå og den kvalifiserer til å veilede både studenter og nyutdannede lærere i skole og barnehage. I beskrivelsen av studiet står det at utdanningen «tar sikte på å gi innsikt og forståelse for hvordan veiledning kan bidra til personlig vekst og kollektive utviklingsprosesser i skole og barnehage» (Utdanningsdirektoratet 2024, studieprogram, veilederutdanning).

I 2019 ble tilskuddsordningen for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i grunnskole opprettet. Ordning er finansiert via Utdanningsdirektoratet og skal bidra til at nyutdannede lærere i grunnskolen får god veiledning og gjøre overgangen fra utdanning til læreryrket enklere. Kommunene velger selv hvordan veiledningen skal organiseres og gjennomføres, men det er et krav at den er i tråd med prinsippene i «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole». Tilskuddsordningen omfatter IKKE nyutdannede nytilsatte lærere i videregående opplæring.

2.5. Evalueringer av ordningene

I dette kapitlet presenterer jeg evalueringer av veiledningsordninger som er gjort de siste årene, samt hva forskningen indikerer. Rambøll har evaluert ordningene med veiledning av nyutdannede over flere år, og i 2022 leverte de sin sluttrapport (Rambøll 2022). Den endelige rapporten viser at det er en moderat økning i antall lærere som har mottatt veiledning i perioden 2014-2020 (barnehage, grunnskole og videregående skole samlet).

Evalueringen av ordningen viser at nyutdannede som mottar veiledning er fornøyde, men at det er store variasjoner når det gjelder omfang, innhold og kvalitet på tilbudene. Veiledningen foregår både internt og eksternt, som en til-en-veiledning eller i grupper, og som løpende veiledning i arbeidshverdagen. Det er stor variasjon i hvilken grad skoleeier er involvert, og om det er formalisert eller mer tilfeldig, samt med eller uten veilederutdanning hos veileder. Temaet for veiledningen bestemmes i stor grad av den nyutdannede.

Datagrunnlaget i videregående opplæring er noe svakere, med færre respondenter, men det er også mye som tyder på at lærere i videregående opplæring får mindre veiledning enn lærere i grunnskole. Rambøll (2022, s. 3) viser at 50% av nyutdannede nyansatte lærere i videregående opplæring rapporterer at de får veiledning. Her kan det ligge en mulig feilkilde, da svar fra skoler med en veiledningsordning er overrepresentert. Ansatte ved skoler uten en veiledningsordning har med andre ord en lavere svarprosent enn de skolene som har en formalisert veiledningsordning.

Det er relativt få respondenter fra videregående i Rambølls sluttrapport, men det framkommer allikevel at det er mest vanlig at veiledning skjer løpende i arbeidstiden, mens det i grunnskolen er avtalt en-til-en. I videregående opplæring er også gruppeveiledning mer vanlig enn i grunnskole og barnehage (Rambøll 2021, s. 55).

I Rambølls sluttevaluering (Rambøll, 2021, s. 34) oppgis det at sju eiere i videregående opplæring ikke har en veiledningsordning for alle sine skoler i 2020. Blant skolelederne i videregående opplæring som ikke har en veiledningsordning svarer 23% (i 2019) at de har planer om å etablere en slik ordning. Samarbeid (eller manglende samarbeid) med universitets- eller høyskolemiljø oppgis som grunn for at det ikke er en veilederordning i videregående skole, og at økonomi og tid er utfordrende. 38% av de nyutdannede nytilsatte i videregående skole var

ikke klar over muligheten for å få veiledning. Det frarådes at veiledning skjer av leder, selv om leder oftere er mer fleksibel og kan finne tid til veiledning enn en lærer i ordinær undervisningsstilling (Rambøll, 2022, s. 29). Suksesskriterier for veiledningsordning lokalt er at den følger en fastsatt plan som er forankret på alle nivå, og at ordningen ikke hviler på enkeltpersoner.

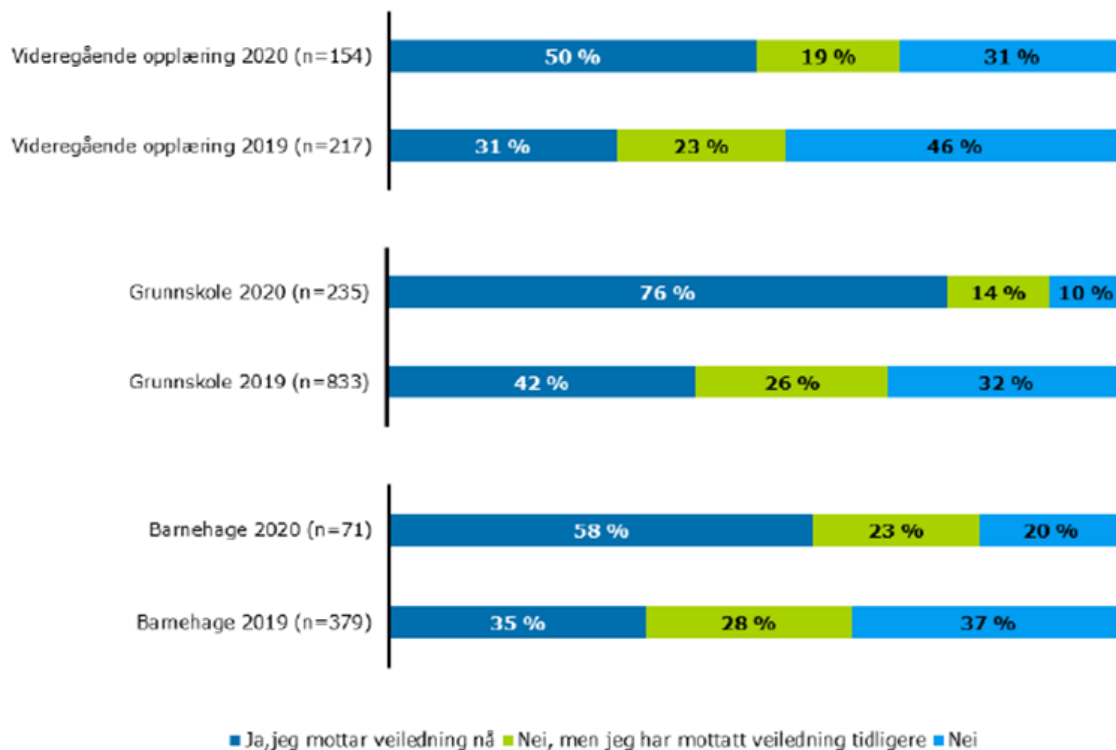
Nyutdannede lærere representere kunnskap som kan bidra til nytenkning i profesjonsfellesskapet. Veiledningsordningen bør derfor sees i en større sammenheng, hvor både overgangen fra utdanning til yrke og inkludering i et profesjonsfellesskap er sentralt.

«Gjennom deling og refleksjon over egen og andres praksis, bidrar nyutdannede til styrke fellesskapet i kollegiet. Det har derfor stor betydning hvordan de nyutdannede inkluderes og anerkjennes som bidragsyter og ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2023, s. 3).

Et sitat hentet fra tekstboks 3-1 i Rambølls sluttrapport (s. 33):

«I enkelte tilfeller får nyansatte en mentor i kollegiet. Ellers er erfaringen at mange ansatte stiller opp og bistår nyansatte, noe som gjør at behovet for en egen veiledningsordning ikke ses på som nødvendig». I sluttrapporten fra Rambøll (2021, s. 31) oppgis det at det er det flere nyutdannede lærere i grunnskole som mottar veiledning enn i barnehage og videregående opplæring. Flere nyutdannede oppgir at de har veiledning fra den med formelt lederansvar for dem, noe som ikke er i henhold til anbefalingene i *Prinsipper for veiledning*. En relativt høy andel veiledere har ikke veilederkompetanse. De som har fått veiledning er mer positive i sine vurderinger av det første året i jobben sammenlignet med de som ikke har fått veiledning.

Figur 3-1: I hvilket omfang de nyutdannede nytilsatte lærerne får veiledning (prosent). Mottar du eller har du mottatt veiledning?



Figur 3 Andel lærere som mottar veiledning (Rambøll, 2021, s. 31).

2.6. Innføring av et introduksjonsår for nyutdannede lærere

I kunnskapsgrunnlaget NOU 22:13 *Med videre betydning* (Kunnskapsdepartementet, 2022)

legges det fram forslag til et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. I dette kunnskapsgrunnlaget foreslår utvalget at alle nyutdannede lærere får rett til et introduksjonsår som skal bidra til en god start på yrkeslivet. Gjennom veiledning, observasjon av undervisning og nettverk med andre nyutdannede lærere vil et slik introduksjonsår bidra til en opplevelse av mestring og motivasjon. *NOU 2022:13 Med videre betydning*

(Kunnskapsdepartementet, 2022) framhever betydningen av å ha en veileder. Veilederen kan fortelle veisøker hva som er hensiktsmessig, fungere som et forbilde ved å demonstrere ulike handlingsalternativer, være en kritisk venn som utfordrer veisøker til å reflektere over egen praksis og lærerutvikling, samt være en aktiv lytter som kan hjelpe veisøker til å analysere sin egen situasjon. Videre pekes det på betydningen av et introduksjonsår for lærere for å

profesjonalisere lærerrollen, og at dette kan bidra til både mer innsikt, mestringstro og selvtillit. Veiledning kan også forebygge utbrenthet, styrke mestringsfølelsen og redusere stress (Kunnskapsdepartementet NOU, 2022:13, s. 152).

Andre forslag som løftes fram er at lærerutdanningene skal sikre at lærerstudentene utvikler kompetanse i kvalitetsutvikling slik at de kan bidra aktivt i arbeidet i skolene. Videre foreslås det at lærerutdanningene skal sikre at lærerstudentene utvikler kompetanse i sluttvurdering og at nyutdannede nytilsatte lærere skal få veiledning i arbeidet med å sette standpunktkarakterer som en del av kvalitetssikringen av standpunktkaractersettingen.

Etter at høringsrunden er avsluttet har Utdanningsdirektoratet kommet med følgende anbefalinger (Utdanningsdirektoratet, 2023).

- Det innføres et introduksjonsår for nyutdannede nytilsatte lærere hvor 10% av arbeidstiden avsettes til introduksjonsaktiviteter
- Utrede om introduksjonsåret skal være en rett for lærere, eller en plikt for skoleeier
- Lage en plan for å sikre tilstrekkelig veilederkompetanse
- Bygge videre på de eksisterende nasjonale rammene for veiledning

Etter høringsrunden, avsluttet våren 2023, kom det innspill som tar til orde for en fullfinansiering av ordningen. Per i dag har nyutdannede nyansatte lærere rett til inntil 6% redusert undervisning det første yrkesaktive året. Grunnskoler (ved skoleeier) kan søke om tilskudd til veiledning av nyutdannede, men videregående opplæring er ikke omfattet av denne tilskuddsordningen. Det er ingen tilskuddsordning som dekker skolens kostnader med den reduserte undervisningen for nyutdannede lærere. En beregning av kostnader ved 10% redusert undervisning og 5% redusert undervisning for veileder beløper seg til 576 millioner kroner ved fullfinansiering. Per nyutdannet nyansatt lærer vil beløpet tilsvare 96000 kroner. Det er foreløpig ikke tatt noen endelig avgjørelse på omfang, innhold eller organisering av veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole.

I strategien *Flere lærere i barnehage og skole, Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket 2024-2030* (Kunnskapsdepartementet, 2024) legger regjeringen og Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling fram tiltak for å styrke overgangen mellom utdanning

og yrke, og at alle lærere skal få veiledning. Regjeringen vil, i samarbeid med partene, videreutvikle veiledning av nyutdannede lærere. De vil også videreutvikle dokumentet *Prinsipper for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*.

2.7. Oppsummering

I dette kapitlet har jeg redegjort for hvordan veiledningsordningen har vokst fram siden 1980-tallet, og til de nasjonale retningslinjer og forpliktelser for veiledningsordning vi har i dag, beskrevet i *Prinsipper for veiledning* er en del av dokumentet *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* (Kunnskapsdepartementet, 2021). Arbeidstidsavtale for nyutdannede nytilsatte lærere, med 6% nedsatt undervisning er beskrevet, i tillegg til veilederutdanning og tilskuddsordninger. Videre er det redegjort for Rambølls (2021) evalueringer av ordningene, med særlig søkelys på nyutdannede lærere i videregående opplæring. Evalueringer av ordningen indikerer at nyutdannede lærere som mottar veiledning er fornøyde, men det er variasjoner i omfang, innhold og kvalitet i tilbudet som gis på skolene. Det er også verdt å nevne at nyutdannede lærere i videregående opplæring mottar mindre veiledning enn lærere i grunnskole. utfordringer med gjennomføring av veiledningsordningen skyldes i stor grad mangel på samarbeid med utdanningsinstitusjoner, økonomi og tid. Avslutningsvis vises det til anbefalinger i *NOU 2022:13, Med videre betydning*, er introduksjonsår for nyutdannede lærere beskrevet. I NOU 23 foreslås det å innføre et introduksjonsår for alle nyutdannede lærere, og sikre at lærerstudenter utvikler kompetanse i kvalitetsutvikling og sluttvurdering.

3. Teoretisk ramme

I dette kapittelet presenteres relevant teori knyttet til problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den for veiledning og støtten de har behov for?* Temaet for oppgaven er hvordan nyutdannede lærere i videregående skole opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for. Formålet med å forske på dette temaet er å få økt kunnskap om fenomenet og med det bidra til at nyutdannede lærere i videregående skole opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for den første perioden som lærer. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming som metode fordi jeg ønsket å få innsikt i de nyutdannede lærernes opplevelser av sin livsverden. Veiledningsteori er valgt fordi veiledning kan spille en viktig rolle for nyutdannede lærere det første året. Ved å bruke veiledningsteori kan jeg forstå og analysere hvordan veiledning og støtte påvirker de nyutdannede lærernes opplevelser. Organisasjonsteorien er valgt for å forstå skolen som en organisasjon, og hvordan organisatoriske strukturer, kulturer og prosesser påvirker lærernes erfaringer og opplevelser. Teorien kan også hjelpe meg å forstå skolen som en lærende organisasjon. I Læreplanens overordnede del, 3.5 Profesjonsfellesskap og skoleutvikling slås det fast at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017). HR-teori er valgt fordi det kan gi innsikt i hvordan lærere blir tatt imot, utviklet og beholdt i skolen, noe som kan ha stor betydning for lærernes sosialisering, jobbtilfredshet og ønske om å bli værende i organisasjonen.

3.1. Innledning

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å forstå hvilke behov nyutdannede lærere i videregående opplæring har for veiledning og støtte, og med det bidra til kunnskap om fenomenet nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte. Utgangspunkt for oppgaven er anbefalinger beskrevet i «Prinsipper for veiledning», og jeg har valgt å knytte funn og analyser til perspektiver fra veiledningsteori og organisasjonsteori. Veiledningsteorien gir en ramme for å forstå veiledningsprosessene og hvordan de nyutdannede opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for den første tiden som lærer. Veiledningsteorien retter seg primært mot

individet, og den individuelle læringsprosessen. Organisasjonsteori er relevant i denne oppgaven fordi det bidrar til å forstå den konteksten som veiledningen skjer i. «Prinsipper for veiledning» omhandler ikke bare den nyutdannede, men også om organisasjonen har en kultur og struktur for å være en lærende organisasjon som drar nytte av den kompetansen de nyutdannede bringer inn. Organisasjonsteori handler om de kollektive læringsprosessene i en lærende organisasjon.

Veiledning av nyutdannede kan (og bør) ha en betydning for profesjonsfellesskapet. Den nyutdannede representerer en ressurs i form av oppdatert kunnskap og kompetanse, og et ferskt blikk på organisasjonen. Skolens struktur og kultur spiller en vesentlig rolle for at nyutdannede skal kunne fortsette sin faglige utvikling etter endt utdanning. Et profesjonsfellesskap som verdsetter samarbeid, prøving og refleksjon, legger grunnlaget for læring og utvikling. Å ha evnen til å lære av egne erfaringer, dele kunnskap og anvende denne kunnskapen for å forbedre prosesser, er sentralt for dette samarbeidet. Dette gagnar ikke bare den nyutdannede, men hele organisasjonen. Å være i en kontinuerlig prosess av utvikling, ha evnen til å lære av egne erfaringer, dele kunnskap og anvende denne kunnskapen for å forbedre prosesser, er sentralt for dette samarbeidet.

Teoretikere jeg har valgt for å belyse mine funn innenfor veiledningsfeltet er i hovedsak Handal og Lauvås som beskriver veiledning gjennom en «*Handlings- og refleksjonsmodell*» og «*Mesterlæreteorien*». Lejonbergs modell (figur 6B) for mulige mekanismer illustrerer hvordan veileder tilbyr sine konkrete råd og klare tilbakemeldinger, samt kommuniserer sine vurderinger av veisøkers praksis. Med veileders tydelige rolle og klare råd kan veisøker bringes raskere framover i sin profesjonsfaglige utvikling (Lejonberg, 2026, s. 5). Lejonberg og Stålsett er benyttet for ytterligere å belyse både veiledning av nyutdannede i et HRM-perspektiv da ansettelse og oppfølging av nyansatte på mange måter er utgangspunktet for problemstillingen. Hvilke støttestrukturer organisasjonen har kan ha stor betydning for hvordan lærere opplever å bli tatt imot på og bli anerkjent som en ressurs i et arbeidsmiljø og profesjonsfellesskap som fremmer læring og utvikling. For å forstå hvordan en organisasjon lærer er det nødvendig å forstå hvordan individer lærer. Med det forsøker jeg å trekke linjer mellom handlings- og

refleksjonsmodellen og enkelt- og dobbeltekretsmodellen. Organisasjonsteorien er hentet fra Argyris og Schöns modell «*Enkelt- og dobbeltekretslæring*».

3.2. Veiledningsteorier

Jeg har valgt å trekke inn *veiledningsteori* fordi det er relevant i en oppgave om hvordan nyutdannede lærere opplever å få den veiledningen og støtte de har behov for. Innenfor veiledningsfeltet er det tradisjonelt to hovedformer av veiledning som har hatt fotfeste i Norge; den som fokuserer mest på *handlingsnivået (mesterlære)*, og den som legger vekt på *refleksjon over handling*. Det er gjerne en kombinasjon av disse to nyutdannede lærere møter i veiledning, hvor samhandling med profesjonell utvikling for veisøker er målet (Lejonberg, 2016, s. 5). Den ene retningen er Handlings- og refleksjonsteori, den andre er teorien er Mesterlæreteorien, som er koblet til praktisk yrkesutøvelse, hvor en dyktig fagperson demonstrer eller modellerer hvordan noe skal utføres. Denne teorien var enerådende innenfor håndverkstradisjonen, og kan også gjenkjennes i yrkesopplæringen i videregående opplæring. Disse to tankegangene er ulike i teorigrunnlag, men det kan allikevel være hensiktsmessig å kombinere de i praksis. (Lauvås og Handal, 2019, s. 121). I den senere tid har mer målrettede og forskningsbaserte veiledningsperspektiv tatt over, det vil si at veiledningen forholder seg til både det vi vet om god veiledning, men også hva god undervisning er (NOU 2022: 13, s. 151).

3.2.1. Hva er veiledning?

Er det å lede noen langs en vei fra ett sted til ett annet, slik ordet indikerer? Søren Kierkegaard kaller veiledning for «hjelpkunst», hvor veileder må ta utgangspunkt i hvor veisøker er for å kunne hjelpe denne videre. «*Hvis det i sannhet skal lykkes å føre et menneske hen til et bestemt sted, må man først passe på å finne ham der hvor han er og begynne der. Dette er hemmeligheten i all hjelpkunst*» (Kierkegaard, 2012, s. 27). I noen veiledningstradisjoner er denne «hjelpkunsten» brukt til å begrunne at veileder først og fremst skal være tilbakeholden med sin egen kunnskap og erfaring, men ifølge Skagen (Skagen, 2023, s. 3) er en dypere hensikt med denne «hjelpkunsten» å være strategisk i å overbevise veisøker om å innta veileders egen kunnskapsposisjon. Veileder må med andre ord kjenne til veisøkers ståsted og forståelse av virkeligheten, og den oppgaven som veiledningen setter søkelys på (Stålsett, 2012 s. 27), men

veileder skal også innta en mer strategisk rolle i å dele av sin egen kunnskap fra eget perspektiv. Om veisøker har identifisert et læringsbehov, kreves en annen tilnærming enn refleksjon over egen praksis. Da er det sentralt at veileder kan tilby råd (Bjerkholt, 2017, s. 50).

Profesjonell veiledning skjer på strukturerte betingelser, hvor veileder er en erfaren yrkesutøver, helst med veilederutdanning. Veiledningen består av forskningsbasert kunnskap og teori med utgangspunkt i praksis (Stålsett, 2012, s. 24). Lejonberg (2016, s. 27) har definert veiledning «som et gjensidig utvekslingsforhold mellom en veileder og en veisøker kjennetegnet av søkelys på veisøkers perspektiver og kunnskapsutvikling via refleksjon og åpenhet for ulike tilnærminger til praksis.» Veileder må kunne artikulere sin egen praksisteori, ha evne til å bygge bro mellom teori og praksis, kunne bidra til systematisk refleksjon og ha kunnskap om praksisorientert forskning (2016, s. 21).

En suksessfaktor som trekkes fram for veiledningsforholdet er at veileder og veisøker har undervisningskompetanse i samme fag, og at dette kan være viktig for å sikre profesjonalitet i veiledningen (Lejonberg, 2016, s. 22). I et symmetrisk veiledningsforhold skal veileder kunne snakke om undervisning i teoretiske begrep og sette ord på sin erfaringsbaserte kunnskap, noe som innebærer å være god på handlingsnivået, men også kunne evnen til å snakke om handlinger på et metanivå. I møte med nyutdannede skal veileder veilede både i det å undervise, men også i å utøve den helhetlige lærerrollen (Ulvik og Smith, 2011, s. 53).

For veiledere er det i tillegg antatt å være avgjørende for veiledningen at man her en tillitsfull og trygg relasjon mellom veileder og veisøker (Lejonberg, 2018, s. 22). Riktig sammensetting av veisøker og veileder og kontekstuell støtte i form av avsatt tid, økonomisk eller annen form for anerkjennelse, og at veileder er en god rollemodell og har tilstrekkelig med kunnskap og erfaring nevnes som andre viktige faktorer i et veiledningsforhold (Ulvik & Smith, 2011, s. 54).

Andre faktorer som trekkes fram er at partene går godt sammen både menneskelig og profesjonelt veileder, at veileder gir den følelsesmessige støtten veisøker trenger, tar seg tid til og er tilgjengelig for uformelle diskusjoner. Veileder må være villig til å vise fram arbeidet sitt, og kunne uttrykke hva egen praksis bygger på (Ulvik og Smith, 2011, s. 54).

Veiledning kan organiseres på ulike måter, både som møter en-til-en mellom veileder og veisøker eller i grupper. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer hensikten er å belyse temaer fra ulike perspektiver. For at veiledning skal bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling er refleksjon og kritisk granskning av ulike pedagogiske valg vesentlige (Bjerkholt, 2017, s. 88).

Gruppeveiledning gir mulighet for flere synspunkter og rike læringsmuligheter for de som deltar (Stålsett 2012, s. 186). Gruppeveiledning gir innsikt i tema som den nyutdannede ikke selv har meldt inn, men som kan være nyttige allikevel. Muligheten til å reflektere over handlinger sammen kolleger bidrar til mer refleksjon, og refleksjon i grupper på bakgrunn av handlinger eller tekster som er lest, kan bidra til læreres læring, og gjøre dem mer bevisst på sin egen praksisteori og betydningen av denne i forhold til elevene (Postholm, 2012, s. 31-32). Gjennom deltakelse i gruppeveiledning vil alle få mulighet til å komme med sine synspunkter og perspektiv på egen og andre læreres opplevelser. En slik felles meningsskapning kan bidra til skolens profesjonsfellesskap som en lærende organisasjon.

