

# Skolelederes betydning i arbeidet med å beholde nyutdannede lærere i yrket.

*En casestudie av Fyret skole.*

**Merete Føinum, Cecilie Hansen,  
Aase Sofie Lilletvedt og Birgitte Moltubakk**



Masteroppgave i utdanningsledelse  
ved Institutt for lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Høsten 2009

## Forord

Denne masteroppgaven representerer avslutningen på vårt studium ”Masterprogram i utdanningsledelse” ved ILS, Universitetet i Oslo. Studiet er erfaringsbasert, noe som har gjort det mulig for oss å koble teori med våre egne erfaringer. Det har vært lærerikt og noe vi kommer til å ta med oss videre i våre jobber. Vi har hatt utallige samtaler og diskusjoner om teori, metode, empiri og begrepsavklaringer. Å dra nytte av hverandres ulike kompetansefelt har vært viktig. Vi har utviklet denne masteroppgaven i nært samarbeid, slik at oppgaven er et felles resultat av det arbeidet alle har lagt ned.

Når vi nå ser tilbake på fire års studietid sammen, er vi ikke i tvil om at det var et riktig valg å la basisgruppen fortsette som ”masteroppgave-gruppe”. Først og fremst vil vi takke hverandre for støtte og oppmuntring under arbeidet med oppgaven. Våre mange diskusjoner har vi greid å avslutte på en faglig fornuftig måte, da vi hele tiden har hatt det felles målet: At oppgaven skulle bli best mulig.

Samtidig retter vi en stor takk til vår veileder Andreas Lund for hans engasjement og tålmodighet, samt solide kompetanse innenfor aktivitetsteorien. Veiledningssamtalene med ham har vært avklarende, nyttige og inspirerende på samme tid.

Vi vil også takke lærerne og lederne ved ”Fyret” skole som har delt viktige refleksjoner fra sin praksis, og som på den måten har vært uunnværlige informanter. Vårt møte med engasjerte ledere og lærere har vært til stor inspirasjon i vårt forskningsarbeid.

Vi håper at vi med denne oppgaven har vært med på å belyse noen av de utfordringene skoleledere står overfor når det gjelder å beholde nyutdannede lærere i yrket.

Oslo, 25. oktober 2009.

Merete Føinum

Cecilie Hansen

Aase Sofie Lilletvedt

Birgitte Moltubakk

# Innhold

<b>1. INNLEDNING.....</b>	<b>8</b>
1.1 INTRODUKSJON AV PROBLEMSTILLINGEN .....	8
1.2 PROBLEMSTILLINGENS AKTUALITET I SAMTIDEN.....	8
1.2.1 Lærermangel .....	8
1.2.2 Mediaportrett .....	9
1.3 PROBLEMSTILLINGENS PROFESJONELLE RELEVANS.....	11
1.4 OPPGAVENS INNHOLD.....	13
<b>2. LÆRERFLUKT.....</b>	<b>15</b>
2.1 LÆRERFLUKT OG PUSH- OG PULLFAKTORER.....	15
2.2 LÆRERFLUKT SOM FORSKNINGSFELT .....	16
2.2.1 Avgang fra læreryrket.....	17
2.2.2 Læreres arbeidsforhold og emosjonelt press.....	17
2.2.3 For dårlig lærerutdanning.....	18
2.2.4 Endret lærerrolle med mindre autonomi.....	19
2.2.5 Ulike typer lærere.....	19
2.2.6 Faseteori .....	21
2.2.7 Betydningen av støtte det første skoleåret.....	23
2.2.8 Nye læreres spesielle utfordringer.....	26
2.3 ”LÆRERFLUKT” SOM UTDANNINGSPOLITISK PROBLEMFELT OG REGJERINGENS TILTAK .....	28
2.3.1 Lærerenes politiske nøkkelrolle i forhold til forbedring av skolekvalitet .....	28
2.3.2 Veiledning av nyutdannede lærere som tiltak for å beholde lærere i yrket.....	29
2.3.3 Lærernes status .....	30

---

2.3.4 Skolelederes rolle .....	31
<b>3. PRESENTASJON AV FYRET SKOLE.....</b>	<b>33</b>
<b>4. METODE.....</b>	<b>35</b>
4.1 INTERVJUUNDERSØKELSENS SYV STADIER.....	37
4.1.1 Tematisering.....	37
4.1.2 Planlegging.....	38
4.1.3 Intervjuing.....	41
4.1.4 Transkribering.....	41
4.1.5 Analysering.....	42
4.1.6 Verifisering.....	43
4.1.7 Rapportering.....	48
<b>5. TEORI.....</b>	<b>49</b>
5.1 AKTIVITETSTEORI.....	49
5.1.1 Aktivitet og handling.....	49
5.1.2 Aktivitetssystemet.....	50
5.1.3 Anvendelse av aktivitetsmodellen på Fyret skole .....	51
5.1.4 Modellen som et dynamisk analyseredskap .....	55
5.1.5 Ubalanse som kilde til endring: systemet sett som et balansesøkende system.....	56
5.1.6 Tredje generasjons aktivitetssystem.....	57
5.1.7 Anvendelse av aktivitetsmodellen på problemfeltet lærerflukt.....	58
5.1.8 Teoretiske destinasjoner med aktivitetssystemet som flyplass.....	60
5.2 DET SITUERTE PERSPEKTIVET.....	62
5.3 DET MEDIERENDE PERSPEKTIVET .....	64
5.4 DET DISTRIBUTUERTE PERSPEKTIVET PÅ LEDERSKAP.....	65

5.4.1	<i>Vårt teoretiske ståsted i forhold til ledelse</i> .....	65
5.4.2	<i>Gronns bidrag til det distribuerte perspektivet</i> .....	66
<b>6.</b>	<b>INTRODUKSJON TIL ANALYSEDELEN</b> .....	<b>68</b>
<b>7.</b>	<b>DET FØRSTE MØTET MED FYRET SKOLE</b> .....	<b>69</b>
7.1	PRESENTASJON AV EMPIRI: ”REKTORS BILDE OG PRESENTASJON AV SKOLEN” .....	69
7.2	ANALYSE AV ”REKTORS BILDE OG PRESENTASJON AV SKOLEN” .....	72
7.3	OPPSUMMERING AV KAPITLET.....	78
<b>8.</b>	<b>KULTUR OG ARBEIDSVERDIER VED FYRET SKOLE</b> .....	<b>79</b>
8.1	YRKESKULTUR VED FYRET SKOLE.....	80
8.2	PRESENTASJON AV EMPIRI SOM VISER VERDIER SOM EKSISTERER I ARBEIDSFELLESSKAPET.....	81
8.3	ANALYSE AV ARBEIDSVERDIER VED FYRET SKOLE.....	85
8.4	OPPSUMMERING AV KAPITLET.....	91
<b>9.</b>	<b>INN I SKOLENS ARBEIDSFELLESSKAP</b> .....	<b>92</b>
9.1	PRESENTASJON AV EMPIRI: DET FØRSTE ÅRET SOM LÆRER VED FYRET SKOLE .....	92
9.2	ANALYSE AV ”DET FØRSTE ÅRET” SETT SOM FASER.....	95
9.3	YRKESKULTURENS FORMSIDE: RELASJONSMØNSTRE OG SAMVÆRSFORMER.....	98
9.4	AKTIVITETSTEORETISK BLIKK PÅ REDSKAPER.....	100
9.4.1	<i>Ulike verktøy ledelsen benytter overfor de nyutdannede / nyansatte</i> .....	100
9.4.2	<i>Nyutdannede versus nyansatte</i> .....	102
9.5	INTRODUKSJONSTIDEN SETT UT FRA DET SITUERTE PERSPEKTIVET.....	103
9.6	OPPSUMMERING AV KAPITLET.....	104
<b>10.</b>	<b>TEAMSTRUKTUREN OG DISTRIBUTERT LEDELSE VED FYRET SKOLE</b> .....	<b>105</b>
10.1	PRESENTASJON AV TEAM VED FYRET SKOLE.....	106
10.2	ANALYSE AV TEAM SETT I ET AKTIVITETSTEORETISK PERSPEKTIV.....	107

---

10.2.1	<i>Relasjoner og former for interaksjon på team</i> .....	110
10.3	LEDERSTRATEGI: PRESENTASJON AV EMPIRI SOM VISER TEAMSAMMENSETNING.....	111
10.4	LEDERSTRATEGI: ANALYSE AV TEAMSAMMENSETNING.....	113
10.5	PRESENTASJON AV EMPIRI OM HVORDAN NYE LÆRERE SØKER HJELP PÅ TEAMET.....	115
10.6	ANALYSE AV TEAMETS ROLLE I FORHOLD TIL OPPLÆRING OG SPØRRING.....	116
10.7	TEAM SOM DISTRIBUTUERING AV LEDERSKAP .....	117
10.8	OPPSUMMERING AV KAPITLET.....	119
<b>11.</b>	<b>FADDER</b> .....	<b>120</b>
11.1	PRESENTASJON AV UTTALELSER OM FADDERORDNING FRA LÆRERNE VED FYRET SKOLE.....	120
11.2	ANALYSE AV LÆRERNES UTSAGN OM FADDER.....	122
11.3	PRESENTASJON AV LEDERNES UTTALELSER OM FADDER .....	123
11.4	ANALYSE AV LEDERNES UTTALELSER OM FADDER .....	123
11.5	FORSKJELL I OPPFATNING AV OBJEKTET GIR ENDRINGSPOTENSIAL.....	125
11.5.1	<i>Fadderordning: fantasi eller realitet?</i> .....	127
11.6	OPPSUMMERING AV KAPITLET.....	128
<b>12.</b>	<b>"FORSTERKET LÆRERUTDANNING"</b> .....	<b>130</b>
12.1	KURSET "FORSTERKET LÆRERUTDANNING" .....	130
12.2	"FORSTERKET LÆRERUTDANNING" ANALYSERT UT FRA AKTIVITETSTEORI.....	132
12.3	OPPSUMMERING AV KAPITLET.....	136
<b>13.</b>	<b>LÆRERFLUKT SLIK LEDERE OG LÆRERE VED FYRET SKOLE SER DET</b> .....	<b>138</b>
13.1	LÆRERFLUKT.....	138
13.2	LEDERNES UTSAGN VEDRØRENDE SPØRSMÅLET: "HVORFOR TROR DERE AT MANGE LÆRERE VELGER Å FORLATE YRKET ETTER KORT TID?".....	140
13.3	ANALYSE AV LEDERNES UTSAGN VEDRØRENDE SPØRSMÅLET: "HVORFOR TROR DERE AT MANGE LÆRERE VELGER Å FORLATE YRKET ETTER KORT TID?" .....	142

---

<u>13.4 LÆRERNES UTTALELSER VEDRØRENDE SPØRSMÅLET: "HVORFOR TROR DERE AT MANGE LÆRERE VELGER Å FORLATE YRKET ETTER KORT TID?"</u>	<u>149</u>
<u>13.5 ANALYSE AV LÆRERNES UTSAGN VEDRØRENDE SPØRSMÅLET: "HVORFOR TROR DERE AT MANGE LÆRERE VELGER Å FORLATE YRKET ETTER KORT TID?"</u>	<u>151</u>
<u>13.6 LIKHETER OG FORSKJELLER I LEDERES OG LÆRERES OPPFATNINGER</u>	<u>156</u>
<u>13.6.1 Hva snakker lærerne ikke om?</u>	<u>157</u>
<u>13.7 OPPSUMMERING AV KAPITLET</u>	<u>158</u>
<b><u>14. OPPSUMMERING AV OPPGAVEN</u></b>	<b><u>160</u></b>
<u>14.1 VURDERINGER AV VÅR EGEN FORSKNING</u>	<u>163</u>
<b>KILDELISTE</b>	<b>165</b>
<b>FIGURLISTE</b>	<b>169</b>
<b>VEDLEGG</b>	<b>170</b>

# 1. Innledning

## 1.1 Introduksjon av problemstillingen

I denne masteroppgaven i utdanningsledelse er problemområdet personalledelse. Vår problemstilling går inn under tematikken som berører hvordan en skal rekruttere, utvikle og beholde gode lærere.

Vår problemstilling er: *Hva er ledelsens betydning for å beholde nyutdannede lærere?*

I hovedsak er vi interessert i hvordan ledere arbeider med det ”å beholde” lærere i skolen, og vi har derfor studert hvordan ledere ved en valgt skole i Oslo arbeider for å beholde nyutdannede lærere.

Fremstillingen avgrenses til å undersøke nyutdannede lærere. I arbeidet med denne oppgaven har vi valgt å definere en nyutdannet lærer som en person som har tatt allmennlærerutdanning, faglærerutdanning, eller praktisk-pedagogisk utdanning innenfor de siste tre år.

Etter at vi nå har presentert vår problemstilling, begrunnes i det følgende valget av problemstillingen og det valgte problemområdet ut fra aktualitet i samtiden og ut fra profesjonell relevans.

Til slutt i dette kapitlet gis en kortfattet oversikt over innholdet i oppgavens kapitler.

## 1.2 Problemstillingens aktualitet i samtiden

### 1.2.1 Lærermangel

Framskrivninger fra Statistisk sentralbyrå (SSB) presentert i Stortingsmelding nr. 11 (Det kongelige kunnskapsdepartement [KD], 2009), tyder på det kan bli alvorlig mangel på lærere i grunnskolen framover. Texmon / SSB har sett på mulige fremtidsscenarioer og finner at underdekning av lærere fram mot 2020 er en mulig konsekvens av aldersavgang fra yrket, en viss forventet vekst i elevtallet og dessuten en økning i timetallet. Dette er relativt stabile



faktorer. Det estimeres at det kan bli 6000 færre lærere i grunnskolen i 2020 enn i 2006, og det anslås en mulig underdekning på mellom 13600 – 16000 allmennlærere i 2020.

Det påpekes i stortingsmeldingen at det har vært en betydelig svikt i rekrutteringen til yrket. I 2009 er det blitt satt i gang tiltak med en storstilt rekrutteringskampanje kalt Gnist i forkant av høstens studentopptak. Per 22.07.2009 opplyses det fra TV2 Nyhetskanalen og Utdanningsforbundet at rekrutteringen til allmennlærerutdanningen er øket, og at omtrent 3000 personer har fått plass på allmennlærerstudiet. Økningen i studenttallet settes i sammenheng med Gnist og med at finanskrisen får folk til å ønske seg til trygge yrker i offentlig sektor. Tall presentert i stortingsmeldingen viser at lærerutdanningen har hatt cirka 2000 studenter per kull i årene 2005 - 2008, noe som har vært lavere enn studentkullene med oppstart mellom 2000 – 2004. Dette settes i sammenheng med strengere opptakskrav. En økning på cirka 1000 studenter per år kan således bety en viss forbedring av tilgangen på lærere i framtiden. Det er imidlertid ikke så enkelt som at flere lærerstudenter nødvendigvis fører til en like stor økning av lærere i skolen, ettersom kvaliteten i studentmassen er av betydning for utfallet i forhold til hvor mange som uteksamineres etter fire år, eller som takler læreryrket i praksis. Det er altså vanskelig å vurdere hvor mange lærere som faktisk vil være i yrket i fremtiden ut fra antall studenter som er tatt opp til studiet.

I Stortingsmelding nr. 11 vises det også til at om lag 11 000 eller ca. 20 prosent av alle yrkesaktive allmennlærere per i dag, arbeider utenfor skoleverket og barnehager. Disse tallene tilsier at det vil være viktig ikke bare å arbeide for å rekruttere inn til lærerutdanningen og inn til læreryrket, men også å jobbe for å få flere av de utdannede lærerne til å bli lengre i yrket for å få nok lærere i fremtiden. Det siste er hovedfokus for vår oppgave.

### **1.2.2 Mediaportrett**

I media har lærermangel og skole vært aktuelle temaer i lengre tid. Året 2008 startet med en rekke artikler i Aftenposten, hvor skolepolitikk sto på dagsordenen etter at statsminister Jens Stoltenberg gjorde skole til et av hovedtemaene i sin nyttårstale. Flere artikler i Aftenposten i januar 2008 pekte på kvalitetsproblemer i norsk skole og svake resultater hos norske elever. Videre kommenterte artiklene politiske utsagn eller tiltak som regjeringen ved statsministeren og kunnskapsminister Bård Vegar Solhjell hadde presentert. Mange

utdanningsekspertene, fagforeningsledere og ledere i skolen ble etter hvert intervjuet for å fortelle hva de mente skulle til for å få til bedre kvalitet i skolen. På årskonferansen 08.01.08 til Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) kom det frem at kvaliteten i den norske skolen er urovekkende dårlig, og at det er lærerne som er nøkkelen til å bygge kunnskapssamfunnet (Matre, 2008). Sjefsredaktør Matre i Aftenposten gikk ut med anerkjennende utsagn om lærernes nøkkelrolle for å heve kvaliteten i elevenes læringsutbytte. Det ble samtidig uttrykt bekymring for at lærere som yrkesgruppe over tid har fått kritikk i media. Matre uttrykte forundring over at lærere finner seg i å bli plassert ”nederst i samfunnshierarkiet” og at de aksepterer å bli gjort til ”syndebukk” ved at de settes til ansvar for de svake resultatene norske elever presterer i internasjonale målinger.

Flere lærere kom etter hvert på banen med sin stemme i avisen. Lærerne skrev selv eller ble intervjuet, for å gi en beskrivelse av hvordan en lærers arbeidsdag er. De fortalte om hvor krevende jobben er med de mange og komplekse arbeidsoppgavene en lærer skal holde styr på (Henriksen & Vik, 2008).

Etter hvert skiftet fokus til problemet med fremtidig lærermangel og mulige årsaker til at mange lærere ikke holder ut, men slutter i jobben etter kort tid. Mange temaer ble berørt: lærerlønn, lærernes status, dårlig behandling av lærerne i samfunnet og av skoleledere, hets i media, manglende respekt fra elever og foreldre, reformiver og atferdsproblemer i skolen.

Ved skolestart 2008 var det fokus på de nyutdannede lærerne og den tøffe starten det hevdtes at de nyutdannede har i sin yrkeskarriere. Professor Peder Haug ved Høyskolen i Volda uttalte til Aftenposten at det er høyere faglige krav til lærere nå enn før, elevene er mer utfordrende, foreldre kravstore og det er mye offentlig kontroll av det lærere gjør (Lundgaard & Dregelid, 2008).

I løpet av februar 2009 fulgte Aftenposten opp temaet avgang fra læreryrket med en serie artikler om unge lærere som hadde sluttet i lærerjobben. Tre lærere som hadde ”flyktet” fra yrket ble intervjuet den 2. februar. Eks-lærerne uttalte at møtet med skolehverdagen ikke var som forventet. De hadde fått praksissjokk og de følte at de aldri strakk til i jobben som lærer. Elevatferdsproblemer tok 90 % av tiden, sa de. Eks-lærerne angret på at de i det hele tatt hadde begynt på lærerutdanningen (Tesseem & Iversen, 2009a). Dagen etter, den 3. februar, fulgte kunnskapsministeren opp og uttalte til Aftenposten at nye lærere må følges tettere opp

(Tessem & Iversen, 2009b). Den 7. februar kom en artikkel om regjeringens planer for lærerne i grunnskolen (Iversen, 2009).

I forbindelse med temaet lærermangel har også lønn som rekrutteringsmiddel blitt tatt opp i pressen. I august 2009 kunne vi lese i Aften at Utdanningsetaten i Oslo på grunn av rekrutteringsproblemer ved enkelte skoler har lagt til rette for visse ”lokkemidler” (Sahl, 2009). Lærere som begynte ved sju spesifikke skoler i Oslo, ble tilbudt høyere lønn, ekstra veiledning og nedbetaling av studielån. Konsekvensen av dette tiltaket var, ifølge Aften, at ledige stillinger ved disse skolene ble besatt av kvalifiserte lærere i god tid før skolestart.

Lærerenes rolle, temaet fremtidig lærermangel og problemet med tidlig avgang fra yrket har vært hete tema i media, i alle fall i Aftenposten i 2008 og 2009. Det som gjerne beskrives som ”flukt” fra læreryrket, og artikler som tar opp hva som skal til for at lærere ikke skal forlate yrket, er tema som er interessant for oss. Vi har imidlertid blitt nysgjerrige på å undersøke problemområdet med ”flukt” fra læreryrket som et empirisk fenomen ved hjelp av en forskningsmessig tilnærming.

### 1.3 Problemstillingens profesjonelle relevans

To av deltagerne i gruppen som har skrevet denne masteroppgaven, arbeider i dag som skoleledere. Som ledere i skolen, har vi erfart at en del nyutdannede lærere velger å gå ut av lærerkarrieren etter få år i yrket. Vår problemstilling er valgt med bakgrunn i kjennskapen til fenomenet med læreravgang fra egen praksis. Vi oppfatter tidlig avgang fra læreryrket som et problemområde som skoleledere kan jobbe aktivt med å forebygge.

Kunnskap om hva som skal til fra skolelederens side for at lærere skal velge å bli i jobbene er, etter vår oppfatning, viktig kunnskap for skoleledere. For å finne ut mer ønsker vi å se på hvilken betydning ledelsen har i forhold til å beholde lærere, hva skoleledere gjør, ikke gjør, eller kan gjøre for å unngå at lærere slutter prematurt. Problemstillingen er trolig gjenkjennelig for andre skoleledere. Vår undersøkelse kan dermed ha interesse for, og kanskje også nytteverdi for, ledere i skolen i det daglige arbeidet med å forebygge for tidlig avgang fra læreryrket.

Det at noen av oss i dag arbeider som skoleledere og dermed har førstehånds erfaring med det fenomenet vi skal undersøke, ser vi som et fortrinn. Personlig kjennskap til problemfeltet gir oss verdifull innsikt som vi har benyttet oss av både i utformingen av intervjuguiden, i kommunikasjon med skoleledere og lærere og i analysen av materialet. Da vi forsker innenfor en kultur vi kjenner, har vi en kompetanse på de emiske kategoriene som er i bruk. Skillet mellom emiske og etiske kulturelle kategorier viser til henholdsvis en ”innfødt” og forskerens perspektiver (Seymour- Smith, 1986, Marcus & Fisher, 1986)<sup>1</sup>. En emisk analyse vektlegger den subjektive mening delt av en sosial gruppe og deres kulturspesifikke modeller av og for erfaring. En etisk analyse refererer til utviklingen og anvendelse av modeller som vokser ut av analytikerens teoretiske og formelle kategorier. Masterstudiets teoretiske tilnæringsmåte gir oss etiske perspektiver som skaper en nødvendig distanse fra studieobjektet og dermed rom for analyse utenifra, selv om fenomenet er kjent.

I dette introduksjonskapitlet har vi redegjort for vårt valg av problemstilling. Studiens relevans har blitt begrunnet med aktualitet i samtiden, hvor vi mener læreravgang kan oppfattes som et nåtidig samfunnsproblem av en viss alvorlighetsgrad. Vi har begrunnet vår interesse for problemstillingen ut fra et profesjonelt ståsted. I neste kapittel vil vi komme inn på temaets forskningsmessige relevans, samt temaets relevans som et utdanningspolitisk felt. Her vil vi blant annet komme inn på regjeringens forslag til tiltak for å motvirke læreravgang. For å vise problemstillingens forskningsmessig relevans, vil vi gå til internasjonal og norsk forskning omkring temaet læreravgang. Her finnes det undersøkelser om hva som ser ut til å være vanlige årsaker til at lærere slutter i yrket. Vi har inntrykk av at selv om det er forsket på området ”læreravgang”, er dette gjerne gjort ut fra et lærerperspektiv. Det finnes lite forskning som inntar et lederskapsperspektiv, eller som fokuserer på hva lederskapet ved skoler gjør eller ikke gjør, for å forebygge læreravgang. Etter vår oppfatning kan vår studie bidra til å tematisere ”et forskningsmessig hull” som kan ha interesse for så vel skoleledere som for forskere. Men først vil vi gi en kort oversikt over oppgavens kapitler.

---

<sup>1</sup> Vi har valgt å bruke emisk og etisk her. I den forbindelse vil vi nevne at vi er klar over debattene som har hersket omkring begrepsbruken, særskilt innenfor antropologien (Seymour- Smith, 1986, Marcus & Fisher, 1986). Debatten dreier seg blant annet om hvorvidt det i det hele tatt er mulig for forskeren å ”oversette” kulturspesifikke begreper inn i en forskers analytiske begreper, tap av mening ved oversettelse fra et språk til et annet, kulturel relativisme og hvorvidt det er mulig for en forsker å være verdinøytral. Konklusjonen innenfor antropologien synes å være at det aldri er mulig med det rent etiske forskerperspektivet siden forskeren alltid vil bringe både sine kulturelle kategorier og forskeropdragelsen (fagspesifikke kulturelle kategorier) med seg i forståelsen av et fenomen. Mange antropologer ville nok heller benyttet Geerts (1973 i Marcus & Fisher, 1986) begreper Experience-near og Experience-far.

## 1.4 Oppgavens innhold

I kapittel 2 vil vi vise noen hovedtrekk i norsk og internasjonal forskning omkring læreravgang. Her argumenterer vi for at det er lite forskning om dette problemfeltet som fokuserer på skolelederens rolle eller som inntar et lederperspektiv. Til slutt i kapitlet vil vi vise problemstillingens utdanningspolitiske relevans og gi en skisse av de tiltak regjeringen foreslår for å bøte på problemene.

Kapittel 3 vil gi leseren en kort introduksjon til vår caseskole som vi har valgt å kalle Fyret skole. Dette er et fiktivt navn. Leseren gis forståelse av hvor vi henter empirien fra.

I kapittel 4 redegjør vi for våre metodiske valg. Her vil case som studieobjekt og det kvalitative forskningsintervjuet stå i sentrum. Vi vil beskrive hvorledes vi har gått fram. Dette for å skape forskningsmessig transparens.

I kapittel 5 vil vi presentere vårt teoretiske utgangspunkt for analysen. Dette er aktivitetsteorien til Engeström (1987) med modellen av et aktivitetssystem. Modellen skal fungere som sentralt analyseredskap og ramme inn det innsamlede materialet. Vi vil supplere det valgte perspektivet med det situerte- og det medierte perspektivet som også introduseres i kapittel 5. Her vil teori fra Lave og Wenger (2003), Greeno (1996, i Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) og Vygotsky (1976, 1986, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) stå sentralt. Videre vil vi fokusere inn ledelse i vårt materiale ved hjelp av det distribuerte perspektivet på lederskap slik det presenteres av Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) og Ottesen og Møller (2006). Det gis også en innføring til dette perspektivet i kapitlet.

Kapittel 6 er et introduksjonskapittel til analysedelen som omfatter kapitlene 7 til 13.

I kapittel 7 vil vi starte vår analyse av det empiriske materialet ut fra vårt valgte teoretiske ståsted. Vi starter med ”Det første møtet med Fyret skole”. Her kommer vi inn på hvordan skolen framstiller seg selv overfor utenforstående og spesielt arbeidssøkende lærere på jobbintervju.

I kapittel 8 fokuseres det på de arbeidsverdiene vi mener preger kulturen i arbeidsfellesskapet ved Fyret skole. Dette danner et kontekstuell bakteppe for å forstå hva en nyutdannet lærer skal sosialiseres inn i.

I kapittel 9 ser vi nærmere på arbeidsfellesskapet ved skolen. Her får vi en gjennomgang av de nye lærernes første arbeidsår og den sosialiseringsprosessen de skal gjennomgå. Analysen vil vise ulike verktøy ledelsen benytter overfor de nyutdannede lærerne. Lave og Wengers (2003) teori om legitim perifer deltagelse vil være sentral.

I kapittel 10 vil vi vise hvordan vi oppfatter at team fungerer ved Fyret skole. I tillegg til å analysere ut fra et aktivitetsteoretisk perspektiv, vil vi her også benytte oss av det distribuerte perspektivet på lederskap. Dette gjøres for å forsøke å forstå hvordan lederne ved Fyret skole håndterer objektet med å forebygge at nyutdannede lærere vil slutte i yrket.

Kapittel 11 presenterer ledelsens og læreres syn på fadderordning. Vi vil se på objektet fadderordning analysert ut i fra tredje generasjons aktivitetsteori.

I kapittel 12 presenteres Utdanningsetatens kurs ”Forsterket lærerutdanning”. Vi vil se nærmere på hvordan Fyret skole benytter dette kurset i forhold til sine nyutdannede lærere, samt benytte aktivitetsteorien for å analysere kurset i relasjon til interagerende aktivitetssystemer.

Kapittel 13 er oppgavens siste analysekapittel, og tar for seg fenomenet lærerflukt slik det oppfattes av lederne og lærerne ved Fyret skole. I analysen vil vi knytte empiri opp mot forskning om lærerflukt fra kapittel 2.

I kapittel 14 oppsummerer vi våre funn og trekker noen konklusjoner vi mener vårt materiale og analysen har frembrakt. Avslutningsvis vil vi vurdere vår forskning.

## 2. Lærerflukt

”Lærerflukt” er et begrep som ofte brukes i media og i dagligtale, og som viser til det forhold at lærere slutter i yrket. For at et begrep som lærerflukt skal gi oss noe forskningsmessig mening utover den retoriske kraften det har i form av å skape forestillingsbilder og hverdagsforståelser av et fenomen, kan det dekonstrueres og danne grobunn for forskningsmessige spørsmål.

Innbakt i begrepet lærerflukt ligger det, etter vår oppfatning, en noe dramatisk fortolkning av fenomenet som en flukt fra ”noe”. Vi kan nesten se for oss et scenario der lærere rømmer fra klasserommene eller arbeidsrom med bøker, blyanter og PC rasket sammen under armen. Som forskere kan man stille spørsmål ved dette bildet: I hvilken grad er det sant at lærere ”rømmer” fra skolen, og i hvilken grad er dette en medieskapt virkelighet.

I vår fremstilling har vi til tross for at begrepet lærerflukt er ladet, slik vi har forklart over, valgt å bruke begrepet som et empirisk begrep. Begrunnelsen for dette er at begrepet er velkjent og mye brukt i dagligtale og i media. Det er vanlig å bruke ordet lærerflukt blant skolefolk, og følgelig er det et emisk begrep. I intervjuene med lærerne og lederskapet ved Fyret skole brukte vi begrepet lærerflukt da vi ba dem uttale seg om hva de mente var årsaker til at lærere sluttet i yrket. Siden begrepet antas å ha spesiell mening, er denne bruken ikke helt uproblematisk. I dette kapitlet vil vi imidlertid konsentrere oss om å presentere forskning og politikk vedrørende problemområdet lærerflukt.

### 2.1 Lærerflukt og push- og pullfaktorer

For å kaste lys over hva fenomenet lærerflukt egentlig handler om, vil vi benytte oss av det analytiske begrepsparet ”push” og ”pull”. Vi stiller spørsmålstegn ved om det er ”flukt” det handler om, og vi vil forsøke å synliggjøre mekanismene som er i arbeid ved hjelp av dette analytiske redskapet. Dette gjøres underveis i vår fremstilling av forskningsresultater og politikk på området.

Push- og pull-dikotomien brukes på mange forskjellige måter og innenfor mange fagområder. Derfor er det nødvendig å presisere at vi benytter begrepene slik de brukes

innenfor migrasjonsfeltet (*Push and Pull factors*, 2007, og Mullins, n.d.). Push-faktorer er innenfor en migrasjonsmodell faktorer som får folk til å migrere. De forskjellige push-faktorene involverer generelt et problem som resulterer i at folk ønsker å dra (fra et sted eller et land). Det kan i forhold til migrasjon for eksempel dreie seg om dårlige jobbmuligheter eller utdanningsmuligheter, dårlige livsbetingelser som fattigdom, naturkatastrofer, politiske problemer, krig eller lignende. Når det gjelder pull-faktorer er dette faktorer ved det stedet eller landet personen reiser til som virker attraktive og som trekker personen til seg. Dette kan være gode jobbmuligheter eller utdanningsmuligheter, bedre levestandard, familieband og lignende.

Vi anser push- og pull-faktorer som mekanismer i arbeid i forhold til om lærere velger å slutte i yrket. Disse mekanismene er det mulig å identifisere og trekke ut, og ved å gjøre dette mener vi at vi kan tydeliggjøre hva fenomenet lærerflukt egentlig handler om. Vi stiller altså spørsmål om det er slik at lærerne rømmer fra noe (push), eller er det slik at de dras mot noe annet (pull)? I tilfelle det er slik at lærere rømmer fra yrket, hva kan årsakene til det være?

## 2.2 Lærerflukt som forskningsfelt

I dette avsnittet vil vi se på internasjonal og norsk forskning omkring nyutdannede lærere og mulige årsaker til at mange slutter som lærer. I Norge har forskerne Ulvik, Smith og Helleve (2009) ved Universitetet i Bergen undersøkt nyutdannede lærere i videregående skoler i Hordaland. Bergensforskerne har også studert internasjonal forskningslitteratur omkring nyutdannede lærere og om avgang fra yrket. Mye av vår fremstilling bygger på deres oppsummeringer av forskning om temaet. Ifølge Smith (2008) finner man i den forskningsbaserte diskursen vedrørende det å være nyutdannet lærer, det hun kaller et ”forskningsbasert klagekor”. I tillegg til å fokusere på problemer og utfordringer nye lærere møter, har bergensforskerne forsøkt å fokusere på hva nye lærere mestrer og opplever som positivt. De setter fokus på at nyutdannede lærere også kan være ressurser inn i skolen (Ulvik, 2009). En studie som Ulvik henviser til (Ulvik & Langørgen, 2008, i Ulvik, 2009) viser at nyutdannede ikke opplever seg selv som hjelpetrengende, men som en ressurs. Ressurser som ble trukket frem av Ulvik, var at de nyutdannede lærerne opplevde at de hadde oppdatert fagkunnskap og høyere digital kompetanse enn de etablerte lærere. I tillegg var de nyutdannede lærevillige, fleksible og engasjerte. Undersøkelsen viste at de



nyutdannede lærerne stilte spørsmål ved rutiner, og at de kunne ha andre synspunkter enn lærere som hadde vært lenge ved skolen. Det fantes imidlertid få eksempler på at de nyutdannedes kompetanse ble tatt i bruk som ressurs, ifølge Ulvik.

### **2.2.1 Avgang fra læreryrket**

Ifølge Achinstein (2006, i Ulvik, 2008) finnes det internasjonale tall på at 30-50 % av lærere slutter i løpet av de første tre til fem årene. Amerikanerne Moir og Gless (n.d.) hevder at det i USA er “an attrition rate among new teachers that ranges from 35% to 50% nationwide during the first five years” (s.1). Ulvik (2008) mener det ikke finnes gode norske tall på lærerfrfall i Norge. Dersom de internasjonale tallene korresponderer med situasjonen i Norge, tyder det på at skolelederens innsats for å få lærere til å fortsette i yrket er et viktig komplementært arbeidsområde til arbeidet med rekruttering av nye lærere inn til yrket.

Ulvik skriver at man i Norge frem til nå ikke har opplevd frfall fra læreryrket som noe stort problem. Den høye gjennomsnittsalderen på lærere peker imidlertid i retning av at frfall fra yrket kan bli et problem framover. Ulvik nevner at i videregående skole er 50 % av lærerne per i dag over 50 år. Tall fra Utdanningsforbundet anslår, ifølge Turmo og Aamot (2007, i Ulvik, 2008), at 60 % av allmennlærerne i grunnskolen har passert 50 år.

### **2.2.2 Læreres arbeidsforhold og emosjonelt press**

OECD-rapporten *Teachers Matter* (2005) slår fast at lærere generelt sett har stor arbeidsbelastning og opplever arbeidssituasjonen som stressende. Tiltak som foreslås i OECD-rapporten er blant annet fleksible ansettelsesformer, bedre arbeidsvilkår, utbedring av informasjon mellom administrasjon og lærere, samt muligheter for kompetanseheving. Opplevelse av vanskelige arbeidsforhold og tung belastning som skyldes strukturelle forhold, kan fungere som push-faktor overfor nye lærere og skyve dem ut av yrket.

Nias (1996, i Ulvik, Smith & Helleve, 2009) påpeker at læreryrket er et emosjonelt krevende yrke. Ifølge Nias investerer lærere mye av seg selv i jobben. Det er mange følelser knyttet til undervisning. Lærere blir derfor emosjonelt sårbare. Det emosjonelle presset lærere opplever på grunn av tunge strukturelle betingelser eller massiv emosjonell investering (eller en kombinasjon av de to), kan virke som push- faktor som skyver en ut av yrket.

Lortie (1975, i Hargreaves, 1996) hevder at det er det psykiske utbyttet som mange lærere opplever når de gir elever omsorg, som er det vesentlig ved jobben og som gjør lærerjobben meningsfylt. For enkelte har kanskje forventningen om et slikt psykisk utbytte vært drivkraften til å bli lærer. Ønsket om å ha et nært og tett forhold til elevene kan ha vært romantisert og viser seg ikke alltid å stemme med virkeligheten. Skuffelsen ved mangel på oppfyllelse av slike forventninger kan gjøre det tungt å fortsette i jobben, og kan således fungere som en push-faktor.

### **2.2.3 For dårlig lærerutdanning**

Ifølge Smith (2008) opplever mange at lærerutdanningen er uten mening i forhold til det å utføre lærerjobben i praksis. Det at lærerutdanningen ikke oppleves som relevant nok og ikke forbereder lærere godt nok til yrket, er kritikk som også Korthagen, Loughran og Russel (2006, i Ulvik, Smith & Helleve, 2009) fremfører. Biesta (2007, i Ulvik, 2008) mener det er urealistisk å forvente at lærerutdanningen skal forberede lærere på den arbeidshverdagen som venter dem. Lærerutdanningen kan bare gi lærerstudenten noen redskaper som forbereder dem til en viss grad til jobben som lærer, hevder Biesta. Mye av det en lærer skal gjøre, kan bare læres i arbeidssituasjonen, mener Biesta. Dette ståstedet er det flere forskere som tar. Senere i oppgaven vil vi støtte oss til Lave og Wenger (2003) sin teori om mesterlære som tar samme perspektiv som Biesta. I Lave og Wenger teori sin om situert læring poengteres det at mange arbeidsoppgaver vanskelig kan læres på skolebenken, men må læres gjennom erfaring som deltaker i praksisfellesskapet. Biesta støtter med sin forskning dette lærings-synet.

Det at lærerutdanningen vanskelig kan forberede en ny lærer på lærerjobben, kan virke som en push-faktor som ved første øyekast synes å være individuelt betinget når individet ikke mestrer. Reelt sett kan det imidlertid være strukturelt produsert ved at utdanningen er for dårlig og dermed produserer inkompetente lærere som ikke har det som trengs til å oppleve mestring i arbeidssituasjonen. På den andre siden mener en del at lærerutdanningen er en attraktiv høyskoleutdanning som kan brukes i mange slags yrker (Rosness & Smith, 2008, i Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Dersom en tar dette noe mer positive perspektivet på lærerutdanningen, kan det å være lærerutdannet være en pull-faktor i det en trekkes mot å bruke utdanningen i andre jobber eller på andre samfunnsområder.

## 2.2.4 Endret lærerrolle med mindre autonomi

Læreryrket har endret seg og gir ikke den samme muligheten til autonomi i arbeidet som tidligere. Denne endringen henger sammen med globalisering, standardisering av utdanning generelt og økt kontroll med utdanning gjennom standardiserte tester (Smethem, 2007, i Ulvik, 2008). Smethem hevder at endringene tar lærerne bort fra sentrale oppgaver. Vi regner med at det med sentrale oppgaver her menes undervisningsarbeid. Disse endringene kan ifølge Smethem, være en årsak til at en del lærere ikke ønsker å fortsette i yrket. Jobben kan dermed oppleves som uinteressant, lærere kan oppleve at de reduseres til teknikere og at de demotiveres gjennom de oppgavene de får (Nias, 1996, i Ulvik 2008). OECD-rapporten *Teachers Matter* (2005) uttrykker bekymring for at læreryrket kanskje ikke er attraktivt nok, og for at enkeltpersoner muligens ikke opplever at de får utviklet sitt potensial i lærergjæringen. Vi forstår med dette at strukturelle endringer som medfører endringer av innholdet i lærerens rolle og oppgaver, for en del kan virke som en push-faktor; det at jobben virker uinteressant og kjedelig skyver en bort fra yrket.

## 2.2.5 Ulike typer lærere

Kari Smith ved Universitetet i Bergen foreleste under Nasjonal konferanse om "Veiledning av nyutdannede lærere" som Universitetet i Oslo arrangerte 19. og 20. november 2008, omkring problemstillingen: "Hvor mange lærere mister vi på veien?". Smith viste til internasjonale undersøkelser: I England slutter 40 % av de nyutdannede lærerne i løpet av de fem første årene.

Watt og Richardsson (2008, i Smith, 2008) undersøkte 510 australske lærere. De fant at de nyutdannede lærerne hadde svært forskjellig motivasjon, da de gikk inn i yrket. Den ene kategorien som utgjør 45,2 % i deres undersøkelse, kaller de "highly engaged persisters". Dette er nye lærere som planlegger å være lærere gjennom hele arbeidslivet. De har en sterk indre motivasjon og realiserer en visjon eller drøm. Mange av disse har lavere sosio-økonomisk bakgrunn eller minoritetsbakgrunn. Dette er en gruppe lærere med en type motivasjon som gjør det lite sannsynlig at de vil ønske å slutte tidlig i yrket. For denne gruppen vil det, ifølge Smith, sannsynligvis være viktig å legge arbeidsforholdene til rette slik at disse lærerne ikke sliter seg ut og blir utbrente. Her vil vi anta at utbrenthet som risiko

kan utgjøre en mulig push-faktor for noen innenfor denne gruppen. Her er det altså et potensial for ledere som ønsker å arbeide for å legge forholdene til rette for nye lærere.

Den andre kategorien i det australske materialet er ”highly engaged switchers” som utgjør 26,8 %. Dette er engasjerte personer med en fem-års plan og en ytre motivasjon til læreryrket. De er unge og ressurssterke og har ingen plan om å bli lenge i yrket, men uttaler at de nok snart vil ”vokse ut av det”. Her er det å være i læregjærningen i seg selv en push-faktor. De har ikke tenkt å bli, men skal videre. Det at lærerne i denne gruppen dras mot noe annet, ligger hele tiden og murrer i bakgrunnen. Man har altså en pull-faktor, selv om det ikke er helt klart hva denne går ut på. Det kan være lønn, mer lukrative arbeidsbetingelser, andre arbeidsoppgaver eller annet. Det vet vi lite om. ”Highly engaged switchers” er en gruppe lærere som Smith mener det bør jobbes aktivt med, slik at det kan være fristende for dem å forbli i læreryrket. Denne typen lærer er høyt motivert og presterer godt, men de kan raskt dras mot andre typer arbeid. Her kan det være et potensial dersom ledere ønsker å sette inn tiltak for å beholde lærere i yrket.

Den siste kategorien i det australske materialet er ”low engaged desisters” og disse utgjør 28,0 %. Dette er personer som begynte å klage allerede under utdanningen, og de klaget også over dårlige praksiserfaringer. Her virker push-faktorer; noe skyver denne typen lærere ut av yrket. Materialet Smith henviste til, indikerer at det kan være mange sider av arbeidet denne gruppen lærere klager over. For denne kategorien handler det om individer som ikke ”matcher” arbeidet. ”Mismatch” vil dermed medføre vanskeligheter og påvirke motivasjonen til å slutte i jobben. Disse lærerne ble ”turned off” under utdanningen og hadde derfor ingen planer om å fortsette i yrket. Smith mener at denne typen lærere bør veiledes ut av yrket eller ”pushes”, da skolen ikke er tjent med at de blir. Dersom det skjer en aktiv veiledning ut av yrket fra skoleledelsens side, vil lederskapet altså ha en mulighet til å virke som en forsterker på push-faktorer som er der fra før, eller som en ren push-faktor.

Vi ser av dette materialet at samme tiltak innrettet med det som mål å få lærere til å bli i yrket, ikke nødvendigvis vil passe for alle. I arbeidet med å beholde lærere i yrket, kan det altså være slik at det vil kreves ulike typer tiltak overfor ulike typer lærere, slik Smith er inne på her. Det er heller ikke alle som passer til læreryrket, og noen bør altså veiledes ut av det.

En annen problemstilling er at cirka 25 % av nyutdannede lærere både internasjonalt og i Norge ikke har planer om å gå inn i yrket i det hele tatt, men de synes lærerutdanning (og

kanskje noen få år i yrket) er fint å ha på CV'en før de søker seg til andre karrierer. (Rosness & Smith, 2008, i Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Smethem (2007, i Ulvik, 2008) kaller denne gruppen porteføljelærere. De får dermed gjerne kort eller ingen tid i læreryrket, noe som bidrar til problemet med at lærere ser ut til å "flykte" fra yrket, mens det i realiteten i disse tilfellene handler om at lærerjobben i beste fall er en mellomstasjon. Pull-faktorer, at en dras mot noe annet, virker her sterkere enn push-faktorer. Ifølge Kersaint m.fl. (2007, i Ulvik, 2008) er det å skifte jobb noe tidstypisk som gjelder mange yrker. Det er et moderne problem som altså ikke bare gjelder for læreryrket.

## 2.2.6 Faseteori

Flere forskere benytter begrepet fase eller stadium når de skal beskrive problemer som kjennetegner den nyutdannede lærerens utfordringer den første tiden. I en artikkel av Moir (n.d.) presenteres fem stadier eller utviklingsfaser<sup>2</sup> som Moir hevder nyutdannede lærere går igjennom i sitt første arbeidsår. Moir har ved å studere 1500 nyutdannede lærere gjennom Santa Cruz New Teacher Project, hvor nye lærere støttes gjennom sitt første undervisningsår, funnet at det ser ut som om de fleste av dem går igjennom fem - seks faser i en gitt rekkefølge. Fuller og Brown (1975, i Ulvik, 2008) har eksempelvis også presentert en faseteori omkring prosessen med å bli en kompetent lærer, hvor den første fasen rett og slett handler om å overleve, ifølge Ulvik (2008). I Moirs (n.d.) artikkel er det, til forskjell fra Fuller og Brown (1975, i Ulvik, 2008), den andre fasen som handler om overlevelse. Moir starter med 1) Anticipation (*vår oversetting: forventning*). Fasen starter i studietiden under praksisen og forventningene øker frem mot oppstart i første lærerjobb. I forventningsfasen romantiseres lærerrollen. De nyutdannede lærerne er idealistiske og opprømte og "vil utgjøre en forskjell". Denne stemningen bærer dem gjennom de første ukene i jobben. Den andre fasen 2) Survival (*vår oversetting: overlevelse*), finner sted den første måneden av lærerjobben når de nyutdannede lærerne møter skolehverdagen. De lærer raskt, men overrumples og overveldes av alt det nye, spesielt av det å skulle utvikle undervisningsopplegg. De nyutdannede lærerne strever med "å holde hodet over vann", de jobber mye og er svært fokuserte, men de bombarderes med stadig nye problemer. I denne fasen kan det for noen være mulig at stress og intensitet i arbeidet kan virke negativt som en push-faktor. Den tredje fasen 3) Disillusionment (*vår oversetting: en desillusjonert tilstand*),

---

<sup>2</sup> Moir bruker både fase, stadium og utviklingsfase om hverandre.

oppstår etter seks- åtte uker med uavbrutt arbeid og stress. De nyutdannede lærerne opplever at det ikke går så greit som de trodde, de mister motivasjonen og selvfølelsen synker. De stiller spørsmål ved egen kompetanse og mange blir syke, ifølge Moir. Perioden varierer i lengde fra individ til individ. I denne perioden utsettes de nyutdannede lærerne gjerne for foreldrekonferanser, påhør og lignende som oppleves som veldig stressende, da de allerede er sårbare og slitne av alt det nye. Vi antar at dersom lærerne er sårbare i denne tredje fasen, er det push-faktorer som er i arbeid. Det er en reell fare for å slite seg ut, noe sykefravær antyder. I denne fasen vil vi tro det kan være hensiktsmessig for lederskapet å sette inn tiltak som går ut på å gi et avbrekk eller glede i hverdagen, eller hjelpe de nyutdannede med å skaffe seg oversikt. I fase fire 4) Rejuvenation (*vår oversetting: foryngelse eller tilkvikning*), som starter i januar bedres gradvis den nyutdannede lærerens holdning til å undervise. Juleferie gjør at lærerne får hvilt og levd normalt en stund, før mange velger å bruke litt tid til å sortere materiell og skaffe seg bedre oversikt. Denne fasen varer helt til våren med mye opp- og nedturer. I denne fasen vil vi anta at man kan identifisere push-faktorer som virker sterkt eller svakt avhengig av lærerens selvfølelse og mestring (opp- og nedturer). Videre antas det at det er vanskelig for ledelsen å sette inn positive tiltak som vil passe for alle, da det er sannsynlig at nyutdannede lærere vil være på "ulikt sted" i sine individuelle prosesser. Fase fem består av 5) Reflection (*vår oversetting: refleksjon*). Denne fasen begynner i mai, på slutten av skoleåret når de nyutdannede lærerne begynner å tenke over hva som var suksessfullt, og hva som ikke var det i året som gikk. Vi vil anta at det i denne refleksive fasen kan være hensiktsmessig å sette inn tiltak som hjelper til med å strukturere refleksjonsarbeidet for å motvirke push-faktorer. Dette da vi tror lærerne opplever at de har fått "hodet over vann" og det er rom for input, eller refleksjon alene eller sammen med andre. Helt på slutten av det første skoleåret går læreren, ifølge Moir, fra refleksjonsfasen til en ny anticipation fase (*vår oversetting: andre forventningsfase*), idet de starter å tenke over hvordan de vil legge opp neste skoleår.

Noe av det som er særegent for læreryrket, og som skiller opplæring til læreryrket fra andre yrker, er årshjulet. Det at et skoleår er så langt, gjør at det tar relativt lang tid å sette seg inn i yrket til sammenligning med mange andre yrker. Det er også muligens på grunn av dette repeterende skoleåret at stadieteori virker logisk for å beskrive læreres induksjonsprosess. Med årshjulet som organisering av stadiene, blir det tydelig at læreren i det andre skoleåret utfører arbeidet med større sikkerhet. Smith (2008) vektlegger også at utviklingsprosessen til

nyutdannede lærere gjerne følger en syklus som korresponderer med skoleåret. Smith bruker en bearbeiding hun har gjort av Sabars (2004, i Smith, 2008) teori om sosialisering av minoriteter inn i en ny kultur, for å vise induksjonsprosessen til nyutdannede lærere. I Smiths modell er juni, juli og august en tid hvor den nyutdannede læreren er lykkelig over å ha fått arbeid og er ”i himmelen”. Den første tiden opplever læreren en fasinasjon over alt det nye, men det tar ikke lang tid før virkeligheten slår inn og til den nyutdannede læreren opplever krise og eventuelt fiendtlighet. Rundt jul / nyttår opplever den nye læreren ofte en krise, hevder Smith.

Smith legger mer vekt på krise enn Moir (n.d.) gjør i sin fremstilling. Ifølge Smith (2008) er det helt vanlig at nyutdannede lærere opplever en ”krise”, og hun forklarer at det er flere måter å håndtere denne krisen på. Noen finner en styrke i seg selv (”hardiness”: jeg klarer dette), mens noen finner glede i elevene. Andre søker støtte i kollegaer, eller søker til nyutdannede lærere på samme skole for støtte. Noen går til rektor, eller deltar i nettverk for nyutdannede lærere. Noen finner trygghet i den utdanningen de har og holder kontakten med lærerutdannere for støtte og inspirasjon. Andre finner støtte i familien; åpner seg, søker råd og ”er” seg selv innenfor familiearenaen. Noen takler utfordringer ved å se det som et startpunkt for utvikling og profesjonell vekst (Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Etter jul går det, også i Smiths (2008) fremstilling, gradvis mot en tilvenning. Ut over våren tilegner den nyutdannede læreren seg gjerne mer og mer oversikt og et realistisk bilde av hvordan virkeligheten ser ut. Smith spesifiserer noe mer omkring hva som skjer i og etter denne tilvenningsfasen enn hva Moir (n.d.) gjør i sin artikkel. Ifølge Smith (2008) tar nyutdannede lærere gjerne ulike retninger i sin tilpasning til lærerjobben. Noen velger å gi opp, andre ”go native”, noen forblir ”tokulturelle”, mens andre isolerer seg (Sabar, 2004, i Smith, 2008). Vi ser at det finnes individuell variasjon innenfor noen ”typiske faser”. Vi vil anta at hvilke individuelle ressurser læreren har, vil ha betydning for hvordan det første året takles, og i hvilken grad tiltak ment å motvirke push-faktorer vil virke inn på den enkelte.

### **2.2.7 Betydningen av støtte det første skoleåret**

Achinstein (2006, i Ulvik, 2008) argumenterer for at det kreves mye for å gjøre lærerjobben for første gang, og det påpekes at støtteordningene rundt de nyutdannede lærerne ofte er for dårlige. På grunn av det generelle presset knyttet til arbeidsforholdene for lærere som er påpekt i OECD- rapporten *Teachers Matter* (2005), har nyutdannede lærere særlig behov for

støtte tidlig i karrieren. Her ser vi at det hevdes at push-faktoren som har med arbeidsbetingelser å gjøre, kan motvirkes av at skolen gir støtte til den nyutdannede læreren.

Generelt viser både internasjonal og norsk forskning at nyutdannede lærere blir gitt krevende arbeidsoppgaver det første året. De settes ofte til å arbeide med vanskelige klasser som ingen vil ha, eller nyutdannede lærere settes til å gjøre de minst populære oppgavene som er til overs når alt annet er fordelt ut, skriver Ulvik (2008). Dette kan betraktes som en push-faktor.

