

# Hvorfor slutter nyutdannede lærere?

*Fortellinger fra fem nyutdannede*

Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og  
skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

November 2014



# **Hvorfor slutter nyuddannede lærere?**

Fortællinger fra fem nyuddannede

© Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm

2014

Hvorfor slutter nyutdannede lærere? Fortellinger fra fem nyutdannede

Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Oppgaven er en kvalitativ casestudie av hvorfor fem nyutdannede lærere valgte å slutte som lærere. Studien har belyst følgende fenomen: Hvorfor slutter nyutdannede lærere? Organisasjons- og utdanningsforskning inspirerte oss til å studere dette fenomenet nærmere. For å svare på problemstillingen, har vi fokusert på fire sider ved yrket: lærerrollen, skoleledelse, skolekultur og veiledning. Datagrunnlaget kommer fra fem informanter. Gjennom deres fortellinger har vi dannet et bredt og sammensatt bilde for å forstå hvorfor de sluttet som lærere. Empiriske funn i denne studien har til hensikt å belyse viktige sider ved fenomenet lærerflukt blant nyutdannede.

Vi finner at det er komplekse og sammensatte årsaker til at de nyutdannede lærerne slutter. For det første viser resultatene at konflikter i lærerrollen kan være en grunn til at nyutdannede lærere velger å slutte i yrket. Lærerrollen ble ikke helt som informantene hadde sett for seg. For det andre viser resultatene at en ledelse som er lite involvert og engasjert i de nyutdannedes situasjon og utvikling kan være en årsak til at nyutdannede lærere slutter i yrket. For det tredje viser våre resultater at alle de nyutdannede samarbeidet med kollegaene sine, men samarbeidet og samholdet med andre nyutdannede lærere var særlig viktig for dem. Til slutt viser resultatene våre at veiledningen ikke har lyktes i tilstrekkelig grad, til tross for at fire av fem informanter hadde en veiledningsordning. Resultatene fra denne studien antyder at en lite vellykket veiledning kan føre til lærerflukt blant nyutdannede lærere.

Studien har flere generelle og praktiske implikasjoner. En generell implikasjon er knyttet til begrepet praksissjokk. De nyutdannede i denne studien ser ut til å ha hatt med seg en forestilling om yrket som ikke i tilstrekkelig grad tok opp i seg de mange spenningene som ligger i yrket. Informantene trekker særlig fram administrative oppgaver som en uventet side ved yrket. Det betyr at deres forståelse av lærerrollen ikke ble som de hadde forventet. En viktig praktisk implikasjon er knyttet til ledelsens arbeid med nyutdannede lærere og rektors pedagogiske ansvar. En annen viktig praktisk implikasjon gjelder veiledning av nyutdannede. Fire av fem av informantene i denne studien fikk veiledning, men den var mangelfull. Empiriske funn i denne oppgaven synliggjør behovet for en formalisert veiledningsordning, som er en del av skolens satsing på nyutdannede lærere.



# Forord

Masteroppgaven markerer slutten på fire års studier på Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo. Det har vært fire givende år der vi har fått innblikk i flere sider ved skolen enn hva vi opplever som lærere. Studiet har i sin helhet vært interessant, men spesielt har arbeidet med masteroppgaven vært en spennende prosess der vi har lært mye. Gjennom den har vi fått innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever sin første tid i yrket. Oppgaven har også gitt oss en større forståelse for hvordan den enkelte skole kan ivareta nye lærere den første tiden i yrket. Vi sitter igjen med ny innsikt og ny kunnskap som vi ønsker å ta med oss videre. Vårt ønske er at denne oppgaven også kan gi flere en forståelse av hvordan det er å være nyutdannet lærer, og hvorfor det er viktig å legge til rette for at de får en god start på lærerkarrieren sin. En god start og hjelp til videre utvikling tror vi kan føre til at flere nyutdannede lærere ikke forlater yrket til fordel for andre jobber. Vi trenger gode lærere i skolen. Vi har ikke råd til å miste noen.

Det hadde ikke vært mulig å få til denne oppgaven uten innspill, bidrag og hjelp fra andre. Først og fremst må vi få takke de fem informantene våre som åpenhertig fortalte om sine erfaringer fra læreryrket. Deretter ønsker vi å takke veilederen vår, Dijana Tiplic, for konstruktive tilbakemeldinger om stort og smått. Takk til Eli Lejonberg som har bidratt med nyttige innspill, spørsmål og støtte underveis. Takk til Geir Hollup og Harald Sandvik for korrekturlesing. Geir skal også ha en stor takk for jobben som utskriftsansvarlig, det har blitt noen sider. Og takk til Magnus Vinje for oppmuntringer og støtte gjennom hele prosessen. Til slutt en takk til alle som på sitt vis har bidratt med stort og smått i arbeidet med denne oppgaven.





# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn .....	1
1.2	Problemstilling og forskningsspørsmål .....	2
1.3	Oppgavens struktur.....	5
2	Teoretisk rammeverk.....	6
2.1	Lærerrollen .....	6
2.1.1	Rollekonflikt på grunn av praksissjokk.....	7
2.1.2	Rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper .....	8
2.1.3	Rollekonflikt på grunn av mange roller .....	11
2.1.4	Rollekonflikt på grunn av konkurrerende forventninger.....	11
2.2	Skoleledelse .....	13
2.2.1	Støtte og oppfølging .....	14
2.2.2	Tillit.....	16
2.3	Skolekultur.....	18
2.3.1	Samarbeid med kollegaer .....	18
2.3.2	Samhold mellom nyutdannede lærere .....	19
2.4	Veiledning .....	21
2.5	Oppsummering .....	24
3	Metode.....	26
3.1	Forskningsdesign: Casestudie.....	26
3.2	Intervju som metode .....	26
3.2.1	Utvalg .....	27
3.2.2	Innsamling av data .....	29
3.2.3	Koding og kategorisering .....	32
3.3	Validitet .....	33
3.4	Reliabilitet .....	35
3.5	Oppsummering .....	36
4	Datapresentasjon og empiriske funn .....	38
4.1	Lærerrollen .....	38
4.1.1	Rollekonflikt på grunn av praksissjokk.....	38
4.1.2	Rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper .....	41

4.1.3	Rollekonflikt på grunn av mange roller .....	42
4.1.4	Rollekonflikt på grunn av konkurrerende forventninger.....	44
4.1.5	Oppsummering «Lærerrollen» .....	46
4.2	Skoleledelsen .....	47
4.2.1	Støtte og oppfølging .....	47
4.2.2	Tillit til ledelsen .....	50
4.2.3	Oppsummering “Skoleledelsen” .....	52
4.3	Skolekultur.....	53
4.3.1	Samarbeid med kollegaer .....	53
4.3.2	Samhold mellom nyutdannede lærere .....	56
4.3.3	Oppsummering «Skolekultur» .....	57
4.4	Veiledning .....	57
4.4.1	Veiledning ved skolene .....	58
4.4.2	Oppsummering «Veiledning» .....	61
5	Drøfting .....	62
5.1	Lærerrollen .....	62
5.1.1	Rollekonflikt på grunn av praksissjokk.....	63
5.1.2	Rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper .....	65
5.1.3	Rollekonflikt på grunn av mange roller .....	67
5.1.4	Rollekonflikt på grunn av konkurrerende forventninger.....	68
5.2	Skoleledelsen .....	70
5.2.1	Støtte og oppfølging .....	70
5.2.2	Tillit.....	72
5.3	Skolekultur.....	74
5.4	Veiledning .....	77
6	Konklusjoner og implikasjoner .....	81
6.1	Konklusjoner .....	81
6.2	Implikasjoner for praksis og videre forskning.....	82
	Litteraturliste .....	86
	Vedlegg .....	93





# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn

Lærerflukt er et viktig tema innen utdanningsforskning (Gonzalez, Brown & Slate, 2008; Ingersoll, 2011; TNS Gallup, 2011). Årsaken er enkel: Et for høyt antall lærere velger å forlate yrket. Dette er en internasjonal trend som også er merkbar i Norge. En stor andel av de som slutter er nyutdannede lærere (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2014). Dermed er det svært relevant å stille spørsmålet om lærerflukt blant nyutdannede.

En grunn til dette kan være at læreryrket er i forandring. Nyutdannede møter en annen skolevirkelighet enn det deres eldre kollegaer gjorde da de begynte i yrket. Yrket har blitt mer transparent. Det er mange som stiller krav og forventninger. Internasjonale trender virker inn på skolesystemer, blant annet i form av prøver og undersøkelser. Oppgavene utenfor klasserommet har blitt mer komplekse og omfattende, og de tar mer tid. Lærernes viktigste oppgave er fortsatt å legge til rette for læring, men ved siden av dette skal lærerne samarbeide med kollegaer, gjennomføre foreldremøter og ukentlig følge opp elever. De skal gjennom elevevalueringer, og de skal følge opp resultatene av disse. I tillegg til å utvikle sin egen klasseromspraksis, skal de delta i utviklingsarbeid ved skolen, og helst også delta i en eller annen form for etterutdanning selv. Læreren skal også være lærende. Summen av disse endringene har på mange måter resultert i en ny og annerledes lærerrolle (Hargreaves, 1996; Hanssen, Raaen & Østrem, 2010).

I Norge er den nye lærerrollen temaet for Stortingsmelding 11 (2008-2009). I denne stortingsmeldingen understrekes flere av endringene som læreryrket har gjennomgått. For å imøtekomme noen av de forventede utfordringene foreslås det endringer i utdanningen. Målet er at lærerutdanningen skal tiltrekke seg motiverte og velkvalifiserte studenter. I den anledning har det vært en satsing på å gjøre læreryrket mer attraktivt ved blant annet å jobbe for å øke yrkets status. Kampanjen GNIST<sup>1</sup> har vært et viktig ledd i denne satsingen (Utdanningsdirektoratet, 2012).

---

<sup>1</sup> GNIST er et samarbeidsprosjekt mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsforbundet, Nasjonalt råd for lærerutdanning, Skolenes landsforbund, KS, NHO, LO, Pedagogstudentene, Norsk Studentorganisasjon, Elevorganisasjonen, Norsk Lektorlag og Skolelederforbundet. Hensikten med prosjektet er å styrke lærerutdanningen og å øke statusen til yrket (Utdanningsdirektoratet, 2012).