For at veiledningsprosessen skal gi et best mulig resultat for gruppemedlemmene er det viktig med et klima som er trygt, relasjons- og oppgaveorientert. Det vanskelige med gruppeveiledning kan være å finne det riktige tidspunktet å trekke inn gruppemedlemmene på, slik at de kommer inn med det rette fokuset, og ikke havner i den fellen å gi råd og løsninger for tidlig (Stålsett, 2012, s. 180). Veiledning i gruppe og veiledning hvor du treffer nyutdannede fra andre skoler har flere fordeler. Fordelen med å få veiledning ved egen skole er sosialiseringen inn i egen skoles kultur. For å styrke sosialiseringen inn i eget yrke er det også viktig å møte lærere fra andre skoler (Stålsett, 2012, s. 169).

Veiledningens form og innhold varierer ut fra kulturell og institusjonell sammenheng, og hensikten er å fremme utvikling og læring (Bjerkholt, 2017, s. 88). For at veiledningen skal oppleves som *utviklende veiledning* kjennetegnes den av et «gjensidig utviklingsforhold mellom veileder og veisøker, og hvor søkelyset er på veisøkers perspektiver og kunnskapsutvikling via refleksjon og åpenhet til ulike tilnærminger til praksis» (Lejonberg, 2016 s. 27).

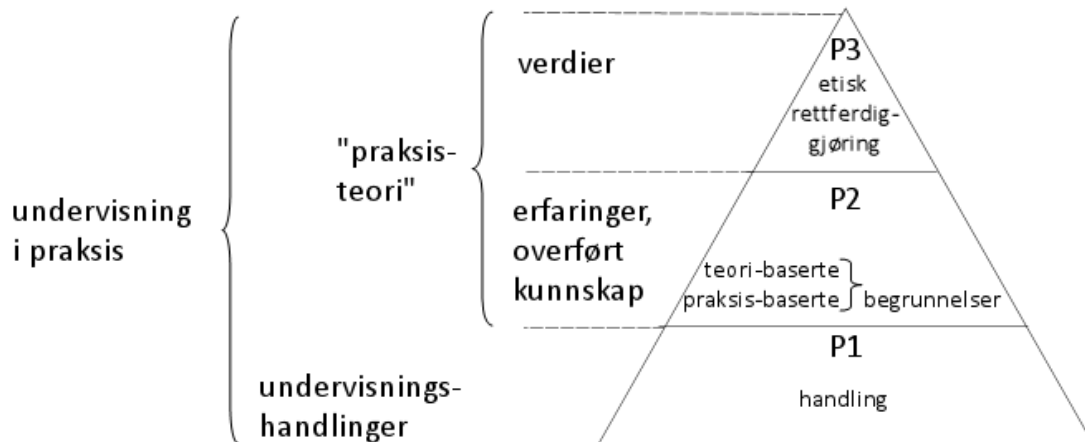
Det motsatte av utviklende veiledning er dømmende veiledning. Når veileder kommuniserer sin egen overbevisning om hva som er hensiktsmessig praksis blir det problematisk for veisøker. En dømmende form for veiledning er også knyttet til manglende støtte i miljøet, og hvor det ikke er rom for å feile. Om det ikke er rom for åpenhet i veilederrelasjonen til å vise egen utilstrekkelighet vil lærere prøver å framstå som de lykkes i større grad enn det som er tilfelle, kalt «teacher fabrication» (Lejonberg, 2016, s. 28). Det kan være en positiv sammenheng mellom dømmende veiledning og mestringsforventning, men dette er da knyttet til å gi råd og tilbakemeldinger til veisøker basert på egne vurderinger av hva god undervisning er. I råd og tilbakemeldinger fra veileder ligger det en forventning til at veisøker skal mestre de oppgavene som veiledningen omhandler. Dette er en enklere måte å drive veiledning på enn det «å bidra til andres profesjonelle utvikling med veisøkers egne teorier om læring og undervisning som utgangspunkt for refleksjon.» (Lejonberg, 2016, s. 41).

De førende prinsippene i både *utviklende veiledning* og *handlings- og refleksjonsmodellen* er at utviklingen bør skje med utgangspunkt i veisøkers perspektiv, med rom for veisøkers vurderinger og refleksjoner, med mål om å bidra til veisøkers egen kunnskapsutvikling. Handlings- og refleksjonsmodellen til Handal og Lauvås går imidlertid enda lenger i å framheve en tilbaketrukket veileder til fordel for veisøker. Eksempelvis bør den første tiden i veiledning brukes til å avdekke veisøkers grunnleggende antakelser om læring og undervisning.

3.3. Handlings- og refleksjonsteori

I norsk veiledningstradisjon har Handal og Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell stått sterkt siden tidlig på 80-tallet. Den forklares ut fra en konstruktivistisk læringsteori der veisøker selv konstruerer sin kunnskap ved å aktivt reflekterer over egne handlinger og er åpen for ulike tilnærminger til yrket. Veiledningen er ment som en støtte i denne prosessen, og betydningen av en trygg og tillitsfull relasjon mellom veileder og veisøker vektlegges (Lejonberg, 2016, s.5). Et mål med veiledningen er legge vekt på bevisste læringsprosesser for å hente fram den ubevisste og tause kunnskapen, men også relatere den til annen kunnskap og til etiske overveielser. Ideen bak handlings- og refleksjonsmodellen (Handal og Lauvås, 2017 s. 40) er at utviklingen tar utgangspunkt i veisøkers perspektiv og at skal være rom for veisøkers vurderinger og

refleksjoner. Veiledere med veilederutdanning trekker fram at veisøkers refleksjoner er viktig for å forstå og utvikle egen praksisteori.



Figur 4 Praksistrekanten (Praktisk yrkes-teori, PYT) (Handal og Lauvås, 2017, s 44).

Grunnlaget for modellen er en forståelse av praksis som mer enn bare handling. Begrepet praksisteori henviser til den mentale bakgrunnen for handlingen. Veiledning blir da en virksomhet som tar utgangspunkt i veisøkers konkrete yrkeshandlinger for så å bevisstgjøre, utvikle, støtte og utfordre, før veisøker trekker konsekvensen av egne handlinger. P1 i modellen henviser til selve handlingene, mens P2 og P3 henviser til begrunnelser og etisk/verdibasert rettfærdiggjøring av handlingene.

I handlings- og refleksjonsmodellen har veileder en mer tilbaketrukket rolle. Den første tiden av veiledning skal handle mer om å avdekke veisøkers praksisteori. I læreryrket kan ikke alle sider av arbeidet være regelstyrt fordi det oppstår komplekse situasjoner som krever overveielser og beslutninger som bygger på kunnskap, innsikt og forståelse av både situasjonene og menneskene som inngår i dem. I tillegg skal handlingen være tuftet på et verdisyn. «Refleksjon både før, under og etter handling er nødvendig for å kunne ta kloke avgjørelser og fortsette å lære (Handal og Lauvås, 2017, s. 132). Med utgangspunkt i lærernes førkunnskaper blir de hjulpet videre i sine nærmeste utviklingszone av en mer kompetent person, for eksempel en veileder (Postholm, 2012, s. 23). Et slik perspektiv på læring forutsetter en dialog mellom

læreres tidligere erfaringer, de tause kunnskapen lærer har om pedagogikken og det pedagogiske innholdet som de har blitt presentert for i utdanningen. (Postholm, 2012, s. 23). I læringsprosessen er refleksjon sentralt, og beskrevet som nøkkelen til læreres læring og utvikling (Postholm, 2012, s. 23). Lempert-Shepell (Postholm, 2012, s. 23) har definert refleksjon slik: «the ability to make one's behavior an object of study: to manage it via the ability to regard oneself as the ideal other.» Gjennom refleksjonen oppstår det en kobling og sammenheng til handlingen, og handlingen forstås på en ny måte. I stedet for å henge fast ved handlingen, ser man muligheter for nye og andre handlinger (Postholm, 2012, s. 23). Denne type refleksjon og påfølgende læring knyttet til konkret praksis krever at skolen som organisasjon har søkelys på det (Lejonberg 2016, s. 20) og at det er avsatt tid og ressurser til slik refleksjon (Filstad, 2020, s. 194).

Det er ellers verdt å nevne at veisøker kan tilpasse seg veileders kjepphester, eller veileders egen praksisteori. Denne strategien kalles gjerne kameleoneffekten. Veisøker forsøker å tilpasse seg veileders praksisteori uten å ta personlig stilling til den (Handal og Lauvås, 2017, s. 48).

3.4. Mesterlære-teorien

Mesterlære-teorien beskriver læring som foregår i en bestemt situasjon, i kombinasjon med at det settes ord på handlingene (og tankene bak handlingene). En handling utføres, og språket styrker forståelsen av det som skjer. Det eleven lager etterpå blir en etterligning, og ikke en ren kopi. Mesterlæring gir innsikt, og eleven forstår og danner mening ut fra sin egen kontekst og erfaringer. Når veisøker øver og etter hvert lykkes utløses en positiv stimulusrespons. I mesterlære er det en formidlende veiledningsmodell hvor veileder utøver et repertoar av metoder og teknikker. I mesterlære-tradisjonen er det selve handlingen det rettes oppmerksomhet mot. Mesteren viser hvordan og modellerer hvordan noe skal gjøres gjennom handling og ord. For at mesterens kompetanse skal oppfattes som gyldig forutsetter det at den anerkjennes av novisen, men slik er det ikke nødvendigvis. I mesterlære handler det om mer enn bare å lære selve arbeidet, men også det å bli sosialisert inn i kulturen. Om mesterlæreren ikke er tilstrekkelig dyktig eller kompetent kan den yrkesetiske pregingen og sosialiseringen trekkes i tvil (Lauvås og Handal, 2019, s. 126).

Veiledningsmodeller:	Kjennetegn:
Mesterlære/lærlingmodellen – demonstrasjon, øving og korreksjon	<ul style="list-style-type: none"> • Gode praksissteder der det foregår best mulig praksis • Veilederen er en dyktig utøver • Tankegang: Praksis er modell • Mål: Kopiering og mestring
Handlings- og refleksjonsmodellen	<ul style="list-style-type: none"> • Varierte praksissteder der det er allsidig praksis • Veilederen er samtalepartner og dyktig som tolk og analytiker • Tankegang: Praksis er eksempler • Mål: Innsikt

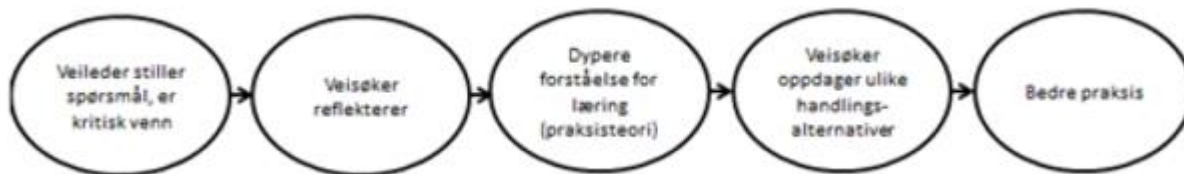
Figur 5 To ulike veiledningsmodeller (Lauvås og Handal, 2019, s. 139).

3.5. Ulike perspektiver som utgangspunkt for veiledning

For nyutdannede lærere som strever med å ha «hodet over vannet» kan det være viktig å prioritere utvikling av praktiske ferdigheter først, og så la refleksjoner knyttet til veisøkers handlinger komme etterhvert (Lejonberg, 2016, s. 59).

Modellen under illustrerer to ulike veiledningsstrategier. I figur 6A inntar veileder en tilbaketrukket rolle i forhold til egen praksisteori, stiller spørsmål og er en kritisk venn. Det gir rom for at veisøker reflektere over egne handlinger og får en dypere innsikt i egen praksisteori. Dette kan så lede til at veisøker oppdager ulike handlingsalternativer som igjen fører til ny praksis. I figur 6B inntar veileder en mer aktiv rolle innledningsvis, og deler av sine meninger knyttet til veisøker s handlinger, gir råd og deler egen praksis. Veisøker får da mulighet til å oppdage handlingsalternativer tidligere/raskere, og kan reflektere over disse.

Modellen antyder at en bedre praksis oppstår raskere og at veisøker får en dypere forståelse for læring når veileder sier hva han mener, gir råd og viser egen praksis. Modellen kan bidra til å forstå ulike vurderinger til hva god veiledning er, men det er usikkert om det er direkte sammenheng mellom pilene (Lejonberg, 2016, s. 60).



Figur 6A Antakelser om mulige mekanismer som kan ligge til grunn for veiledning karakterisert av veisøkers perspektiv, refleksjon og åpenhet for tilnærminger (Lejonberg, 2016, s. 60).



Figur 6B Antakelser om mulige mekanismer som kan ligge til grunn for veiledning karakterisert av veileders perspektiv, råd og klare tilbakemeldinger (Lejonberg, 2016, s. 60).

Modellen viser hvordan veisøker raskere kommer til en bedre praksis og en dypere forståelse for læring (Figur 6B), når veileder tilbyr klare råd og viser egen praksis, enn når utgangspunktet for veiledningen baseres på spørsmål fra en kritisk venn (Figur 6A) (Lejonberg, 2016, s. 60). En slik inngang til veiledning utelukker allikevel ikke at veisøker og veileder har en dialog i etterkant av observasjonen, som kan bidra til veisøkers refleksjon over egne og andre mulige løsninger for handling. I en slik dialektisk veiledning vil veileder og veisøker samarbeider om å utforske alternative og mulige løsninger gjennom dialog og refleksjon. Veisøker, som har førstehåndskjennskap til konteksten, gir innsikt som veileder bruker for å forstå problemstillingen. Når veisøker presenterer en utfordring, kan veileder gi tolkninger og respons basert på sin egen forståelse av konteksten. Det er imidlertid viktig å skille mellom veileders tolkning og hvordan veisøker selv ville reagert. Veisøker har en annen relasjon til de andre aktørene i situasjonen, og veiledningen bør derfor sette søkelys på å utforske veisøkers resonnement eller klargjøre dilemmaer. Veilederens hovedoppgave er å assistere veisøker i å forstå sin egen rolle i situasjonen. Selv om veilederens tolkninger og respons kan være nyttige for å fremme forståelse, er det ikke nødvendigvis den endelige løsningen for veisøker (Stålsett, 2012, s. 28).

En suksessfaktor som trekkes fram for veiledningsforholdet er at veileder og veisøker har undervisningskompetanse i samme fag, og at dette kan være viktig for å sikre profesjonalitet i veiledningen. Lejonberg argumenterer for at veiledere trenger flere delkompetanser, slik som undervisning-, veiledning og refleksjonskompetanse (Lejonberg, 2018, s. 22). For veiledere er det i tillegg antatt å være avgjørende for veiledningen at man har en tillitsfull og trygg relasjon mellom veileder og veisøker. I et symmetrisk veiledningsforhold skal veileder kunne snakke om undervisning i teoretiske begrep og sette ord på sin erfaringsbaserte kunnskap, noe som innebærer å være god på handlingsnivået, men også ha evne til å snakke om handlinger på et metanivå. I møte med nyutdannede skal veileder veilede både i det å undervise, men også i å utøve den helhetlige lærerrollen (Ulvik og Smith, 2011, s. 53).

3.6. En lærende organisasjon og profesjonsfellesskapet

Organisasjonsteori er relevant i denne oppgaven fordi det handler om hvordan organisasjonen fungerer og evner å utnytte sine ressurser for å fremme utvikling og læring. Paulsen (2021, s. 31-33) gir en konseptuell definisjon av organisatorisk læring: «Organisatorisk læring er endringsprosessen i individuell og delt tenkning og handling, som er påvirket og innvevd i organisasjonens institusjoner». En lærende organisasjon kjennetegnes av å tilrettelegge for medarbeidernes læring, at den er åpen for nye ideer, og at det er rom for å prøve ut nye arbeidsmetoder (Filstad, 2016, s. 49).

Det er spesielt relevant for integrering og sosialisering av nyutdannede lærere som kan bidra med friske perspektiver og kompetanse. Organisasjonslæring innebærer at flere medlemmer i organisasjonen lærer og at organisasjonen som helhet tar i bruk den nye kunnskapen. Denne prosessen er mer kompleks, ettersom den involverer mer enn en enkelt person.

Irgens (2010, s. 56) utdyper at organisatorisk læring er summen av enkeltpersoners læring. Når læring blir organisatorisk, endrer organisasjonen sine handlingsteorier og blir i stand til å utføre arbeidsoppgaver og håndtere handlinger på en ny og bedre måte, uavhengig av de individene som først tilegnet seg den nye kapasiteten. Dette krever en organisasjonsstruktur som fremmer læring og kontinuerlig tilpasser seg basert på ny innsikt

For å forstå læring i en organisasjon er det nødvendig med innsikt i både læringsprosessen (hvordan læring skjer) og læringsinnholdet (hva er det som blir lært). Filstad (2016, s. 38) beskriver læring som en individuell og personlig tilegnelse og utvikling av kunnskap og ferdigheter basert på tidligere erfaringer. En lærende organisasjon er et fellesskap som bygger på kollektive kunnskaper og ferdigheter. En slik organisasjon klarer å høste det beste fra individuell og gruppebasert læring, og anvender denne kunnskapen i praksis, noe som blir synlig i skolens drift. Dette reflekteres i skolens pedagogiske praksis, systemer, normer og verdier (Paulsen, 2021, s. 31).

Organisasjonslæring legger vekt på prosesser som fører til at kunnskap blir en integrert del av organisasjonen. Denne kunnskapen kan inkludere strukturer, personalforvaltning, opplæring, kommunikasjon og langsiktige planer. Når denne kunnskapen blir styrende for handlingene til medlemmene i organisasjonen, kalles det for organisasjonslæring (Stålsett, 2012, s. 127). Utviklingen av et praksisfellesskap og en kollektiv praksisteori bidrar til å fremme en kultur der ansatte føler seg anerkjent og tatt på alvor. I en åpen organisasjon, hvor ansatte lærer av hverandres arbeid gjennom observasjon, skapes det muligheter for læring gjennom praksisfellesskapet (Stålsett, 2012, s. 129).

En lærende organisasjon har tydelige strukturer og forventninger til samarbeidslæring. Det bidrar til å sosialisere nyutdannede lærere samt gi ansatte mulighet til å videreutvikle sin egen praksis. Dette kan være en utfordring i løst koblede systemer, hvor det er mindre samarbeid mellom lærere. Organisasjonskulturer er en underbevisst læringsprosess som kommer til uttrykk gjennom ansattes handlinger og atferd. Denne kulturen styrer hvordan organisasjonen håndterer utfordringer og kan enten fremme eller hindre utviklingstiltak (Stålsett, 2012, s. 128).

Begrepet «lærende organisasjon» ble introdusert av Schön i 1973. Han utviklet en modell som ser på forholdet mellom ønsket om endring og behovet for læring i en organisasjon. Chris Argyris og Donald Schön utviklet senere teorien enkeltkretslæring og dobbeltkretslæring (Argyris & Schön 1978). Denne modellen, kjent som modell for enkelt- og dobbeltkretslæring, illustrerer to ulike prosesser for organisasjonslæring. Dobbeltkretslæring representerer en prosess hvor læring skjer på et dypere nivå. Enkeltkretslæring skjer når feil blir korrigert uten å utfordre de

underliggende antagelsene, mens dobbeltekretslæring innebærer at individene eller organisasjonene også vurderer og endrer de underliggende antagelsene og verdiene.

Ifølge Argyris og Schön verken husker, tenker eller lærer organisasjonen slik individet gjør, og derfor må organisasjoner forstås utfra organisatoriske handlingsteorier. Handlingsteoriene blir videre delt inn i bruksteori og uttrykt teori. Bruksteorien styrer verdiene gjennom handlinger, og den uttrykte teorien er det de sier at de gjør i organisasjonen (også kalt fasadeteorien (Filstad, 2016, s. 44). "By double-loop learning, we mean learning that results in a change in values of theory in use, as well as in its strategies and assumptions" (Argyris & Schön, s. 21, 1996).

Dobbeltekretslæring forstås som læring som resulterer i en endring i både handlingsstrategier og forutsetninger, og i måter å se på målsettinger og underliggende verdier som disse strategiene er basert på. Det er en dypere form for læring hvor man stiller spørsmål ved og revurderer de verdiene som styrer handlingene våre. I enkeltkretslæring vil organisasjonen korrigere feil som blir gjort for å kunne fortsette som før. I dobbeltekretslæring vil organisasjonen spørre seg hva som er den underliggende tankegangen og målsettingen for det den gjør, når den oppdager feil. På den måten skjer læringen på et mer avansert nivå. Et tredje nivå som er mer overordnet, kalt deuterolæring. Når en organisasjon er på dette nivået, har den lært seg og lære. Dette nivået er vanskelig å oppfylle om organisasjonens mål er viktigere enn å lære å lære (Stålsett, 2012, s. 127). I enkeltkretslæring spør man om man gjør tingene riktig, i dobbeltekretslæring spør man om man gjør de riktige tingene. En vellykket dobbeltekretslæring resulterer i en organisasjon som er mer dynamisk, fleksibel og innovativ. Dette er imidlertid utfordrende og krever refleksjon og en åpen og inkluderende kultur i organisasjonen.



Figur 7 Enkelt- og dobbeltekretslæring (basert på Argyris og Schön, 1978).

Modellen illustrerer hvordan det i enkeltkretslæring gjøres endringer innenfor de rammene som eksisterer når en handling ikke har ønskede konsekvenser. **Hva** er handlingen og hva kan endres for å få ønsket utfall? Endringer innenfor eksisterende rammer vil i noen tilfeller være tilstrekkelige til at de blir godtatt, og organisasjonen fortsetter som før. Endringer kan, for eksempel, være å endre markedsføringsstrategier for å øke salget, eller øke lønninger for å avverge at ansatte slutter (Argyris & Schön, 1996, s. 21,). Om endringene ikke gir ønsket utfall vil organisasjonen, i en enkeltkretslæring, fortsette å gjøre justeringer og tilpasninger, men ikke endre på organisasjonens mål eller verdier. Dobbeltkretslæring handler både om å finne bedre måter å nå målene på, og vurdere om målene og det organisasjonen verdsetter er det riktige. Det handler altså om å se på de bakenforliggende forholdene og vurdere om de gjør de riktige tingene, ikke bare om tingene gjøres riktig. Det handler om å kunne begrunne **hvorfor** gjør vi som vi gjør. Dobbeltkretslæring refererer til sammenkoblingen av de to sløyfene i modellen hvor både handlingene og målene/verdiene vurderes, og endringer i de bakenforliggende målene fører til endringer i handlinger og dets konsekvenser.

“Double-loop learning may be carried out by individuals, when their inquiry leads to change in values of their theory in use or by organizations, when individuals inquire on behalf of an organization in such a way as to lead to a change in the values of organizational theory in use.” (Argyris & Schön, 1996 s. 21,). Dobbeltkretslæring kan foregå hos enkeltindivider når

utforskning og refleksjon over tanker og handlinger fører til en endring i de grunnleggende verdiene som ligger til grunn for bruksteoriene. Dobbeltkretslæring i en organisasjon skjer når enkeltindivid utforsker og reflekterer på en slik måte at det medfører en endring i organisasjonens verdigrunnlag (min oversettelse).

Både Praksistrekanten til Handal og Lauvås (Figur 4) og Argyris og Schöns modell for enkelt- og dobbeltkretslæring (figur 7) setter søkelys på læring gjennom handling og kritisk refleksjon, først på individnivå og så på organisatorisk nivå. I Læreplanverkets *Overordnet del- 3.5, profesjonsfellesskap og skoleutvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017) gis det tydelige føringer for at profesjonsfellesskapet er forpliktet til å ta en aktiv del i å videreutvikle skolens praksis. Ved å stille spørsmål ved egne antakelser og praksis skapes rom for forbedring av praksis.