I norsk sammenheng mener Ulvik det er høye forventinger til nyutdannede lærere. De skal greie full undervisningsstilling med en gang de begynner i yrket. Undersøkelsene som bergensforskerne Ulvik, Smith og Helleve (2009) gjorde i forhold til lærere på videregående skoler i Hordaland, viste at nyutdannede lærere ofte får vanskelige og lite attraktive oppgaver. Push-faktorene i forhold til arbeidsoppgaver virker altså også på norske lærere. I Norge er det slik at mange starter som vikarer, ifølge bergensmaterialet. Siden de nyutdannede lærerne er glade for at de har fått jobb i det hele tatt, jobber de hardt for å vise at de er flinke. De tar gjerne på seg oppgaver uansett hvor krevende det er, hevder Ulvik (2008). Nyutdannede lærere kan gå lenge i vikariater, og de kan oppleve at de må bevise at de fortjener fast ansettelse. Det at det synes å være vanlig i norsk skole med midlertidige ansettelser over lange perioder, kan virke som push-faktor for enkelte. Tidsmangel oppleves gjerne av nyutdannede lærere som det største problemet, ifølge Ulvik. Dette tidspresset kan være en push-faktor for en del.

I den første fasen er de nyutdannede lærerne lett påvirkelige, da de skal utvikle sin profesjonelle identitet. Dersom den nyutdannede læreren gis for lite tid i oppstarten, kan det ifølge Flores og Day (2006, i Ulvik, 2008), være en større sjanse for å utvikle rigiditet og en tradisjonell lærertype. Dersom det tilbys veiledning og oppfølging til nyutdannede, kommer dette ifølge Ulvik (2008), gjerne i tillegg til jobben (ekstra), og kan oppfattes som enda en oppgave de ikke har tid til. Siden jobben er så krevende, makter de nyutdannede lærerne i mindre grad å delta på det som var ment å være til hjelp for dem, hevder Ulvik. På denne måten kan tidspress som push-faktor få videre konsekvenser, i forhold til at nyutdannede lærere på lengre sikt vil oppleve mangel på støtte og veiledning, en ytterligere push-faktor. Et klart hovedtema blant de nyutdannede lærerne som bergensforskerne har undersøkt, var at de ønsket seg mer tid til å sette seg inn i jobben. Lønn var ikke hovedsak for dem, selv om



Ulvik ikke ser bort fra at lønn spiller en rolle for status og for hvor verdsatt læreren føler seg. Lønn ble altså ikke trukket frem som en avgjørende push-faktor av de lærerne Ulvik studerte.

Hvilke erfaringer den nye læreren får det første året, har stor betydning for hvordan vedkommende knytter seg til yrket, ifølge Smethem (2007, i Ulvik, 2008). Rots m. fl. (2007, i Ulvik, 2008) mener den første undervisningserfaringen for en lærer er den enkeltfaktoren som påvirker eller motvirker lærerfracfall mest. Det ser altså ut som om det å forsøke å motvirke push- faktorer som har med arbeidsbetingelser og tidspress å gjøre, kan være en effektiv lederskapsstrategi overfor nyutdannede lærere. Gode erfaringer det første året virker beskyttende i forhold til å bli i yrket, ifølge Kersaint m. fl. (2007, i Ulvik, Smith & Helleve, 2009). Det virker således som om det finnes forskningsmessig belegg for å mene at det første året i læreryrket er avgjørende for om læreren fortsetter en yrkeskarriere som lærer. I lys av dette er det spesielt interessant for oss å se på hva som eventuelt skjer av tilrettelegging for nyutdannede lærere fra skoleledelsens side denne første viktige tiden.

I staten California har man utviklet tydelige standarder og forventninger til hvordan en lærer skal praktisere sitt yrke profesjonelt (Moir & Gless, n.d.). Moir og Gless mener det har stor betydning at de profesjonelle normene og forventningene er tydelig uttalt. De mener at de to-tre første årene i yrket er spesielt viktige og danner grunnlag for den videre lærerkarrieren. ”Induction”, eller innføring i yrket, vil skje med eller uten et program, hevder de. Når man har program for induksjon av nyutdannede lærere er det, ifølge Moir og Gless, visse komponenter som er essensielle. Dette er: 1) Innføringsprogrammet må ha en visjon. Visjonen, mener de, må være at de nyutdannede ikke skal utvikles til en ”tradisjonell” lærer av dagens skole, men til å bli en dyktig lærer for fremtiden. 2) Skoleeier må prioritere at nyutdannede lærere skal lære. Nyutdannede lærere må derfor skjermes i den første kritiske fasen i yrket, blant annet ved at de ikke skal få ”de verste” elevene, eller de mest krevende oppgavene. For å få til dette er det nødvendig med innovative, fulltidsledere som har tid og ressurser til fokusere på de nyutdannede lærerne. 3) Mentorer for nyutdannede må velges ut med omhu. Moir og Gless hevder at ingen teknologi kan erstatte en klok, kunnskapsrik og erfaren veteranlærer når det gjelder å lede en novise til det høyeste nivå innen undervisning. Mentorer må også få muligheter til å utvikle sin kunnskap i forhold til hvordan de bør støtte en nyutdannet lærer, ifølge Moir og Gless. 4) Det er nødvendig å utarbeide standarder som tydeliggjør hvilke forventninger det er både til novisen og til mentoren. 5) En nyutdannet lærer har behov for at mentoren er tett på i det daglige. Den mest effektive mentoren er en

som kjenner skolen, har mulighet til å observere den nyutdannede i klasserommet og kan reflektere over det som skjedde i sammen med læreren etterpå. I tillegg kan den nyutdannede ha nytte av å møte andre i samme situasjon som seg selv ved å delta i nettverk, ifølge Moir og Gless.

Ved at ledere sørger for at programmer for å føre nyutdannede lærere inn i arbeidet holder en god kvalitet, for eksempel ved å oppfylle så mange som mulig av de kriteriene Moir og Gless har kommet frem til, kan de være aktive bidragsytere til å motvirke push-faktorer den første tiden.

### **2.2.8 Nye læreres spesielle utfordringer**

Nyutdannede lærere har en mengde utfordringer ifølge Ulvik, Smith og Helleve (2009). For at ledere skal kunne legge til rette for nyutdannede lærere, er det viktig å vite hva slags utfordringer de opplever at de har. Dette er det forsket på av bergensforskerne.

Praksissjokk er et velkjent begrep i internasjonal forskning: Nyutdannede får ”sjokk” når de starter i yrket og i møte med konflikter mellom ideal og realitet, ifølge Ulvik (2008). Også Grossmann, Hammerness og McDonald (2009) benytter begrepet når de skriver en artikkel om forholdet mellom teori og praksis i lærerutdanningen, og: ...”the ”reality shock” of being a new teacher...”(s. 277). Her trekkes det spesielt frem de praktiske problemene nyutdannede lærere støter på, som for eksempel å håndtere elevene og situasjoner i klasserommet.

I undersøkelsen av lærere i Hordaland fant bergensforskerne, ifølge Ulvik (2008), at realiteter som ofte virker overveldende for nyutdannede lærere kan være: Det som skjer i klasserommet, og det å erfare skolen som organisasjon inklusive konflikter med kollegaer og administrasjon. Konfrontasjon med det fulle ansvaret som lærer, er også overveldende. Det å prøve å gjøre jobben i samsvar med idealene, er slitsomt for de nyutdannede lærerne ifølge Ulvik. Alt dette kan være push-faktorer som kan virke negativt i forhold til nyutdannede læreres opplevelse av den første tiden som lærer.

Nyutdannede lærere har dessuten større utfordringer enn erfarne lærere når det gjelder klasseledelse, disiplin og tilrettelegging av undervisningen til elevene (Kersaint m. fl., 2007, i Ulvik, 2008), løsning av disiplinproblemer og med at de ikke ser årsakene til

disiplinproblemene (Smith, 2008). For store utfordringer med klasseledelse og disiplin kan altså virke som push-faktorer for nyutdannede lærere.

Det viser seg at nyutdannede lærere ofte planlegger kort fram i tid, og at de dermed har problemer med å svare på faglige spørsmål et par sider frem i boka (Hogan et. al, 2003, i Smith, 2008). De nyutdannede lærerne sliter også med at de setter i gang mange aktiviteter, men uten å ha nok dybde (Leinhardt & Greeno, 1986, i Smith, 2008). Vi ser at det å planlegge og gjennomføre undervisning kan oppleves som utfordrende, og det kan virke som en push-faktor for nyutdannede lærere, dersom de opplever at de ikke mestrer dette området godt nok.

Andre problemer som nyutdannede lærere opplever som ekstra overveldende, kan være konflikter med rektor, urettferdige oppgaver og utfordrende arbeidsbetingelser, ifølge Achinstein (2006, i Ulvik, 2008). Det siste er faktorer som, ifølge samme forfatter, ofte leder til at lærere skifter yrke eller skole. Dersom dette stemmer, har man påvist noen push-faktorer som er så sterke at de skyver lærere ut av yrket. Ulvik (2008) nevner at mangel på tillit fra det offentlige, foreldre eller elever er særskilt vanskelig for nyutdannede lærere. Forholdet til foreldre kan virke som en push-faktor, dersom det oppleves som av utilfredsstillende kvalitet av den nyutdannede læreren.

Andre utfordringer som vi bør kjenne til hos nyutdannede lærere, ifølge Smith (2008), er opplevelse av isolasjon, og at de sliter med at de ikke kjenner ”språket” i skolefellesskapet. Det oppleves også gjerne som strevsomt å sosialisere seg inn i en, for de nyutdannede lærerne, ny kultur (Smith, 2008), samtidig som de nyutdannede skal bevare sin egen identitet. Ifølge Smith handler det om en type desosialisering før en resosialisering kan skje, hvor de nyutdannede lærerne gjerne opplever en marginalitet og mangel på nettverk av likesinnede (Sabar, 2004, i Smith, 2008). Det å sosialisere seg inn i arbeidskulturen er en utfordring for alle nye arbeidstakere som lederne ved en skole kan legge til rette for ved god opplæring. Lederne kan således motvirke at dette skal virke som en push-faktor.

Bergensforskerne ønsker å fremheve at det også er mange positive erfaringer som nyutdannede lærere beskriver. På det personlige plan opplever mange at de har valgt rett yrke. De får ”kick” av jobben og det oppleves ikke som kjedelig. Mange nyutdannede opplever en følelse av suksess, og at det er viktig arbeid som både er utfordrende og som gir dem en opplevelse av mestring. De nyutdannede lærerne opplever det gjerne som givende å

arbeide med elever. Dette fordi de får respons, kan virke inn på elevenes liv, oppnår tillit og lærer av elevene. Denne typen glede ved arbeidet kan sannsynligvis motvirke push-faktorer. Mange nyutdannede lærere liker seg i skoleomgivelsene og føler seg akseptert. Skolen passer for dem, de opplever ekte samarbeid og de liker den fleksibiliteten som skolen gir dem. Andre positive ting ved nyutdannede læreres erfaringer som ble nevnt (Ulvik, Smith & Helleve, 2009), er at de lærer mye om det virkelige livet i skolen, de bygger gradvis opp tro på seg selv ved at de faktisk kan ting andre lærere ikke kan, de klarer å gi instruksjoner til elever, de kommuniserer godt med elever, de får mye hjelp av kolleger og god støtte av veilederen gjennom året. Opplevelsen av å ha funnet sin plass hvor en trives, kan slik vi oppfatter det, motvirke push- faktorer som virker negativt.

Vi mener at den forskningen som er gjort på nyutdannede læreres opplevelser av det å være ny, er relevant for skoleledere å sette seg inn i. Forskningen kan danne forskningsbasert kunnskap som kan hjelpe ledere i deres valg av tiltak og typer av tilrettelegging for nyutdannede lærere. Forskningen danner også grunnlag for politiske beslutninger, som vi vil se nærmere på i neste avsnitt. Den forskningen vi har funnet, mangler imidlertid bidrag som tar et lederskapsperspektiv, eller som fokuserer på ledere og hva ledere kan gjøre for å løse problemer og utfordringer i forhold til nyutdannede lærere.

## 2.3 "Lærerflukt" som utdanningspolitisk problemfelt og regjeringens tiltak

### 2.3.1 Lærerens politiske nøkkelrolle i forhold til forbedring av skolekvalitet

Regjeringen legger i Stortingsmelding nr. 31 (KD, 2008) *Kvalitet i skolen*, Stortingsmelding nr. 16 (KD, 2006) *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*, i budsjettet for 2009 og i Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) *Læreren – Rollen og utdanningen* føringer for en omfattende kvalitetsutbedring i skolen, der utdanningen skal gi like muligheter til læring for alle. Satsningen har bakgrunn i svakere faglige resultater og ferdighetsnivå enn regjeringen ønsker seg hos norske elever målt ved internasjonale undersøkelser og nasjonale prøver. Regjeringen foreslår i stortingsmeldingene diverse tiltak for å rette opp læringskvaliteten i skolen.

Læreren har, ifølge Stortingsmelding nr. 11, en sentral rolle for å få opp kvaliteten på elevenes læringssituasjon. Det slås fast at ”Læreren er den påvirkningskilden som har størst betydning for elevenes skoleprestasjoner – ut over elevene selv og hjemmene deres” (s. 12). Tiltakene går ut på at kvaliteten i lærerutdanningen skal forbedres, det skal satses på rekruttering til læreryrket, samt at utdanningene og nyutdannede lærere skal følges tettere opp.

I Stortingsmelding nr. 11 velger regjeringen å se prosessen med å rekruttere og beholde lærere som en helhetlig og kontinuerlig prosess. Det er et gjennomgående poeng i stortingsmeldingen at læreren ikke kan anses som ferdig utlært idet lærerstudenten går fra skolebenken og ut i yrket. Læreryrket presenteres i meldingen som et komplekst og krevende kunnskapsarbeid, hvor et par års arbeidserfaring anses som nødvendig for å komme opp på et kompetent nok nivå for å fungere optimalt. Det meldes i relasjon til dette at regjeringen vil utrede en ordning med sertifisering i læreryrket for å kvalitetssikre lærere. Rekruttering, utdanning, veiledning, det å beholde og det å videreutvikle dyktige lærere skal, ifølge meldingen, settes inn i et helhetlig system, noe som er i tråd med EU og OECDs syn på lærerutdanning som en kontinuerlig prosess.

### **2.3.2 Veiledning av nyutdannede lærere som tiltak for å beholde lærere i yrket**

Tiltak knyttet til rekruttering av nye lærere er, som vi har forstått, allerede i gang. Av mer direkte relevans for oss og vår problemstilling er hva politikerne ønsker skal gjøres for å beholde flere lærere i yrket. Skoleledere må forholde seg til regjeringens politiske retningslinjer i utøvelsen av lederskap i skolen.

I Stortingsmelding nr.11 (KD, 2009) presiseres det at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene i yrket. Det viktigste tiltaket regjeringen vil sette inn for å klare å beholde flere lærere i yrket, er å satse videre på en veiledningsordning for nyutdannede lærere. Overgangen mellom lærerutdanning og læreryrket er, ifølge meldingen, et tema som gis stor oppmerksomhet fra regjeringen i forhold til hvordan en skal beholde lærere.

”Veiledning av nyutdannede lærere” har startet opp som en forsøksordning fra 1997 – 2003. Her har lærerutdannere og skoleiere samarbeidet om å gi oppfølging, støtte til og veiledning av nyutdannede lærere. Forsøket har blitt evaluert av SINTEF. Ifølge Stortingsmelding nr. 11

er resultatet av evalueringen at to tredjedeler var svært godt fornøyd eller godt fornøyd med veiledningsordningen. Departementet hevder at de gode erfaringene fra dette forsøket og de positive resultatene som evalueringen viser, gjør at det er verd å satse på å tilby alle nyutdannede lærere veiledning fremover. I 2009 dobles derfor beløpet som tildeles veiledningsordningen til 33 millioner kroner. For skoleåret 2010 – 2011 ønsker regjeringen å tilby veiledning til alle nyutdannede lærere i grunnskole og videregående opplæring. Hva veiledningen skal inneholde, sies det lite konkret om i stortingsmeldingen. Her regner vi med at SINTEFs evaluering av veiledningsforsøket sier noe om hvilket innhold som er relevant. Det henvises i Stortingsmelding nr. 11 til forskning ved Høyskolen i Oslo om hva nyutdannede lærer trenger. Videre vises det også til en forskningsoversikt utarbeidet av UNESCO, hvor det framsettes tre krav som må være oppfylt i et godt introduksjonsprogram for nyutdannede lærere: 1) Veiledningen må fokusere på pedagogiske strategier som fremmer elevenes læring, ikke bare kortsiktig problemløsning. 2) Det må avsettes tid for både mentor og deltaker til å planlegge og observere i hverandres timer. 3) Det bør være insentiver som bidrar til å rekruttere dyktige mentorer. Amerikansk forskning viser at mentor- og introduksjonsprogrammer som baserer seg spesielt på kollegaveiledning, reduserer avgangen fra yrket (KD, 2009).

Ifølge stortingsmeldingen mener Kommunenes Sentralforbund (KS) i sin utdanningspolitiske plattform, at alle kommuner også bør tilby mentorordning for nyutdannede lærere. For å beholde dyktige lærere i yrket anses det, i tillegg til veiledning av nyutdannede, som viktig at læreryrket ses som et kunnskapsyrke, hvor faglig oppdatering og utvikling er mulig. Det må også finnes muligheter for etter- og videreutdanning, samt at karriereveier og utviklingsmuligheter eksisterer innenfor skolen.

### **2.3.3 Lærernes status**

Det å arbeide for heving av læreryrkets status, anses av regjeringen, ifølge Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009), som relevant for å beholde lærere i yrket. Status for et yrke eller en yrkesgruppe kan defineres som ”yrkets rang / stilling innenfor samfunnet.” (s. 83). Yrker med høy status kjennetegnes, ifølge meldingen, av høy lønn, lang utdanning, troverdighet og karrieremuligheter.

Undersøkelser fra England, referert i Stortingsmelding nr. 11, har vist at 50 % av de spurte vurderer læreryrket som et attraktivt yrke. Dessuten ser mange også på yrket som edelt og samfunnsnyttig. Selv om de fleste mener læreryrkets status har sunket over tid, er statusen vurdert som relativt høy av folk med tilknytning til skolen. Det er lærere selv som vurderer statusen til læreryrket som lavest.

I Norge har status for læreryrket endret seg i takt med at samfunnet har endret seg (KD, 2009). Fra at læreren ble høyt ansett som en enestående kunnskapsforvalter i små lokalsamfunn, har utviklingen gått i retning av at mange har tilsvarende høy utdanning og kunnskap, noe man mener har påvirket lærernes posisjon i samfunnet. I Stortingsmelding nr. 11 slås det likevel fast at "Det ligger nok nærmere sannheten at læreryrket har rimelig høy status" (KD, 2009, s. 84).

Slik vi leser stortingsmeldingen, mener regjeringen at en utbedring av lærerutdanningens kvalitet indirekte vil føre til en økning i lærernes status, som igjen vil medføre øket rekruttering til lærerutdanningene.

De politiske tiltakene politikerne ønsker å sette i gang, er begrunnet med basis i omtrent samme forskning som den vi har funnet som omhandler læreravgang og nyutdannede lærere. I Stortingsmelding nr. 11 presenteres det tiltak begrunnet i to antatte hovedårsaker til at lærere slutter. Den ene årsaken det fokuseres på synes å være at yrket oppfattes som krevende, spesielt i begynnelsen. Dette støttes av forskning vi har funnet og underbygges i stortingsmeldingen med forskning om vanlige årsaker til at lærere slutter i yrket. Det andre som poengteres i stortingsmeldingen, er at læreryrkets status har endret seg og sunket over tid, noe som i mindre grad er begrunnet forskningsmessig.

### **2.3.4 Skolelederens rolle**

Skolelederens rolle er lite synliggjort i Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009). Når skolelederen nevnes er det som samarbeidspartner for lærerne, som den som tildeler undervisningsoppdrag, eller som samarbeidspartner for lærerinstitutionene.

Når det gjelder tiltaket veiledning av nyutdannede lærere, presenterer stortingsmeldingen noen relativt klare forventninger i forhold til hva skoleeier, altså kommunen, skal ta ansvar for. Regjeringen forventer at skoleeier "tar inn veiledning av nyutdannede lærere som en

naturlig del av arbeidsgiveransvaret, og forankrer dette på ledelsesnivå” (KD, 2009, s. 36). Det ligger, slik vi leser dette, implisitt at skoleeier kan delegere deler av ansvaret for veiledningen ned til skoleledernivået på den enkelte skole. Vi vil anta at det vil variere med blant annet kommunestørrelse, hvordan det er praktisk å løse veiledningstilbudene. Noen kommuner vil antageligvis velge å tilby veiledning på de enkelte skolene, mens andre kommuner tilbyr veiledning hovedsakelig som et kurs arrangert på kommunenivå.

Stortingsmeldingen presenterer videre forventninger om at arbeidsgiver skal sørge for at skolen skal være en arbeidsplass med kontinuerlig læring og utvikling, og at det skal legges til rette for at lærere får nødvendig faglig oppdatering. Videre at arbeidsgiver skal bidra til rekruttering av studenter til lærerutdanningene, arbeide for å gjøre læreryrket attraktivt og å beholde lærere i yrket frem til de går av med pensjon.

Vi har nå begrunnet vårt valg av problemstilling og problemområde. Vi har vist til problemstillingens aktualitet, lagt fram relevant forskning og gitt en presentasjon av politikk på området.

Det er tidligere nevnt at vi har inntrykk av at den forskningen som er gjort på læreravgang, er gjort med fokus på å belyse lærernes perspektiv eller hvorfor lærere velger å forlate yrket eller bli i yrket. Hvordan skolelederne forholder seg til lærerflukt, eller forskning som fokuserer på hva lederne ved skoler gjør eller ikke gjør, for å forebygge læreravgang er lite belyst. Vi har ikke funnet noe litteratur som belyser ledelsens rolle, og vi mener det er manglende kunnskap om dette. Fenomenet lærerflukt er heller ikke systematisk undersøkt i en organisasjon, slik vi forsøker å gjøre i vår fremstilling. Vi mener vår studie kan bidra til å tematisere, og dermed fylle ”et forskningsmessig hull” på dette området. Vår forskning kan derfor ha interesse for så vel skoleledere som for forskere.

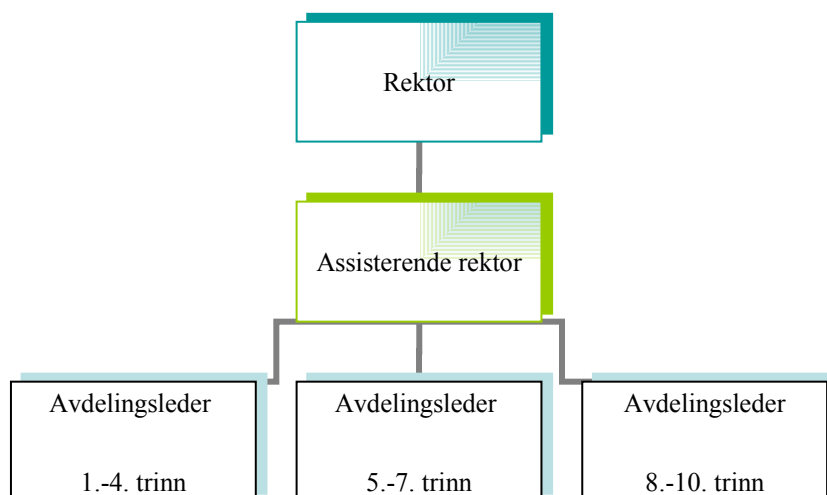


### 3. Presentasjon av Fyret skole

I dette kapitlet gis en kort introduksjon av vårt studieobjekt. Dette er gjort for at leseren allerede nå skal kunne danne seg et bilde av caseskolen som vi i denne oppgaven har valgt å kalle Fyret skole. Vi vil i senere kapitler gjennom empiri, gi en grundigere beskrivelse av Fyret skole.

Fyret skole er en 1-10 skole som ligger i Oslo. Skolen ligger landlig til i storbyen. En stor andel av elevene kommer fra ressurssterke hjem, både når det gjelder økonomi og foreldrenes utdanningsnivå. Skolen har cirka 600 elever. Ledelsen består av rektor, assisterende rektor og tre avdelingsledere.

Den formelle ledelsesstrukturen ved Fyret skole kan fremstilles slik som i figuren under:



*Figur 1: Den formelle ledelsesstrukturen ved Fyret skole*

Småskoletrinnet, mellomtrinnet, ungdomstrinnet og administrasjonen holder til i hver sin bygning, også kalt ”hus”. Skolen er relativt nybygget og det er derfor en skole med forholdsvis nye rutiner og tradisjoner.

Fyret skole ble godt ”markedsført” av Utdanningsetaten allerede fra planleggingsstadiet. Interessen for skolen var stor blant lærere alt fra starten av. Da stillingsutlysningene kom, søkte lærere fra hele byen til Fyret skole. Ledelsen kunne håndplukke det personalet de

ønsket seg, og de kunne velge ”på øverste hylle”, for søkerbunken var stor. Ledelsen hadde mange svært godt kvalifiserte søkere å velge mellom.

Det er få elever med sosiale problemer ved skolen. Dette gir mulighet til å fokusere på undervisning i skolehverdagen. Elevene ved skolen får gode resultater på ulike prøver, blant annet på nasjonale prøver. Fyret skole har mottatt mange ulike priser for sitt faglige utviklingsarbeid. I tillegg er skolen med i flere nettverk og prosjekter både nasjonalt og internasjonalt. Skolen tar gjerne imot besøkende som kommer på besøk for å se hvordan Fyret løser ulike utfordringer.

De lærerne som søker seg til Fyret skole i dag, vet at dette er en skole som oppnår suksess på mange områder. I stillingsannonsen våren 2009 ”flagges” dette. Fyret skole presenteres som en skole som satser på høy kvalitet, og som ønsker å utfordre tradisjonene. I tillegg ønsker skolen å fremme den pedagogiske utviklingen i kommunen. Derfor søker de etter ansatte med høy kompetanse i ulike fag. Forventningen til faglig dyktighet hos personalet er stor fra ledelsens side. Skolen har et godt omdømme. En kan derfor si at lærere som jobber ved Fyret skole, får et kvalitetsstempel. Siden skolens ansatte er attraktive lærere, får de raskt tilbud om jobber andre steder, noe som fører til en viss ”gjennomtrekk” av lærere ved skolen.

På skolens hjemmeside kommer det frem at det gjennom brukerundersøkelser er dokumentert god trivsel både blant elever og ansatte. Slik vi oppfatter Fyret skole, så er dette en skole med suksess på de fleste områder.

## 4. Metode

Vår forskningsundersøkelse kan falle inn under det Andersen (1997) beskriver som a-teoretiske casestudier. Disse studiene er motivert av interesse knyttet til spesielle saker, hendelser, sosiale grupper eller miljøer, og de søker elementer til fremstilling og forklaring i den case som studeres. De er i utgangspunktet ikke forankret i teori, men som Andersen videre påpeker, er det en umulighet å bevege seg i et teoretisk vakuum. Idealet er, ifølge Andersen, å formidle en sosial virkelighet, snarere enn å utvikle generelle begreper og teorier. Casestudier kan likevel ha som formål å utvikle hypoteser eller teorier med tanke på en teoretisk generalisering til et større univers. Ved å studere inngående hvordan ledelsen ved Fyret skole tar imot nyutdannede lærere, har vi en forhåpning om at vi vil gjøre visse funn som kan generaliseres til andre skoler og om mulig til andre arbeidsplasser.

Innledningsvis nevnte vi at problemområdet vårt er personalledelse. Vårt empiriske materiale tar sikte på å undersøke hva ledelsen ved Fyret skole forteller om at de gjør og hvilken betydning de har i forhold til nyutdannede lærere. Vi, som forskere, vil bestrebe oss på at den kunnskapen som etableres på basis av våre analyser, er mest mulig sann (Grønmo, 2004). Vi har forhåpninger til at vår forskning vil resultere i ny kunnskap og innsikt i vårt fagfelt utdanningsledelse.

Det vanlige i a-teoretiske casestudier er at studieobjektene selv kommer til ordet, selv om forskeren gjerne står for regien (Andersen, 1997). Vi har basert forskningen vår på intervjuer som metode. Intervjuer benyttes, ifølge Kvale (1997), ofte i kasus-studier. Intervjuet kan, hevder Kvale, være enten utforskende eller hypotesetestende, og formålet kan være enten empirisk eller teoretisk. Vi ønsket å innhente kunnskap fra Fyret skole gjennom intervju for å kartlegge hva ledelsen gjør for å beholde nyutdannede lærere, og hvordan ledelsen reflekterer rundt temaet lærerflukt. Ut fra dette håpet vi å få svar på hvilken betydning ledelsen har i å beholde nyutdannede lærere. Det ble lagt opp til utforskende semi-strukturerte intervjuer, hvor formålet var å innhente empirisk informasjon. For å få tak i hvilke tiltak som ledelsen ved skolen sa de iverksatte og for å finne ut hvordan tiltakene ble oppfattet, valgte vi å intervjuer både noen ledere og noen nyutdannede lærere ved skolen. Gjennom intervjuene hadde vi en forventning om at vi skulle få tilgang til ledernes erfaringer og tanker rundt tiltak skolen iverksetter overfor nyutdannede lærere, og kontrastere disse med lærernes perspektiv.

For å få belyst problemstillingen vår, var det nødvendig å få intervju sentrale personer i ledelsen. Etter et innledende møte med rektor, fikk vi klarhet i at oppfølgingen av nyutdannede lærere hovedsakelig er rektors og de respektive avdelingsledernes ansvar. Det var således ønskelig å intervju disse personene. I tillegg til å få innblikk i hvilke tiltak skolens ledelse iverksetter overfor nyutdannede, ville vi gjerne vite mer om hvordan disse tiltakene erfares av de nyutdannede lærerne. Med bakgrunn i dette, ble det gitt uttrykk for at vi hadde behov for å intervju noen nyutdannede lærere ved skolen. De to siste skoleårene har vært til sammen seks nyutdannede lærere ved skolen, i følge rektor. Via rektor fikk vi kontakt med tre av dem, og avtalte intervju.

Opprinnelig var det planlagt å foreta gruppeintervjuer med ledere og lærere, samt oppfølgende individuelle intervjuer. Ved å gjennomføre gruppeintervjuer, antok vi at vi kunne få tak i hva som var en felles forståelse av tema innenfor de respektive kategoriene. I tillegg ville vi oppleve interaksjonen mellom intervjupersonene. I hvert av gruppeintervjuene var det tre informanter. Små grupper krever en større grad av deltakelse og engasjement fra den enkelte, og kan medføre intense diskusjoner enn ved store gruppeintervjuer (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2005). Ifølge Kvale (1997) kan interaksjonen i gruppen redusere intervjuerens kontroll over intervjusituasjonen. Vi anså det dermed som viktig å lage gode intervjuguider på forhånd, og å organisere spørsmålene i overordnede temaer.

Etter å ha gjennomført gruppeintervju med både de tre lederne og de tre nyutdannede lærerne ved Fyret skole, hadde vi fått et så rikt og mangfoldig empirisk materiale at det syntes å være unødvendig å gjennomføre individuelle intervjuer med alle intervjuobjektene. Kvale påpeker at intervjustudier med fordel kan basere seg på færre intervjuer og at forskeren heller kan bruke mer tid til å forberede og å analysere intervjuene. Vi valgte derfor å sende enkelte av intervjuobjektene noen oppfølgingsspørsmål per mail der dette opplevdes nødvendig for å få bedre svar på forskningsspørsmålet vårt. I tillegg bestemte vi oss for å gjennomføre et intervju med en av de tillitsvalgte ved skolen, for å få problemstillingen belyst fra ytterligere et perspektiv.

## 4.1 Intervjuundersøkelsens syv stadier

For å gi en grundigere gjennomgang av hele intervjuundersøkelsen som vår forskning baserer seg på, vises til Kvales (1997) teori om intervjuundersøkelsens syv stadier; stadier som skal føre forskeren fra den opprinnelige ideen og fram til den ferdige rapporten. De syv stadiene er: 1) Tematisering, 2) Planlegging, 3) Intervjuing, 4) Transkribering, 5) Analysering, 6) Verifisering og 7) Rapportering. I det følgende behandles disse stadiene hver for seg, og for hvert enkelt stadium redegjøres det for prosessen rundt vår intervjuundersøkelse.

### 4.1.1 Tematisering

Det første stadiet i en intervjuundersøkelse kaller Kvale tematisering. Her må man kunne besvare spørsmålene hva, hvordan og hvorfor. Dette gjøres ved å innhente forhåndskunnskap om emnet, klargjøre formålet med studien og velge intervju- og analyseringsteknikk. I denne fasen klargjøres temaet begrepsmessig. Ved å ha en god begrepsmessig og teoretisk forståelse av problemområdet for undersøkelsen vår vil det, slik Kvale vektlegger, kunne bidra til tilføyelse og integrasjon av ny kunnskap. Vi startet med å fokusere på å finne litteratur og forskning om fenomenet lærerflukt. Som nevnt tidligere i kapittel 1, har det i den senere tid vært en del fokus i media rundt temaet lærerflukt. Selv om tema er aktuelt i tiden har vi ikke greid å finne forskning som i særlig grad har undersøkt skoleleders rolle i forhold til å forhindre lærerflukt. Formålet med undersøkelsen vår skulle derfor være å se hva ledelsen ved en enkelt skole gjorde av eventuelle tiltak for å beholde nyutdannede lærere, og hvilken funksjon tiltakene hadde overfor lærere. Det ble valgt å definere nyutdannede lærere som lærere som har fullført allmennlærerutdanning, faglærerutdanning eller praktisk pedagogisk utdanning innen de siste tre årene.

For å få god kjennskap til skolen, søkte vi etter informasjon ved å lese skolens egen presentasjon av seg selv på skolens hjemmeside på nettet, og innhentet ulik informasjon om skolen fra media og Utdanningsetaten. Vi gjennomførte også et forberedende møte med rektor. Gjennom dette kunne man, ifølge Kvale, kanskje på forhånd få en anelse om hva intervjupersonene ville snakke om, og dermed kunne stille relevante spørsmål.

Et videre steg i denne fasen var å formulere adekvate spørsmål til intervjuguider. Et utforskende intervju skal være åpent og ha minimal struktur. Spørsmålene vil kretse rundt

temaet og området som skal kartlegges (Kvale, 1997). Det var ønskelig at spørsmålene skulle ha både en tematisk og en dynamisk dimensjon. For å få til en god tematisk kvalitet, må spørsmålene, ifølge Kvale, ha relevans for forskningstemaet og bidra til å produsere kunnskap. De bør relateres til noen bestemte teoretiske begreper som ligger til grunn for undersøkelsen og den påfølgende analysen. God dynamisk kvalitet oppnår man når spørsmålene hjelper til med å skape en god mellommenneskelig dimensjon under intervjuet.

Det ble lagt opp til et halvstrukturert intervju, hvor intervjuguidene inneholdt temaene som skulle belyst. I tillegg hadde vi utformet forslag til spørsmål. Guiden skulle være rettleidende, slik at intervjueren skulle kunne endre rekkefølge og spørsmålsform for å følge opp svarene fra intervjupersonene. Til hvert intervju ble det utarbeidet en intervjuguide med tre til fire hovedemner. Vi ønsket at våre spørsmål i hovedsak skulle være åpne og deskriptive. Under hvert av disse emnene ble det utarbeidet spørsmål hvor vi la vekt på å få med ulike spørsmålstyper. Intervjuene ble innledet med introduksjonsspørsmål, for å få frem intervjupersonenes egne hovedoppfatninger av fenomenet vi ønsket å undersøke. Videre var det viktig å få med både oppfølgingsspørsmål og spesifiserende spørsmål, i tillegg til direkte og indirekte spørsmål. Disse spørsmålene var ment å fungere som forslag til spørsmål som intervjueren kunne benytte seg av under intervjuet, for å skape både et tematisk og dynamisk intervju av god kvalitet. Til hver intervjuguide laget vi også en kortversjon (se vedlegg). Denne versjonen ble sendt til intervjuobjektene i forkant av intervjuene, slik at de skulle ha mulighet til å forberede seg til intervjuet. Vi anså gevinsten av dette å være større ved at intervjuobjektene var mer komfortable i intervjusituasjonen, enn at vi skulle få spontane svar. Kortversjonen inneholdt hovedemnene vi ønsket å fokusere intervjuet rundt. I tillegg ble det formulert ett til to nøkkelspørsmål under hvert emne.

#### **4.1.2 Planlegging**

I denne fasen trekker Kvale (1997) fram viktigheten av at man planlegger studien med henblikk på å innhente den kunnskapen man søker, i tillegg til at studien skal ta hensyn til moralske implikasjoner. I denne fasen skal man planlegge alle de syv stadiene, og forsøke å få en oversikt over hele undersøkelsen før en setter i gang med selve intervjuene. Ulike metodevalg på ett stadium kan enten åpne eller begrense valgmulighetene ved neste stadium. Som Kvale uttrykker det: ”Hvis man for eksempel ønsker å statistisk generalisere funnene i et intervjustudium til å gjelde for større grupper, kreves det at bestemte kriterier – med

hensyn til utvalgets størrelse og representativitet – allerede er møtt på planleggingsstadiet” (s. 57). Vårt valg falt, som tidligere nevnt, hovedsakelig på gruppeintervjuer. Det ble planlagt to gruppeintervjuer med tre personer i hvert intervju; ett med ledere ved skolen og ett med noen nyutdannede lærere. I tillegg ble det planlagt et intervju med en av de tillitsvalgte ved skolen. Selv om idealet var å formidle en sosial virkelighet, snarere enn å utvikle generelle begreper og teorier, hadde vi likevel et ønske om at funnene skulle kunne ha en viss overføringsverdi til andre skoler. Da er det viktig at den casen som studeres betraktes som typisk innenfor dette universet, ifølge Andersen (1997). Selv om vi ønsket å finne en skole som hadde en viss grad av suksess i å beholde nyutdannede lærere, var det også viktig at skolen skulle være en vanlig kommunal grunnskole med de samme ressursene som andre skoler har. Tidlig høsten 2008 henvendte vi oss via mail til skoleadministrasjonen i Oslo. Vi uttrykte ønske om bistand til å få kontakt med en skole som hadde suksess på dette området; at nyutdannede lærere fortsetter sin karriere i skolen. En annen grunn til at vi ønsket at Utdanningsetaten i Oslo skulle anbefale en skole for oss, var at vi med dette antok å få større legitimitet på caseskolen vår. Det var ønskelig å bruke Utdanningsetaten som en ”døråpner” (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005), slik at vi kunne få tilgang til feltet eller sagt på en annen måte: tilgang til den informasjonen vi var ute etter. Ved at skoleadministrasjonen skulle plukke ut en skole for oss, antas det at dette stryker inntrykket av at denne skolen har suksess på området. Skoleadministrasjonen sitter med et stort og totalt bilde av hvordan forholdene er i kommunen. Valget vårt falt på en 1-10 skole som vi i denne oppgaven har kalt Fyret skole. En nærmere beskrivelse av skolen har vi allerede presentert i kapittel 3.

Vi bestemte oss for å ta utgangspunkt i én skole og gå i dybden på hva de gjorde, for så å analysere dette materialet med henblikk på om det kunne si oss noe om hva som kan fungere for å beholde nyutdannede lærere. Ved å konsentrere oss om en case, var hensikten å få frem så mange nyanser og detaljer som mulig om selve fenomenet, og få en helhetlig forståelse av Fyret skole. Enkeltstudier fremheves ofte som godt egnet til å forstå prosesser, ifølge Andersen (1997). Casestudier er som regel svært intensive studier med omfattende informasjon om den enheten som skal studeres, og de baserer seg ofte på kvalitative tilnærminger (Grønmo, 2004), slik vi gjør i denne forskningen.

Slik Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005) beskriver det, er det en nødvendig betingelse for en vellykket undersøkelse, å få godkjenning av den formelle lederen i en organisasjon. Det ble derfor tatt kontakt per mail til rektor ved den anbefalte skolen. Etter noen

mailutvekslinger og et par telefonsamtaler med rektor, var vi i november 2008 sikre på at undersøkelsen skulle la seg gjennomføre ved denne skolen.

Vi meldte vår forskning til Norsk Samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD), Personvernombudet for forskning, for å sikre våre intervjuobjekter de rettighetene de har krav på. I arbeidet med meldeskjemaet til NSD måtte vi ta stilling til en del etiske problemområder rundt forskningen og behandlingen av det materialet som skulle innhentes. ”Ansvaret for å ivareta forskningsetiske hensyn er del av ansvaret for forskning generelt” (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2006, s. 5). Etiske avgjørelser hører ikke til noen enkelt del av intervjuundersøkelsen, men må ifølge Kvale (1997) foretas gjennom hele forskningsprosessen. En viktig etisk regel når man forsker på mennesker, er å sørge for informert samtykke. Dette innebærer at man må informere om undersøkelsens overordnede mål, hovedtrekkene i prosjektplanen og at deltakelse er frivillig. Denne informasjonen ble gitt til intervjuobjektene via mail og muntlig i forbindelse med intervjuene. I tillegg fikk alle tilsendt digitalt kortversjonen av intervjuguidene på forhånd. Rektor fikk dessuten et eksemplar av prosjektskissen til forskningen vår per mail.

På dette stadiet besluttet vi at vi ville anonymisere skolen vår i den endelige rapporten/oppgaven. Dette ble gjort primært for å beskytte intervjupersonene. Videre er vår skole en vanlig grunnskole, og det antas derfor at funnene like gjerne kunne vært gjort ved flere andre skoler. Derfor anser vi det ikke som viktig for offentligheten å få innsikt i nøyaktig hvilken skole undersøkelsen ble foretatt ved.

”Ideelt sett burde det være en balanse mellom hva intervjupersonene gir og hva det får igjen for å delta i studien”, ifølge Kvale (s. 69). Vi er takknemlige for at våre intervjuobjekter tok seg tid til i sine hektiske hverdager til å være disponible for oss i vår forskning, og vi gjorde vårt for at vi ikke skulle bruke mer av deres tid enn strengt tatt nødvendig. Det er vårt håp at intervjupersonene opplevde intervjuene som positive, og at sluttrapporten kan inneholde noen funn som kan være med på å bidra til en enda bedre tilrettelegging for nyutdannede lærere ved Fyret skole og ved andre skoler.

Generelt sett har forskerens rolle en etisk dimensjon som bør vurderes. Klarer vi å sikre studiens vitenskapelige kvalitet og ivareta forskningens uavhengighet? Siden vi ønsker at forskningen vår skal bidra til kunnskap av praktisk verdi var det viktig for oss å forske på et



---

felt som var aktuelt og likevel se på et område som vi mente det ikke var forsket spesielt mye på. Her mener vi vinklingen til skoleleders rolle i forhold til lærerflukt gav oss mulighet til å undersøke et lite opplyst felt som det kan være bruk for også hos praktikere. Når det gjaldt vår uavhengighet, var det viktig for oss å forske ved en skole ingen av oss jobbet ved, eller hadde spesiell kjennskap til. Det var ønskelig å møte skolen med et åpent og nysgjerrig blikk, og å heve undersøkelsens kvalitet ved å være mest mulig upartisk.

### **4.1.3 Intervjuing**

Vi har nå kommet til den delen av undersøkelsen som kalles for intervjuing (Kvale, 1997). Etter at planleggingen var fullført, kunne vi sette i gang med selve gjennomføringen av intervjuene. De to gruppeintervjuene ble gjennomført på samme dag med en kort pause i mellom. Alle fire (som har skrevet oppgaven) valgte å være tilstede under intervjuene, da hver og en av oss ville ha førstehåndskjennskap til denne sentrale delen av forskningen vår. For at dette ikke skulle virke overveldende og truende på informantene, var vi bevisste på hvor vi plasserte oss i rommet i forhold til informantene. Det var ønskelig å skape en atmosfære hvor de intervjuede skulle føle seg trygge til å snakke fritt. To av oss plasserte seg rett overfor de som ble intervjuet. Vi hadde valgt ut en til å foreta selve utspørringen, mens en annen skulle være bisitter og komme med utfyllende spørsmål ved slutten av intervjuene. De to siste var observatører, og skulle foreta enkle noteringer under intervjuet. De plasserte seg derfor litt vekk fra bordet der intervjuet fant sted. Med henblikk på senere dokumentasjon og analyse gjorde vi lydopptak av alle intervjuene.

Intervjuene ble innledet med en kort brifing, hvor formålet for intervjuet ble definert. For oss virket det som informantene var godt orienterte om hensikten med intervjuene og formålet med vår studie. Likevel hemmet dette ikke spontaniteten i intervjuutsagnene, og vi hadde ikke opplevelsen av at informantene hadde samsnakk i forkant. Hvert gruppeintervju varte i underkant av 40 minutter og ble avsluttet med en kort debrifing.

### **4.1.4 Transkribering**

Det ble benyttet digitale lydbåndopptakere under intervjuene. Dette sikret oss god kvalitet på opptakene, hvor det var lett å høre hva alle sa bortsett fra noen få ganger, hvor flere av intervjuobjektene snakket samtidig. For å kunne bearbeide materialet vårt, var det nødvendig

å få opptakene over til skriftlig tekst. Hensikten med dette var å forenkle det videre analysearbeidet. Kvale (1997) hevder at transkripsjoner har en tendens til å bli betraktet som selve det solide, empiriske materialet i et intervjuprosjekt. Det er viktig ikke å glemme at utskriften er en kunstig konstruksjon av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form. En transkripsjon innebærer en oversetting fra et muntlig til et skriftlig språk, og kan dermed aldri bli helt nøyaktige gjengivelser av den egentlige realitet. Vi var dermed opptatt av å stille spørsmålet: Hva er en nyttig transkripsjon for vår forskning? Da vi var mest opptatt av innholdet i det intervjuobjektene sa, ble det stort sett utelatt å registrere de emosjonelle aspektene ved samtalene. Det sentrale var å registrere selve ordene som ble benyttet. Transkripsjonene ble derfor utført mest mulig ordrett og kun lengre pauser, overlappende tale og noe latter ble registrert som tilleggsopplysninger. Vi transkriberte et intervju hver, og alle fikk på denne måten oppleve hvor tidkrevende og anstrengende arbeid dette var.

De transkriberte intervjuene ble deretter strukturert og overført til tabeller, klare for analyse. Det ordrette transkriberte muntlige språket kunne i noen sammenhenger fremstå som litt usammenhengende tale. Når noen uttalelser er sitert i empirien vår, er disse gjengitt på en mer sammenhengende måte. Det ble valgt ikke å fortette eller omformulere uttalelsene på et tidlig tidspunkt av vår forskning, selv om det bare var det generelle inntrykket av intervjupersonenes synspunkter vi ønsket å få frem. Vi har utelatt de mange "hm-ene" som var i materialet, for at dette ikke skulle virke forstyrrende i den senere analysen. På denne måten er intervjusitatene gitt en skriftlig og mer leservennlig form (Kvale, 1997).

#### **4.1.5 Analysering**

Til slutt forelå intervjuene transkribert i en strukturert form i tabeller, hvor hvert utsagn hadde sin egen celle. Videre var det behov for å lage et system som sikret komplette, tematiske utvalg fra materialet, på en slik måte at man i tillegg ganske enkelt kunne finne tilbake til utsagnene i den opprinnelige sammenhengen (Lofland & Lofland, 1984, i Sivesind, 1996)

Den videre prosessen innbar å få frem noen analysekategorier av materialet vårt. Vi ønsket å gå induktivt til verks, og la empirien tale til oss. I denne fasen valgte vi (som har skrevet oppgaven) å sitte fysisk sammen og arbeide en hel uke, for å få en høy grad av intersubjektiv reproduserbarhet. "Det vil si at resultatet av sammenligningen ikke bør påvirkes av hvem

som kategoriserte svarene” (Kvale, 1997, s. 115). Kvale påpeker at ved å bruke flere tolkere, oppnår man en viss kontroll av vilkårlig eller partisk subjektivitet. Vi ønsket å organisere intervjueteksten på en slik måte at vi greide å arbeide frem det implisitte i det som ble sagt. Materialet skulle bli meningsfulle relasjoner som vi kunne tolke (Kvale, 1997). I den første runden ble lange uttalelser gjort om til kortere setninger og få ord i en meningsfortetting. Så gikk vi gjennom intervjuene på nytt for å tematisere uttalelsene slik vi som forskere tolket disse. De temaene som dominerte materialet, ble valgt ut som egne kategorier. Kategoriene ble hovedsakelig tatt fra intervjupersonenes egne ordforråd. Da vi tok for oss hver av disse kategoriene, kunne vi samle uttalelsene som vi mente hørte sammen. Etter denne første fasen med kategorisering av materialet, endte vi opp med åtte tematiske hovedkategorier som hver hadde mange underkategorier og uttalelser (en nærmere redegjørelse av kategoriene omtales i kapittel 6). Disse dannet da utgangspunkt for å lage deskriptive utsagn.

Under arbeidet med å meningsfortette og kategorisere materialet, var det en del diskusjoner og samtaler som innebar en meningsfortolkning av materialet. ”Her er målet en dypere og mer eller mindre spekulativ tolkning av teksten”(Kvale, 1997, s. 125). Her kommer forskerens perspektiver inn for å danne strukturer og meningsrelasjoner. Tolkingsarbeidet ble først og fremst viktig for vår egen forståelse av materialet. Det var vesentlig å ha lagt denne felles ”plattformen”, før vi begynte med det videre analysearbeidet med å kople intervjuobjektens uttalelser og våre funn med teori. Ved at vi brukte så mye tid sammen på dette stadiet i vårt forskningsarbeid, mener vi at vi greide å stille de rette kontrollspørsmålene for å hindre selektive tolkninger (Kvale, 1997).

#### **4.1.6 Verifisering**

Ifølge Kvale (1997) kan det sies at man verifiserer en intervjuundersøkelse når man undersøker intervjufunnenes generaliserbarhet, reliabilitet og validitet. I forhold til en studies validitet så henviser det til om studien undersøker det den er ment å skulle undersøke. Når man skal vise en studies reliabilitet, så henviser en til hvor pålitelige studiens resultater er. I kvantitative undersøkelser kan reliabilitet måles ved å gjenta en undersøkelse (Johannessen, Tufte & Kristoffersen, 2005). I kvalitativ forskning kan det være nesten umulig å duplisere en annen forskers forskning. Grønmo (2004) sidestiller begrepene troverdighet og reliabilitet i kvalitativ forskning. Johannessen, Tufte og Kristoffersen (2005) velger å bruke uttrykket pålitelighet når det er snakk om en kvalitativ undersøkelses reliabilitet. De hevder at en

forsker kan styrke en undersøkelses pålitelighet ved å gi en åpen og detaljert beskrivelse av hele forskningsprosessen. Det er det vi håper å oppnå ved å gi en nøyaktig beskrivelse av vår studie. Vår studie vil dermed ha en analytisk generaliserbarhet (Kvale, 1997), ved at tilsvarende studier vil kunne utføres på samme måte for å avdekke likeheter og forskjeller mellom studiene. I dette kapitlet vurderes undersøkelsens og forskningsprosessens generaliserbarhet, pålitelighet / troverdighet og validitet.

### **Vår forsknings generaliserbarhet**

I kvalitative undersøkelser er det ikke mulig på samme måte som i kvantitative undersøkelser å generalisere til et større utvalg enn det en har undersøkt. I kvalitative undersøkelser er det mer aktuelt å snakke om overføring av kunnskap. ”En undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt en lykkes i å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttige i andre sammenhenger” (Johannessen, Tuft & Kristoffersen, 2005, s. 200). Med vår undersøkelse håper vi å gjøre funn som vi selv kan nyttiggjøre oss i jobben som ledere, samtidig som det kan være verdifulle innspill til fagfeltet utdanningsledelse og til andre ledere. Ved at det er tatt utgangspunkt i en helt ordinær grunnskole, og at vi har gått inn i deres hverdag uten at det har vært gjort noen forberedelser i forhold til vår undersøkelse, mener vi at vår undersøkelse vel så gjerne kunne vært gjort på andre skoler, og at vi der kunne ha gjort de samme funnene. Selv om vi tidligere i oppgaven har nevnt at skoleadministrasjonen i kommunen anbefalte oss Fyret skole, antar vi at dette ikke vil ha relevans for studiens generaliserbarhet. Ved Fyret skole er de nyutdannede lærerne og skolelederne i samme situasjon som tilsvarende personer ved andre skoler. Man må forholde seg til elever, foresatte og lovverk etc. som har med skolen å gjøre. Det som kanskje er annerledes ved Fyret skole enn ved andre skoler man hører om (referer til det vi tidligere har omtalt i kapitlet om mediaportrett og kapitlet om lærerflukt), er at lærerne her kan konsentrere seg om undervisning, og at lite tid går bort til disiplinproblemer og ”sosiallæreroppgaver”.

Schoefield (1990, i Kvale, 1997) foreslår tre generaliseringsmål: 1) En studie av det som er. Man forsøker å komme frem til det som er det vanlige. 2) En studie av det som kan være. Dette kan være skoler som har kommet litt videre enn det som er vanlig. 3) En studie av det som kunne være. Da studerer man situasjoner som er ideelle og eksepsjonelle. I forhold til vår studie vil vi anslå at den primært faller inn under det første generaliseringsmålet, da

ledelsen ved Fyret skole ikke har noe spesifikt satsningsområde i forhold til nyutdannede lærere.

Enkelte mener at funnene fra en intervjustudie ikke er generaliserbare, da det er få personer involvert (Kvale, 1997). I vår studie har vi intervjuet totalt sju personer. Allikevel vil vi hevde at den er analytisk generaliserbar med bakgrunn i det som nettopp er nevnt. Vi har valgt å gå i dybden på noen få tilfeller for å finne sammenhenger og detaljer som en kunne ha gått glipp av ved andre metoder (Ragin, 1994) som for eksempel ved å gjøre en kvantitativ undersøkelse.

### **Vår forsknings reliabilitet**

Enkelte vil muligens stille spørsmål ved hvor pålitelig eller troverdig vår undersøkelse er, siden vi har ”dyp-dykket” i bare én caseskole hvor vi har intervjuet tre skoleledere, tre nyutdannede lærere og en tillitsvalgt. Enkelte vil muligens sette mer lit til en undersøkelse hvor mange ansatte ved et stort antall skoler er intervjuet, og framholde at det vil være et mer vitenskapelig prosjekt. I forhold til vår oppgave som er en masteroppgave, var vi nødt til å vurdere omfanget av oppgaven og være realistiske med tanke på den tiden vi hadde disponibel. Vi ønsket heller å gjøre en grundig analyse av de utsagnene vi fikk fra sju personer, enn å gjøre en mer overflatisk bearbeiding av flere. Dette finner vi støtte i hos Kvale (1997) som har et generelt inntrykk av at mange av den senere tids intervjustudier med fordel kunne basert seg på færre intervjuer. Det tar mye tid og ressurser å intervju og transkribere intervjuene. Derfor mener Kvale at forskere heller burde bruke mer tid på å forberede og analysere færre intervjuer.