Selv om læreryrket gjennomgår store endringer, er det fortsatt mange som velger å utdanne seg som lærere. Læreren har fortsatt et viktig samfunnsmandat. Til tross for at det i samfunnsdebatten ofte legges vekt på at yrket har mistet mye av sin status (TNS Gallup, 2011), er det få som forneker yrkets viktighet. Læreren skal utdanne framtidige samfunnsborgere. Mange lærere fremholder dette som motivasjonen til at de valgte å bli lærere (Kyriacou, Hultgren & Stephens, 2006). Utfordringen er å sikre at de som utdanner seg til yrket, blir værende også etter at de har jobbet noen år. Gjennom en profesjonsutdanning forberedes lærerstudentene til yrket. Møtet med skolehverdagen kan imidlertid være en kontrastfylt opplevelse for mange; det er gleden over å komme ut i jobb, men også erkjennelsen av at det er et svært krevende yrke (Anthony & Kane, 2008; Hanssen et al., 2010; Bjerkholt, 2012; Meister & Melnick, 2012). For mange blir lærerkarrieren kort. Kommunenes Sentralforbund (KS) rapporterer om at 33 prosent av nyutdannede lærere i Norge slutter innen fem år (Tiplic et al., 2014). En konsekvens av dette høye tallet er lærermangel. Roksvaag og Texmon (2012) anslår i en rapport fra Statistisk sentralbyrå (SSB) at det i 2020 vil være en underdekning på 11 300 årsverk i den norske skolen.

I sum kan det hevdes at starten er krevende for de aller fleste, og mange kan ha tanker om å slutte. Men hva som er de avgjørende forklaringene til at noen av dem faktisk forlater yrket, har vi mindre inngående kunnskap om. For lærerstudenter, nyutdannede lærere, ledere i skolen, skoleeiere og i det hele tatt for samfunnet er det viktig å vite hvorfor mange nyutdannede slutter. I et samfunnsnytteperspektiv mister vi arbeidskraft, og de nyutdannede mister tid i arbeidslivet.

## **1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål**

Hensikten med denne studien er å få økt forståelse for hvorfor nyutdannede lærere velger å forlate yrket. I en kvantitativ undersøkelse har Tiplic et al. (2014) spurt nyutdannede lærere om hva som kan føre til at de kan velge å slutte som lærere. De finner at samhold og felles forventinger om å lykkes, tillit mellom lærer og rektor, rollekonflikt og følelsesmessig engasjement er fire sentrale årsaker til at nyutdannede lærere kan velge å forlate yrket. I denne studien ønsker vi å grave videre i resultatene fra Tiplic et al. (2014). Ved å intervjuer fem lærere som har sluttet, skal vi forsøke å kartlegge hvorfor de valgte å forlate læreryrket. Studien skal belyse følgende problemstilling:

### *Hvorfor slutter nyutdannede lærere?*

Forskning om nyutdannede lærere er et stort og viktig felt (Ingersoll & Strong, 2011; Bjerkholt, 2012; Smith, Ulvik & Helleve, 2013). I forskningslitteraturen er det mange som forsøker å forklare hvordan nyutdannede lærere opplever møtet med yrket, og hva som påvirker dem i deres beslutning om å bli eller slutte. En forklaring som gis er overgangen fra studium til yrke (Carlgren, 1997; Fransson, 2001; Østrem, 2008; Caspersen & Raaen, 2013). Praksissjokket er et begrep som ofte brukes for å beskrive overgangen. Begrepet fanger opp en diskrepans mellom utdanningen og den virkeligheten som møter den nyutdannede. Utdanningen klarer ikke i tilstrekkelig grad å forberede studenten på yrket som venter henne. Skolevirkeligheten er ikke nødvendigvis slik den nye hadde sett for seg, og de mange og omfattende oppgavene skaper en kompleks lærerrolle. Hvordan de nyutdannede takler denne rollen, kan være en medvirkende årsak til om de velger å forlate yrket. Det handler om å finne en balanse mellom den teoretiske forståelsen den nyutdannede hadde med seg inn i yrket og kombinere denne med en praktisk tilnærming til yrket (Østrem, 2010).

Krevende elever og klasseledelse holdes ofte fram som typiske utfordringer for nyutdannede lærere (Moran, Dallat & Abbott, 1999; Gonzalez et al., 2008). Prioriteringer og tidspress kan også oppleves som særlig vanskelig for nyutdannede. Tidspresset i skolen er dokumentert av flere (Hargreaves, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2009; Hanssen et al., 2010; Hoel, 2010; Hong, 2010; Bjerkholt, 2012). Mange oppgaver og mange avbrudd kan føre til at lærerne ikke får brukt tiden sin på det de mener er viktigst. Når yrket ikke blir slik de nyutdannede hadde sett for seg, kan det hende at flere av dem er mer tilbøyelige til å slutte. Derfor er vårt første forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever de nyutdannede rollen som lærer?

Ledelsen virker også sterkt inn på de nyutdannedes møte med yrket (Sergiovanni, 2006; Gonzalez et al., 2008; Ingersoll & Strong, 2011; Tiplic et al., 2014). Å legge til rette for at elevene lærer, er ledelsens viktigste oppgave. Skal ledelsen lykkes med det, må de jobbe med å skape et profesjonelt fellesskap mellom lærerne. Ledelsen må motivere de ansatte og skape et godt læringsmiljø, også for lærerne (Robinson, Lloyd & Rowe, 2008). Det kan ledelsen gjøre gjennom blant annet å støtte og følge opp de ansatte. Ved å fremme god pedagogisk praksis og legge til rette for et støttende fellesskap mellom de ansatte, vil ledelsen ta del i lærernes profesjonelle utvikling. Det er kanskje særlig viktig for nyutdannede lærere.

Ledelsens arbeid med å legge til rette for at nyutdannede lærere får tilstrekkelig med støtte og oppfølging, kan virke inn på deres beslutning om å bli eller forlate yrket (Ingersoll & Strong, 2011). Ledelsen har altså et stort potensial i å legge til rette for at nyutdannede lærere både får en god start, og at de oppfyller sitt mandat. Derfor er vårt andre forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 2: Hvilken rolle spiller ledelsen for de nyutdannede lærerne?

Skolekulturen som møter den nyutdannede er et annet aspekt som kan virke inn på deres opplevelse av yrket den første tiden (Bjerholt, 2012). Det er flere som har påpekt at det er en kultur for individualisme i skolen (Hargreaves, 1996; Raaen, 2010). Det betyr at mange nyutdannede lærere sosialiseres inn i en yrkeskultur der den autonome læreren fortsatt har høy status. Likevel er det mye som tyder på at norske lærere samarbeider i betydelig grad (Raaen & Aamodt, 2010). Det er interessant å studere hvordan skolekulturen kan virke inn på nyutdannede læreres møte med læreryrket, og hvorvidt dette er et aspekt ved yrket som har påvirket deres beslutning om å forlate yrket. Derfor er vårt tredje forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever de nyutdannede lærerne samarbeidet med kollegaer?

Støtte fra ledelsen og samarbeid med kollegaer er viktige komponenter i oppfølgingen av de nyutdannede. Men et godt samarbeidsklima er ikke nok. For å imøtekomme utfordringene som venter de nyutdannede i Norge, inngikk Kunnskapsdepartementet og KS i 2009 en intensjonsavtale om å tilby alle nyutdannede lærere veiledning den første tiden i yrket. Men målet om at alle nyutdannede lærere skal få veiledning, er ikke nådd. I en kartlegging fra 2014 forteller 72 prosent av de spurte skolelederne at de har en veiledningsordning ved sin skole (Rambøll, 2014). Til tross for at ordningen ikke har nådd ut til alle nyutdannede lærere, sier skolelederne som har veiledningsordninger ved sine skoler, at de er godt fornøyde med ordningen (Rambøll, 2014). Selv om det altså er en stor satsing på veiledning av nyutdannede fra skolemyndighetenes side, reiser dette spørsmål om hvordan veiledningen skal gjennomføres. Her er rektor og ledelsen viktige aktører fordi veiledningsordningene er formaliserte og stiller krav til struktur (Engvik, 2010).

Som vist ovenfor er det en rekke utfordringer som venter den nyutdannede læreren i den første tiden i yrket (Caspersen & Raaen, 2010). Satsingen på veiledning er et tydelig tegn på at dette kan bidra til både å rekruttere og beholde lærere, samtidig som de nyutdannede fortære blir trygge i rollen (Hobson, Ashby, Malderez & Tomlinson, 2009; Ingersoll & Strong, 2011).



Målet er også at veiledningen skal føre til bedre kvalitet i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2010). Derfor er vårt fjerde forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 4: Hvordan opplever de nyutdannede lærerne veiledningen de får?

Gjennom de fire forskningsspørsmålene ønsker vi å lete etter forklaringer til hvorfor fem nyutdannede lærere har valgt å slutte som lærere.

## **1.3 Oppgavens struktur**

I kapittel 2 presenterer vi oppgavens teoretiske grunnlag. Først gjør vi rede for lærerrollen. Deretter ser vi nærmere på skoleledelse. Videre skisserer vi teori om skolekultur. Til slutt gjør vi rede for veiledning av nyutdannede lærere.

I kapittel 3 gjør vi rede for forskningsdesign og valg av metode. Vi presenterer utvalget, og vi gir en beskrivelse av arbeidsprosessen. Til slutt gjør vi rede for hvordan vi har gått fram for å sikre validitet og reliabilitet i dataene og oppgaven.

I kapittel 4 presenterer vi data og empiriske funn. Kapittelet er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene som knytter seg til lærerrollen, ledelse, skolekultur og veiledning.

I kapittel 5 drøfter vi empiriske funn i lys av oppgavens teoretiske rammeverk. Funn knyttet til lærerrollen, ledelse, skolekultur og veiledning drøftes med utgangspunkt i det teoretiske rammeverket fra kapittel 2.