«God skoleutvikling krever rom for å stille spørsmål og lete etter svar og et profesjonsfellesskap som er opptatt av hvordan skolens praksis bidrar til elevenes læring og utvikling. Alle ansatte i skolen må ta aktivt del i det profesjonelle læringsfellesskapet for å videreutvikle skolen. Det innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov, og bruker forskning, erfaringsbasert kunnskap og etiske vurderinger som grunnlag for målrettede tiltak. Velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler fremmer en delings- og læringskultur» (Kunnskapsdepartementet, 2017, Læreplan LK20, Overordnet del- 3.5).

3.7. Personalledelse og sosialiseringprosesser

I en oppgave om hvordan nyutdannede opplever å få nødvendig veiledning og støtte er HRM/ personalledelse et viktig aspekt. Som nyutdannet nyansatt er det mye som virker overveldende, og det er mye informasjon og kunnskap som skal tilegnes på relativ kort tid. Gode samarbeidskulturer har betydning for lærerens utvikling av, og forståelse for god undervisning og for å støtte opp under utvikling av lærerrollen (Postholm, 2012, s. 121). Et samarbeidende, støttende skolekultur vil bidra til å utforme lærernes identitet positivt. På den annen side kan et negativt miljø påvirke læreren i stor grad de første årene (Olsen & Ulvik, 2015, s. 54). Praksissjokket er beskrevet og omtalt av flere, og er ikke nødvendigvis enestående for læreryrket. Utålmodighet og manglende kunnskap om at lærings- og sosialiseringprosesser tar

tid påvirker også forventningene til hvordan yrkeslivet skal være (Filstad, 2020 s. 196). Det er mye kunnskap den nyutdannede må lære, og i møtet mellom egne forventninger og organisasjonens virkelighet ligger det også en forventning om opplæring og tilrettelegging for nødvendig kunnskapsutvikling. Hvorfor det oppleves som et sjokk kan være på grunn av manglende opplæring, arbeidsmiljøet, høye forventninger til egen innsats eller at læreryrket ikke var slik en hadde trodd (Filstad, 2020, s. 201). At organisasjonen har gode rutiner for å ivareta sine ansatte og sikre at de får den oppfølgingen de har behov for, faller ikke tydelig inn under veiledningsordningen slik den er beskrevet i *Prinsippene for veiledning*. Veiledning av nyutdannede kan forstås som viktige sosiale utvekslingsprosesser for nyutdannede lærere i utvikling i, og introduksjon til, læreryrket (Lejonberg, 2016, s. 3). Andre støttefunksjoner ved skolen er vel så viktige som en veiledningsordning. God personalledelse kan hjelpe den nyansatte med å innpasse seg i skolens kultur og arbeidsmiljø, og bidra til at de føler seg ivaretatt og verdsatt. Personalledelse/ HRM defineres vanligvis som en strategisk, integrert og helhetlig tilnærming for å ansette, utvikle og følge opp personer som jobber i en organisasjon. Motiverte ansatte yter ekstra for organisasjonen og de tar i bruk sine ferdigheter, og de gjør det som er godt for organisasjonen. Det gir derfor god mening å si at «de ansatte er vår viktigste ressurs» selv om det er en klisje (Thorsvik og Jacobsen, 2014, s. 240). Innenfor HRM-forskning er det vanligvis brukt tilpasningsosialisering som et argument for veiledning, og at lærere tilegner seg ferdigheter som er nødvendige for å utføre arbeidsoppgavene. At veisøker tilpasser seg veileders oppfatninger og praksis betyr ikke at veisøker kan utvikle en praksis som skiller seg fra veileders (Lejonberg, 2016, s. 9).

3.7.1. En følelsesmessig forpliktelse til organisasjonen

Lejonberg (Lejonberg, 2016, s. 22) fremhever at veiledning kan bidra til en følelsesmessig forpliktelse som kan lede til en rekke positive utfall for organisasjonen. Dette kan komme til syne i forbedret jobbytelse, engasjement knyttet til jobbutøvelse, tilstedeværelse, ekstra innsats, deltakelse i jobbrelevante aktiviteter og en vilje til å bidra til skolens målsettinger. På den annen side kan mangel på følelsesmessig forpliktelse resultere i problematferd som truende atferd, ignorering av sikkerhetsprosedyrer, forseinkomming og fravær (Lejonberg, 2016, s. 24-25). I utdanningsforskning betraktes en følelsesmessig forpliktelse mellom lærer og skole som

positivt og et kvalitetsaspekt hos skolens ansatte. En veileder med en klar rolle og forpliktelse til eget arbeid kan bidra vesentlig til den profesjonelle utviklingen av veisøker. Støtte til de ansatte kan dermed fremme følelse tilhørighet (Lejonberg, 2016 s. 25).

Sosialiseringsprosessen er en overgangsfase hvor nyansatte lærere gradvis beveger seg fra å være på «utsiden» til å bli akseptert på «innsiden». Lejonberg (2016, s. 8-9) skriver: «Gunstige utfall av en sosialiseringsprosess er at den nyansatte faktisk blir værende og har en høy grad av følelsesmessig forpliktelse til jobben». Filstad (2020, s. 197) trekker fram at støtte fra erfarne kolleger og tilgang til rollemodeller betyr mye for om den nyansatte føler tilhørighet og forpliktelse til organisasjonen, og dermed ønsker å bli værende. Nyansatte bruker uformelle relasjoner som rollemodeller som kunnskapskilder for egen læring. Hvem den nyansatte identifiserer seg med og velger å bruke som rollemodell, har stor betydning for hvilken grad de opplever å lykkes. De som identifiserer seg med de mest kompetente lærerne vil ha større tilgang til både den kunnskapen og den kompetansen som er viktig i organisasjonen Filstad (2020, s. 197). Lejonberg (2016, s. 9) argumenter for at veiledning sikrer at nyutdannede lærere tilegner seg nødvendige ferdigheter for å utføre arbeidsoppgavene sine, og for å framskynde en tilpasningssosialisering (Lejonberg, 2016, s. 9). Organisasjonssosialisering innebærer prosesser den nyansatte går gjennom for å tilegne seg kunnskap og ferdigheter som er individuelle, sosiale og kontekstuelle for etablering i organisasjonen. (Filstad 2016, s. 192).

En sosialiseringsprosess kan også innebære at den nyutdannede blir del av en profesjonskultur som har en konserverende effekt, hvor det ikke er om for nytenkning eller utprøving av nye ideer. I slike tilfeller er det nødvendig at veileder utfordrer holdninger til, og oppfatninger av, egen yrkesutøvelse (Lejonberg, 2016, s. 9).

3.8. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort for den teoretiske rammen jeg benytter for å belyse funn knyttet til problemstillingen om veiledningsbehov nyutdannede lærere i videregående skole har, samt hvordan skoleledelsen kan legge til rette for kompetansedeling og utvikling i profesjonsfellesskapet. Jeg har presentert to hovedtilnærminger til veiledning: Handlings- og refleksjonsteori, og Mesterlæreteori. Handlings- og refleksjonsteori vektlegger veisøkers egen

forståelse av handlinger, mens Mesterlæreteori har søkelys på praktisk yrkesutøvelse og modellering. Lejonbergs modell visualiserer en tilnærming med en kombinasjon av begge teoriene, med et mulig raskere læringsutbytte for veisøker når veileder er villig til å dele råd og egen praksis tidlig i veiledningsfasen, og dermed bidrar til en raskere vei mot bedre praksis for veisøker. Organisasjonsteori og HRM-perspektivet er presentert for å forstå hvordan skoler som lærende organisasjoner kan dra nytte av nyutdannedes kompetanse. Argyris og Schöns teori om enkelt- og dobbeltekretslæring blir presentert som en modell for hvordan organisasjoner kan oppnå dypere læring gjennom å åpne opp for nye ideer og perspektiver, og på den måten være i stand til å revurdere mål og strategier. HRM-perspektivet er beskrevet som en viktig støtte for nyutdannede læreres overgang til arbeidslivet og for videre profesjonell utvikling. En helhetlig tilnærming til ansettelse, utvikling og oppfølging av de ansatte kan bidra til en følelsesmessig forpliktelse mellom den ansatte og skolen, noe som er ansett å være positivt.

4. Metode

I dette kapitlet skal jeg begrunne de valgene jeg har tatt, og gjennom dette sette rammen for oppgaven. Oppgaven har et fenomenologisk design fordi jeg ønsker å forstå lærernes syn og meninger om fenomenet opplevelsen av veiledning og støtte (Tjora, 2013) Gjennom informantenes beskrivelser av hvordan deres virkelighet oppfattes skal jeg utvikle ny kunnskap om fenomenet nyutdannede læreres opplevelse av nødvendig veiledning og støtte i videregående skole. Formålet med dette kapitlet er å være transparent på forskningsmetode og framgangsmåte slik at leseren får innsikt i hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillingen Hvordan opplever nyutdannede lærere å få den veiledningen og støtten de har behov for? Jeg gjør rede for forskningsprosessen fra innsamling av data til formidlet kunnskap. Til slutt i dette kapitlet vil jeg redegjøre for etiske retningslinjer og en kvalitetsvurdering av oppgaven knyttet til pålitelighet, validitet og overførbarhet.

4.1 Innledning

Gjennom denne oppgaven ønsker jeg å forstå hvilke behov nyutdannede lærere i videregående opplæring har for veiledning og støtte, og med det bidra til kunnskap om fenomenet nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte. Formålet med kapitlet er å gjøre forskningsprosessen transparent og på den måten gi leserne innsikt i hvordan jeg har gått fram for å besvare problemstillingen: Hvilke behov for veiledning og støtte har nyutdannede lærere i videregående opplæring? Ved å fremme forståelsen av hvordan nyutdannede lærere opplever sin hverdag kan det legges til rette for forbedring av praksis for veiledning og en anerkjennelse av den kompetansen de bringer inn i profesjonsfellesskapet.

Problemstillingen er styrende for valg av metode, og det ble naturlig å velge kvalitativt forskningsintervju og semistrukturert intervjuguide som forskningsmetode fordi jeg ønsket å få innsikt i informantens personlige opplevelser av det å være nyutdannet lærer i videregående skole. Kvantitativ metode er bedre egnet når man ønsker bred informasjon om et stort antall personer. I denne oppgaven ønsket jeg dypere innsikt fra et mindre antall informanter.

4.1.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

Det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg inntar i denne oppgaven har betydning for hva jeg søker informasjon om, og er utgangspunktet for den forståelsen jeg danner meg av nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte som utvikles i forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 33). En kvalitativ undersøkelse, slik den er representert i min oppgave, sorterer under en konstruktivistisk tradisjon. Den konstruktivistiske tradisjonen ser på kunnskap som noe som blir konstruert av aktørene involvert i bestemte sosiale sammenhenger (Thagaard, 2018, s. 33).

Kjørup (Kjørup, 2001, s. 7) gir følgende definisjon på konstruktivisme:

«Generelt kan man ved «konstruktivisme» forstå det synspunkt at den virkelighet vi oplever og erkender, i større eller mindre grad er formet eller skabt gjennom selve den måte vi tenker og taler om den på, gjennom vores måder at beskrive, afbilde og forklare den på, altså gjennom vores sprog og andre tegnsystemer og gennem vore begreper, og gennem sociale konventioner».

Fra et konstruktivistisk perspektiv innebærer dette at jeg ser på lærernes oppfatninger og forståelse av sine opplevelser av veiledning og støtte som noe som er konstruert gjennom deres sosiale interaksjoner og erfaringer. Som forsker anerkjenner jeg at deres oppfatninger er formet av tanker og språk om den virkeligheten de opplever. Konstruktivisme innebærer dermed å dokumentere, forstå og analysere prosessene som ligger bak hvordan mennesker skaffer seg kunnskap om verden. Som forsker prøver jeg å ikke å bare beskrive hva informantene sa, men også å forstå hvordan deres oppfatninger og forståelser har blitt formet. Jeg tolker informantenes tolkninger, og skaper dermed mitt eget bilde av fenomenet.

Kvalitative intervjuer kan ses på som en form for konstruksjon. De dataene som utvikles gjennom dialogen mellom meg, i rollen som forsker, og mine informanter, blir fortolket. Både forsker og informantene har en aktiv rolle i å forme og påvirke denne prosessen, som igjen legger grunnlaget for kunnskapsutvikling. I kvalitative studier er det ontologiske og epistemologiske perspektivet at virkeligheten blir skapt og konstruert av menneskene som deltar i studien (Creswell, 1998).

4.1.2. Forforståelsens betydning for forståelse og tolkning

All forståelse er bestemt av en forforståelse som omfatter meninger og oppfatninger om de fenomen vi studerer. I møte med både informantene og det innsamlede materialet vil forsker alltid stille med en førforståelse. Det sentrale er å være i stand til å trekke inn egen førforståelse på en slik måte at det åpner for størst mulig forståelse av informantens egne opplevelser og uttalelser (Dalen, 2011, s. 16). Bevissthet om egen forforståelse er viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Det gjør også at forsker kan være mer sensitiv for muligheter til teoriutvikling i eget datamateriale (Dalen, 2011, s. 16-17). Det er derfor viktig at jeg redegjør for egen forforståelse og har et bevisst forhold til denne, slik at det ikke skygger for de nyanser som kommer fram i datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 190). Med den erfaringsbakgrunnen jeg har, som medansvarlig for samlinger for nyutdannede lærere og kjennskap til teori og forskning, kan jeg stå i fare for å framsette fortolkninger som bærer preg av subjektivitet. Med min kjennskap til teori og forskning, og at jeg vet at ikke alle lærere får veiledning i henhold til prinsipper for veiledning, kan jeg ha en forventning om at mine informanter heller ikke har mottatt veiledning. Denne forforståelsen kan prege min fortolkning av datamaterialet, og min forskningsprosess kan ha påvirket meg på en måte som skygger for detaljer i datamaterialet. Jeg har lest gjennom transkripsjonene en rekke ganger for å forsikre meg om at jeg har fortolket meningen bak informantenes beskrivelser riktig.

4.1.3. Hermeneutikk

Hermeneutikk er i metodisk forstand prinsipper for å analysere og tolke tekst (Befring, 2015, s. 20). Hermeneutikken fremhever også betydningen av å fortolke gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart framstår som klart (Thagaard, 2018, s. 37). Jeg har valgt en fortolkningsbasert tilnærming i denne oppgaven, med kvalitativt forskningsintervju som metode, noe som innebærer at jeg skal fortolke og forstå de nyutdannede lærernes egne fortolkninger. I denne oppgaven innebærer det en dobbel hermeneutikk (annen grads fortolkning), når jeg som forsker fortolker en virkelighet som allerede er fortolket av lærerne. Lærernes egne beskrivelser av sine forståelser og tolkninger blir følgelig definert som første grads fortolkning (Thagaard, 2018, s. 38). For at lærerne skal kunne beskrive sin egen livsverden må de først tolke den, slik de opplever og erfarer den. I intervjuene beskriver lærerne sine egne opplevelser så langt i yrket, og de fortolker og setter ord på egne opplevelser og erfaringer, ut

fra en kontekst som jeg som forsker ikke har full tilgang til. Basert på lærernes førstegrads fortolkning, danner jeg annengrads fortolkninger i det videre analysearbeidet, hvor jeg ser etter mønstre, temaer og ulike perspektiver. Når en informant snakket om at «veiledningen ikke var fruktbar» for henne fordi hun var trøtt, det var seint på dagen og hun ikke at fått beskjed om veiledningen før dagen i forveien tolket jeg hva hun mente med utsagnet basert på min forståelse av det å være nyutdannet og en bredere sosial og kulturell forståelse av utsagnet. Min tolkning vil bidra til en overordnet konstruksjon av fenomenet «nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte».

4.1.4. Problemstilling og forskningsspørsmål

Tema i denne oppgaven er fenomenet nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte den første perioden i læreryrket. Problemstillingen som er formulert, forteller leseren hva som kommer i oppgaven. Jeg finner temaet interessant fordi jeg har erfaring fra det å være en nyutdannet lærer selv, uten noen form for kvalitetssikring gjennom veiledning eller støtte. Gjennom det har jeg erfart og reflektert over hvor sårbart det kan være å komme inn som nyutdannet lærer og bli overlatt til seg selv og velmenende kollegaer. Jeg har også vært nærmeste leder for nyutdannede lærere, og sett verdien av god oppfølging og veiledning, både for veisøker, profesjonsfelleskapet og organisasjonen. Da jeg tok rektorutdanningen, ble for alvor bevisst på betydningen av god veiledning. Inneværende år er jeg medansvarlig for samlinger for nyutdannede lærere i videregående opplæring i flere fylker. Jeg er derfor spesielt opptatt av hvordan lærerne opplever sin livsverden, og om veiledning og støtte kan bidra til en mer positiv opplevelse i overgangen fra student til lærer.

På bakgrunn av dette kom jeg fram til problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående opplæring å få den veiledningen og støtten de har behov for?*

Forskningsspørsmålene omfatter temaet nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte:

- Hva og hvordan opplever de den veiledningen de mottar som en reell støtte.
- På hvilke måter opplever den nyutdannede lærer profesjonsfelleskapet som en arena for anerkjennelse og utvikling?

4.2. Valg av metode og forskningsdesign

Problemstillingen er retningsgivende for både valg av metode, utvalg, og hvordan analysen utføres (Thagaard, 2018, s. 145). Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming i denne oppgaven fordi jeg ønsker å forstå og få innsikt i fenomenet nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte den første tiden i læreryrket. En kvalitativ tilnærming er hensiktsmessig når målsettingen er å få innsikt i nyutdannede lærernes opplevelse av seg selv og sin livsverden (Befring, 2015, s. 109).

Jeg har valgt å benytte kvalitative intervjuer og en semistrukturert intervjuguide som datainnsamlingsmetode for å svare på problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?* Med denne metoden vil intervjusamtalen sette søkelys på de temaene og problemstillingen som er aktuelle for oppgaven (Dalen, 2011, s.26).

Kvalitative analyser har sin forankring i fenomenologiske og hermeneutiske fagtradisjoner (Befring, 2015, s.109), og denne oppgaven har som mål å søke kunnskap om hvordan nyutdannede lærere forstår sin subjektive virkelighet i et fenomenologisk perspektiv. Dette innebærer at jeg tar utgangspunkt i nyutdannede læreres subjektive opplevelser, og forsøker å forstå meningen bak det som formidles på et dypere nivå (Thagaard, 2018, s. 36).

Forskningsdesign er hvordan jeg konkret skal gå fram for å svare på problemstillingen, og utgjør helheten i oppgaven, fra formål, problemstillinger og datainnsamlingsmetoder, til analyse av data og konklusjoner (Befring, 2015, s. 84). I denne oppgaven har jeg valgt et fenomenologisk design. Fenomenologi i denne sammenhengen vil være å ta utgangspunkt i nyutdannede læreres subjektive opplevelser med fenomenet *å ha behov for veiledning og støtte*, og søke å oppnå en forståelse av den dypere meningen i disse erfaringene.

4.2.1. Intervju som datainnsamlingsmetode

Jeg valgte å benytte kvalitative intervju som datainnsamlingsmetode da dette er en metode som egner seg godt til individuell datainnsamling, og som bygger på allmenne prinsipper for hvordan empiriske undersøkelser skal gjennomføres. Det legger til rette for muntlig selvrapporing (Befring, 2015, s 75) og er særlig egnet for å få innsikt i følelser, erfaringer og tanker hos

informantene (Dalen, 2011, s 13). Intervjuene kan i prinsippet foregå hvor som helst, og i dette tilfellet ble det benyttet Teams på grunn av avstand og manglende tid til å gjennomføre flere intervjuer og lengre reiser. Når gjennomføringen foregår på Teams mister man noe av kroppsspråket, og dermed forsvinner noe av samtaleaspektet ved et godt intervju (Tjora, 2013, s. 140).

Invitasjonen ble sendt per epost, og informantene valgte selv hvilket tidspunkt som passet best for dem. Intervjuet ble anslått å vare i 45 minutter, men jeg inviterte til 60 minutter. Jeg la samtidig ved intervjuguiden slik at informantene hadde anledning til å forberede seg om de ønsket det.

Som medansvarlig for flere samlinger for nyutdannede lærere i en fylkeskommune ønsket jeg å benytte informasjonen vi fikk av deltakerne i den skriftlige evalueringene i etterkant. 27 deltakere svarte på evalueringen i nettskjemaet som ble sendt ut. Dette ga meg nyttig kunnskap om hvordan deltakerne opplever å få nødvendig veiledning og støtte ved egen skole, og hvilke behov de har framover. (Vedlegg 4, Skjema, evaluering av samlinger).

4.2.2. Utvalg og rekruttering av informanter

Denne oppgaven tar utgangspunkt i nyutdannede læreres opplevelse av å motta den veiledningen og støtten de behøver. Jeg har benyttet en strategisk utvalgsstrategi for å velge informanter som kan gi reflekterte synspunkter om temaet. Utvalget i dette forskningsprosjektet er selektert på basert på kvalifikasjoner som er relevante for problemstillingen, nemlig det å være nyutdannet nyansatt lærere i videregående skole. Utvelgelsesprosessen har vært systematisk, med fokus på å inkludere informanter som har de nødvendige egenskapene og kvalifikasjonene som er strategisk viktige for problemstillingen (Thagaard, 2018, s. 54).

Det strategiske utvalget består av nyutdannede lærere som deltok på samling for nyutdannet lærere i videregående opplæring, og på den måten fyller de utvalgskriteriet jeg hadde satt. Etter en orientering fra meg om forskningens tema og formål meldte fem deltakere seg frivillig til å være informanter i forskningen. Når rekrutteringen skjer på en slik måte at deltakerne selv melder seg frivillig, såkalt selvseleksjon, brukes betegnelsen «tilgjengelighetsutvalg» (Thagaard,

2018, s. 56). Det faktum at jeg benyttet meg av et tilgjengelighetsutvalg kan innebære at informantene ikke har noe imot å bli studert, eller at de mestrer sin livssituasjon i større grad enn de som ikke meldte seg, og slik sett representere en skjevhet (Thagaard, 2018, s. 57). Dette er noe jeg må ta i betraktning når jeg drøfter funnene.

Jeg vurderte på et tidligere tidspunkt om jeg skulle forske på spesifikke lærergrupper, som for eksempel fellesfaglærere på utvalgte utdanningsprogram, programfaglærere på studieforbereende, eller programfaglærere på yrkesfaglige utdanningsprogram. Jeg innså ganske raskt at det ville være utfordrende å finne disse informantene på relativt kort tid, og et smalere utvalg ville også kunne gi oppgavens resultat mindre overførbarhet. Jeg valgte derfor å gå bort fra denne ideen, og utvidet utvalget til alle nyutdannede i videregående opplæring, uavhengig av utdanningsprogram.

Fem lærere meldt seg i løpet av dagen, noe jeg vurderte å være et tilstrekkelig antall informanter ut fra den tiden som var til rådighet. De fem informantene som meldte seg til å delta på intervju er ansatt ved fire forskjellige videregående skoler, med god geografisk spredning i fylkeskommunen. To av informantene er ansatt ved den samme skolen.

Informant	Lærer A kvinne	Lærer B mann	Lærer C kvinne	Lærer D kvinne	Lærer E kvinne
Utdanning	Bachelor Ledelse PPU	Mastergrad + flere fellesfag PPU	Bachelor PPU-Y	Bachelor PPU-Y	Bachelor PPU
Undervisning	Programfag yrkesfag vg2	Fellesfag studieforbereende utdanningsprogram	Programfag yrkesfag Vg1	Programfag yrkesfag vg2	Programfag yrkesfag og studieforbereende utdanningsprogram.
Kontaktlærer	Ja	Ja	Ja	Ja	Nei

Figur 8 Presentasjon av informanter

Tabellen er oversikt over relevant informasjon om den enkelte informant, og angir legitimitet til å uttale seg reflektert om temaet for problemstillingen. Informantene fordeler seg utdannings- og kjønnsmessig noe skjevt. Dette kan ha noe å si for datagrunnlaget, men i beskrivelser av opplevelser og erfaringer, og i den senere analysen viste det ikke noen markante forskjeller.