I forhold til bruk av metoder har vi benyttet oss av gruppeintervju. Ved å bruke gruppeintervju med personer som allerede var kjent for hverandre, ønsket vi å få dem til å reflektere sammen om de temaene vi tok opp i en trygg ramme. I denne situasjonen vil også deltakerne bli tvunget til å være realistiske, siden de andre i gruppen har noenlunde de samme erfaringene med fenomenene (Brandth, 1996). Gruppedeltakerne fikk anledning til å poengtere både det som det var enighet og uenighet om. Vårt formål med gruppeintervjuet var å innhente data i størst mulig omfang, ved å høre mest mulig om erfaringene de hadde i forhold til vår problemstilling. Da vi intervjuet en av de tillitsvalgte, ble han intervjuet alene. Hensikten med dette intervjuet var å bruke den tillitsvalgte som en tilnærmet objektiv tredjepart. Vi visste ikke på forhånd om vi ville få to forskjellige framstillinger fra de

nyutdannede lærerne og fra lederne om hva som ble gjort i forhold til nyutdannende lærere. Vi brukte intervjuet med tillitsvalgte som en utvidelse av perspektiver. Ved å intervjuere ledere, nyutdannede lærere og en av de tillitsvalgte mener vi at man har fått belyst og studert problemstillingen vår ut fra tre ulike synsvinkler. Vi er av den oppfatning at dette vil øke troverdigheten av vår forskningsundersøkelse.

### **Vår forsknings validitet**

Vi har tidligere i dette kapitlet nevnt at når man skal vurdere en studies validitet, må en sjekke om det hvorvidt studien har undersøkt det den var ment å skulle undersøke. I denne delen av oppgaven er det kun forskningsprosessens validitet som vil bli vurdert.

Grønmo (2004) hevder at validitetsvurderinger er komplisert, og at det i praksis ikke er mulig å oppnå perfekt validitet i samfunnsvitenskapelige studier. Videre at det heller ikke finnes presise mål på validitet. Han viser til at det har vært fremholdt at validitetsbegrepet ikke er særlig fruktbart for kvalitative studier. Allikevel fremhever han tre validitetstyper som kan vektlegges i kvalitative undersøkelser: Kompetansevaliditet, kommunikativ validitet og pragmatisk validitet. Dette er validitetstyper som også Kvale (1997) fremhever som meningsfulle i en kvalitativ undersøkelse. På bakgrunn av dette vil vi velge å bruke disse tre validitetstypene i forhold til å vurdere vår forskningsprosess.

### Kompetansevaliditet

Med kompetansevaliditet refereres det til vår (vi fire som har utført dette forskningsarbeidet) kompetanse for innsamling av relevante data i forhold til vårt forskningsfelt (Grønmo, 2004). Dette er første gang vi utfører en slik forskningsundersøkelse. Allikevel vil vi hevde at vi gjennom våre mastergradsstudier ved Universitetet i Oslo har fått et faglig godt grunnlag for å kunne gjennomføre en slik studie på en akademisk anerkjent måte. I tillegg har vi hatt en meget kompetent veileder som har erfaring med flere forskningsstudier. Vi har følt oss trygge på at han har kunnet veilede oss gjennom vår forskning, slik at våre funn skal fremstå med god kvalitet og være velegnet til å belyse vår problemstilling (Grønmo, 2004). Vi er klar over at vi selv er et viktig ledd i innsamlingen av våre kvalitative data. Dette gjelder vår kompetanse i forhold til det empiriske feltet, samt den teoretiske forståelsen av vårt problemfelt (Grønmo, 2004). Vi har derfor satt oss grundig inn i dette. Vi har gjort det vi har kunnet for å være oppdatert om vårt problemfelt, og vi er klar over at vår kompetanse er nødvendig, men ikke en garanti for høy validitet. Kvale (1997) hevder at forskeren må ha et

kritisk syn på tolkninger og funn. Det mener vi at vi har hatt, noe som har kommet frem i våre mange diskusjoner. Dette fører oss over til kommunikativ validitet.

### Kommunikativ validitet

Dialog og diskusjon med andre er viktig for en forsker, for å vurdere hvorvidt materialet er godt og treffende i forhold til problemstillingen. Dette kalles kommunikativ validitet (Grønmo, 2004). Her føler vi at det har vært en styrke at vi har vært fire om denne forskningen. I tillegg til å komme med skriftlige utkast til analyse og tanker via den elektroniske læringsplattformen Universitetet i Oslo benytter, har vi tilbrakt mye tid sammen for å diskutere og ”luften” synspunkter. Vi har til en viss grad ulik erfaring og kompetanse, samtidig som vi mener at vi har grundig og felles kjennskap til vårt studiefelt. Dette er noe som har vært en styrke i arbeidet med denne studien. I tillegg til å kommunisere med hverandre, har vi hatt gode diskusjoner med veilederen vår som vi har hatt jevnlig møter med. Ved siden av dette er det mange nær oss i hverdagen som vi har diskutert med og som har kommet med gode innspill, noe vi antar har økt kvaliteten på denne oppgaven.

Noe vi kunne ha gjort for å styrke validiteten, er å ta kontakt med respondentene som ble intervjuet, for å få en diskusjon med dem og for å få deres anerkjennelse av fremstillingen vår. Dette kalles aktørvalidering (Grønmo 2004). Med dette kunne vi har fått rettet opp mulige svakheter ved materialet. Dette har vi valgt ikke å gjøre. Ikke fordi dette hadde blitt problematisk for oss, for det tror vi det ikke hadde blitt. Årsaken til det er at vi mener våre funn ikke er kontroversielle sett fra respondentenes synspunkt. Vi er av den oppfatning at Fyret skole er fremstilt på en realistisk måte. Dessuten samsvarer deres utsagn i stor grad med tilsvarende som kommer frem i media. I tillegg mener vi at vi har greid å anonymisere våre respondenter på en forsvarlig måte. Vi har sett respondentenes virkelighetsbeskrivelser i forhold til analytiske begreper og teoretiske begreper som vi har ønsket å bruke, og som har vært viktige for oss i denne studien. Det er ikke trolig at respondentene ville ha kunnet tilført oss noe særlig på dette området.

### Pragmatisk validitet

Pragmatisk validitet viser i hvilke grad datamaterialet og resultatene i en studie danner grunnlag for bestemte handlinger, og i hvilken grad handlinger kan påvirkes av studien (Grønmo, 2004). I vår sammenheng har vi grunnlag for å tro at det vil gjøres funn som kan bli ”det gode eksempel” for hva som kan gjøres for å få nyutdannede lærere til å bli værende

i yrket. Vår studie har tatt utgangspunkt i en helt vanlig skole, men samtidig er dette en skole, hvor lærere opplever å bli spesielt dyktige lærere. Ja, det er de som har blitt ”headhunted” til andre jobber. ”Validiteten er høy dersom studien utgjør et godt handlingsgrunnlag” hevder Grønmo (2004). Dette vil bli vanskelig for oss å kontrollere, for denne studien er ikke gjort med tanke på at Fyret skole skal bli bedre, men at andre som leser vår forskningsstudie skal kunne lære av dem.

#### **4.1.7 Rapportering**

Vårt forskningsarbeid er en del av et mastergradsstudium. Dermed må vi i rapporten forholde oss til de kriteriene som er gitt av Universitetet i Oslo om hvordan en mastergradsoppgave formelt skal skrives. Samtidig har vi prøvd å fremstille vår forskning i en form som overholder vitenskapelige kriterier, og som tar hensyn til undersøkelsens etiske sider (Kvale, 1997).

Helt fra begynnelsen i forskningsprosessen var vi bevisste på sluttrapporten som skulle skrives (Kvale, 1997). Vi var derfor nøye med å dokumentere det vi gjorde, og vi startet tidlig med å produsere tekst som kunne benyttes i sluttrapporten. Skriveprosessen vår har vært jevn over en lengre periode. Alle har produsert tekst. Hver og en av oss har hatt ansvar for å skrive førsteutkast til tekst til ulike kapitler. Deretter har andre (ofte alle sammen) supplert og redigert teksten. Det har vært viktig for oss å lese hverandres tekst, da kapitlene henger nøye sammen. Teksten har vi fortløpende lagt ut på vår felles elektroniske læringsplattform. I tillegg har vi hatt felles møter, hvor vi har diskutert teksten og fordelt nye oppgaver. Slik rapporten fremstår nå, er den en felles tekst hvor det er vanskelig å plukke ut hva den enkelte har skrevet.

Våre funn baserer seg på uttalelser vi har fått fra informantene. Vi har prøvd å avgrense bruken av lange, ordrette sitater for ikke å trette leseren med dette (Kvale, 1997). Samtidig håper vi at et tilstrekkelig volum med empiri er tatt med, slik at man greier å danne seg et helt bilde av det vi ønsker å formidle. Hensikten vår med denne rapporten (i tillegg til at det er en mastergradsoppgave), er å informere andre om våre funn og fremstille dem som troverdige (Kvale, 1997). Forhåpningen er at vi har greid å gjøre observasjoner og analyser som andre vil finne synes av betydning for dem.



## 5. Teori

Vårt startpunkt for analyse vil være aktivitetsteori (Engeström, 1987, Engeström, 2008, Engeström & Miettinen, 1999, University of Helsinki, n.d., Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003, Hauge, Lund & Vestøl, 2007). I dette kapitlet vil vi redegjøre for dette teoretiske perspektivet. Vi vil også gi en introduksjon vedrørende Fyret skole, vår caseskole, ved at vi setter skolens aktivitet inn i rammene av aktivitetsmodellen. Dette vil fungere som et kontekstuell bakteppe for vår videre fremstilling av empiri og analyse, som kommer i oppgavens senere kapitler. På samme måte vil vi illustrere hvordan vårt studiefelt kan passe inn i en aktivitetsteoretisk ramme for å snevre inn fokus mot vår problemstilling. På denne måten vil vi begrunne hvorledes vi mener aktivitetsteori er et fruktbart startpunkt for vår analyse. I kapitlet kommer vi i tillegg inn på tre nært beslektede teoretiske perspektiver, det situerte perspektivet, det medierte perspektivet, og det distribuerte perspektivet som vi vil bruke som supplerende perspektiver i vår analyse.

### 5.1 Aktivitetsteori

Aktivitetsteori kan plasseres teoretisk innenfor sosiokulturell læringsteori. Sentrale teoribyggere innenfor den historisk – kulturelle aktivitetsteoretiske retningen er Vygotsky (1978, i Engeström, 2008), Leont'ev (1978, 1981, i Engeström, 2008) og Luria (1978, i Engeström, 2008), mens Engeström og hans kolleger i Finland og California har utviklet perspektivet videre for bruk ved analyser av læringsarbeid og samarbeid på skoler, eller på arbeidsplasser (Engeström, 2008).

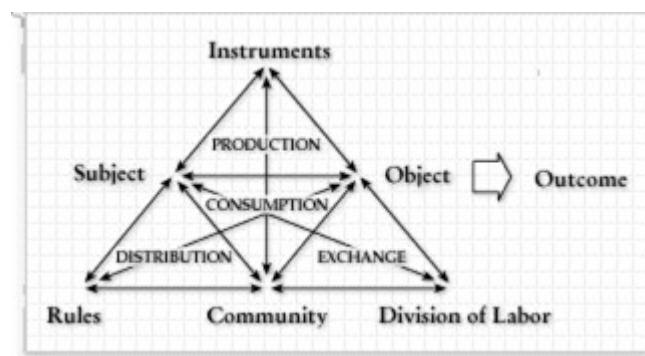
#### 5.1.1 Aktivitet og handling

Et grunnleggende premiss i aktivitetsteorien er at det er aktiviteten som er analyseenheten (Ottesen & Møller, 2006). Skillet mellom aktivitet (activity) og handling (action), forstått slik Leont'ev (1978, i Engeström & Miettinen, 1999, Engeström, 2008, Hauge, Lund & Vestøl, 2007) utviklet begrepene, er vesentlig i aktivitetsteorien. Ut fra en Leont'evsk forståelse anses *aktivitet* som kollektiv, og alltid motivert av en objekt-orientering. Den har produktiv retning og vokser frem over tid (Engeström & Miettinen, 1999). Aktivitet kan,

ifølge Engeström, betraktes som prosess. *Handlinger* kan være individuelle, eller gruppebaserte, men kjennetegnes av å være orientert mot mål og av kortere varighet (Engeström, 2008, Hauge, Lund & Vestøl, 2007). Handlinger hver for seg kan bare begripes ut fra den helheten de inngår som en del av. Handlinger er rettet mot noe som man ønsker ”å forandre, utvikle eller vedlikeholde gjennom aktiviteten” (Ottesen & Møller, 2006 s. 140).

### 5.1.2 Aktivitetssystemet

Ifølge Engeström (1987) kan forskere skille ut systemer av aktivitet rettet mot et bestemt objekt analytisk. En modell for et aktivitetssystem må, ifølge Engeström og Miettinen (1999), minst inneholde elementene: ”the object, subject, mediating artifacts (signs and tools), rules, community, and division of labour” (s. 9). Systemet er illustrert under<sup>3</sup> med en modell fra 1987:



Figur 2: "The structure of human activity" (Engeström, 1987, s. 78)

Engeström forklarer de ulike elementene i modellen på denne måten (vår presentasjon følger her University of Helsinki, n.d.):

Subject: Subjektet er individuelle aktører eller en subgruppe som er valgt ut som synsvinkel i analysen av handlinger / aktivitet.

The object: Objektet referer til det ”råmaterialet” eller problemområdet som aktiviteten retter seg mot. Objektet blir formet og transformert til ”outcomes” (resultater) ved hjelp av medierende instrumenter/artefakter. Resultat av aktiviteten er, ifølge Engeström, ikke alltid det som var tilsiktet.

<sup>3</sup> I modellen fra 1987 kalles toppunktet i modellen ”instruments”, mens Engeström i 1999 kaller den samme noden ”mediating artifacts (signs and tools)”. Endringen i begrepsbruken kan være et uttrykk for en utvikling i Engeströms tankegang mot å ha blitt mer opptatt av mediering ved artefakter, eller det kan være en presisering i forhold til å tydeliggjøre at artefaktene kan omhandle språk eller kommunikasjon, like gjerne som materielle redskaper / fysiske gjenstander (som vi gjerne intuitivt forbinder med ”instruments”).

Instruments / mediating artifacts (signs and tools): Instrumenter inkluderer både tools (verktøy) og signs (tegn). De kan være fysiske eller symbolske, eksterne eller interne, og er med i prosesser som transformerer og former objektet til resultater.

Rules: Regler refererer til eksplisitte og implisitte reguleringer, normer og konvensjoner som begrenser handling og interaksjon innenfor et aktivitetssystem.

Community: Fellesskapsbetegnelsen avgrensede flere individer, eller en subgruppe som deler samme generelle objekt. Fellesskapet konstruerer seg selv som et felleskap som skiller seg distinkt fra andre fellesskap.

Division of labour: Arbeidsdelingen har en horisontal dimensjon som angir hvordan arbeidsoppgaver fordeles mellom medlemmene, og en vertikal dimensjon som angir hvordan makt og status er fordelt i fellesskapet. Arbeidsdeling og fordeling av makt og status i fellesskapet gir en kontekst som omgir aktiviteten. Konteksten setter grenser for og gir muligheter for hva som går an å gjøre i fellesskapet når det gjelder objektet.

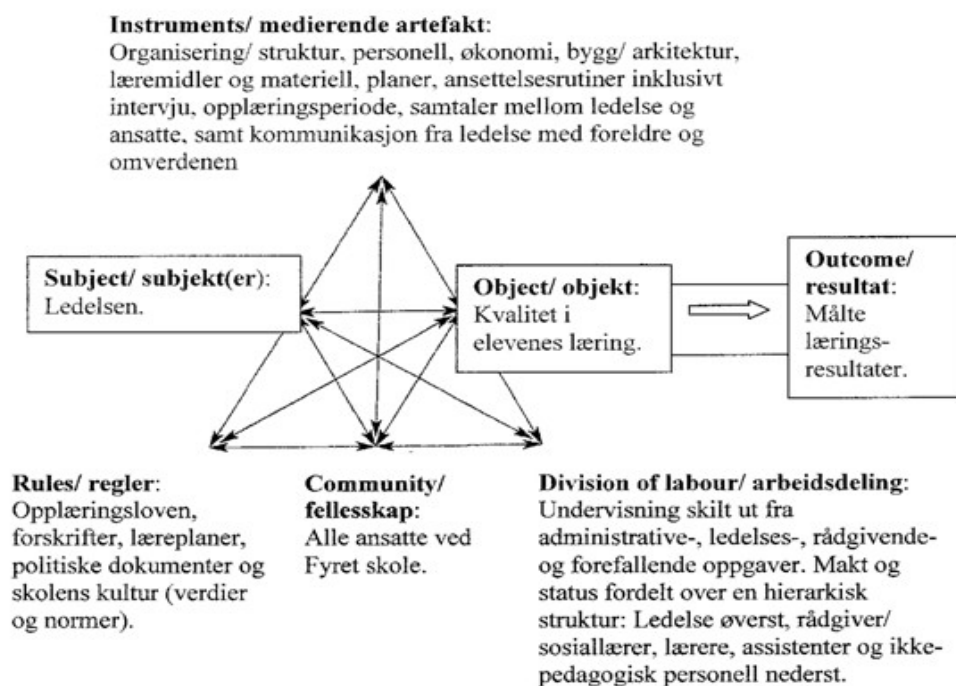
Det er ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.), tre dominante aspekter ved menneskelig aktivitet som modellen av et aktivitetssystem er ment å hjelpe oss å forstå dynamikken i. Dette er: produksjon, distribusjon og utveksling eller kommunikasjon. Produksjon skjer i interaksjonen mellom subjektet og objektet ved bruk av medierende artefakter. Distribusjon og utveksling skjer i samspillet mellom subjektet og objektet, via regler, fellesskap og arbeidsdeling. Selv om aktiviteten retter seg mot å oppnå et ønsket resultat, vil det også forbrukes energi og ressurser fra subjektene og fellesskapene i et aktivitetssystem (Holt & Morris, 1993, i Jonassen, 2000). Dette handler om ”consumption” (konsum/forbruk) som vi finner midt i modellen, og som er underordnet produksjon, distribusjon og utveksling/kommunikasjon i systemet.

I den videre framstillingen vil vi benytte norske ord for de engelske begrepene som her er forklart.

### **5.1.3 Anvendelse av aktivitetsmodellen på Fyret skole**

For å få en bedre forståelse av aktivitetsteorien brukt som analyseredskap på en skole, vil vi i det følgende anvende modellen på Fyret skole. Vi ønsker først å se på hele skolen som en

organisasjon, og det samfunnsmessige oppdraget vi mener enhver skole har; å ha god kvalitet i elevenes læring. Senere i oppgaven (kapittel 5.1.7), vil vi se nærmere på det vi i denne oppgaven mener er et lokalt objekt for skolen; å forebygge lærerflukt. Vi finner det fruktbart å bruke modellen av et aktivitetssystem som redskap for å analysere vårt materiale som omhandler hva ledere gjør, altså aktiviteten til ledere, ved Fyret skole.



Figur 3: Fyret skole sett som et aktivitetssystem

### Subjekt, objekt og ønsket resultat ved Fyret skole

Det generelle objektet for alle skoler er å få til god kvalitet i elevenes læring, slik er det også ved Fyret skole. Subjektet i vår fremstilling vil være ledelsen ved Fyret skole, siden det er personalledelse som er vårt studiefelt. Ønsket resultat sett fra et ledelsesperspektiv vil være gode læringsresultater hos elevene. Læringsutbyttet måles ved nasjonale prøver, kartleggingsprøver som kommunen selv har laget, og internasjonale prøver som TIMMS (Trends in International Mathematics and Science Study) og PISA (Programme for International Student Assessment)<sup>4</sup>, samt elevenes eksamens- og standpunkt karakterer ved utgangen av 10. klasse.

<sup>4</sup> Vi vil ikke gå inn i en drøfting av hva testene måler og ikke måler av det faktiske læringsutbytte til en elev, men kun her anerkjenne at det eksisterer diskusjoner omkring dette hvor et ståsted er at elevene lærer mer enn det testene måler. "Dannelse" som i læreplanens generelle del anses som et viktig læringsutbytte etter 10 års skolegang er for eksempel vanskelig å måle med disse typene tester.

## **Regler**

Regler er ulike formelle juridiske rammebetingelser: Opplæringsloven med forskrifter, forvaltningsloven, læreplanen for grunnskolen, regjeringens politikk uttrykt ved diverse stortingsmeldinger, rundskriv fra overordnede statlige og kommunale myndigheter, ordensregler besluttet å gjelde for skolen og lignende. Denne noden inneholder også de mer uformelle verdier og normsett som angir skolens identitet, eller den kultur skolen har konstruert for seg selv opp igjennom årene. Regler angir en kontekstuell ramme for hva som er gangbare samarbeidsformer, arbeidsmåter og oppførsel på skolen. Fyret skole har oppnådd gode resultater og fått mange utmerkelser for utviklingsprosjekter de har laget eller deltatt i, noe som har medført et godt renommé eller rykte som de selv er stolte av og som flagges høyt i kommunikasjon med omverdenen. Regler er også det image som skolen har bygget opp av seg selv overfor omverdenen (og overfor seg selv).

## **Organiseringen ved Fyret skole som verktøy, og konsekvenser for arbeidsdeling**

Alle de ansatte ved skolen utgjør skolens fellesskap eller et praksisfellesskap (Lave & Wenger, 2003). Vi vil senere i oppgaven komme tilbake til hvilken betydning det har for nyutdannede lærere å arbeide innenfor skolens praksisfellesskap. I det følgende vil vi fokusere på organiseringsformen og konsekvenser for arbeidsdeling, og hierarki som et bakteppe for å forstå arbeidsdelingsnoden ved Fyret skole bedre.

For å få til et godt læringsresultat for elevene har ledelsen valgt en organiseringsform som de mener er hensiktsmessig. Organiseringsformen representerer et verktøy for ledelsen (subjekt), samtidig som den får konsekvenser for noden arbeidsdeling både på den horisontale aksene der arbeidsoppgaver fordeles, og den vertikale aksene som omhandler fordeling av makt og status.

Det som kjennetegner arbeidsdelingen på den horisontale aksene er at ledelsesoppgaver, administrative oppgaver, rådgivningsoppgaver og forefallende arbeidsoppgaver er forsøkt skilt ut fra undervisningsoppgaver. Ledelsesoppgaver og det meste av de administrative oppgavene er sortert ut og ivaretas av et ledelsesteam som består av rektor, assisterende rektor og tre avdelingsledere.

Rektor har det øverste ansvaret for skolen som virksomhet. På den vertikale skalaen er rektor øverst i et hierarki, og har høy status, mest makt og samtidig mest ansvar av de som jobber ved skolen. Rektor er kontaktpunkt ut mot skoleeier og må rapportere jevnlig til overordnet

myndighet i kommunen på for eksempel resultater og økonomi. I aktivitetssystemmodellen vil det gå en direkte forbindelseslinje fra rektor i noden subjekt til kommune / skoleeier. Kommune / skoleeier representerer et eget aktivitetssystem der objektet hovedsakelig er det samme som på Fyret skole, men på en større skala, altså godt læringsresultat for alle elevene i kommunen.

Rektor har diverse verktøy utenom personalressurser tilgjengelig, som for eksempel økonomiske rammer, bygg og arkitektoniske rammer, ressurser til læremidler/materiell og datautstyr, noe vi ikke vil gå videre inn på. Da verktøy og tegn i noden medierende artefakter også kan handle om kommunikasjon, vil vi her nevne at diverse institusjonaliserte former for kommunikasjon som; ansettelsesprosessen inkludert intervju, planer, planleggingsdager, informasjonsdager, skolens hjemmeside, utviklingssamtaler, foreldremøter og lignende er viktige kommunikative verktøy / tegn mellom ledelse og ansatte, eller mellom skolen og brukerne.

Rådgiver og sosiallærer kan ses på som verktøy som har viktige rådgivningsoppgaver, som er forsøkt skilt ut fra undervisningsoppgaver på den horisontale skala i arbeidsdelingsnoden. Sosiallærer / rådgiver vil ha forbindelsestråder til et fagunivers utenfor skolen inklusive spesialpedagogiske instanser, andre skoler og næringsliv. De anses som en ressurs for de pedagogisk ansatte, og anses som sparringspartnere for ledelsen i vanskelige elevsaker. På den vertikale skala er de på formelt samme nivå som de pedagogisk ansatte. Vi kan likevel tenke oss at disse to rollene har en del uformell makt og status med nære forbindelseslinjer til ledelsen.

I forhold til arbeidsdeling er en del administrative hjelpefunksjoner sortert til en kontordame som er tilknyttet ledelsen. Forefallende oppgaver som renhold og vedlikehold av bygget er sortert til renholder og til vaktmester. Disse posisjonene har lavere status enn lærere, men en del makt innenfor sine respektive arbeidsområder.

For å oppnå kvalitet i elevers læring er ledelsen ved skolen først og fremst avhengig av velfungerende lærere som kan legge til rette for læring, og som kan støtte elevene i deres læringsprosess. De viktige pedagogiske utføreroppavene er sortert på den horisontale akse til lærere med formelle kvalifikasjoner. Pedagogene kan i skolens aktivitetssystem ses som nøkkelredskap for ledelsen for å få til gode læringsresultater. Det sier seg selv at rekruttering

av nye gode lærere inn i aktivitetssystemet og det å beholde gode erfarne lærere, er viktig for ledelsen for å sikre høy kvalitet i læringsarbeidet.

Lærerne er organisert i team på tre til fem lærere som jobber tett sammen omkring sine trinn og som også deler arbeidsrom. Alle lærere er formelt på samme nivå vertikalt i strukturen. Vi kan likevel tenke oss at erfaring, dyktighet og lignende faktorer vil utgjøre kilder til uformelle maktposisjoner og status innenfor et team, eller innenfor hele personalgruppen. Hvert team hører hjemme i et "hus". Vi vil anta at organiseringen i trinn og hus er gjort med utgangspunkt i fagdidaktiske og pedagogiske vurderinger. Hvert hus har en egen avdelingsleder som er på et høyere nivå i den vertikale strukturen. Avdelingslederen er lærernes kontaktperson inn mot ledelsen. Foruten lærerne, finnes det også assistenter blant de pedagogisk ansatte. Disse befinner seg vertikalt på et lavere nivå i forhold til faglig makt enn lærere.

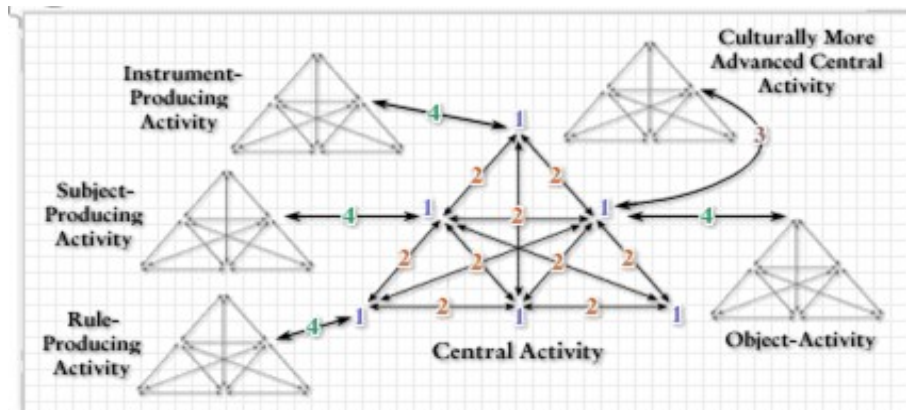
Vi ser at modellen av aktivitetssystemet til Engeström (1987) kan anvendes som analyseredskap for å sortere og rydde for å øke vår forståelse av dynamikken i aktiviteten til ledere.

### **5.1.4 Modellen som et dynamisk analyseredskap**

Et aktivitetssystem er alltid heterogent og flerstemmig. Forskjellige subjekter vil se aktiviteten rettet mot et objekt på forskjellig måte, avhengig av deres historie og posisjon innenfor arbeidsdelingen (University of Helsinki, n.d.). Vi kan derfor tenke oss at aktivitet rettet mot å beholde lærere, vil kunne oppfattes forskjellig avhengig av om du er leder, lærer eller tillitsvalgt. Aktivitetssystemmodellen gir muligheter for å gripe denne type kompleksitet i konstruksjon av objektet og i prosesser som foregår mellom de som leder og de som ledes, ved at modellen både er kompleks og dynamisk nok til å gripe fenomener som uenighet, forhandling, innovasjon, eller endring. Det er, ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.), konstant konstruksjon og reforhandling innenfor aktivitetssystemet. Koordinering av ulike versjoner av objektet må oppnås for å sikre kontinuerlig virksomhet. Oppgaver fordeles, refordes og deles opp, regler tøyes og refortolkes. Det er også en ustoppelig bevegelse mellom nodene i aktivitetssystemet. Det som først oppfører seg som et objekt kan senere transformeres til resultat, så snus det til instrument og ender kan hende senere opp som en regel (Vi viser et eksempel på dette i kapittel 7.2).

### 5.1.5 Ubalanse som kilde til endring: systemet sett som et balansesøkende system

Et aktivitetssystem eksisterer ikke i et vakuum, men interagerer i et nettverk med andre aktivitetssystemer (University of Helsinki, n.d.) slik modellen nedenfor illustrerer:



Figur 4: Et aktivitetssystem interagerer i et nettverk med andre aktivitetssystem (University of Helsinki, n.d.)

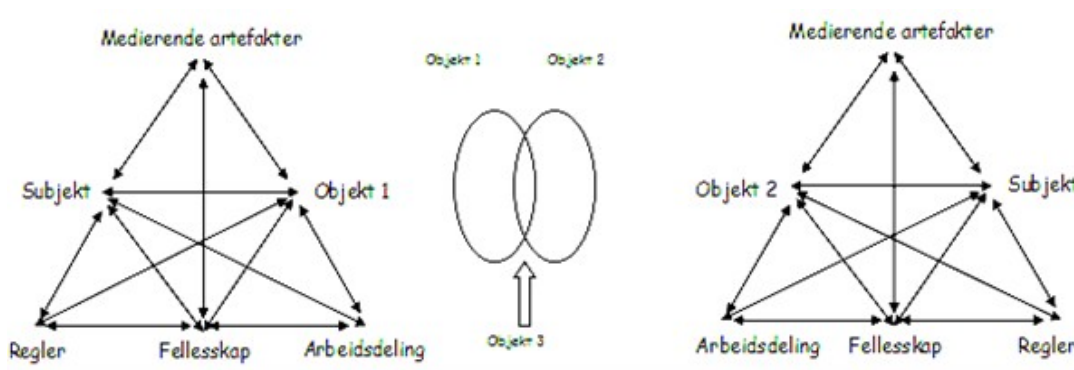
Men Engeström (University of Helsinki, n.d.) antar at det forhold at det finnes ytre krefter som påvirker gjennom interaksjon mellom systemer, ikke er tilstrekkelig for å forklare endringer i aktiviteten eller uventede hendelser innenfor et aktivitetssystem. Engeström mener det er ubalanse innad i systemet som fører til endring. Videre fremholder han at det er en konstant flyt av motsetninger innenfor og mellom elementene i aktivitetssystemet. Ifølge Engeström finnes det fire forskjellige nivå av motsetningsforhold innenfor modellen som bærer i seg ulik type ubalanse og ergo et endringspotensial. Nivåene er markert i modellen med tall. Nivå 1: Dette nivået kaller Engeström *primær indre kontradiksjon*. Hver komponent eller node i den sentrale aktiviteten i aktivitetssystemet bærer i seg en motsetning. Forhandling om komponentens mening, eller ulike syn på komponenten kan medføre ubalanse i systemet og endring. Videre vil krefter fra utsiden trenge seg inn i aktivitetssystemet. De ytre innflytelser approprieres først av aktivitetssystemet. De snus og modifiseres til interne faktorer slik at det fremmede elementet forandres til noe internt og blir en del av aktiviteten. I denne prosessen oppstår det gjerne en ubalanse mellom elementene i systemet. Dette kaller Engeström *sekundære kontradiksjoner* og dette motsetningsforholdet gir potensial for endring på nivå 2. Ubalanse og endringspotensial på det 3. nivået, *tertiær kontradiksjon*, oppstår, ifølge Engeström, som konsekvens av motsetninger mellom objekt-motivasjonen i den dominante formen for sentral aktivitet som allerede finnes i aktivitetssystemet, når en mer kulturelt avansert objekt-motivasjon introduseres. *Kvartiære*



*kontradiksjoner*, altså motsetninger på nivå 4, oppstår mellom den endrede sentrale aktiviteten og naboaktiviteter når de interagerer med hverandre. De indre kontradiksjonene i et aktivitetssystem er "the principle of its self-movement and (...) the form in which the development is cast" (Il'enkov, 1977, s. 330, i University of Helsinki, n.d., s. 6). Nye former for aktivitet oppstår som løsning på kontradiksjonene i de forhenværende former for aktivitet. Det er altså en stadig endring og utvikling i aktivitetens form som har base i den forhenværende aktiviteten.

### 5.1.6 Tredje generasjons aktivitetssystem

I "tredje generasjons aktivitetssystem" ser Engeström (1987) for seg at to eller flere aktivitetssystemer avgrenses av forskeren og stilles opp mot hverandre. Ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.) vil en i noen tilfeller finne at de avgrensede aktivitetssystemene interagerer med hverandre i forhold til og ha et felles objekt. Objektet i det ene aktivitetssystemet (objekt 1) vil i noen tilfeller møte objektet i et annet aktivitetssystem (objekt 2). Det kan være at objektet samsvarer i de to systemene, eller vi kan få en konstruksjon av et nytt felles objekt (objekt 3), slik figur 5 illustrerer:



Figur 5: To aktivitetssystemer som interagerer med hverandre (Engeström, 2001, s. 136, i Aas, 2009, s.114)

#### Anvendelse av "tredje generasjons aktivitetssystem" på vårt materiale

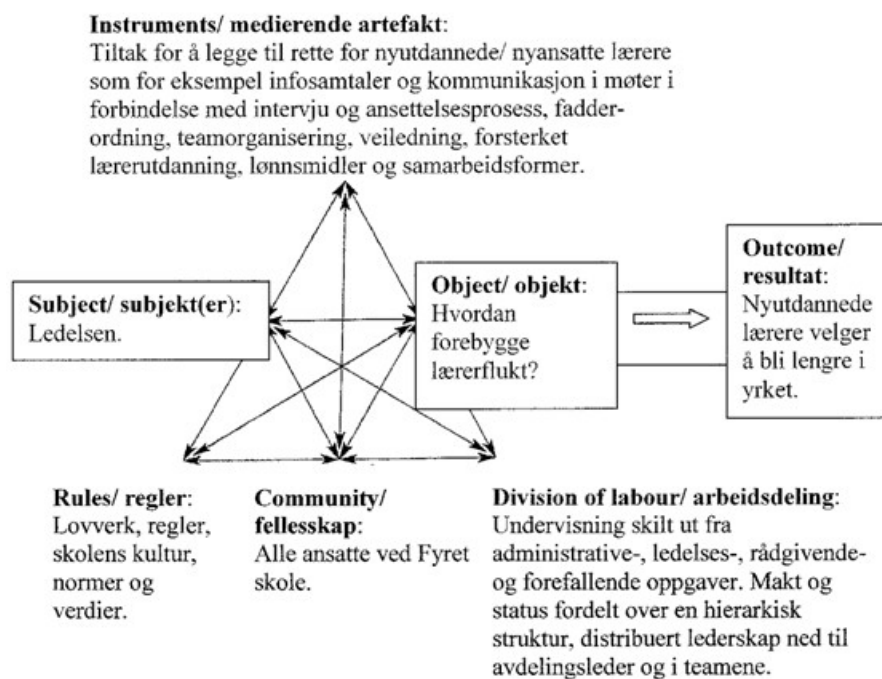
Ofte er det, ifølge Ottesen og Møller (2006), ikke samsvar mellom behovene hos ulike aktørgrupper. Objektet defineres i slike tilfeller ulikt. Dette er en kontradiksjon på nivå 1, eller en *primær indre kontradiksjon*. Dersom vi konsentrerer oss om objektet, kan det bli aktuelt å sette opp en egen modell av et aktivitetssystem for ledere, og en modell av et aktivitetssystem som representerer de nyutdannede lærerne vi har snakket med. Dette kan hjelpe oss til å se nærmere på hvorledes ledere og lærere konstruerer objektet "hvordan

forebygge lærerflukt?”. Ved å analysere intervjumaterialet i henhold til hvordan ledere og lærere snakker om objektet, kan vi finne ut hvordan lederes konstruksjon av objektet høres ut og hvordan læreres konstruksjon av objektet høres ut. Vi kan se om konstruksjonene korresponderer begrepsmessig, eller ikke korresponderer. I tilfelle ikke, kan vi finne ut om det finnes overlapping, motsetninger, om det foregår forhandlinger og lignende. Dersom vi finner at det eksisterer en ubalanse i konstruksjonen av objektet, kan det hende vi finner at tillitsvalgte støtter den ene versjonen. Men det er heller ikke umulig at tillitsvalgte vil ha en slags intermedierende og grenseoverskridende ”broker rolle” mellom de to aktivitetssystemers representasjon av objekt. Det er Wenger (1998, i Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003) som har introdusert begrepet ”broker” overfor aktivitetsteoretikerne - “brokers are able to make connections across communities of practice, facilitate coordination and open new possibilities of meanings” (s 4). Brokeren kan, ifølge Tuomi-Gröhn, Engeström og Young (2003), introdusere nye elementer inn i en praksis fra andre praksisfellesskap, eller brokeren kan intervensere. Det kan også tenkes at tillitsvalgte/fagforeningen har konstruert sin egen versjon av objektet, og at tillitsvalgte eller fagforeningen dermed bør representeres ved en egen modell av et aktivitetssystem. Vi kan på denne måten ende opp med to eller tre aktivitetssystemer.

### **5.1.7 Anvendelse av aktivitetsmodellen på problemfeltet lærerflukt**

Dersom vi ser nærmere på vårt tema for masteroppgaven: ”Hva er ledelsens betydning for å beholde nyutdannede lærere?”, nærmer vi oss temaet lærerflukt (omtalt i kapittel 2). Det kan hende dette er et oppkonstruert objekt i forhold til Fyret skole, da det allerede nå synes å komme frem at Fyret skole er et attraktivt sted å jobbe med god søkermasse til ledige stillinger. Men antageligvis vil det være et visst tilsig av nyutdannede lærere også ved en slik populær skole. Dersom det er slik, skulle det tilsi at vi vil kunne finne noen former for aktivitet fra ledelsens side som er innrettet mot det å skape motivasjon, eller gode følelser hos nyutdannede lærere, slik at de får lyst til å bli en stund utover opplæringsperioden i lærerjobben. Det at ledere har strategier for å motvirke lærerflukt, trenger ikke å være noe som skjer på et bevisst nivå. Vi velger nå å snevre inn objektet i vår studie til å gjelde slike strategier og tanker om dette. Ved å ta en del av det større objektet (elevens læringsutbytte), forsøker vi å fokusere inn en bit av objektet som vi interesserer oss for, nemlig hvordan det

legges til rette fra ledelsen for at nye lærere skal formes til gode lærere. For ved dette å sikre kvalitet i læringsutbytte og bli anvendelig arbeidskraft for skolen i mange år fremover.



Figur 6: Fyret skole sett som et aktivitetssystem med fokus på hva ledelsen gjør for å forebygge lærerfluktproblematikken

Subjektet vil i dette tenkte tilfellet fortsatt være ledergruppen ved Fyret skole. Fellesskap er fortsatt skolens arbeidsfellesskap. Arbeidsdeling og regler gir omtrent de samme kontekstuelle forholdene som vist allerede i punkt 5.1.3. Arbeidsredskap kan i dette tilfellet være særskilte tiltak som ledelsen setter i gang for å tilpasse arbeidshverdagen for nyutdannede lærere. Dersom objektet eller problemområdet er induksjonsprosessen med det som mål å motvirke lærerflukt, eller avgang fra læreryrket etter kort tid, og det ønskede resultatet er å beholde nyutdannede lærere en lengre periode i jobben, kan arbeidsredskap/ medierende artefakter eksempelvis være veiledning, fadderordning for nyutdannede, eller utvidet lærerutdanning. Hvis nyutdannede lærere får mer lyst til å fortsette i jobben på grunn av noen tiltak ledelsen setter i gang rettet mot dem, eller noe ledelsen gjør eller sier, så er resultatet en løsning på et behov. Man får et resultat som var tilsiktet, nemlig at lærere får lyst til å bli lengre i jobben.

I vår studie har vi intervjuet tre ledere for å få kunnskap om lederes betydning i forhold til å få nyutdannede lærere til å fortsette i jobben. Å få lederne til å sette ord på hvilke arbeidsoppgaver de forbinder med å få nyutdannede lærere til å fungere, og hvem som gjør hva i

ledelsen i forhold til nyutdannede lærere, er spørsmål som dreier seg om den horisontale aksene i arbeidsdelingen. Den vertikale aksene med hvem som bestemmer og hvor mye formell og uformell makt som flyter i mellom ledere på ulike nivåer, lærere og tillitsvalgte, er også interessant å høre om fra de vi har intervjuet.

Vi har gjennom intervjuene skaffet oss et lite innblikk i hvordan arbeidsfellesskapet av ledere snakker sammen om feltet ”å beholde nyutdannede lærere”. Hvordan ledere uttrykker seg omkring det valgte problemområdet kan betraktes som instrumenter / medierende artefakter i analysen. Regler for virksomheten kan snevres noe inn til å gjelde tradisjoner og normer, eller nedfelte regelverk, policydokumenter, eller rutiner som gjelder spesifikt for hvordan nyansatte eller nyutdannede tas imot ved Fyret skole.

### **5.1.8 Teoretiske destinasjoner med aktivitetssystemet som flyplass**

I tillegg til at det er mulig å analysere relasjoner mellom nodene i aktivitetssystemet; *objekt, subjekt, medierende artefakt, regler, fellesskap og arbeidsdeling*, angir de ulike nodene ulike fokus. Dette gir oss mulighet til å se nærmere på, og til å gå i dybden på noen valgte felt ut fra et tilfang av teorier som er nært beslektet med aktivitetsteori. Dersom en sammenligner modellen av et aktivitetssystem med en flyplass, kan hver node ses på som en ”*gate of departure*” (utgang) som kan lede den reisende til spennende reisemål.

Det kan være interessant å gå ut *fellesskaps-utgangen*, og bruke Lave og Wengers (2003) situerte perspektiv. Begreper som praksisfellesskap og legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003, Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003) kan bidra til å belyse læreres bevegelse fra noviser til kyndige eksperter i skolens praksisfellesskap. Det er av interesse å se på hvordan veien fra periferi til sentrum arter seg for lærere med tanke på hva lærere forventer av seg selv og av ledelsen og hva de opplever at ledelsen gjør kan være interessant å innpasse i denne modellen. Det kan også være interessant å se på hva ledere forventer av lærerne på veien fra periferi til sentrum og hva lederne oppfatter at de selv gjør for lærerne. Teorien kan kaste lys over hvordan læring av ferdigheter som lærer foregår i et arbeidsfellesskap ”uten at det skjer særlig med undervisning”, men heller som et resultat av deltagelse i produktiv virksomhet på jobben (Tuomi-Gröhn, Engeström & Young, 2003). Den situerte forståelsen av læring kan bidra til å forklare hvorfor det synes å være vanskelig å konkretisere hva ledere faktisk gjør for å få nyutdannede lærere til å fungere.

Dersom vi heller ønsker å starte flyturen med å gå ut *medierende-artefakt-utgangen*, kan teori fra Vygotsky (1978, 1986, Hauge, Lund & Vestøl, 2007,) og Bakhtin (1979/2000;1986/2004, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) om språk som medierende artefakt være et aktuelt perspektiv. Dette er særskilt relevant med tanke på at mesteparten av vårt innsamlede materiale er ”språk”- materiale. Vi har via intervjuer fått høre om hvordan ledere, lærere og tillitsvalgt snakker om fenomenet vi ønsker å studere (se også metodekapitlet). Vi beveger oss dermed på et metanivå / beskrivelsesnivå når vi hører refleksjoner fra intervjuobjektene. Av dette materialet kan vi dra nytte av det medierende perspektivet for å få til en grundigere analyse, og således tvinge frem det som ligger i materialet.

Videre kunne vi valgt å gå ut *regel-utgangen*. Den kunne ha ført oss til en destinasjon hvor fokus var tekstanalyse, fenomenologi eller en utbrodering av kultur og jus og /e ller grenseområdet mellom disse. I kapittel vil vi 7 gi et bilde av kulturen ved skolen som angår regelnoden, uten at vi går i dybden på en slik analyse ut fra nevnte perspektiver.

*Arbeidsdeling-utgangen* gir spennende muligheter til maktanalyse hvor neomarxistisk teori, strukturalisme eller historisk materialisme kunne være transportmiddel til reisemål vi enda ikke kjenner. Dette har vi latt være i denne omgang.

Vi har gjort noen valg. Med utgangspunkt i aktivitetsteorien som vårt sentrale rammeverk og analyseredskap har vi valgt å ta noen ”svippturer” ut andre utganger underveis. Vi har valgt å gå ut *fellesskaps-utgangen* for å gjøre en analyse av fellesskapet ved hjelp av det situerte perspektivet representert ved Lave og Wenger (2003) og Greeno (1996, i Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Videre har vi valgt å reise med ”Vygotsky airlines”, overnatte i Moskva, og ta ”Bakhtin airways” videre for å lære mer om hvordan redskaper og tegn virker som medierende artefakter mellom ledere og ledere og ledede ved vår skole. På grunn av at vi har valgt disse svippturene vil vi i resten av dette kapitlet gi en, ikke altfor dyptgående, introduksjon til noen begreper i det situerte perspektivet ved Lave og Wenger (2003), og en kort introduksjon til det medierende perspektivet representert ved Vygotsky og Bakhtin (her følger vi Hauge, Lund & Vestøl, 2007). I tillegg til å supplere med det situerte perspektivet og det medierte perspektivet, vil vi bruke et annet nært beslektet perspektiv når vi skal fokusere inn lederskap, nemlig det distribuerte perspektivet på lederskap.

## 5.2 Det situerte perspektivet

Situert læring betyr at vi har en kontekstuell eller situasjonsbestemt læring (Lave & Wenger, 2003). I Wengers (1998) sosiale teori om læring ses all læring som deltakelse i ulike praksisfellesskap, og man er opptatt av prosessene i relasjonene mellom individene. Et fellesskap utgjør ifølge Lave og Wenger (2003) ikke nødvendigvis en identifiserbar eller veldefinert gruppe med samtidig tilstedeværelse, men det betyr deltakelse i et virksomhetssystem hvor en har en felles forståelse av hva man gjør og hva det betyr. Et lærerkollegium vil kunne utgjøre et slikt praksisfellesskap. Derfor passer teorien godt for å belyse hvordan lærere tilegner seg jobbspesifikke ferdigheter på en skole. Viktige komponenter i Wengers sosiale teori om læring er; fellesskap, identitet, mening og praksis, forholdet er illustrert i modellen under:



Figur 7: Komponenter i sosial teori om læring (Wenger, 1998, s.131)

Dette er også en teori om hvorledes yrkesidentitet oppstår. Nye lærere skal bygge opp en læreridentitet. Hvordan prosessen med å utvikle yrkesidentitet som lærer gjennom deltagelse i praksisfellesskapet arter seg, mener vi kan være interessant for å kunne forstå hva lærere og ledere snakker om når de beskriver hva som skal til for at nye lærere skal komme opp på et nivå hvor de fungerer, hva som skal til for å trives i jobben, og hva som skal til for å ønske å fortsette i yrket. Identitet konstrueres i relasjon til praksisfellesskapet. Et sentralt begrep i denne sammenhengen blir dermed Lave og Wenger (2003) sitt begrep om *legitim perifer deltagelse*. I denne deltakelsen er læring en integrert bestanddel. Alle nyankomne deltakere i praksisfellesskap begynner med en legitim perifer deltagelse og har som mål å oppnå fullverdig deltagelse. Legitim perifer deltagelse er første form for medlemskap i fellesskapet, og er avhengig av aksept og samspill med anerkjente erfarne deltakere for at læringen skal være legitim og verdifull. Denne teorien kan anvendes for å gripe prosessen med nybegynnerlærere som gradvis skal ”sluses inn fra periferien”. Deltakelse defineres som en

måte å lære på, å absorbere så vel som å bli absorbert av praksiskulturen. Å ha en lengre periode med legitim periferitet, gir en mulighet til å tilegne seg denne kulturen. (Lave & Wenger, 2003). Nøkkelen til legitim periferitet er nyankomnes adgang til praksisfellesskapet og hva medlemskapet medfører. Novisen (nybegynnerlæreren) er avhengig av den dynamiske relasjonen mellom novise og mester for å lære ferdighetene som trengs i yrket. Ledere og / eller ekspertlærere ved skolen fungerer som mestere. For oss kan det være interessant å se på hvordan dette foregår, og hvem som tar ”ekspertrollene” overfor lærerne. Er det de formelle lederne, eller er det seniorlærere? Empirien til Lave og Wenger viser også betydningen av relasjonen til øvrige nybegynnere. Her ligger det muligheter for å lære, når kanskje forholdet til mesteren er gjenstand for alt for mye respekt eller virker for fjern.

Greeno (1996, i Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) sin versjon av det situerte perspektivet er en versjon av mesterlære, en tilnærming hvor det er sterkt fokus på hvilken rolle instruksjon har for å bringe perifere noviser nærmere det punkt, hvor de blir sentrale eksperter og utøvere av ekspertpraksis. Basismetforen for læringen er også her deltagelse. I praksisfellesskapet finner læring sted uten at det skjer noe særlig undervisning. Læring av jobbferdigheter er et biprodukt av den produktive aktiviteten man driver med på jobb. Empiri om mesterlære (Lave, 1999) viser at det kan være vanskelig for mesteren å forklare med ord hva mesterinstruksjonen egentlig går ut på. Perspektivet kan kanskje være med på å forklare hvorfor det synes å være vanskelig for ledere vi har intervjuet å uttrykke eksplisitt, hva de konkret gjør og hvilken betydning de har for at nyutdannede skal trives og finne seg til rette i lærerjobben. Teorien fastslår at det er to kvalitativt ulike typer innlæringsmodus i skolesituasjon og i jobbsituasjon. Teorien kan muligens være med å forklare hvorfor det er vanlig for lærere å ha opplevelse av ”praksissjokk” i overgangsfasen, når lærernovisen går fra lærerskole til å skulle utøve de første årene av læreryrket. Greeno (1996, i Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) mener læring gjennom deltagelse er en svært effektiv læringsform, fordi motivasjonen er sterk hos deltageren når det ”er på ekte og det ikke er skolegang”. Dessuten, mener Greeno, deltagelsen foregår gjerne i et svært støttende miljø, noe som kan virke motiverende. Hvorvidt lærerne opplever miljøet rundt seg som støttende, og hvem som støtter, ledere eller andre, kan være verdt å se på i vårt materiale.

### 5.3 Det medierende perspektivet

Ved hjelp av det medierende perspektivet, kan vi gå dypere inn i en analyse av medierende artefakter. Vygotsky (1978, 1986, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) sitt begrep om *den proximale utviklingssone*, hvor den uinnvidde lærer ferdigheter ved hjelp av samhandling med en ekspert som behersker ferdigheten bedre enn seg selv, kan være relevant for å se nærmere på hva ledere gjør overfor nye lærere. Relasjonen med en kyndigere lærer eller leder kan fungere som et ”støttestillas” (scaffolding) i innlæringsprosesser (Rogoff, 1990, Wood, Bruner & Ross, 1976, i Bråten, 2002). I slike prosesser brukes kulturelle verktøy som språk, tegn og materielle redskaper (artefakter) (Hauge, Lund & Vestøl, 2007) i samhandlingen, og har en medierende funksjon (mediert handling). Eli Ottesen (2006) har studert hvorledes prat fungerer som medierende handling imellom lærerstudenter, og imellom studenter og veiledere i lærerstudenters praksisperiode i deres konstruksjon av læreridentitet. Da vi også har samlet inn språkmateriale gjennom intervju (prat), kan Vygotskys (1978, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) og Bakhtins (1979/2000;1986/2004, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) innfallsvinkel brukes for å analysere dette materialet med tanke på å finne meningsinnhold som er mediert via redskaper.

Bakhtin har utviklet teori om språk for å forstå bruk av ord og dialog. Ord for Bakhtin, er alltid noen annens. Ord må erobres gjennom å ta det i bruk i ulike sammenhenger og i ulike diskurser. Bakhtin mener at mennesket koloniserer ordet, og gjør det til sitt eget gjennom de aktivitetene mennesker tar del i. Dette ses som en appropriering av ordet og handler om et dialogisk syn på kunnskap. Utvikling av kunnskap skjer gjennom at man tar del i praksiser og praksisfelleskap. Praksiser blir i dette perspektivet ikke bærekraftige bare gjennom samtaler, men praksiser vedlikeholdes og videreutvikles gjennom bruk av kulturelle verktøy, artefakter. Artefakter kan være materielle eller begrepsmessige. De kan ta form av tegn eller handlinger som for eksempel prosedyrer og rutiner (Hauge, Lund & Vestøl, 2007). Artefakter er ikke redusert til redskaper/ gjenstander med et bestemt innhold/ funksjon. I stedet inngår de som komponenter i et nettverk av aktiviteter. Vi ser for oss at ledelsen tar i bruk artefakter som ord, fortellinger, anekdoter, begreper, møter med ansatte, kurs, prosedyrer, rutiner, teknologi, samtaler og så videre. Artefaktene kan vi undersøke for å få innsyn i hvilke ideer og tanker som ligger til grunn for igangsetting av tiltak for nyutdannede lærere. Artefaktene, sier Hauge, Lund og Vestøl, er med på å åpne nye rom for handling. Summen av mulighetene de rommer utgjør aktive og dynamiske verdener, der mennesker kan utforske



eksisterende og utvikle nye kulturelle praksiser. For oss kan det å analysere artefakter gi økt kunnskap om og forståelse av ledelsens aktiviteter.