I kapittel 6 presenterer vi våre konklusjoner og vurderer hvilke implikasjoner funn i oppgaven har for praksis og videre forskning.

## 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet presenterer vi oppgavens teoretiske ramme. Den er det teoretiske grunnlaget for å belyse de fire forskningsspørsmålene. Først gjør vi rede for lærerrollen. Her er hensikten å gi et innblikk i teori som handler om hvordan de nyutdannede opplever ulike sider ved lærerrollen. Deretter presenterer vi teori om skoleledelse, som knytter seg til støtte og oppfølging og tillit. Dette er sentrale sider ved nyutdannedes opplevelse av ledelsen. Videre vil vi redegjøre for hvordan skolekulturen kan påvirke den nyutdannedes første møte med yrket. Her legger vi vekt på samarbeid med kollegaer og samhold mellom nyutdannede lærere. Til slutt vil vi gjøre rede for veiledning og hvordan veiledning kan påvirke nyutdannede lærere.

### 2.1 Lærerrollen

Hvordan de nyutdannede vokser inn i lærerrollen, påvirkes av mange forhold. Utdanningen, organisasjonen, kollegaer og den nyutdannedes holdninger og personlige egenskaper virker inn på den enkeltes utvikling som lærer (Amundsen, 2008). Det er mange forventninger knyttet til lærerrollen og hvordan du gjør jobben som lærer. Det er mange som forteller at de lykkes med å mestre mange av disse forventningene. Flere nyutdannede gir blant annet uttrykk for at de opplever at de er ressurser for skolen (Mathisen, 2008). I en undersøkelse der Mathisen (2008) intervjuet 17 nyutdannede lærere, svarer flere at de «[...] får mulighet til å bruke sin kompetanse og entusiasme, de slipper til som selvstendige utøvere av læreryrket» (s. 51). De nyutdannedes faglige trygghet er dokumentert av flere. I kvalitative og kvantitative undersøkelser gjennomført av Hong (2010) i USA finner han at lærerne som har forlatt yrket, er faglig trygge, at de selv opplever at de har gode pedagogiske evner, og at de dermed behersker det som skjer i klasserommet. I samtale med tolv nyutdannede lærere finner også Smith, Ulvik og Helleve (2013) at et gjennomgående tema er at de nyutdannede er trygge i fagene de underviser i. Det vil si at de har sterk faglig akademisk kompetanse i faget. Men i møtet med yrket opplever likevel mange at den faglige kunnskapen kun er én av mange faktorer som skal mestres.

Til tross for den faglige tryggheten kan altså mange nyutdannede oppleve den første tiden som vanskelig og krevende. Det finnes betydelige empiriske bevis for at flere nyutdannede lærere finner overgangen fra studium til yrke som særlig utfordrende. Mange opplever

lærerrollen som krevende fordi rollen ikke blir som de hadde sett for seg. Og mangel på erfaring kan skape utfordringer både i og utenfor klasserommet. Typiske utfordringer for de nyutdannede er klasseledelse og å håndtere krevende elever i klasserommet (Moran et al., 1999; Gonzalez et al., 2008). Andre utfordringer kan være prioriteringer, tilpasset opplæring, å skape gode relasjoner til elevene og å takle stress (Fransson & Gustafsson, 2008).

For å skape oversikt over noen av utfordringene som de nyutdannede kan møte i den første tiden som lærer, bruker vi begrepet praksissjokk. Dette begrepet uttrykker den krevende overgangen fra studium til yrkesliv. Videre vil vi ta utgangspunkt i begrepsapparatet til Rizzo, House og Lirtzman (1970) om rollekonflikter. Rizzo et al. (1970) skiller mellom fire forskjellige rollekonflikter. Den første oppstår fordi egne verdier kommer med i konflikt med andres forventninger til rollen. Den andre oppstår fordi tid, ressurser og egenskaper ikke samsvarer med de forventningene som ligger i rollen. Den tredje oppstår når du opplever at du har flere roller samtidig. Den fjerde konflikten oppstår når man møter på konkurrerende forventninger fra ulike hold (Rizzo et al., 1970). Som nyutdannet lærer er det sannsynlig at man opplever noen av disse rollekonfliktene. I den videre redegjørelsen av lærerrollen vil vi først bruke begrepet praksissjokk og deretter de tre siste av rollekonfliktene i henhold til Rizzo et al. (1970). Den første rollekonflikten knytter vi direkte til begrepet praksissjokk. Praksissjokket oppstår fordi yrket bryter med forventningene som den nyutdannede har med seg, og slik mener vi at rollekonflikter kan være direkte konsekvenser av praksissjokket.

### **2.1.1 Rollekonflikt på grunn av praksissjokk**

Nyutdannede kan oppleve at den første tiden i yrket er krevende fordi deres forventninger til yrket og de verdiene de har med seg inn i yrket, ikke harmonerer med virkeligheten som møter dem (Rizzo et al., 1970). Lærerstudentene forberedes til yrket gjennom både teoretiske og praktiske perspektiver på yrket. Gjennom utdanningen får lærerstudentene et inntrykk av hvordan yrket vil bli og hva som forventes av dem i rollen som lærer. Men det er mange som møter en jobb som bryter med flere av forventningene de har til rollen. Det kan også gjelde verdiene de har med seg (Rizzo et al., 1970). Praksissjokket er et begrep som derfor illustrerer at realitetene ikke samsvarer med forventningene. Det innebærer at den nyutdannede kan oppleve en dramatisk overgang fra studium til yrkesliv. Utdanningen har med andre ord ikke i tilstrekkelig grad forberedt lærerstudentene på de komplekse oppgavene som venter dem i

yrket (Fransson, 2001; Østrem, 2008; Meister & Melnick, 2012; Caspersen & Raaen, 2013). Dermed oppleves overgangen fra studium til yrke som sjokkartet.

Carlgren (1997) problematiserer også overgangen mellom lærerutdanningen og yrket. Hun mener at de nyutdannede lærerne møter en skolevirkelighet som de ikke har blitt godt nok forberedt på. Grunnen er at lærerutdanningen tegner et ideelt bilde av skolen og yrket. Dette påvirker også verdiene de nyutdannede har med seg. Gjennom utdanningen kan de nyutdannede derfor få et noe forenklet bilde av yrket. Det betyr at studentene får forventninger som ikke samsvarer med realitetene (Carlgren, 1997). Østrem (2010) påpeker lærerstudentenes idealisering av yrket. I intervjuer med lærerstudenter finner hun at studentene understreker betydningen av gode relasjoner til elevene, men at de i liten grad setter ord på hva som faktisk skaper en god relasjon. Østrem (2010) forklarer at studentene ikke setter ord på dilemmaer og spenninger som ligger i yrket, og som de som framtidige yrkesutøvere må håndtere og mestre. Det vil si at studentene kan ha lite realistiske forestillinger om yrket som venter dem. Forestillingene deres kan også være knyttet til motivasjonen for å bli lærer. Ønsket om å utgjøre en forskjell i elevenes liv og å bidra til læring hos den enkelte blir oppgitt som grunner til at mange velger yrket (Kyriacou et al., 1999). Dette er verdier som flere av de nyutdannede nok tar med seg inn i yrket. Likevel vil mange oppleve at disse verdiene blir utfordret. Misforholdet mellom forventningene og realitetene vil avta med erfaring (Hoel, 2010), men det krever at de nyutdannede lærerne ikke gir opp i løpet av den første tiden.

### **2.1.2 Rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper**

En annen grunn til at en rollekonflikt kan oppstå, er ifølge Rizzo et al. (1970) at tid, ressurser og egenskaper ikke samsvarer med forventningene til rollen. I skolesammenheng er det særlig relevant å studere hvordan tid og mangel på tid kan skape rollekonflikter. Derfor er det dette vi vil legge vekt på i det følgende.

Tidspresset i skolen er dokumentert av flere (Hargreaves, 1996; Skaalvik & Skaalvik, 2009). Den hektiske hverdagen må ses i lys av de endringene som læreryrket har gjennomgått. Hargreaves (1996) identifiserer to måter å forstå omfanget av disse endringene på. Profesjonalisering av læreryrket er én måte. Her er ideen at kompleksiteten i yrket krever at lærerne involveres i utviklingsprosesser i skolen. Et eksempel er lokalt læreplanarbeid. Den faglige profesjonaliseringen skaper grunnleggende endringer. Intensivering er en annen måte

å forstå endringer i skolen på. I sterk kontrast til profesjonalisering handler dette synet om deprofesjonalisering av yrket. Lærernes faglige autonomi tilsidesettes som følge av økte forventninger, mer omfattende krav og større vekt på resultater. I sum betyr det en intensivering av hverdagen (Hargreaves, 1996).

Men tidspress og en mer hektisk hverdag kan også forstås i lys av læreren selv. Faglig engasjement og det oppriktige ønsket om høy kvalitet på arbeidet krever svært mye tid og krefter. En annen årsak til tidspresset kan være at de nyutdannede mangler erfaring og rutiner. Det vil si at deres ressurser og egenskaper ikke er tilpasset arbeidsoppgavene som de møter. Med erfaring og rutiner følger blant annet et lager av undervisningsopplegg, som er tidsbesparende (Hoel, 2010). Fransson (2001) peker også på forskjellen mellom hvordan erfarne og uerfarne lærere håndterer jobben, spesielt når det gjelder planleggingsarbeidet. De uerfarne lærerne planlegger ikke like effektivt som de erfarne lærerne, og planleggingen blir følgelig mer tidkrevende, og den er i større grad fokusert på undervisningsinnholdet (Fransson, 2001; Mutton, Hagger & Burn, 2011).

Hvordan oppstår så tidspress? Tidspress oppstår når læreren opplever at arbeidsmengden er svært stor. Da må hun bruke ettermiddager, kvelder og helger på å forberede undervisningen. Siden skoledagen er hektisk, får hun ikke tid til å ta seg inn igjen (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Dette støttes i en kvantitativ undersøkelse fra USA utført av Meister og Melnick (2012). De finner at 84 prosent av de nyutdannede til tider har følt seg overveldet av den store arbeidsmengden. Dette skaper tidspress. Hoel (2010) argumenterer for at tidspress er en viktig forklaring til at nyutdannede slutter. I lærerutdanningen gir studentene uttrykk for at de gleder seg til å undervise i fagene sine. Som nyutdannet opplever de imidlertid at de ikke får nok tid til selve undervisningen. «Praksissjokket er i høg grad eit tidssjokk», skriver Hoel (2010, s. 94).