4.2.3. Utarbeiding av semistrukturert intervjuguide

Jeg har valgt å bruke intervju og semistrukturert intervjuguide som metode for å samle inn data.

Hensikten med å benytte en semistrukturert intervjuguide er å få fram informantenes opplevelse av sin egen livsverden på en strukturert og etterrettelig måte, med minst mulig påvirkning av min forforståelse. Med bruk av intervjuguide får alle intervjukandidatene de samme spørsmålene, men svarene vil være åpne og frie (Befring, 2015 s. 75).

Før datainnsamlingen startet utarbeidet jeg en intervjuguide med forhåndsbestemte temaer og spørsmål som omhandlet det å være nyutdannet lærer (Thagaard, 2018, s. 95). I utarbeiding av intervjuguiden tok jeg utgangspunkt i problemstillingen «Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?» og konkrete temaer knyttet til forskningsspørsmålene (Dalen, 2011, s. 26).

De underliggende spørsmålene ble utformet i lys av «Prinsipper for veiledning», veiledningsteori, organisasjonsteori og HR-teori. For å få utfyllende svar fra informantene forsøkte jeg å formulere åpne, men allikevel spisse nok, spørsmål. For å kvalitetssikre spørsmålene i intervjuguiden ba jeg om innspill fra kolleger til hvordan spørsmålene skulle formuleres. Videre benyttet jeg anledningen hver gang jeg møtte på en nyutdannet lærer ved å være nysgjerrig på hvordan de opplevde sin hverdag i skolen. Dette ga meg bakgrunnsinformasjon som jeg ønsket å gå dypere inn i et intervju, og slik sett gjennomførte jeg en pilot eller førstude.

Intervjuguiden er bygd opp etter «traktprinsippet» (Dalen, 2011, s. 27). De innledende spørsmålene er i ytterkant av det oppgaven egentlig søker informasjon om, men tjener som en myk oppvarming og tilnærming til det som kommer senere. I denne innledende delen var det opplysninger om type utdanning og hvilket utdanningsprogram læreren hadde sin hovedvekt av undervisning på. Etter hvert dreide spørsmålene seg over på mer sentrale temaer, slik som, hva slags oppfølging har de fått så langt, hva har vært utfordrende og har de blitt gitt anledning til å dele sin kompetanse som nyutdannet. Dette var spørsmål som krevde mer refleksjon og ettertanke fra informantene. Avslutningsvis inneholder intervjuguiden spørsmål om veien videre, og har en oppsummerende og avsluttende effekt på intervjuet.

Intervjuguiden består av i alt 25 spørsmål som gir et relevant datagrunnlag for å svare på problemstillingen Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående opplæring å få den veiledningen og støtten de har behov for?

4.3. Gjennomføring av kvalitative intervjuer

For å samle data til oppgavens tema nyutdannede læreres opplevelse av behov for veiledning og støtte valgte jeg å benytte kvalitative intervju og semistrukturert intervjuguide som metode.

Formålet med intervju av informantene er å framskaffe fylldig og beskrivende informasjon om hvordan de opplever ulike sider ved det å være nyutdannet lærer (Dalen, 2011, s. 13).

Intervjuene ble gjennomført i desember 2023, og skjedde via Teams, hvor jeg satt hjemme og informantene oppholdt seg på sine respektive arbeidsplasser, enten på et arbeidsrom for ansatte eller et eget grupperom. Før intervjuene startet informerte jeg om at jeg tok lydopptak av samtalen på min telefon, og at jeg skulle transkribere intervjuet i etterkant. Ved å benytte lydopptak i intervjusituasjonen kan jeg som intervjuer konsentrere meg om intervjuets emne og dynamikk (Kvale og Brinkmann 2015, s. 205). Å ha lydopptak av intervjuene er også en kvalitetssikring av datamaterialet mitt, og svært nyttig i det påfølgende analysearbeidet.

Jeg innledet alle intervjuene med en kort og mer uformell prat, og jeg opplevde at relasjonen mellom meg som forsker og intervjupersonen var god. Jeg gjentok innholdet i samtykkeskjemaet (vedlegg 1), og fikk muntlig bekreftelse fra alle informantene om at de var klar over forutsetningen og deltok frivillig. Informantene hadde allerede lest gjennom samtykkeskjemaet og levert dette på et tidligere tidspunkt. I forkant av intervjuet sendte jeg en kopi av intervjuguiden (vedlegg 2). Rekkefølgen på spørsmålene ble stort sett overholdt, og siden informantene fikk fortelle fritt ble noen av spørsmålene besvart i forbindelse med ett annet spørsmål, noe som medførte en logisk og naturlig endring i rekkefølgen av de videre spørsmålene. I semistrukturerte intervju gis det rom for å avvike fra planlagte spørsmål, og informanten fikk stor frihet i å uttrykke seg og fortelle om det de opptatt av eller har behov for å fortelle noe om.

I alle intervjuene var jeg en aktiv lytter og viste interesse ved å nikke og bekrefte informantene ved hjelp av småord som «ja», og «ja, ikke sant». For å opprettholde tillit underveis i

intervjusituasjonen sørget jeg for å gi positive tilbakemeldinger (Thagaard, 2018, s. 100). Jeg viste interesse og var lydhør, og balanserte hvor mye jeg delte av egne erfaringer knyttet til tematikk samtalen dreide innom. Intervjuer må ta regi over intervjusituasjonen slik at det blir en god balanse mellom det å spørre og å lytte til den andre, og gi respons slik at intervjuet utvikler seg videre (Thagaard, 2018, s. 100). Holstein og Gruber framhever (i Dalen 2018, s. 101) at med *aktiv intervjuing* stimulerer intervjuer informanten til selvrefleksjon og forståelse av de temaer intervjuet handler om (Dalen 2018, s. 101). Siden alle intervjuene ble gjennomført på Teams, kan det ha medført at det ble en strammere regi enn om vi hadde vært fysisk i det samme rommet. Å ha regi over intervjusituasjonen innebærer å vurdere hvilken betydning det har for informanten å være i vante omgivelser eller i en fremmed setting (Thagaard, 2018, s. 100). Informantene satt på egen skole, og for noen medførte dette å bli forstyrret underveis av elever og andre lærere. Hvorvidt dette påvirket beskrivelser og refleksjoner er vanskelig å si, men er noe jeg som forsker må ta hensyn til i tolkningen av innholdet fra samtalen. I intervjuene med de fem lærerne forsøkte jeg å legge til rette for at informantene skulle føle seg trygge på å uttale seg fritt (Kvale og Brinkmann, 2019, s. 74). Samtalene i alle intervjuene dreide seg om den nyutdannedes opplevelser og erfaringer fra det å være nyutdannet, og det ble satt ord på tanker og refleksjoner som de kanskje ikke hadde delt på samme måte tidligere. Jeg opplevde ikke at de holdt tilbake informasjon eller var reservert. I det ene intervjuet kom det fram at den nyutdannede ikke var klar over sine rettigheter knyttet til redusert undervisning det første året, og at det var mangelfull informasjon om arbeidstidsavtalen for lærere.

Underveis i intervjuet noterte jeg det jeg oppfattet at ansiktsuttrykk og kroppsspråk hos informanten. Kroppsspråk kan fortelle en annen historie enn det intervjupersonen forteller med ord (Thagaard, 2018, s. 103). Det faktum at intervjuene ble gjennomført på teams, og at vi ikke var fysisk i det samme rommet er en svakhet ved oppgaven. Det er mye som ikke fanges opp, og det kan selvsagt hatt betydning for relasjonen som oppsto og hva jeg fanget opp av kroppsspråk. Ingen av intervjupersonen viste kroppsspråk som var motstridende, men snarere tvert imot. Det de sa ble forsterket av bekreftende hodebevegelser og ansiktsuttrykk. Alle intervjuene ble avrundet med mulighet for å komme med tilleggsinformasjon eller kommentarer til andre forhold informantene mente var av viktighet.

4.4. Analyseprosessen

Formålet med den kvalitative analysen er å gjøre det mulig for leser å få økt kunnskap om hvordan nyutdannede lærere opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for, uten selv å måtte gå gjennom de data som er skapt i løpet av forskningen (Kvale og Brinkmann, 2015, s.216). Denne prosessen innebærer en fortolkning av informantenes synspunkter og opplevelser som gjelder deres opplevelse av veiledning og støtte, for deretter å sette disse inn en teoretisk sammenheng. For å analysere datamaterialet har jeg valgt å benytte Tjoras (2015) SDI-modell. Denne metoden er en strukturert tilnærming til analyse (Tjora, 2013, s. 176), og bidrar til en systematisk framdrift i forskningsprosessen.

4.4.1. Transkribering

For å gjøre dataene fra intervjuene klar for en senere analyse, ble transkriberingen gjennomført umiddelbart etter hvert intervju. I intervjuforskning er det informantens utsagn, nedskrevet som tekst, som utgjør det materialet som skal forstås og fortolkes (Dalen, 2011, s 18).

Transkribering ble gjennomført i digital programvare i office 365, og den første runden gikk relativt raskt. Denne transformeringen fra tale til tekst er nødvendig for at samtalen skal bli tilgjengelig for en analyse. Datamaterialet besto av nærmere hundre sider med transkribert tekst, og det viste seg å være omfattende arbeid å gå gjennom. Transkripsjonene hadde en del ordfeil, og noen setninger ga ikke mening i det hele tatt, og jeg lyttet derfor gjennom på nytt og redigerte tekst og tegnsetting.

Jeg startet den deskriptive analysen med å lese gjennom alle intervjuene på nytt, og skrev inn det som var konkrete faktaopplysninger om veiledningsforhold og ansettelse. Jeg strukturerte datamaterialet og fjernede det som var mindre viktig. I denne prosessen vil relasjonelle og språklige forhold gå tapt og intervjusamtalen abstraheres (Tjora, 2015, s. 204). Det viktigste tapet fra intervju til transkribert tekst er tapet av visuelle ledetråder og informasjon om stemningen i intervjuet (Tjora, 2015, s. 186). Den ene intervjupersonen tok flere pauser for å reflektere over egne erfaringer og opplevelser, mens en annen snakket umiddelbart og kom fram til refleksjoner underveis. Dette er observasjoner som ble borte i transkripsjonen, men som kan være viktige i min forståelse og videre tolkning. Jeg gikk derfor tilbake til lydopptaket flere ganger for å sjekke om jeg hadde oppfattet riktig, og om det kunne ligge noe der som jeg

ikke hadde fått med meg tidligere. Notatene jeg gjorde underveis i intervjuene var også til nytte i den senere analysen.

4.4.2. Utledning av koder og kategorier

For å analysere datamaterialet har jeg valgt å benytte en *stegvis-deduktiv-induktiv metode* (Tjora, 2015, s. 20), (senere omtalt som SDI-metoden) hvor jeg ved hjelp av systematikk arbeidet i etapper fra rådata til teori. Jeg vil i det videre presentere hvordan jeg gikk fram i prosessen med koding og kodegruppering, og valg av tre hovedtema som jeg mener er relevante for å belyse min problemstilling. Målet med SDI-metoden er å framstille funn i form av typologier, modeller eller begrep som ikke direkte er knyttet til empirien i denne oppgaven, på en konseptuell generaliserende måte (Tjora, 2013, s. 215). For å sikre relevans utover de data som er analysert i denne oppgaven støtter jeg meg til tidligere forskning om nyutdannede lærere og teori om både veiledning og organisasjonsteori.

Koding er det første steget i SDI-metoden etter at lyd materialet fra intervjuene er omgjort til tekst og rådata er sortert. Denne delen er svært viktig med tanke på den induktive tilnærmingen som vektlegges i SDI-metoden. Målet med denne kodingen er å trekke ut essensen i datamaterialet, og legge til rette for ide-generering basert på empirien (Tjora, 2015, s. 218). En slik gjennomgang og opprettelse av koder ut fra datamaterialet er helt i tråd med det induktive premiss for å unngå for tidlige konklusjoner (Tjora, 2015, s. 219).

Jeg begynte å kode deler av teksten ved å markere utdrag eller setninger i teksten som jeg opplevde beskrivende, eller som skilte seg ut på noen måte (Thagaard, 2018, s. 153). Å benytte empirinære begrep i kodingen er en induktiv tilnærming som kjennetegner SDI-modellen. Poenget med å bruke begrep som allerede finnes i datamaterialet er for å ivareta det som er spesifikt i materialet (Tjora, 2015, s. 218). For at kodene skal oppfattes som gode, ut fra SDI-modellen, må de utarbeides ut fra empirien, og ikke ut fra teori eller hypoteser (Tjora, 2015, s. 225). Jeg har i analysedelen vært bevisst på å skille mellom informantenes fortolkninger (referater og sitater som ikke er fortolket) og mine fortolkninger av datamaterialet. Det neste steget i SDI-metoden er å gruppere kodene tematisk for å kunne forme en struktur for den senere analysen. Denne kodegrupperingen er også induktiv, og består av å samle koder som har sammenheng i egne grupper (Tjora, 2015, s. 229). Kodene: tid, fruktbart, godt nok og planlagt,

er eksempler på koder jeg fant i datamaterialet som jeg ikke hadde tenkt på før analysen, men som etter hvert kom tydelig fram og ble en del av hovedtemaet *Skolens støttestrukturer*.

Kategorisering reduserer og strukturerer teksten slik at det gir oversikt over store mengder tekst og det letter sammenligninger og hypotesetesting, men det erstatter ikke fortolkningsarbeidet (Tjora, 2015, s. 226). Enkelte av kategoriene pekte tydelig til tidligere forskning og teori, og metoden tar en deduktiv tilnærming (Tjora, 2015, s. 226). Med utgangspunkt i den «oppadgående» prosessen arbeidet jeg fra rådata til teori (Tjora, 2010, s. 175). Empirinære utsagn fra informantene ble koder og kodegrupper som jeg etter hvert samlet i tre hovedtema. Da jeg var ferdig med kodingen samlet jeg de i kategorier jeg mente de naturlig hørte sammen. Den «oppadgående» prosessen med å kode og kategorisere har tatt mye tid, men det er i dette steget jeg har identifisert det meningsbærende innholdet i datamaterialet og hva som er relevant i forhold til problemstillingen.

Forskningsspørsmål	Koder, et lite utvalg	Kategorier
Hva og hvordan opplever nyutdannede lærere den veiledningen de mottar som en reell støtte?	Opplevelse av relasjonell støtte Veiledning ved behov Faglige utfordringer Tid Tømme hodet	Strukturelle/ organisatoriske ressurser Opplevelse av veiledning og individuell støtte
På hvilke måter opplever nyutdannede lærere profesjonsfellesskapet som en arena for anerkjennelse og utvikling?	Samarbeidskultur Støtte fra kolleger Anerkjennelse Motstand Slik gjør vi det ikke her!	Organisasjonskulturen og holdninger i et lærende profesjonsfellesskap

Figur 9 Koder og kategorier, utledet etter SDI-metoden

Det neste steget i prosessen var å vurdere om kategoriene faktisk representerer de mest sentrale mønstrene, og om de var egnet til å belyse oppgavens problemstilling.

Jeg endte til slutt med tre hovedtema som jeg mener er egnet til å belyse problemstillingen *Hvilke behov for veiledning og støtte har nyutdannede lærere i videregående opplæring?* De tre

hovedtemaene som ble utledet etter kodegrupperingen. Samlet mener jeg at de står seg i forhold til forskning og teori om veiledning og skolen som en lærende organisasjon, og er egnet til å besvar forskningsspørsmålene og problemstillingen min.

Hovedtema utledet etter koding og kategorisering:

- Veiledningens betydning og innhold
- Anerkjennelse og utviklingsmuligheter i profesjonsfellesskapet
- Skolens støttestrukturer

De tre hovedtemaene danner strukturen for tre delkapitler i det neste kapittelet, hvor jeg analyserer og drøfter funnene i lys av teori og forskning.

Jeg har valgt flere sitater fra informantene som bidrar til å belyse og besvare problemstillingen. I noen tilfeller er lange sitater forkortet, uten at meningsinnholdet er endret.

Til slutt vurderte jeg om det sammenfattede materialet /konseptet om nyutdannede læreres opplevelse av behov for veiledning og støtte var i samsvar med førsteintrykket av datamaterialet.

4.3. Etske overveielser

I all vitenskapelig forskning kreves det at forsker forholder seg til de etiske prinsippene som gjelder, både internt og til omgivelsene rundt (Thagaard, 2018. s 17). Forskere som skal gjennomføre studier som involverer personopplysninger må følge «*Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*» fra Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH 2023). Disse retningslinjene skal bidra til ivaretagelse av informantene i intervjusituasjoner og virke som et hjelpemiddel for forskere. Siden mitt forskningsprosjekt innebar innhenting av personopplysninger meldte jeg inn prosjektet, og fikk godkjenning til å gjennomføre forskningsoppgaven i september 2023 (vedlegg 4). Forskning skal være forankret i anerkjente etiske verdier, og disse grunnleggende verdiene er normer som skal bidra til at forskningsprosessen gjennomføres på en forsvarlig og verdig måte. For en forsker er redelighet og hederlighet ansett som et grunnleggende etisk krav og av vitenskapelig verdi.

4.3.1. Informasjonsplikt og informert samtykke, lagring av data fra lydopptak

I alle forskningsprosjekt er prinsippet at forsker skal innhente informantens informerte samtykke. (NESH, 23 s. 20). Med informert samtykke menes at informantene deltar i studien frivillig, og at de har fått tilstrekkelig informasjon om studien slik at de vet hva de deltar i. Deltakerne skal være informert om at de kan trekke seg til enhver tid og at det ikke foreligger noen form for ytre press (Thagaard, 2018, s. 22). For å oppfylle disse kravene, utarbeidet jeg et informasjonsskriv til informantene (Vedlegg 1). Informasjonsskrivet ble sendt inn til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) sammen med meldeskjema, og jeg har med det klargjort at skrivet er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningslovens vilkår (Vedlegg 3). Videre utarbeidet jeg en skriftlig samtykkeerklæring som informantene signerte før intervjuene ble gjennomført (Vedlegg 1). Denne klargjør hva informantenes deltakelse går ut på, at personer og skoler blir anonymisert, og at personlige opplysninger skal behandles konfidensielt. Samtykkeerklæringen fungerer som en avtale mellom meg som prosjektleder og informantene.

Når det tas opp og lagres lyd ved intervjusamtaler stilles det krav til oppbevaring av data. Opplysninger som kan medføre at enkeltindivid blir identifisert skal lagres separat fra øvrig forskningsmateriale og på en sikker plass. Når forskningsprosjektet er avsluttet skal all data slettes. For å imøtekomme dette ble lydfilene overført til passord-beskyttede word-dokument, og slettet fra telefonen. I den transkriberte teksten ble anonymisert og kodet med hver sin bokstav. Retningslinjer for lagring av personopplysninger er fulgt, og ingen informasjon om informanter er lagret lenger enn nødvendig. (NESH 2023).

4.3.2. Deltakernes anonymitet og konfidensialitet

Et grunnprinsipp i etisk forsvarlig forskningspraksis er kravet om konfidensialitet. (Thagaard, 2018, s. 24). All informasjon som er samlet inn er behandlet konfidensielt og ikke delt med andre (NESH 23). For å ivareta full anonymitet har jeg valgt å utelate alle kjennetegn i oppgaven som kan bidra til å identifisere informantene (NESH 2023). Alle navn er erstattet med en bokstav, og navn på skoler er utelatt. Utdanningsprogram og fagkrets er ikke oppgitt, men erstattet med yrkesfaglig eller studieforbereende retning. Utdannelse er kun angitt som mastergrad eller bachelor. Jeg har valgt å utelate tidligere erfaring og/eller praksis fra oversikt over utvalg, da dette er noe som kan bidra til identifisering av informantene.

4.4. Oppgavens kvalitet

I denne delen vil jeg rette et kritisk blikk på egen forskningspraksis og redegjøre for oppgavens pålitelighet, validitet og eksterne validitet. Disse tre begrepene er sentrale i å bedømme troverdighet i kvalitativ forskning, og gir lesere av oppgaven mulighet til å vurdere om forskningen er gjennomført på en tillitsvekkende måte som gir valide resultater (Thagaard, 2018, s. 181). Jeg vil se på hvordan forskningen er planlagt og gjennomført, og hvordan dette påvirker kvaliteten og troverdigheten til oppgaven. Dette inkluderer en vurdering av metoden jeg har valgt, min forforståelse, og hvordan intervjuene er planlagt og gjennomført. Jeg vil også se nærmere på valg av informanter og hvordan analysen av dataene er utført. Ved å være transparent og gi detaljerte beskrivelser av forskningsprosessen, kan utenforstående vurdere forskningens troverdighet trinn for trinn (Thagaard, 2018, s.188). I tillegg vil jeg diskutere hvordan mitt eget ståsted og forforståelse kan ha påvirket resultatene av studien.

4.4.1 Pålitelighet

Reliabilitet i kvalitativ forskning handler om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er gjennomført på en pålitelig og tillitsvekkende måte (Thagaard, 2018, s. 187). Thagaard (Thagaard, 2018, s. 187) tar til orde for at pålitelighet kan være et mer dekkende begrep for reliabilitet i kvalitativ metode, og jeg vil i det påfølgende benytte dette begrepet. Tidligere i metodekapittelet har jeg gjort rede for det vitenskapsteoretiske ståstedet jeg har valgt i oppgaven, min forforståelse og hvordan intervjuene er planlagt og gjennomført. Jeg har beskrevet prosessen med transkribering og analyse av data. Ved å være transparent og gi detaljerte beskrivelser av forskningsstrategi og analysemetoder som lar utenforstående vurdere forskningsprosessen trinn for trinn, styrkes påliteligheten (Thagaard, 2018, s. 188). Jeg vil her gå nærmere inn på flere perspektiv i tilknytning til oppgavens kvalitet og pålitelighet.

Ved å bruke semistrukturert intervju som metode, som viser de spørsmål og tema som ble tatt opp under intervjuene, gjøres studien gjennomsiktig for leseren. Ved å bruke lydopptak kan informantens stemme komme fram i direkte sitat, noe som styrker oppgavens pålitelighet. I den sammenhengen er det viktig å redegjøre for hvordan sitatene er valgt ut, og hvordan tilnærminger og teorier har bidratt til analyse og forskningsdesign (Tjora, 2010, s. 176). Direkte

sitat fra informantene i denne oppgaven er markert som sitat, og bokstavene A-E, slik at leser kan skille informantene fra hverandre. Til alle sitatene har jeg beskrevet konteksten sitatet er hentet fra, og hvordan jeg oppfattet informanten.

Med en fenomenologisk design har det vært viktig å være tro mot datamaterialet, og i utledning av koder og kategorier har jeg brukt empirinære begrep, dvs. begrep informantene selv har benyttet. Jeg har i analysedelen vært tydelig på hva som er primærdata (referater som ikke er fortolket) og hva som er sekundærdata (mine tolkninger). Ved å være transparent på forskningens primærdata styrkes troverdigheten (Thagaard, 2018, s. 188). Forskerens relasjon til informantene kan ha påvirkning forskningens pålitelighet, og en må ta i betraktning om utvalget kan ha hatt en innvirkning (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 276). En tydelig beskrivelse av utvelgelseskriterier og forskningens kontekst vil bidra til å styrke påliteligheten (Tjora, 2010, s.178). For å skape tilføyelse og ny kunnskap til de fenomen som undersøkes er det nødvendig å ha kunnskap og begrepsmessig og teoretisk forståelse om emnet det forskes på (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 141). Jeg har hatt interesse for temaet lenge, og har lest relevant litteratur og forskning for å ha best mulig oversikt over feltet. Dette bidrar til å styrke oppgavens pålitelighet.