## 5.4 Det distribuerte perspektivet på lederskap

Det må nødvendigvis gjøres noen presiseringer og noen teoretiske valg i forhold til innfallsvinkel, når lederskap skal studeres. Dette innebærer for vår del at studien vår vil få en spesiell fokus som konsekvens av hvilke valg som gjøres av perspektiv, og i forhold til de avgrensninger vi gjør analytisk. Videre vil andre fokus som kunne vært interessante å forfølge, utelates.

### 5.4.1 Vårt teoretiske ståsted i forhold til ledelse

Innholdet i begrepet lederskap varierer mye i litteraturen. Amerikansk og engelsk litteratur om ledelse er preget av en individualistisk forståelse av hva lederskap er (Harris, 2005, Ottesen & Møller, 2006). Den empiriske basen for studier av lederskap er gjerne lederens egen oppfatning av seg selv, eller medarbeidernes oppfatninger av lederen eller lederne. Litteraturen er preget av heroiske fortellinger om individuelle leders egenskaper, strategier og evner til å styre og påvirke (Harris, 2005, Ottesen & Møller, 2006). Internasjonal forskning om ledelse er, ifølge Ottesen og Møller (2006), i ferd med å dreie fokus mot å se på lederskap som en aktivitet i organisasjonen, heller enn søke å fremskaffe kunnskap om individuelle ledere (egenskaper, hvordan de handler, tenker eller utvikler strategier). Ifølge Harris (2005) finnes det 350 definisjoner av lederskap. Lederskap fremstår som et noe uklart fenomen å studere siden det, ifølge samme forfatter, ikke eksisterer noen klar felles forståelse begrepsmessig av hva som skiller ledere fra ikke-ledere. Lederskap som sådan er ikke uproblematisk å angripe analytisk<sup>5</sup>.

Vi har valgt å benytte oss av det distribuerte perspektivet for å forstå lederskap. Det distribuerte perspektivet har, ifølge Ottesen og Møller (2006), nært slektskap til aktivitetsteori, men det har også slektskap til det medierte perspektivet, det situerte

---

<sup>5</sup> Lederskap er et praktisk fenomen og mens noe teori om lederskap søker å beskrive og lage analytisk rammeverk vil annen teori om lederskap være normativ, innrettet mot å skape endring eller forbedring i praksisfeltet. Sammenblanding mellom disse to typer teori (hensiktene), eller en utydelig veksling mellom å beskrive/analysere og en normativ tilnærming synes å være en vanlig felle i lederskapslitteraturen. Konsekvensen er at det kan bli problematisk å skille mellom kart (teori) og terreng (praksis/empirisk virkelighet) og dette gjør studiefeltet ytterligere utydelig (blurred).

perspektivet og det relasjonelle perspektivet på ledelse. Vi synes derfor dette perspektivet passer godt inn, i og med at vi har valgt å bruke aktivitetsteorien som hovedinnfallsvinkel. Både Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) og Ottesen og Møller (2006) ser aktivitetsteori som en lovende innfallsvinkel i videre utvikling av et distribuert perspektiv på ledelse i skolen.

Det distribuerte perspektivet tilbyr et alternativ til den individentsentrerte fokuseringen. Harris (2005) mener at det er en dreining mot samarbeid, partnerskap og nettverksbygging i praksisfeltet. I lys av denne virkeligheten hevder Harris at det distribuerte perspektivet trer frem som et potent og relevant perspektiv for å forstå lederskap.

Med det ”distribuerte” blikket på ledelse, altså ledelse sett som aktivitet, forstås ledelse som ”en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører, omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter” (Ottesen & Møller, 2006, s. 137). Det sentrale poenget innenfor det distribuerte perspektivet på ledelse er at ledelse som fenomen ikke går forut for, men oppstår gjennom aktivitetene. Det er altså ikke bare formelle ledere som er av interesse når en velger det distribuerte perspektivet, men all samhandling om oppgaver som konstituerer ledelse blir interessante å studere (Ottesen & Møller, 2006). Spillane m fl. (2004, i Ottesen & Møller, 2006) mener ledelse er en praksis hvor utfordringen er å undersøke hvordan denne praksisen strekker seg over ledere, de som ledes og de materielle og symbolske redskapene i situasjonen.

#### **5.4.2 Gronns bidrag til det distribuerte perspektivet**

I Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) sin teori om distribuert ledelse genereres ledelse gjennom forskjellige former for interaksjon. På en skole vil det, dersom en forstår ledelse som generert gjennom ulike former for interaksjon, være mange som utøver ledelse og forskjellige personer i forhold til bestemte oppgaver (Ottesen & Møller, 2006).

De tre formene for interaksjon som Gronn skiller ut er:

- 1) Spontant samarbeid. To eller flere individer kommer spontant sammen for å løse en oppgave. De går fra hverandre når oppgaven er løst.

2) Intuitive samarbeidsrelasjoner. To eller flere individer utvikler gjensidig tillit og nære arbeidsrelasjoner over tid.

3) Institusjonalisering av relasjoner og strukturer. Ifølge Ottesen og Møller (2006) kan et eksempel være lærere som samarbeider i team og fagseksjoner.

Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) sin teori om distribuert lederskap og skissering av ulike former for samarbeid kan fungere som analyseredskap, for å finne ut av på hvilke måter samarbeidsrelasjonene innad i ledelsen eller mellom ledere og lærere ved Fyret skole arter seg: Ved å bruke modellen kan vi lære om relasjonene mellom de som leder og de som ledes. Gronns perspektiv er relevant i forhold til *arbeidsdelingen* i fellesskapet både i forhold til den horisontale dimensjon og den vertikale dimensjon. Dersom en legger til grunn Gronns teori om lederskap, blir ledelse noe mange gjør, både de som formelt sitter i lederposisjoner, og de som ikke sitter i slike posisjoner. Ledelse fremtrer som former for samarbeid og synliggjøres som et aspekt ved all institusjonell praksis (Ottesen & Møller, 2006). Svakheten ved Gronns måte å se lederskap på er, jamfør Ottesen og Møller (2006), at det kan bli uklart hva som er ledelse i forhold til andre aktiviteter i organisasjonen.

Vi har i dette kapitlet presentert teori. I de kommende kapitlene vil dette danne utgangspunkt for analyse av empirien.

## 6. Introduksjon til analysedelen

Ved hjelp av intervjuer med ledere, lærere og tillitsvalgt ved Fyret skole har vi hentet empiri som vi i den kommende delen av oppgaven vil analysere for å nærme oss et svar på problemstillingen vår: ”Hva er ledelsens betydning for å beholde nyutdannede lærere?”. Når vi stilte dette eller relaterte spørsmål til informantene skilte det seg ut en del tema hvor ledelsens betydning syntes å ha relevans. De åtte temaene vi mener materialet vårt utkrystalliserte var; 1) Skolens renommé, 2) Ansettelsesprosessen, 3) Skolens organisering, 4) Det første arbeidsåret, 5) Teamenes betydning, 6) Fadderordning, 7) Forsterket lærerutdanning og 8) Lærerflukt.

De syv første av disse temaene var det materialet selv som frembrakte ved at informantene snakket mye og ofte om dette. Vi kan si at vi her har gått induktivt til verks (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Det siste temaet ”lærerflukt” står i en særstilling. Dette var et begrep vi valgte å bruke under intervjuene, og hvor vi stilte spørsmål etter at vi selv hadde skaffet oss kunnskap om temaet. Vi ønsket å teste ut noen av de forskningsmessige observasjonene eller konklusjoner andre hadde gjort på våre intervjuobjekter. Dermed kan vi si at det åttende teamet fremkom deduktivt (Johannesen, Tufte & Kristoffersen, 2005). Sivesind (1996) hevder at det ofte er vanlig at deduktiv tilnærming forbindes med kvalitative metoder, men at alle typer forskning går igjennom både induktive og deduktive faser. Ragin (1994) kaller vekselspillet mellom induksjon og deduksjon for ”retroduction” (oversatt: retroduksjon), og han mener at den er sentral i den vitenskapelige forskningsmetode med å få frem ”representations of social life” (s. 57). Vi mener at det er særlig i forhold til det siste tema at vi kan ha sett en slik vekselvirkning i vår prosess med å utvikle vår kunnskap.

Når vi nå skal presentere vår analyse av det fremkomne materialet, har vi valgt å slå de to første hovedtemaene sammen, slik at vi har endt opp med syv analysekapitler; kapittel 7 til og med kapittel 13. Disse kapitlene vil følge noenlunde samme mal. Vi begynner kapitlene med en kort sammenfatning av datamaterialet som omhandler temaet, før vi begynner med en analyse av dataene opp mot teori og til oppsummerer noen sentrale funn på området. Kapittel 14 gir en samlet oppsummering av våre funn og konklusjoner.

## 7. Det første møtet med Fyret skole

Tidligere i oppgaven belyste vi temaet lærerflukt som politisk felt, som forskningsfelt og slik det omtales i media. I dette kapitlet vil vi besøke Fyret skole for å nærme oss temaet lærerflukt, slik vi har opplevd det ved denne skolen.

I dette kapitlet vil vi vise frem det bildet av Fyret skole som rektor presenterer til utenforstående, enten til studenter som oss, eller til arbeidssøkende lærere på jobbintervju. Dette gjør vi for å vise hvilket bilde skolen har av seg selv, noe som vi kanskje kan omtale som skolens identitet. Vi mener også at vi ved å fremheve omstendighetene vedrørende rekrutteringsprosessen ved Fyret skole, viser hvorledes skolen står i en særstilling når det gjelder mulighetene de har til å velge ut sitt personale. Samtidig mener vi at vi skaper transparens i forhold til generaliserbarheten av våre funn til andre skoler, ved å vise hva som fremstår som unikt ved Fyret skole. Ved å fremheve det unike i dette kapitlet, vil vi at leseren raskt skal kunne speile dette bildet opp imot skoler en kjenner, for å finne likheter eller ulikheter, og dermed gjøre seg opp sin egen mening om hvorvidt våre funn kan overføres til den virkeligheten de kjenner til.

Empirien vil bli analysert ved hjelp av aktivitetsteori, push- og pull-dikotomien, samt knyttes opp mot forskning på tema presentert i kapittel 2, der det er relevant.

### 7.1 Presentasjon av empiri: "Rektors bilde og presentasjon av skolen"

#### **Om skolens omdømme**

Fyret skole fremstår som en profilert skole. Skolen har et omdømme som en vellykket skole på mange områder. Rektor fortalte om at dette er resultat av målbevisst jobbing fra ledelsens side. Nå er skolen på et så høyt nivå på mange områder at den relativt ofte blir trukket frem i media for sine gode resultater, for å presentere et interessant utviklingsarbeid, eller for å illustrere et eller annet utdanningspolitisk poeng som er aktuelt i tiden. Fyret skole er kjent for gode resultater på tester og for å initiere og delta i mange prosjekter, partnerskap og utviklingsarbeider. Skolen har oppnådd mange priser og utmerkelse, og den er kjent for å ligge langt fremme på mange områder, deriblant IKT.

### **Om å rekruttere inn nye lærere**

Fyret skole er, ifølge rektor, en attraktiv skole for lærere som søker jobb. Skolen har en god søkermasse når de lyser ut ledige stillinger. Dette har sammenheng med at skolen har bygget opp et godt omdømme. Han kommenterte den betydningen han mener en skoles renommé vil ha i forhold til å rekruttere inn gode lærere fremover: *”Jeg tror forskjellen blir enorm mellom skoler. Noen skoler har et renommé som kommer til å gjøre dem interessante for en del, andre skoler har det motsatt. Dermed er det noen skoler som kommer til å få mange søkere, andre kommer ikke til å få noen.”* Skolens rektor fortalte at en del andre skoler i kommunen ikke klarer å få kvalifiserte søkere til ledige lærerstillingen. Spesielt gode lærere er svært bevisste på hvor de vil jobbe, sa rektor. De nyutdannede er ikke så bevisste på dette den første tiden, mener rektor, men de blir det etter hvert som de får orientert seg.

Det har ifølge rektor, hendt at ledere ved andre skoler i området har tatt kontakt med Fyret skole, for å høre om de kan få tilgang til skolens søkerliste. Rektor uttrykte at konkurransen mellom skolene om å skaffe seg de beste lærerne vil bli hard fremover, og at det for noen skoler vil bli vanskelig å skaffe kvalifiserte lærere overhodet.

### **Om særskilt kvalifiserte lærere**

Lærere uten formell utdanning er ikke aktuelle ved Fyret skole. Rektor ønsker lærere med høy kompetanse. Han vil gjerne ha lærere som har en spesiell ekspertise innenfor et felt med mastergrad, hovedfag eller doktorgrad. Rektor fortalte at *”i prinsippet har jeg ikke noe til overs for allmennlæreren”*. Han utdypet dette med å si at det er prinsippet om at en som er allmennlærerutdannet skal kunne undervise i alle fag og på mange ulike trinn, han ikke har tro på. Om lærere med høy spesialisert fagkompetanse som master eller mer, sa rektor at han gjerne kan sette dem til å undervise også på lavere trinn, noe som ikke er så vanlig her i landet. Rektor fortalte at det er ganske vanlig i Finland å la for eksempel lærere med spesialkompetanse (til og med doktorgrad) få undervise på mellomtrinnet i grunnskolen. Dette sa han kan være medvirkende årsak til de gode elevresultatene som oppnås i den finske skolen.

Rektor forklarte at ved Fyret skole blir lærernes høye kvalifikasjoner brukt til å gi elevene spennende og målrettede faglige utfordringer. Han sa videre at han oppfordrer lærere til å sette i gang med utviklingsprosjekter som de initierer med base i deres spesielle kompetanse.

Rektor uttalte også at han tror at lærere som er utviklingsorienterte, mister motivasjonen dersom de ikke får brukt det de er gode til. Derfor er det viktig for ham at de høyt kvalifiserte

lærerne han ansetter, har muligheten til ”å blomstre” på denne måten. Lærerne vil miste lysten til å jobbe ved skolen og muligens også miste lysten til være lærer, hvis de ikke blir gitt slike muligheter, mente rektor.

### **Om ansettelsesintervjuet**

Proessen med å rekruttere inn nye lærere til skolen starter vanligvis med at ledelsen og de tillitsvalgte finner ut hvilke behov skolen har for nye lærere, og hvilke kvalifikasjoner de bør inneha. Etter en stillingsutlysning kan skolen, ifølge rektor, velge og vrake i velkvalifiserte søkere. De mest interessante innkalles til intervju med rektor og en av de tillitsvalgt til stede. Rektor forklarte at de kravene og forventningene ledelsen har til lærere som skal jobbe ved Fyret skole, kommuniseres tydelig i forbindelse med ansettelsesintervjuet. Kravene er, ifølge ham, høye. Søkere må blant annet kunne fortelle om hva de er ”kjempedyktige” på i løpet av ansettelsesintervjuet. Rektor fortalte at han i løpet av intervjuet forventer å høre jobbsøkeren utrede om hva vedkommende kan bidra med i utviklingen av skolen. Dersom kvalifikasjonene og søkerens presentasjon av seg selv i intervjuet er tilfredsstillende nok, tilbys vedkommende den ledige stillingen.

Rektor er meget bevisst på at intervjuet skal gi søkerne et realistisk bilde av skolen og arbeidsoppgavene som venter. På grunnlag av dette må søkerne avgjøre om de vil passe inn ved skolen eller ikke: *”Jeg sier til dem at her må de være forberedt på at her kan de få et veldig arbeidsomt år og hvis de ikke er innstilt på det, så er de ikke aktuelle. Her er det såpass mange søkere, at vi firer ingenting på det”*.

Skolen har en visjon som handler om at både elever og lærere skal yte sitt beste for å oppnå god læring og gode resultater. Rektor vil at skolen skal ligge langt fremme når det gjelder fag, resultater og utviklingsarbeid. Han foretrekker lærere som velger Fyret skole bevisst, og som er villige til å gi litt ekstra for akkurat denne skolen. Rektor fortalte at han hadde eksempler på at enkelte søkere fant ut at Fyret skole ikke var en skole som de ville begynne å arbeide ved. Dette tilskrev han at ikke alle søkere er klare for å oppfylle de kravene og forventningene som han presenterer i ansettelsesintervjuet.

### **Om å skaffe lærere ved akutte behov**

Fyret skole er vanligvis tidlig ute med å skaffe nye lærer til høstens skolestart, ifølge tillitsvalgte. Likevel, forklarte han, kan det av og til skje at uforutsette ting dukker opp like

før skolestart, og at lærere plutselig må erstattes. Ledelsen ved skolen må i slike tilfeller ty til kreative løsninger. Tillitsvalgte sa: *”Du må prøve søkerbunken. Du må høre med venner eller kjente. Det var sånn vi løste det den siste gangen, at ledelsen kjente noen som kunne tenke seg en sånn type rolle.”*

### **Om årsaker til at noen slutter ved Fyret**

Tillitsvalgte var av den oppfatning at det er sunt for skolen å få inn noen nye lærere hvert år. Rektor bekymret seg ikke for at enkelte lærere sluttet ved skolen. Han forklarte hvordan han ser på det: *”Noen hørte at de hadde jobbet på Fyret skole, og da fikk de jobb med en gang. Jeg må leve med det som rektor at vi vil få avgang her, siden noen blir så gode. De får mange tilbud, og vi må leve med at noen sier ja til de tilbudene. Utfordringen vår, det blir å få gode folk inn som erstatter dem.”*

Rektor hevdet at det er et pluss å ha på CV'en at man har jobbet ved Fyret skole. Slik han ser det, har de lærerne som har sluttet, som oftest blitt ”headhuntet” til jobber. Det har vært jobber innenfor forskningsinstitutter, departement eller til andre gode stillinger, hvor lærerne kan utvikle seg videre. Lærerne blir attraktive for arbeidsmarkedet etter at de har fått erfaring fra Fyret skole, mener han. Årsaken til dette kan være at de ofte har deltatt i nettverk og partnerskap, og at de har vært mye ute og vist seg frem i forbindelse med jobben ved Fyret skole. Noen har også sluttet fordi de ønsket å flytte tilbake til hjemstedet sitt etter noen års arbeid i Oslo, fortalte rektor.

## **7.2 Analyse av ”Rektors bilde og presentasjon av skolen”**

I denne delen av kapitlet vil vi analysere empirien ut fra et aktivitetsteoretisk perspektiv. Aktivitetsteorien ga vi en innføring i i teorikapitlet. Det analytiske begrepsparet ”push” og ”pull” introduserte vi i kapittel 2. Dette var for å hjelpe til med å sortere hvorledes ulike mekanismer arbeider i forhold til fenomenet lærerflukt. I rektors fortellinger om skolens omdømme og om hvordan han ser på det å rekruttere inn nye lærere til Fyret skole, mener vi det kan gi oversikt å ordne utsagnene i forhold til det å identifisere hvorvidt det er push- eller pull-mekanismer i arbeid. Dette gjelder også i forhold til rektors forklaring av årsaker til at noen lærere slutter ved Fyret skole. Videre vil vi der det oppleves som relevant, knytte våre funn opp imot forskningen som vi presenterte i kapittel 2.



Ifølge rektor, er det slik at Fyret skole er en svært attraktiv skole å jobbe ved som ”drar” høyt kvalifiserte og utviklingsorienterte lærere til seg. Skolen fremstilles av rektor som et fristende sted å jobbe ved. Den kraften Fyret skole har til å trekke gode lærere til seg, underbygget rektor med forskjellige utsagn i løpet av presentasjonen han ga oss. Fyret skole presenteres som en skole med iboende pull-egenskaper. Rektors bilde av skolen, hans presentasjon av skolen overfor oss og de sammenhenger han ser, representerer en slags ”innfødt perspektiv” (se kapittel 1.3), eller en emisk fortolkning omkring skolen og om forskjellige sammenhenger skolen står i. Vi gjør oppmerksom på at det vi presenterer i dette kapitlet, hovedsakelig er hentet fra rektors fremstilling, men at det er fortolket av oss. Fremstillingen representerer således ikke noen objektiv sannhet. Vi mener allikevel dette er viktig å få med, da det bildet rektor stiller opp, er toneangivende for hvorledes lærere og ledere ser på skolen, og hvordan det påvirker de som jobber og interagerer ved skolen.

### **Skolens omdømme som redskap eller medierende artefakt**

Vi har i empiridelen vist at skolen har et godt omdømme, noe rektor var opptatt av å formidle da han snakket med oss. Skolens rykte eller omdømme har, ifølge rektor, stor betydning for å sikre rekruttering av kvalifiserte og gjerne særlig høyt kvalifiserte lærere til Fyret skole. Slik vi oppfatter rektor, mener han det er en direkte sammenheng mellom det gode omdømmet Fyret skole har, og det at skolen virker attraktiv overfor dyktige og høyt kvalifiserte lærere.

Det omdømmet som ledelsen forteller om at de har bygget opp over en del år, kan i et aktivitetsteoretisk perspektiv ses som et redskap for subjektet i modellen av et aktivitetssystem. Et omdømme kan også ses på som en regel; noe som regulerer aktiviteten. Dette er et eksempel på at modellen til Engeström (2006) er et dynamisk analyseredskap (se kapittel 5.1.4). Omdømmet kan være et redskap som har en medierende funksjon, idet dette redskapet kommuniserer verdier skolen har utad, og ved at redskapet formidler lokkende verdier overfor dyktige lærere som anser skolen som et potensielt arbeidssted. På denne måten kan redskapet omdømmet anses å være et redskap for subjektet, altså ledelsen (og kanskje spesielt for rektor) i forhold til å skaffe et personale med god kvalitet. Et godt omdømme gjør at skolen trekker til seg godt personell, er i alle fall rektors egen oppfatning omkring sammenhengen. Skolens omdømme er, slik vi ser det, en viktig medierende artefakt som skolen nyttiggjør seg i ansettelsesprosessen og som ledelsen, særlig rektor, har et svært bevisst forhold til. Ser vi på omdømmet i lys av aktivitetsteorien, kan skolens omdømme ha

en dobbelt regulerende mekanisme. Den kan virke utover, det vil si trekke nye lærere til seg som en magnet, samtidig som den virker innover i organisasjonen og binder medlemmene til seg.

### **Konkurransen mellom skoler om god arbeidskraft**

Rektor antydte at han tror det vil bli økende forskjell mellom skoler fremover. Konkurransen om lærere blir hard, etter hans oppfatning. Rektor mener at skolenes renommé vil få stor betydning for sjansen de ulike skolene har til å rekruttere dyktige lærere. Dette er en type ”innfødt perspektiv” om eksisterende sammenhenger. I kapittel 2 skrev vi at framskrivninger fra SSB / Texmon presentert i Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) tyder på at det kan bli alvorlig mangel på lærere fremover. Det estimeres at en kan risikere å få en mulig underdekning på mellom 13 600 – 16 000 allmennlærere i 2020. Denne kunnskapen antar vi ligger under rektors bekymring om at det kan bli hard konkurranse om de dyktige lærerne. I lys av slike tall forstår vi også at det finnes realisme i hans utsagn om at forskjellene mellom skoler som klarer å få gode og kvalifiserte lærere, og de som ikke vil klare det, kan komme til å øke ettersom lærere vil kunne ”velge og vrake” mellom skoler.

### **Om særskilt kvalifiserte lærere**

Opplæringslova § 10–1 (1998) fastsetter de formelle krav som gjelder for lærere som skal ansettes i skolen. I følge loven skal den som tilsettes i grunnskolen ha nødvendig faglig og pedagogisk kompetanse. Lovverk som gjelder for aktiviteten ved skolen, befinner seg i et aktivitetsteoretisk perspektiv i regelnoden i aktivitetssystemet. Loven distribueres via subjektet og virker inn i produksjonen av redskapsnoden. Loven påvirker på denne måten innholdet i redskapet ansettelsesintervjuet ved å gi rammer for hva som er mulig og ikke mulig å foreta seg, når det gjelder prosedyre og ansettelsesforhold. I og med at skolen ikke mangler søkere, ei heller kvalifiserte søkere, har Fyret skole ingen problemer med å forholde seg til de formelle kravene som angår kvalifikasjoner.

Uformelle krav som skolen har til sine arbeidssøkere, befinner seg også i regelnoden i aktivitetsmodellen. Vi leser empirien slik at de uformelle kravene rektor stiller, i alle fall til kompetanse, er enda høyere enn dem man må ha for å få ansettelse i skolen. Vi har vist at rektor er ute etter å få inn svært høy spesialkompetanse som kan brukes til spennende utviklingsprosjekter for elevenes læring. Ledelsen setter slike høye uformelle krav, rett og slett fordi de har mulighet til det. Hadde situasjonen vært annerledes (få søkere eller at

skolen hadde vært lite attraktiv) måtte subjektet justert på de uformelle kravene. Den muligheten Fyret skole har til å ansette høyt kvalifiserte lærere, angår kriteriet om at aktiviteten skal lede til at det generelle objektet (god kvalitet i elevens læring), har gode muligheter for å oppfylles. Rektor argumenterte med at det er sammenheng mellom å ansette høyt kvalifisert og spesialisert pedagogisk personell, og de læringsresultatene skolen vil oppnå ved å vise til at dette er vanlig i Finland. Vi forstår ut fra hva rektor fortalte at skolen er i en spesiell og heldig situasjon, etter at de har arbeidet i lang tid med å bygge opp skolen og dens omdømme. Ledelsen kan i dag ”velge og vrake” i kvalifiserte søkere.

### **Intervjuet som redskap / medierende artefakt (silingsfunksjon)**

Ansettelsesintervjuet kan i et aktivitetsteoretisk lys ses som et redskap som subjektet (ledelsen) kan bruke for å sikre seg det personalet som er mest kvalifisert, motivert og som passer best inn i skolens arbeidsfellesskap. I ansettelsesintervjuet viser rektor til implisitte normer som finnes i fellesskapet overfor arbeidssøkeren. De verdiene som vi mener er viktige i arbeidsfellesskapet ved Fyret skole, vil bli nærmere presentert senere. For vår sammenheng her er det tilstrekkelig å vise til at rektor kommuniserer at det å jobbe ved Fyret skole vil bli et arbeidsomt år, og at ledelsen stiller høye krav til lærerne om hva det er forventet at de skal bidra med. Ansettelsesintervjuet får således en medierende funksjon; et redskap som kommuniserer viktige verdier. Intervjuet får også en silingsfunksjon for subjektet (ledelsen), hvor rektor i løpet av intervjuet skal skaffe seg et inntrykk av om personen viser nok motivasjon og vilje til å tilpasse seg skolens normer og verdier. Rektor skal danne seg et inntrykk av om dette er en person som er ønskelig å rekruttere inn. Intervjuet angir en premiss som skal gjelde i ansettelsesforholdet for de som jobber ved Fyret skole. På denne måten kan redskapet også virke styrende og formende i forhold til de aktivitetene lærerne senere skal produsere, dersom vi et øyeblikk ser dem som redskap for subjektet.

### **Uforutsette hendelser – ikke mulig å ”planlegge” seg ut av**

Planlegging av ”lærerkabalen” kan i et aktivitetsteoretisk perspektiv ses som et redskap som subjektet benytter seg av for å få satt sammen et godt personale før skolestart. Inkludert i dette finnes rekruttering av de nye lærerne som trengs. Ved Fyret skole opplever de, tiltross for god planlegging, noen ganger at det skjer noe uforutsett like før skolestart som gjør at de må finne en ny lærer raskt. Utvalget av gode lærere er ofte begrenset å velge i like før

skolestart. Ledelsen må derfor lete i søkerbunken etter aktuelle lærere som kan tiltre raskt. Når dette skjer kan det ses som et ”hull” i systemet som er omtrent umulig å forutse eller tette. Verktøyet som ansettelsesprosessen er, brukes i slike sammenhenger på en annerledes og ad hoc måte. Regelnoden underkommuniseres i slike tilfeller og blir mindre viktig, enn målet som er å få tak i en lærer. Siden Fyret skole har en del slingringsmann i forhold til at mange av søkerne er godt kvalifiserte, vil det være sjelden at de må se bort fra formelle krav, mens de muligens må jenke på de uformelle kravene til kvalifikasjoner. Dersom det ikke gir noe resultat å grave i bunken, kan subjektet bruke andre metoder som for eksempel å finne noen som er interessert via et nettverk av bekjente av subjektet. Subjektet vil dersom de velger denne strategien, selv bli et redskap (for et øyeblikk) ut fra en aktivitetsteoretisk synsvinkel. Dette er utfordringer ledelsen må leve med i skolehverdagen. Frihet til å vri og vende på redskapsnoden gir nødvendig fleksibilitet til å løse uforutsette problemer, og er derfor nødvendig for subjektet, altså ledelsen.

### **Utvikling i yrket som redskap for å beholde lærere ved Fyret skole**

Rektor uttalte at utfordringen når lærere slutter ved Fyret skole, er å få gode folk som erstatter dem som slutter. Rektor sa at han må leve med at de gode lærerne han har ”fostret opp”, beveger seg videre og blir dratt ut eller ”headhuntet” til gode stillinger. Her kan vi se at rektor vektlegger pull-mekanismer som årsak til at noen lærere slutter ved Fyret skole. I rektors fremstilling er det i alle fall ikke noen push-mekanismer som virker. Personalet som var godt kvalifisert i utgangspunktet, har slik vi tolker rektor, blitt enda bedre kvalifisert ved at de nå har fått erfaring fra Fyret skole. De dras da gjerne mot noe annet og enda mer spennende, ifølge rektor. I et aktivitetsteoretisk perspektiv kan det at lærere utvikler seg (resultat) leses som en sideeffekt til rektors hovedmål eller skolens generelle objekt, om at elevenes læringsutbytte skal bli best mulig. Et resultat som kanskje ikke er planlagt, men som man må regne med, er at noen lærere har utviklet seg til å bli så gode at de vil bevege seg videre, antyder rektor. Her ser vi tydelig en spenning og at systemet er i bevegelse. Det som for skolens ledelse i utgangspunktet var et ønsket ideal, er blitt til en trussel.

Rektor gjorde et stort poeng ut av at han ønsker å gi lærerne ved Fyret skole gode utviklingsmuligheter. Ifølge Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) gir læreryrket generelt, sammenlignet med mange andre yrker, få karrieremuligheter. Lærerens muligheter for å utvikle seg handler gjerne om at arbeidsoppgavene er interessante og utviklende i seg selv. Det å være lærer ved en skole som har et bevisst forhold til å delta på ulike

prestisjeprosjekter, vil vi tro oppleves som mer utviklende enn å jobbe ved en mer tradisjonell skole. Rektor var opptatt av at utviklingsorienterte lærere bør finne en skole de ”matcher”, altså en utviklingsorientert skole. Dersom en som er utviklingsorientert kommer til en lite utviklingsrettet skole, vil læreren kjede seg og etter hvert se seg om etter noe annet. Kjedsomhet kan altså være en push-faktor som skyver utviklingsorienterte personer vekk fra lite utviklingsorienterte skoler.

I et aktivitetsteoretisk perspektiv kan utviklingsmuligheter anses som et redskap subjektet benytter både ved at det fortelles om utviklingsmuligheter i ansettelsesintervjuet, og ved faktisk å gi lærere muligheter ”til å blomstre” når de først er ansatt. Verktøyet kan altså anvendes både for å få tak i og for å holde på dyktige lærere som allerede er ansatt. På denne måten kan utviklingsmuligheter som rektor (subjektet) gir, være med på å forhindre push eller at lærere som er utviklingsorienterte skyves ut fra skolen. Ledelsens redskap kan være en måte å håndtere den tidligere omtalte spenningen mellom at lærere utvikler seg til å bli gode og til å bli ”for” gode slik at de trekkes til andre arbeidsplasser.

Vi forstår også at verktøyet ”utvikling” bare virker på en spesiell type lærere: de som er opptatt av utvikling. Dersom vi sammenholder dette med det vi nevnte i kapittel 2 om ulike typer lærere som Watt og Richardsson (2008, i Smith, 2008) kategoriserte, kan vi anta at det blant de 45,2 % som kalles ”highly engaged persisters” vil finnes noen lærere som kan trenge utviklingsmuligheter, men her må en balansere opp mot faren for utbrenthet. Det er nok kategorien ”highly engaged switchers” som er mest utviklingsorientert, og som hele tiden søker nye utfordringer. Her kan fristende utviklingsmuligheter kanskje få denne gruppen (26,8 %) til å bli lengre i læreryrket. For lærere som ikke er utviklingsorienterte, vil dette verktøyet enten ikke ha noen virkning eller det vil virke motsatt. De skyves ut fordi de ikke er opptatt av utvikling. Verktøyet utviklingsmuligheter kan altså forårsake en push-mekanisme dersom en er en lite utviklingsinteressert lærer. En av årsakene til lærerflukt, mener rektor, er at lærere ikke opplever nok utviklingsmuligheter i yrket. Vi kan muligens slutte at fra subjektets side, er intensjonen god. Ledelsen ønsker både å få økte læringsmuligheter for elevene og forhindre push i forhold til staben ved å la lærerne blomstre.

Vi kan tilføye en interessant observasjon som angår lærerne. Da vi intervjuet de nyutdannede lærerne, var ikke utvikling i jobben et særlig markant tema. De nyutdannede lærerne ga

uttrykk for at de hadde nok med å sette seg inn i de arbeidsoppgavene som var forventet av dem. Ingen av dem nevnte utviklingsmulighetene skolen kunne bidra med overfor dem. Studier Ulvik, Smith og Helleve (2009) har foretatt av nyutdannede lærere, som vi tidligere har referert til i kapittel 2, viser at nyutdannede lærere har mer enn nok med å ”holde hodet over vann” den første tiden. Dette kan forklare hvorfor de nyutdannede lærerne vi snakket med, ikke virket så opptatt av utviklingsmuligheter. Vi antar at dette på sikt kan endre seg. Etersom de nyutdannede lærerne får mer erfaring kan utviklingsmuligheter som arbeidsgiveren tilbyr, bli et incitament til å forbli ved skolen og i yrket. Rektors presentasjon av utviklingsmuligheter skolen gir ansatte, kan ha vært en medvirkende årsak til at de nyutdannede lærerne valgte skolen i første omgang, men dette har vi ikke undersøkt nærmere.

### 7.3 Oppsummering av kapitlet

Det gode omdømmet brukes som en *medierende artefakt* som Fyret skole nyttiggjør seg av i ansettelsesprosessen. Ledelsen som her står som *subjektet* har et svært bevisst forhold til dette. *Redskapet* vi har sett nærmere på i dette kapitlet, skolens omdømme, kan ha en dobbelt regulerende mekanisme. Det kan virke utover, det vil si at det trekker nye lærere til seg, samtidig som det virker innover i organisasjonen og binder medlemmene til skolen. Innad i organisasjonen kan omdømmet også virke som en norm innenfor *regelnoden* som via *subjektet* regulerer virksomheten i organisasjonen.

Som et *redskap* for å beholde lærere, ga rektor lærerne utviklingsmuligheter. I intervjuet med de nyutdannede lærerne, var ikke utvikling i jobben et tema de satte fokus på. Lærerne ga uttrykk for at de den første tiden hadde nok med å sette seg inn i de arbeidsoppgavene som var forventet av dem. Det at lærere utvikler seg til å bli gode lærere, er i utgangspunktet et ønsket *resultat* fra *subjektets* side. Samtidig ser vi her en spenning og at ”systemet” er i bevegelse: Det som for skolens ledelse i utgangspunktet var et ønsket *objekt* og/eller *resultat*, er blitt til en trussel i og med at lærere kan fristes til å forlate skolen til fordel for mer forlokkende tilbud.

## 8. Kultur og arbeidsverdier ved Fyret skole

I dette kapitlet vil vi presentere de arbeidsverdiene som vi mener preger kulturen i arbeidsfellesskapet ved Fyret skole. Vi vil sette arbeidsverdiene inn et aktivitetsteoretisk perspektiv, hvor de vil befinne seg som en type kulturelle verdier i noden ”regler”. Verdiene fra regelnoden virker i hovedsak på subjektet og arbeidsfellesskapet via distribusjon. I et aktivitetssystem danner noden regler rammer for, eller den gir muligheter og begrensninger for hvilke ulike former for distribusjon, produksjon og utveksling eller kommunikasjon som kan foregå innenfor aktivitetssystemet (jf. figur 2 og kapittel 5.1.2). Det er i et slikt system direkte forbindelse mellom kultur i regelnoden og arbeidsfellesskap i form av aktiviteten distribusjon. Kultur og verdier distribueres ut og har betydning for måten man arbeider på og for interaksjonen ved Fyret skole. Arbeidsverdiene gir i så måte muligheter og begrensninger for aktiviteten i det arbeidsfellesskapet som de nyutdannede lærerne skal sosialiseres inn i. Det bildet vi ”maler” av kultur og arbeidsverdier i dette kapitlet, vil danne et kontekstuet bakteppe som vi mener er nødvendig for å forstå hva noviselæreren skal sosialiseres inn i. Prosessen til noviselæreren for å bli en fullverdig deltager i praksisfellesskapet, vil bli tema for neste kapittel. Vi vil i kapittel 9, 10, 11, 12 og 13 fokusere på vårt utsnitt av det generelle objektet, hvor vi snevrer inn vår fokus til å gjelde hva ledelsen sier at de gjør eller ikke gjør i forhold til nyutdannede og hva slags betydning de har for de nyutdannede lærerne i forhold til at de nyutdannede ikke skal få lyst til å forlate yrket. For å få vite noe om hvilken betydning ledelsen har, vil vi prøve å finne ut av hva de nyutdannede selv forteller om dette. I vårt utsnitt av objektet, eller det problematiske feltet som skal styre aktiviteten, er lederskapets utfordring å hjelpe til slik at nyutdannede lærere ikke slutter i jobbene sine etter kort tid. Ønsket ”resultat” i et slikt utsnitt er at de nye lærerne skal ønske å forbli i yrket. Det er i denne sammenhengen vi mener at kultur som regelnode i aktivitetssystemet formidlet som verdier via subjektet og indirekte mediert av redskaper, kan spille en viktig rolle.

I dette kapitlet vil vi presentere kultur og arbeidsverdier til hele arbeidsfellesskapet ved Fyret skole, og dermed ikke med spesifikk fokus på vårt utsnitt av objektet (de nyutdannede lærerne). Vi vil starte dette kapitlet med å definere kultur ved hjelp av Hargreaves (1996) begreper. Empiri som vi mener viser verdiene vi ønsker å fremheve, vil bli presentert. Deretter følger en analyse av empirien ut fra aktivitetsteorien. Kapitlet avsluttes med en kort oppsummering.

## 8.1 Yrkeskultur ved Fyret skole

Hargreaves (1996) skriver om yrkeskultur på skoler, nærmere bestemt om lærerkulturer. Yrkeskultur i skolesammenheng er, ifølge Hargreaves, ”overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium, der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensinger over lengre tid” (s. 172). Videre legger Hargreaves vekt på at kulturen er bærer av gruppens historisk genererte og felles aksepterte løsninger. Vi vil forsøke å vise verdiene som ligger bak arbeidsfellesskapets genererte og felles aksepterte løsninger ved Fyret skole.

Slik som andre kulturer, har også yrkeskulturer, ifølge Hargreaves, to dimensjoner: en innholdsside og en formside. Yrkeskulturens innholdsside består av ”alle de vesentlige holdninger, verdier, overbevisninger, vaner, antagelser og måter å gjøre ting på som en bestemt gruppe lærere, større eller mindre, er felles om.” (s. 173). Innholdet uttrykkes gjennom meninger, ytringer og handlinger. Det er disse meningene, ytringene eller handlingene vi vil forsøke å bryte ned for å finne verdier som virker ved Fyret skole. Yrkeskulturens formside er ifølge Hargreaves: ”(...) de karakteristiske *relasjonsmønstrene* og *samværsformene* mellom medlemmene i slike kulturer” (s. 173). Kulturens formside vil vi ikke ta opp i dette kapitlet, men vi kommer nærmere inn på interaksjonsformer i kapittel 10 som handler om team.

Som ny og uerfaren lærer, presiserer Hargreaves, utgjør kulturen et rammeverk for den læringen som skjer i yrket. På denne måten understreker han den viktige rollen kulturen spiller, når man som nyutdannet lærer skal sosialiseres inn i arbeidsfellesskapet ved en skole.

For vårt formål, som er å gi et innblikk i yrkeskulturen til hele arbeidsfellesskapet ved Fyret skole innenfor ”fellesskapsnoden” i aktivitetssystemet, ser vi det ikke som meningsfylt å skille mellom lederskapskultur og lærerkultur på dette tidspunktet. I neste avsnitt vil vi forsøke å gi et bilde av hva slags kultur vi mener ledelsen ved skolen går i bresjen for, ved å komme inn på deler av intervju materialet vårt som vi mener representerer noen kjerneverdier.

Slik vi har forklart i metodekapitlet, har vi arbeidet induktivt med det empiriske materiale for å finne frem til kategorier og begreper som er praksisnære, og som virker betydningsfulle for informantene. De verdiene vi fremhever her, har vi arbeidet oss frem til ved å sette alle



intervjuutsagnene inn en matrise og deretter ha en systematisk gjennomgang av alle intervjuutsagnene i fellesskap (se kapittel 4.1.5).

Vi vil i begynnelsen av denne delen ta for oss bunntinjen i modellen av et aktivitetssystem, det vil si nodene regler, fellesskap og arbeidsdeling. Etter at fundamentet er behandlet vil vi i analysen av empirien se at noen av disse nodene kan omdannes til redskaper/verktøy.

## 8.2 Presentasjon av empiri som viser verdier som eksisterer i arbeidsfellesskapet

### **Om gode resultater - resultatorientering**

I kapittel 7 om skolens renommé har vi vist hvordan skolen presenteres utad, og hva slags bilde av skolen som ledelsen viser frem i ansettelsesintervjuet. Rektor fortalte om at skolen ofte kontaktes av journalister som vil skrive om skolen, fordi Fyret skole oppnår gode resultater, eller fordi de driver med interessant utviklingsarbeid. Skolen får også mye oppmerksomhet når de har vunnet en pris eller en konkurranse, noe de ofte gjør. På hjemmesiden fremstår skolen som utviklingsorientert. Rektor er svært bevisst på hva som må til for å få frem gode resultater ved skolen, og han er også meget bevisst sin egen rolle som leder. Rektor fortalte at det viktigste er å være svært målrettet i arbeidet, sette seg mål over en treårsperiode, planlegge og arbeide for å nå målene. Selv har han satt seg fore å være en ”spydspiss i Oslo”. Han sa at hans viktigste oppgave som leder, er å motivere og inspirere lærerne til å yte sitt beste. Rektor presiserte i vårt første møte med ham at *”Fyret skole er ikke noen A4-skole”*. Han presiserte at skolen har fått mange utmerkelser, er det ikke prisene i seg selv som er drivkraften. Fyret skole er en ambisiøs skole med en ledelse som krever mye av sine medarbeidere. Ifølge rektor skårer skolen høyt på mange områder, og han fortalte oss om de høye kravene ledelsen stiller til kompetanse hos lærerne. Når det gjelder IKT uttalte rektor at *”Her er vi langt, langt over det som er gjennomsnittet i kommunen”*. Lederne forestilte seg at det kan være vanskelig for nye å komme inn i kulturen ved skolen, fordi det kreves så mye av lærerne. Allikevel uttalte ledelsen at blant annet gjennom teamorganiseringen og ”åpen dør” tilnærmingen, ville nyutdannede få støtte, slik at det ble lettere å få innpass i skolens kultur.

**Om å arbeide hardt**

Rektor fortalte oss at han jobber mye. Han kommer som regel først av alle kl. 07.00 og går sist kl. 19.00 eller 20.00 om kvelden. Som vi leste i forrige kapittel, er det slik at søkerne til ledige stillinger allerede i ansettelsesintervjuet får høre at de må være forberedt på å få et veldig arbeidsomt år. Vi husker at rektor sa: *"Hvis de ikke er innstilt på det, så er de ikke aktuelle (...) vi firer ingenting på det."* Tillitsvalgte fortalte oss at han er av den oppfatning at lærerne ved Fyret skole nok jobber noe mer enn det som er vanlig ved andre skoler. Han trodde muligens dette er en holdning til arbeid som henger igjen fra tiden da de startet skolen for en del år tilbake, hvor alle trengte å gi litt ekstra for å få "startet opp".

**Om å være robust**

Rektor uttrykte at *"for å være lærer på en skole, må du være robust"*. Han sa at ledelsen ikke gjør noe spesielt for de nyutdannede lærerne. Det *"å sy puter under armene"* på nyutdannede lærere, hadde ikke rektor sansen for. Videre sa han at: *"Jeg har sansen for at de skal få bryne seg litt og prøvd seg litt. Det er det de lærer av."* Han la til at når det er lagt opp på denne måten, er det viktig at de nyutdannede har noen å støtte seg på og spørre. Samtidig forklarte han at han ikke vil gjøre mer for de nyutdannede, enn at han ser at de takler det det innebærer å være ved skolen. *"Dersom du ikke tåler trøkket, bør du ikke komme til denne skolen"*, sa han. *"Kanskje passer de ikke inn?"* var et spørsmål han stilte til seg selv i forhold til lærere som syntes det var for tøft.

**Om å informere og kommunisere**

Ledelsen ved Fyret skole fortalte i løpet av intervjuet om mange forskjellige aktiviteter de har igangsatt for å informere de ansatte, eller kommunisere med de ansatte. Vi kan gi noen eksempler i forhold til de nyansatte: Ledelsen holder fire planleggingsdager ved skoleårets start som er for alle, det holdes et informasjonsmøte for alle nyansatte, rektor fortalte at han prøver å snakke en del uformelt med de nyutdannede lærerne og gi dem noen tips. Dette vil vi komme nærmere inn på i kapittel 9. Rektor har også en formell oppfølgingssamtale med de nyansatte etter en stund. I denne samtalen er det ikke først og fremst informasjon som gis. I denne samtalen er rektor interessert i de nyutdannede lærernes oppfatning av situasjonen, og eventuelle tilbakemeldinger og innspill de måtte ha.

Avdelingslederne uttalte at de driver mye veiledning og at de har "tett oppfølging" i hvert sitt hus. Dessuten har de en formalisert teamsamtale. Avdelingslederne forklarte at det var viktig

for de nyutdannede lærerne å være aktive selv og kommunisere ved hjelp av å spørre mye: *”Det er tøffe dager, og da er det viktig å vite at du har lov til å spørre så mye du vil.”* Avdelingslederne uttrykte at de bestreber seg på å ha en lav terskel overfor spørsmål og at de er mye ute på sine hus. På den måten blir de mer tilgjengelige, slik at de nyutdannede kan komme til dem og spørre om det de lurer på. Det å spørre mye, ses på som den nyansattes klare ansvar. Avdelingslederne mente det var viktig for dem at lærerne spurte, fordi det ikke alltid var opplagt å vite hva de nyutdannede lærerne slet med eller lurte på.

### **Om høye IKT ferdigheter**

Rektor fortalte at Fyret skole arbeider avansert og omfattende i forhold til data og læringsplattformen Class Fronter. De har satset mye på IKT, og skolen har flere digitale veiledere, en på hvert hus. De digitale veilederne har fått avsatt en viss prosentandel av sin stilling til denne arbeidsoppgaven. Rektor forklarte at han forlanger at nye lærere skal sette seg inn i det digitale systemet skolen har. De nyutdannede får opplæring i dette, ellers ville det bli *”en ganske tøff sak for de nyutdannede,”* som rektor uttrykte det. Han mente videre at det å ha grunnleggende og gjennomsnittlig kunnskap om systemet, ikke er tilstrekkelig. Rektor understreket hvor viktig det er med kunnskap innen IKT for å mestre skolehverdagen. Tillitsvalgte fortalte at når det gjelder opplæring av de nyutdannede, er læringskurven svært bratt. Arbeidsåret begynner om høsten med fire intensive planleggingsdager, hvor de skal begynne å lage planer. De nyutdannede lærerne forstår i løpet av disse dagene at periodeplanene skal inn i Class Fronter. Det er et krav at alle planer skal inn i læringsplattformen. De digitale veilederne bruker mye av sin tid om høsten til å kurse og hjelpe de nyutdannede lærerne med å mestre digitale systemer. Tillitsvalgte fortalte at han funderte over om det er noe de kunne gjøre annerledes, for at læringskurven ikke skal bli fullt så bratt i begynnelsen for de nyutdannede lærerne.

### **Om at samarbeid er bra**

Lederne fortalte at lærerne samarbeider veldig tett i team. Ledelsen har lagt opp til at teamene sitter på samme rom, slik at de arbeidsmessig skal kunne samarbeide tett. De nyutdannede lærerne sa at de erfarne lærerne er hjelpsomme. Behjelpeligheten til andre lærere synes de er veldig positivt ved denne skolen. Den ene læreren fortalte om teamsamarbeidet: *”Det er veldig tett på teamene (...) så du kan ikke kjøre sololøp, liksom. Du må samarbeide hele veien. Det er en trygghet for nyansatte, da de ikke har så veldig mye erfaring. Du trenger de erfarne som du kan få hjelp fra. Etter hvert kan en bidra litt selv*

også (latter). *En blir jo tryggere. En blir ikke satt alene som kontaktlærer og kjøre sitt eget løp.*” En annen lærer supplerte denne læreren med å si: *”Jeg tror man er veldig godt vant her med at man deler på det man har av opplegg (...) Det er så utrolig viktig å dele og ikke bare sitte på hver sin haug.”* Videre i intervjuet snakket de tre lærerne begeistret om deling og samarbeid. De var enige om at det å dele er *”alfa og omega for å bli et godt team og bli en god lærer.”*

### **Om nærhet mellom lederskap og lærernivå**

Ledelsen fortalte mange ganger i løpet av intervjuet at de ønsker å ”være tett på” de ansatte. En av avdelingslederne fortalte at noe av det viktigste de i ledelsen kan gjøre for lærere i startfasen, er å gi dem tett oppfølging ved å observere dem og spørre dem ofte om hvordan det går. De nyutdannede lærerne skal føle seg ”sett og hørt”.

Rektor uttalte at han kunne ha valgt en annen ledelsesstruktur (jf. figur 1 i kapittel 3), for eksempel kunne det ha vært to inspektører i tillegg til ham selv og assisterende rektor. Han forklarte at han har valgt å ha en struktur med tre avdelingsledere som skal være mye ute på sine hus og ute på teamene. Begrunnelsen for dette valget var at det ville blitt for stor avstand mellom ledelsen og de ansatte med den første strukturen. Rektor var ikke i tvil om at han har valgt rett ledelsesstruktur. Han uttrykte det på denne måten: *”Så denne ledelsesstrukturen er ikke jeg i tvil om at gir mye tettere oppfølging og gir ledelsen et godt grep for å få til et godt arbeidsmiljø.”* Lederne var enige om at de må ta seg tid til å gå igjennom timeplan, formelle bestemmelser og uskrevne rutiner som gjelder på skolen sammen med de nyutdannede. Lederne gav også uttrykk for at det er viktig for dem at de ansatte skal vite hvem de kan henvende seg til. I alle intervjuene vi gjorde, ble det fortalt om at ledelsen har åpen dør på forskjellige måter. Ledelsen sa at avdelingslederne bestreber seg på å være lett tilgjengelige for de ansatte, slik at de nyutdannede lærerne alltid vet hvem de kan komme til når de lurer på noe. Rektor er en leder som selv er mye til stede på skolen (han kommer først og går sist, slik vi har fortalt i et tidligere avsnitt). Tillitsvalgte fremhevet dette som positivt, da han sa om rektor: *”Han prioriterer å være her, fremfor veldig mye annet. Det er jo veldig fint da.”*

### **Om å gjøre det vi er gode på**

Lederne fortalte at de ikke alltid hadde avklart hvem i lederteamet som skulle løse ulike typer problemer. De ga uttrykk for at de ønsket å bruke hverandre til det de var gode på. Lederne fortalte at det slett ikke var noe mål at alle skulle opp på samme nivå i alt, men at de innenfor

lederteamet brukte hverandre der de var best. Dette mente lederne ville bli det mest effektive. Rektor fortalte at assisterende rektor for eksempel hadde et spesielt ansvar for timeplanen. Dette var fordi hun var spesielt god på dette området. Når det gjaldt lærerne, fikk de gjerne gjøre det de var spesielt gode til eller hadde spesialkompetanse på, men de måtte ivareta sine vanlige læreroppgaver også. Rektor fortalte at han var veldig opptatt av at de som søkte jobb ved Fyret skole, skulle kunne fortelle om hva de var ”kjempedyktige på” i ansettelsesintervjuet. Lærerne ble bevisst brukt, slik at deres spesielle ressurser kom elevene til gode. Han fortalte om en lærer som hadde spesiell kunnskap om limnologi. Hun hadde lyst til å bruke sine kunnskaper i et prosjekt sammen med elevene. For å få gjennomført dette, trengte hun et laboratorium. Læreren fikk med rektors velsignelse, lov til å lage et prosjekt i partnerskap med en av kommunens etater som kunne stille et laboratorium til disposisjon for Fyret skole. På denne måten fikk elevene være med på et prosjekt av høy faglig kvalitet.

### **Utviklingsorienterte medarbeidere skal få blomstre**

I forrige kapittel kom vi inn på hvordan rektor i ansettelsesintervjuet forsøker å finne ut av hva jobbsøkeren er ”kjempedyktig på”. Han sa at det er viktig at lærerne får ”blomstre”. Uttrykket ”å blomstre” brukte lederne ofte når de fortalte om at lærere skal få lov til å utvikle seg, og sette i gang og delta i spennende utviklingsprosjekter. Eksempelet over, med læreren som hadde ekspertise innenfor limnologi, er et eksempel på en person med spesiell kompetanse som ble ansatt ved skolen. Hun fikk bruke sin kompetanse i et spennende prosjekt, og på denne måten fikk hun ”blomstre”.