Et økt tidspress blant lærerne har flere konsekvenser. I en undersøkelse blant norske lærere fra 1. til 10. trinn finner Skaalvik og Skaalvik (2010) at det er en klar sammenheng mellom tidspress og følelsesmessig utmattelse. Lærere som opplever at tiden ikke strekker til, har økt sannsynlighet for å oppleve utmattelse i jobben. Lærerne i utvalget oppgir at de trives godt. Likevel sier en tredjedel at de ikke ville valgt yrket om igjen, og at de ofte tenker på å slutte (Skaalvik & Skaalvik, 2009). En grunn til at så mange av disse ikke ville valgt yrket igjen, er knyttet til nettopp stress og utmattelse. En følelse av utmattelse kan blant annet forstås ved at lærerne til stadighet er presset på tid. Dette fører til at de ofte ikke får gjort det de ønsker

(Hoel, 2010). Stress og utbrenthet fremheves også i en undersøkelse fra USA gjennomført av Hong (2010). Der finner han at lærere som har sluttet i yrket, forteller om utbrenthet. Dette forklares med stress knyttet til klasseledelse og stor arbeidsmengde. Hong (2010) framhever også vanskeligheten med å balansere jobb og privatliv som en viktig faktor i avgjørelsen om å forlate yrket.

Hvordan tiden skal disponeres, er noe lærerne tar svært alvorlig. Hargreaves (1996) forsøker å fange opp hvordan lærerne opplever tiden. Han skiller blant annet mellom det han kaller teknisk-rasjonell tid og fenomenologisk tid. I en teknisk-rasjonell forståelse av tid er tiden en objektiv ressurs som forvaltes av skoleeier og skoleledelse for å nå fastsatte mål. Leseplikten kan ses i lys av teknisk-rasjonell tid, der det er tydelige mål for hvor mye tid læreren skal bruke til forberedelser, undervisning og etterarbeid. Fenomenologisk tid derimot er vår subjektive opplevelse av tiden. Noen ganger opplever vi at tiden flyr av sted, og andre ganger går tiden svært sakte. Hargreaves (1996) mener at dette må ses i sammenheng med «[...] våre prosjekter, interesser og aktiviteter, og de krav disse stiller til oss» (s. 109). Teknisk-rasjonell tid og fenomenologisk tid kan altså komme i konflikt med hverandre, fordi vi opplever tiden ulikt.

For å tydeliggjøre forskjellene mellom lærernes og skoleledelsens opplevelse av tid, viser Hargreaves (1996) til antropologen Edward Hall, som skiller mellom det han kaller monokron og polykron tidsoppfatning. Den monokrone tidsoppfatningen er en lineær forståelse av tid der det tas lite hensyn til konteksten og de øyeblikkelige omgivelsene. Innenfor en slik forståelse av tid gjør man en ting av gangen, og oppgavene er orientert mot planer, som skal holdes. I en polykron tidsoppfatning gjør man derimot flere oppgaver samtidig. Det er viktigere at oppgavene gjennomføres godt enn at tidsskjemaet holdes. I en polykron tidsoppfatning er konteksten og omgivelsene avgjørende (Hargreaves, 1996).

Hargreaves (1996) forsøker altså å gjøre rede for hvordan skoleledelsen og lærerne opplever tiden ulikt. I denne ulike forståelsen av tid ligger det en kime til konflikt. Skoleledelsens inngrep i den polykrone tidsoppfatningene kan av lærerne oppleves som ekstra stressende og belastende.

### **2.1.3 Rollekonflikt på grunn av mange roller**

Den tredje rollekonflikten oppstår, ifølge Rizzo et al. (1970), når du har for mange hatter samtidig. Dette kan skje dersom du har mange ulike roller som ikke samsvarer helt med hverandre. I skolen kan en slik rollekonflikt oppstå i forbindelse med de mange ulike arbeidsoppgavene en lærer har og de forventningene som ligger i utøvelsen av disse. Noe som virker sterkt inn på de nyutdannedes møte med yrket, er at det både er flere oppgaver enn forventet og andre typer oppgaver (Bjerkholt, 2012). Som lærer skal du være pedagog, fagekspert, administrator, oppdrager, kollega og evaluerer. Dette er roller som kan komme i konflikt med hverandre. I denne oppgaven er det særlig relevant å se nærmere på hvordan rollen som administrator har blitt en integrert og større del av lærerrollen.

Læreryrket har fått en mer administrativ karakter. Dette er en side ved yrket som de nyutdannede ikke er godt nok forberedt på. I en kvantitativ undersøkelse fra USA finner Meister og Melnick (2012) at kun 55 prosent av de nyutdannede lærerne føler at de er godt forberedt på de administrative oppgavene. Meister og Melnick (2012) forklarer det lave tallet med at mange av lærerstudentene er skjermet fra de fleste av disse oppgavene når de er i praksis. I *Førstereisen* av Smith, Ulvik og Helleve (2013) forteller tolv nye lærere om sitt første møte med skolen. Et gjennomgående trekk i disse fortellingene er at oppgavene knyttet til dokumentasjon og administrasjon virker forstyrrende og stjeler tid fra det de mener bør prioriteres: elevene og undervisningen (Smith et al., 2013).

Rollen som kontaktlærer innebærer også flere administrative oppgaver. Opplæringsloven § 8-2 understreker at kontaktlæreren har et særlig ansvar for praktiske, administrative og sosialpedagogiske oppgaver. Hvordan kontaktlærerfunksjonen fylles, løses nok ulikt på skolene. Og hva som legges i administrative oppgaver er også en skjønsmessig vurdering (Olsen & Skogen, 2014).

Nyutdannede lærere kan oppleve at lærerrollen blir utfordrende fordi den inneholder flere roller. Læreren må håndtere å gå inn og ut av flere roller daglig, og dette kan skape rollekonflikter.

### **2.1.4 Rollekonflikt på grunn av konkurrerende forventninger**

En fjerde rollekonflikt som Rizzo et al. (1970) skriver om, oppstår når man møter på konkurrerende forventninger fra ulike hold (Rizzo et al., 1970). Dette er en aktuell

problemstilling for lærere, og vi vil se denne rollekonflikten i sammenheng med accountability.

Mange av dagens lærere opplever en arbeidssituasjon der de må balansere mellom ulike og kryssende krav. Dette skyldes delvis ideen om accountability, som har blitt synlig i norsk skole de siste årene. Det er en trend som også viser seg i internasjonal utdanningspolitikk. Kjernen i accountability, eller ansvarsstyring, er at de som har ansvar for å gjennomføre oppgavene, også må holdes ansvarlige for resultatene (Langfeldt, 2008). I norsk skole kommer accountability til uttrykk på flere måter. Et viktig aspekt er at det blir rettet et langt større fokus mot resultater, og resultatene blir også ofte et uttrykk for kvaliteten på opplæringen som gis (Langfeldt, 2008). For elevene betyr det blant annet at de skal vurderes gjennom både internasjonale og nasjonale tester for å kartlegge kunnskapsnivået deres. Og som ordet accountability antyder, må også noen stilles til ansvar for elevenes resultater. Slike tester blir med andre ord ikke bare et mål på elevenes kunnskaper, men også et mål på ledelsens og lærernes evne til å forbedre resultater (Langfeldt, 2008). Carnoy og Loeb (2002) peker på det samme; at tester kan gi informasjon om elevens kunnskap og om en skole når målene som er satt. Slik kan tester brukes til å avgjøre kvaliteten på en skole. Likevel påpeker de at selv om tester og fokus på resultater kan være med på å øke kvaliteten, gjelder dette kun noen sider ved opplæringen. Skolen og opplæringen kan være vellykket på andre områder, og elevene kan få annen viktig kunnskap enn det som testes (Carnoy & Loeb, 2002).

Tester av ulike slag er som nevnt ovenfor en sentral del av ideen om accountability. I en undersøkelse gjennomført av Garmannslund, Elstad og Langfeldt (2008) finner de at lærerne de intervjuet til dels var kritiske til tester som vurderte deres egen undervisning. Lærerne pekte blant annet på at det kunne bli en personlig belastning, at elevene ikke vil ta testene seriøst, og at testene ikke klarte å fange opp bredden i lærerarbeidet (Garmannslund et al., 2008). Skolelederne, som de også intervjuet, var derimot noe mer positive, men også de påpekte vanskeligheter med en hierarkisk kontroll av lærerne. En av hovedkonklusjonene i studien er at lærerne ikke i tilstrekkelig grad nyttiggjør seg av elevenes vurderinger. Garmannslund et al. (2008) forklarer det blant annet med at lærerne ikke får incentiver til å bedre praksisen sin. I en undersøkelse gjennomført av Skedsmo (2011) understrekes noe av den samme utfordringen. I en kvantitativ undersøkelse som omfatter 540 rektorer i grunnskolen, finner hun at rektorene i liten grad klarer å dra nytte av resultatene fra vurderingsverktøyene i det nasjonale vurderingssystemet. Det forklarer Skedsmo (2011) blant



annet med at disse resultatene enklere kan anvendes på systemnivå. For både rektorer og lærere kan det være vanskelig å bruke resultatene for å hjelpe elevene i deres individuelle opplæring.

Hvordan resultatene brukes er altså en viktig del av accountability. Dersom evalueringer skal ha nytteeffekt, må resultatene synliggjøres og brukes i organisasjonen. Isaksen (2008) peker på utfordringer knyttet til dette området. Dersom vi følger logikken i accountability, vil det å avdekke mangler og utfordringer ved en skole igangsette arbeidet med å forbedre resultatene. Det er ikke alltid tilfellet. Isaksen (2008) finner i en casestudie at det å nyttiggjøre seg av resultater forutsetter organisatoriske prosesser der problemene blir definert som et kollektivt anliggende. Altså krever det at både lærere og ledelse jobber sammen om hvordan skolen som organisasjon kan løse de problemene som er avdekket. Dersom ikke det skjer, er det vanskelig å skape de endringer som må til for å skape langsiktige forbedringer.