4.4.2. Validitet

Validitet i kvalitativ forskning knyttes til forskningsresultatenes gyldighet (Thagaard, 2018, s. 189). I samfunnsvitenskapelig sammenheng dreier validitet seg om metoden er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke, og om svarene gir svar på de spørsmål som ble stilt. Oppgavens validitet styrkes ved å være åpen om hvordan forskningen er utført, og ved å redegjøre for de valg som tas. Validitet innebærer også at forsker presenterer sitt vitenskapelige ståsted og den betydningen det har for tolkningen i analyseprosessen.

Jeg har reflektert over min egen forforståelse og hvordan dette kan påvirke mine tolkninger. I intervjusituasjonen var det viktig for meg å forholde meg så nøytral som mulig for ikke å påvirke informanten. De gangene jeg var usikker på om mine tolkninger var riktige stilte jeg oppfølgingsspørsmål eller «speilet» informantens uttalelse (med speiling mener jeg at jeg gjentok uttalelsen, med mine egne ord) for å bekrefte mine tolkninger. Min forforståelse kan både svekke og styrke prosjektets validitet. Mine erfaringer fra å være lærer uten veiledning kan

overskygge informantenes erfaringer ved at jeg leter etter nyanser ved informantens utsagn som andre forskere ikke ville ha gjort. På den annen side kan den kjennskapen jeg har fra det å ha vært leder med personalansvar bidra til at jeg har en større forutsetning til å forstå konteksten til den nyutdannede læreren. I denne oppgaven opplever jeg at mine erfaringer fra flere områder har bidratt til å bekrefte den forståelsen som er utviklet (Thagaard, 2018, s. 190). Sammenligninger med andre studier, og da særlig evalueringer gjort av Rambøll (Rambøll, 2021, s. 33), som beskriver store variasjoner i hvordan veiledning er organisert og antallet som rapporterer at de mottar veiledning bekrefter mine tolkninger i analysedelen, og bidrar til en styrking av oppgavens validitet utviklet (Thagaard, 2018, s. 191). For å styrke validiteten i oppgaven har jeg vært opptatt av å begrunne mine tolkninger og gi leseren innsikt i hvordan jeg har tenkt rundt mine funn. Informantene har fått tilbud om å lese gjennom den transkriberte teksten, men dette tilbudet er det ingen som har benyttet seg av. Det er ikke gjennomført et gjenintervju eller noen oppfølgende samtale grunnet tidsnød. Dette kan ha bidratt til å svekke prosjektets validitet.

4.4.3. Ekstern validitet

Ekstern validitet i forskningssammenheng handler om resultatet fra forskningen kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner. I kvalitative studier vil det dreie seg om de resultatene som har framkommet kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner (Thagaard, 2018, s. 193-194). Det er flere innvendinger i litteraturen om ekstern validitet av resultater fra intervjustudier, og dette gjelder for denne oppgaven også. Jeg har et begrenset antall informanter, og utvalget er valgt på bakgrunn av problemstillingen. Selv om forskningen i denne oppgaven er basert på et begrenset utvalg av fem nyutdannede lærere i videregående opplæring, og datamateriale fra en spørreundersøkelse er det naturlig å tenke at andre nyutdannede lærere fra andre skoleslag kan kjenne seg igjen i de erfaringene informantene har. Funnene i prosjektet vil være overførbare til lignende organisasjoner hvor menneskelig samhandling og intern kompetanseutvikling er aktuelt. Ved å gi tykke eller fyldige beskrivelser av forskningsfeltet eller det fenomenet som beskrives kan en legge til rette for overførbarhet (Postholm, 2005, s. 131). Dersom personer som ikke har deltatt i studien kan kjenne seg igjen i tolkningene, er det et argument for at tolkningene er overførbare, og at

dataene er troverdige (Thagaard, 2018, s. 195). Den kunnskapen som er kommet fram i denne oppgaven kan være nyttig for andre skoler som ønsker å bli bedre på hvordan de ivaretar sine nyutdannede lærere, og slik sett har oppgaven en ekstern validitet.

4.5. Oppsummering

I dette kapittelet har jeg redegjort steg for steg i forskningsprosessen, med det formål å være mest mulig transparent på hvordan forskningen i denne oppgaven har foregått. Jeg har beskrevet mitt vitenskapsteoretiske ståsted og begrunnet valg av kvalitativ metode for å besvare oppgavens problemstilling. Jeg har gjort rede for intervju som datainnsamlingsmetode. Videre har jeg beskrevet utvalg og rekruttering av informanter, og planlegging og gjennomføring av intervjuene. Jeg har redegjort for transkriberingsprosessen og dataanalyse med utledning av koder og kategorier ved bruk av SDI-metoden. Videre har jeg redegjort for etiske hensyn som hviler på en forsker, og hvilke retningslinjer som må følges for å opprettholde troverdighet i forskningsprosessen. Avslutningsvis har jeg, med et kritisk blick på egen forskning, gjort rede for oppgavens kvalitet knyttet til pålitelighet, validitet og overførbarhet.

Samlet sett gir metodedelen en beskrivelse av forskningsdesignet og den kvalitative tilnærming som tar sikte på å forstå nyutdannede læreres erfaringer og opplevelser knyttet til behov for veiledning og støtte.

5. Resultater

I dette kapitlet presenterer jeg empiriske funn fra datamaterialet som er relevante for å besvare problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?* Kapitlet er delt inn i tre tematiske delkapitler, induktivt utledet fra koding og kodegruppering av datamaterialet med bruk av SDI-metoden. Hvert delkapittel består av et hovedtema, med flere undertema. For hvert hovedtema drøftes oppgavens funn i lys av relevant litteratur i kapittel to og teori presentert i kapittel tre.

Undertemaene har overskrift som er empirinært utledet av informantenes utsagn og beskrivelser. I hvert delkapittel bruker jeg sitat fra informantene, knyttet til konteksten sitatene ble gitt i. I tillegg til empiri fra intervju med fem nyutdannede lærere har jeg valgt å ta med relevant data fra evalueringer etter fylkessamlinger med nyutdannede lærere. Sitat hentet fra evalueringen har fått koden *Informant EVA*. Disse tilbakemeldingene ble gitt av 27 unike informanter og er anonyme (vedlegg 4, Nettskjema). Alle sitat er ordrett gjengitt.

Denne oppgaven har ikke til hensikt å vurdere eller evaluere om *Prinsipper for veiledning* blir etterlevd på skolene hvor informantene jobber. Jeg finner det allikevel hensiktsmessig å drøfte noen av funnene i lys av prinsippene og intensjonen bak disse.

5.1. Innledning

I mine funn i datamaterialet finner jeg at alle fem informantene er samstemte om svært god nytte av den støtten de har fått fra kolleger ved sin skole. Tre lærere trakk fram dette som viktigere enn organisert veiledning. Veiledningsordningene ved skolene er organisert på forskjellige måter, og informantene beskrev også ulike behov for veiledning og støtte. Det er ikke nødvendigvis veiledere som er den viktigste personen for den nyutdannede læreren. Det første hovedtemaet er om *Betydning av veiledning og støtte* bidrar til å møte de behov informantene har for faglig og emosjonell støtte.

Det andre hovedtemaet er *Anerkjennelse og utviklingsmuligheter*, og handler om hvorvidt de nyutdannede opplever å ta del i en skolekultur preget av delingskultur og anerkjennelse for den kompetansen de bringer inn, og om det er åpenhet for nye ideer og handlemåter.

Det siste hovedtemaet er *Skolens støttestruktur*. Alle fem informantene uttrykte på forskjellig vis at de trengte støtte for å forstå hvordan skolen som organisasjon fungerer med tanke på å finne fram i digitale system og plattformer, og skolens mange reglement knyttet til elevoppfølging. De reflekterte også rundt manglende tid å delta i veiledning og at det ikke var avsatt tid til veiledning. Dette hovedtemaet henger tett sammen med det første hovedtemaet, men jeg forsøker med dette å sette opp et skille mellom skolens strategier for tilpasningssosialisering av nyansatte, øvrige støttestrukturer, en delingskultur i skolens løst koblede system og organisert veiledning.

5.1.1. Informantene

Jeg har tidligere gitt en kort oversikt over informantene (figur 8). For å få en bedre forståelse av informantene, og sette funnene i en meningsfull kontekst, gir jeg her en fyldigere beskrivelse av informantenes kontekst:

Informant A er en kvinne på over 40 år. Hun har tidligere jobbet i en annen sektor. Hun er nå kontaktlærer på vg2, yrkesfag. Hun har ikke blitt tildelt noen fadder, men fortelle at det er veldig gode kolleger på hennes avdeling og at hun har fått masse hjelp og støtte av samarbeidspartnere. Hun hadde første veiledningssamtale med veileder etter ca. tre uker, og har hatt tre veiledningssamtaler så langt. Veileder har veilederutdanning. Den ene veiledningssamtalen ba informant A om selv, da hun trengte hjelp til å forstå hvordan hun skulle bruk OneNote. En annen utfordring Informant A nevner spesielt er hvordan hun skal håndtere fraværsreglementet, og hvordan hun skal forholde seg til alle ulike problemstillinger som dukker opp i den forbindelsen. Hvor langt kan hun strekke seg og hva kan hun ikke tillate.

Veiledningssamtalene har handlet om hun har kommet i orden, om hun trives, om timeplanen er grei. Samtalene har ikke handlet om undervisning. Informant A har ikke hatt noen form for oppstartssamtale med nærmeste leder enda, og er kritisk til at dette ikke har blitt gjennomført. For at informant A skal fortsette sin faglige utvikling trekker hun fra profesjonsfellesskapet, og en delingskultur for undervisningsopplegg. Informant A er veldig fornøyd med valget om å bli lærer, og angreir ikke.

Informant B er en mann på over 40 år. Han har tidligere jobbet i en annen sektor, med helt andre oppgaver. Han ble lærer fordi han synes det er meningsfullt og fint å jobbe med ungdom. Han er

nå kontaktlærer på vg3 studieforbereidende. Det er et eget kontaktlærerforum på skolen, som støtte for kontaktlærere, men han synes det er like greit å bare spørre kolleger eller lete i dokument om det er noe han lurer på. Han har hatt en oppstartssamtale med lederen sin. Det har vært flere veiledningsøkter med veileder, både en-til-en veiledninger og gruppeveiledninger. Skolen har en plan for hele året, med faste temaer. Informant B sier at det har vært forutsigbart og velig matnyttig. Veileder er tilgjengelig og det er åpent for å ta opp det han trenger. *Informant B* sier at han trenger faglig påfyll og hvordan vurdere i fag, og det trenger han ikke veileder til. Informant B trekker fram profesjonsfellesskapet og fagseksjoner som en arena hvor de kan drøfte og dele undervisningsopplegg og gode tips, og mulighet for å ta opp ting de har behov for. Informant B ønsker å fortsette som lærer.

Informant C en kvinne på under 40 år. Hun har tidligere jobbet i et annet yrke, men byttet for å slippe turnus og uforutsigbarheten dette innebærer. Hun forteller at læreryrket alltid har ligget der som en mulighet hun ønsket å utforske. Hun er nå kontaktlærer på vg1 yrkesfag Hun har en fadder på samme trinn som hun samarbeider veldig godt med, og de har faste møtetidspunkt. Hun har fått tildelt en veileder, men det føles ikke naturlig å ta kontakt da de ikke har noen form for relasjon. Det er planlagt to veiledningssamtaler dette året. Informant C ønsker at det skal være oftere veiledning, kanskje to ganger i måneden og til faste tidspunkt. Informant C ønsker opplæring i skolens ulike plattformer, og hun ønsker seg mer tid til forberedelser og faglige oppdateringer. Informant C er usikker på om hun kommer til å fortsette som lærer.

Informant D er en kvinne på under 40 år. Hun har noe erfaring fra andre yrker, men har jobbet som vikar i skolen før hun ble ferdig utdannet. Hun er kontaktlærer på vg2 yrkesfag. Hun har ikke en egen fadder, men har veldig gode kolleger som støtter henne, og hun har en fantastisk leder som har hjulpet med mye underveis og hatt svar på spørsmål med en gang. Informant D har hatt en oppstartssamtale med veileder, og det ble brukt en egen mal for samtalen. Informant D kan ta kontakt med veileder ved behov. De største behovene Informant D har er i møte med elever med psykiske utfordringer, hun nevner også hvordan hun kan sørge for at det faglige og det sosiale henger bedre sammen. Det er mye deling innad på avdelingen, og de samarbeider godt. *Informant D* tror at hun kommer til å fortsette som lærer.

Informant E er en kvinne på under 40. Hun har noe erfaring fra læreryrket fra før. E er den eneste av informantene som ikke er kontaktlærer, og hun framhever at det tror hun ikke at hun har kapasitet til. I hvert fall ikke enda. *Informant E* har ikke blitt tildelt en egen fadder, men får mye hjelp av gode kolleger. Hun har hatt veiledningssamtale både individuelt og i gruppe, og hun kan be om flere ved behov. *Informant E* trekker fram at veileder og avdelingsleder har vært helt avgjørende for henne denne høsten, for det har vært veldig overveldende til tider. *Informant E* trekker fram at hun ønsker mer tid både til samlinger og til samarbeid i profesjonsfellesskapet. Hun vil veldig gjerne fortsette som lærer, men synes det har vært tøft en periode.

Informant EVA er en av 27 deltakere på samling for nyutdannede lærere som svarte på evalueringsskjema (vedlegg 4) i etterkant av samlingen jeg hadde medansvar for. Jeg kjenner ikke konteksten til noen av dem, men vet hvilken skole de jobber ved.

5.2. Betydning av veiledning og støtte av nyutdannede lærere

I dette første delkapittelet presenterer jeg informantenes refleksjoner knyttet til hovedtemaet *Betydning av veiledning og støtte av nyutdannede av nyutdannede lærere*. Alle delkapitlene består av flere undertemaer som er utledet etter koding og kategorisering av datamaterialet ved bruk av SDI-metoden. For hvert undertema gir jeg en beskrivelse av konteksten, og trekker fram relevante sitat fra informantene som bidrar til å beskrive fenomenet *nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte*. Kapittelet avsluttes med en drøfting av hovedtemaet og undertemaene i lys av relevant teori.

I *Prinsipper for veiledning* står det at veiledningen skal skape en overgang mellom utdanning og yrke som ivaretar og utfordrer den nyutdannede. Hensikten med spørsmålet er å finne ut hvem som er betydningsfull for nyutdannede lærere i å skape denne overgangen.

5.2.1. Betydningen av støtte fra veileder, faddere/mentor, kolleger og leder

Å oppleve støtte fra andre er funnet å være viktig for nyansatte i den første perioden hvor det foregår en sosialiseringssprosess (Lejonberg 2016, s. 8). Informant A beskriver hvor stor betydningen et godt samarbeid med kolleger er, både faglig, men også sosialt og emosjonelt. Informant A har en veileder som er tilgjengelig ved behov, og de har hatt to planlagte

veiledningssamtaler. De to samtalene bar preg av å være oppstartssamtaler som handlet om hun trivdes og om hun hadde funnet ut av hvordan ting fungerte ved skolen. Informant A ba selv om hjelp til å forstå hvordan OneNote fungerer.

Informant A «Jeg synes det er fantastisk godt kollegialt samarbeid altså, man blir inkludert. De tar godt vare på en sånn psykisk. Hvordan har du det og hvordan trives du? Så det har vært veldig fin kollegial støtte».

Informant EVA: «Min mellomleder er en god støtte for meg fordi hun er lett tilgjengelig og hjelper til når jeg trenger det».

Informant EVA: «Jeg har vært heldig med min mentor og det er jeg takknemlig for - hun viser meg veldig mye og gir meg råd og tips»

Informant EVA: «Avdelingsleder er veldig støttende og står med meg i nye uprøvde prosjekter og setter meg i ett trygt læringsmiljø selv om man feiler».

Informant EVA: «Jeg har fått god veiledning av både veileder og avdelingsleder, men det hadde vært fint med noe mer bekreftelse på at man gjør det bra også».

Informant EVA: «Jeg er ganske fornøyd så langt. Jeg har både fått tilbakemeldinger fra leder og fra en mentor, samtidig som jeg også føler at jeg får mye hjelp fra andre kollegaer. Det å ha muligheten til å samarbeide med andre lærere som har vært i arbeidslivet lenger enn meg har vært veldig nyttig».

Informant C reflekterer rundt den relasjonen hun har til sin veileder, og at den er nesten fraværende i hverdagen. Det er ikke avsatt faste veiledningstidspunkt, og det er opp til informant C å ta kontakt med veileder ved behov. Informant C antyder at hun ikke kommer til å gjøre det fordi hun ikke kjenner henne godt nok til at det er naturlig. Informant C har blitt tildelt en fadder som hun har faste samarbeidsmøter med hver uke. De to er begge kontaktlærere på samme trinn, og samarbeider om programfagene. Hun forteller at det er mye mer hjelp og støtte for henne å ha disse faste samarbeidstidspunktene med fadder enn det hun har opplevd å få fra veileder.

Informant C: «Jeg kan jo alltid kontakte veilederen min, men for meg har det ikke blitt noe naturlig. Jeg kjenner henne ikke så godt. Det var litt sånn unaturlig for meg å be om hjelp fra henne som jeg nesten ikke kjenner, og når det ikke er satt opp noe møte heller».

5.2.2. Hvordan har veileder vært en støtte?

I *Prinsipper for veiledning* er det beskrevet at veileder bør holde seg faglig oppdatert og være kvalifisert for oppgaven. Ulvik & Smith (2011, s. 54) trekker fram at veileder bør gi den følelsesmessige støtten veisøker trenger, ha tid og være tilgjengelig ved behov.

Informant E har en veileder med veilederutdanning, og hun sier at hun fikk tilbud om veiledning med en gang hun startet opp. I første av skoleåret var det allikevel så mye å sette seg inn i av rutiner og system at hun ikke tok kontakt før det nesten «smalt». Hun reflekterer rundt hva veiledningen har betydd for henne disse første månedene i yrket.

Informant E: «Føler at man burde kunne alt, men kan ingenting, men derfor er det viktig at en veileder er på helt fra starten, så tidlig som mulig og har oppfølgingen».

Informant E: «det å få snakke med en veileder hjelper også, sånn for å få tømt oppi hodet. Så det har vært kjempefint, og jeg skulle vel ønske at jeg benyttet meg enda litt mer av det veiledningstilbudet».

Informant E: «Hvis det er ting som jeg synes er utfordrende eller tøft, og ja, bare kan få noen innspill fra noen som er nøytrale, rett og slett. Det har vært tøft, det halvåret her, så er jeg glad for at jeg hadde den veiledningen».

Rett før jul tok veileder kontakt med E igjen, og sa at hun ville ha en samtale, bare for å sjekke ut hvordan det gikk. Informant E forteller da:

Informant E «Det var på et punkt hvor ikke det gikk så bra, og det skrev jeg også, og det får meg egentlig til å tvile litt på hele valget jeg har gjort og det å jobbe som lærer. Og da var hun (veileder) veldig på ballen. Vi har ikke lyst til å miste deg, og du er en kjemperessurs og la oss ta en prat. Så vi skal vi skal møtes neste uke allerede for å ha en prat.»

Informant E beskriver hvordan veileder har vært en viktig støttespiller for henne, og hun reflekterer over at hun er veldig glad for at hun har en veileder. Informant E beskriver hvor overveldende det første halvåret har vært og hun og at hun var redd for at det hadde gått utover relasjonen til kolleger. Dette tok hun opp med veileder som var tett på med en gang og ga E råd om hva hun burde gjøre, og fulgte opp med en ny samtale etter jul. I Informant E sine refleksjoner om veiledningen hun har hatt så langt, trekker hun det fram som helt avgjørende

for at hun skulle klare å håndtere situasjonen hun var kommet i. Den emosjonelle støtten veileder viste, og at hun var tilgjengelig for når hun trengte det har vært avgjørende. E er allikevel ikke sikker på om hun klarer å stå i læreryrket. E reflekterer over situasjonen slik den er per januar 24.

Informant E: «alt avhenger egentlig av om jeg klarer å stå i det, og finne min vei da, både med samarbeid, undervisning, undervisningsplanlegging, altså alle det forskjellige. At jeg kan klare å finne en måte å takle alt på.»

5.2.3. Hvilke behov har informantene for veiledning?

Som ny i et yrke er det mye som er overveldende, og det kan være vanskelig å trekke fram hva de største behovene er, for det er så mye. Når Informant B reflekterer rundt hvilke behov han har i en veiledningsøkt har han ingen klare tanker om dette. Han har deltatt i både individuell – og gruppeveiledning, og forteller at det har vært veldig matnyttig og bra for hans del. Informant B har lang bakgrunn fra et annet yrke, og reflekterer rundt hva han tror er viktig at veiledningen har søkelys på i møte med yngre, nyutdannede lærere. Informant B tror selv at han har en fordel av å ha en del erfaring fra tidligere som gjør han bedre rustet enn de som er yngre og ikke har den samme erfaringen som han. Han er fornøyd med hvordan det er lagt opp ved hans skole. Han har allikevel noen betraktninger rundt læreryrket generelt.

Informant B: «Det yrket her virker som et yrke hvor du antageligvis kan komme i situasjoner hvor du kan brenne deg litt ut. Så det å gjøre nyutdannede oppmerksomme på hva som er, liksom godt nok, man blir på en måte aldri ferdig, ikke sant.»

Informant D reflekterer rundt lærerrollen generelt, og hva hun opplever som mest utfordrende i møte med elever. Hun beskriver hvordan den faglige delen av yrket har en mindre plass enn den sosiale, og at det kan være utfordrende å kombinere disse, særlig med elever som har det vanskelig utenom skole.

Informant D: «Jeg tenker det psykososiale. For det er jeg tror det er vel det som er var det største sjokket som lærer, at lærerrollen er så bred. Du skal møte elevene på så mange fronter da. Du skal jo være en støttestøtte.»

Informant E ønsker mer handlingsorientert veiledningen, at veileder observerer undervisningen og forteller hvordan ting kan gjøres. Jeg oppfatter ikke at hun ønsker en oppskrift, men snarere tilbakemelding og forslag til handlingsalternativer i undervisningen og i møte med elever. E er lærer på et utdanningsprogram hvor det er elever med større læringsutfordringer enn på ordinære utdanningsprogram og det er mye teknisk utstyr som benyttes i opplæringen.

Informant E» Ja, kanskje litt mer veiledning til å hjelpe til hvordan man gjør ting, og det har jeg fått tilbud av veilederen min om, hvor hun har sagt at hun kan komme inn og observere».

Informant B er den eneste av informantenes som underviser i fellesfag. Han beskriver en situasjon fra undervisningen, og reflekterer rundt sin rolle som lærer og veileder for elevene. At det ikke er han som skal gi svarene, men at han må ta seg tid til å lytte til elevene for å høre etter hva det egentlig er de lurer på. Han undrer seg over hvor rask han er til å gi svaret, samtidig som han anerkjenner at han er ny som lærer, og at han fremdeles er i utvikling. Dette er et område han tydelig ønsker å bli bedre på.

Informant B: «av og til så opplever jeg at jeg får spørsmål fra elevene, og så er jeg kanskje litt rask med å bare svare uten å egentlig å høre etter, hva er det du spør om nå, hva er det det spørsmålet egentlig avdekker at elevene ikke forstår? Men så er det mitt første år som lærer da, der hver dag er noe nytt, så læringskurvene er enormt bratt, og jeg akkumulerer masse erfaring og kompetanse, forhåpentligvis».