### **Om bevisst tidsbruk - ”effektivitet”**

Ledelsen sa at de ønsker å ta raskt tak i problemer etter hvert som de dukker opp. Dette forklarte de at de synes er mest effektivt. Ifølge rektor setter ledelsen raskt i gang med tiltak når det er nødvendig, slik at problemene ikke skal utvikle seg. Lederne fortalte om at de som ledergruppe er gode til å være ”føre-vår”. Dette hevdet de skyldes at avdelingslederne ”er tett på”, at de er åpne og at de er mye til stede på teamene.

## **8.3 Analyse av arbeidsverdier ved Fyret skole**

Etter å ha gjennomgått intervjumaterialet vårt for å trekke ut noen kjerneverdier, har vi kommet fram til noen verdier som vi mener kjennetegner arbeidskulturen ved Fyret skole og som representerer ”essensen” i arbeidskulturen. Vår liste over verdier bør ikke ses som

uttømmende, men representerer det vi fant med et begrenset materiale innenfor et gitt tidspunkt. Vi vil nå forsøke å analysere empirien ut fra aktivitetsteori.

### **Verdi 1) Gode resultater – resultatorientering**

Vi har tidligere i kapittel 7 fortalt om at forventninger og krav til alle ansatte visualiseres ved hjelp av forestillingsbildet eller visjonen av skolen som kommuniseres ut kontinuerlig fra ledernes side. Overfor de nyansatte starter kommuniseringen av bildet / visjonen allerede fra første kontakt med skolen i stillingsutlysninger, presentasjonen av skolen på internett, i intervju, første møte med rektor og i ansettelsesprosessen. En dyktig leder har, ifølge Kotter (2002), en visjon eller et bilde som skal hjelpe til med å avklare i hvilken retning organisasjonen skal bevege seg. Oversatt til den aktivitetsteoretiske begrepsbruken, skal ledelsen ved skolen skape eller produsere et forestillingsbilde/ en visjon. Slik vi så i avsnittet ”om gode resultater – resultatorientering” og i kapittel 7, der skolens renommé omtales, har rektor høye ambisjoner og stiller høye krav til lærerne. Fyret skoles visjon handler, slik vi oppfatter det, om at elevene skal lære, utvikle seg og ”strekke” seg slik at de når gode resultater. Skolen skal være ”en spydspiss” som ligger langt fremme når det gjelder fag, resultater og utviklingsarbeid. Da rektor har mange gode søkere til ledige stillinger, kan han velge ut dem han mener er de beste. Ledelsen har således en god sjanse til å nærme seg sin visjon.

I det aktivitetsteoretiske perspektivet kan visjonen eller bildet være en idé som ligger innunder noden regler. Visse verdier passer inn i forhold til visjonen av hva Fyret skole er eller ikke er. I det bildet som presenteres av Fyret skole, mener vi resultatorientering er en underliggende verdi som gjør at man får en krevende arbeidskultur når det gjelder å oppnå en høy faglig standard. Disse kravene om resultater og presisering av standarden distribueres fra noden regler ut til arbeidsfellesskapet, ofte via subjektet, altså via ledelsen. Når dette skjer, mener vi at visjonen endrer karakter og går fra å være en regel til å bli et verktøy i aktivitetssystemet. Visjonen eller bildet kan etter vår oppfatning i enkelte sammenhenger være et redskap som lederskapet kan ta frem og bruke for å koordinere de ulike fortolkningene av objektet. På denne måten styrer lederskapet aktiviteten i riktig retning. Forventninger til de ansatte kommuniseres via dette redskapet (visjon/bilde) som opptrer som medierende artefakt for ledelsens holdninger og verdier. Denne typen kommunikasjon vil, etter vår mening, hjelpe nyutdannede lærere til å forstå hva som skal være fokus i deres jobbutførelse. Det er således viktig at bildet presenteres raskt og klart for dem, slik ledelsen ved Fyret skole gjør.

### **Verdi 2) Arbeide hardt**

Det å arbeide ”hardt” er en fremtredende verdi i arbeidsfellesskapet ved skolen. Rektor går foran som et godt eksempel. Han fremstår som en rollemodell ved at han jobber mye og oppholder seg lenge på jobb. Således står han frem som et symbol på arbeidsomhet. Vi kan muligens si at rektor lever ut visjonen og illustrerer denne verdien i praksis. Rektor blir på en måte et redskap for kommunikasjon av verdier. At det er viktig å arbeide hardt ved denne skolen, signaliseres til jobbsøkere allerede i ansettelsesintervjuet, slik vi beskrev i kapittel 7. Intervjuet får dermed en medierende funksjon som redskap ved at det kommuniserer viktige verdier man har blitt enige om ved Fyret skole ut til de uinnvidde. Ved Fyret skole får vi inntrykk av at det eksisterer en idé om at man jobber mer ved Fyret skole enn ved andre skoler, noe tillitsvalgte formidlet i intervjuet. Det er forventet at lærerne legger inn litt ekstra innsats. Dersom vi ser på verdien ”arbeide hardt” eller arbeidsomhet i regelnoden i aktivitetssystemet, ser det ut som dette er en verdi som angir en felles holdning til arbeid som er distribuert ut i arbeidsfellesskapet. Den er gjort felles og man er enige om at det er bra å arbeide mye og hardt ved Fyret skole.

### **Verdi 3) Være robust**

Hos rektor er det uttalt at han synes lærere, også de helt nyutdannede, bør være robuste og tåle litt. Derfor er det bevisst at det ikke tilrettelegges særlig mye for de helt nyutdannede lærerne. Rektor vil se om de er tøffe nok til å takle jobben. Han presiserte likevel at en støttende struktur av mer erfarne lærere omkring de nyutdannede lærerne, er viktig når de skal takle jobben i starten. Dersom vi ser på verdien ”å være robust” i et aktivitetsteoretisk perspektiv, er dette en verdi som rektor står for og som påvirker redskapsnoden. Samtidig virker dette som noe ledelsen ønsker skal være en norm, og er dermed en del av regelnoden. Det kan oppfattes som om strategien med ikke å legge til rette på noen spesiell måte, fungerer for subjektet rektor som et utvelgingsredskap (i redskapsnoden) på samme måte som vi så i forrige kapittel at ansettelsesintervjuet fungerte. Den første tiden blir dermed en slags ”prøveperiode” hvor læreren enten klarer seg eller ”synker”. For at de nyutdannede lærerne skal ha en sjanse til å greie den første tiden, må de vise at de passer inn ved å ”takle det”, og de må selv være aktive for å finne ut av ting ved hjelp av de erfarne lærerne de kan spørre. Verdien ”å være robust” kan ha et element av både pull og push i seg, ved at velfungerende lærere blir trukket inn i mens andre skyves ut av organisasjonen.

**Verdi 4) Informere og kommunisere**

Det å gi god og tilstrekkelig informasjon til de ansatte, er en viktig arbeidsverdi for lederskapet ved Fyret skole. Ledelsen har utviklet mange arbeidsredskap for å sikre god informasjon og kommunikasjon. Aktivitetsteoretisk handler informasjon om utveksling, det å gi og å få informasjon. Vi fant at ledelsen ser ut til å gi mye informasjon nedover i organisasjonen. Videre fant vi flere redskap som lederskapet anvender. Disse vil vi gå nærmere inn på i kapittel 9. Lederne har flere strategier for å informere de nyansatte grundig. De er opptatt av god kommunikasjon, de er interessert i å høre de ansattes tilbakemeldinger og de ansatte skal oppleve at det er åpne kanaler. Det at man spør mye, handler om å skaffe seg informasjon. Informasjon og kommunikasjon, slik ledelsen vektla at de praktiserer det, kan handle om utveksling, distribusjon, produksjon eller konsum (se kapittel 5.1.2). Ut fra et aktivitetsteoretisk synspunkt foregår det informasjonsflyt både i en linje fra subjekt til arbeidsfelleskap som en enveis distribusjon, og via redskapsnoden som utveksling eller konsum. Kommunikasjon er alltid toveis og innebærer således utveksling. I og med at ledelsen stiller seg til disposisjon, vil vi tro at spørring for eksempel sjelden vil oppfattes av subjektet som konsum av tid, men som oftest bli oppfattet som utveksling eller distribusjon av kunnskap.

**Verdi 5) Høye IKT ferdigheter**

Det er en forventning fra ledelsens side at alle ansatte har et høyt kunnskapsnivå når det gjelder IKT-ferdigheter, samt at de raskt tilegner seg ferdigheter hva angår læringsplattformen Class Fronter. Ledelsen erkjenner at det kan være utfordringer for de ansatte, særlig for de helt nyutdannede lærerne. Derfor har de lagt til rette med en digital veileder på hvert "hus". Totalt er det tre digitale veiledere ved skolen. I forhold til de nyutdannede lærerne blir det påpekt at IKT, inklusivt Class Fronter, er et krevende område å sette seg inn i. Da det anses som så vesentlig, bruker skolen store ressurser på å få de nyutdannede raskt "opp og gå".

I et aktivitetsteoretisk perspektiv kan vi si at subjektet, ledelsen, har skilt ut ett av områdene innenfor opplæring av nyansatte lærere, altså IKT-området. Disse arbeidsoppgavene har blitt trukket ut av den helheten og det mangfold av oppgaver som utgjør "opplæring av nyansatte lærere". IKT-opplæringen har blitt fordelt til spesifikke ansatte, de digitale veilederne, som har fått dette presisert, og som har fått avsatt en viss prosentandel av sin stilling til denne spesifikke oppgaven. Vi kan si at verdien "høye IKT-ferdigheter" i regelnoden har medført at



subjektet, ledelsen, har gjort noen grep. Aktivitetsteoretisk handler dette om arbeidsdelingsnoden, og en fordeling horisontalt av arbeidsoppgaver. Digital veileder driver på daglig basis med utveksling inn mot arbeidsfellesskapet i forhold til arbeidsområdet. Subjektet, ledelsen, har produsert et redskap, de digitale veilederne, og via en ny arbeidsdeling fått til en aktivitet som virker på objektet både sett som det generelle objekt (bedre kvalitet i elevenes læring) og på vårt utsnitt av objektet (hindre lærerflukt: ved å lære opp nyutdannede slik at de mestrer jobben og at de dermed trives bedre).

### **Verdi 6) Samarbeid er bra**

Verdien samarbeid spres via subjektet, ledelsen, ut til redskapet, team, og ned i noden arbeidsfellesskap. Lederne fortalte om at de har lagt opp til at lærerne skal samarbeide tett på teamene, noe det synes som de har fått til ved Fyret skole. Det kan virke som om den pedagogiske grunntanken hviler på et sosiokulturelt læringssyn, hvor samarbeidslæring er det ledelsen har satset på ved å vektlegge teamsamarbeid. Lærerne snakket mye om at de synes samarbeidet og det å dele er ”alfa og omega” for å utvikle seg videre som lærer. De var begeistret for den hjelpen og støtten de hadde fått av de mer erfarne lærerne på teamet / ved skolen. Lærerne gav uttrykk for at læring ikke er en solopprestasjon. De opplevde at de ikke kunne greid seg så bra som de gjør uten teamet og kollegaene. I et aktivitetsteoretisk perspektiv kan vi si at den aktiviteten som angår læring inn i yrket foregår inne i arbeidsfellesskapsnoden, der aktiviteten handler om distribusjon, produksjon, konsum og utveksling.

### **Verdi 7) Nærhet mellom lederskap og lærernivå**

I intervjuene kom det frem at ledelsen praktiserer ”åpen dør”. Dette er et signal til de ansatte om at ledelsen er tilgjengelig, ifølge Møller (1996). Imidlertid sier Møller at en slik åpen-dør-tilgjengelighet som lederne ”tilbyr” sine ansatte, lett kan bli en støtte som ikke har langsiktig effekt. Noe av bakgrunnen for at hun hevder dette, er at det kan bli ganske tilfeldig hva lærere kommer til rektor for å få hjelp med. Videre kommer det frem hos Møller at det kan være behov for å prioritere tidsbruken strengere for både ledere og lærere.

Ved Fyret skole er ”åpen dør” et uttrykk for en hel ”filosofi” som ikke bare er uttrykt muntlig som ”åpen dør”, ”være tett på” eller ”være til stede”, men som vi forstår at også praktiseres. Disse uttrykkene brukte både ledelsen og lærerne svært mye da de snakket med oss i intervjuene. Det at det skal være en nærhet mellom lederskap og lærernivå, er en verdi som

rektor har gitt uttrykk for og som han har gjort grep for å få til i praksis. Dette kommer frem gjennom hans bevisste organisering av lederstrukturen. Hans begrunnelse for det, er at lærerne skal ha tilgang på ledere som er der hvor lærerne befinner seg. Derfor har lederstrukturen ved Fyret skole blitt slik, at det er tre avdelingslederne som har ansvar for hvert sitt hus og de teamene som arbeider ved det huset. Aktivitetsteoretisk kan vi si at subjektet, ledelsen, har laget eller produsert et redskap som også samtidig angår arbeidsdeling, som vi kan kalle avdelingsledernivået, med base i verdien fra regelnoden ”å få til en nærhet”. Denne oppdelingen handler om arbeidsdelingsnoden. Det er skapt en horisontal dimensjon, hvor noen arbeidsoppgaver og ansvarsområder er lagt ut til avdelingsledernivået. Det er laget et nivå, mens et annet nivå er utelatt i og med at teamledernivået mangler. Avdelingsledernivået er skapt og teamledernivået utelatt. Slik vi oppfatter det, er det bevisst for å skape nærhet til ledelsen for de ansatte. Makt og plassering i hierarki på den vertikale skala er benyttet bevisst i arbeidsdelingen. Denne arbeidsdelingen virker inn som i arbeidsfellesskapet som utveksling i de situasjonene, hvor avdelingsleder er til stede; tett på eller har åpen dør.

### **Verdi 8) Gjøre det de er gode på**

I ledergruppen kom verdien om at man skal la folk gjøre det de er gode til, til uttrykk når rektor fortalte om assisterende rektor som hadde et spesielt ansvar for timeplanområdet. Dersom en ser dette i et aktivitetsteoretisk perspektiv, kan vi si at innenfor ledelsen handler dette om en arbeidsdeling, hvor man har fordelt ansvarsområder i forhold til ”talent” på den horisontale aksene. Vårt inntrykk er at de både innenfor lederteamet og innenfor de ulike lærerteam, kunne gjøre oppgaver til en viss grad ut fra hvilke spesifikke ferdigheter individene hadde. For lærerne kunne dette komme som en oppgave i tillegg til de andre lærerpliktene. Når det gjelder lærerne, blir ekspertkompetansen (i noen tilfeller) noe man får lov til å jobbe med i tillegg, slik at det ikke alltid handler om en omdisponering av arbeidsoppgaver, men en tilleggsoppgave. Dette understreker igjen forventningen om at man som lærer ved Fyret skole skal være utviklingsorientert, ambisiøs og arbeidsom, slik at det her er flere verdier som virker sammen.

### **Verdi 9) Utviklingsorienterte medarbeidere skal blomstre**

Det ”å få lov til å blomstre” anses av subjektet, ledelsen, som en viktig verdi i forhold til arbeidsfellesskapet ved Fyret skole. Lærere ”får blomstre” når de lager prosjekter eller når de arbeider med tilleggsområder ut fra det de er spesielt dyktige til ut fra kompetanse som mastergrad, eller noe de er spesielt interessert i eller gode til. Rektor er veldig opptatt av at

lærere må få ”blomstre”, noe han begrunnet (i kapittel 7) med at det kan bli kjedelig, dersom man er en utviklingsorientert lærer og vedkommende ikke får lov til å ”blomstre ut” i arbeidsfellesskapet. Vi kan ut ifra det som rektor fortalte, anta at det å legge til rette for at lærere får utvikle seg i jobben, kan være et virkemiddel i forhold til å forhindre at lærerne kjeder seg, og dermed får lyst til å slutte i lærerjobben ved å gå til en mer utviklingsorientert stilling. Dette kan altså være en strategi som til en viss grad kan motvirke pull-faktorer utenfra. Det å legge til rette for at medarbeiderne skal få ”blomstre”, er en bevisst ledelsesstrategi i forhold til vårt utsnitt av objektet (som omtalt i kapittel 5.1.7), hvordan ledelsen kan motvirke lærerflukt. Rektor anser seg selv som en motivator og pådriver i forhold til at lærerne skal få ”blomstre ut” det de har inne av potensial. Verdien ”å få blomstre ut” er, slik vi oppfatter det, initiert av subjektet, rektor, men spredd eller distribuert ut fra reglenoden via subjektet til hele arbeidsfellesskapet ved Fyret skole.

#### **Verdi 10) Bevisst tidsbruk, ”effektivitet”**

Vi har vist at ledelsen ved Fyret skole er opptatt av tidsbruk. De ønsker å være effektive når de løser problemer. Både avdelingsledere og rektor fortalte det samme. De tar tak i problemer raskt etter hvert som de dukker opp. Dette er en strategi som de mener er effektiv. Ledelsen er av den oppfatning at de oppdager problemene raskt, fordi de er ”tett på”.

## **8.4 Oppsummering av kapitlet**

Verdien av at medarbeidere skal ”få blomstre” er, slik vi oppfatter det, initiert av rektor (*subjektet*), men spredd eller distribuert ut fra *reglnoden* via *subjektet* til hele *arbeidsfellesskapet* ved Fyret skole.

Verdien ”å være robust” kan vi se som en verdi som rektor (*subjektet*) står for og som påvirker *redskapsnoden*. Samtidig virker dette som noe ledelsen ønsker skal være en *norm*, og er dermed en del av *reglnoden*. Strategien med ikke å legge til rette på noen spesiell måte, kan fungere for rektor som et utvelgingsredskap i *redskapsnoden*, for å se om dette er en lærer de ønsker å beholde. For at de nyutdannede lærerne skal ha en sjanse til å greie den første tiden, må de selv være aktive og søke hjelp av de erfarne lærerne ved å spørre.

Vi ser at det er flere uuttalte *regler* (for eksempel blomstre og være aktiv selv) som man kan si ”sitter i veggene”. Disse forventningene og konvensjonene som går inn under *reglnoden*, er det forventet at de nyutdannede lærerne skal forstå og finne ut av selv.

## 9. Inn i skolens arbeidsfellesskap

Ifølge forskning, presentert av oss i kapittel 2, er det viktig at skoleledere arbeider aktivt for å støtte opp om sosialiseringprosessen til nyutdannede lærere det første året. Dette året fremheves som spesielt viktig for å fremme lærerens profesjonelle vekst (Stålsett, 2006), og det har også betydning for hvorledes den nye læreren kommer til å knytte seg til yrket (Smethem, 2007, i Ulvik, 2008). I dette kapitlet skal vi se nærmere på den innføringen som nyutdannede lærere ved Fyret skole får i yrket, slik at de etter hvert kan bli fullverdige medlemmer i arbeidsfellesskapet.

Vi starter med å introdusere empiri som viser hva de nyutdannede lærerne fortalte fra det første året ved Fyret skole. Vi vil også vise hva ledelsen ved skolen sa at de gjorde for å tilrettelegge for de nyutdannede. Ved hjelp av faseteori vil vi forsøke å sortere noen av lærernes erfaringer inn i de ulike fasene til Moir (n.d.), se presentasjonen i kapittel 2.2.6. Dette gjør vi for å vise at noe av det som nye lærere ved Fyret skole går gjennom i sitt første arbeidsår, ser ut til å følge en slags progresjon som representerer felles erfaringer for mange lærere. Deretter vil vi se på hva ledelsen fortalte at de gjorde ut fra et aktivitetsteoretisk perspektiv, idet vi forsøker å identifisere noen redskaper som vi mener at ledelsen benytter seg av i oppstartsfasen. Vi fortsetter analysen ved å se på introduksjonsåret ut fra det situerte perspektivet. Avslutningsvis oppsummeres noen av de viktigste funnene vi har kommet frem til i kapitlet.

### 9.1 Presentasjon av empiri: Det første året som lærer ved Fyret skole

I intervjuet ga de nyutdannede lærerne uttrykk for at de hadde følt seg godt ivaretatt den første tiden de jobbet ved Fyret skole. En lærer sa: *”Det lå litt i korta at de andre, mer erfarne lærerne i teamene, skulle lære oss opp og ta vare på oss og vise oss rundt”*. De uttrykte at den første tiden hadde vært veldig positiv, og de sa at de var fornøyde i forhold til hvor mye hjelp de hadde fått i oppstarten. De erfarne hadde vært åpne for spørsmål fra de nyutdannede. Kollegaene med mer erfaring hadde delt undervisningsmateriell og ideer med de som var nye, noe de fremhevet som viktig for å bli en god lærer: *”Vi er veldig godt vant*

*her med at man deler på det man har; – vær så god å se i mine permer og bruk alt mitt materiale. Det er så utrolig viktig å dele (...) det er alfa og omega for å (...) bli et godt team og en god lærer”.*

De nyutdannede lærerne fortalte at de opplevde at det var høye forventninger til dem, og at den første tiden hadde vært krevende. Den ene læreren sa: *”Det er totalen som er krevende når en begynner (...) du skal liksom takle elevene, du skal takle foreldrene, du skal takle undervisningssituasjoner, du skal takle alle planene, du skal takle kunnskapsløftet, du skal lage lekser, du skal vurdere.”* Den ene læreren uttalte om de første seks månedene ved Fyret skole: *”Det har jo vært en veldig bratt læringskurve, men jeg har jo lært utrolig mye.”* En av lærerne sa: *”(...) når du har begynt på toppen, da klarer en jo det meste.”* De nyutdannede lærerne fortalte om at de etter hvert hadde opplevd mestring ettersom de hadde kommet igjennom skoleåret. Den ene læreren sa: *”Jeg kan skjønne at folk hopper av litt for tidlig da, for det er jo et slit og hardt i begynnelsen, før en kommer over den kneiken”.* En av dem uttalte at: *”Det er totalen som blir veldig sånn ”å holde hodet over vannet. Men så går det greit når du kommer til jul, og før påske så føler du jo at du klarer litt mer. I år er det jo fantastisk i forhold til i fjor, det er klart vi har merket det.”* De nyutdannede uttrykte også at: *”Når man kommer som nyutdannet og ny på en skole så er det ufattelig mye informasjon man skal ta innover seg. Og man kan ikke ta innover seg all informasjon på en gang.”* En av de nyansatte sa om kravene som ble stilt til lærere: *”Og så krever det jo mye av oss med alt det digitale, IKT, en skal liksom være tusenkunstner i alt da. En skal være entertainer i klasserommet. Og det er mange roller du skal inneha, for eksempel sosialarbeider.”*

De nyutdannede lærerne fortalte at det gikk med mye tid til planlegging når man var ny, men at de syntes de hadde for lite tid til det. Det hadde vært et sjokk å møte alt det praktiske som skulle ordnes i skolehverdagen: *”Det er veldig mye tid som ikke handler om å planlegge undervisningen (...) – og det å planlegge undervisning er jo så viktig – jeg synes det blir alt for lite tid til det.”* De syntes det hadde vært utfordrende å sette seg inn i kompetansemålene i læreplanen, å utarbeide periodeplaner, å skrive individuelle opplæringsplaner og å gi elevvurderinger. En av lærerne uttrykte at hun savnet litt overstyring: *”Hvorfor kan ikke bare noen gi meg disse planene, så kan jeg vite at jeg skal igjennom det og det og det. Og så bare gjør jeg det. Og så får jeg planlagt undervisningen skikkelig, og får lagd en masse kule undervisningsopplegg rundt noe som er planlagt fra før av. Hvorfor kan ikke bare noen*

*andre bryte ned kunnskapsløftet og kompetansemålene for meg, sette det inn i periodeplaner og årsplaner, så slipper jeg å lage det.”*

En av de nyutdannede mente det var viktig å lære å sette grenser for seg selv: *”Det er ingen som sier at nå er du ferdig. Du kan jo hele tiden gjøre det bedre og bedre og bedre. Hvis en er perfeksjonist, kan en bli fortere utslitt enn om en kanskje er litt mer sånn, la det skure og gå (...)”*. De nyutdannede lærerne påsto at en lærer både måtte være fysisk sterk for å greie jobben, og lære seg hvordan man skulle koble av når man har fri. Det å sette grenser for seg selv var noe man kunne trenge hjelp med i begynnelsen.

En fortalte at hun hadde savnet tilbakemeldinger på hvordan undervisningen hennes ble gjennomført den første tiden. Det ble nevnt at det fantes muligheter for kollegaveiledning i regi av avdelingsleder, og at det var et fagutvalg som man kunne rådføre seg med i forhold til de enkelte fag.

De nyutdannede lærerne fortalte at de opplevde ansvaret som lærer som stort. De syntes at de ikke hadde opplevd å være tilstrekkelig rustet til alle oppgavene som lærer i begynnelsen, fordi allmennlærerutdanningen ikke hadde forberedt dem godt nok. En av dem sa: *”Lærerutdanningen gir oss ikke noe realistisk bilde av hva som er i vente, og det synes jeg heller ikke praksisen under utdanningen gir et reelt bilde på (...) altså praksis er ikke det samme som en vanlig skolehverdag”*. Tillitsvalgte ved Fyret skole var av den oppfatning at det vil være viktig for de erfarne lærerne og lederne å definere lærerrollen for de nyutdannede, da mange nyutdannede har forventninger som ikke stemmer helt med rollen de ender opp i.

Som et forslag til forbedring av forholdene for nyutdannede lærere foreslo en av de nyutdannede lærerne å redusere arbeidstiden for de nyutdannede. En annen var muligens av en annen oppfatning. Hun foreslo at det burde være større fokus på undervisning i begynnelsen, med veiledning i forhold til for- og etterarbeid og selve undervisningen. Hun mente det burde være mindre fokus på papir- og kontorarbeid til å begynne med. Papir- og kontorarbeid ble omtalt som arbeid: *”som spiser opp det en egentlig skal gjøre”*.

Fra ledelsens side ble det lagt vekt på at de nyutdannede lærerne ”ble tatt hånd om” av teamet ved skolen, noe vi vil vise i kapittel 10. Det ledelsen fortalte om at de gjør for å tilrettelegge for de som er nyutdannede eller nyansatte var at: Rektor holder et møte for de

nyutdannede lærerne ved skolestart, hvor de får informasjon om hvordan teamene fungerer, hvem i ledelsen de kan spørre om ulike temaer og problemstillinger, hva sosiallærerne kan hjelpe dem med og de får vite at det finnes digitale veiledere på hvert hus. Rektor sa også at han personlig gir de nyutdannede tips som er spesifikt rettet mot hvordan de bør møte elevene den første uken. Før høstferien har rektor en samtale med hver enkelt nyansatt for å høre hvordan det går. Dette er, ifølge rektor, en oppfølgingssamtale etter oppstart - det er ikke en medarbeidersamtale. Rektor uttalte at begge parter får mulighet til å gi hverandre tilbakemeldinger i denne samtalen. Ledelsen understreket at avdelingslederne er ”tett på” hele tiden, de er mye ute på de forskjellige husene og teamene. Avdelingslederne fortalte at de på denne måten følger med på hva som skjer. De hevdet at de klarer å følge med på utviklingen til den enkelte lærer gjennom sin tilstedeværelse på husene.

Tillitsvalgte sa om den første tiden som lærer: *”Vi har veldig mange uttrykk og mange ting som vi gjør på vår måte, og det å finne fram til det, det er ikke så lett. Så der har vi en jobb å gjøre for å få det enklere.”* Tillitsvalgte beskrev at det er belastende for de erfarne lærerne å lære opp de nyutdannede: *”Før høstferien da er det mye. Da er det ofte spørsmål om hvor ting skal legges, hvordan jeg gjør ditt og datt, og særlig med Class fronter. Da blir det jo vårt ansvar å få dem til å legge inn periodeplaner og legge inn de tingene der.”* Tillitsvalgte hevdet at det er en ”bratt læringskurve” for de nyutdannede. Han sa at det vil være viktig at skolen og ledelsen sørger for at denne læringskurven ikke blir så bratt, slik at nye lærere ikke ”bikker over”. Videre fortalte tillitsvalgte at skolehverdagen er hektisk, så etter hans mening er det ikke lett for ledelsen å legge godt nok til rette for nye. Tillitsvalgte nevnte at sjokket over å være nyutdannet ved Fyret skole kan som oppleves ”dobbel”. Dette på grunn av det høye ambisjonsnivået og de høye forventningene fra ledelse, kollegaer og foresatte.

## 9.2 Analyse av ”det første året” sett som faser

Erfaringene til de nyutdannede lærerne kan analyseres opp mot de fem fasene som Moir (n.d.) mener lærere går igjennom i det første arbeidsåret. Moirs faser har vi redegjort for i kapittel 2.2.6.

Den første fasen er *forventningsfasen*. Perioden starter allerede i studietiden og det er, som nevnt i kapittel 2, vanlig at lærerne romantiserer lærerrollen i denne fasen. I vårt materiale

fant vi at de nyutdannede lærerne syntes de var for dårlig forberedt på den virkeligheten som skulle møte dem som lærere – de hadde ikke forventet så mange forskjellige arbeidsoppgaver og så mye planarbeid. De virket overrasket over mangfoldet i rollen. Tillitsvalgte antydte en romantisering av lærerrollen hos de nyutdannede da han påpekte at de kom til skolen med forventninger som ikke stemte med realitetene. Det at allmennlærerutdanningen ble trukket frem av lærerne som problematisk i forhold til å forberede til virkeligheten, tyder på at utdanningen og/eller praksisperioden ikke har greid å ”avromantisere” forestillingsbildet lærerne har hatt om en noe forenklet lærerrolle før og i studietiden. Vi får inntrykk av at de trodde at lærerens jobb handlet om undervisning i klasserommet og elevkontakt, og ikke så mye annet.

I vårt empiriske materiale fant vi at det var forskjeller i hvorledes lederne og lærerne snakket om lærerrollen. Ledelsen stiller, som vi har sett tidligere, høye krav til sine lærere, og de har høye forventninger til hvordan den enkelte lærer skal fylle rollen, jamfør forrige kapittel, hvor vi så på arbeidsverdien ”Gode resultater – resultatorientering”. I forbindelse med tolkning av empiriske funn mener vi det er hensiktsmessig å utdype noe om hva som forventes av den moderne læreren i forhold til nasjonale styringsdokumenter. Av Stortingsmelding nr. 11 fremgår det at lærerrollen defineres ”som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket” (KD, 2009, s. 12). Dersom man ser nærmere på hva som fremstilles som forventninger og krav til en moderne lærer, finner en at det stilles opp en overveldende liste over krav og forventninger til lærerrollen stortingsmeldingen. At lærerens hovedoppgave er å legge til rette for og lede elevens læring er selvsagt for de fleste. Dette skal læreren gjøre i henhold til bestemmelser i lov, læreplan og forskrifter som forplikter, samt lokale krav og forventninger. Stortingsmeldingen utdypet at læreren bør kunne analysere, konkretisere og operasjonalisere læreplanverket, lede elevens læringsarbeid og gjennomføre opplæringen med interesse og engasjement, følge elevens læring tett opp og fortelle, spørre, kontrollere, repetere, sanksjonere, variere og tilpasse undervisningen til elever og fag, samt være fleksible og kreative. Læreren skal også omgås elevene på en god måte. Det fremheves også at ”Forventingene til dagens lærere er mer omfattende enn tidligere” (s. 12). Eksempler på forventninger som ikke går direkte på undervisningsarbeid eller elevkontakt er: å utvikle yrket videre, se når elevene trenger økt støtte, vurdere behov for særskilte tiltak, henvise videre i systemet, ha god systemforståelse, ha bred kulturforståelse, samarbeide med andre instanser innenfor og utenfor skolen for å



bidra til å løse problemer som ikke er direkte knytte til undervisningen som for eksempel omsorgssvikt eller problemer i elevens hjemmesituasjon, formidle holdninger om inkludering og likestilling, delta i utvikling av skolen som organisasjon. Lederne ved Fyret skole har forventninger og krav til hvorledes lærere ved Fyret skal fylle lærerrollen som, slik vi ser det, ligger tett opp til de beskrivelser i Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009).

Da de nyutdannede lærerne fortalte om lærerrollen, oppfattet vi deres beskrivelse av rollen som noe snevrere definert enn ledernes. De fleste arbeidsoppgavene bortsett fra undervisning og samhandling med elevene, ble beskrevet som oppgaver ”som spiser opp det en egentlig skal gjøre”. Slik vi tolker dette, har de nyutdannede lærerne vi snakket med en opplevelse av at mange oppgaver er arbeidsoppgaver som kommer i tillegg til ”det de egentlig skal drive med”, og som ikke tilhører lærerjobben. På den annen side fortalte lærerne oss om de mange forventningene og kravene som ble stilt til dem, og de påpekte at lærerutdanningen ikke hadde gitt dem et realistisk bilde av hva læreryrket innebærer. Dette kan tyde på at de etter en stund i yrket har blitt mer bevisst på at den moderne lærerrollen inneholder flere oppgaver enn bare undervisning og kontakt med elevene. Det kan se ut som at det å oppfatte hva rollen går ut på tar tid, at det krever en viss erfaring i yrket.

Den andre fasen som Moir (n.d.) presenterer er *overlevelsfasen* (jamfør kapittel 2). I denne fasen arbeider lærerne mye og overveldes av alt det nye. Fasen varer til utpå høsten. I empirien fra lærerintervjuet kommer det frem at de lærerne vi snakket med sannsynligvis hadde gjennomgått en slik fase. De fortalte om at de hadde hatt det tøft på høsten og frem til rundt jul, derfra og særlig fra påske begynte det å gå bedre. Lærerne sa at det var mye nytt og mye informasjon man skulle takle. Ifølge Smith (2008), (jamfør kapittel 2), er det mange utfordringer de nye lærerne opplever; de kjenner ikke kulturen på skolen som de må sosialiseres inn i, de kan oppleve en følelse av isolasjon og de kjenner ikke ”språket” i skolefelleskapet. Tillitsvalgtes utsagn viser at det ikke er så enkelt i begynnelsen når de nyutdannede som skal lære seg arbeidsfelleskapets språk, koder og hvordan ting gjøres ved skolen. Lærerne ga uttrykk for at det å komme inn i lærerrollen var slitsomt og tidkrevende. Med utgangspunkt i Bakhtins (1979/2000;1986/2004, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) begrep *appropriering* (se kapittel 5.3) ser vi at det kan være en tøff og smertefull prosess å utvikle kunnskap om lærerrollen gjennom egen erfaring, å skulle bli en del av praksisfelleskapet og å gjøre den nyervervede kunnskapen om lærerens rolle til sin egen. Dette kan ligge på grensen til hva en nyutdannet lærer kan klare. Ledelsen ga uttrykk for at de helt til å begynne

med i denne fasen formidler hva som forventes av lærerne gjennom ulike møter og samtaler, etter hvert skjer oppfølgingen på teamet.

Av materialet vårt går det frem at lærerne ikke var helt enige seg imellom om hvilke tiltak de mente burde settes inn for å hjelpe nyutdannede til å komme igjennom overlevelsfasen. En av lærerne ønsket seg redusert undervisningstid, mens en annen ønsket mer tid med elevene og mer undervisning og heller mindre av ”alt det andre”. Dette tyder på at det ikke nødvendigvis er slik at ett tiltak passer for alle i denne fasen.

Den tredje fasen til Moir (n.d.) handler om å være i en *desillusjonert tilstand*. Selvfølelsen til den nye læreren er gjerne dårlig i denne fasen og mange gir opp, eller bli sykemeldte ifølge Moir. De nyutdannede lærerne vi møtte var sannsynligvis kommet forbi denne fasen, da de allerede hadde jobbet 1 ½ år som lærer. De fortalte om det å ha kommet seg igjennom den mest utfordrende fasen. Ingen av lærerne ga inntrykk av å ha vært i en desillusjonert tilstand, hvor de hadde tenkt på å gi opp eller bli sykemeldte. Dersom de hadde vært det, hadde de på intervjutidspunktet greid å komme igjennom. I fase fire opplevde lærerne en *foryngelse* og *tilkvikning* i yrket. Fasen er preget av optimisme og mestring og leder til den femte fasen, *refleksjonsfasen*. I intervjuet kom det frem at de nyutdannede lærerne i retrospektiv var fornøyde med hvordan de var blitt ivaretatt det første året. Dette kan bety at de har gått gjennom en tilkvikning, og at de nå har oppnådd en evne til å reflektere over arbeidet sitt.

### 9.3 Yrkeskulturens forside: relasjonsmønstre og samværsformer

I kapittel 8 fremhevet vi kulturens innholdsside (Hargreaves, 1996) da vi beskrev arbeidsverdier som gjelder for arbeidsfellesskapet ved Fyret skole. I dette kapitlet om arbeidsfellesskapet og i det neste om team, er det yrkeskulturens forside som vil bli aktuelt å identifisere. Ifølge Hargreaves består lærerkulturens forside av ”de karakteristiske *relasjonsmønstrene* og *samværsformene* mellom medlemmene i slike kulturer. Formen er å finne i måtene relasjonene mellom lærere kommer til uttrykk på” (s. 173). Selv om Hargreaves fokuserer på lærerkultur som yrkeskultur, og dermed bare på relasjonsmønstre og samværsformer mellom lærere, vil vi for vår del utvide yrkeskulturbegrepet til å inneholde både lærere og ledere ved Fyret skole. Dimensjonen fra arbeidsdelingens horisontale akse med fordeling av arbeidsoppgaver og den vertikale aksene med fordeling av makt og status i

---

et hierarki, ligger som et underforstått skille mellom ledere og lærere som påvirker relasjonsmønstre og samværsformer mellom de to.

Da vi har samlet inn vårt materiale gjennom intervju, og ikke gjennom observasjon eller deltagende observasjon, vil vi vel neppe kunne komme med noe spesielt holdbart om kulturens formside, altså om hvordan relasjoner og samværsformer spiller seg ut i praksis ved Fyret skole. Det vi derimot kan redegjøre for er ledelsens og lærernes fortellinger om hvorledes de oppfatter at relasjoner og samværsformer er og fungerer ved skolen. Vi beveger oss altså hovedsakelig på idèplanet, eller berører ”fortellingen om” når det gjelder relasjoner og samværsformer ved Fyret skole. Det kan allikevel antas, at når flere personer forteller om det samme i intervjuene, vil det være en viss sannhetsgehalt i utsagnene både som et formelt ideelt fenomen og som den uformelle praktiseringen. Vår beskrivelse av relasjonsmønstre og samværsformer videre i oppgaven har altså noen begrensinger som konsekvens av vår metodiske tilnærming. Vi håper allikevel at vi kan belyse noen sider av kulturens formside på bakgrunn av intervjumaterialet.

Til tross for de nevnte svakheter ved vår undersøkelse, antas at kulturens formside som vi er interessert i å se på ved Fyret skole, handler om relasjonsmønstre og samværsformer som ledelsen ved skolen har konstruert for sosial samhandling mellom ledere, erfarne lærere og nye lærere, som angår hvorledes opplæringen av nyutdannede er lagt til rette. Hargreaves (1996) presiserer at det er gjennom kulturformen at kulturinnholdet blir realisert, produsert og redefinert. Kulturinnhold ble presentert i forrige kapittel ved at det ble vist noen essensielle arbeidsverdier som gjelder for arbeidsfellesskapet ved Fyret skole. Det er slike verdier som uttrykkes gjennom formsiden, altså i relasjoner og samværsformer. Formsiden setter, ifølge Hargreaves, begrensinger og muligheter for kulturinnholdet og for aktiviteten ved skoler, og de er viktig å forstå for å forstå endring og utvikling som skjer i skolen. Dynamikken mellom form- og innholdsside vil aldri være statisk, men det vil være en dynamisk vekselvirkning eller pendelbevegelse mellom formsiden og innholdssiden. Der formsiden gir muligheter og begrensinger, vil innholdssiden presse på og utvide, eller innskrenke de grensene som settes av formsiden.

## 9.4 Aktivitetsteoretisk blikk på redskaper

Sett ut fra modellen av et aktivitetssystem, vist i kapittel 5, som viser til skolens sentrale aktivitet med kvalitet i elevens læring som generelt objekt, vil en av subjektets eller lederskapets viktigste oppgaver, være å koordinere aktiviteten som styres av det generelle objektet ved hjelp av ulike redskaper. Dette gjelder også for vårt valgte utsnitt av objektet, altså hva ledere kan gjøre for å forhindre lærerflukt.

En av arbeidsverdiene ved Fyret skole var å informere og å kommunisere. I dette tilfelle finner vi at verdien virkelig gjelder som et arbeidsprinsipp, idet informasjon og kommunikasjon blir sterkt vektlagt av ledelsen i opplæring av de nye lærerne helt i oppstartsfasen. Ledelsen bruker diverse kommunikasjonsredskaper for å formidle denne verdien og andre verdier, presentert i forrige kapittel, til de nye.

For at ledelsen skal få en verdi til å gjelde hele skolens arbeidsfellesskap, trengs det redskaper som kan brukes for å formidle og distribuere verdsettet ut til alle. På denne måten fungerer redskapene som objektsentrerte medierende artefakter, sett ut i fra det aktivitetsteoretiske perspektivet. Kulturens forside vil i dette perspektivet befinne seg i regelnode og vil dermed sette begrensninger og gi muligheter for redskapsnode på en indirekte måte via subjektet, altså ledelsen.

I neste avsnitt vises hvilke kommunikasjonsverktøy vi mener ledelsen bruker i løpet av den første tiden for å styre og koordinere det generelle felles objektet, og vårt utsnitt av objektet, altså for å motvirke lærerflukt.

### 9.4.1 Ulike verktøy ledelsen benytter overfor de nyutdannede / nyansatte

Når vi nå vil se nærmere på noen av de verktøyene lederne ved Fyret skole benytter, vil det si at vi beveger oss fra bunnlinjen til toppen i den aktivitetsteoretiske modellen formet som en trekant (se figur 2):

**1) Informasjonsmøte.** I tillegg til å gjennomføre planleggingsdager med alle ansatte i begynnelsen av skoleåret holder rektor, som nevnt, et informasjonsmøte for alle nyansatte ved skolestart. Dette møtet vil være formelt kommunikativt, og fungere som et medierende

artefakt for lederne. De nye lærerne får gjennom dette møtet informasjon om hvordan teamene fungerer, hvem i ledelsen de kan spørre om ulike temaer og problemstillinger, hva sosiallærerne kan hjelpe dem med og at det finnes flere digitale veiledere ved skolen. Her kommuniseres informasjon om hvordan organiseringen av skolen er og hvordan ting gjøres ”her hos oss”. Kommunikasjonen er preget av relasjonsmønsteret en-til-mange relasjon, og kommunikasjonens innhold er dermed strukturert av relasjonell asymmetri, hvor lederen snakker til de nyansatte. Dette står i kontrast til kommunikasjonen under planleggingsdagene, hvor kommunikasjonsformene vil veksle, og vil være preget av meningsutveksling også på tvers av hierarki og maktforhold. Hierarki og makt dempes i relasjonsmønsteret til fordel for å få frem innhold av en annen art, og slik at de nye også kan delta med sine spørsmål eller utspill.

**2) Passe litt ekstra på de nyutdannede.** Rektor fortalte at han snakker litt ekstra med de nyutdannede lærerne den første tiden. I løpet av den første uken gir rektor spesielt de nyutdannede noen tips om hvordan de bør møte elevene den første skoledagen, litt om klasseledelse og hvordan de skal forholde seg til foreldre. Rutiner, smarte måter å gjøre ting på kommuniseres fra en erfaren - ”Slik gjør vi det her hos oss”. En av avdelingslederene mente at noe av det viktigste de i ledelsen kunne gjøre for lærere i oppstartfasen, var å gi dem tett oppfølging ved å observere dem og stadig spørre dem om hvordan det går. Det ble sagt at de nye skal føle seg ”sett og hørt”, noe som var viktig for denne avdelingslederen. Lederne var enige om at de må ta seg tid til å gå igjennom timeplan, formelle bestemmelser og uskrevne rutiner på skolen sammen med de nye lærerne. Dette redskapet har en uformell kommunikativ form. Relasjonen er preget av plasseringene i hierarkiet. Samhandlingen initieres oftest av rektor, og relasjonen er preget av asymmetri og omsorg som distribueres ut fra ledelsen nedover i hierarkiet.

**3) Oppfølgingssamtale.** Før høstferien har rektor en individuell samtale med de nyansatte for å høre hvordan det går. Her er det et formelt kommunikativt redskap ledelsen tar i bruk. Rektor presiserte at dette er en oppfølgingssamtale etter oppstart, og ikke en medarbeidersamtale. Både lærer og leder har mulighet til å ta opp tema eller gi tilbakemeldinger. Her forsøkes sosialiseringssprosessen fra ledelsens side å kvalitetssikres. Relasjonsmønsteret former også her innholdet i kommunikasjonen som kjennetegnes ved at den er initiert av rektor, men medarbeideren inviteres til å si fra, stille spørsmål, fortelle om problemer, eller gi tilbakemeldinger til ledelsen. Relasjonen er asymmetrisk og preget av

deltakernes posisjoner i hierarki, men asymmetrien forsøkes utjevnes av rektor ved å åpne opp for medarbeiderperspektivet.

**4) Det er høyt verdsatt at de nye spør.** Fra ledelsens side gjøres det tydelig rede for at det er de nyansattes ansvar å spørre om det de lurer på. En leder sa at: *”Det er tøffe dager, og da skal du vite at du har lov til å spørre så mye du vil (...) det er viktig”*. Selv om lærerne jobber i team og kan spørre de andre på teamet om det meste, presiseres det at de også kan spørre lederskapet. Her er det en interessant dobbelthet i forhold til maktforhold og altså relasjonsmønster. De nyutdannede lærerne forventes å spørre mye og ta ansvar for kunnskapstilegnelse selv. Det forventes at de stiller spørsmål, men det er lederne som forventer dette. Redskapet for informasjon er satt av lederne, men forventes forstått og brukt av nyansatte/nyutdannede. Hvor tydelig forventningen kommuniseres er uklart, men her er det rom for at individer vil tolke dette ulikt: Hvor mye det er greit å spørre og hvem man kan spørre vil avhenge av individuelle relasjoner, personlighet og evne til å oppfatte sosiale koder.

### **9.4.2 Nyutdannede versus nyansatte**

Når det gjelder hjelp og støtte til nyutdannede lærere det første året, er det i hovedsak de samme redskapene ledelsen bruker overfor alle nyansatte lærere som brukes overfor de nyutdannede. For ledelsen handler den første tiden mye om å bruke diverse kommunikative redskaper for å gi strukturert informasjon om hvordan saker og ting fungerer ved skolen. Det informeres særlig om arbeidsdeling, hvor det blir forklart hvordan arbeidsoppgaver er fordelt mellom deltakerne i organisasjonen. Lederne prøver på denne måten å gi de nyutdannede lærerne oversikt over hvem som gjør hva ved skolen, slik at de nye lærerne tilegner seg kunnskap om hvem de kan spørre om hjelp når ulike problemer oppstår. På denne måten kan problemene løses på et lavere nivå, og en slipper at de nye ”løper til ledelsen” med dette eller hint. Problemløsning forsøkes distribueres ned og ut i organisasjonen ved hjelp av verktøyet informasjon. De nyutdannede bedrer sin forståelse for sin ”plass” i organisasjonen i forhold til andre, og i forhold til typer av ressurser som er tilgjengelige. Det er større sjanse for ønsket ”resultat”, og at de nyutdannede lærerne fungerer ved Fyret skole. Den første tiden handler det også om redskapet teamorganisering og redskapet veiledning/opplæring som foregår distribuert ut i teamenheten, hovedsakelig ved avdelingsleder. Dette kommer vi nærmere inn på i neste kapittel.

Det kan se ut som om det er lite som gjøres spesifikt for de som er ”nyutdannede” ved Fyret skole når vi betrakter redskapene ledelsen bruker. Det er kanskje spesielt i *overlevelsesfasen* at ledelsens verktøy i forhold til å gi og få informasjon, som vi redegjorde for tidligere i dette kapitlet, vil være ekstra verdifullt.

## 9.5 Introduksjonstiden sett ut fra det situerte perspektivet

De nyutdannede lærernes prosess kan også sees på ut fra det situerte perspektivet til Lave og Wenger (2003) som vi har redegjort for i kapittel 5.2. Dette er en teori om hvordan læring skjer gjennom deltakelse i ulike praksisfellesskap, i tillegg til at det er en teori om hvordan yrkesidentitet oppstår, slik vi har nevnt i kapittel 5. Vi minner om de fire komponenter Lave og Wenger opererer med i sin sosiale teori om læring (vist i figur 7). Disse komponentene er: 1) Læring som å bli (identitet), 2) Læring som å gjøre (praksis), 3) Læring som tilhørighet (fellesskap) og 4) Læring som erfaring (mening). Læring sees på som en prosess, hvor alle disse komponentene er integrert. Da de nyutdannede lærerne kom til Fyret skole fikk de, dersom vi ser prosessen i et situert perspektiv, en første form for medlemskap i fellesskapet. Status som ansatt ved skolen ga innpass. Dette kaller Lave og Wenger legitim perifer deltakelse. På bakgrunn av statusen som nyansatte gis de en legitim rolle som ”lærlinger” i den sosiale gruppen. I tillegg vil de som nyutdannede lærere, fordi de kommer rett fra lærerskolen, stå helt i ytterkanten dersom en ser for seg en sone, hvor kjerneaktiviteten finner sted i sentrum. Her står de fordi de er så ferske og uerfarne. De må ved hjelp av fullverdige medlemmer i arbeidsfellesskapet, lære seg viktige ferdigheter og kunnskaper som fellesskapet anerkjenner som essensielle for å kunne bli fullverdige medlemmer. De nyutdannede skal sosialiseres inn i de arbeidsverdiene som vi redegjorde for i forrige kapittel. De er fullstendig avhengige av aksept og samspill med erfarne lærere for at læringen skal være verdifull, særlig fordi det finnes mye ”uuttalt” kunnskap som bare kan læres gjennom samhandling og praksis. Skoleledelsen har interesse av at lærere ”sluses inn fra periferien” og blir fullverdige medlemmer i det praksisfellesskapet som skolen utgjør så fort som mulig og det er derfor i dette perspektivet sannsynlig at ledelsen vil gjøre noen grep for å hjelpe til for at prosessen skal skje raskest mulig.

Dersom vi ser på utsagnene til de nyutdannede om erfaringer fra det første året ut fra dette perspektivet, mener vi å kunne finne at lærerne forteller om elementer fra alle fire

komponentene i Lave og Wengers teori. Det er spesielt elementer fra det ”å gjøre” og det ”å tilhøre”, som blir fremhevet av lærerne. De nyutdannede fortalte om alle arbeidsoppgavene de har ”å gjøre” - de måtte bli kjent med arbeidsoppgavene gjennom praktisk erfaring i løpet av det første året. Vi får også forståelse for hvor viktig det er ”å tilhøre” fellesskapet ved Fyret skole. Spesielt ble teamfellesskapet fremhevet som viktig for lærere. De fortalte om at det var i teamet de utviklet seg gjennom å dele på undervisningsopplegg og lære av de mer erfarne lærerne. Her ser vi et eksempel på mesterlære som Lave og Wenger er opptatt av. På teamet kan de nyutdannede lærerne stille de spørsmålene de trenger for å komme seg videre i yrkesutøvelsen, og dermed bevege seg lengre inn mot sentrum i praksisfellesskapet.

De nyutdannede lærerne vi intervjuet var på intervjutidspunktet inne i sitt andre arbeidsår. De viste, som nevnt, evne til å reflektere over sin rolle som lærer i samtalene med oss. Det at de kunne fortelle om sine egne erfaringer og knytte erfaringene opp imot arbeidsfellesskapet ved Fyret skole, og dermed gi mening til de erfaringene de hadde gjort seg som deltagere i et større yrkesfellesskap, antar vi handler om at de er i gang med å konstruere sin yrkesidentitet som lærere. Som vi forstår, har teamet en viktig rolle i forhold til denne sosialiseringen. Team vil bli grundigere omtalt i neste kapittel.

## 9.6 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet kom det frem hvordan lærerne lærer i praksisfellesskapet. Selv om lærerne jobber i team innenfor *fellesskapsnoden* og kan spørre de andre på teamet om det meste, ble det presisert at de også kan spørre lederskapet. De nyutdannede bruker det å spørre som *medierende artefakt*. Her er det en dobbelthet ved maktforholdet. Lederne forventer at de nyutdannede lærere spør mye og tar ansvar for kunnskapstilegnelse selv. Forventningen *kommuniseres* uklart. *Redskapet* for informasjon er satt av *subjektet*, men forventes brukt av de nyutdannede. For at ledelsen skal få en verdi til å gjelde hele skolens *arbeidsfellesskap*, trengs det *redskaper* som kan brukes for å *formidle* og *distribuere* verdsettet ut til alle. På denne måten fungerer redskapene som *objektsentrerte medierende artefakter*, sett ut i fra det aktivitetsteoretiske perspektivet.



## 10. Teamstrukturen og distribuert ledelse ved Fyret skole

Tidligere i oppgaven har vi hørt at både ledere og lærere fremhever samarbeidsrelasjoner innenfor teamet som sentrale i forhold til hvordan nyutdannede lærere kan få støtte. I intervjuene merket vi oss at team stadig ble fremhevet og snakket om. I dette kapitlet vil vi vise den viktige rollen teamet har i ledelsens arbeid med å legge forholdene til rette for nyutdannede lærere ved Fyret skole.

Det aktivitetsteoretiske perspektivet vil ligge til grunn for analysen også i dette kapitlet. Slik det ble nevnt i kapittel 5, mener Harris (2005) at det å se på samarbeid som lederskapspraksis er svært aktuelt når man skal studere moderne lederskap. Vi mener å kunne vise at en vesentlig del av kjerneaktiviteten til ledelsen når det gjelder å skape trivsel og mestring for nyutdannede lærere, foregår på teamene. Lederskap distribueres, etter vår oppfatning, ut på teamene ved Fyret skole.