Nye trender i skolepolitikken har gitt seg flere utslag. Fordi det er en økende oppmerksomhet rundt resultater, er det mange som engasjerer seg i hva elevene skal lære, og ikke minst om elevene lærer det de har krav på (Øzerk, 2010). For skoleledelsen og læreren betyr det at de må forholde seg til foreldre som stiller tydelige krav om sitt barns opplæring. Foreldrene er opptatt av å følge med på barnets skolegang, og de ønsker at barnet skal gjøre det bra på skolen (Heen, 2004). Til tross for at både hjem og skole har felles mål om å skape gode oppvekstvilkår for barnet, er ikke veien dit alltid sammenfallende. Hjem og skole kan ha ulike forventninger om hvordan barnet best kan nå målet om faglig og sosial utvikling, og for læreren kan dette by på utfordringer.

Accountability kan skape grobunn for ulike rollekonflikter. Nasjonale vurderingsverktøy innebærer at lærerne stilles til ansvar på nye måter. Det fører til en endret lærerrolle der rollekonflikter kan være en konsekvens av konkurrerende krav.

## **2.2 Skoleledelse**

Wahlstrom og Louis (2008) påpeker et kjent fenomen når de skriver at vi som ansatt gjenkjenner god ledelse og dårlig ledelse. De fleste vil også kunne identifisere hva det er ved de gode lederne som gjør dem gode. For de nyutdannede lærerne er ledelsens arbeid med å ivareta dem avgjørende i møtet med yrket. Ingersoll og Strong (2011) finner at de viktigste

forklaringene til at nyutdannede lærer har sluttet, er nettopp manglende støtte fra ledelsen (Ingersoll & Strong, 2011).

I det følgende vil vi gjøre rede for hvordan ledelsens arbeid med å ta imot de nyutdannede påvirker deres møte med yrket.

### **2.2.1 Støtte og oppfølging**

En av ledelsens viktigste oppgaver er å bidra til elevenes læring. Dette skjer gjennom en kontinuerlig profesjonell utvikling, både i skolen som organisasjon og som en individuell utvikling hos den enkelte lærer. Derfor er det viktig at skolens ledelse støtter de nyutdannede i deres profesjonsutvikling. Flere har studert hvordan rektor og ledelsen kan bidra til elevenes læring. Robinson, Lloyd og Rowe (2008) har i en metastudie om effekter av skoleledelse på elevenes læring funnet fem dimensjoner ved ledelsespraksis som påvirker elevenes resultater: 1) å etablere mål og forventninger; 2) strategisk bruk av ressurser; 3) planlegge, koordinere og evaluere undervisning og læreplaner; 4) fremme og delta i de ansattes læringsprosesser; og 5) sikre et systematisk og støttende læringsmiljø. Disse områdene bør ledelsen fokusere på for å påvirke elevenes læring (Robinson et al., 2008). I denne studien er vi først og fremst opptatt av de to siste dimensjonene. Robinson et al. (2008) konkluderer med at det er ledelse som er rettet mot deltakelse i lærernes læring og utvikling som har størst effekt. Deres resultater viser at skoleledelsen bør være rettet mot relasjoner, pedagogisk arbeid og egen læring (Robinson et al., 2008). Det betyr altså at skoleledelsen må engasjere seg i så vel sin egen utvikling som lærernes. Skoleledelsens arbeid med å støtte og følge opp lærernes pedagogiske arbeid vil også ha positive effekter på elevenes læring. De skriver videre at:

Protection of teaching time from administrative and student disruption is one critical aspect of this dimension. Another is creating classroom and playground environments in which both staff and students feel respected and personally cared for (Robinson et al., 2008, s. 667).

Skoleledelsen kan oppmuntre og engasjere seg i lærernes utvikling ved blant annet å skape et arbeidsmiljø der de ansatte er respektert og føler seg ivaretatt.

At den nyutdannede læreren opplever å bli støttet av ledelsen, er ikke bare viktig for om de blir værende i yrket, men det vil også påvirke deres profesjonelle utvikling. Sunde og Ulvik (2013) understreker at den første tiden som lærer har potensial for å styrkes der hvor «[...] skolelederen fremmer gjennomtenkt pedagogisk praksis, hvor det finnes systemer for innføring i yrket og hvor resten av skolesamfunnet er åpent for deltakelse i

beslutningsprosesser som berører læreres og elevers læring.» (Sunde & Ulvik, 2013, s. 30). I en sammenligning av erfarne og uerfarne lærere finner Caspersen & Raaen (2010) at det er liten forskjell mellom dem når det gjelder opplevelsen av det de kaller relasjonell støtte fra ledelsen. Derimot skiller de seg fra hverandre når det gjelder faglig støtte. Nyutdannede lærere opplever at de får mindre faglig støtte enn hva erfarne lærere oppgir. De forklarer det med at erfarne lærere er flinkere til å sette ord på behovene sine, og at de også er mer synlige i plenumsdebatter. Dermed får de også tilbakemelding på behovene sine. Ledelsen har altså et stort potensial i å legge til rette for at de nyutdannede både får en god start og at de oppfyller sitt mandat.

Sergiovanni (2006) understreker også viktigheten av pedagogisk ledelse fordi det er sentralt i å utvikle profesjonelle lærere. Sergiovanni (2006) mener at den pedagogiske lederen er det beste alternativet til ledertype. Det forklarer han med at det for en pedagogisk leder er avgjørende å få både enkeltmenneskene og en samlet organisasjon til å oppdage og løse problemer. En pedagogisk leder prioriterer og sørger for å gi lærerne støtte i det daglige arbeidet slik at skolen fungerer best mulig. Dette betyr at hvis en lærer møter problemer, vil en pedagogisk leder støtte og hjelpe læreren i å forstå hvor problemet ligger. Et annet kjennetegn er at hun legger til rette for lærernes arbeid ved å fjerne hindringer. Dessuten vil lederen være opptatt av å motivere den enkelte lærer til å bidra i fellesskapet, og hun passer på å begrunne arbeidsoppgavene som lærerne pålegges ved å sette det inn i en større sammenheng (Sergiovanni, 2006).

Rektor har også stor betydning når det gjelder å motivere lærerne, skape engasjement og et godt arbeidsmiljø (Day et al., 2009). Sammenhengen mellom ansattes engasjement og motivasjon tydeliggjøres også hos Mowday, Steers og Porter (1979). De mener at ansattes engasjement for organisasjonen må ses i sammenheng med tre forhold. Først må den ansatte akseptere og tro på organisasjonens mål og verdier. Videre må den ansatte være villig til å jobbe både mye og hardt for organisasjonen. Til slutt at den ansatte har et sterkt ønske om å forbli en del av organisasjonen. Et slikt engasjement skaper en aktiv arbeidstaker som er villig til å gi mye av seg selv (Mowday et al., 1979). Men skal ansatte føle et slikt engasjement, må det også være en ledelse som oppmuntrer til det både gjennom verdier og handlinger. Å gi ansatte tilbakemeldinger på den jobben de gjør, er en konkret handling som viser at ledelsen bryr seg om dem.

Eisenberger, Huntington, Hutchison og Sowa (1986) understreker betydningen av jevnlig og positive tilbakemeldinger til ansatte. Skal den ansatte ha positive oppfatninger av organisasjonen, krever det blant annet at hun får ros og anerkjennelse for den jobben hun gjør. Lønn, stilling og innflytelse er andre faktorer som kan ses på som former for positive tilbakemeldinger. Dersom den ansatte kan identifisere seg med og involvere seg i organisasjonen, kan det føre til at hun er villig til å engasjere seg mer og jobbe hardere for å nå organisasjonens mål, og det er mindre sannsynlig at hun vil slutte. Det er altså en sammenheng mellom positive tilbakemeldinger og engasjement. Der hvor ledelsen gir jevnlig tilbakemeldinger til de ansatte, er det altså større sannsynlighet for at de vil føle et sterkere engasjement og dermed en sterkere følelsesmessig tilknytning til arbeidsplassen sin. Robinson et al. (2008) trekker fram tilbakemeldinger som en måte for ledere å ta del i lærernes læringsprosesser og profesjonelle utvikling, noe som både vil ha positive effekter på den enkelte lærer og for skolen.

### **2.2.2 Tillit**

For å lykkes som skoleleder, må det være en tillitsrelasjon mellom ledelsen og de ansatte. Hoy og Tschannen-Moran (1999) forklarer at det finnes mange definisjoner på tillit i faglitteraturen. De forstår tillit som at man er villig til å ta sjanser og være sårbar. I en gjennomgang av 150 fagartikler om tillit finner de fem sider ved begrepet som de mener er gjennomgående for at vi skal være villige til å ta sjanser og vise sårbarhet. Et første kjennetegn er velvilje, altså at du tror at mennesker du har tillit til vil deg vel. Det andre kjennetegnet ved tillit er pålitelighet. Det vil si at du har tillit til mennesker du stoler på. Det tredje kjennetegnet er knyttet til kompetanse. Det er ikke alltid nok at en person er pålitelig. I mange tilfeller vil du også kreve at personen du skal ha tillit til må være kompetent innenfor sitt område. Det fjerde kjennetegnet ved tillit er ærlighet. Det siste kjennetegnet som Hoy og Tschannen-Moran (1999) peker på er åpenhet, altså at man ikke holder tilbake viktig informasjon.

Møller (2004) ser også på tillit som et avgjørende element i hvordan lederen legitimerer sin makt overfor lærerne. Gjennom et komparativt forskningsprosjekt undersøker Møller (2004) hvordan skoleledere skaper sine lederidentiteter. En viktig del av dette er hvordan skolelederen balanserer mellom makt og tillit. Når vi skal studere skolelederens tillit, kommer vi altså ikke utenom begrepet makt. Møller (2004) mener at skolelederen må legitimere sin

makt, og det skjer gjennom tillit. I intervjuer med norske rektorer sier alle at de er opptatt av å bygge gode tillitsrelasjoner på sine skoler. Det betyr blant annet at de helst vil unngå å bruke styringsretten som rektor. Som Hoy og Tschannen-Moran (1999) fant i sine undersøkelser av begrepet tillit, legger også Møller (2004) vekt på åpenhet. Møller skriver: «Dialogen må holdes åpen, men det er ikke noe som skjer av seg selv» (Møller, 2004, s. 162). I det ligger det at skolelederen aktivt må arbeide for å fremme en ærlig og tillitsfull dialog med sine ansatte, men det kan være vanskelig i situasjoner der hvor ulike hensyn skal balanseres mot hverandre.