Informant EVA: «I starten skulle jeg ønske at jeg fulgte en lærer tett. Observerte undervisninger osv.»

5.2.4. Drøfting av veiledningens betydning og innhold

I informantenes refleksjoner kommer det tydelig fram at de har behov for støtte fra noen som er mer erfarne enn dem selv, men det er ikke nødvendigvis veilederne som trekkes fram som de viktigste støttepersonene, til tross for at alle har fått tildelt veileder. Faddere, andre lærere på trinnet eller fagseksjoner trekkes fram som like viktige, eller viktigere, enn veileder. Dette finner jeg støtte i hos Lejonberg (2016, s. 8), som trekker fram at støtte fra andre kolleger i arbeidsmiljøet er viktig for nykommeres sosialisering. Et godt relasjonelt forhold til kolleger er en forutsetning for følelse av tilhørighet, og et grunnleggende psykologisk behov

(Skaalvik & Skaalvik, 2017, s. 149). Å oppleve støtte fra kolleger gir gunstige utfall i en sosialiseringssprosess for nykommere ved lav grad av intensjon om å slutte og høy grad av følelsesmessig forpliktelse til jobben (Lejonberg, 2016, s. 9). Gode relasjoner til kolleger innebærer støtte og både emosjonelt og instrumentelt, og kan forebygge utbrenthet.

Når flere av informantene trekker fram at de har like god nytte og støtte i kolleger som fra veileder, kan dette ha en sammenheng med at de deler fag, og at undervisningskompetanse som faddere representerer er viktigere for veisøker enn å ha en veileder som ikke har den samme kompetansen. Lejonberg (2016, s. 22) påpeker at lik undervisningskompetanse kan bidra til å sikre profesjonalitet i veiledningen. Om kompetansen mangler hos veileder kan de innebære at veiledningsforholdet ikke betyr like mye for profesjonsutviklingen. Når Informant C reflekterer over at hun ikke finner det naturlig å ta kontakt med sin veileder er det grunn til å anta at det har både med nærhet til samarbeidspartner på trinn, og at de deler undervisnings- og kompetansefag.

Når Informant E reflekterer rundt behovet for at veileder observerer hennes undervisning ønsker hun klare råd og tilbakemeldinger på det hun gjør i timene sine, og komme raskere til en bedre praksis og en dypere forståelse for læring (Ref. figur 2B, kap. 3.3). I et veiledningsforhold er det i de fleste tilfeller av betydning at veileder den samme type undervisningskompetansen som veisøker har for at det skal gi best mening eller ha overføringsverdi for den nyutdannede. En slik observasjonsøkt trenger ifølge (Stålsett, 2012, s. 28) ikke å etterfølges av noen endelige løsninger, men veileders fortolkninger og tilbakemeldinger kan bidra til økt forståelse for veisøker.

To av fem informanter trekker fram hvordan veileder har vært en viktig støtte i den første perioden, og at de har fått anledning til å komme med det de har behov for. En trygg og tillitsfull relasjon mellom veisøker og veileder er avgjørende for at veiledningsforholdet skal fungere godt, ifølge Lejonberg (2018, s. 22). Ansatte som får veiledning opplever anerkjennelse og bekreftelse (Lejonberg, 2016, s. 9). I et godt veiledningsforhold vil være også lettere for veisøker å ta opp utfordringer og problem. Informant E reflekterer over hvordan høsten har vært veldig tøff for henne, og at veileder og nærmeste leder har vært til god støtte i denne perioden.

I Rambølls sluttrapport (2022, s. 9) kommer det fram at informanter forstår veiledning som noe man har behov for hvis man står i et problem, trenger hjelp eller er en lite kompetent lærer. Om veiledningen er basert på at veisøker tar kontakt når det har oppstått en utfordring eller et problem forsterkes denne misforståelsen, og veisøkere kan unnlate å ta kontakt med veileder for ikke å framstå som usikre eller mindre kompetente i yrkesrollen (Lejonberg, 2018, s. 22).

Informant E fikk tilbud om veiledning av sin veileder, men tok ikke kontakt før det hadde blitt vanskelig og det var et problem. Bjerkholt (2017, s. 34) trekker fram Ottesens doktorgradsavhandling, hvor praksisstudenter identifiserte tre tilnærminger til innholdet i refleksjonsbegrepet: å løse et problem, klargjøre en rekke perspektiver, og reflektere over erfaringer. Av disse tre tilnærmingene var problemløsning mest utbredt. Når informant E reflekterer rundt hvordan hun ville ha reagert nå er hun klar på at hun ville tatt kontakt med en gang det begynte å bli utfordrende. Informant E reflekterer videre rundt det å fortsette som lærer, og fortsette å stå i noe hun uttrykker som stor utfordringer. Informant E sier at hun veldig gjerne vil, men at det fremdeles er veldig krevende rolle å stå. Sanchez og Ulvik (2015, s. 54) fant at ved tidlig å ta opp saker med veileder reduseres lærers stressnivå og praksissjokk, og det øker lærers trygghet og bidrar til større fleksibilitet. I et veiledningsforhold kan nyutdannede læreres følelse av å være isolert mulig reduseres, og selvtillit og evne til selvrefleksjon og problemløsning økes. En slik psykologisk og følelsesmessig støtte kan sette problemer i et annet perspektiv og øke jobbtillfredsheten (Ulvik & Smith, 20011, s.54). Når informant E reflekterer rundt sine opplevelser framstår veileder som en avgjørende person for henne i å klare å stå i det hun opplever som krevende.

To av informantene er veldig fornøyde med støtte fra sine ledere, mens en annen etterlyser oppfølging fra sin leder. Engvik & Emstad (2015, s.1) understreker i sin artikkel skoleleders store betydning og påvirkningskraft i sosialiseringprosessen ved å være oppmerksom på hvordan de blir tatt imot og fulgt opp av kolleger. Ved å være tett på den første periode, og være tilgjengelig ved behov vil leder raskere kunne følge opp om det oppstår situasjoner som må adresseres.

I empirien finner jeg lite tegn på refleksjon over egen praksis og ønske om å utforske denne for å utvikle seg og egen undervisningspraksis. Dette kan ha sammenheng med at intervjuene ble gjennomført etter relativt kort tid i yrket, og at informantene ikke hadde kommet seg over den

første perioden som er preget av «å holde hodet over vannet, bli kastet ut på dypt vann eller å drukne» (Lejonberg, 2018, s. 20). Når informant A deler sine refleksjoner knyttet til at hun ønsker at kolleger skal dele undervisningsopplegg med henne er informantens fremdeles på det nederste nivå P1 i Handal & Lauvås sin handlings- og refleksjonsmodell. (ref. figur 4. kap. 3.3).

I informantenes refleksjoner knyttet til behov og støtte har samtlige lærere uttrykt behov som handler om hvordan man kan legge til rette for og utføre pedagogiske handlinger, og mer praktiske sider ved læreryrket. Dette støttes av Bjerkholt (2017, s. 34) som beskriver hvordan veiledningens innhold og tema preges av pedagogiske handlinger, tekniske og praktiske forhold, og at det mangler refleksjoner knyttet til intensjoner og formål med veiledningen.

Lejonberg (2016, s. 58) trekker i sin avhandling fram at lærere er mer opptatt av tekniske ferdigheter enn å utforske hva de selv tror på i introduksjonen til et så komplekst yrke som læreryrket. Det er krevende å reflektere utover handlingsnivået når det er mye å lære og sette seg inn i. De nyutdannede har ikke kapasitet til å gå lenger eller dypere i sine antakelser, eller sette spørsmålstegn ved de mål eller verdier som ligger til grunn for handlinger, prosedyrer og strategier, men trenger oppskrifter og måter å handle på som erfarne kolleger har funnet ut at fungerer.

Et interessant funn fra analysearbeidet er informant B, som reflekter over sin egen rolle som lærer i møte med elever som stiller spørsmål. Han beskriver hvordan han svarer raskt, uten å la verken eleven eller seg selv reflektere over hva elevene egentlig lur på. Informant B uttrykker et ønske om å utvikle seg som lærer, og at han sier at han akkumulerer kunnskap og erfaringer for å bli en bedre lærer. Når Informant B reflekter over sine egne handlinger, setter han spørsmålstegn ved sin egen undervisningspraksis, og er med det i ferd med å bevege seg ett nivå opp, til nivå P2 i handlings- og refleksjonsmodellen (ref. figur 4. kap. 3.3). Refleksjoner basert på konkrete observasjoner eller egne handlinger er det beste utgangspunktet for å videreutvikle sin egen praksis, og bidrar til å fremme læring (Postholm, 2012, s. 13). De erfaringene han har gjort så langt gir rom for praksis-baserte begrunnelser, som kan knyttes til teoribaserte begrunnelser. I læringsprosessen er refleksjon sentralt, og beskrevet som nøkkelen til læreres læring og utvikling (Postholm, 2012, s. 23). Gjennom refleksjonen oppstår det en

kobling og sammenheng til handlingen, og handlingen forstås på en ny måte. I stedet for å henge fast ved handlingen, ser man muligheter for nye og andre handlinger (Postholm, 2012, s. 23). Denne type refleksjon og påfølgende læring knyttet til konkret praksis krever at skolen som organisasjon har søkelys på det. (Lejonberg 2016, s. 20). Informant B forteller at det er lagt opp til flere individuelle- og gruppeveiledningsøkter ved hans skole. Han sier selv at han har god nytte av begge formene for veiledning, og at det er rom for å dele og lære av hverandre.

Informant EVA skriver i sin evaluering av veiledning ved egen skole at det er lite en-til-en veiledning. EVA trekker også fram at det er vanskelig å vite hva hen kan få veiledning på. Denne problemstillingen bekreftes i Rambølls sluttrapport (2021, s. 26), hvor det trekkes fram at veisøkere synes det er vanskelig å spørre om veiledning, for de vet ikke hva de skal spørre om. I henhold til *Prinsipper for veiledning* skal veisøkere tilbys både individuell og gruppeveiledning. Gruppeveiledning gir innsikt i tema som den nyutdannede ikke selv har meldt inn, men som kan være nyttige allikevel. At veileder vet hvordan det er å være nyutdannet og har kunnskap om dette er derfor en viktig forutsetning for å kunne tilpasse veiledningen til den nyutdannedes forutsetninger og behov. Postholm (2012, s. 31-32) beskriver hvordan refleksjon sammen med kolleger bidrar til mer refleksjon, kan bidra til læreres læring og gjøre dem mer bevisst på sin egen praksisteori. Bjerkholt (2017, s. 50) trekker fram hvordan systematiserte erfaringer lærere gjør seg er en del av profesjonen kunnskapsgrunnlag, og at veiledningens oppgave er å innlemme veisøkerne i dette kunnskapsgrunnlaget.

Informant B reflekterer rundt det å være lærer er et yrke hvor du aldri blir ferdig, og at det alltid kan bli bedre. Han ser en fare for å bli utbrent om det ikke er noen der som kan fortelle at godt er godt nok. Sanchez & Ulvik (2015) skriver at nyutdannede lærere som ikke får veiledning ikke har krefter til å reflektere over egen praksis på en strukturert måte, og står dermed nærmere i fare for å bli utbrent. I Rambølls sluttrapport (Rambøll, 2022, s. 7) pekes det på at lærere som har mottatt veiledning er mer motivert for å videreutvikle seg og bli værende i yrket. I artikkelen «*Når praksissjokket er over, nyutdannede læreres opplevelse av utfordringer i læreryrket*» (Damgaard, 2011, s. 79) bruker forfatteren begrepet *det privatiserte nederlaget*, om læreren som ikke greier å gjøre alt han syntes han burde. Oppgaven og ansvaret som er gitt til lærerne er veldig stort, men intensjonen står ikke i forhold til den virkeligheten de møter.

Med utgangspunkt i informantenes refleksjoner knyttet til hvem de støtter seg til og som oppleves som viktige for å imøtekomme nyutdannede læreres behov for veiledning og støtte, er det tre grupper som trekkes fram som betydningsfulle. Gode kolleger er viktige i hverdagen for trivsel og godt arbeidsmiljø, og når det gjelder konkrete spørsmål knyttet til praktiske og tekniske spørsmål om undervisning, elever og rutiner. Veileders rolle er viktig når det oppstår utfordringer og for å bidra til refleksjoner knyttet til praksisteori. Det er av betydning for veiledningsforholdet at veileder har fagkompetanse. Leder har en formalisert rolle i å sørge for at det er lagt til rette for veiledningsøkter og sosialiseringprosesser. Leder er i tillegg betydningsfull i kraft av rollen og for at den nyutdannede lærer skal oppleve seg som sett og verdsatt i arbeidsforholdet. For alle tre gruppene er en god relasjon, preget av tillit og trygghet viktig.

5.3. Anerkjennelse og utviklingsmuligheter

I dette delkapittelet løfter jeg fram funn fra analysearbeidet som framgår av informantenes refleksjoner knyttet til å oppleve at den kompetansen de bringer inn i profesjonsfellesskapet er anerkjent, og om det legges til rette for interne delingsarenaer. I *Prinsipper for veiledning* trekkes det fram at veiledningen skal bidra til at den nyutdannede opplever å bli inkludert og anerkjent, og i tillegg være en ressurs og en bidragsyter i fellesskapet. Jeg trekker fram informantenes refleksjoner og enkelte sitat knyttet til hovedtemaet *Anerkjennelse og utviklingsmuligheter* som bidrar til å belyse problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående opplæring å få den veiledningen og støtten de har behov for?* Avslutningsvis drøfter jeg funnene opp mot aktuell litteratur og valgte teorier.

5.3.1. Delingskultur

Informant B er den eneste fellesfaglæreren av informantene, og han underviser i fag på flere utdanningsprogram. Dette innebærer at han treffer lærere på tvers av utdanningsprogram fagseksjonsmøter. Jeg tror ikke at han ser på seg selv som en ressurs person for de andre, men at han har mulighet til å dele med kolleger på seksjonsmøter om han ønsker det. Han forteller om en veldig god delingskultur i kollegiet.

Informant B: «Vi har jo noen seksjonsmøter, og så videre, men det er vel bare en god delingskultur på skolen da, som man bare legger merke til med en gang, og folk uttrykker eksplisitt, liksom,

bare si fra om du vil ha hjelp eller hvis du vil ha et forslag til undervisningsopplegg. eller hvis man tar opp en samtale selv så tar folk seg tid til å prate med deg da ja, så det er bare helt sånn uformelt den delingskulturen, virker det som.»

Informant A har kun hatt individuell veiledning med fokus på de praktiske sidene ved læreryrket så langt. Hun forteller at hun ønsker gruppeveiledning, men det er ikke lagt opp til dette foreløpig. Hun ønsker samarbeidsarenaer hvor lærerne kan dele med hverandre, og trekker fram at hun har mye å lære av de mer erfarne lærerne blant annet når det gjelder oppfølging av elever som strever psykososialt. Hun bruker mye tid på å finne ut av hva som er forventet av henne og hvordan hun skal løse oppgaver som krever skjønnsvurderinger. Elevfravær og vurderinger trekkes fram som særlig utfordrende.

Informant A: «Det er gjerne tips på undervisningsopplegg, å dele med hverandre, sånne enkle og morsommere opplegg, det hadde jeg satt pris».

I Lærerutdanning 2025 (s. 22) pekes det på at et godt arbeidsmiljø med støtte fra kolleger og ledelse, med muligheter for faglig samarbeid, er viktige faktorer for opplevelse av mestring i lærerrollen.

Informant A beskriver hvor stor betydningen et godt samarbeid med kolleger er, både faglig, men også sosialt og emosjonelt. Informant B reflekterer over hva han trenger hjelp til i kontaktlærerrollen, og konkluderer med at han ikke har behov for en organisert opplæring eller innføring for å håndtere rollen.

Informant B «Jeg har nok mer nytte av å bare spørre kollegaer underveis egentlig, og søke opp i dokumenter og spørre kollegaer underveis».

Informant EVA: «Jeg er ganske fornøyd så langt. Jeg har både fått tilbakemeldinger fra leder og fra en mentor, samtidig som jeg også føler at jeg får mye hjelp fra andre kollegaer. Det å ha muligheten til å samarbeide med andre lærere som har vært i arbeidslivet lenger enn meg har vært veldig nyttig».

5.3.2. Motstand

Motstand fra kolleger handler om hvorvidt informantene opplever at de kan komme med forslag til hvordan undervisningen og undervisningsopplegg lages. Informant E forteller om en

episode ved oppstart av skoleåret der hun hadde en tydelig ide om å gjennomføre en periode, på en annen måte enn det de andre lærerne var vant med. Hun fikk gjennomslag for forslagene, og endte opp med å ha ansvar for alt selv. Det opplevdes som tungt at de ikke bidro og at hun gjerne skulle hatt litt hjelp fra de erfarne lærerne.

Informant E: *«Men også det å kunne bringe nye ting inn i undervisning, men da kanskje møte en god del motstand fra eldre lærere som har vært der i mange, mange år. Litt den negativiteten rundt ting».*

Informant C beskriver noe av det samme, men her er det de erfarne lærerne som tar «styring» over et undervisningsopplegg, og informant C blir med på noe som hun selv har lite eierskap til. Hun reflekterer også over hvordan de har en annen tilnærming til vurdering, og ikke lytter til hennes erfaringer og innspill.

Informant C: *«Nå skal jeg samarbeide med noen andre lærere, og de bare slenger ut en oppgave, og Har du noe å si på den? Og jeg vet ikke om jeg skal ha noe å si på den, og så skal vi vurdere det. Men de har jo veldig sånn svære overordnede vurderingskriterier da. Så ja, jeg kjenner at jeg gruer meg litt til å vurdere en oppgave jeg ikke har laget selv, ikke føler eierskap til, og er usikker på om jeg liksom klarer å vurdere med så med tre store vurderingskriterier. Jeg har liksom lært på studiet at man skal lage konkrete vurderingskriterier, at det er veldig viktig. Ja, men sånn jobber de ikke her».*

En lærende organisasjon med tydelige strukturer og forventninger til samarbeidslæring vil bidra til å sosialisere nyutdannede lærere og gi alle ansatte mulighet til å videreutvikle sin egen praksis.

5.3.3. Drøfting av Anerkjennelse og utviklingsmuligheter i en lærende organisasjon

Ett gjennomgående funn i denne kategorien er informantenes refleksjoner knyttet til mulighet for anerkjennelse og utviklingsmuligheter utover det de opplever sammen med sine nærmeste kolleger. I datamaterialet kommer det ikke fram at noen av informantene er gitt anledning til, er forventet å dele kompetanse sin, eller å være en ressurs i profesjonsfellesskapet de er en del av. Informantene reflekter over at dette er mer opp til hver enkelt, og at de helt sikkert får lov å være ressurser for sine kolleger om de ønsker det, men at dette ikke er noe som ledelsen verken legger opp til eller forventer. Tatt i betraktning at intervjuene ble gjennomført før jul det første

yrkesaktive året som lærere, er det fremdeles god mulighet for at dette er noe som vil skje på et senere tidspunkt.

Alle informantene beskriver arbeidsmiljøene som svært gode, med kollegial støtte i både faglige og sosiale spørsmål, og det er «bare å spørre» om det er noe de lurar på eller trenger hjelp til. Skolekulturer hvor nyutdannede opplever at de blir behandlet likeverdige i en atmosfære preget av samarbeid og gjensidighet, både formelt og uformelt, skaper et gjensidig og profesjonelt læringsmiljø (Engvik & Emstad, 2015, s.1). Denne perioden er spesielt viktig, og gode samarbeidskulturer har betydning for lærerens utvikling av, og forståelse for, god undervisning og for å støtte opp under utvikling av lærerrollen (Postholm, 2012, s. 121).

Informant B gir uttrykk for at han har flere muligheter for å hente støtte og hjelp i forhold til faglige spørsmål og undervisning. Han identifiserer spesielt fagseksjonsmøter som en viktig formell arena hvor han kan dele erfaringer, løfte frem problemstillinger og få den støtten han trenger som nyutdannet lærer. I tillegg er et alle de uformelle arenaene han har med kolleger, hvor et bare er å spørre om hjelp om han trenger det. Det er usikkert om skolen har en plan for å anerkjenne nyutdannede nyansatte som en ressurs, men informant B kjenner ikke til noe mer enn fagseksjonsmøtene. Der er det opp til han selv å dele eller bidra.

Informant B's refleksjoner om hvor han finner støtte kan ses i lys av teorien om enkelt- og dobbeltkretslæring. Når informant B deler erfaringer og diskuterer faglige spørsmål i fagseksjonsmøter bidrar dette til hans personlige utvikling og kompetansebygging. I et profesjonsfelleskap som verdsetter samarbeid og refleksjon legges grunnlaget for organisasjonslæring. Det betyr at kollektive erfaringer og refleksjoner kan føre til endringer på organisasjonsnivå, noe som gagnar ikke bare den nyutdannede, men hele organisasjonen. Denne prosessen bidrar til å skape en lærende organisasjon, hvor nyutdannede lærere blir en integrert del av organisasjonens utvikling. Postholm (2012, s. 29) beskriver betydningen av at skolen har delingsarenaer for lærernes profesjonelle utvikling, hvor lærere får mulighet til å planlegge, iverksette og evaluere praksis basert på refleksjoner fra egen praksis. Formaliserte arenaer vil bidra til læreres refleksjon og videreutvikling av egen praksis, når det er lagt til rette for det. Et samarbeidende, støttende skolekultur vil bidra til å utforme lærernes identitet positivt. På den

annen side kan et negativt miljø påvirke læreren i stor grad de første årene (Olsen & Ulvik, 2015).

To av informantene reflekterer rundt en type motstand de har møtt hos kolleger i forbindelse med undervisningsopplegg og vurderingskriterier i fag. Både Informant E og Informant C reflekterer rundt manglende anerkjennelse og en type motstand fra kolleger. Informant E fikk lite drahjelp fra kolleger etter å ha «trumfet» gjennom et undervisningsopplegg som var annerledes enn det de mer erfarne lærerne var vant med. I etterkant av undervisningsperioden var de fornøyd med hvordan det hadde gått. Informant E reflekterer rundt den følelsen dette ga henne; hun er fornøyd med at hun sto på sitt, og samtidig skuffet over manglende støtte fra kolleger. Dette bekreftes av Skaalvik & Skaalvik (2012, s. 151) som finner at det er en tendens til at yngre lærere føler seg overkjørt av eldre lærere. De mer erfarne lærerne bestemmer faglig innhold og arbeidsform, med begrunnelse i sin lange erfaring og at de vet hva som fungerer. De har en tendens til å gjenta det de har gjort før og som de er trygge på. Som en konsekvens at dette vil nyutdannede oppleve at deres kompetanse ikke blir anerkjent, og de blir oversett i planlegging av undervisningen.

Når informant C reflekterer over hvordan erfarne kolleger utformer vurderingskriterier i en oppgave, og hun opplever at teamet «bare slenger ut en oppgave» uten at hun har eierskap til den, og hun føler hun seg usikker på hvordan hun skal klare å vurdere elevene. Teamet har utformet vurderingskriterier som ikke er i henhold til slik hun har lært at det skal gjøres. Engvik & Emstad (2015, s. 1) setter i sin artikkel søkelyset på nyutdannede lærere som befant seg i utfordrende situasjoner og først fikk oppfølging etter at disse hadde oppstått. De argumenterer for at skoleledere må være mer proaktive når nyutdannede blir innlemmet i allerede etablerte samarbeidsteam, og stille tydelige forventninger til hvordan teamet skal ta imot den nye ideer fra nyutdannet, og tilby støtte om det oppstår utfordringer. Dette funnet kan sees i lys av et fenomen beskrevet i artikkelen Profesjonelle læringsfellesskap for lærere i videreutdanning (Utdanningsforskning, 2015). I artikkelen kommer det fram at lærere som tar videreutdanning gjennom ordningen *Kompetanse for kvalitet* opplever kun en tredjedel av de spurte at de har samarbeidet med kollegaer «for å realisere noe av det de har lært». Det skjer lite kunnskapsdeling på egen arbeidsplass når lærere tar videreutdanning. At nyutdannede læreres

kompetanse ikke blir etterspurt i profesjonsfellesskapet kan tyde på noe av det samme fenomenet som lærere i videreutdanning opplever, nemlig at det ikke legges til rette for en kunnskapsdeling i læringsfellesskapet, til tross for at det er en tydelig forventning om at det skal legges til rette for dette for både nyutdannede og øvrige ansatte i profesjonsfellesskapet. Kollektiv læring på organisasjonsnivå er krevende og betinger en organisatorisk læringskapasitet og en kultur som har læring og profesjonsutvikling som en sterk kjerneverdi (Paulsen, 2021, s. 14). For at deling skal skje i praksis, må skolens ledelse kommunisere betydningen av samarbeid og ha en tydelig holdning til profesjonell utvikling, og legge til rette for det faktisk kan skje.