Det distribuerte perspektivet trer frem som relevant i vår sammenheng når vi forsøker å forstå hvordan lederne ved Fyret skole håndterer vårt utsnitt av objektet, altså hvordan ledere kan forebygge at nyutdannede lærere velger å slutte i yrket. Som supplementært perspektiv har vi derfor valgt å bruke Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) sitt bidrag som fokuserer inn hvordan ledelse genereres gjennom forskjellige former for interaksjon. De tre formene for interaksjon som Gronn skiller ut er, som nevnt i kapittel 5: spontant samarbeid, intuitive samarbeidsrelasjoner og institusjonalisering av relasjoner og strukturer som for eksempel i team. Vi vil bruke Gronn sine kategorier for å belyse ledelse i forhold til team ved Fyret skole. Sett i et distribuert perspektiv vil det på en skole, slik som Fyret skole, være mange personer som utøver ledelse også utenom den formelle ledelsen. Et slikt blikk har hjulpet oss på en relevant måte til å begripe fenomener vi la merke til.

I løpet av dette kapitlet vil vi ved å presentere empiri, vise at det er relevant å se lederskap som distribuert ut på teamene ved Fyret skole. I neste avsnitt presenteres empiri som viser hvorledes team er organisert, og hvordan ledere og lærere forteller om at team fungerer. Det foretas så en innledende analyse, hvor vi setter team inn i den aktivitetsteoretiske rammen. Vi fortsetter analysen av team ved å utvide den analytiske innrammingen ved å ta inn Gronns begreper om interaksjon fra perspektivet distribuert ledelse, anvende Laves og Wengers

(2003) teori om perifer legitim deltagelse og bruke Vygotskys (1996) forståelse av læring på vårt materiale. Det veksles i fremstillingen mellom å presentere biter av empiri om team og vår analysere av team. Gradvis vil vi bevege oss fra å se på team som et generelt fenomen til å snevre inn fokus til å gjelde team sett som del av et arbeidsfellesskap. Vi vil avslutte analysen med å studere ulike typer interaksjon, samt betydningen av disse for opplæring av nyutdannede lærere innenfor teamenhetene.

## 10.1 Presentasjon av team ved Fyret skole

Ledelsen ved Fyret skole fortalte at de har valgt å organisere lærerne inn i team. De fleste team består av tre-fire lærere som har undervisning ved samme trinn. Teamene er, ifølge ledelsen, bygd opp omkring den kompetansen ledelsen mener er nødvendig på trinnet. Ledelsen fortalte at de i tillegg har forsøkt å ta hensyn til at teammedlemmene skal fungere godt sammen sosialt.

Det er ikke oppnevnt en teamleder på hvert team. Denne funksjonen har avdelingslederne som har tett kontakt med og leder teamene som tilhører deres respektive hus. Avdelingslederne har, ifølge dem selv, jevnlig teamsamtaler med hvert team på sitt hus. Selv om avdelingslederne ikke har formelt personalansvar, oppnår de, ifølge egne utsagn, tett kontakt med de enkelte teammedlemmene gjennom uformelle samtaler, veiledning og de mer formelle teamsamtalene.

Teamene er fysisk delt fra hverandre ved at de har egne arbeidsrom. Her sitter lærerne sammen når de planlegger undervisningen og gjør etterarbeid. Lærerne har utstyr som teamet trenger, lett tilgjengelig i arbeidsrommet. Ledelsen fortalte at den fysiske nærheten teammedlemmene får ved å arbeide på samme rom, legger forholdene til rette for å styrke relasjoner og samarbeid i mellom dem.

Rektor ga uttrykk for at han var opptatt av å få til gode relasjoner mellom medlemmene på hvert team. Den ene avdelingslederen fortalte om at ledelsen har arbeidet mye med teamsammensetningen. Ledelsen forsøker å styrke den enkeltes tilknytning til teamet og samholdet i teamet. De forklarte at de har gjort dette ved å oppfordre de enkelte teamene til å lage egne logoer, samt til å lage en avtale for teamets spilleregler som alle på teamet skriver under på. Ledelsen synes de har fått teamene til å samarbeide på en god måte. Rektor viste til

at skolen scorer meget høyt på spørsmål som handler om relasjoner i medarbeiderundersøkelsen.

Rektor sa at teamene har en spesielt nyttig funksjon for nyansatte og nyutdannede lærere som har mye nytt å sette seg inn i, og som derfor kan synes at starten på karrieren er tøff. De nyutdannede lærerne bekreftet rektors vektlegging av teamets viktige funksjon i forhold til opplæring og støtte. De fortalte at det er som medlemmer av teamet de opplever at de blir ivaretatt og sett. Lærerne understreket teamets betydning for dem i hverdagen: *”Det er klart det at når du er på et team, er det noen der du kan spørre.”*

På spørsmål til ledelsen om hvorvidt en lærer kan gå direkte til ledelsen med et problem, fikk vi som svar at: *”Det er det klart de kan”*. Tillitsvalgte, som var en erfaren lærer, forklarte at selv om det var greit å gå til ledelsen med spørsmål, var det, etter hans oppfatning, mer hensiktsmessig å gå til en annen lærer. Han understreket betydningen av kollegaenes rolle i opplæringen av nyutdannede lærere da han sa: *”For ledelsen er det vanskelig å gå inn på alle normer og rutiner, hvordan man lagrer ting, hvordan du gjør ting, hva som forventes av deg i de forskjellige settingene. Det må komme fra kollegaer.”*

## 10.2 Analyse av team sett i et aktivitetsteoretisk perspektiv

I kapittel 5.1.3 der vi skisserte Fyret skole inn i en aktivitetssystem-modell, hvor subjektet er ledelsen og det generelle objektet er å heve kvaliteten på elevenes læring, inngår teamene som et medierende verktøy for subjektet. I tillegg til at team kan opptre som redskap i forhold til det generelle objektet til skolen, kan teamorganisering ses som redskap for subjektet, altså for ledelsen, som også kan anvendes for å arbeide med vårt utsnitt av objektet; altså problemet med lærerflukt.

Senere i fremstillingen vil vi vise at team sett i et aktivitetsteoretisk perspektiv, kan oppføre seg som redskap, men at team også angår arbeidsdelingsnoden og noden arbeidsfelleskap i modellen. Imidlertid startes det med å se på team som redskap for subjektet, altså for ledelsen. Da ser man at ledelsen har valgt en organisering hvor de har dannet team med utgangspunkt i trinntilhørighet, faglige kvalifikasjoner og sosiale forhold. Dette er organiserende prinsipper som kan plasseres i regelnoden, og som virker på team via subjektet i den redskapsproduserende aktiviteten.

Teamene har sine reguleringer som kommer fra noden regler. Disse reglene eller reguleringene er både implisitte og eksplisitte. Reglene er gjort delvis eksplisitte gjennom ledelsens tydelige forventninger til det enkelte team, men de er ikke gjort eksplisitte i form av egne instruksjoner eller lignende til teamet. Dermed kan vi si at reglene for teamene ved Fyret skole hovedsakelig er implisitt gjennom de normer og krav som ledelsen stiller. Krav og forventninger ledelsen har til lærere ble nevnt i forrige kapittel. Teamavtalene som lages og som underskrives, vil gjøre reglene mer eksplisitte i dette systemet, selv om lærerne også her må forholde seg til mer implisitte konvensjoner og normer.

Arkitekturen ved skolen kan anses som et hjelpende redskap i aktivitetsmodellen som støtter opp under organiseringen i teamenheter, og som strukturerer samhandlingsmønstre og relasjoner i arbeidshverdagen.

I det aktivitetsteoretiske bildet vi har introdusert, kan avdelingslederfunksjonen ses som et redskap for subjektet som muliggjør at lederskap skal kunne distribueres ut på teamene. Avdelingslederen er på samme tid redskap - del av teamet som en leder av teamet - og subjekt - leder med medlemskap i lederteamet. Avdelingslederen har på denne måten en dobbeltrolle og kan opptre som en "broker" i Wenger (1998, i Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003) betydningen, tidligere presentert i kapittel 5.1.6. I vårt materiale vil det altså være en som står i en mellomposisjon og som kan forhandle i grenseoppgangen mellom ledelse og lærersjikt, slik avdelingslederen kan.

Samtidig som avdelingsleder er teammedlemmenes formelle kanal inn til ledelsen, gir dette avdelingslederen mulighet til maktutøvelse ved at avdelingsleder kan sile informasjon både fra teammedlemmene inn til ledelsen, og motsatt fra ledelse og ut til teammedlemmene. Dette angår aktivitetene utveksling og konsum mellom ledelse og team.

Team berører noden arbeidsdeling i aktivitetsmodellen, både i forhold til den horisontale dimensjonen som omhandler fordeling av arbeidsoppgaver ved at lederoppgaver og undervisningsoppgaver er skilt ad, og på den vertikale dimensjonen i forhold til makt og hierarki. På den horisontale akse er ledelsesoppgaver klart skilt ut fra undervisning ved at teamet ikke har en leder fra lærernivået i organisasjonen. Formelt lederskap er dermed forbeholdt definerte ledere. Arbeidsdelingen av pedagogiske oppgaver skjer innad i teamet, hovedsakelig via avdelingslederen. Makt og status i dette fellesskapet gir muligheter og setter grenser for muligheten til å nå objektet. Vertikalt ser vi en organisering, hvor ledelsen

har lagt opp til en flat struktur i forhold til maktfordeling innad på teamet ved at de har valgt ikke å oppnevne en teamleder, noe som er vanlig å gjøre ved mange skoler. Avdelingsleder, som fungerer som leder for teamet, er plassert minst et trinn høyere i hierarkiet på skolen enn teammedlemmene, mens alle teammedlemmene befinner seg på samme nivå. Dette kan representere en tydeliggjøring av lederrollen som noe annet og ”høyere” i et hierarki, og presiserer dermed skillet mellom lederskap og undervisningsoppgaver. Avdelingslederen kommer ”utenifra” – ifra et team av ledere – går inn temporært med fysisk tilstedeværelse for å lede teamet – og trekker seg ut og tilbake til ledelsen. Ledelsen oppnår ved dette en dynamisk og distribuert lederform med en inn- og ut- bevegelse som gir kontinuitet selv om lederen ikke befinner seg fysisk på teamet til enhver tid. Organiseringen på den vertikale aksene kan ses på som en presisering av arbeidsdelingen på den horisontale aksene, hvor arbeidsoppgaver fordeles.

Dersom vi fokuserer inn noden arbeidsfelleskap i modellen av et aktivitetssystem, vil hele arbeidsfelleskapet ved Fyret skole bestå av flere sub-enheter, altså flere ulike team med ulike arbeidsoppgaver som til sammen utgjør helheten. Teamene lærerne tilhører, er kjerneenheter for den pedagogiske aktiviteten. De utgjør en viktig læringsarena, hvor den nyutdannede læreren kan utvikle seg. Relasjonene innenfor teamet utgjør de første relasjonene for den nye læreren, og er åsted for den daglige samhandlingen. Med teamorganisering er det lagt til rette for at det skal være enkelt for de nyutdannede å stille spørsmål eller be om hjelp. De erfarne teammedlemmene kjenner elevene på trinnet og problemstillingene som er aktuelle. Derfor kan de gå inn og veilede de nyutdannede og eventuelt usikre lærere i hverdagen. De erfarne kan dermed sørge for nyttig opplæring. Det er her nybegynneren får sin legitime perifere deltagelse etter Lave og Wengers (2003) definisjon som tidligere ble presentert i kapittel 5. Idet nybegynneren blir tilknyttet et team som åpent inkluderer novisen, vil både læring og identitetsbygging skje.

Når team fokuseres inn som arbeidsfelleskap, vil det igjen være yrkeskulturens forside (Hargreaves, 1996) vi ser nærmere på. Tidligere har vi omtalt kulturens forside som at det handler om de karakteristiske *relasjonsmønstrene* og *samværsformene* mellom medlemmene i kulturen, og at den kulturelle formen er å finne i måtene relasjonene kommer til uttrykk på. I forrige avsnitt så vi på de horisontale og vertikale aksene som angår team, og som dermed får konsekvenser for relasjoner og samhandling mellom ledelse og team, samt teammedlemmene seg i mellom. Vi nevnte i forrige kapittel at dimensjoner fra arbeidsdelingens

horisontale akse med fordeling av arbeidsoppgaver og dimensjoner fra den vertikale aksene med fordeling av makt og status i et hierarki, ligger som et underforstått skille mellom ledere og lærere som påvirker relasjonsmønstre og samværsformer mellom de to.

Dersom man ser på de ulike typene aktivitet som produseres i aktivitetssystemet, kan en se at ledelse foregår ute på teamarenaen ved at avdelingsleder kommer inn som representant for subjektet, altså ledelsen, og benytter seg av medierende redskaper som uformelle samtaler, snakk, veiledning, teamsamtaler og lignende for å lede. Disse kommunikative redskapene kan betraktes som redskap for subjektet innenfor produksjonsfeltet i aktivitetsmodellen. Aktiviteten i relasjonen mellom avdelingsleder og teammedlem kan dessuten handle om distribusjon av ledelse, om kommunikasjon som utveksling eller om konsum. Det at avdelingsleder fungerer som den formelle kanalen inn til ledelsen, handler også om at lederskap er distribuert ut på teamarenaen via avdelingslederen, og om utveksling hvor teammedlemmer kan kommunisere via avdelingsleder inn mot toppledelsen. Her kan avdelingsledelsen fungere som et filter i forhold til kommunikasjon som går fra team til rektor.

Videre i kapitlet er det fellesskapsnoden som vil bli utforsket. Analysen vil i tillegg til å ta utgangspunkt i aktivitetsteorien, være basert i Gronns (2002, i Ottesen & Møller, 2006) begreper om interaksjon, Lave og Wengers (2003) teori om perifer legitim deltagelse og Vygotskys (1996) forståelse av læring.

### **10.2.1 Relasjoner og former for interaksjon på team**

Vi mener at interaksjonen mellom medlemmene på teamet preges av Gronns (2002, i Ottesen & Møller, 2006) tredje type interaksjon, hvor relasjoner og strukturer er institusjonalisert. Ledelsen har en del uttalte ønsker i forhold til hva temaet skal bidra med. Intensjonen til ledelsen synes å være å styre og påvirke relasjonene på teamene, hvor de ønsker å skape tilknytning mellom den enkelte og teamet gjennom teambygging, noe de selv mener de får til. Ledelsen har et uttalt mål om at teamet skal ha en opplæringsfunksjon overfor de nyutdannede lærerne, samt at teamet skal gi omsorg og støtte til de nye. Det finnes en samstemmighet både hos ledere og hos lærere om teamets betydning for opplæring av nyutdannede lærere. Team fungerer som en arena for å lære seg jobben og få hjelp. I det aktivitetsteoretiske perspektivet er det forhold at subjektet ønsker å styre og koordinere

objektet ved hjelp av redskaper som for eksempel team, selvsagt i arbeidet med å gi objektet retning.

Når det gjelder hvem lærerne kan spørre, fant vi noe ”skurr” i materialet i forhold til om en lærer bør gå til ledelsen med sine spørsmål. Det ble sagt at lærere kan gå til ledelsen. Likevel virker det ikke som om det er noen kultur for det. Det kom frem at lærerne helst bør gå til en annen lærer. Dette handler muligens om at arbeidsoppgavene som omhandler opplæring formelt sett er et lederansvar som er delegert og distribuert ut til teammedlemmer, og foregår i praksis på samme nivå. Formelt er det ikke korrekt å uttale at nye ikke kan gå til ledelsen, både fordi opplæring formelt er ledelsens ansvar, men også fordi ledelsen anser seg selv som ”tilgjengelige” med ”åpen dør”. Verdiene som gir muligheter og begrensinger for aktiviteten, har vi beskrevet i kapitlet om arbeidsverdier og kultur. Normen kan synes å være at lærere helst holder seg innenfor sin egen subdivisjon av arbeidsfelleskapet, når de lurere på noe og trenger å spørre andre.

### 10.3 Lederstrategi: Presentasjon av empiri som viser teamsammensetning

Ledelsen fortalte at teamene er strategisk sammensatt med hensyn til hvor mange erfarne og hvor mange nyutdannede lærere som settes på samme team. En avdelingsleder sa: *”Vi må fortsette med den tanken. Vi passer på at det ikke er for mange nye på hvert team (...)”*. Ifølge tillitsvalgte er det slik at de fleste lærerne ser positivt på å få nyutdannede inn på teamet. En nyutdannet på teamet kan, ifølge tillitsvalgte, være en styrke som kan bringe inn noe nytt, da den nye læreren er oppdatert faglig. Men, fortsatte tillitsvalgte: *”Hvis du sier at man får to - tre nyutdannede på ett team; kan det hende at det blir litt voldsomt.”*

Hvordan teamsammensetningen ble opplevd av de nyutdannede lærerne varierte. De tre nyutdannede lærerne vi snakket med, hadde ulike historier å fortelle i forhold til hvordan teamet hadde fungert for dem.

#### Fortelling nr. 1:

Den ene læreren hadde kommet inn på et team, hvor hun var den eneste nyutdannede læreren blant tre-fire erfarne lærere. Hun fortalte at hun hadde opplevd at teamet var støttende og inkluderende. Læreren sa at: *”Det lå liksom litt i korta at teamet skulle lære oss opp og ta*

vare på oss og vise oss rundt.” Hun fortalte også at da de var plassert på samme teamrom, opplevde hun at det: *”var lett å spørre og teamet hadde i vært fall ganske stor takhøyde overfor mine spørsmål – og ja, det at jeg var ny, da.”* Denne læreren informerte om at teamorganiseringen innbyr til samarbeid: *”Det er veldig tett på teamene så (...) du kan ikke kjøre ditt eget sololøp, liksom – du må samarbeide hele veien. Det er en veldig trygghet for nyansatte, da de ikke har veldig mye erfaring. Du trenger de erfarne som du kan få hjelp fra til å finne ut hva du skal gjøre. Etter hvert kan en bidra litt selv også (latter). Etter hvert blir en tryggere. En blir ikke satt alene som kontaktlærer for å kjøre sitt eget løp.”*

#### Fortelling 2:

Denne nyutdannede læreren hadde kommet på et lite team med bare tre deltakere. To av disse var nyutdannede. Hun fortalte at teamet likevel fungerte støttende og veiledende for henne. Den nyutdannede læreren hadde opplevd den erfarne læreren på dette teamet som spesielt åpen og villig til å tre støttende til, selv om den erfarne læreren hadde hele opplæringsjobben alene. Læreren uttrykte under intervjuet at: *”Jeg følte meg ivaretatt, men jeg tror jo at det var veldig slitsomt for henne. For hun skulle jo gjøre jobben sin, samtidig som hun skulle lære opp to nye.”* Det eneste denne nye læreren hadde å utsette på teamet sitt, var at de nyutdannede lærerne vegret seg litt for å spørre for mye, da de oppfattet at den erfarne læreren hadde stor arbeidsbelastning.

#### Fortelling 3:

Den siste læreren hadde blitt ansatt rett før skolestart. Hun hadde fått mange forskjellige fag og klassetrinn å jobbe med. Læreren fortalte at hun ikke opplevde å ha en klar tilhørighet til ett spesielt team. Denne læreren sa: *”En må spørre rundt forbi”* for å få hjelp. Dessuten måtte hun gripe fatt i lærere som hun delte fag med, for å be om hjelp ved å jobbe tett sammen med dem om planarbeid som hun syntes var vanskelig. Slike situasjoner var det, etter tillitsvalgtes erfaring, relativt vanlig at de nyutdannede kom i, ved at de fikk de timene som var igjen til slutt. Han fortalte: *”Det er ikke det gunstigste for en nyutdannet. Det er krevende for en erfaren lærer, og så setter vi det som regel det til en fersking. Det er ikke helt bra. Det tror jeg alle de skolene jeg har vært på gjør, eller ender opp i. Ikke hvert år. Men de havner der. På grunn av utforutsette ting”.*



## 10.4 Lederstrategi: Analyse av teamsammensetning

Ledelsen ved skolen forsøker å sette teamene sammen på en slik måte at nyutdannede lærere ved skolen ikke får dominere på et team. Den optimale teamsammensetningen i forhold til å sluse nyutdannede lærere inn fra legitim perifer deltagelse (Lave & Wenger, 2003) og inn mot sentrum, synes å være en nyutdannet lærer per to eller tre erfarne lærere på et team. Sammensetningen av erfarne og nyutdannede lærere viser seg å ha stor betydning i forhold til hvorvidt teamet klarer å oppfylle forventningene fra ledelsen om å ha en støttende funksjon overfor nye lærere. Vi kan sammenligne den nyutdannede læreren med barnet i Vygotskys (1996) teori om barns læring. Vygotsky vektla at barnet trenger assistanse fra en mer kompetent samhandlingspartner for å utvikle seg og lære. Ifølge Vygotsky skjer det viktig læring i ”sonen for den nærmeste utvikling” som ”(...) er avstanden mellom det eksisterende utviklingsnivået (.....) og det potensielle utviklingsnivået slik det bestemmes gjennom problemløsning under voksen veiledning eller i samarbeid med dyktigere jevnaldrende”(s. 159).

De nyutdannede lærerne settes på team med andre erfarne lærere for å legge til rette for, og fremme utviklingen av selvregulert læring for den nyutdannede. Ifølge Bråten (2002) gjelder det å finne en balanse mellom å gi sosial støtte og veiledning til den nyutdannede læreren, i tillegg til at den nyutdannede får anledning til å øve seg til å regulere sin egen læring. Dette pedagogiske prinsippet kalles gjerne for ”stillasbygging”, eller på engelsk ”scaffolding” (Rogoff, 1990, Wood, Bruner & Ross, 1976, i Bråten, 2002). Stillasbygging er en situasjon preget av læring, hvor de nyutdannede lærerne skal få assistanse i den grad de trenger det, verken mer eller mindre (Bråten, 2002). I denne situasjonen er det viktig at de nyutdannede lærerne spør når det er noe de trenger hjelp til. Det er kollegaer på teamet rundt de nyutdannede som er forventet å hjelpe dem videre i deres utvikling. I tillegg er avdelingsleder ”tett på” dem, og kan stadig veilede dem videre og fungerer som stillas. Bråten sier at ”en god stillasbygger er hele tiden på jakt etter det punktet i læringen, hvor de lærende kan stå på egne ben, og med en imponerende timing oppmuntrer han eller hun så å si i samme øyeblikk de lærende til å fortsette videre på eget initiativ” (s. 183). Det ledelsen forteller om ”å være tett på” korresponderer med Bråtens beskrivelse av hvordan et godt stillas fungerer i læringsprosessen. Slik vi forstår det, er stillasbygging hovedsakelig lagt til teamet, noe som følger av de verdiene skolen har. Tillitsvalgte nevnte at det er visse ting som normer, daglige rutiner, forventninger og kultur som må komme fra kollegaer. Den beste

hjelpen gis av en som er på samme nivå som den nyutdannede i organisasjonen, samtidig må denne hjelperen ha mer erfaring og bedre ferdigheter for å kunne bidra til læring. ”Det er gjennom slik støtte at individet får del i den kollektive kunnskapen” (Bråten, 2002, s.54).

Fortelling 1 viser at team kan fungere som stillas når novisen får hjelp av den mer kyndige for å utvikle seg innenfor den nærmeste utviklingssonen. Først greier novisen oppgaven med hjelp, senere kan hun greie seg selv. Det presiseres i fortelling 2 at lærerjobben handler om samarbeid hele veien, man kan ikke kjøre solo. Skolen har med team institusjonalisering av samarbeid etter Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) sin tredje type.

I fortelling 2 ser vi at til tross for at denne teamsammensetningen sannsynligvis ikke var optimal, fungerte teamet som en støttende struktur for de nyutdannede lærerne. Teamet, med kun en erfaren lærer og to noviser, fungerte som stillas. Samarbeidsformen er institusjonalisert etter Gronns tredje type. De nye lærerne fortalte at det nok kan røyner på for den erfarne læreren og de holder derfor noe tilbake i forhold til å presse på med sine behov. I en aktivitetsteoretisk terminologi kan vi si at de nyutdannede her konsumerer i mindre grad enn de har behov for. Denne organiseringen er helt på grensen av hva teamet tåler i forhold til å fungere som støttende stillas, men på grunn av de nyutdannedes evne til å redusere konsum og dermed balansere opp mot hva de oppfatter at den erfarne læreren greier å gi, ser det ut til å fungere. Dette krever ”fingerspiss gefühl” fra de nyutdannede når det gjelder relasjonskompetanse.

Fortelling 3 viser at teamets ivaretaende funksjon ikke har fungert når en lærer er satt til å undervise på mange trinn og har mange fag. Denne læreren opplever ikke at hun har noe støttende stillas. Fra utsagnene hennes i intervjuet var det gjennomgående at hun opplevde et sterkere behov for støtte enn de to andre, og hun uttrykte et savn etter noen hun kunne spørre om hjelp og veiledning. Opplevelsen av å ”være utenfor” en struktur kan oppleves som sterk i kontrast til at ”alle andre” synes å ha tilhørighet med et team. I fortelling 3 falt læreren utenfor Gronns tredje type interaksjon, selv om institusjonaliseringen av team gjelder for hele skolen. Læreren måtte ty til Gronns første type interaksjon – spontant samarbeid - som en overlevelsesstrategi. Spontant samarbeid oppstår når to eller flere individer kommer spontant sammen for å løse en oppgave, og går fra hverandre når oppgaven er løst (en må spørre ”rundt forbi” eller gripe fatt i en lærer). Men også Gronns andre type interaksjon, med intuitive samarbeidsrelasjoner, hvor to eller flere individer utvikler gjensidig tillit og nære

arbeidsrelasjoner over tid, er en alternativ samhandlingsform for henne for å erstatte den institusjonaliserte interaksjonen som hun ikke opplever å få fra et team. Type to interaksjon tar tid å bygge opp og er kanskje en utfordring å få til, da alle andre hører til et team allerede.

Vårt materiale viser at det å sette sammen team til gode støttende strukturer med en stillasfunksjon, ikke er en enkel ledelsesoppgave. Ledelsen uttrykte også at de brukte mye tid og krefter på å forsøke å sette sammen velfungerende team. Også rektor er aktiv som støtte ved informasjonsmøter, oppfølgingssamtaler og uformell oppfølging, slik det ble omtalt i kapittel 9. I tillegg gir ledelsen tilbud om ekstern opplæring ved kurset ”Forsterket lærerutdanning” som vi vil komme nærmere inn på i kapittel 12. Disse aktivitetene kan også fungere som støttende stillas for de nyutdannede. Samtidig som rektor ønsker å støtte de nyutdannede, uttrykte han at det ikke skulle være for mye tilrettelegging for dem; det skulle ikke ”sys puter under dem”. Rektor er interessert i å ha ansatte som er robuste nok til å være lærere. Disse verdiene ble det redegjort for i kapittel 7.

## 10.5 Presentasjon av empiri om hvordan nye lærere søker hjelp på teamet

Ved Fyret skole må de nye lærerne spørre mye for å lære det de trenger. Dette er noe både lærere og ledere fortalte om. Lærerne sa at det er nødvendig å spørre mye for å klare å sette seg inn i jobben. *”Og så går jeg bare veldig på lærerne (...) jeg må ha svar fra, og hjelp fra. Så jeg har jo fått mye på grunn av det da (...) jeg er jo ikke sikker på at alle ville gjort det eller følte de turde det,”* fortalte en lærer.

Både ledere og tillitsvalgte, som er en erfaren lærer, uttrykte at det er positivt med nyutdannede lærere som spør mye. *”De som spør mye, kommer forttere over kneika enn de som ikke spør mye,”* sa tillitsvalgte. Han fortalte om at det forventes at man skal sette seg inn i ting når en er ny, og at man må ta det ansvaret selv.

Lederne vektlegger tilgjengelighet og ”åpen dør”, tidligere omtalt i kapitlet om arbeidsverdier. Fra ledernes side er det en forventning om at nyutdannede lærere spør om det de lurer på, og at de for øvrig synliggjør sine utfordringer overfor teamet eller ledelsen.

## 10.6 Analyse av teamets rolle i forhold til opplæring og spørring

Hargreaves (2004) argumenterer for viktigheten av teamarbeid i kunnskapssamfunnet:

”Teamarbeid, det å lære av mennesker som er annerledes, det å dele informasjon åpent – alle disse helt vesentlige ingrediensene i kunnskapssamfunnet omfatter sårbarhet, risiko og vilje til å stole på prosessene med teamarbeid og partnerskap i det lange løp vil være til det beste for alle, også for en selv” (s. 53). Hargreaves understreker viktigheten av at lærere arbeider sammen i langsiktige samarbeidsgrupper som for eksempel i team, hvor de forplikter seg overfor hverandre, og samtidig utfordrer hverandre i et omsorgsfylt yrkesfelleskap som er tilstrekkelig trygt til å motstå det ubehaget som oppstår ved uenighet. De lærerne vi snakket med, så ut til å sette pris på teamet som opplæringsarena. Lærerne beskrev generelt de erfarne lærerne som svært hjelpsomme. Det å være støttende overfor nye lærere, opplevde vi var en forventning som ledelsen hadde til sine erfarne ansatte, selv om ledelsen ikke opererte med en klar instruks overfor teamene som presiserte de erfarnes rolle overfor nye eller nyutdannede lærere.

Det som går igjen i lærernes beskrivelse av hvordan de lærer seg alt det nye, er at man må spørre mye og tørre å spørre. Som ny lærer finnes det både positive og negative sider ved spørreatferden. På plussiden fortalte lærerne at de lærer fort når de spør mye. På minussiden kan nye lærere oppleve at de spør for mye, og bruker for mye av erfarne læreres dyrebare tid. Dette handler om konsum av de erfarne lærernes kunnskap, tid og energi sett ut i fra aktivitetsteorien. Vi så tidligere et eksempel på at konsum krever sosial kompetanse av de nyutdannede. Det finnes også en minusside ved spørring. Det er at du synliggjør dine mangler i kompetanse overfor erfarne lærere og overfor teamet. Dette anses som greit ved Fyret skole. Her ”beskyttes” nye og nyutdannede lærere innenfor teaminnrammingen. Spørring er institusjonalisert som en akseptert samhandlingsform innenfor teamet. Slik vi oppfatter det, er det ikke slik med spørring direkte til ledelsen.

Teamorganiseringen og den fysiske nærheten gjør at det blir enkelt å be om hjelp innenfor en innramming av type tre interaksjon som teamet konstituerer. Det ligger også til rette for type to interaksjon, hvor teammedlemmene kan bygge relasjoner til hverandre over tid. ”*Det er klart det at når du er på et team, er det noen der du kan spørre,*” var et utsagn fra en av lærerne. Dersom en ser på aktiviteten spørring, kan den være en aktivitet innenfor Gronns

(2002, i Ottesen & Møller, 2006) interaksjonsform en, to og tre alt avhengig av rammene rundt. Sett i et aktivitetsteoretisk perspektiv handler spørring om utveksling i form av kommunikasjon, distribusjon og konsum.

En lærer som faller utenfor rammene av teamet, blir mer sårbar og risikerer mer ved spørreatferd på et høyere nivå i hierarkiet (spørre avdelingsleder eller toppledelse) enn det som er normen (spørre lærer). Det å synliggjøre mangler overfor lederskapet, er dessuten mer risikabelt for en nyutdannet lærer enn å synliggjøre mangler overfor teamkolleger. Overfor ledelsen kan det oppstå en konflikt mellom den man viste seg frem som i ansettelsesfasen, og den en viser seg frem som utøver av lærerjobben. Hvem man skal spørre, hvor mye en spør og på hvilket nivå i organisasjonen man spør, er en vurdering den nye læreren selv må gjøre. ”Spørning” fremstår som en viktig og vanskelig sosial kompetanse når man er ny. Normen synes å være at spørningen foregår hovedsakelig innenfor teamet og tilsvarer en Gronns type tre interaksjon. Spørning foregår i all hovedsak fra den nye læreren til en eller flere mer erfarne lærere. I det aktivitetsteoretiske perspektivet handler dette om distribusjon og utveksling. Her kan en se at ledelse i form av opplæringsansvar og informasjonsdeling er distribuert ut til erfarne lærere. På den andre siden kan synliggjøring av utfordringer den nyutdannede har, også virke positivt for de som er nyutdannede, fordi synliggjøringen synes å være en forutsetning for at lederskapet ved skolen tar tak i og løser et problem. Synliggjøring kan dermed være en ressurs, men her kreves av den nyutdannede evne til å se an mulige konsekvenser.

Teamstrukturens svakhet som ivaretaende strategi kommer frem, der uforutsette hendelser inntreffer som gjør at det kommer for mange nye lærere på ett team, eller hvor en lærer blir satt til mange ulike oppgaver og dermed ikke får en naturlig tilknytning til et enkelt team. Fortelling 3 viser dette. Læreren tvinges til å bruke strategier som Gronns type en interaksjon og Gronns type to interaksjon som overlevelsstrategi.

## 10.7 Team som distribuering av lederskap

Det vi fant ved Fyret skole, er at teamorganiseringen er en bevisst lederskapsstrategi, hvor lederskap distribueres ut til teamet. I det distribuerte blikket på ledelse, altså ledelse sett som aktivitet, forstås ledelse som ”en praksis som skapes i relasjonene mellom aktører,

omgivelser og teknologi, og da kan det være mange aktører som bidrar til ledelse i forhold til ulike typer aktiviteter” (Ottesen & Møller, 2006, s. 137).

Som vi har sett eksempler på i dette kapitlet, er en rekke ledelsesoppgaver delegert ut til avdelingsleder og styrt inn på team. Ansvar for opplæring er uformelt delegert ut i teamet til kollegaer på samme nivå som de nyutdannede lærerne. Forskjellen som utgjør en forskjell mellom de som gir og de som får i denne relasjonen, er lengden av erfaring i arbeidslivet og arbeidsfellesskapet. Teamstruktur slik den konstrueres ved Fyret skole, korresponderer med en institusjonalisering av relasjoner og strukturer som er den tredje typen interaksjonsform som Gronn (2002, i Ottesen & Møller, 2006) omtaler. Ledelsesoppgaver er ryddet vekk fra og spredd ut fra toppledelsen via en hierarkisk ramme av formelle posisjoner ned til teamnivået, via avdelingsleder som har en nøkkelrolle og binder det hele sammen. Vi har allerede nevnt at i avdelingslederens rolle ligger det en mulighet for å fungere som ”broker” (Wenger, 1998, i Tuomi-Gröhn & Engeström, 2003). Som en tilleggsbetraktning kan vi nevne at den ene avdelingslederen i intervjuene stadig bidro med å ”oversette” lærerperspektivet inn til oss og ledelsen, og med dette illustrerer denne muligheten som ligger i rollen. Avdelingsleder er teamets bindeledd til toppledelsen, mens innad i teamet konstrueres det relasjoner, hvor noen leder og andre ledes. Her er intensjonen at de erfarne lærerne skal lære opp de nye, og dermed lede dem og veilede dem, slik at de greier å fungere overfor elevene lærerne leder. Innenfor det distribuerte perspektivet på ledelse kan ledelse oppstå gjennom aktivitetene (Ottesen & Møller, 2006). En slik aktivitet kan i vårt tilfelle innebære å spørre og å svare. I et aktivitetsteoretisk perspektiv vil dette utgjøre aktivitetene konsum ved spørring og utveksling, eller distribusjon ved svaring. Samhandling med nyutdannede lærere om oppgaver som konstituerer ledelse (Ottesen & Møller, 2006), kan eksempelvis være at den erfarne lærer blir spurt (konsumert av den nye) og svarer (utveksler) og gir råd (utveksler), eller avdelingsleder blir spurt (konsumert av den nye) og gir veiledning (utveksler). Distribuert ledelse bestående av for eksempel å gi opplæring, kan her ses som en praksis, hvor utfordringen er å undersøke hvordan denne praksisen påvirker ledere, de som ledes, samt de materielle og symbolske redskapene i situasjonen (Spillane m. fl., 2004, i Ottesen & Møller, 2006).

## 10.8 Oppsummering av kapitlet

Vi fant at ansvaret for opplæringen av nyutdannede lærere i det vesentlige er *distribuert* ut på teamene. *Arbeidsdelingen* skjer innad i teamet, en sub-divisjon av *felleskapet*, i tillegg til mellom team og ledelse. Teamets oppgave som støttende stillas i forhold til nyutdannede lærere, ses på som et *medierende artefakt* for *subjektet*, som her er ledelsen. *Reglene* for teamene er hovedsakelig implisitt gjennom normer og krav som ledelsen stiller. Rektor bekreftet institusjonaliseringen av teamstrukturen som en opplæringsarena, hvor denne arbeidsoppgaven som går inn under *arbeidsdelingsnoden*, mer eller mindre formelt er lagt til teamet. Denne arbeidsdelingen var imidlertid noe uklar for lærerne.

”Spørring” er en viktig og vanskelig sosial kompetanse når man er nyutdannet. Normen som inngår i *redskapsnoden* men distribueres ut via *medierende artefakter* av *subjektet* og kolleger på samme nivå synes å være at spørringen foregår hovedsakelig innenfor teamet. Spørring er forventet, går dermed inn under *regelnoden*, og er institusjonalisert som en akseptert samhandlingsform innenfor teamet. Slik vi oppfatter det, er det ikke slik med spørring direkte til ledelsen.

## 11. Fadder

I dette kapitlet vil det bli gitt en presentasjon av innholdet i kategorien fadder slik begrepet står fram ut fra empirien vi har samlet inn ved Fyret skole. Vi vil i presentasjonen skille mellom lærere og ledere, fordi de oppfatter fadder på forskjellig vis.

### 11.1 Presentasjon av uttalelser om fadderordning fra lærerne ved Fyret skole

Det å ha en fadderordning, er et uttrykt ønske fra de nyutdannede lærerne vi snakket med ved Fyret skole. Fadderordning nevnes ofte i intervju med de nyutdannede lærerne, selv om de samtidig fortalte om at de ikke har en fadderordning ved skolen: *”Det hadde vært veldig greit å ha en fadder, for det er det ikke på vår skole”*. De nyutdannede lærerne fortalte at de ikke har fadder, men at de istedenfor er satt på ”smarte team” av ledelsen.

Ifølge tillitsvalgte, som er en erfaren lærer, er ikke fadderrollen formalisert ved skolen. Han sa at det har vært snakket en del om dette i lærerkollegiet, og at mange lærere ønsker en formalisering av rollen. Tillitsvalgte fortalte at det er slik at de erfarne lærerne på teamet blir spurt om å være fadder for de nye. Tillitsvalgte mente at en fadderordning er vanskelig å få til i praksis: Han sa at: *”Fadderordning er jo noe som vi burde ha. Det er mange som prater om det, men vi klarer liksom ikke å sette det ut i praksis. Jeg tror at du ikke får til noen fadderordning helt før du får avspasering eller godtgjørelse for det. Kanskje vi er litt spesielle – vi opplever det kanskje ikke sånn som andre skoler.”* Det er altså ingen form for avspasering eller kompensasjon for den tiden en fadder eventuelt bruker ved Fyret skole.

De nyutdannede lærerne ved Fyret skole nevnte i løpet av intervjuet, en rekke utfordringer som de møter det første året som lærere. Vi har trukket disse ut fra intervjumaterialet og presenterer dem nedenfor. De fortalte at de ønsket at en fadder kunne ha hjulpet dem med å mestre disse utfordringene:

#### 1) Planarbeid, undervisning og vurderingsarbeid:

- det å ”forstå” kunnskapsløftet og kompetansemål
- å lage lokale mål



- 
- å utforme periodeplaner
  - å planlegge timer
  - å utarbeide prøver
  - å lage vurderingskriterier
  - å vurdere og å sette karakterer
  - skriftlig vurdering
  - å skaffe oversikt over hva som er viktig (å trekke ut det essensielle i fagene)
  - å ha time / evaluering av en time (En lærer uttalte: *"En fadder kunne godt ha sittet i klasserommet og observert og gitt meg tilbakemeldinger og filmet"*)
  - å hjelpe med det praktiske lærerarbeidet: planleggingsfasen, gjennomføringsfasen og etterarbeid

## 2) Støtte og oppmuntring i skolehverdagen:

- de nyutdannede ønsker seg en lærer som følger dem gjennom det første skoleåret
- det skal være en fast person å spørre (for hvis de nyutdannede lærerne hadde hatt en fadder, sa de det hadde vært lettere å stille spørsmål. De er inneforstått med at de må spørre mye, men med en definert fadder hadde det vært enklere), en som gir konkrete tilbakemeldinger (på planer og undervisning).
- fadderer er, ifølge lærerne, en som er tilgjengelig (Dette begrunnet de med at alle lærere har dårlig tid. Det er grunnen til at det hadde vært bedre med en fadder. De fortalte at det er veldig slitsomt å oppsøke alle lærerne man trenger å spørre.)
- en som hjelper nye lærere med å sette grenser i arbeidet som for eksempel sier: "nå er det nok arbeid for i dag". (Lærerne fortalte om at de opplever at de jobber veldig mye, fordi de er usikre på kravene og kvaliteten i eget arbeid)
- oppmuntre og berolige (minne nye lærere på at: "Veien blir til mens du går")

## 3) Spesial / sosialpedagogiske utfordringer:

- skrive IOP (hva slags mal og hva som er viktig å skrive inn der)

## 11.2 Analyse av lærernes utsagn om fadder

Alt det som ble presentert av de nyutdannede lærerne handler om arbeidsoppgaver sortert horisontalt til læreren, men som lærerne fant utfordrende, vanskelige eller kjedelige når de er nyutdannet.

Det som slår oss når vi ser nærmere på lærernes utsagn, er forventningene de har til hvilken mangfoldig rolle "fadder" skulle ha fylt dersom de hadde hatt en. Fadderens skal ifølge de nyutdannede lærernes utsagn gi hjelp, støtte og løse problemer sammen med den nye læreren. De nokså høye forventningene til fadderens velger vi å tolke som et uttrykk for lærernes savn, og som en indikasjon på hva de nyutdannede lærerne opplever at de strever med det første året. Forestillingen om hva en fadder kan gi en nyutdannet lærer, kan tyde på et udekt behov hos de nyutdannede som vi har snakket med. Kategorien "idealfadder" fylles ut fra en slik fortolkning opp med innhold i forhold til hva de nyutdannede lærerne opplever at de ikke får per i dag fra teamet, eller fra avdelingslederen.

Alle lærerne var inne i sitt andre undervisningsår som lærer, men en av lærerne hadde arbeidet første året ved en annen skole. Noe som ikke kommer fram av utsagnene til de nyutdannede lærerne, men som er en tilleggsbetraktning fra vår side, er at den læreren som var inne i sitt første år ved Fyret skole, greide å komme med en lang "smørbrøddliste" av konkrete ønsker i forhold til hva en eventuell fadder skulle bidratt med. De to lærerne som var inne i sitt andre undervisningsår ved skolen, var mindre konkrete når det gjaldt hva en fadder eventuelt skulle ha bidratt med. Begge var imidlertid veldig tydelige på at de skulle ønske de hadde hatt en fadder da de startet opp som lærere. Dette kan tyde på at etter det første året, har de nyutdannede lærerne "kommet inn i det". De får litt distanse til opplevelsen av å være helt ny i yrket, og de konkrete behovene de hadde "glemmes". Den læreren som hadde sitt første år ved Fyret skole, kan vi si får en lengre periode med legitim periferitet som novise (se kapittel 5.2), fordi denne læreren har måttet tilpasse seg en ny kultur/praksisfellesskap. Det at behovene som en hadde som nyutdannet fort blir glemt når man blir mer erfaren, er viktig å huske på for lederne som har fått enda mer distanse til situasjonen nyutdannede lærere er i.

Slik vi oppfatter de nyutdannede lærernes utsagn, savner de en fadder med definert rolle, altså en type institusjonalisert interaksjon, slik som Gronns (2002) type 3 interaksjon. Ut fra det tillitsvalgte sa tolker vi det slik at de erfarne lærerne opplever at det er forventet av dem,

at de skal opptre som en slags fadder på teamet, og at de erfarne lærerne opplever at de tar dette ansvaret og *er* faddere. Ved at erfarne lærere noen ganger blir spurt av ledelsen om å ta på seg ansvaret for de nyutdannede lærerne, presiseres forventningen om å ta imot den nyutdannede av ledelsen.

### 11.3 Presentasjon av ledernes uttalelser om fadder

På forespørsel til ledelsen om hva slags tiltak som ledelsen mener kan gjøres for å beholde de helt nyutdannede i yrket på lang sikt, nevnte lederne at en mentor som den nye læreren kan få følge med over tid, kan være med på å hjelpe dem slik at de nye unngår å møte veggen, eller får ”sånn skrekk” (praksissjokk).

Lederne sa at de stiller ganske tydelige krav til de erfarne lærerne på teamet. Det er forventning fra lederhold at de erfarne lærerne på teamet skal være ”gode faddere” for de nyutdannede lærerne. Det blir sagt at ”i prinsippet” er de erfarne lærerne faddere. De erfarne skal ”sørge for” og ”passe på” de nye lærerne, fortalte lederne.

Ifølge den ene avdelingslederen oppdager de helt nyutdannede lærerne gjerne at det kreves mye mer enn de hadde trodd å være lærer. Denne avdelingslederen illustrerte behovet for fadder på denne måten: ”*Å gud, å må jeg være lærer. Det krever mye mer enn det jeg hadde trodd. Nå står jeg her alene. Jeg har ikke øvingslæreren bak meg. - De, tror jeg, kunne tenke seg en tettere fadderordning.*” Den samme avdelingslederen forteller at hun nylig fikk en henvendelse fra noen relativt nyutdannede lærere ved skolen som ønsker seg en ”tettere fadderoppfølging”. Ifølge denne lederen trenger fadderer ikke nødvendigvis å være en som er på samme team, men det kan gjerne være en lærer som er på samme ”hus”. Lederne mener det som går igjen hos de nyutdannede lærerne, er at de klager over at det er for mye planer og papirarbeid.

### 11.4 Analyse av ledernes uttalelser om fadder

I vårt intervjumateriale med lederne synes det å være et høyt bevissthetsnivå hos ledergruppen ved Fyret skole angående hvilke momenter som synes å skape vanskeligheter for nyutdannede lærere den første tiden. Det at planarbeid og papirarbeid er utfordrende for

nyutdannede lærere, korresponderer med det lærerne fortalte om, selv om lærerne var mye mer konkrete i sin beskrivelse. Det at planarbeid / papirarbeid nevnes som noe de nyutdannede trenger hjelp med, korresponderer også med hva Ulvik (2008) har funnet ut som allerede er nevnt i kapittel 2.

Fadderordning ble presentert av lederne ved Fyret skole som en løsning på de problemer, eller utfordringer som de nyutdannede lærerne måtte ha den første tiden. Dersom vi setter dette inn i en aktivitetsteoretisk ramme, ser vi at subjektet, altså ledelsen ved Fyret skole, ser ut til å oppfatte en fadderordning som en mulig løsning på vårt problemområde, eller vårt utsnitt av objektet – med andre ord; å unngå lærerflukt.

I utsagnet ”en tettere fadderordning/oppfølging” fra avdelingslederen, ligger det implisitt en antydning om at det allerede finnes ”en slags fadderordning” på Fyret skole, slik lederne oppfatter det. Det at lederne mener det finnes en fadderordning ved skolen, bekreftes videre ved at lederne fortalte om forventingene de har til de erfarne lærerne som skal være faddere.

”Fadderordning” kan i et aktivitetssystem der ledelsen er subjekt, ses som et redskap som subjektet mener de har tilgjengelig, og som ledelsen kan velge å endre (lærerne ville nok heller sagt innføre). Dersom en velger å se fadderordning som et redskap, kan vårt materiale antyde en spenning innenfor denne redskapsnoden i aktivitetssystemet, eller en primær indre kontradiksjon. Dette er mulig siden hver komponent, eller node, ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.), bærer i seg en motsetning. Motsetninger kan skyldes at fadderbegrepet er så diffust definert ved skolen at man ikke helt vet om man har fadder eller ei. Beslutninger om hva ledelsen skal gjøre med dette redskapet (altså fadderordningen), vil sannsynligvis etter hvert tvinge seg fram som disharmoni og ”skurr”, dersom temaet bringes frem og diskuteres i personalgruppen. Ledelsen kan, dersom de ønsker det, altså beslutte å sette i gang med ”instrumentproduserende” aktivitet, hvor de former ut redskapet ”fadderordning”, slik de ønsker den skal være i tiden fremover.

Ledelsen mener at fadderordning finnes ved skolen. Ledelsens syn og lærernes syn på fadder kan sammenholdes med Gronns (2002, i Ottesen & Møller, 2006) typer interaksjon. En fadderordning som er satt i gang av og legitimert av ledelsen, vil oppfattes som institusjonalisert og vil innebære Gronns 3. type interaksjon. Ved Fyret skole ser det ut som om ledelsen snakker om ordningen som institusjonalisert, og dermed preget av Gronns 3. type interaksjon, og ikke som en ordning preget av Gronns type 2 interaksjon som virker mer

likt det lærerne beskriver. Lærere snakket om en institusjonalisert fadderordning som ikke-eksisterende. Slik lærerne oppfattet situasjonen, er interaksjonen mellom en nyutdannet lærer på teamet og den erfarne læreren på teamet preget av interaksjon av type 1 – spontant samarbeid - eller type 2 – intuitive samarbeidsrelasjoner, kanskje særlig type 2, altså samarbeid som bygges opp over tid. Det vi oppfatter at lærerne ønsket seg, er en institusjonalisering av fadderrollen, slik at det legges til rette for Gronns type 3 interaksjon – altså en institusjonalisering av relasjonene mellom nyutdannet lærer og fadder. Vi kan altså slutte at ledelse og de nyutdannede lærerne snakket om to helt forskjellige interaksjonsformer, og derved to kvalitativt forskjellige ordninger, når det gjelder de relasjonelle forholdene ordningen innebærer. Lærerne var klare på hva de ønsker seg i forhold til interaksjon (type 3). For ledelsen er det fullt mulig å gjennomføre en transisjon, ved å skyve redskapet over fra type 1 og 2 interaksjon til type 3. Dersom dette gjøres, vil man nærme seg en ordning som tilfredsstiller de nyutdannedes behov. Dette er imidlertid en prosess som vil kreve en del arbeid og presiseringer fra ledelsens side, av hva relasjonene mellom fadder og noviselærer skal gå ut på. Per dato er fadderordning en utydelig ordning for de nyutdannede lærere ved Fyret skole som krever en presisering fra ledelsen.

## 11.5 Forskjell i oppfatning av objektet gir endringspotensial

Ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.) kan ubalanse innad i et system føre til endring. Nye former for aktivitet oppstår som løsning på kontradiksjoner i de forhenværende former for aktivitet.

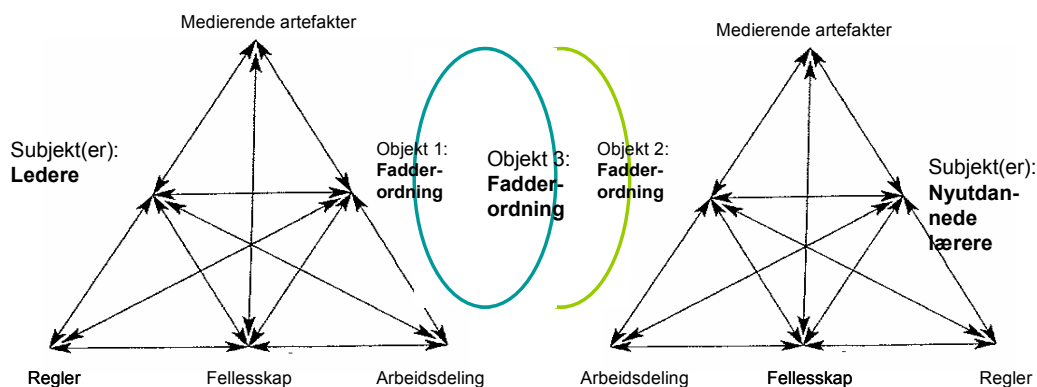
I materialet vårt finner vi en diskrepans mellom hvorledes lærerne oppfatter situasjonen, og hvorledes lederne oppfatter situasjonen ved skolen når det gjelder temaet fadder. Det kommer frem at lederne oppfattet det slik at det allerede finnes en fadderordning ved skolen, mens de nyutdannede lærerne ikke gjorde det. Vi fant at de nyutdannede lærerne ikke har lagt merke til noen fadderordning ved Fyret skole.

Dersom vi et øyeblikk velger å se på fadderordningen som objekt (altså et problemområde som må løses) i det aktivitetsteoretiske perspektivet, kan vi gjøre en tankemessig øvelse og forsøke å sammenstille to modeller av to aktivitetssystemer, slik som Engeström (University of Helsinki, n.d.) har lært oss med teorien om et tredje generasjons aktivitetssystem. Når

behovene mellom ulike aktørgrupper ikke samsvarer, defineres objektet ofte ulikt, ifølge Ottosen og Møller (2006). Slik er det også i vårt materiale. Dette er en kontradiksjon på nivå 1, eller en primær indre kontradiksjon, ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.).

I det ene systemet er de nyutdannede lærerne subjektet, det er altså lærernes synsvinkel vi tar. For de nyutdannede lærerne er ”fadderordning” en imaginær forestilling med meningsinnhold, basert på de opplevde behovene, slik vi har presentert dem tidligere i kapitlet. Fadderordning er noe de ønsker seg, men opplever at de ikke har. En slik ordning representerer et udekt behov for de nyutdannede lærerne. Aktivitetsteoretisk er dette interessant, fordi det er når det oppstår udekte behov at det gjerne oppstår ubalanse i systemet, eller disharmoni, som ifølge Engeström (University of Helsinki, n.d.) etter hvert kan presse frem en endring eller en løsning av noe slag. I vårt materiale fant vi en uoverensstemmelse, eller uenighet i forhold til hva innholdet i kategorien ”fadderordning” er og skal være.

Dersom vi så stiller opp en modell ved siden den første, hvor lederne er subjekt og objektet er fadderordning, vil fadderordningens innhold bestå av noe ganske annet. Fadderordning er i dette bildet noe som finnes ved skolen, nærmere bestemt en ordning, hvor ledelsen har en forventning om at de erfarne lærerne på teamet tar seg av og passer på de nyutdannede. Dette ”fadder”-ansvaret vil vi tro kan være mer eller mindre uttalt fra ledelsens side avhengig av situasjonen. Dette stemmer godt med ledelsens uttalelser, jf. kapittel 8.2 hvor det fremgår at lederne løser problemer etter hvert som de oppstår. Det er sannsynlig at forventningen til de erfarne ”sitter i veggene” og er uttalt. Dersom dette er tilfelle, kan det være årsaken til at de nye ikke har fått tak i denne koden.