I en kvantitativ undersøkelse av Wahlstrom og Louis (2008) har de forsøkt å finne ut hvordan lærernes undervisningspraksis blir påvirket av forholdet mellom lærer og rektor og forholdet lærerne imellom. De finner at rektor eller ledelsens arbeid med å legge til rette for et godt fagmiljø har stor effekt på undervisningspraksisen. Et noe overraskende funn de gjør er at tillit til rektor er mindre viktig der hvor det er gode fagmiljøer. Det forklarer de med at det først og fremst er tillit lærerne imellom som fører til endret praksis (Wahlstrom & Louis, 2008). Det betyr derimot ikke at tillit mellom ledelsen og lærerne ikke er viktig. Day et al. (2009) finner at rektors tillit til lærerne har signifikant effekt på deres engasjement og villighet til å samarbeide.

Bryk og Schneider (2003) har også forsket på tillit i organisasjoner. I en longitudinell studie av 400 barneskoler i Chicago finner de at det ikke er strukturelle forhold som er viktigst i gode fagmiljøer, men menneskene, deres oppførsel og deres oppfatninger av hverandre. Her trekker de fram tillit og respekt, en støttende ledelse, kunnskapsrike lærere, sosialisering og åpenhet for endringer som suksessfaktorer. Der hvor organisasjonen er kjennetegnet av tillit mellom deltakerne, har de en felles forståelse av hva deres rolle innebærer, og de har forventninger til andre. Bryk og Schneider (2003) mener at tillit skapes gjennom daglig sosial omgang med deltakerne i organisasjonen. Gjennom ord og handling viser deltakerne at de føler en forpliktelse til hverandre og at man kan imøtekomme de forventningene som ligger i rollen man har. Respekt, personlig anseelse, kompetanse på kjerneområder og personlig integritet er nøkkelfaktorer i å skape tillit. Bryk og Schneider (2003) trekker fram rektor som spesielt viktig, blant annet ved å være en aktiv lytter og å akseptere læreres sårbarhet, vise respekt for sine ansatte og dermed også øke sin personlige anseelse (Bryk & Schneider, 2003).

## 2.3 Skolekultur

Når de nyutdannede lærerne skal ut i sin første jobb, vil det kollegiale fellesskapet være viktig for deres opplevelse av yrket. Samarbeid med andre kollegaer er viktig, ikke bare for de nyutdannede, men de fleste lærere vil finne positiv støtte i samarbeid med kollegaer (Caspersen & Raaen, 2013). Samarbeidsklime er en sentral del av skolekulturen. I det følgende vil vi gjøre rede for teoretiske perspektiver på skolekultur med vekt på samarbeid med kollegaer og samhold mellom nyutdannede.

### 2.3.1 Samarbeid med kollegaer

Den første tiden på en ny arbeidsplass er en sosialiseringssprosess inn i yrket. Når vi studerer nyutdannede lærere, kan vi langt på vei si at vi også studerer den yrkeskulturen de er sosialisert inn i. Hargreaves (1996) forstår yrkeskulturen som «[...] overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensninger over lengre tid» (s. 172). I denne prosessen er menneskene rundt den nye – elever, kollegaer, ledere og foreldre – viktige for hvordan den nyutdannede læreren forstår verdiene og normene på skolen. Ifølge Fransson (2001) er det det dynamiske samspillet mellom menneskene og omstendighetene som utgjør grunnmuren i yrkessosialiseringen. Med andre ord er skolekulturen betydningsfull for hvordan den nyutdannede vokser inn i yrket.

Eggekartongstruktur og den lukkede klasseromsdøren er metaforer som tegner et bilde av hvordan vi ofte forstår samarbeid, eller rettere sagt, fravær av samarbeid i skolen. Hargreaves (1996) bruker begrepet individualisme for å beskrive en manglende kultur for samarbeid mellom lærere. Den autonome læreren blir riktig nok ofte framstilt som et ideal, og de individuelle ferdighetene har høy status i yrket. For eksempel er lærerens evne til å utøve god og tydelig klasseledelse ofte et tegn på en dyktig lærer (Raaen, 2010). Men individualisme er ikke alltid selvsagt. Det er mange som framhever at isolasjonen i skolen kan være ekstra belastende (Raaen, 2010). Det kan oppleves ensomt å ikke være en del av et kollegialt samarbeid, og fordelene ved kollegialt samarbeid er mange. «[...] co-operation among staff creates opportunities for social and emotional support, exchange of ideas and practical advice. It can thus enhance professionalism and feelings of self-efficacy and prevent stress and “burnout”» (OECD, 2009, s. 101). Rapporten fra OECD viser at samarbeid også er en form

for individuell og profesjonell utvikling. Det kan også motvirke stress og utbrenthet, som brukes som forklaringer til at nyutdannede lærere slutter.

En god samarbeidskultur har flere positive effekter. Den nyutdannede møter mange utfordringer i den første tiden. En godt utviklet samarbeidskultur med et støttende fellesskap kan bidra til å skape en trygghet i lærerrollen og å være en hjelp i profesjonsutviklingen. Feiman-Nemser (2003) understreker betydningen av en støttende skolekultur. For å danne gode lærere, må de nyutdannede utvikle seg i et profesjonelt fellesskap som oppmuntrer til læring og utvikling (Feiman-Nemser, 2003).

Det er mange positive effekter ved at lærere jobber sammen. Hargreaves (1996) sier blant annet at fellesskapet med andre lærere skaper trygghet hos lærerne. Dette kan gjøre dem bedre rustet til å ta sjanser, noe som er en viktig del av deres profesjonelle utvikling. Altså legger også han vekt på sammenhengen mellom skoleutviklingen og den individuelle utviklingen. Likevel er det ikke alt vi kaller samarbeid som Hargreaves (1996) definerer som samarbeid. Hargreaves (1996) skriver: «Det blir ofte argumentert med at samarbeid og kollegialitet uansett form vil føre til myndiggjøring, kritisk refleksjon eller motivering for en kontinuerlig utvikling. I praksis er det imidlertid bare visse former som virker slik» (s. 197f.). Han gjør et skille mellom det han kaller samarbeidskultur og påtvungen kollegialitet. I dette skillet ligger det en ulik forståelse av samarbeidets natur. Springer samarbeidet ut fra et genuint ønske fra lærerne selv, eller er samarbeidet et resultat av ledelsens kontroll? Ifølge Hargreaves (1996) er en samarbeidskultur kjennetegnet av spontanitet, frivillighet, utviklingsorientering, at samarbeidet er omfattende i tid og rom og uforutsigbarhet. En slik kultur skapes ved å kontinuerlig bygge opp under relasjonene mellom de ansatte. Ledelsen oppfordrer og legger til rette for samarbeid. I kontrast er påtvungen kollegialitet kjennetegnet av administrativ regulering, obligatorisk deltakelse, implementeringsorientering, binding til fast tid og sted og forutsigbarhet (Hargreaves, 1996). En slik forståelse av samarbeid kan virke mer forstyrrende enn utviklende. Selv om samarbeidet er rettet inn mot å nå bestemte mål, er det ikke gitt at samarbeidet vil gi ønskede resultater. Hargreaves (1996) mener heller at dette kan resultere i ineffektivitet og manglende fleksibilitet.

### **2.3.2 Samhold mellom nyutdannede lærere**

Når flere nyutdannede begynner samtidig på samme skole, kan det være naturlig at de søker sammen. De opplever mange av de samme utfordringene, og dette kan være med på å skape et

samhold mellom dem. Hargreaves (1996) bruker begrepet balkanisering for å beskrive et samarbeid som skiller lærere i mindre grupper. Balkanisering er et begrep som tradisjonelt sett brukes for å studere hvordan samarbeid kan skille lærere i mindre og isolerte undergrupper. Men begrepet kan også brukes for å studere samholdet mellom nyutdannede.

Balkanisering betyr ikke bare samarbeid i mindre grupper. Hargreaves (1996) trekker fram fire nødvendige kjennetegn for at det skal forstås som balkanisering. Lav gjennomtrengelighet, høy stabilitet, personlig identifikasjon og politisk anstrøk er kjennetegn som må være til stede for at gruppen skal kunne forklares med begrepet balkanisering. Lav gjennomtrengelighet innebærer at gruppen er tydelig isolert fra andre, og det betyr at det ikke ville vært naturlig å være medlem av flere grupper. Med høy stabilitet mener Hargreaves (1996) at gruppen holder sammen over tid. Personlig identifikasjon betyr at deltakerne føler en sterk personlig tilknytning til gruppen. De identifiserer seg med hverandre gjennom en felles sosialisering. Det siste kjennetegnet, politisk anstrøk, må ses i sammenheng med makt og ressurser. Ulike grupperinger konkurrerer om goder, og Hargreaves (1996) mener at godene ikke blir likt fordelt. Det er mulig å finne igjen flere av disse kjennetegnene når vi skal studere samhold mellom nyutdannede lærere.

Samholdet mellom nyutdannede lærere kan også ses i lys av det Wenger (2004) kaller praksisfellesskap. Med begrepet praksisfellesskap understreker hun den nære sammenhengen mellom praksis og identitet, og slik knytter hun sine teorier til situert læringsteori. Læringen må altså ses i sammenheng med den konteksten den foregår i. Det sentrale i teorien er at vi er aktive deltakere som sosialiseres inn i et praksisfellesskap, og at det skjer læring i denne prosessen. Praksisfellesskapet innebærer at deltakerne over tid utvikler et sett med aksepterte normer og verdier, og i skolesammenheng kan vi forstå dette som en viktig del av å utvikle en læreridentitet. Lærere er deltakere i flere praksisfellesskap, og samholdet mellom nyutdannede forstås som ett praksisfellesskap av flere. De nyutdannede er helt i begynnelsen av sine karrierer, og dermed skal de sosialiseres inn i et praksisfellesskap. Denne prosessen kan være med på å binde dem sammen.