Et tydelig funn i datamaterialet er at informantene opplever lite anerkjennelse og støtte fra skoleledelsens side for den kompetansen de bringer inn i profesjonsfellesskapet, utover samarbeid og delingskultur med nærmeste kolleger. Det er lite i datamaterialet som tyder på at organisasjonen som helhet evner å dra nytte av kompetansen de de nyutdannede lærerne representerer.

5.4. Skolens støttestrukturer, nødvendig opplæring og organisasjonssosialisering
I dette delkapittelet vil jeg løfte fram relevante funn fra informantene knyttet til organisasjonens støttestrukturer for alle ansatte, og spesielt for nyutdannede nyansatte. Et sentralt funn som følge av analysearbeidet er lærernes refleksjoner knyttet til behov for opplæring og tilrettelegging for å gjøre en god jobb.

Skolens støttestrukturer forstås som opplæring i bruk av skolens digitale system (slik som Teams, OneNote, Visma, IKO), rutiner knyttet til fraværsoppfølging, kontaktlærerfunksjon, elevsamtaler, foreldresamarbeid, teamsamarbeid og lignende. Videre løfter jeg opp informantenes refleksjoner knyttet til hvordan veiledningen er organisert, om veiledningen er timeplanlagt, og om hvilke ressurser som er avsatt til oppfølging og veiledning. Ifølge Arbeidsmiljøloven § 4-2, opplæringsloven §10-8 og friskoleloven §5-2 andre ledd, bokstav i (ref. kapittel 2), har arbeidsgiver ansvar for å ivareta nyutdannede nytilsatte lærere på en god måte. I Prinsipper for veiledning står det at veiledningen skal gjennomføres gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veileder og veisøker etter en strukturert og målrettet plan

(Utdanningsdirektoratet, 2021, s. 7). Avslutningsvis i dette delkapittelet drøfter jeg funn knyttet til hovedtemaets skolens støttestruktur i lys av oppgavens problemstilling *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?* og valgte teorier, litteratur og forskning på området.

5.4.1. Behov for opplæring

For å være i stand til å gjøre en god jobb er det viktig å få nødvendig opplæring. Å mestre de oppgavene man er ansatt for å gjøre vil bidra til motivasjon. Informant C beskriver hvordan alt var veldig slitsomt i starten, og at hun ikke forsto alle datasystemene som skolen bruker. Det er ulike plattformer, og lærere setter opp sine system på forskjellige måter. Hun er inne i flere klasser og det er flere system å forstå og ta hensyn til. Hun nevner alle kommunikasjonskanalene som skolen bruker, og at det er vanskelig å henge med på alt. Informant A har de samme utfordringen med ikke å forstå hvordan for eksempel hvordan OneNote fungerer, men fikk hjelp i løpet av kort tid da hun ba om det.

Informant C: «I starten, så var det veldig slitsomt at jeg ikke forstod alle datasystemene, alle plattformene våre, og hvordan man bruker de, og hvor man finner ting, både i chatfunksjonen og i den generelt modusen, og inne på oppgaver og alt det der. Lærere setter det opp på ulike måter. Jeg har noen timer i andre klasser og er inne i flere oneNoter og flere teams. Samtidig som mye ligger i outlook. Og ja, det skulle jeg gjerne hatt en opplæring på i starten, sånn at det hadde jeg ryddet litt tid».

Informant A «Da ønsket jeg en gjennomgang av onenote, hvordan hun bruker det og litt sånn hvordan det henger sammen, for jeg skjønnte ikke hvordan det hang sammen, så da ba jeg om hjelp til det».

På spørsmål om hva som kunne vært tilrettelagt på en bedre måte svarer informant C at hun tror det hadde vært nyttig å ha en konkret opplæring i starten, for raskere å komme seg inn i ting.

Informant C: «Da blir det jo litt sånn, du får tre bøker i hånda, og så, vær så god, begynn! Du har undervisning i morgen. Du må bare løpe rundt og spørre mange forskjellige om ting, så jeg tenker vel at det burde vært satt av mer ressurser til opplæring i starten, der en får ryddet unna det som går an å få forklart».

Informant A beskriver også hvordan hun har brukt mye tid på å settes seg inn i og forstå hvordan fraværsreglementet fungerer. Hvor mye kan en elev faktisk være borte, med godkjent dokumentasjon, før det går ut over vurderingsgrunnlaget? Hvor langt kan hun strekke seg for at elevene skal gjennomføre? Dette er spørsmål som erfarne lærere har, men som hun ikke har funnet ut av enda.

Informant C: «Å begynne 100% som kontaktlærer, det er veldig overveldende. Det er veldig mye ansvar, og jeg er også på en helt ny skole, så bare det å finne fram i bygget tar jo mye tid, og bli kjent med alle og ja, så alle systemene, hva som er forventet. Ting som folk tar for gitt, som ikke jeg skjønner. Ja, det er veldig overveldende».

Informant EVA: «Jeg synes ikke at jeg ble satt helt godt nok inn i alt jeg trenger å vite som lærer når jeg startet i jobben. Det er mye jeg ble fortalt, men jeg var f.eks. ikke helt sikker på hvordan vurderinger skulle gjennomføres, hvor de skulle legges inn, faglærers ansvar for å følge med på fravær og sende ut varselbrev, og annet slikt arbeid».

Informant EVA: «Jeg opplever at det tas for gitt at jeg selv skal finne ut av ting, eller spørre kollegaer. Skulle gjerne hatt en mappe (digital eller analog) som kunne hatt en del info til oss som er nye».

Informant C beskriver noe av det samme når det gjelder prioritering av skolens lærerressurser, og som medfører at hun bruker tid på noe som hun kanskje ikke opplever som fornuftig.

Informant C «Og hun som er fadderer min, har jo ikke så mye tid til å hjelpe meg heller, så det blir jo at man prøver og feiler veldig mye, og bruker mye tid på det».

Informant D «Altså han er jo da kontaktperson for alle nyutdannede på bygget her, og jeg vet at han driver og prøver å få til en samling hvor alle de nyutdannede lærerne kan møtes. Ja, men det skulle jo stemme med hans timeplan, og det skal stemmes med vår timeplan, og så driver han og sliter litt med å få til, på en måte det».

Informant EVA: «Savner at det kanskje kunne vært satt opp tid til samtaler med veileder, at det ikke bare skjedde ved behov, da jeg glemmer å ta kontakt. Hadde vært greit å ta en skikkelig samtale med veileder om ting jeg synes er utfordrende, men tiden går fort og det blir fort bortprioritert til fordel for andre ting også».

5.4.2. Organisering av veiledningen

I «Prinsipper for veiledning» er det beskrevet at veiledningen skal gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte, med en strukturert og målrettet plan. Det skal avsettes tid til planlegging og gjennomføring av veiledningen for både veileder og veisøker. Å avsette tid og ha en strukturert plan handler i stor grad om å prioritere ressurser, og er et ansvar som ligger hos ledelsen. Veiledningen kan organiseres ut fra lokale behov og forutsetninger, noe som gir handlingsrom, men også mulighet til nedprioriteringer. (Denne kategorien kunne like gjerne vært sortert under hovedtemaet Skolens støttestruktur, men jeg velger å legge den til dette hovedtemaet da det så tydelig er en del av *Prinsipper for veiledning*).

Informant E forteller at det ikke settes inn vikar for henne når det er samlinger for nyutdannede, og at det er mye opp til henne selv å prioritere deltakelse. Dette medfører et *etisk dilemma* for henne når hun vet at det går ut over kolleger og elever.

Informant E: «*Det er ikke mitt ansvar, men samtidig, det er jeg som sitter igjen med den dårlige følelsen når ikke det blir satt inn vikar. Så det kan vel ledelsen bli enda bedre på, det å støtte opp under den ordningen da, rett og slett. Som er så fint opplegg, men da må man også trygge de nyutdannede på at liksom det er greit at du drar dit*».

Informant C forteller hvordan hun ser nytteverdien av veiledningen, men at det blir for mye å ta inn over seg når det kommer på slutten av dagen, og hun har hatt praksiselever og møter hele dagen. Når veiledningen kommer oppå alt dette var det ikke fruktbart. Hun ønsker seg veiledning til et fast tidspunkt en gang i måneden, slik at det ble mer kontinuitet i det. Hun reflekter også over at fadderer hennes heller ikke har så mye tid til å hjelpe henne, og da bruker hun mye tid på å prøve og feile.

Informant C: «*Det ville vel egentlig vært nyttig hvis det hadde vært litt tidligere på dagen. Altså, for min del var det veldig seint på dagen, vi holdt på til kvart over fire, tror jeg, og det er i utgangspunktet en kjempetung dag for de fleste. Så for min del var det ikke et fruktbart tidspunkt. Ja, jeg tror det hadde vært mer nyttig hvis det hadde vært når vi var alle sammen motiverte. Vi fikk vite om det helt i siste liten, bare dagen før, så var det litt sånn, det er bare å enda en ting å gjøre*».

Informant EVA: «Savner at det kanskje kunne vært satt opp tid til samtaler med veileder, at det ikke bare skjedde ved behov da jeg glemmer å ta kontakt. Hadde vært greit å ta en skikkelig samtale med veileder om ting jeg synes er utfordrende, men tiden går fort og det blir fort bortprioritert til fordel for andre ting også».

Informant C beskriver noe av det samme når det gjelder prioritering av skolens lærerressurser, og som medfører at hun bruker tid på noe som hun kanskje ikke opplever som fornuftig.

Informant C «Og hun som er fadderen min, har jo ikke så mye tid til å hjelpe meg heller, så det blir jo at man prøver og feiler veldig mye, og bruker mye tid på det».

Informant D «Altså han er jo da kontaktperson for alle nyutdannede på bygget her, og jeg vet at han driver og prøver å få til en samling hvor alle de nyutdannede lærerne kan møtes. Ja, men det skulle jo stemme med hans timeplan, og det skal stemmes med vår timeplan, og så driver han og sliter litt med å få til, på en måte det».

Informant EVA: «Det er lite samtale 1-1, dette kan jeg også spørre om, men synes det kan være vanskelig å vite hva jeg skal få veiledning på»

Tid er en knapphetsressurs på mange områder. Dette underkapitlet hører hjemme flere plasser, men jeg velger å legge hit da jeg oppfatter at det først og fremst er en organisatorisk utfordring og et spørsmål om ledelsens oppmerksomhet og prioritering av støttestrukturer for nyutdannede som er utfordringen denne første perioden som lærer.

Av fem informanter nevnte fire at de ønsker seg mer tid til å sette seg inn i arbeidsoppgavene, til forberedelser og etterarbeid, tid til å bygge gode relasjoner med 30 elever i en klasse, tid til veiledning med veileder eller sammen med fadder/mentor og tid til å lære av og sammen med kolleger.

Informant A: «Hvis noen kan finne opp flere timer i døgnet»

Informant B: «Det er mulig at det er mange lærere som mener det, men jeg skulle gjerne hatt mer tid til å fordype meg faglig da, ikke sant. Å kunne få mer tid til å sette opp undervisningsopplegg og vurderer undervisningsopplegg og sånn det blir jo ting går litt fort unna av og til da ja, mer tid til faglig fordykning og forberedelse. Men det, jeg mistenker at det kanskje er noen lærere alltid vil be om da».

Informant C «Få færre arbeidsoppgaver holdt jeg på å si. Ja så skulle man jo gjerne vært på mer kurs og sånn, men det virker ikke som det er lite sånn lite kurs man drar på som lærer».

Informant D «Tid! ja. Jeg har jo et liv ved siden av arbeidet mitt, som jeg også liker, og med familien min så det».

Informant EVA: «Mer tid til planlegging og samarbeid. Det burde også vært regler på at man ikke bør være kontaktlærer de første par årene når man er nyutdannet, da det er mer enn nok å sette seg inn i lærerjobben generelt».

Informant E er den eneste som forteller at hun har nedsatt undervisningstid som nyutdannet. De fire andre har enten ikke noe nedsatt eller er ikke klar over om de har fått det eller ikke. E reflekterer over livsfasetiltaket for nyutdannede lærere, og retten til inntil 6% redusert undervisning og forteller at hun ikke synes det er til hjelp. Hun beskriver at det nesten er en merbelastning at hun mister en time med klassen sin. Det er viktigere for henne å være med elevene enn å ha noe redusert undervisning.

5.4.3. Drøfting av skolens støttestrukturer

Det tredje fremtredende funnet fra analysen viser informantenes refleksjoner og behov for opplæring i skolens systemer og strukturer, og det understreker viktigheten av tilstrekkelig opplæring for å utføre jobben på en effektiv måte. Dette sammenfaller med funn i evalueringer gjennomført av Rambøll (2021, s. 26) som bekrefter at nyutdannede lærere primært trenger hjelp med praktiske og tekniske problem. Å være ny på en arbeidsplass er ikke spesielt for lærere, og i alle arbeidsforhold er det nødvendig å få en innføring i arbeidsoppgaver og en opplæring i de verktøyene arbeidsforholdet bruker krever.

Å være nyutdannet lærer er en krevende periode i livet. Rambøll (2016, s. 16) finner i sin evaluering at «59% av veisøkerne i barnehage og skole er enige i at overgangen fra utdanning til yrke er så krevende at det kan kalles et sjokk». Det tyder på at i den første perioden har lærerne mer enn nok med å løse problemer som oppstår, sette seg inn i det tekniske og å få gjennomført undervisningen best mulig. Refleksjon over egen praksis ikke er hovedfokus på et så tidlig tidspunkt, men er preget av veisøkers behov for informasjon, råd og tilbakemeldinger (Lejonberg 2016, s. 58).

Funn i datamaterialet etter analysearbeidet er at oppstartssamtalene de nyutdannede lærerne har hatt med sine veiledere har vært preget av spørsmål knyttet til timeplaner, opplæring i skolens systemer, hvordan de trives i jobben og sammen med kolleger, utstyr som er nødvendig for å utføre en god jobb og lignende. Informantene reflekterer over behov for praktisk informasjon og undervisningstips, hvordan forstå fraværsreglementet, bruk av OneNote og hvordan drive integrert underveisvurdering. Lærernes refleksjoner viser at de fremdeles er inne i en periode hvor det strever med å ha hodet over vannet, og er i en overgangsfase hvor de gradvis tilegner seg kunnskaper og sosiale ferdigheter som er nødvendige i læreryrket. Informant EVA reflekter over hvordan det tas for gitt at hen finner ut av ting selv, og hen ønsker seg rett og slett en mappe med info hvor alt hen trenger står forklart eller beskrevet.

En veiledningsordning kan, ifølge Lejonberg (2016, s. 9) bidra til at nyutdannede lærere tilegner seg nødvendige ferdigheter for å utføre arbeidsoppgavene sine. Videre framhever Lejonberg (2016, s. 22) at veiledning kan bidra til en følelsesmessig forpliktelse som kan lede til positive utfall for organisasjonen. Dette kan være blant annet være forbedret jobbytelse og engasjement knyttet til jobbutøvelse.

Informant E deler sine refleksjoner knyttet til når hun tok kontakt med veileder første gang. Hun utsatte å ta kontakt fordi det var så mye annet som skjedde, og hun vurderte ikke å ha tid eller behov for veiledning før det «smalt». Hun forteller at det er vanskelig å prioritere veiledning. Om veiledningen ikke er planlagt og med en tydelig kommunisert intensjon, er det lettere å velge det bort. I evalueringen fra Rambøll (2021, s. 9) bekrefter det informant E har erfart når det gjelder å utsette veiledningen. Dette samme bekreftes i en studie gjennomført ved en videregående skole i Oslo i 2010; Dersom det ikke avsettes tid, blir veiledningsordningen gjerne uforpliktende både for skolen og for den nye læreren (Sanchez og Ulvik, 2015). E opplever det som et dilemma at veiledning er mer eller mindre frivillig, og at det går ut over elever og kolleger når hun er borte fra undervisning fordi det ikke settes inn vikar i hennes fravær.

Lærernes refleksjoner viser at mange av utfordringene de har møtt så langt som nyutdannede lærere handler om tid til å sette seg inn i alt som kreves i et komplekst yrke. Når informantene har reflektert rundt sin egen arbeidssituasjon har de trukket fram behov for flere timer i døgnet og et ønske om å skru tiden framover til når de har opparbeidet seg en større erfaringsbank.

Et gjennomgående funn når det gjelder veiledningens betydning og innhold er viktigheten av at veiledningen er organisert fra skolens side. Veisøkerne opplever det som vanskelig å vite hva de trenger veiledning i, og det er utfordrende å prioritere veiledning når det går ut over andre. At veileder har kunnskap om nyutdannedes ståsted, og tar hensyn til dette i utforming og innhold i veiledningsøker kan bidra til en raskere tilpasningssoialisering.

I *Prinsipper for veiledning* anbefales det at veiledning skal «gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første årene» (Utdanningsdirektoratet 2021, s. 7) Funn i datamaterialet viser at det er en utfordring for flere av informantene at det ikke er timeplanfestet møtetid for veileder og veisøker. Når informant D reflekterer over veileders oppgave med å finne ledig tidspunkt for å samle veisøkere, er det tydelig at tid til veiledning er nedprioritert i forhold til skolens ressurser og timeplaner. Ifølge Rambølls evaluering (2021, s. 65) kan fastsatt tid for veiledning øke sannsynligheten for at veiledningen faktisk finner sted. Stålsett (2012, s. 197) hevder at skolens ledelse må legge til rette for veiledning ved å avsette tid i lærerens arbeidsplan. Planlagt og timeplanfestet veiledningen vil bidra til både forpliktelse og en anerkjennelse av at veiledning er viktig for den videre profesjonaliseringen i yrket. En tydelig plan for veiledningen, med tidfesting og innhold bidrar til å skape struktur og forutsigbarhet for alle parter, og er i henhold til *Prinsipper for veiledning*. Informant E reflekter rundt hvordan veiledningen blir nedprioritert når verken veisøker eller veileder har avsatt tid til planlegging og gjennomføring av veiledningen. Når veiledning ikke er prioritert av ledelsen i form av avsatt tid, er det tydelig at veisøker heller ikke prioritere dette.

Informant E reflekterer over betydningen av 6% nedsatt undervisningsplikt det første året som nyansatt, og at denne reduksjonen skal disponeres til for- og etterarbeid. Informant E forteller at de 6% ikke oppleves som et tiltak som hjelper henne i å få oversikt, snarere tvert imot. Hun må allikevel bruke tid på å sette seg inn i det som skjer i timene, og hun mister verdifull tid med elevene.

De viktigste funnene fra hovedtemaet *skolens støttestruktur* er betydningen av tilstrekkelig opplæring i skolens læringsplattformer og rutiner i forbindelse med elevoppfølging og elevenes opplæring, og nok tid til å sette seg inn i disse. Nok tid innebærer også avsatt tid til veiledning, både for veileder og veisøker for at behovene skal møtes. Lejonberg (2016, s. 8) beskriver

denne fasen som en sosialiseringsspross hvor ny arbeidstaker beveger seg fra å være en outsider til å bli en insider, og at behovet for støttestrukturer oppleves som ekstra viktig i denne perioden (Lejonberg, 2016, s.20).

Slik veilederordningen er i videregående opplæring er i dag, må alle kostnader dekkes av skolens eget budsjett. Da er det enkelt for skoleledere å nedprioritere ressurser til veiledning, særlig om budsjettet er stramt. Om det gis refusjon, eller det opprettes en tilskuddsordning slik det foreslås i NOU 2022:13 (Kunnskapsdepartementet 2022), vil det være et insentiv for skoleledere å prioritere veiledning av nyutdannede lærere.

5.5. Oppsummering

I dette resultatkapittelet har jeg drøftet funn i datamaterialet i lys av relevant teori, evalueringer og nasjonale retningslinjer. Jeg har redegjort for de tre hovedtemaene *veiledningens betydning og innhold, anerkjennelse og utviklingsmuligheter og skolens støttestrukturer*. Det første hovedtemaet er viet mest oppmerksomhet da det var her de viktigste funnene ble gjort. Hovedtema to og tre er beskrevet og drøftet i noe mindre omfang, da datamaterialet var mer begrenset på disse områdene. At nyutdannede lærere skal anerkjennes og gis mulighet til å være en ressurs og bidragsyter er ett av kulepunktene i *Prinsipper for veiledning*, men det på det tidspunktet hvor intervjuene fant sted, rett før og etter jul, var det lite som tydet på at informantene opplevde seg som ressurser eller bidragsytere for sine kolleger. Skolens støttestrukturer omhandler egentlig alle skolens ansatte, og hvorvidt de får den nødvendige opplæringen de har behov for. For nyutdannede nyansatte lærere blir det ekstra sårbart og krevende når alt er nytt, og det i tillegg er kompliserte system man trenger opplæring i for å klare de oppgavene som er forventet.

6. Refleksjon og konklusjon

I dette avsluttende kapitlet vil jeg samle trådene fra oppgaven, og trekke fram relevante funn som bidrar til å svare på problemstillingen i masteroppgaven: *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?* Jeg vil reflektere over de tre hovedtemaene som ble identifisert gjennom analysearbeidet, nemlig veiledningens betydning og innhold, anerkjennelse og utviklingsmuligheter, samt skolens støttestrukturer. Avslutningsvis i dette kapitlet vil jeg kommentere på noen mulige begrensninger i oppgaven og mulige veier for framtidig forskning innenfor dette feltet.

6.1. Innledning

Formålet med denne oppgaven har vært å løfte fram nyutdannedes læreres stemme om hvordan de opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for, og bruke disse funnene som bidrag til økt kunnskap på forskningsområdet.

Kunnskapen som framkommer i denne oppgavene er et resultat av en fenomenologisk tilnærming. Den er basert på kvalitative intervju med nyutdannede lærere i videregående skole, og en etterfølgende analyse ved hjelp av SDI-metoden.

Det første forskningsspørsmålet som ble stilt var *Hva og hvordan opplever nyutdannede lærere den veiledningen de mottar som en reell støtte?* Det andre forskningsspørsmålet som ble stilt var *På hvilke måter opplever nyutdannede lærere profesjonsfelleskapet som en arena for anerkjennelse og utvikling?*

De tre hovedtemaene som ble utledet gjennom analysearbeidet er *Veiledningens betydning og innhold, anerkjennelse og utviklingsmuligheter* og til sist *skolens støttestrukturer*.

Hovedtemaene er utgangspunkt for videre refleksjon, og jeg vil trekke fram ulikheter, likheter og mønstre som har blitt avdekket gjennom informantenes refleksjoner.

6.2. Refleksjon

Funn i denne oppgaven viser at det er stor variasjon i hvordan veiledningen organiseres og gjennomføres ved de enkelte skolene. Nyutdannede lærere har høye forventninger til mestring,

men de uttrykker også et behov for mer støtte og veiledning den første perioden som nyutdannet lærer.