Figur 8: To aktivitetssystemer som interagerer med hverandre med objektet fadderordning

Vi ser at objektet ”fadderordning” oppfattes svært forskjellig ut fra synsvinkelen til nyutdannede lærere versus synsvinkelen til ledere. Når det gjelder meningsinnholdet i kategorien, tangerer de to objektene hverandre i forhold til at det anses som viktig å hjelpe, støtte, passe på og dessuten veilede i forhold til planarbeid og papirarbeid, mens den store diskrepansen viser seg i hvorvidt ordningen finnes eller ikke finnes ved skolen, noe som er et ganske essensielt spørsmål.

Meningsutveksling og forhandling mellom ledelse og nyutdannede lærere om hva slags innhold som skal ligge inne i kategorien ”fadderordning”, er nødvendig. Dersom man greier å forhandle seg frem til en mer felles forståelse av ”fadderordning”, og sette ordningen ut i livet, har man greid å konstruere opp et nytt og felles objekt. Hvis man ved Fyret skole velger å besøke andre skoler som har en velfungerende fadder- eller mentor-ordning, for å modellere sin egen etter denne, eller man for eksempel lager en gruppe som skal lese om fadder- eller mentor-ordninger for å forme ut sin egen ordning, vil dette være å bringe inn en kulturelt mer avansert sentral aktivitet. Videre vil en tertiær kontradiksjon oppstå i systemet. Dette er en ubalanse mellom det en har (eller ikke har), og det en ser finnes et annet sted. Dette vil mest sannsynlig medføre et behov for å gjøre noe, endre aktiviteten, for å løse problemet.

Ledelsen har i alle tilfelle en utfordring med å koordinere og styre objektets retning, slik at de får ønsket resultat, nemlig at nyutdannede lærere behersker arbeidet, ikke sliter seg ut og får ”sjokk”, men trives og ønsker å bli lenge i jobben.

### **11.5.1 Fadderordning: fantasi eller realitet?**

Begrepet fadder er ikke presisert verken av lederne eller av lærere ved Fyret skole. Det finnes ikke en dominerende definisjon som alle er enige om på skolen. Begrepet brukes i forhold til hvilket perspektiv en har, noe som avhenger av posisjon man har i organisasjonen. Begrepet opptrer dermed som flertydig. Kategoriens evne til å opptre som uklar (blurred) i den sosiale konteksten, gjør begrepet fadder anvendelig som en forhandlingskategori. Forhandling mellom ledelse og nyutdannede lærere om kategoriens innhold er en aktivitet som vi ikke har fått så mye innblikk i om foregår. Vi har fått inntrykk av at diskusjon eller forhandling om begrepet er lite utviklet. Kategorien fadder er for tiden kun et delvis delt objekt mellom lærere og ledere. Dette er en forhandlingsbar kategori. Selv om det i utgangspunktet er en

skole med stor enighet og forståelse mellom lærere og ledere, trer de ulike aktørenes posisjoner fram i dette tilfellet. Uoverensstemmelsene kommuniseres gjennom det forhandlingsbare artefaktet. Ideer om fadderordningen kan ha trengt seg inn som ideer utenfra, og påvirket lærere i deres tanker om hva en fadder skal bidra med. Lederne har sin egen forestilling av hva fadderjobben går ut på, og hvorledes den kan organiseres. Ubalanse oppstår i aktivitetssystemet på grunn av uoverensstemmelser som har grobunn i disse ulike perspektivene. I Engeströms (2006) teori om aktivitet kan dette ses på som en tertiær kontradiksjon: En mer avansert kulturell praksis utenfra virker inn på balansen i aktivitetssystemet, fordi lærerne får mer avanserte ideer om hva en fadder kan gjøre for dem. Dette skaper ubalanse, og danner i dette tilfellet grobunn for et behov.

Tankene til de nyutdannede lærerne om en fadderordning minner litt om ”magisk tenkning”: Bare vi får en fadder, så ordner alt seg. Fadderkategorien minner også om et ”magisk grenseobjekt” – en kategori som er tilgjengelig for fortolkning og forhandling om meningsinnhold, fordi den i utgangspunktet er svært diffust og uklart definert. Kategorien fadder kan fylles med det meste. For de nyutdannede lærerne virker kategorien fadder som en fantasi, og fylles derfor opp med alt de måtte ønske seg.

Lederne har et annet syn på fadderkategorien. De mente faktisk at de har en ”slags fadderordning”, i det de erfarne tar seg av de uerfarne på teamet. Fadderfunksjonen er slik lederne så det, en oppfølgingsstruktur som skal være innebygget i teamet. Ubalansen i systemet skaper disharmoni som kan tvinge frem handling fra ledelsen, i forhold til å styre og koordinere objektet.

## 11.6 Oppsummering av kapitlet

Begrepet fadder er ikke presisert verken av lederne eller av de nyutdannede lærerne ved Fyret skole. Vi fant en diskrepans i deres oppfatning vedrørende fadderordningen som vi valgte å se som *objektet*. For lederne var det et intendert *objekt*, mens lærerne ikke oppfattet det som realisert. Lederne oppfattet det slik at det finnes en fadderordning ved skolen, mens de nyutdannede lærerne ikke gjorde det. Fadderordning ble presentert av lederne som en mulig løsning på de problemer eller utfordringer som de nyutdannede lærerne måtte ha den første tiden. Fadderordning, slik lederne så det, eksisterer som en oppfølging av nyutdannede som



er innebygget i teamet støttende funksjon. Det er sannsynlig at forventingen som *subjektet* har til de erfarne ”sitter i veggene” og er uuttalte normer innenfor *regelnoden*. Dersom dette er tilfellet, kan det være årsaken til at de nyutdannede lærerne ikke har fått tak i denne koden.

## 12. ”Forsterket lærerutdanning”

Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) vektlegger at det aldri har vært så få ledige lærere i Norge som det er nå. I tillegg skal mange av dagens lærere snart skal gå av med pensjon. Dermed blir det viktig for kommunene å gjøre det de kan for å få flest mulig nyutdannede lærere til å søke jobb i deres kommune, og bidra til at flest mulig ønsker å bli lenge i læreryrket. Kurset ”Forsterket lærerutdanning” kan ses som er et kurs som Utdanningsetaten i Oslo tilbyr sine nyutdannede lærere for å forsøke å gjøre noe med dette. På kommunens hjemmeside finnes det oversikt over ledige stillinger, hvor det er et eget punkt om utviklingsmuligheter, og ulike kompetansehevende tiltak nevnes. Et av disse tiltakene er programmet for nyansatte; Forsterket lærerutdanning.

I dette kapitlet vil vi se nærmere på kurset ”Forsterket lærerutdanning”, og vi vil komme inn på hvordan Fyret skole benytter dette kurset i forhold til sine nyutdannede lærere. I siste halvdel av kapitlet vil vi bruke aktivitetsteori for å analysere kurset ”Forsterket lærerutdanning” i relasjon til ulike aktivitetssystemer. Her trekker vi på teori fra Engeström om aktivitetssystemer som interagerer med andre aktivitetssystem (se kapittel 5.1.5, figur 4).

### 12.1 Kurset ”Forsterket lærerutdanning”

Et av de tiltakene som tilbys til nyutdannede lærere ved Fyret skole, er 50-timerskurset ”Forsterket lærerutdanning” som skoleadministrasjonen i kommunen arrangerer. Dette kurstilbudet har eksistert i to år. I 2007/08 var det omtrent 110, og i 2008/09 var det omtrent 150 nyutdannede lærere som deltok i Oslo kommune.

Utdanningsetatens hensikt med dette kurset er at kurset skal bidra til å hjelpe nyutdannede lærere til å bli tydelige ledere i forhold til å lede elevenes læring og utvikling. Det har vært uttalt av ledere i kommuneadministrasjonen, at de ikke synes at lærerutdanningsinstitusjonene gir studentene den ballasten de trenger for å undervise i en storbysskole. Dette er noe av grunnen til at kommunen iverksetter dette tiltaket overfor nyutdannede lærere. Målet for kommunen er at elevene skal ha det beste læringsutbyttet. For å få til det, trengs det dyktige lærere. Innholdet i kurset sier en del om hvilke forventninger det er til lærere i Oslo kommune. Hovedfokus i kurset er læreren som leder, læreren som resultatansvarlig,

samarbeid skole og hjem, fokus på de grunnleggende ferdighetene, samt elevvurdering. Høyt profilerte foredragsholdere er engasjert til å forelese om de ulike temaene. Kurset foregår dels i arbeidstiden og dels i fritiden, blant annet er det et seminar med overnatting på hotell. Utdanningsetaten satser på kvalitet, og dette er igjen et signal til de nyutdannede om at kommunen satser på dem. Kurset "Forsterket lærerutdanning" er gratis i den forstand at Utdanningsetaten sentralt bekoster selve kurset. Den enkelte skolen må dekke vikarutgifter i lærerens fravær.

Både i 2007 og i 2008 ble det ansatt tre nyutdannede lærere ved Fyret skole. Alle hadde fått tilbud om å delta på kurset, men rektor sa at kun to lærere deltok hvert år. De som deltok, satte pris på å få være med på dette tilbudet. De tre vi intervjuet var blant dem som hadde fått være med på kursrekken. Rektor fortalte at de to som deltok på kurset i fjor var fornøyd. I år var det en som var fornøyd, og en som var "sånn passe" fornøyd. Dette kom også frem i intervjuet vi hadde med lærerne. En av lærerne mente at innholdet i kurset var for vagt. Hun ønsket seg heller at en person hadde fulgt henne gjennom det første året.

Det kom frem i intervjuet at de tre lærerne satte pris på å bli sendt på kurs. De fortalte at de opplevde kurset som inspirerende og de var glade for å få tilbud om å delta på "Forsterket lærerutdanning". En av dem sa at hun på denne måten opplevde at hun ble tatt godt vare på, og hun fikk følelsen av at kommunen og skolen virkelig satset på henne. Slik som hun uttrykte det, så følte hun seg "*liksom prioritert og spesiell*". I tillegg fortalte de at det opplevdes som positivt at utdanningsdirektøren i kommunen var til stede på kurset, og at direktøren brukte tid til å snakke med lærerne.

Lærerne visste at "Forsterket lærerutdanning" var rettet mot nyutdannede lærere. De sa at de regnet med at noe av hensikten med kurset var at de ikke skulle "droppe ut" så lett av læreryrket, og at de skulle få med seg en ekstra ballast videre i sin karriere. Noe av det de sa at de hadde fått mer kjennskap til på kurset var det å være en god klasseleder. Det hadde også vært fokus på hvordan de skulle takle problembarn. Som tidligere nevnt, var lærerne veldig fornøyd med kursinnholdet, selv om en av dem syntes at det ble noe "vagt".

Det at noe av kurset foregikk utenom og i tillegg til arbeidstiden, ble tatt opp av en av lærerne. Det ble sagt at ryktet gikk om at enkelte lærere fra andre skoler hadde fått ekstra lønn, eller avspasering for "ekstra" tid de hadde brukt i forbindelse med kurset. De lærerne vi

intervjuet, syntes at dette hørt merkelig ut. De var glade for å få være med på kurset og for å få ”litt ekstra info”, som en uttrykte det.

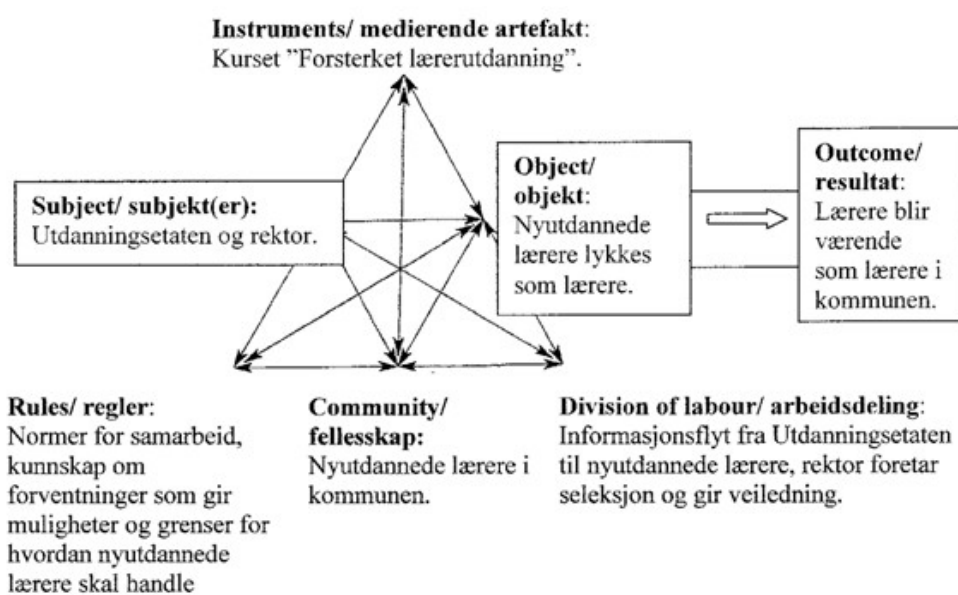
Det er tidligere nevnt at selve kurset ”Forsterket lærerutdanning” er gratis i den forstand at kommunen bekoster selve kurset, men at skolen selv må dekke vikarutgifter for læreren. I tillegg må ledelsen ved skolen forplikte seg til å følge opp kursdeltakerne med veilednings-samtaler etter hver kurssamling. Ved Fyret skole var det avdelingslederne som hadde oppfølgingssamtaler med kursdeltakerne. I tillegg var avdelingslederne med i noen undervisningstimer etter behov. Denne oppfølgingen ble opplevd som nyttig, og avdelingslederne fikk gode tilbakemeldinger fra de nyutdannede lærerne på dette.

Kurset ”Forsterket lærerutdanning” har høsten 2009 oppstart 1. desember. Det er mulig at Utdanningsetaten har vært bevisst på hva som er det gunstigste oppstartstidspunktet for et slikt kurs, eller så er det en tilfeldighet. Slik vi ser det, er 1. desember et spesielt gunstig tidspunkt for oppstart sett i forhold til de faseteoriene vi nevnte i kapittel 2.2.6. Ifølge Moir (n.d.) er førsteårslæreren rett før jul i fase 3) Disillusionment (vår oversetting: I en desillusjonert tilstand). En fase, hvor mange kan oppleve at situasjonen virker ”håpløs”. I Smiths (2008) modell av induksjonsprosessen nevnes tiden før jul som en krisetid. Slik vi ser det, kan det nettopp i denne tiden være et lyspunkt for den nyutdannede læreren å komme på kurs, og få innblikk i strategier som kan hjelpe ham / henne til bedre å takle hverdagen som lærer.

## 12.2 ”Forsterket lærerutdanning” analysert ut fra aktivitetsteori

Rektor ved Fyret skole er, etter vår oppfatning, ikke engstelig for at han ikke skal ha tilgang til nok dyktige lærere fremover, da han opplever at det er mange søkere til ledige stillinger ved hans skole. Han ga uttrykk for at lærere som arbeider ved Fyret skole, raskt blir attraktive for andre arbeidsgivere. Dette kan tyde på at rektor mener at slik skolen tar imot nyutdannede lærere, er det en god innføring i læreryrket. Allikevel velger han å la nyutdannede lærere få delta på kurset ”Forsterket lærerutdanning”. Når Utdanningsetaten tilbyr et slikt kurs, er det en klar forventning om at rektorene legger til rette slik at nyutdannede lærere skal kunne få delta. Generelt er det knapphet på lærere, og Utdanningsetaten ønsker å gjøre det som er mulig for å få nyutdannede til å søke jobb i

kommunen. Det er krevende å være lærer i en storby. Derfor ønsker Utdanningsetaten å gi de nyutdannede lærerne ”påfyll”, slik at de bedre skal bli i stand til å takle lærerjobben og bli værende i yrket.



Figur 9: Kurset "Forsterket lærerutdanning" sett i et aktivitetssystem på kommunenivå

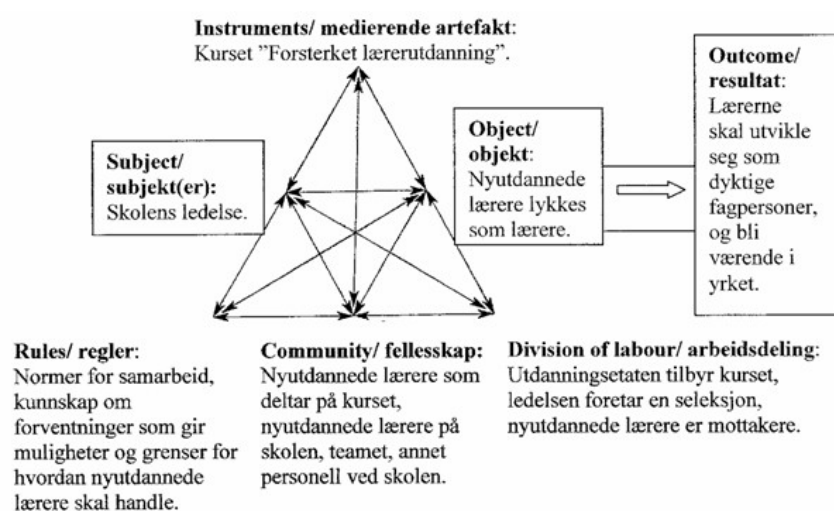
På bakgrunn av det som nettopp er nevnt, velger vi nå å se kurset "Forsterket lærerutdanning" i et aktivitetssystem på kommunenivå. Da vil kurset være medierende artefakt som brukes for å få nyutdannede lærere til å lykkes som lærere som vi for anledningen setter opp som objekt i modellen. Det ønskede resultatet på sikt er at lærerne blir i kommunen. Subjektet i denne sammenheng vil være sentrale personer i kommunens skoleadministrasjon (Utdanningsetaten), samt rektor som er ansvarlige for gjennomføringen av kurset, og for at nyutdannede lærere får delta.

Fellesskapet som de nyutdannede lærerne er en del av når de møtes på samlingene, er essensielt når hver enkelt skal utvikle sin identitet som lærer. På samlingene er det mange som møter igjen personer de har studert sammen med. Alle som deltar er i samme situasjon siden de er nyutdannede inne i sitt første år som lærer. På kurset får de sjansen til å utveksle erfaringer med likesinnede og danne nettverk. Det at kursdeltakerne treffer lærere fra andre skoler i kommunen, er nok et moment som er viktig. På den måten får de innsikt i at det er flere måter å løse ulike saker og problemer på enn det som gjøres på deres egen skole. Tidligere i oppgaven i kapittel 2.2.7 kom vi inn på at det er visse komponenter som er essensielle i et induksjonsprogram for nyutdannede lærere. Et av dem er nettopp dette med å møte andre i samme situasjon som en selv, og ved å delta i nettverk (Moir & Gless, n.d).

I forhold til noden regler får deltakerne på kurset blant annet innføring i hvordan man skal ha et profesjonelt samarbeid mellom skole og hjem. De nyutdannede får tips om hvordan de skal opptre profesjonelt på foreldremøter, og hvordan de kan oppnå tillit og troverdighet i forhold til elever og foreldre. I intervjuet med lederne ved Fyret skole fikk vi høre at lederne brukte mye tid på å formidle teknikker i hvordan lærere skulle samarbeide med foresatte til de nyutdannede. Dersom foreldresamarbeid oppleves som svært belastende for læreren kan det ut fra ledelsens perspektiv bli en push-faktor ut av yrket. Derfor anses det som viktig at de nyutdannede lærer om hvorledes de skal opptre i forhold til elever og forsatte, slik at muligheten for at de blir i yrket øker. Det at dette momentet er vektlagt i kurset "Forsterket lærerutdanning" kan tyde på at Utdanningsetaten også oppfatter foreldrekontakt som utfordrende for nyutdannede lærere.

I løpet av kurset får de nyutdannede lærerne kunnskap om hva som forventes av dem som ledere og som resultatansvarlige. Dette er med på å skape bestemte vilkår (muligheter og grenser) for hvordan de skal handle. De gis kunnskap om hvordan arbeidsdelingen fungerer i skolesystemet: horisontalt hvordan arbeidsoppgavene fordeles mellom de som arbeider i skolen, samt vertikalt hvordan makt fordeles i fellesskapet når det gjelder objektet.

Innholdet i kurset "Forsterket lærerutdanning" er i tråd med det som Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) skisserer. I stortingsmeldingen legges det vekt på at det særlig er i den første perioden som lærer, at lærere utvikler sin profesjonelle identitet. Derfor gis det uttrykk for at det er viktig med god veiledning i denne tiden.

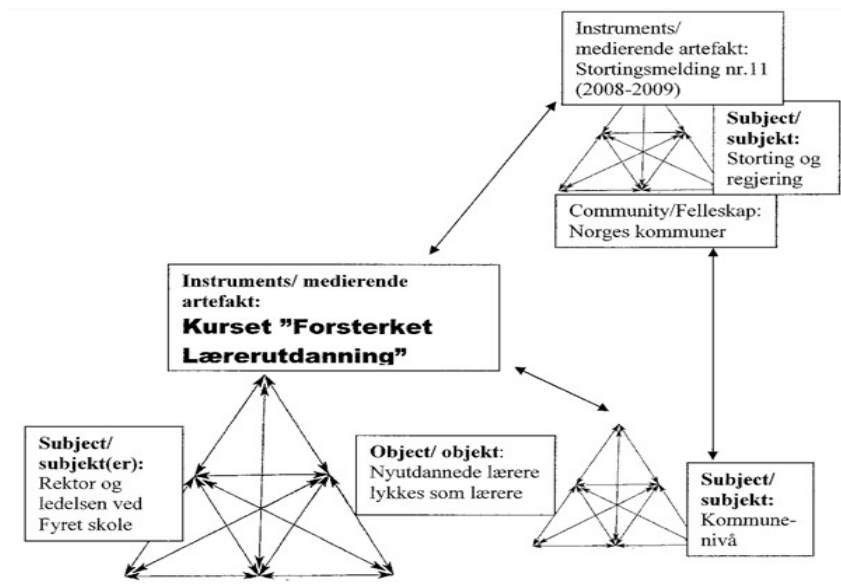


Figur 10: Kurset "Forsterket lærerutdanning" i aktivitetssystemet Fyret skole

Dersom vi velger å se kurset "Forsterket lærerutdanning" i et aktivitetsteoretisk perspektiv vil det, tilsvarende forrige system, opptre som et medierende verktøy i redskapsnoden. Det vil være et verktøy i tillegg til for eksempel teamveiledning. Rektor og ledelsen er satt som subjekt. Det er subjektet som planlegger hvilke tiltak de mener er relevante å sette i gang for de nyutdannede lærerne. Objektet vil også her være at man ønsker å få nyutdannede lærere til å lykkes som lærere. Dersom lærerne mestrer jobben antas det å tjene skolens overordnede mål; at elevene skal få best mulig læringsutbytte. I det forrige aktivitetssystem vi satte opp, hvor vi ser på aktiviteten på kommunenivå mente vi at resultatet kunne bli at lærerne skulle fortsette å jobbe som lærere i kommunen. Slik vi har forstått rektor ved Fyret skole, er rektors oppfatning av situasjonen at lærere ved Fyret skole blir så gode at de blir attraktive for andre arbeidsgivere, slik at de får jobbtilbud fra dem, noe vi kan omtale som pull-faktor. Dette er noe rektor uttalte at han "må leve med". Han nevnte eksempler på at lærere har fått gode stillinger blant annet i forskningsmiljøer og i utlandet. Ved Fyret skole vil det hvert år være ledige stillinger. Ifølge rektor er dette ikke fordi personalet flykter fra skolen (push-faktorer), men fordi de blir hentet til andre arbeidsplasser (pull-faktor). Et mulig og ønsket resultatet ved Fyret skole er at lærerne skal utvikle seg som dyktige fagpersoner. Rektor og ledelsen har uttrykt at de er opptatt av at personalet skal få bruke sine sterke sider, og at de skal få "blomstre". I forhold til noden fellesskap vil de nyutdannede erfare fellesskapet med hverandre, de andre som deltar på kurset, teamet sitt, samt annet personell på skolen. Når det gjelder regler og arbeidsdeling har de allerede fått et innblikk i dette via ansettelsesprosessen, og informasjon om det i forbindelse med skolestart. I tillegg får de "påfyll" fra teamet sitt, og det de får høre på kurset.

I kapittel 3 (Presentasjon av Fyret skole) ble det vist en modell hvor rektor er den øverste ansvarlige ved Fyret skole. Rektor må forholde seg til Utdanningsetaten i Oslo kommune. I aktivitetssystemmodellen vil det gå en direkte forbindelseslinje fra rektor i noden subjekt til kommunen / skoleeier utenfor skolen. Kommunen / skoleeier vil representere et eget aktivitetssystem, hvor objektet hovedsakelig vil være det samme som for Fyret skole, men i større skala. Nå vil vi prøve å gjøre noe tilsvarende med å ta et utsnitt av det større objektet; nyutdannede lærere skal lykkes som lærere og fokusere på kurset "Forsterket lærerutdanning". Vi ønsker å se dette kurset i en videre sammenheng. Da kan modellen skisseres opp slik at det finnes et felles medierende artefakt (Forsterket lærerutdanning) og et felles utsnitt av objekt (nyutdannede lærere lykkes som lærere) for Fyret skole og kommunen.

Dersom vi går videre fra kommunenivå og til nasjonalt nivå, hvor Stortinget og regjeringen via Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) ber kommunene om å iversette tiltak i forhold til nyutdannede lærere, da vil flere systemer interagere med hverandre. Vi kan illustrere dette på denne måten:



Figur 11: Aktivitetssystemer som griper inn i hverandre i forhold til kurset "Forsterket lærerutdanning"

Vi kunne ha trukket inn flere aktivitetssystemer som kan ha innvirkning i forhold til kurset "Forsterket lærerutdanning". Det kunne ha vært lærerutdanningsinstitusjonene eller aktører fra næringslivet. Dette har vi valgt ikke å utdype nærmere for å avgrense analysen. Den illustrasjonen vi presenterte i dette kapitlet var ment som en antydning om hvordan "det hele henger sammen" (jmfør kapittel 5.1.5 og figur 4).

## 12.3 Oppsummering av kapitlet

*Subjektet*, som her er rektor i samarbeid med Utdanningsetaten i Oslo kommune bruker kurset "Forsterket lærerutdanning" som *medierende artefakt* for at nyutdannede lærere skal ha større muligheter for å lykkes som lærere. Problemfeltet med å få nyutdannede til å mestre lærerjobben er *objektet* som forsøkes bearbeidet ved hjelp av *redskapet*. Vi har sett at aktivitetssystemet Fyret skole interagerer i nettverk med andre aktivitetssystemer der ytre påvirkninger har ført til at Fyret skole bruker det *medierende artefaktet* "Forsterket lærerutdanning" for å oppnå at lærere utvikler seg som dyktige fagpersoner. Det at lærer blir dyktigere antas å lede til at lærere beholdes lengre tid i yrket som i denne sammenheng er det



ønskede *resultatet*. Uttalelsene til våre tre nyutdannede lærere om at de følte at de ble satset på og prioritert mener vi viser at kurset i alle fall har betydning for de nyutdannede på et emosjonelt nivå.

## 13. Lærerflukt slik ledere og lærere ved Fyret skole ser det

Vi har frem til nå i oppgaven lært mye om hva ledelsen ved Fyret skole forteller om at de gjør eller ikke gjør for å beholde nyutdannede lærere, og om hvordan nyutdannede lærere forteller om at de har opplevd oppstarten av sin yrkeskarriere. I dette kapitlet vil vi ta opp lærerflukt som tema, men her ønsker vi å fokusere på hvilke refleksjoner ledere og lærere ved Fyret skole har omkring fenomenet. Vi vil være spesielt opptatt av å vise frem lederperspektivet i dette kapitlet. For å balansere ledelsens perspektiv og for å undersøke hvorvidt lederne har oppfattet hvordan nyutdannede lærere ved Fyret skole har det, kontrasteres ledelsens oppfatninger med lærernes utsagn. Vi ønsket å se på hva som var felles og hva som var forskjellig i lederes og læreres oppfatninger og stilte derfor spørsmålet til dem: ”Hvorfor tror dere at mange lærere velger å forlate yrket etter kort tid?”.

Det vi vil vise i dette kapitlet er en rekke konkrete og synlige spenninger innenfor aktivitetssystemet og mellom aktivitetssystemer som casen Fyret skole synliggjør for oss når case ses ut fra den aktivitetsteoretiske vinklingen. Selv om denne skolen ikke representerer et system i krise finner vi innenfor skolens system brytninger og ulikhet i hvorledes ulike aktørgrupper oppfatter objekter, noe som ofte er en konsekvens av aktørens posisjon i systemet. I dette kapitlet vil vi komme inn på en rekke spenninger innen aktivitetssystemet og mellom aktivitetssystemer som angår vårt utsnitt av objektet; altså det å beholde nyutdannede lærere.

### 13.1 Lærerflukt

I kapittel 7 beskrev vi situasjonen ved Fyret skole i forhold til rekruttering. Denne beskrivelsen var basert på rektors utsagn. I den sammenheng kom vi inn på antagelser rektor hadde om hvorfor noen lærere slutter ved Fyret skole. Rektor fortalte om at det, etter hans oppfatning, er slik at når lærere først har blitt ansatt ved Fyret skole, så blir de gjerne. I den grad lærere slutter tolket rektor det dit hen at dyktige lærere trekkes mot spennende jobber. Dette er, ifølge rektor, delvis på grunn av at de har utviklet seg til å være mer attraktiv arbeidskraft etter en tid som lærer ved Fyret skole.

Vi kan anvende det analytiske begrepsparet push og pull på informasjonen fra rektor. Dersom vi setter rektors utsagn inn i en slik ramme, handler det ikke om push, men bare om pull- mekanismer. Det er likevel mulig at push mekanismer er virksomme når lærere slutter ved Fyret skole. Dette vil altså være interne negative krefter eller problemer som skyver noen lærere ut. For å finne ut av dette burde vi ha snakket med noen lærere som allerede har sluttet. Dette har vi ikke gjort, noe som kan ses som en begrensning ved vår undersøkelse. De nyutdannede lærerne vi snakket med, ga oss imidlertid informasjon om mulige momenter som kan skyve lærere ut. Senere i kapitlet vil vi komme inn på dette. Vi kan, slik vi antydte i kapittel 7, anse rektors teori om hvorfor lærere slutter som en ”innfødt teori”, eller et emisk perspektiv. Slik vi ser det, er dette et perspektiv som ledelsen deler mellom seg, noe som vil bli tydeliggjort i dette kapitlet, men som ikke nødvendigvis de nyutdannede lærerne vil slutte seg til. Som forskere trenger vi ikke å komme til samme konklusjoner som rektor, eller som ledelsen, etter å ha studert problemstillingen ut fra vårt materiale. Det kan for eksempel være slik at rektor underkommuniserer push-mekanismer som er i arbeid ved Fyret skole. Dette kan vi kanskje finne ut mer om ved å sammenholde utsagnene til lederne og lærerne om temaet lærerflukt.

I løpet av intervjuene med ledere og lærere tok vi opp temaet ”lærerflukt” som et generelt fenomen med dem. Vi ville høre deres meninger om tema på generelt grunnlag, men gjerne knyttet opp mot erfaringer fra egen skole. Det kom derfor også en del utsagn som angikk temaet i forhold til erfaringer de hadde fra Fyret skole. I dette kapitlet vil vi ved hjelp av utsagn fra intervjuene, vise lederes og læreres oppfatninger av temaet lærerflukt, enten som et fenomen ved Fyret skole eller på generelt grunnlag. Disse utsagnene går noe i hverandre og det er ikke alltid lett å skille klart ut om utsagnene dreier seg om egen skole eller er generelle. Vi vil forsøke å tydeliggjøre dette der vi kan. Når det gjelder ledernes utsagn heller nok disse utsagnene oftere i retning av å være av generell art, mens lærernes utsagn som oftest var basert på egne erfaringer fra tiden på Fyret skole.

Vi starter med å presentere empiri knyttet til hva lederne svarte i forhold til spørsmålet om hvorfor de tror at nyutdannede lærere forlater yrket. Deretter analyseres utsagnene for å se om vi kan identifisere noen push- eller pull-mekanismer som lederne mener påvirker nyutdannede lærere i negativ retning, slik at de velger å forlate yrket. Disse utsagnene har basis i de lokale forholdene ved Fyret skole og ledernes erfaringer. Utsagnene vil bli forsøkt knyttet opp mot forskning om lærerflukt som vi har presentert i kapittel 2. Der det er

relevant, vil også utsagnene bli knyttet opp mot norsk policy nivå, jamfør presentasjonen av politikk som angår lærerflukt som også ble gitt i kapittel 2. Deretter presenteres empiri knyttet til hva lærerne svarte, og vi gjør en tilsvarende analyse av lærernes utsagn. Vi vil forsøke å sammenholde disse oppfatningene, og se på hva som er likt og ulikt.

Avslutningsvis i kapitlet vil noen funn bli oppsummert.

## 13.2 Ledernes utsagn vedrørende spørsmålet: "Hvorfor tror dere at mange lærere velger å forlate yrket etter kort tid?"

### **Ikke lærerflukt ved Fyret skole**

Da vi spurte om i hvilken grad skolelederne ved Fyret skole var opptatt av at nyutdannede lærere slutter i løpet av få år, og hvorvidt de opplever dette problemet ved egen skole svarte ledelsen at: *"Nå har ikke vi så mye av akkurat det"*. De lo litt av dette spørsmålet. Slik ledelsen oppfattet situasjonen ved Fyret skole, var det heller motsatt. Det ble oppfattet som sjeldent at lærere ville slutte ved Fyret skole.

Ledelsen hadde imidlertid gjort seg opp noen meninger om spørsmålet vi stilte. De hadde noen oppfatninger av hva slags type arbeidsoppgaver som kunne gjøre nyutdannede lærere umotiverte eller slitne, og de hadde oppfatninger av hva som skulle til for å avhjelpe nyutdannede lærere. Det ledelsen mener nyutdannede lærere sliter med er:

### **Arbeidsoppgaver som papirarbeid og rapportering – det er kjedelig for lærere**

Lederne fortalte om at mange nyutdannede synes det er vanskelig i starten. De mente det hadde vært lettere for nyutdannede lærere, dersom det hadde vært mindre papirarbeid.

Lederne fortalte at de tror det sliter på lærerne at det er mange arbeidsoppgaver utenom undervisningen. Rektor mente at en del nye lærere opplever at: *"Det ikke er undervisning de får. Det er alt for mye arbeid de ikke er interessert i, eller er opplært til å drive med; krav om å rapportere i det ene og det andre, så blir det så mye at dette gidder ikke folk. Det er så mye av planer og papirer som kan gi sånn skrekk"*.

### **Arbeidsoppgaver som foreldrekontakt er utfordrende for nyutdannede lærere**

Foreldrekontakten oppfattes av ledelsen som spesielt utfordrende for de nyutdannede lærerne. Ledelsen fortalte at de derfor bruker mye tid og energi til å lære opp de nyutdannede

lærerne i å håndtere foreldre. Ledelsen nevnte også at det var noen foreldre som var særlig krevende og skolen måtte *”sette klare grenser for hva de kunne drive med”*. Ledelsen gav noen eksempler på at de ga de nyutdannede ganske detaljerte instruksjoner om hvorledes de skulle håndtere e-postkorrespondanse med foreldre. Rektor sa at han tror mange nyutdannede lærere opplever at de får en hard start, og at noen derfor gir seg litt for tidlig. Han fortsatte: *”Hvis de nye lærerne møter veggen og forsvinner fra yrket, da skal det mye til før de kommer tilbake”*.

### **Ledelsens oppfatning av hva slags tiltak som kan avhjelpe problemet med at lærere slutter for tidlig**

En av avdelingslederne fortalte at hun tror en mentor som kunne ha hjulpet de nyutdannede lærerne i oppstartsfasen, ville vært et bra tiltak. I tillegg til mentorordning, syntes hun alle de tiltakene det har stått mye om i avisen i den siste tiden før intervjuet (det vil si vinteren 2008 / 2009), er viktige tiltak for å få nyutdannede lærere til å bli lengre tid i yrket. Hun gav eksempler på hvilke tiltak hun har lest om: god praksisperiode, god veiledning og det å bli ivare tatt på arbeidsplassen. De andre lederne var enige med henne i at dette var gode tiltak. Lederne sa også at de synes praksisperiodene i lærerutdanningen skulle vært lengre.

Lederne fortalte at bedre begynnerlønn og lærerlønn ville vært fint for å motivere de nyutdannede lærerne. Den ene lederen mente at det ikke er tvil om at lønn er en viktig faktor i forhold til å forebygge lærerflukt. Lønna henger etter hans mening sammen med status. Lederne fortalte om at kort tid før vårt skolebesøk, hadde det blitt gitt noen lønnstrinn til nyutdannede lærere i osloskolen. Lederne ved Fyret skole sa at de tror dette ble opplevd som positivt og motiverende for de nyutdannede lærerne.

### **Hvordan læreren er spiller også inn**

Rektor sa at hvor utviklingsrettet den nyutdannede læreren er som person, kan ha betydning for om læreren velger å slutte i jobben eller ikke. Han ga som et eksempel at dersom læreren er utviklingsorientert, kan det bli kjedelig hvis den skolen læreren kommer til ikke passer med personligheten, spesielt i tilfeller hvor skolen er for tradisjonell.

### 13.3 Analyse av ledernes utsagn vedrørende spørsmålet: "Hvorfor tror dere at mange lærere velger å forlate yrket etter kort tid?"

I kapittel 2 ble det referert til Ulvik (2008) som hevder at man frem til nå ikke har opplevd frafall i læreryrket som noe problem i Norge. Ved Fyret skole anses ikke lærerflukt foreløpig å være et problem for skolen. Ledelsen vektla følgende områder som særlig problematiske for nyutdannede lærere:

#### **For lite tid til undervisningsarbeid:**

Ledelsen uttrykker at de tror at nyutdannede generelt opplever at undervisningsarbeidet utgjør en mindre del av den totale arbeidsmengden enn de hadde forventet. Dette kan virke skuffende for de nyutdannede lærerne som trolig hadde en forventning om at det var mest undervisning de skulle drive med. Gapet mellom forventning og realitet i forhold til hva arbeidsoppgavene går ut på som lederne her er inne på, kan virke som en push-mekanisme, dersom det er riktig at de nyutdannede lærerne opplever det slik. Det at det er mange andre oppgaver enn undervisning som skal gjøres, kan være en faktor som skyver lærere bort fra læregjerningen.

#### **For mye papirarbeid og rapportering "om alt mulig":**

Ledelsen mente at det er mye arbeid som lærerne opplever som kjedelig, eller for utfordrende. Papirarbeid og rapportering mener lederne oppfattes som særlig kjedelig av lærere. Rektor mente at for mye slikt arbeid kan få lærere til å tenke: "*Dette gidder jeg ikke*". I kapittel 2 skrev vi om at Smethem (2007, i Ulvik, 2008) mener utviklingen av rapporteringskrav i skolen henger sammen med globalisering og standardisering av utdanning og dermed økt kontroll gjennom standardiserte tester. Endringene i lærerens oppgaver som følge av standardisering, tar lærerne bort fra sentrale oppgaver som undervisning, ifølge Smethem. Også Haug vektlegger at det er mer offentlig kontroll av det lærere gjør nå enn før (Lundgaard & Drengelid, 2008). I lys av utviklingen av lærerrollen til en rolle som innebærer mange andre arbeidsoppgaver enn undervisning, og det regelmessige innsynet den moderne læreren har fra interessenter som stat, kommune/skoleeier og foreldre, er det kanskje ikke så merkelig at mange nyutdannede lærere, slik rektor vektlegger, får en hard start og gir seg litt for tidlig. Ifølge Smethem (2007, i Ulvik, 2008) kan dette presset føre til at en del lærere ikke ønsker å fortsette i yrket. Nias (1996, i Ulvik, 2008) hevder at

lærergjeringen kan oppleves som uinteressant, fordi lærere reduseres til teknikere. Lærerne demotiveres av oppgavene de får. OECD rapporten *Teachers Matter* (2005) uttrykker samme bekymring for at læreryrket går i retning av å bli uinteressant og kjedelig for enkeltpersoner som ikke opplever å få utvikle sitt potensial i yrket. Lederne ved Fyret skole har en oppfatning av at det lærerne har lyst til å gjøre, er å undervise. For mye papirarbeid og rapportering kan oppfattes som en mulig push-mekanisme i virksomhet, dersom lederne har oppfattet lærerne rett, altså noe som eventuelt kan være med på å skyve nyutdannede lærere ut av yrket.

Sett i et aktivitetsteoretisk perspektiv kan vi forestille oss at vi her har to aktivitetssystemer som stilles opp mot hverandre. I det ene aktivitetssystemet, Fyret skole, kan vi se for oss at lærerne stilles opp i subjektnoden og objektet som settes opp er utførelsen av lærerjobben. Slik vi har sett mener de nyutdannede lærerne at lærerjobben ”egentlig” burde handle om undervisning (inkludert for- og etterarbeid) og elevkontakt. Det de finner ut når de kommer ut i sin første jobb er at det er mange flere arbeidsoppgaver som forventes og kreves i tillegg. Det kan se ut som om de nyutdannede mener at det å legge til så mange andre oppgaver ikke er riktig bruk av lærerens tid og krefter. Dersom ledelsen settes opp som subjekt i samme aktivitetssystem, Fyret skole, vil deres perspektiv ligne noe på de nyutdannede lærernes. Lederne har en forståelse av at rapportering og skrivearbeid oppfattes som plagsomt for lærere. Vi finner allikevel at det her er friksjon innenfor subjektnoden i samme system dersom en setter inn ulike aktører slik vi gjør her. Men det er også friksjon innenfor subjektnoden dersom en bare ser på ledere som subjekt. Dette kan omtales som en primær indre kontradiksjon innenfor subjektnoden (Engeström, 1987), altså motsetninger eller ubalanse som kan komme til å presse frem en endring i systemet. Vi har tidligere vist at lederne ved Fyret skole har en god forståelse av idealet for lærerrollen som beskrives i Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009). Ledelsen ved Fyret ser lærerens jobb som et oppdrag som inkluderer et mangfold av andre oppgaver enn undervisning og elevkontakt, noe som vi allerede har vist. Ledelsen representerer altså en mellomstilling mellom nyutdannede læreres perspektiv og utdanningsmyndighetenes perspektiv. Ledelsen har forståelse for deler av utfordringene nyutdannede har, men ikke en full forståelse slik vi har begynt å vise i dette kapitlet. Ledelsen har den vanskelige oppgaven med å få nyutdannede lærere til å nærme seg utdanningsmyndighetenes ønske for utføring av lærerjobben, samtidig som de nyutdannede lærerne skal holdes tilfredse i jobbsituasjonen slik at de ikke slutter. Dette kan være en

vanskelig balansegang. Dersom en forestiller seg utdanningsmyndighetene som subjekt i et aktivitetssystem som vi kan kalle "Utdanningssystemet" hvor objektet er hvordan lærerjobben skal utføres vil vi blant annet finne beskrivelsen av forventninger og krav fra Stortingsmelding nr. 11 som deler av en regelnote. Myndighetenes presiseringer av forventninger og krav til den moderne lærerrollen kan også ses som en tertiær kontradiksjon i forhold til aktivitetssystemet Fyret skole, hvor en kulturelt mer avansert objektmotivasjon introduseres utenfra. Dette kan forklares med at dersom en sammenligner subjektene nyutdannede lærere og subjektet utdanningsmyndigheter vil deres objekter se ulike ut. Objektene ser ut til å tangere hverandre i forhold til at alle er enige om at lærere skal undervise og ha kontakt med elever. Utdanningsmyndighetene ser imidlertid ut til å ha konstruert en ny og moderne lærerrolle som representerer objektet slik de ser det, mens dette ikke kan sies å ha blitt implementert som en holdning hos lærere som kommer direkte fra lærerutdanningen. Man kan knapt si at det her er konstruert et nytt felles objekt, og opplevelsen av å tilegne seg rollen slik den forventes å være av myndigheter og delvis av ledelsen oppleves som smertefull og krevende for lærerne. Det er muligens dette som gjør at en del nyutdannede i møte med realitetene kan tenke: "*Dette gidder jeg ikke*", og dermed velger å gå ut av læreryrket. Ledernes rolle i forhold til to ulike oppfatninger av objektet blir på den ene siden å opptre som redskap for utdanningsmyndighetene i å formidle lærerrollen og lære opp til den moderne lærerrollen, samtidig som ledelsen er subjekt i sitt eget system og må forholde seg til interessen de har av at nyutdannede lærere trives og ikke slutter i jobben før de har lært å fylle rollen.

### **Foreldrekontakten oppfattes som svært utfordrende:**

Foreldregruppen ved Fyret skole er, som vi nevnte i kapittel 3, ressurssterk både i forhold til at foreldrene i området har god økonomi og relativt høy utdanning. Foreldrene oppfattes av ledelsen ved skolen som kravstore.

Foreldrekontakt kan, dersom det blir for mye krav og oppstyr, muligens være så krevende for noen nyutdannede lærere at de ikke orker mer. Dersom dette er tilfellet, kan foreldrekontakt være en push-faktor. Ulvik (2008) skriver, som tidligere nevnt i kapittel 2, om at mangel på tillit fra det offentlige, foreldre eller elever er særskilt vanskelig for nyutdannede lærere. Den nyutdannede læreren er gjerne ung, noe som kan være en ekstra utfordring i relasjonen til foreldre, fordi naturlig autoritet som følge av alder og erfaring mangler når tillit skal bygges opp mellom foreldre og lærer.



Det at foreldrekontakt kan være utfordrende for mange nyutdannede, kan også henge sammen med endringene i lærerens rolle og status i samfunnet som vi har nevnt tidligere i kapittel 2. Da utdanningsnivået i befolkningen har blitt høyere, har læreren samtidig, ifølge Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009), relativt sett fått lavere status i rollen som kunnskapsforvalter i lokalsamfunnet. Ved Fyret skole må lærerne forholde seg til foreldre med høyere utdanning enn gjennomsnittet i befolkningen. Foreldrene har høye forventninger til skolen og lærerne. Etter ledelsens oppfatning er foreldrekontakt kanskje noe av det som sliter mest på enkelte nyutdannede lærere.

Dette kan i et aktivitetsteoretisk perspektiv tolkes som at vi her ser konturene av to aktivitetssystemer der foreldrenes og lærernes objekt ikke er helt overlappende. Vi vil ikke gå i dybden på dette her, men kun si at det er sannsynlig at foreldre vil være mest opptatt av objektet ”mitt eget barns læring”, mens for læreren vil objektmotivasjonen være ”min elevgruppes læring”. Dette kan lede til friksjon som kunne vært interessant å studere aktivitetsteoretisk i en annen sammenheng.

Selv om foreldrekontakt er en generell utfordring for nyutdannede lærere, snakket lederne i dette tilfellet med utgangspunkt i lokale utfordringer de erfarer. Foreldrekontakt er et område, hvor lederne ved Fyret skole fortalte at de går aktivt inn og veileder nyutdannede. Til en viss grad kan det se ut som at de forsøker å styre nyutdannede lærere i forhold til foreldrekontakt, slik vi har vist i forhold til hvordan de oppfordrer nyutdannede til å svare på mailer. Her ser vi et tydelig regelaspekt som virker og fører til at subjektet opplever at de må gå aktivt inn for å sikre at objektet beveger seg i riktig retning. Lederne forteller også om at de noen ganger forsøker også i noen tilfeller å gå inn og styre foreldrene. Da foreldrene ved Fyret skole tilhører en relativt privilegert og ressurssterk del av befolkningen, må vi ta forbehold om at foreldrekontakt kan arte seg annerledes på andre skolen der befolkningen er annerledes sammensatt.

Ledelsen hadde noen tanker om tiltak som de ville anta kunne avhjelpe problemene de nyutdannede etter deres mening har. Dette er:

### **Mentor**

Det ene tiltaket som ble nevnt, var mentorordning. Vi vil sidestille mentor med en fadder. I kapittel 11 er det gjort en analyse av ”fadder” ved Fyret skole. Der kom det frem at lederne hevdet at det finnes en slags fadderordning ved skolen, mens de nyutdannede lærerne vi

snakket med ikke hadde merket noe til dette. Fra et lederperspektiv oppfattes altså fadder som et tiltak de allerede har ved skolen. Ledelsen har med andre ord en oppfatning av at de har satt inn et tiltak som kan motvirke en del push-faktorer som eventuelt kan skyve lærere ut av skolen.

Lederne vektla arbeidsoppgaver som nyutdannede sliter særlig mye med. Hjelp til å mestre arbeidsoppgavene er forhold en mentor eller fadder kan bistå læreren med. I kapittel 11 viste vi empirisk diverse arbeidsoppgaver og områder som de nyutdannede lærerne gav uttrykk for at en fadder kunne ha hjulpet dem med. De nyutdannede lærerne mente at de ikke hadde en slik fadderordning som de hadde behov for per i dag, men de fikk hjelp til mye av lærerne på teamet.

### **Praksisperiode**

Lederne vektla at en praksisperiode med god kvalitet vil være viktig for å motvirke problemet med at nyutdannede lærere slutter etter kort tid. Ledelsen skulle også gjerne sett at praksisperioden var av lengre varighet enn i dag. Dette kan vi relatere til opplevelsen av praksissjokk, jamfør kapittel 2, som det er vanlig at nyutdannede lærere sliter med. Mange nyutdannede får "sjokk" når de starter i sin første lærerjobb. Det er spesielt gapet mellom ideal og realitet som oppleves som "sjokkerende" ifølge Ulvik (2008). Grossmann, Hammerness og McDonald (2009) trekker frem de praktiske problemene nye lærere støter på, som for eksempel å håndtere elevene og situasjoner i klasserommet. Dersom lærere har en god og lang praksisperiode i utdanningen, vil de være bedre forberedt på realitetene i skolen, og det som yrkesrollen krever av dem. Med et realistisk bilde av hva en lærerjobb innebærer, kan forventningene nyutdannede lærere har justeres. Sjokket vil dermed bli dempet. På denne måten kan god og lang praksis motvirke push-mekanismer relatert til for høye eller urealistiske forventninger til hva yrkesrollen innebærer. Lengden på praksisperioden i lærerutdanningen er styrt av statlige retningslinjer og av lærerutdanningsinstitusjonene. Ledelsen ved Fyret skole kan bare påvirke hvordan de legger opp praksisperiodene for de studentene de tar inn ved skolen. Dette har vi ikke sett nærmere på i denne undersøkelsen. Rektor har imidlertid fortalt at Fyret skole hvert år har kontakt med mange lærerstudenter.

**Å bli ivaretatt på arbeidsplassen:**

Lederne nevnte også at det å bli ivaretatt på arbeidsplassen, kan være tiltak som kan motvirke at nyutdannede lærere slutter for tidlig. Som tidligere nevnt, har ledelsen ved Fyret skole opprettet en struktur, hvor teamet med avdelingsleder som veiledningsressurs står for ivaretagelse og støtte til nyutdannede lærere i arbeidshverdagen. Her har ledelsen satt inn tiltak som kan motvirke push, særskilt forbundet med arbeidsoppgaver og press lærerne opplever i det daglige arbeidet.

**Lønn:**

Lederne snakket mer om lønn enn det de nyutdannede lærerne gjorde. Lederne mener at lønn kan ha betydning for å beholde lærere i yrket. De gav uttrykk for at de mener at statusen i yrket henger sammen med lønnen. Å arbeide for en økning av statusen til læreryrket, anses også av regjeringen som relevant for å beholde lærere i yrket, slik vi skrev om i kapittel 2. Yrker med høy status kjennetegnes, ifølge Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) av: høy lønn, lang utdanning, troverdighet og karrieremuligheter. Lønn kan ses som en faktor som lederne mener kan motvirke både push ut av yrket ved at høyere lønn kan øke motivasjonen. Videre kan lønn motvirke pull, altså at lærere dras til andre yrker, dersom lønnen er konkurransedyktig i skolen.

Det at lederne ved Fyret skole har lønn langt fremme i bevisstheten som et virkemiddel for å beholde lærere kan henge sammen med at dette har vært diskutert på overordnet nivå i Utdanningsetaten. I Aften (Sahl, 2009) fremkom det i august 2009 at enkelte skoler fikk fullmakt til å lokke lærere til seg med ekstra lønn. Byråd for kultur og utdanning i Oslo, Torger Ødegaard, uttalte at dette ville være viktig i kampen for å rekruttere og beholde de beste lærerne. På bakgrunn av at enkelte skoler i Oslo slet med å få inn kvalifiserte lærere, la Utdanningsetaten i Oslo til rette for at sju utvalgte skoler kunne friste nytilsatte med økt lønn tilsvarende tre lønnstrinn (cirka kr. 20 000,-) og nedbetaling av studielån tilsvarende kr. 50 000,- mot at læreren måtte binde seg til skolen i to år. I tillegg får læreren oppfølging og veiledning det første undervisningsåret. De sju skolene fikk, ifølge Aften, tak i de lærerne de trengte før skolestart, selv om skolene i utgangspunktet hadde et ”dårlig rykte”.

I kapittel 2 nevnte vi noen lærertyper som Watts og Richardssons (2008, i Smith, 2008) har utviklet i sin forskning. Tanken om ulike lærertyper ansporer spørsmålet om hvorvidt lønn vil virke motiverende for alle typer lærere. Vi kan tenke oss at for ”highly engaged

persisters” som utgjorde 45, 2 % i det australske utvalget, vil kanskje økt lønn ha lite å si, så lenge disse lærerne greier seg økonomisk på den lønnen de får utbetalt. De dyktige lærerne som går inn i arbeidet med et kortsiktig perspektiv på lærerkarrieren, eller ”highly engaged switchers”, som utgjør 26,8 %, kan kanskje lokkes med lønn. I forhold til denne lærertypen kan muligens økonomiske intensiver være et virkemiddel som kan motivere dem til å bli i yrket, fordi de stadig er på utkikk etter nye muligheter. Konkurransedyktig lønn kan da muligens hindre at disse lærerne skifter arbeidsgiver.