Forskjeller mellom erfarne og nyutdannede lærere kan være en forklaring til at det oppstår et særlig samhold mellom nyutdannede. I kapittel 2.1 Lærerrollen gjorde vi rede for noen sentrale forskjeller mellom de erfarne lærerne og de nyutdannede lærerne. De skiller seg fra hverandre når det gjelder hvordan de håndterer jobben (Fransson, 2001). Nyutdannede lærere bruker lenger tid på planleggingsarbeid, og planleggingen er ofte direkte knyttet til selve



undervisningsinnholdet. Men disse forskjellene kan også være en viktig grunn til å skape et tettere samarbeid mellom dem.

Det er flere fordeler ved samarbeid mellom erfarne og nyutdannede lærere. Erfarne lærere har en mer kompleks forståelse av livet i klasserommet. De har utviklet hensiktsmessige vaner som den nyutdannede kan lære av. Dette viser seg blant annet i planleggingsarbeid. Uerfarne lærere planlegger ikke like effektivt som erfarne lærere (Fransson, 2001).

Caspersen og Raaen (2013) finner at nyutdannede lærere ofte trekker seg bort fra samarbeid med mer erfarne kollegaer. Det kan være ulike forklaringer til det. Én forklaring kan knyttes til innholdet i samarbeidet. Caspersen og Raaen (2010) understreker at samarbeidet i skolen først og fremst handler om undervisningsplanlegging. Når den nyutdannede skal samarbeide med kollegaene sine, betyr det at hun må tilpasse seg den regjerende undervisningspraksisen ved skolen (Caspersen & Raaen, 2010). Altså er det lite rom for å utnytte de ressursene den nyutdannede tar med seg, og hennes deltakelse i samarbeidet påvirker i liten grad innholdet i samarbeidet. Kanskje er det nettopp søken etter undring og et mer åpent samarbeid som tiltrekker de nyutdannede, og som skaper et samhold mellom dem. En annen forklaring kan ses i sammenheng med hvilke kvaliteter som har høy status i læreryrket. Den autonome læreren som mestrer klasseromssituasjonen og som lykkes som individuell yrkesutøver, har høy status (Raaen, 2010). At nyutdannede søker seg bort fra samarbeid med erfarne kollegaer, kan dermed forstås som en naturlig prosess i deres profesjonsutvikling.

## 2.4 Veiledning

Veiledning er et stort fagområde der flere teorier og modeller gjør seg gjeldende. Skagen (2004) definerer veiledning som «[...] en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» (s. 19). Denne definisjonen legger først og fremst vekt på at veiledning er en dialog, og at man gjennom dialogen tar hensyn til de omgivelsene den foregår i. Gjennom dialog kan veilederen lede den veiledede, men *hvordan* veiledningen skal foregå er det ikke noe enkelt svar på.

Målet for veiledning er å hjelpe veisøker til utvikling. Det er derfor viktig at veiledningen blir satt i system slik at veisøker kan få jevnlig oppfølging. Alle nyutdannede lærere i Norge skal få tilbud om veiledning den første tiden i yrket. Derfor er det hensiktsmessig å gjøre rede for

hvordan veiledning kan påvirke nyutdannede lærere og også hvordan veiledning best kan gjennomføres for å få en positiv effekt.

Det er et forsterket fokus på veiledning av nyutdannede lærere. Bakgrunnen er at utdanningen ikke forbereder studentene godt nok på læreryrket og oppgavene som venter dem (Ingersoll & Strong, 2011). Slik kan vi forstå fokuset på veiledning i lys av to satsingsområder: å redusere lærerflukten og å bidra til å skape trygge og dyktige lærere. Andre hensikter kan være å rekruttere nye lærere, og å bidra til at de raskere mestrer yrket. Videre at de kan utvikle seg i tråd med myndighetenes forventninger, og også at de kan anvende resultater av ny forskning om undervisning og læring (Bjerkholt, 2012).

I norsk sammenheng har veiledning av nyutdannede lærere vært et satsingsområde siden 2003. Allerede i 1982 ble det gjort en spørreundersøkelse blant nyutdannede lærere, der Jordell konkluderer med at det er et behov for å hjelpe nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2012). I 2003 ble det satt i gang en større nasjonal satsing «Veiledning for nyutdannede lærere», og etter positive resultater ble prosjektet videreført. Denne satsingen har ført til økt kunnskap om nyutdannede lærere gjennom forskning (Engvik, 2010). I 2009 ble det inngått en intensjonsavtale om at alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning. Selv om det altså er lagt stor vekt på veiledning av nyutdannede fra skolemyndighetenes side, reiser dette spørsmål om hvordan veiledningen skal gjennomføres. Her er rektor og ledelsen viktige aktører fordi veiledningsordningene er formaliserte og stiller krav til struktur (Engvik, 2010).

Flere peker på at veiledning av nyutdannede lærere har positive effekter (Ingersoll & Kralik, 2004; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011). Ingersoll og Kralik (2004) finner blant annet i en gjennomgang av 150 empiriske studier at oppfølging av nyutdannede har en positiv innvirkning på de nyutdannede og deres utvikling.

There is a growing body of evidence, though, largely from the USA, which tells us that (at least under certain conditions, which we discuss below) mentoring programmes for beginning teachers promote increased retention and stability: teachers who are mentored have been found to be less likely to leave teaching and less likely to move schools within the profession (Ingersoll & Kralik, 2004; Johnson et al., 2005; Smith & Ingersoll, 2004). (Hobson et al., 2009 s. 210).

Hobson et al. (2009) trekker fram to positive effekter når den nyutdannede får veiledning; det er større sannsynlighet for at den nyutdannede velger å bli værende i yrket, og at hun blir værende ved samme skole. Ingersoll og Strong (2011) peker også på at nyutdannede lærere som har fått veiledning trivdes bedre på jobben, følte en økt tilhørighet og i større grad ble værende i yrket (Ingersoll & Strong, 2011). utfordringer for nyutdannede lærere er blant

annet å takle arbeidsmengde og klasseledelse (Hobson et al., 2009; OECD, 2009). Veiledning kan hjelpe nyutdannede på begge disse områdene. Hobson et al. (2009) finner at nyutdannede gjennom veiledning blir bedre rustet til å takle arbeidsmengde og tidsbruk. Ved å observere og samtale om god klasseledelse med en veileder, kan den nyutdannede få tips og råd om hvordan hun skal takle dette i hverdagen (Hobson et al., 2009).

Som vist ovenfor, har veiledning av nyutdannede en rekke positive effekter. Men skal veiledningen skal være vellykket, forutsetter Hobson et al. (2009) følgende:

In addition, beginning teacher mentoring is more likely to be successful where it takes place within schools which are characterised by collegial and learning cultures (Edwards, 1998; Lee & Feng, 2007); where both mentors and mentees have access to support outside of the mentoring relationship such as from other teachers in the school or in external networks of peers (Whisnant, Elliott & Pynchon, 2005). (s. 211).

Som sitatet ovenfor viser, må det være gode støtteordninger for både veileder og den nyutdannede for at veiledningen skal ha positive effekter. Skolekulturen vil også virke inn på veiledningen. Ingersoll (2003) finner også at sammenfallende fag er en suksessfaktor for veiledning. Det betyr at det er flere sider ved den organisatoriske siden av veiledningen som er viktig for at den skal ha de ønskede effektene.

Veilederen er også viktig for om veiledningen vil lykkes. Hobson et al. (2009) skriver at: "Not all good teachers make good mentors, while not all good mentors make good mentors for all beginning teachers." (s. 212). I det ligger det at rollen som veileder er en annen enn rollen som lærer, og at veiledning for nyutdannede er en helt spesifikk form for veiledning. Feiman-Nemser, Parker og Zeichner (1993) poengterer at veiledning er noe annet enn å undervise, og dermed krever andre ferdigheter. Det er større sannsynlighet for at veiledningen er vellykket dersom veilederen har kunnskap om veiledning, er faglig dyktig og underviser i samme fag som den veiledede. Veiledere trenger opplæring for å kunne hjelpe nyutdannede lærere med de typiske utfordringene de møter (Feiman-Nemser et al., 1993). Veilederen må for eksempel være forberedt, gi tilstrekkelig støtte og velge strategier i veiledningsprosessen på bakgrunn av hvem den veisøkende er og kunnskaper hun har. Det krever også at veilederen og veisøkeren har en tydelig rolleavklaring i forkant. Anthony og Kane (2008) finner at veiledningen er mindre vellykket i skoler der hvor veilederen og veisøkeren ikke har blitt enige om rollefordelingen på forhånd, slik at veilederens ansvar var uklart.

Feiman-Nemser (2001) intervjuet en som var kjent for å være en erfaren og god veileder. Han ble spurt om hva det vil si å være en god veileder for en nyutdannet. I svaret legger han vekt

på at de nyutdannede må utfordres i sin refleksjon om lærerrollen. Han sier at god veiledning handler både om at den nyutdannede får hjelp til å skape og uttrykke sin læreridentitet, og at den nyutdannede oppmuntres til å utvikle en praksis som er tuftet på kunnskap om elever og deres læring (Feiman-Nemser, 2001). Refleksjon og diskusjon i profesjonsutviklingen blir også understreket av Wilson og Berne (1999). De har gjennomgått forskning om læreres læring. Resultatet er at lærerne lærer best når de kan diskutere spørsmål om fag, elevers læring, læreplaner og andre ting som opptar dem, i et fellesskap.