Veiledningens betydning og innhold.

Alle informantene har tilbud om individuell veiledning, og på det tidspunktet når intervjuene ble gjennomført hadde alle hatt minst en veiledning. Innholdet i disse veiledningsøktene varierte fra ren personaloppfølging til emosjonell støtte og klare råd om hvordan situasjoner skulle håndteres. Veilederne og veiledningens tematiske og faglige innhold ble i mindre grad viet oppmerksomhet av de informantene. Et mulig mønster hos alle informantene var at pedagogisk utvikling lå i skyggen av praktiske spørsmål. Dette funnet støttes av både Rambøll (2021) og Lejonberg (2016) som bekrefter at den første perioden av yrkeslivet er preget av å håndtere praktiske ferdigheter og ha «hodet over vann». Bjerkholt framhever (2017, s. 50) at veisøkere er mer opptatt av råd fra veileder når de står fast i en utfordring, noe som innebærer en annen tilnærming enn det handlings- og refleksjonsstrategien forfekter. At veileder kan møte veisøker på de behovene hen har, vil bidra til at veisøker kommer fram til en bedre praksis raskere, noe som Lejonberg også foreslår som en mulig antakelse i sin modell (ref. figur 6B).

Når det gjelder veileders rolle viser funn at relasjonell tilknytning mellom veileder og veisøker er av betydning. En god relasjon mellom veileder og veisøker er nødvendig for at veiledningsforholdet skal fungere godt. Om det ikke er noen naturlig relasjon vil veisøker vegre seg for å ta kontakt ved behov. Der flere av informantene opplevde at det var helt greit å ta kontakt, var det særlig en informant som var tydelig på at det ikke var naturlig på grunn av manglende relasjon dem imellom.

Kolleger, faddere og ledere har like stor betydning for informantene som veilederne, selv om to av informanter trakk fram støtten fra veileder og leder som helt avgjørende i en periode før jul. I Prinsipper for veiledning er det anbefalt at leder ikke skal være veileder. Ingen av informantene har sin leder som veileder, men det kommer tydelig fram at veisøkerne både trenger og forventer at leder er tett på og følger opp. To av informantene er veldig fornøyd med oppfølgingen de har fått av leder, mens en annen er skuffet over hvor lite oppfølging hun har fått.

Skoler hvor det er organisert for både individuell veiledning og gruppeveiledning er informantene godt fornøyd med tilbudet. De kan ta opp det de har behov for, og det er rom for å bringe inn egne problemstillinger.

De lærerne som mottar mindre veiledning etterlyser mer forutsigbarhet og hyppigere veiledning, men på en slik måte at det ikke oppleves som en merbelastning.

Anerkjennelse og utviklingsmuligheter.

Informantene uttrykker at de i mindre grad har fått muligheter til å vise sin kompetanse og bli anerkjent i profesjonsfellesskapet. Hvorvidt dette faktisk stemmer er vanskelig å si noe om uten å ha snakket med flere ved skolen, og aller helst ledelsen. Det faktum at alle intervjuene ble gjennomført før jul, kan bety at skolens ledelse har valgt å avvente slike muligheter til etter jul, og med det la de nyutdannede lærerne få tid til å tilvenne seg skolelivet først.

Informantene reflekterer over at de opplever å være anerkjent blant kolleger for den erfaringen de bringer med seg fra andre yrker, og at det er både verdifullt og nyttig for kollegene. Denne refleksjonen gjelder først og fremst de lærerne som er eldre, og som har annen yrkeserfaring. De yngre lærerne trekker ikke fram dette i særlig grad, men mener selv at de bidrar med erfaring som er nyttig for sine kolleger.

Informantene framhever at samarbeid med kolleger er godt, men det avhenger av at kollegene er villige til å være åpne for den nyansatte lærers kompetanse og innspill. Enkelte funn i datamaterialet tyder på at nyutdannede lærere møter en viss motstand når de bringer inn nye ideer, og at erfarne lærere forventer at nyutdannede skal fikse ting med en gang uten mer opplæring eller innføring i tematikkene.

Skolens støttestrukturer.

Et sentralt funn i oppgaven var informantenes behov for å få nødvendig opplæring i skolens mange systemer og rutiner, noe som tilsynelatende var lite organisert ved de enkelte skolene. Informantene beskriver et praksissjokk knyttet til å finne ut av skolens struktur og kultur, og at manglende organisatoriske støttestrukturer gjør overgangen fra utdanning til yrke ekstra strevsom. Lærerne tegner et bilde av sin skolehverdag som hektisk og preget av for liten tid til å være faglig forberedt, og at praktisk spørsmål tar tid vekk fra kjerneoppgaven; elevene og

elevens læring. Tid er den faktoren som hindrer gjennomføring av veiledning med informantene, noe som også bekreftes i Rambølls evaluering (2021). Det hjelper lite med nasjonale anbefalinger og forpliktelser til veiledning om det ikke er lagt til rette for tid til gjennomføring.

Funn tyder på at overgangen fra utdanning til yrke er krevende, og at skoleledelsen kan gjøre mer for å gjøre denne perioden lettere for nyutdannede lærere. Om skolene mangler en forpliktende plan, blir ansvaret for at veiledningen skal gjennomføres lagt på veisøker. Dette er lite hensiktsmessig da veisøker opplever mangel på tid som den største utfordringen. Funn viser at det er vanskelig å finne tid til veiledning om det ikke er prioritert og avsatt tid i veileder og veisøkers timeplan.

Et interessant funn i datamaterialet er at fire av fem av informantene er kontaktlærer det første året. Den eneste av de fem informantene som ikke er kontaktlærer reflekterer mest rundt belastningen det er være kontaktlærer.

6.3. Konklusjon

Denne masteroppgaven har undersøkt *hvordan nyutdannede lærere i videregående skole opplever å få den veiledningen og støtten de har behov for*. Selv om det er bred enighet om at veiledning av nyutdannede lærere er et viktig tiltak for å videreutvikle og beholde lærere i læreryrket, tyder funnene i denne oppgaven på at det fortsatt er utfordringer knyttet til implementering og organisering av veiledning og støtteordninger for nyutdannede lærere.

Nyutdannede lærere i videregående skole har behov for en helhetlig støtteordning som ivaretar alle sidene ved å være ny på en arbeidsplass og ny i ett yrke. Dette innebærer blant annet at skolen har en opplæringsplan for nyutdannede og nyansatte lærere, tilgang til en kvalifisert veileder med tilstrekkelig tid avsatt i timeplanen, samt en fadder med fagkompetanse og en formalisert rolle.

For at en organisasjon skal være en lærende organisasjon, er den avhengig av strukturer for samarbeid og delingsarenaer. Nyutdannede lærere trenger å få en større og mer naturlig del i profesjonsfellesskapet. Leders rolle er sentral her, da leder er ansvarlig for å sørge for

samarbeidstid og en strukturert plan for veiledningen, samt sørge for at den nyutdannede kommer i et samarbeidsteam som er åpen for nye ideer og kompetanse.

Denne oppgaven viser at det er behov for å sette søkelys på veiledning av og støttestrukturer for nyutdannede lærere i videregående opplæring. Om Prinsipper for veiledning blir fulgt, slik intensjonen er, vil det være et viktig skritt i riktig retning. Det er imidlertid indikasjoner på at skolens og skoleeieres støttestrukturer kan bli bedre. En mer formalisert opplæring i skolens systemer og rutiner vil kunne avhjelpe noe, men forventningen fra nyutdannede lærere om at de skal mestre yrket fra dag en vil nok dessverre aldri bli innfridd. Til det er ansvaret som er gitt for stort og komplekst, og ressurser og myndighet står ikke i samsvar med oppgaven. For at veiledning av nyutdannede lærere skal ha ønsket effekt, og for at nyutdannede lærerne skal oppleve at de får den veiledningen og støtten de har behov for, må de få en større del og rolle i profesjonsfellesskapet. Hvis veiledningen av nyutdannede i større grad involverer alle skolens ansatte, kan kompetansen de nyutdannede representerer bli en naturlig del av profesjonsfellesskapet, og på den måten bidra til kompetanseheving av alle skolens ansatte.

6.4. Kommentarer

I denne oppgaven har det vært mange temaer som har vært spennende, og som jeg har hatt lyst til å forske mer på, men av hensyn til oppgavens begrensninger kunne jeg ikke gå i dybden på alt. Jeg har derfor forholdt meg til funn som kan bidra til å belyse den valgte problemstillingen *Hvordan opplever nyutdannede lærere i videregående skole å få den veiledningen og støtten de har behov for?*

Om jeg skulle ha videreutviklet denne oppgaven ville jeg ha inkludert elever som har nyutdannede lærere, veiledere, skolens ledelse og skoleeiernivået. Jeg ville også ha fulgt informantene over tid. Gjennom det kunne jeg fått innsikt i hva som legges til grunn for valg av veiledere, og hvem som får ta veilederutdanning, tanker bak prioritering av ressurser for veiledning og ikke minst hvilket lærings- og sosialiseringssyn som ligger til grunn for de avgjørelser som tas ved ansettelse av nyutdannede lærere.

Litteraturliste

- Argyris, C., & Schön, D. A. (1996). *Organizational learning II: theory, method, and practice* (pp. XXIX, 305). Addison-Wesley.
- Befring, E. (2015) *Forskningsmetoder i utdanningsvitenskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2010). *Veiledning av nye lærer i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Thousand Oaks, CA: Sage publications inc
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Engvik, G & Emstad, A. B. (2015). *The importance of school leaders engagement in socialising newly qualified teachers into teaching profession*.
<http://dx.doi.org/10.1080/13603124.2015.1048745>
- Filstad, C. (2020). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse*. (2. utgave) Fagbokforlaget
- Handal, G. & Lauvås, P. (2017). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Haualand, A. & Påsche, E. (journalist) (2023) *Video skal dempe lærernes praksissjokk*. NRK.
<https://www.nrk.no/buskerud/hver-femte-laerer-slutter-na-skal-video-dempe-praksissjokket-1.16350734>
- Irgens, I. (2010): *Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole*. Tapir
- Jacobsen, D. I., Thorsvik, J. (2014) *Hvordan organisasjoner fungerer* (4. utgave). Fagbokforlaget.
- Jelstad, J. (2020) «Mange arbeidsgivere svikter de nyutdanna» *Utdanningsnytt*
<https://www.utdanningsnytt.no/laererrekruttering-laererutdanning-nyutdannet/mange-arbeidsgivere-svikter-de-nyutdanna-laererne/246036>
- Jelstad, J. (2023). 4 av 10 lærere tenker ofte på å slutte *Utdanningsnytt*
<https://www.utdanningsnytt.no/ks-laererlonn-lonnsoppgjor/4-av-10-laerere-tenker-ofte-pa-a-slutte-i-jobben-etter-ni-ar-i-klasserommet-takket-hilde-for-seg/352314>
- Kierkegaard, S *Synspunktet for min Forfatter-Virksomhed*. Søren Kierkegaards Skrifter 16. Gads Forlag
- Kjørup, S. (2001). *Den ubegrundede skepsis*. *Sosiologi i dag*, 31 (2), 5-22).

- Kunnskapsdepartementet (2017) *Lærerutdanning 2025, Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*
https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2018): *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole.* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Kunnskapsdepartementet (2020): *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapscenter for utdanning, Universitet i Stavanger. (2022) *Å rekruttere og beholde lærere i barnehage og skole - et kunnskapsgrunnlag* <https://www.uis.no/nb/kunnskapscenter-for-utdanning/ressurser/a-rekruttere-og-beholde-laerere-i-barnehage-og-skole-et>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* Oslo: Gyldendal
- Langaas, Y. & Brendløkken, T. (2020) Nytilsatte og nyutdannede læreres erfaringer i videregående skole. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-laerertutdanning-laereryrket/nytilsatte-og-nyutdannede-laereres-erfaringer-i-videregaende-skole/242808>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2019). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. (2016) *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere.* (Doktorgradsavhandling)
- Lejonberg, E. (2018) *Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet.*
<https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/1481>
- Maugesten, M. & Mellegård, I. (2015) *Profesjonelle læringsfelleskap for lærere i videreutdanning* Utdanningsforskning
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/profesjonelle-laringsfelleskap-for-larere-i-videreutdanning--utvikling-i-kunnskapskulturen/>
- Olsen, M.S. & Ulvik, M (2015) *Veiledning av nye lærere i videregående opplæring* fagartikkel.
<https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/veiledning-av-nye-larere-i-videregaende-skole/> Utdanningsforskning

- Pedagogstudentene (2024, 12. mai). *Nyutdannede lærere i barnehage og skole bør få veiledning*. <https://www.pedagogstudentene.no/studenthverdagen/nyutdannede-larere-bor-fa-veiledning/>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utgave). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2010). *Kunnskap for en bedre skole, etter og videreutdanning som strategi*. Fagbokforlaget
- Postholm, M. B. (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonalisering*. (2. utgave). Tapir akademisk forlag
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/veiledning-av-nyutdannede-larere-og-barnehagelarere/>
- Rambøll. (2021) *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere - sluttrapport*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Regjeringen (2018). *Veiledning gir tryggere lærere* <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/pressemeldinger/2018/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>
- Regjeringen (2022) NOU 2022:13 *Med videre betydning*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/horing-nou-2022-13-med-videre-betydning-et-helhetlig-system-for-kompetanse-og-karriereutvikling-i-barnehage-og-skole/id2942015/>
- Regjeringen (2024). *Strategi for lærerrekuttering* <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/strategi-for-larerrekuttering/id3025152/?ch=1>
- Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2012) *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Universitetsforlaget
- Smith, K. & Ulvik, M (2018) *Veiledning av nye lærer: Nasjonale og internasjonale perspektiver* Oslo: Universitetsforlaget
- Skagen, K. (2022) *To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning*. Nordvei <https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/3417/3350>
- Statistisk sentralbyrå (2024) (SSB) [Ansatte i barnehage og skole – SSB](#)

- Stålsett, U. (2012). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Fagbokforlaget
- Thagaard, T. (2018) *Systematikk og innlevelse En innføring i kvalitative metoder* (5. utgave). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utgave). Gyldendal.
- Ulvik, M. (2018). *Nye lærere - hvorfor trenger de støtte?* I K. Smith, & M. Ulvik, *Veiledning av nye lærere* (ss. 41-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2007). *Når starten er god, en artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023) *Tilskudd til veiledning for nyutdannede lærere* <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tilskudd-til-veiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere/>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Veiledning av nyutdannede-hvordan kan det gjennomføres?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>
- Utdanningsdirektoratet (UDIR) (2024) *Veiledning av nyutdannede* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet (2023). *Faglige vurderinger og anbefalinger – om veien videre* <https://www.udir.no/om-udir/udirs-svar-pa-oppdrag-fra-kunnskapsdepartementet/faglige-vurderinger-og-anbefalinger--om-videre-arbeid-med-forslag-i-nou-2022-13/vurderinger-og-anbefalinger/introduksjonsar/>
- Utdanningsdirektoratet (2024) *Tryggere lærere gjennom god veiledning* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsforbundet (2024). *Tariffområde KS*. <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/>

Vedlegg 1: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Vedlegg 2: Intervjuguide

Vedlegg 3: SIKT-godkjenning

Vedlegg 4: Nettskjema, evaluering av samling for nyutdannede lærere i videregående opplæring

Vedlegg 1: Samtykke erklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan veiledning av nyutdannede lærere i videregående opplæring kan bidra til motivasjon, mestring og utvikling».

Formålet med prosjektet

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt i en masteroppgave hvor formålet er å finne ut hvordan nyutdannede nyansatte lærere i videregående opplæring opplever overgangen fra student til ansatt i vgs. Problemstilling og spørsmål vil være av denne typen:

- Hvilke behov for veiledning har nyutdannede lærere i videregående skole, og hvordan blir disse dekket?
- I hvilken grad blir de nyutdannede sin kunnskap og kompetanse brukt som en del av skolens profesjonsutvikling?

Opplysninger gitt til dette formålet vil ikke bli brukt i andre sammenhenger.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får denne forespørselen fordi du deltar på samlingen for nyutdannede i regi av Viken fylkeskommune. Henvendelsen om å delta som informant vil bli gitt alle deltakere på samlingen.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet, studiested Rena, er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta, eller senere velger å trekke deg.

Hva innebærer det for deg å delta?

- For å samle inn nødvendig informasjon vil jeg benytte enkeltintervju og gruppeintervju
- Antall informanter vil være de som melder seg, begrenset oppad til 10 stk.
- Personopplysninger som samles vil være navn og utdanning/ undervisningskompetanse
- Opplysningene registreres som lydopptak
- Det blir ikke samlet inn data om personene fra andre enn undertegnede

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern på neste side.

Med vennlig hilsen

Monica Lervik, veileder

Camilla Nygaard, student

Utdypende om personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Alle data som samles, vil bli behandlet av student Camilla Nygaard og veileder Monica Lervik
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data
- Det vil ikke være mulig å kjenne igjen noen informanter da alle navn blir endret, skoler og skolens størrelse får fiktive navn.

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 personverntjenestene ved Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør, vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

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

Vi vil gi deg en begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes mai 2024. Opplysningene vil da slettes.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

- Monica Lervik epost monica.lervik@inn.no tlf 62430455
- Vårt personvernombud: personvern@inn.no
-

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på e-post: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet **Veiledningsordningen av nyutdannede nyansatte i vgs**, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Samtykkeerklæring

For deg som deltar i student Camilla Nygaard sin undersøkelse i forbindelse med Masteroppgaven i Offentlig ledelse og styring ved Høgskolen i Innlandet, fakultet for økonomi og administrasjon, avdeling Rena.

Hensikten med opplysninger som er gitt plikter å ivareta mine rettigheter.

Med dette er jeg informert om:

- Prosjektets innhold, og at jeg gjerne deltar i dette studiet.
- At min deltakelse er frivillig, og at jeg kan trekke min deltakelse til enhver tid uten at det fører til noen negative konsekvenser.
- At alle data behandles konfidensielt, der forsker er underlagt taushetsplikt.
- At datainnsamlingene lagres trygt og at innhold og kommende publisering behandles med full anonymitet.
- At en forpliktende test er blitt utført av Personombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig, og testresultatene viste at jeg har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.
- At prosjektet avsluttes i mai 2024, der all innhentet data vil bli slettet.

Jeg samtykker til deltakelse i dette prosjektet

Dato/navn:

Vedlegg 2: Intervjuguide

Intervjuguide nyutdannede nyansatte lærere i vgs.

Intervjuer: Camilla Nygaard

Innledning: Velkommen, info om prosjektets formål. Intervjuguide og taleopptak på telefon, lagres på ekstern harddisk og slettes når masteroppgaven er fullført, mai 2024

Mål: Alle nyutdannede nytilsatte lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet, i tråd med prinsippene for veiledning i dette dokumentet.

Forskningsspørsmål	Spørsmål i intervjuguide til hvert spørsmål
Innledende spørsmål	Hvorfor ble du lærer? Hva slags utdanning (GLU eller PPU/PPY)? Hvor lenge siden er et du avsluttet utdanningen som lærer? Har du tidligere erfaring som ufaglært lærer? Har du annen fagkompetanse som du opplever kan være nyttig som lærer? (hva skrev du om i masteroppgaven?) Hvilke fag og trinn underviser du i? Har du kontaktlærerfunksjon?
1. Tilbud om veiledning som nyutdannet nytilsatt i	1a Har du fått tildelt en om veileder ved skolen din? Hvis ja: 1 b Når fikk du tilbud om den første veiledningen? 1c Hva slags utdanning har din veileder innen veiledning? 1d Hvilken rolle har veilederen ved skolen? (kollega, fagansvarlig, nærmeste leder, øverste leder eller noe annet)
2. Organisering og omfang	2a Hvilken form har veiledningen? (individuell/gruppe, avsatt faste veiledningstider, ved behov, lokalt/eksternt) Avsatt tid og når på dagen? Antall ganger og intervaller?
3. Tema for veiledningen	3a Har du hatt anledning til å få veiledning ut fra egne forutsetninger og behov (eller på forhånd fastsatte tema)?

	<p>3b Hvilke behov har vært de mest framtreddende (største utfordringer)?</p> <p>3c Kan du beskrive (uten å bruke navn) situasjonen hvor behovet oppsto?</p> <p>3d Har veiledningen hjulpet deg med å håndtere disse utfordringene? Hvordan?</p> <p>3e Læringsutbytte/Nytteverdi/Meningsskapende så langt fra både individuell- og gruppe veiledning? (Betydningen av erfaringsdeling og muligheten til felles refleksjon)</p>
4. Faglig og sosial utvikling	<p>4a Hva må legges til rette for at du kan fortsette din faglige utvikling?</p> <p>4b Hvilke faglige eller pedagogiske områder føler du at du trenger mer veiledning eller støtte i?</p> <p>4c Hvordan opplever du ulike sider av det relasjonelle aspektet? Lærer-elev, lærer-lærer, lærer-foreldre/foresatte etc.</p> <p>4d Hva slags støtte eller ressurser mener du er mest nødvendig for nyutdannede lærere i videregående opplæring?</p>
5. Nyutdannet som ressurs i profesjonsfellesskapet	<p>5a På hvilke måter har du blitt gitt rom og anledning til å dele din kompetanse med andre ved skolen? Hvis ja: På hvilke måter</p> <p>5b Hvordan opplever du at din kompetanse er en anerkjent ressurs som profesjonsfellesskapet drar nytte av?</p>
6. Om utdannelsen	<p>6a Er det noe ved din utdanning som du i dag tenker burde hatt større eller mindre vekt? Hva er dette, i så fall?</p>
Avrundning av intervjuet	<p>Er det noe annet du ønsker å formidle om det å være nyutdannet?</p>

Vedlegg 3: Godkjent søknad fra SIKT

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

330362

Vurderingstype

Standard

Dato

10.10.2023

Tittel

Masteroppgave, veiledning av nyutdannede nyansatte i videregående opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Handelshøgskolen Innlandet - Fakultet for økonomi og samfunnsvitenskap / Institutt for økonomifag

Prosjektansvarlig

Monica Lervik

Student

Camilla Nygaard

Prosjektperiode

06.11.2023 - 31.05.2024

Kategorier personopplysninger

- Almennelige

Lovlig grunnlag

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 31.05.2024.

Meldeskjema

Kommentar

OM VURDERINGEN Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket. Vi har nå vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER Det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt og hvilke databehandlere du kan bruke. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspørreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde:

<https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 4 Nettskjema

Evaluering av samlinger med HINN, veien videre 2024

Deltakelse i spørreundersøkelsen er frivillig og anonym. Dersom du svarer, har du gitt samtykke til å delta. Dersom du ikke vil delta, kan du la være å svare. Dersom du ombestemmer deg underveis i utspørringen, lar du være å levere inn skjemaet. Etter at skjemaet er levert, kan svarene ikke trekkes tilbake fordi de er levert anonymt og kan ikke spores til deg, heller ikke via indirekte opplysninger eller elektroniske spor som IP-adresse.

Svarene blir brukt for å lære av dere og forbedre senere samlinger. Svarene blir delt med skoleeier. Svarene kan bli brukt i en forskningsoppgave om veiledning av nyutdannede i videregående opplæring.

Dagens samling, faglig innhold

Hva opplevde du som mest nyttig i dag? Fortell hvorfor.

Hva opplevde du som mindre nyttig? Fortell hvorfor

Om du har deltatt på flere samlinger: Hva kan gjøre disse samlingene bedre?

Veiledning, oppfølging og støtte ved egen skole

Hvordan opplever du å få nødvendig veiledning, oppfølging og støtte ved egen skole? Fortell gjerne hva det omfatter.

Hva savner du av veiledning, oppfølging og støtte ved egen skole? Vær så konkret

som mulig. Ikke oppgi skole.

Ser du for deg at du er i læreryrket om 5 år?

Ja

Nei

Vet ikke