Ifølge Stortingsmelding nr.11 (KD, 2009) legger ikke lærerstudenter særlig stor vekt på fremtidige inntektsmuligheter. For mange av lærerstudentene var det viktigere med interessante arbeidsoppgaver, og at de skulle være til nytte i samfunnet. At mange lærerstudenter ser ut til å ha en idealistisk innstilling til yrket, kan vi også finne igjen i Moir (n.d.) sin teori, presentert av oss i kapittel 2. Ifølge Moir er *forventningsfasen* som starter allerede i studietiden, preget av at lærerrollen romantiseres. Studentene og de nyutdannede lærerne er idealistiske, og de går inn i yrket med holdningen om at de ”vil utgjøre en forskjell”. Etter som tiden går, kan behovet for anerkjennelse gjennom lønn bli viktig for å fortsette i yrket.

### **Å gi seg for tidlig**

Rektors utsagn om at noen lærere gir seg for tidlig, kan tyde på at fasetenkningen til Moir kan ha rot i virkeligheten. Ifølge Moir er det slik at det i den tredje fasen kan oppstå en *desillusjonert tilstand*. Dette kan være en kritisk fase for en del nyutdannede lærere, fordi de da kan miste motivasjonen og få lav selvfølelse. Også Smith (2008) mener at det oppstår en kritisk fase på høsten like før jul. Rektors bemerkning om at noen lærere gir seg litt for tidlig, kan tyde på at han som erfaren skoleleder muligens tenker at nyutdannede går igjennom en prosess, hvor mange vil oppleve en desillusjonert fase eller en krise. Som erfaren skoleleder vet rektor at de fleste lærerne greier seg igjennom denne fasen eller krisen, og at de beveger seg videre mot å oppleve rollen som lettere, når de har skaffet seg mer erfaring og oversikt.

### **Hvordan læreren er**

Rektor kom med en betraktning om at i hvilken grad læreren er utviklingsorientert, har betydning for om den nyutdannede ”matcher” med skolen man kommer til. Noe som har betydning for om læreren fortsetter i yrket eller ikke. Dette henger sammen med arbeidsverdiene som preger arbeidsfellesskapet ved Fyret skole, se i kapittel 8, hvor det å

være utviklingsorientert anses som en egenskap som er høyt verdsatt, og som igjen henger sammen med bildet av skolen som en utviklingsorientert skole.

### 13.4 Lærernes uttalelser vedrørende spørsmålet: "Hvorfor tror dere at mange lærere velger å forlate yrket etter kort tid?"

#### **Stressende arbeidsoppgaver og ukomfortabel arbeidssituasjon:**

De nyutdannede lærerne vi snakket med mente at det ville være mer behagelig og mindre stressende i andre jobber enn i lærerjobben. En del lærere skifter jobb for å ha mer komfort i arbeidssituasjonen. De var enige om at det var stressende å jobbe som lærer. Det som stresser dem mest, fortalte de, er at lærere jobber med mennesker som "går inn på deg" og som en blir engasjert i. Etter deres oppfatning, burde lærere få opplæring i hvordan en skal skape profesjonell avstand fra elevene. Ifølge lærerne vi intervjuet, må lærere også ha god fysikk, og de bør lære å koble skikkelig av når de har fri.

#### **Kjedelige eller uviktige arbeidsoppgaver:**

De nyutdannede lærerne forklarte at de har mange arbeidsoppgaver som de synes er lite utfordrende, og som de ikke synes er så viktige for en lærer. Det ble sagt at det burde være: *"Større fokus på undervisning, på elevene og den biten og mindre fokus på alt papirarbeidet og kontorarbeidet og det som spiser opp det en egentlig skal gjøre."* De nyutdannede lærerne fortalte at de syntes det var spesielt slitsomt med planer, vurdering og rapportskrivning.

#### **Krevende med utskiftninger av læreplanen:**

Ifølge de nyutdannede lærerne kreves det mye av en lærer. De fortalte at læreplaner og læreverk skifter ofte. Videre var de av den mening at nye planer og læreverk ikke er kvalitetssikret før en hopper til neste.

#### **Krevende med mangfoldig lærerrolle:**

Lærerne vi snakket med fortalte at de må kunne mye, og at det er mange roller de skal ta. En av dem uttalte at: *"Lærere må kunne mye IKT, må være tusenkunstner, entertainer i klasserommet og sosialarbeider"*.

**Sjokk å møte arbeidshverdagen / utdanningen forbereder ikke:**

De nyutdannede lærerne fortalte at det var et sjokk å møte arbeidshverdagen som lærer. Det de syntes var mest overraskende var: *"(...) ganske mye praktisk som skal ordnes. Alt for lite tid til undervisningsarbeid (undervisning, for og etterarbeid). Alt for lite tid til det, sjokkerende lite."*

De nyutdannede lærerne syntes det var veldig mye å sette seg inn i. De var enige om at lærerutdanningen ikke gav dem et realistisk bilde av hva det ville si å være lærer. Det gjorde ikke praksisen heller.

Lærerne fortalte at de kjenner til at en del lærere går over fra læreryrket til andre yrker. En av lærerne uttalte at de som har lærerutdanning, er som "poteter", en yrkesgruppe som kan brukes til mange forskjellige typer arbeid.

En av de nyutdannede lærerne vi intervjuet, hadde fått jobb som lærer på et alderstrinn som hun ikke hadde praksis fra under lærerutdanningen. Dette var et moment som gjorde jobben vanskeligere å sette seg inn i, mente denne læreren.

**For mye ansvar for noen:**

Tillitsvalgte fortalte om en kontaktlærer året før som hadde sluttet like etter jul. Hun begynte, ifølge tillitsvalgte, i et helt annet yrke. På spørsmål fra oss om hva han trodde kunne ha vært gjort annerledes fra ledelsens side for at læreren ikke skulle ha sluttet i jobben, svarte han at denne læreren måtte hatt en mye tettere oppfølging og ikke fått så mye ansvar. Det ansvaret hun hadde, måtte ha blitt fordelt på flere, mente den tillitsvalgte.

**Om å veie det positive og det negative opp mot hverandre:**

En av de nyutdannede lærerne uttalte at hvor mye positivt og negativt en opplevde som lærer, var avgjørende for trivselen i yrket. Hun fortsatte med å si at lærere som kom til en skole, hvor ting ikke fungerer helt, hvor kollegaene ikke er oppmuntrende og elevene har mange sosiale problemer, vil måtte gjøre en avveining etter en stund om det positive og det negativ ved arbeidssituasjonen. Dersom det ble for lite positivt, sa hun, ville det kanskje være aktuelt å vurdere å skifte jobb.

**Om lønn:**

En av lærerne sa om lærerjobben: *”Det kan være tøft. Jeg skjønner at man får lyst til å prøve noe annet, når en faktisk kan tjene like mye om ikke mer i en annen type jobb.”* En annen uttalte: *”Det er andre jobber en kan ta hvor en både tjener bedre og har det mer behagelig enn i lærerjobben”.*

**Status:**

De nyutdannede lærerne vi snakket med, var av den oppfatning at yrket har ganske lav status. Den ene læreren sa at utdanningen var alt for lett å komme igjennom og at dette etter hennes mening var en viktig grunn til at læreryrkets status sank. Lærerne uttalte at det vil være viktig å få opp statusen til lærerne.

**Negativ media omtale skader lærerens omdømme**

Negativ oppmerksomhet i media mente de nyutdannede lærerne var problematisk i forhold til læreres omdømme generelt. Den ene av de nyutdannede lærerne hadde opplevd at hun følte seg stigmatisert i sosiale sammenhenger når hun fortalte nye mennesker at hun jobbet som lærer. Hun fortalte at holdningen hun møtte var: *”Å, stakkars deg. Å, at du orker. (...) - så bare skyller det opp flust av fordommer. Det er jeg så lei av å forsvare.”*

## 13.5 Analyse av lærernes utsagn vedrørende spørsmålet: ”Hvorfor tror dere at mange lærere velger å forlate yrket etter kort tid?”

**Stressende arbeidsoppgaver og ukomfortabel arbeidssituasjon:**

De nyutdannede lærerne vi snakket med mente at det finnes mer komfortable jobber med mindre stress som lærere kan gå til, dersom lærere ikke orker mer. Lite komfort og for mye stress kan altså være en push-mekanisme som skyver lærere ut av yrket. I kapittel 2 refererte vi til at det i OECD-rapporten *Teachers Matter* (2005) hevdes at mange lærere har vanskelige arbeidsforhold, stor arbeidsbelastning og opplever arbeidssituasjonen som stressende.

Achinstein (2006, i Ulvik, 2008), også nevnt i kapittel 2, argumenterer for at det krever mye å gjøre lærerjobben for første gang, noe Smith (2008) og Ulvik (2008) også har funnet i sine studier av nyutdannede lærere. Det er ifølge Ulvik, en typisk refleksjon fra de nyutdannede lærerne at de opplever tidsmangel, og at de bruker mye tid og krefter på å mestre helt nye

arbeidsoppgaver som de ikke er forberedt på. Fordi de nyutdannede er presset på tid makter de, ifølge Ulvik, i mindre grad å være med på det som var ment å være til hjelp for dem. Dette kan lede til en negativ spiral, fordi de nyutdannede ikke greier å løfte seg selv ut av hverdagsstresset. Tidsmangel oppleves som det største problemet nyutdannede har, ifølge Ulvik. Tidspresset og stress kan følgelig være en push-faktor som skyver en del lærere ut av yrket.

Tidsbruk og arbeidstid for lærere er forhandlet frem gjennom fagforeninger og arbeidsgiver organisasjonene og nedfelt i arbeidstidsavtaler. I dette rammeverket finnes det, ifølge Abildgaard (2009) muligheter for å tilrettelegge, slik at nyutdannede får andre rammebetingelser enn rutinerne lærere. Også OECD rapporten *Teachers Matter* (2005) foreslår tilrettelegging for nyutdannede i forhold til tidsbruk. Abildgaard (2009) hevder i sin artikkel at det er lite fokus på effektiv tidsplanlegging i skolen, og at skolene sjelden har utviklet systematisk og strategisk tenkning på dette området, noe som antyder at det her er potensial for utbedringer som kan hjelpe nyutdannede og således motvirke push.

De nyutdannede lærerne vi snakket med, fortalte om at arbeidet som lærer er et emosjonelt stressende og følelsesmessig tøft arbeid. At læreryrket er følelsesmessig krevende, er også påpekt av Nias (1996, i Ulvik 2008), slik vi har nevnt i kapittel 2. Ifølge Nias blir lærere emosjonelt sårbare, fordi de investerer så mye av seg selv i jobben, noe vi mener kan virke som push-faktor som skyver lærere ut av yrket. De nyutdannede lærerne vi snakket med uttalte at det var vanskelig å få til profesjonell avstand, noe som kan virke som push-mekanisme for en del lærere, dersom det blir for slitsomt.

### **Mange kjedelige og uviktige arbeidsoppgaver:**

Lærerne fortalte om at de må gjøre mange kjedelige og uviktige arbeidsoppgaver. Det blir for mye papirarbeid, synes de, og for lite tid til undervisning. Det er mange praktiske ting som skal ordnes, noe de ikke var forberedt på. Her antyder de en push-faktor, altså noe som skyver lærere ut, på grunn av at for mye tid brukes på kjedelige og uviktige oppgaver. I OECD rapporten *Teachers Matter* (2005) er det, slik vi har nevnt, uttrykt bekymring for at lærerne får for mange andre arbeidsoppgaver enn undervisning som gjør yrket lite attraktivt. Slik vi så tidligere i kapitlet, er ledelsen ved Fyret skole klar over at mange lærere ikke er glad i papirarbeid, og ledelsen anser dette som et problem. Selv om ledelsen ser ut til å forstå at lærerne ikke liker papirarbeid, er det ikke her samsvar mellom lederes og læreres objekt,



siden lederes forventninger ligger nærmere myndighetenes enn de forventningene lærerne har til rollen.

### **Sjokk av å møte arbeidshverdagen:**

Lærerne fortalte at de fikk sjokk av å møte arbeidshverdagen med tidspress og mange uventede arbeidsoppgaver. Det at lærerne opplever tidspress og for mange uventede oppgaver, kan ses på som en push-faktor, noe som er med på å skyve lærere ut av yrket. Dette kan knyttes opp mot praksissjokk som vi har nevnt tidligere.

### **Mange krav som utdanningen ikke har forberedt dem på:**

De nyutdannede lærerne uttalte at det er høye krav til dem og mye omskiftelighet, særlig i forhold til at læreplanene og læreverkene stadig skiftes ut, og at de skal fylle så mange roller. De var ikke fornøyd med måten lærerutdanningen hadde forberedt dem på til yrket. Det å oppleve at en er uforberedt kan være med på å frembringe en opplevelse av praksissjokk. En av de nyutdannede vi snakket med forklarte at hun fikk jobb på et trinn som hun var helt ukjent med. Praksis hadde hun hatt i forhold til et annet trinn. Dette gjorde det unødvendig tungt å tilrettelegge undervisningen til det alderstrinnet hun nå jobbet ved. Det å være misfornøyd med måten utdanningen har forberedt en på yrket, er en ganske vanlig oppfatning blant nyutdannede lærere, slik vi var inne på i kapittel 2. Dette kan ses aktivitetsteoretisk som et eksempel på at aktivitetssystemene utdanning og praksis ikke har et fullt ut delt objekt, noe som kunne vært interessant å analysere med tredje generasjons aktivitetsteori, noe vi ikke vil gå videre med her. Ifølge Smith (2008) er det slik, at mange lærere opplever at lærerutdanningen er uten mening i forhold til utførelse av lærerjobben. Korthagen, Loughran og Russel (2006, i Ulvik 2008) kritiserer utdanningen for ikke å være relevant. Det at lærerjobben er for kompleks i forhold til den kompetansen en nyutdannet lærer har, kan identifiseres som en push-faktor overfor noen lærere, noe som skyver en del lærere ut av yrket, fordi det blir for utfordrende for dem og krever for mye. Hvem som rammes av denne opplevelsen, vil sannsynligvis ha sammenheng med lærertyper, presentert i kapittel 2, siden det både finnes forskjeller i motivasjon og evne til å takle utfordringer som er antydnet av Smith (2008). Slik vi har vært inne på i kapittel 2, hevder Biesta (2007, i Ulvik, 2008) at det er urealistisk å forvente at lærerutdanningen skal forberede lærere på annet enn å gi studentene noen redskaper de kan anvende. Mye av det en lærer gjør kan bare læres i arbeidssituasjonen.

Problemene som utdanningen har med å forberede lærerne, kan ha sammenheng med det som i Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009) beskrives som den økende kompleksiteten i og forventninger til lærerrollen. Lærerutdanningen slik den er i dag, anses ikke som god nok, da så mange opplever praksissjokk når de kommer ut i arbeid, og finner at kravene til dem er mer komplekse og annerledes enn de var forberedt på. Dette kan virke som en push-faktor som er strukturelt produsert, men som kommer til uttrykk på et individuelt nivå, fordi individet ikke ser ut til å passe til jobben på grunn av at arbeidskravene er endret.

Selv om de nyutdannede lærerne mener at allmennlærerutdanningen ikke har forberedt dem godt nok til jobben de skal gjøre, uttalte en av dem at allmennlærerutdanningen kan brukes til mye. Da de sa at allmennlæreren er ”som poteten”, mente de muligens at utdanningen er så generell at allmennlæreren kan brukes til mange fag og områder. Det var ut fra dette perspektivet at lærerne forklarte at de kan bli dratt mot interessante jobber utenfor skoleverket. Dersom vi tenker tilbake på rektors utsagn om lærerutdanning var det nettopp allmennlærerutdanningens generelle karakter som han ”ikke hadde noe tro på”. Selv om de nyutdannede lærerne problematiserte lærerutdanningens evne til å skape gode nok lærere, beskrev de samtidig pull-mekanismer fra samfunnets side siden de vurderte lærere som attraktiv arbeidskraft til mange typer jobb.

Tillitsvalgte nevnte en lærer som sluttet fordi ansvaret ble for stort for henne. I dette tilfellet kunne det muligens hjulpet å fordele ut ansvar, dersom man skulle gjort noe med situasjonen. Slik det ble, taklet hun det ikke, ifølge tillitsvalgte. For mye ansvar kan for enkelte være en push-mekanisme som gjør at lærere velger å slutte i yrket. Ulvik (2008) hevder, som vi har nevnt i kapittel 2, at det i norsk sammenheng er svært høye forventninger til nyutdannede lærere. Det er forventet at de skal greie full undervisningsstilling fra første dag. Konfrontasjon med det fulle ansvaret kan, ifølge Ulvik, virke overveldende på nyutdannede.

### **Veie positivt og negativt (kritisk fase):**

En av de nyutdannede lærerne sa at man må veie de positive og de negative erfaringene en gjør seg i yrket opp mot hverandre. Flere forskere som vi refererte i kapittel 2 har vært inne på hvor viktig de første arbeidsårene er for nyutdannede lærere. Dersom den nyutdannede læreren kan fylle en lang liste med negative erfaringer, kan dette virke som push-faktor og få læreren til å ønske å slutte og ”finne på noe annet”. Hvis det er mange positive momenter,

kan dette motvirke push og få læreren til å bli i jobben. Dette utsagnet antyder at den nyutdannede læreren på ett eller annet tidspunkt ”gjør opp regnskap”, for å vurdere om han eller hun vil fortsette i arbeidet. Det er ikke usannsynlig at dette skjer i Moirs (n.d.) *refleksjonsfase*.

**Lønn:**

Ifølge Ulvik (2008) spiller lønn en rolle for status og for hvor mye verdsatt læreren føler seg. De nyutdannede lærerne vi intervjuet, snakket lite om lønn. Lønn ble av og til nevnt i en bisetning når lærerne forklarte et annet poeng. Den eneste gangen de snakket om lønn som et eksplisitt tema, var da de nevnte at de hadde fått høyere lønn, da kommunen hadde gitt noen lønnstrinn til alle nyutdannede, noe de hadde satt pris på.

**Lav status:**

Lærerne var av den oppfatning at læreryrket har lav status. Dette sammenfaller med funn internasjonalt og fra Norge, som vi nevnte i kapittel 2, om at lærerne selv vurderer yrkets status som lavt (KD, 2009), selv om det ikke er slik at omverdenen nødvendigvis gjør det. Dette kan virke som push-mekanismer for noen. De nyutdannede lærerne sa at lærerutdanningen er en viktig årsak til den lave statusen de oppfatter at yrket har, fordi de synes det er for lett å komme igjennom utdanningen. Dette sammenfaller med funn fra en spørreundersøkelse som Næringslivets Hovedorganisasjon (NHO) har gjennomført, referert til i Stortingsmelding nr. 11(KD, 2009), hvor de spurte mente at det var for lett å bli lærer i Norge. Regjeringen legger i stortingsmeldingen vekt på at en utbedring av lærerutdanningens kvalitet indirekte vil medføre en økning i lærernes status, som igjen vil medføre øket rekruttering til lærerutdanningene. Det er altså ikke bare de nyutdannede lærerne som ser utdanningen og status i sammenheng.

**Negativ oppmerksomhet i media:**

Lærerne syntes at lærernes anseelse ødelegges av negativ oppmerksomhet i media. Medias fokusering på læreres mangler ble ansett som slitsomt av de lærerne vi snakket med. Dette fordi det påvirket folk utenfor læreryrket, og læreryrket ble samtaleemne når de møtte folk de ikke kjente som spurte om hva de jobbet med. Negativ media omtale kan påvirke lærernes lyst til å fortsette arbeidet som lærere, og kan medvirke til push ut av yrket. Det at våre lærere til tider unnlater å fortelle at de er lærere, avviker fra hovedtendensen i funn som er gjort av Senter for profesjonsstudier (SPS) ved Høgskolen i Oslo, referert til i

Stortingsmelding nr. 11 (KD, 2009). I denne undersøkelsen vedrørende yrkesstolthet hos lærere kommer det frem at åtte av ti nyutdannede allmennlærere som ble spurt tre år etter avsluttet utdanning, var stolte over å fortelle andre at de er lærere. SPS fant også at allmennlærere tiller yrket sitt like høy eller høyere status, enn andre yrkesgrupper med tilsvarende utdanning.

## 13.6 Likheter og forskjeller i lederes og læreres oppfatninger

Lederne ved Fyret skole fortalte at det ikke finnes lærerflukt ved Fyret skole.

Hovedproblemene som fører til at lærere slutter i yrket etter kort tid, mener de, er at mange lærere opplever at det er for liten tid til undervisningsarbeidet, og at det er for mye papirarbeid og rapportering. Foreldrekontakten er også utfordrende for nyutdannede lærere, mente lederne. Det første momentet; at det er for lite tid til undervisningsarbeidet i forhold til andre arbeidsoppgaver, vektlegges også av lærerne. Lærerne nevnte ikke rapportering spesifikt, men de syntes papirarbeid er slitsomt. Foreldrekontakt ble ikke nevnt av de nyutdannede lærerne som spesielt utfordrende eller krevende. Dette kan muligens være på grunn av de ikke synes foreldrekontakt er særskilt slitsomt, eller det kan være fordi ledelsen har lyktes med å hjelpe lærerne med dette. Dette vet vi ikke svaret på. De nyutdannede lærerne nevnte at de synes det emosjonelle presset som følger med at de engasjerer seg i mennesker kan være krevende, noe som kan inkludere foreldrekontakt. Lærerne ser ut til å synes at arbeidssituasjonen generelt er stressende og lite komfortabel. De klaget også over at de må gjøre for mange kjedelige eller uviktige oppgaver. Dette tyder på at ledelsens bekymring om at mange nyutdannede lærere synes det blir for mange kjedelige oppgaver, ser ut til å medføre riktighet. De nyutdannede lærerne ved Fyret skole uttrykte frustrasjon over dette. Både ledere og lærere syntes å mene det samme; det er undervisning lærere har lyst til å drive med på jobb. De nyutdannede lærerne vektla i tillegg at det er krevende med utskiftninger av læreplanverket, at lærerrollen er så mangfoldig og at det var et sjokk å møte arbeidshverdagen fordi utdanningen ikke hadde forberedt dem godt nok. Lærerne snakket lite om lønn. De var mer opptatt av status og lærernes omdømme som de mente ble forringet av en lærerutdanning som er for lett å gjennomføre og av negativ omtale av lærere i media. Både ledere og lærere reflekterte over hvilke tiltak som kan gjøres. Vi har ikke tatt med lærernes refleksjoner her, fordi vi i kapittel 11 viste hva lærere ønsker seg, nemlig en

fadderordning. Alt lærerne mener bør ligge i fadderordningen, ble presentert i kapittel 11. Lederne foreslo tiltak som mentor, bedre og lengre praksisperiode, det å bli ivaretatt på arbeidsplassen og å bruke lønn som virkemiddel for å forhindre lærerflukt. Presentasjonen i kapittel 11 viser at ledelsen mener at det allerede finnes en slags fadderordning ved Fyret skole, og de har via teamet laget en organisering som ivaretar de nyutdannede lærerne på arbeidsplassen. Ut fra et ledelsesperspektiv ser det ut som at ledelsen ved Fyret skole har gjort noe med det de mener de kan gjøre noe med. Tiltak som kan iverksettes utenfra, som forbedring og forlengelse av praksisperioden og økt lønn til lærere, mener ledelsen kan settes i gang i tillegg til det de sier de gjør i dag. Det er her nevnt en rekke tiltak som kan settes i gang dersom subjektet, altså ledelsen, ønsker å utvikle vårt utsnitt av objektet: altså det å beholde nyutdannede lærere i læreryrket. Som vi så i kapittel 11, og i dette kapitlet finnes det en rekke utfordringer som de nyutdannede lærerne ved Fyret skole har fortalt om at de opplever. Spørsmålet som gjenstår ut fra et lederperspektiv, er om ledelsen kunne ha gjort mer for å hjelpe de nyutdannede, eller om dette er utenfor ledelsens rekkevidde. Interessant i denne sammenhengen er lærernes sterke vektlegging av utdanningen som en for dårlig forberedelse til yrket. Dette understreker betydningen av perspektivet til Biesta (2007, i Ulvik, 2008) og Lave og Wenger (2003) om at arbeidsplassen og arbeidsfellesskapet er en viktig arena for å lære et yrke. Dette gjelder kanskje særlig slik forholdet mellom utdanning og yrke ser ut til å være i dag.

### **13.6.1 Hva snakker lærerne ikke om?**

Noe som er interessant, er at de nyutdannede lærerne vi intervjuet ikke snakket om disiplinproblemer, problemer knyttet til klasseledelse eller konflikter med ledelsen. Dette fant vi er vanlige problemer for nyutdannede lærere da vi gikk igjennom litteratur om nyutdannede lærere, jamfør vår presentasjon av forskning på feltet i kapittel 2. Vi kan stille spørsmålet: Hva kommer det av? Er det god ledelse, eller er de nyutdannede lærerne vi snakket med spesielt gode nyutdannede lærere? Eller begge deler? Kan det skyldes at det er et godt samarbeidsklima mellom ledelse og lærere?

Det at lederne snakket så mye om den problematiske foreldrekontakten, mens lærerne ikke nevnte dette i det hele tatt, er også interessant. Hva betyr denne forskjellen i oppfatning?

Det å skulle sosialisere seg inn i arbeidskulturen ved skolen, kan være en utfordring for nyutdannede som Smith (2008) har lagt vekt på jamfør kapittel 2. I vårt materiale ble det nevnt av ledelsen at det kunne være vanskelig å komme inn i en så krevende arbeidskultur som det er ved Fyret skole. Dette nevnes ikke i det hele tatt av lærerne som problematisk. Hva tyder det på? Kan det være at ledelsen ved hjelp av teamet greier innsosialiseringen av nyutdannede lærere på en ”smertefri” måte? Kan det være at lærerne kom til skolen med realistiske forventninger om at man må gå en periode uten å forstå kodene slik at det ikke ble gjort en stor sak i våre samtaler med dem, eller har de glemt hvordan det opplevdes å være ny allerede?

Vi så også at lederne var ganske opptatt av lærernes lønn, og de trodde at økt lønn var et viktig tiltak for å få lærere til å bli, mens dette ikke var et særlig viktig tema for de nyutdannede lærerne. Hva kan ligge i dette?

Når det gjelder forskjellene i oppfatninger mellom ledere og nyutdannede lærere som ligger i vårt materiale når det gjelder ulike tema, men som i dette kapitlet ble konkretisert ved eksemplene foreldrekontakt og holdninger til lønn ser vi eksempler på at ikke alle aktører ser objektet belyst fra samme vinkel, og derved ikke har lik objektmotivasjon ut fra det aktivitetsteoretiske perspektivet. Eksemplene med foreldrekontakt og lønn kan henvise til friksjon i subjekt noden avhengig av om ledere eller lærere ses som subjekt.

## 13.7 Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har ledere og lærere ved Fyret skole reflektert over en rekke problemområder og tiltak som angår problemet med at nyutdannede slutter i yrket. Refleksjonene kan være til hjelp når vårt utsnitt av objektet skal utvikles videre. Eksemplet med at lederne var opptatt av lærernes lønn og å bistå i den problematiske foreldrekontakten, mens dette ikke ble fremhevet som viktig for de nyutdannede lærerne, er eksempler på at ikke alle aktører i systemet på lokalt nivå ser objektet belyst fra samme vinkel. I eksempelet vårt er ikke objektet delt. Når det gjelder problemet med papirarbeid og rapportering synes ledelse og nyutdannede å dele oppfatning, og objektet er nesten sammenfallende. Når det gjelder å beholde nyutdannede lærere så vi at ledere og lærere hadde noe delt og noe udelt oppfatning av hva som er problemet. Vi ser dermed at det synes å være nødvendig å kartlegge objektet

både på leder og lærernivå i den enkelte lokale kontekst for å finne ut hvor tiltak eventuelt bør settes inn.

Vi har også sett at aktivitetssystemer på forskjellige nivå som berører hverandre i dette kapitlet, for eksempel utdanningsmyndighetenes og de nyutdannede lærernes i deres oppfatning av lærerens oppdrag. Her så vi at objektene ikke er delte og bare i noen grad overlapper. Overlappingen, altså enigheten, handler om at lærere skal drive med kjerneaktiviteter som undervisning og elevkontakt. I vår case fant vi at ledere hadde en slags mellomstilling, og sto posisjonert mellom utdanningsmyndigheter og lærere. Skoleledere får derved utfordringen med å utvikle delte objekter ved å skape bevegelse i læreres oppfatning slik at denne nærmer seg myndighetenes av hva lærerens oppdrag går ut på. Dette vil vi tro foregår i opplæringen på arbeidsplassen.

Det vil ut fra dette være viktig at ledere, myndigheter og utdanningsinstitusjoner samarbeider tettere med lærere og lytter til hva lærere har å si om den første tiden og hva de nyutdannede selv sier at de trenger for å revurdere hva som skal til for å utvikle objektet med å forhindre lærerflukt, noe som vil utgjøre et komplekst samspill.

## 14. Oppsummering av oppgaven

I denne oppgaven har vi belyst problemstillingen: *Hva er ledelsens betydning for å beholde nyutdannede lærere?* Empiriske utsagn samlet inn gjennom intervju med ledere, lærere og tillitsvalgte ved Fyret skole har dannet utgangspunkt for en aktivitetsteoretisk (Engeström, 1987) analyse.

Våre begrunnelser for å undersøke denne problemstillingen har vært interesse for temaet lærerflukt med utgangspunkt i våre egne profesjonelle liv, problemfeltets aktualitet i media og i samtiden, samt det forskningsmessige bidraget vi mener å kunne tilføre faget utdanningsledelse ved å gjøre en undersøkelse av skolelederes betydning i arbeidet med å beholde lærere i yrket.

Empirisk gjorde vi mange interessante funn som dannet utgangspunkt for analysen. Vi fant at Fyret skole var en ambisiøs skole med høy selvtillit, hvor ledelsen ikke anså lærerflukt som et problem som angikk skolen nå eller i overskuelig fremtid. Et godt omdømme ble tilsynelatende brukt aktivt som redskap av subjektet, altså ledelsen, i ansettelsesfasen. Dette redskapet så ut til å bidra til å trekke lærere til seg og binde lærere til skolen. Ledelsen ønsket seg robuste lærere som tåler ”trøkket” i skolehverdagen, og ledelsen ga uttrykk for at de i liten grad ønsket å legge spesielt til rette for de nyutdannede. Verdier som kan ligge bak ledelsens valg av strategier, forsøkes gjort eksplisitt av oss ved å trekke ut noen arbeidsverdier som synes å ha avgjørende betydning for hva som anses som hensiktsmessig og mulig å gjøre av tilrettelegging fra ledelsens side. En viktig ledelsesaktivitet ser ut til å være utveksling ved hjelp av diverse kommunikative redskaper, der vi trekker frem noen av redskapene som synes å være skreddersydde av ledelsen for å ivareta nyutdannede og nyansattes behov. Vi fant at team så ut til både å være et redskap for ledelsen og dessuten en viktig arena i arbeidsfellesskapet hvor nyutdannede ble ivaretatt og lært opp, og hvor lederskap distribueres via nøkkelposisjonen til avdelingslederen som beveger seg inn og ut av teamet. Egnet spørreatferd syntes å være en essensiell ferdighet og vanskelig sosial kompetanse som nyutdannede måtte beherske for å greie å bli sluset inn fra periferien til sentrum i arbeidsfellesskapet. Ved å supplere det aktivitetsteoretiske perspektivet med det situerte perspektivet (Lave & Wenger, 2003), Vygotskys (1976, 1986, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007) teori om læring, det medierte perspektivet og det distribuerte perspektivet



(Ottesen & Møller, 2006 og Gronn, 2002 i Ottesen & Møller, 2006) har i vi kunnet bevege oss inn og ut av ulike fokus i løpet av oppgaven. Men det er ved å bruke det aktivitets-teoretiske perspektivet vi har greid å gripe dynamikk og spenninger som oppstår på organisasjonsnivå enten i noder eller mellom noder i aktivitetssystemet. Et eksempel på de spennende destinasjonene aktivitetsteorien kan vise oss, var da vi ved å studere hva ledere og lærere sa om fadderordning, greide å vise et eksempel på diskrepans i oppfatninger som kan lede til ubalanse i aktivitetssystemet. Noe vi mener mest sannsynlig vil fremkalle behov for endring eller presisering fra ledelsens side. Lederne synes å mene at det finnes en slags fadderordning innebygd i teamets funksjon, mens de nyutdannede ikke har merket noe til denne fadderordningen.

Det ser ikke ut som om det er så mange tiltak som settes i gang spesielt for de nyutdannede lærere ved Fyret skole, men kurset ”Forsterket lærerutdanning” arrangeres av kommunen og er et tilbud som de nyutdannede får være med på. På denne måten finnes det i møtetpunktet mellom de to aktivitetssystemene til skolen og kommunen, en aktivitet som er designet for å ivareta nyutdannede læreres behov.

Utviklingsmuligheter og lønn ble av ledelsen trukket frem som viktig for å beholde lærere, mens de nyutdannede selv ikke var spesielt opptatt av utvikling eller lønn på dette tidlige stadiet i karrieren. Dette mener vi kan ses i sammenheng med stadiene (Moir, n.d., Smith, 2008) lærerne er i, hvor arbeidsoppgavene oppleves som overveldende og lærerne strever med å holde hodet over vann. Vi antyder at også den labre interessen for lønn, kan vise seg å endres etter hvert som lærerne kommer videre i sin arbeidskarriere.

En del av de aktivitetene ledelsen fortalte at de satte i gang i forhold til det intenderte objektet; å beholde nyutdannede lærere, kom ikke til syne som et realisert objekt for lærerne. Tabell 1 illustrerer dette. I tabellen oppsummerer vi en del av ledelsens utsagn om hva de gjør for å beholde nyutdannede lærere. Utsagnene er stilt opp ved siden av lærernes og tillitsvalgte utsagn om hva ledere gjør.

Hva gjør ledelsen ved Fyret skole for å beholde nyutdannede lærere	sier lederne at de gjør	sier lærerne at ledelsen gjør	sier tillitsvalgte at ledelsen gjør
Ledelsen er tydelig på hva de forventer	X		X
Lar dem få bruke sin kompetanse der de er dyktige	X		
Lar dem få "bryne" seg litt	X		
Informasjonsmøte en av de første dagene i jobb	X	X	X
Informasjonsside: "Informasjon til alle ansatte"	X		X
Oppfølgingssamtale før høstferien	X		
Avdelingsleder er "tett på"	X		X
Avdelingsleder veileder, observerer, er samtalepartner	X	X	
Oppmuntrer dem til å spørre kollegaer	X	X	X
Digital veileder i forhold til Fronter og data	X		X
Opplæring i hvordan Fyret skole gjør i forhold til planer m.m.	X		X
Strategisk teamsammensetning	X	X	X
Teamene har egne arbeidsrom	X	X	
Råd om hvordan man bør møte elevene første gang	X		
Veiledning i forhold til kommunikasjon med foresatte	X		
Legger til rette for at de får delta på kurset "Forsterket lærerutdanning"	X	X	

Tabell 1: Utsagn om hva ledelsen ved Fyret skole gjør for å beholde nyutdannede lærere

Ledelsens betydning i arbeidet for å beholde nyutdannede lærere er sammensatt, noe vi mener å ha vist empirisk og på teori- og analysenivå.

Vårt bidrag til faget utdanningsledelse er, etter vår mening, at vi i denne oppgaven har valgt å løfte frem ledelsens betydning i arbeidet med å beholde nyutdannede lærere i yrket. Oss bekjent er ledelsens rolle på dette feltet foreløpig lite undersøkt. I den grad problemområdet lærerflukt har blitt forsket på, er det hovedsakelig læreres perspektiv som er blitt undersøkt og formidlet. Ved å fokusere på ledelse, mener vi å kunne gjøre et forskningsmessig bidrag der vi tilfører kunnskap som angår både hva ledelsen gjør og som gir kunnskap om

ledelsesperspektivet. I vår studie har vi fått frem ledernes perspektiv, men vi har også fått frem flerstemmigheten i skolesamfunnet ved å sette ledernes utsagn side om side med perspektivene til nyutdannede lærere og tillitsvalgte. Dette mener vi bidrar til å få frem kompleksiteten i skolehverdagen og de mange perspektiver som ledere i skolen må ta hensyn til når de gjør sine beslutninger. Vi har fått et dialogisk syn på kunnskap ved at vi har fått adgang til flere perspektiver (Bakhtin, 1979/2000;1986/2004, i Hauge, Lund & Vestøl, 2007). Vi mener i tillegg at vi bidrar til å utvikle bruken av det aktivitetsteoretiske perspektivet inn i faget utdanningsledelse ved å gjennomføre en konsekvent aktivitetsteoretiske analyse der vi har forsøkt ”å snu hver stein” i organisasjonen til vår caseskole og lyssette hvert moment aktivitetsteoretisk. Ved hjelp av aktivitetsteorien greier vi å vise den dynamikken og omskifteligheten som finnes innenfor skoleorganisasjonen, hvor for eksempel et redskap i dag kan være et regelaspekt i morgen alt avhengig av konteksten det ses ut fra. I kapittel 7.2 viste vi et eksempel på dette, der skolens omdømme kan ses som redskap for subjektet, eller som regelaspekt som regulerer aktiviteten. Således mener vi at vi har klart å sette ledere og læreres utsagn inn i en kontekstuell ramme som gir et sannferdig bilde av den kompleksiteten ledere arbeider innenfor.

## 14.1 Vurderinger av vår egen forskning

Avslutningsvis vil vi stille spørsmålet: Har vi klart å undersøke det vi skulle? Fokus for undersøkelsen var å belyse skolelederens betydning i forhold til arbeidet med nyutdannede lærere.

Vi valgte å ta utgangspunkt i hva lederne sa de gjorde og hvordan tiltakene ble oppfattet av de nyutdannede lærerne. Gjennom grundig analyse av materialet mener vi at vi har klart å si noe om hvilken betydning lederne har hatt i forhold til de nyutdannede lærerne.

Vi har bestrebet oss på å ha en høy åpenhet i forhold til våre metodiske valg og hvordan denne undersøkelsen ble gjennomført. Ut ifra dette kan vi si at vår undersøkelse er pålitelig ved at den er analytisk generaliserbar. Den lar seg kopiere og gjennomføre på lignende måte ved en annen skole.

Vi fant harmoni og gode relasjoner mellom lederne og lærerne ved Fyret skole. Samtidig var det diskrepans i hvordan objekter ble oppfattet. Det kan være nyttig for skoleledere å vite noe om lederes betydning for å få intenderte objekter til å bli realiserte.

Det kunne ha vært av interesse å finne ut hvorvidt manglede harmoni mellom ledere og lærere ville skapt større forskjeller i oppfatning av objekter enn det vår empiri viser. En undersøkelse som tar for seg samme problemstilling ved en skole med konflikt og disharmoni mellom ledelse og lærere, kunne ha vært interessant som oppfølging til vår forskning.

I vår undersøkelse har vi samlet empiri som har vært fortellinger om hva ledere gjør og hva lærerne oppfatter at de gjør. Disse perspektivene ble supplert med fortellingen til tillitsvalgte. Forskningen vår begrenset seg naturlig av masteroppgavens omfang og ramme. Vi ser at vår undersøkelse kunne blitt beriket ved å innhente empiri fra noen lærere som hadde valgt å slutte etter få år i yrket. Dette kunne muligens ha gitt et mer utfyllende bilde. I tillegg til å samle inn intervjudata, kunne vi har gjort observasjoner av hva ledere gjør. Dette ville kanskje gitt et enda mer sannferdig bilde av hva lederes betydning er. Ved hjelp av denne metodetrianguleringen ville vi muligens styrket validiteten av funnene våre ytterligere.

Det kan gjøres innvendinger mot valget av vår case, ved at Fyret skole er en suksesskole som lykkes med det meste. Dermed kan funnene våre oppfattes å ha begrenset interesse for andre enn eventuelle tilsvarende skoler. Dette reduserer muligens overførbarheten av funnene våre. Skoler som sliter med rekrutteringen av lærere, vil ha et annet utgangspunkt og andre utfordringer enn det Fyret skole har.

På bakgrunn av det vi har kommet fram til i vår oppgave, mener vi at skoleledere spesielt har en viktig betydning i forhold til å formidle den faktiske lærerrollen for de nyutdannede lærerne. Ved å jobbe med dette, vil vi tro at skoleledere kan bidra til å beholde flere nyutdannede lærere i yrket.

## Kildeliste

- Aas, M. (2008). *Diskusjonens kraft. En longitudinell studie av et skoleutviklingsprosjekt der leseeksperter/forskere støtter rektorer og lærere ved sju skoler i utvikling av skolens leseundervisning*. Avhandling (ph.d). Universitetet i Oslo: Unipub
- Abildgaard, P. (2009). Tidsplanlegging i skolen. *Utdanning*, nr. 8, 46-47
- Andersen, S. S. (1997). *Case-studier og generalisering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Bolman, L. G. & Deal, T. E. (2004). *Nytt perspektiv på organisasjon og ledelse*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Brandth, B. (1996). Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2 utg., ss. 145-165). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bråten, I. (2002). Selvregulert læring i sosialt-kognitivt perspektiv. I I. Bråten (red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. (ss. 164-193) Oslo: J. W. Cappelens Forlag a.s.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2006). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: [www.etikkom.no](http://www.etikkom.no)
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2006). *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring*. St. meld. nr 16 (2006-2007). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2008). *Kvalitet i skolen*. St. meld. nr 31 (2007-2008). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Det kongelige kunnskapsdepartement. (2009). *Læreren - Rollen og utdanningen*. St. meld. nr 11 (2008-2009). Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding: An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki: Orienta-Konsultit.
- Engeström, Y. (2008). *From Teams to Knots. Activity-Theoretical Studies of Collaboration and Learning at Work*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Miettinen, R. (1999). Introduction. I Y. Engeström, R. Miettinen & R. Punamäki (Red.). *Perspektives on Activity Theory*. (ss.1-16). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching. Theory and Practice*, 15 (2), 273-289.

- Grønmo, S. 2004. *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet*. Oslo: Abstrakt forlag
- Harris, A. (2005): Leading from the Chalk-face: An Overview of School Leadership. *Leadership, 1* (1), 73 – 87.
- Hauge, T. E., Lund A. & Vestøl, J. M. (red.) (2007). *Undervisning i endring. IKT, aktivitet, design*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Henriksen, L. & Vik, M. (2008, 12. januar). Hva gjør lærerne? *Aftenposten*, s.4.
- Igland, M. & Dysthe, O. (2001). Vygotskij og sosiokulturell teori. I O. Dysthe (red.). *Dialog, samspill og læring*. (ss. 73-90). Oslo: Abstrakt forlag.
- Iversen, R.K. (2009, 7. februar). Første skole ut av rekken. Regjeringens plan for at lærerne i grunnskolen skal bli bedre. *Aftenposten*, s.4-5.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2005). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag as.
- Jonassen, D. H. (2000). Revisiting Activity Theory as a Framework for Designing Student-Centered Learning Environments. I D. H. Jonassen & S. M. Land (Red.). *Theoretical Foundations of Learning Environments*. (ss. 89-122). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates Inc.
- Kotter, J.P. (2002). *Hvad ledere egentlig gør*. Kolding: Forlaget Brimar A/S.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lave, J. (1999). Læring, mesterlære, social praksis. I J. Lave & E. Wenger. *Situert læring og andre tekster* (dansk utgave 2003, ss. 105-128). København: Hans Reizels Forlag A/S.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster* (dansk utgave). København: Hans Reizels Forlag A/S.
- Lund, T. (2002). Metodiske prinsipper og referanserammer. I T. Lund (red.). *Innføring i forskningsmetologi*. (ss. 79-123). Otta: Unipub AS
- Lundgaard, H. & Drengelid, S. (2008, 19. august). Tøff start for blodferske lærere. Møter høyere forventninger enn før. *Aften*, s.6-7.
- Marcus, G. E. & Fischer, M. M. J. (1986). *Anthropolgy as Cultural Critique. An Experiemental moment in the human sciences*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Matre, H. E. (2008, 9. januar). Arrogante ledere og svake lærere. *Aftenposten*, s.2 i del 2.

- Moir, E. (n.d.). *Phases of first-year teaching*. Lastet ned 25.juli, 2009 fra <http://www.newteachercenter.org/article2.php>
- Moir, E. & Gless, J. (n.d.). *Quality Induction: An Investment in Teachers*. Lastet ned 25. juli, 2009 fra <http://www.newteachercenter.org/article1.php>
- Mullins (n.d). Latet ned 3. september, 2009, fra <http://www.geography.learnontheinternet.co.uk/topics/migration.html>
- Møller, J. (1996). *Lære å/og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag as.
- OECD. (2005). *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, Paris: OECD Rights and Translation unit, Public Affairs and Communications Directorate.
- Opplæringslova (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (Lov 1987-07-17 nr 61). Lastet ned 20. september, 2009 fra <http://www.lovdatab.no/all/tl-19980717-061-012.html#10-1>
- Ottesen, E. (2006). *Talk in Practice. Analysing student teachers' and mentors' discourse in internship*. Thesis submitted for Dr. Polit degree at Faculty of Education. Department of Teacher education and School Development. University of Oslo: Unipub.
- Ottesen, E. & Møller, J. (2006). Distribuert ledelse som begrep og forskningsperspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (red.). *Utdanningsledelse*. (ss. 136-147). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.
- Push and Pull factors*. (2007). Latet ned 3. september, 2009, fra <http://www.slideshare.net/tudorgeog/migration-and-push-pull-factors-1126083>
- Ragin, C. C. (1994). *Constructing Social Research*. California: Pine Forge Press.
- Sahl, I. (2009, 13. august). Lokker lærere med ekstra lønn. *Aften*, s.6-7.
- Seymour-Smith, C. (1986). *Macmillans dictionary of anthropology*. London and Basingstoke: The Macmillan Press Ltd.
- Sivesind, K. H.(1996). Sortering av kvalitative data. I H. Holter & R. Kalleberg (red.), *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. (2 utg., ss. 240-273). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2008). *Ny i skolen! Ikke lett, men lyspunkter finnes rett og slett*. Lastet ned 4. februar, 2009, fra [http://www.kskonsulent.no/upload/117929/Kari%20Smith\\_10.00.pdf](http://www.kskonsulent.no/upload/117929/Kari%20Smith_10.00.pdf)
- Stålsett, U. (2006). *Veiledning i en lærende organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Tessem, L.B. og Iversen, R.K. (2009a, 2. februar). Flykter fra læreryrket. *Aftenposten*, s.1-3.

- Tessem, L.B. og Iversen, R.K. (2009b, 3. februar). Eksklærer: Kanskje kommer jeg tilbake. *Aftenposten*. s.2-3.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (Red.) (2003). *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. Oxford: Elsevier Science Ltd. Pergamon. Earli.
- Tuomi-Gröhn, T. & Engeström, Y. (2003). Conceptualizing Transfer: From Standard Notions to Developmental Perspectives. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (ss. 19-38). Oxford: Elsevier Science Ltd. Pergamon. Earli.
- Tuomi-Gröhn, T., Engeström, Y. & Young, M. (2003). From Transfer to Boundary-crossing Between School and work as a Tool for developing Vocational Education: An Introduction. I T. Tuomi-Gröhn & Y. Engeström (Red.) *Between School and Work: New Perspectives on Transfer and Boundary-crossing*. (ss. 1-15). Oxford: Elsevier Science Ltd. Pergamon. Earli.
- Ulvik, M. (2008). Hvorfor vil ikke lærere jobbe i skolen?. *Utdanning*, 16, 62-65.
- Ulvik, M. (2009). Ikke glem de nye lærerne som ressurs! *Utdanning*, 11, 40-41.
- Ulvik, M, Smith, K. & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school - the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25, 835-842.
- University of Helsinki (n.d.). *The Activity System*. Lastet ned 6. september, 2008 fra <http://www.edu.helsinki.fi/activity/pages/chatanddwr/activitysystem/>
- Vygotsky, L. S. (1996). Interaksjon mellom læring og utvikling. I E. L. Dale (red.). *Skolens undervisning og barnets utvikling*. (ss. 151-165). Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Wenger, E. (1998). En sosial teori om læring og Læring. I J. Lave & E. Wenger. *Situert læring og andre tekster* (dansk utgave 2003, ss. 129-181). København: Hans Reizels Forlag A/S.



## Figurliste

<b>FIGUR 1: DEN FORMELLE LEDELSESSTRUKTUREN VED FYRET SKOLE.....</b>	<b>33</b>
<b>FIGUR 2: "THE STRUCTURE OF HUMAN ACTIVITY" (ENGESTRÖM, 1987, S. 78).....</b>	<b>50</b>
<b>FIGUR 3: FYRET SKOLE SETT SOM ET AKTIVITETSSYSTEM.....</b>	<b>52</b>
<b>FIGUR 4: ET AKTIVITETSSYSTEM INTERAGERER I ET NETTVERK MED ANDRE AKTIVITETSSYSTEM (UNIVERSITY OF HELSINKI, N.D.).....</b>	<b>56</b>
<b>FIGUR 5: TO AKTIVITETSSYSTEMER SOM INTERAGERER MED HVERANDRE (ENGESTRÖM, 2001, S. 136, I AAS, 2009, S.114).....</b>	<b>57</b>
<b>FIGUR 6: FYRET SKOLE SETT SOM ET AKTIVITETSSYSTEM MED FOKUS PÅ HVA LEDELSEN GJØR FOR Å FOREBYGGE LÆRERFLUKTPROBLEMATIKKEN .....</b>	<b>59</b>
<b>FIGUR 7: KOMPONENTER I SOSIAL TEORI OM LÆRING (WENGER, 1998, S.131).....</b>	<b>62</b>
<b>FIGUR 8: TO AKTIVITETSSYSTEMER SOM INTERAGERER MED HVERANDRE MED OBJEKTET FADDERORDNING.....</b>	<b>126</b>
<b>FIGUR 9: KURSET "FORSTERKET LÆRERUTDANNING" SETT I ET AKTIVITETSSYSTEM PÅ KOMMUNENIVÅ .....</b>	<b>133</b>
<b>FIGUR 10: KURSET "FORSTERKET LÆRERUTDANNING" I AKTIVITETSSYSTEMET FYRET SKOLE.....</b>	<b>134</b>
<b>FIGUR 11: AKTIVITETSSYSTEMER SOM GRIPER INN I HVERANDRE I FORHOLD TIL KURSET "FORSTERKET LÆRERUTDANNING" .....</b>	<b>136</b>

## Vedlegg

### Intervjuguide

#### Gruppeintervju med ledere: (rektor + 2 avd. ledere):

**Innledende spørsmål: Har dere noen rutiner som dere iverksetter når dere får nye lærere ved skolen?**

- 1. Emne: Skolens aktiviteter rettet mot nyutdannede (ikke nødvendigvis tiltak)**
  - Når dere får nyutdannede og relativt ferske lærere her ved skolen, hva gjør dere for at denne læreren skal fungere best mulig i jobben?
- 2. Emne: Konkrete ledelsesoppgaver knyttet til nyutdannede lærere.**
  - Hvilke lederoppgaver (formelle eller uformelle) mener dere finnes i forhold til de lærerne som er nyutdannede? Prøv å beskrive: A. Formelle oppgaver og B. Uformelle oppgaver....
  - Hvem gjør hva av lederoppgaver knyttet opp mot nyutdannede lærere (fordeling mellom rektor, ass. rektor / avdelingsledere?)
- 3. Emne: "Lærerflukt" som et generelt tema (er dette viktig for dem?).**
  - I hvilken grad er dere som skoleledere opptatt av at mange lærere slutter etter få år i yrket?

#### Gruppeintervju med nyutdannede lærere (ca 3 lærere):

##### **Emne 1: Den første tiden som ny lærer**

- Hvordan opplevde dere at dere ble ivaretatt som nye lærere her ved skolen?
- Var det noe spesielt skolen gjorde for dere da dere først begynte her ved skolen, fordi dere var nye?
- Hvordan opplever dere det å være relativt nyutdannet i lærerjobben?

##### **Emne 2: Hvordan oppleves det ledelsen gjør eller ikke gjør (ledelsens strategier)**

- Får dere noen oppfølging individuelt eller i gruppe fra skolen som nyutdannede?
- Hvis tiltak finnes: Hvordan opplever dere tiltakene?
- Hva har dere spesiell nytte av oppfølging slik dere ser det?

---

**Emne 3: Hva tror de nyutdannede lærerne skal til for at lærere skal ønske å bli jobbene****Emne 4: Hva tenker lærerne om lærerflukt****Intervju med tillitsvalgte:****Emne 1: Tillitsvalgtrollen**

- Hvordan opplever du det å være tillitsvalgt her ved skolen?
- Hvordan synes du din rolle som tillitsvalgt er hver ved skolen; synes du at du får til å være et bindeledd mellom ledelse og de ansatte?

**Emne 2: Ansettelsesprosessen**

- Hvordan opplever du det å være med på intervjuprosessen/ hvordan synes du dette samarbeidet med ledelsen fungerer?
- Hvordan fungerer ansettelsesprosessen her ved skolen?
- Hva er din rolle i ansettelsesprosessen? Har du mulighet til å påvirke resultatet?

**Emne 3: Ledelsen og nyutdannede**

- Du hører antagelig noe om hvordan relativt nyutdannede opplever det å være nyutdannet og hvordan de opplever skolens / ledelsens strategier overfor nyutdannede. Hvis du skulle si noe om hva du hører fra de som er nyutdannet, hva vil du da fortelle om?
- Hva slags oppgaver (formelle og uformelle) mener du at ledelsen har i forhold til nyutdannede lærere?
- Hva slags informasjon opplever du at ledelsen gir spesielt til nyutdannede lærere om det å være ny i dette yrket/ny ved skolen?
- Hva slags forventninger stiller skolen til nyutdannede lærere?
- Vet du om skolen har spesielle tiltak i forhold til nyutdannede lærere?
- Flere lærere har nevnt at de kunne tenke seg en fadderordning. Hva tenker du er fordeler og ulemper ved en slik løsning?
- Vet de nyutdannede hvem i ledelsen som har oppfølgingsansvar for dem? Er dette kommunisert?
- Hva gjøres når noen nyutdannede sliter i jobben?
- Hva kan skolen gjøre for å tilrettelegge enda bedre for nyutdannede lærere?
- Hva slags tiltak tror du at nyutdannede lærere kunne hatt nytte av med tanke på å beholde nyutdannede lengre i yrket?