Veiledning har en rekke positive effekter, men ikke alltid (Hobson et al., 2009). Noen veiledere klarer ikke å gi tilstrekkelig emosjonell og psykologisk støtte. Dette er grunnleggende for en nyutdannet. Det forklares blant annet med at veilederne er utilgjengelige. Andre har også pekt på at den veiledede ikke blir utfordret i stor nok grad. Gjennom veiledning bør veilederen forsøke å utfordre veisøkeren til blant annet å reflektere over større pedagogiske utfordringer, men ofte er det heller slik at veilederen er mer opptatt av de praktiske og konkrete sidene ved læreryrket (Hobson et al., 2009). Feiman-Nemser et al. (1993) peker på noen av de samme svakhetene. Heller enn å hjelpe lærerne med å finne sin egen identitet og måte å undervise på, ser det ut til at veilederen har for mye fokus på hvordan undervisningen gjennomføres, i stedet for å drøfte ideene bak undervisningen. Dermed mister man fokus på elevenes læring (Feiman-Nemser et al., 1993).

For at gjennomføringen av veiledningen skal ha ønskede effekter, stilles det altså krav til organisering, skoleledelsen og ikke minst til veilederen. De dokumenterte positive effektene ved veiledning av nyutdannede bør være en viktig grunn til at skoleledere velger å prioritere tilbud om dette til nyutdannede. Dermed blir det lettere å beholde gode lærere, samt kanskje rekruttere nye (Ingersoll & Kralik, 2004). Hvis skoleledere ikke prioriterer å legge til rette for veiledningen, mener Ingersoll og Kralik (2004) at effekten ved veiledningen vil være minimal. Veiledningen må være satt i system. Veilederen må ha faglig kompetanse, klare å skape en god relasjon til den nyutdannede og gi den nyutdannede både emosjonell og psykologisk støtte.

## **2.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har vi gjort rede for oppgavens teoretiske ramme. I redegjørelsen av lærerrollen brukte vi begrepsapparatet til Rizzo et al. (1970) for å beskrive hvordan

nyutdannede lærere kan oppleve rollekonflikter den første tiden. Videre har vi beskrevet hvordan ledelsens arbeid for å støtte og følge opp nyutdannede kan virke inn på deres beslutning om å forlate yrket. Hvorvidt lærerne har tillit til ledelsen kan også påvirke beslutningen. Dernest skisserte vi litteratur omkring skolekultur. Her var Hargreaves' (1996) begreper om individualisme, samarbeid og balkanisering sentrale. Til slutt har vi gjort rede for relevant teori om veiledning, og hvordan veiledningen kan virke inn på de nyutdannedes møte med yrket.

Det teoretiske rammeverket brukes videre i kapittel 5 der vi drøfter empiriske funn.

## 3 Metode

For å undersøke hvorfor nyutdannede lærere slutter i yrket, har vi valgt en kvalitativ tilnærming. I det følgende kapitlet presenterer vi først forskningsdesign for studien og begrunner dette valget. Deretter gjør vi rede for den valgte metoden. Etter dette forklarer vi utvalget, og informantene presenteres. Videre beskriver vi datainnsamlingsprosedyren, og hvordan datamaterialet er analysert ved å bruke koding og kategorisering som verktøy. Til slutt vurderer vi dataenes og oppgavens validitet og reliabilitet.

### 3.1 Forskningsdesign: Casestudie

Hensikten med denne studien og problemstillingen påvirket valget av forskningsdesign og metode. Vi ønsket å forstå fenomenet lærerflukt blant nyutdannede lærere. Vi valgte en casestudie som forskningsdesign. En casestudie er blant annet kjennetegnet ved at det gir en mest mulig inngående beskrivelse av et fenomen (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2006). Ved å velge casesdesign kunne vi samle mye informasjon om det vi ønsket å undersøke. Dette kan også kalles en casestudie fordi problemstillingen vår er et hvorfor-spørsmål, og det vi ville undersøke er et samtidfenomen (Yin, 2014).

En casestudie kan være teoretisk eller empirisk, eller den kan være begge deler. Vi har en empirisk studie som er teoretisk fortolkende (Andersen, 2013). Det betyr at vi har brukt relevant teori og den kvantitative undersøkelsen til Tiplic et al. (2014) for å avgrense og strukturere studien. Dette teorigrunnet har vi også brukt for å tolke dataene. Å koble teori og empiri på denne måten i casestudier er meningsfullt og nyttig fordi det hjelper oss å forstå virkeligheten (Ragin, 1992).

### 3.2 Intervju som metode

Vi har brukt intervju som metode. Et kvalitativt forskningsintervju tillater forskeren å gå i dybden ved å konsentrere seg om enkeltpersoner og deres erfaringer og opplevelser. Kvale og Brinkmann (2010) skriver at et mål med et kvalitativt forskningsintervju er å forstå verden slik den intervjuede ser den. Skal forskeren lykkes med å fange opp den intervjuedes erfaringer, stiller det en rekke krav til intervjueren. Hun må være en aktiv lytter, samtidig som hun må være forberedt på å stille meningsfulle oppfølgingsspørsmål. Det siste innebærer blant

annet at hun har kjennskap til flere spørreteknikker. Kvale og Brinkmann (2010) mener for eksempel at intervjuet bør bestå av både faktaspørsmål og det de kaller meningsspørsmål. Det sikrer at den intervjuede får fram nyanserte beskrivelser av virkeligheten som er mest mulig nøyaktige.

Det finnes flere måter å gjennomføre intervjuet på. Hvordan forskeren ønsker å gå fram, avhenger av hensikten med studien (Cohen, Manion & Morrison, 2011). Vi har valgt å gjennomføre et semistrukturert intervju. I semistrukturerte intervjuer varierer spørsmålene og rekkefølgen på spørsmålene. Her er det intervjuerens skjønn og forståelse av intervjusituasjonen som bestemmer i hvilken grad hun forholder seg til guiden (Kvale & Brinkmann, 2010). En styrke ved et slikt intervju er at intervjueren kan oppklare uklarheter underveis, og også få en mer omfattende forståelse av det som spørres om. En svakhet er at det kan skape forskjeller i de ulike intervjusituasjonene og dermed gjøre det vanskelig å sammenligne dataene (Cohen et al., 2011). I forkant av intervjuene hadde vi utarbeidet en intervjuguide (se Vedlegg 1), men hvilke spørsmål vi stilte og rekkefølgen på spørsmålene, varierte med intervjupersonene. En grunn til at vi valgte et semistrukturert intervju var at det gjorde oss som intervjuere tryggere i situasjonen fordi vi i forkant hadde utarbeidet spørsmål som vi mente var relevante. Samtidig ga det oss en frihet til å be informantene om å utdype momenter som var særlig interessante. Selv om vi finner flere likheter mellom informantene, er det også noen individuelle forskjeller mellom dem. Dette skaper viktige nyanser i forståelsen av hvorfor de har forlatt yrket. Et semistrukturert intervju gjorde det mulig for oss å gripe tak i hver unike fortelling. Samtidig ville vi stille alle de nyutdannede flere like spørsmål, slik at vi kunne se etter sammenhenger i datamaterialet i analysen og tolkingen.

### **3.2.1 Utvalg**

Vi har intervjuet fem nyutdannede lærere som har valgt å forlate yrket. To av disse har jobbet i barneskolen og tre i den videregående skolen, og begge kjønn er representert. Johannesen et al. (2006) forstår dette som et strategisk utvalg. Det er fordi vi i forkant hadde bestemt oss for hvilken målgruppe forskningen skulle rette seg inn mot. Fordi det ikke finnes noen nasjonal oversikt over nyutdannede lærere som velger å forlate yrket, har vi søkt etter informanter gjennom lærernetverk og sosiale medier. Vi tok også kontakt med Utdanningsforbundet i Oslo. Her har vi bevisst søkt etter lærere fra ulike skoleslag, og det har vært viktig at begge kjønn er representert i utvalget. Det er også ulikhet i utdanningsbakgrunnen deres. Ulikheter

blant informantene har vært viktig fordi vi har ønsket å skape mest mulig diversitet i utvalget for å kunne studere fenomenet så inngående som mulig. Det er ikke veldig stor spredning i alder. Det har sammenheng med at mange av de nyutdannede lærerne som velger å forlate yrket er unge og ønsker å prøve seg i andre yrker.

Én av informantene, Morten, har ikke PPU eller annen lærerutdanning. Vi har likevel valgt å ta han med i utvalget. Det er fordi han representerer en stor gruppe av ansatte i skolen, og han kan gi viktig informasjon om hva som møter nyansatte i yrket.

### **Presentasjon av informantene**

Fredrik er 29 år og jobbet som lærer i 1,5 år. Han var i vikariat på to ulike videregående skoler der han underviste i matematikk, fysikk, naturfag og geografi. Han har undervisningskompetanse i alle disse fagene bortsett fra geografi. Fredrik er utdannet lektor gjennom lektorprogrammet på NTNU, og har en mastergrad i fysikk. I dag jobber Fredrik som IT-konsulent med prosjektledelse i privat sektor.

Heidi er 30 år. Hun jobbet som allmennlærer i 2,5 måneder på en barneskole på mellomtrinnet. Heidi har allmennlærerutdanning, noe tilleggsutdanning og en mastergrad i nordisk. I dag studerer hun arkivkunnskap.

Line er 31 år. Hun jobbet som lærer i 8 måneder. Hun hadde et vikariat på en videregående skole og underviste i norsk, tysk og religion og etikk. Line har mastergrad og tok PPU etter studier i nordisk, tysk og religionshistorie. I dag jobber hun deltid som sekretær i Riksmålsforbundet.

Morten er 34 år. Han jobbet som lærer i 2,5 år. Han var da i et vikariat på en videregående skole der han underviste i norsk, samfunnsfag og norsk på IB-linje. Han har høyere utdanning i de fagene han underviste i. Nå jobber Morten som stipendiat ved et universitet i Norge.

Sara er 35 år. Hun jobbet som allmennlærer i 5 år på to ulike barneskoler på småskoletrinnet. Hun hadde fast stilling. Sara har treårig førskolelærerutdanning, deretter et år med grunnleggende lese-, skrive- og matematikkopplæring, som gjorde henne kvalifisert for å undervise på småskoletrinnet. Hun jobber i dag som pedagogisk leder i en barnehage.

Tabellen nedenfor viser en oversikt over alle informantene i studien.



	<b>Fredrik</b>	<b>Heidi</b>	<b>Line</b>	<b>Morten</b>	<b>Sara</b>
Skoleslag	Videregående	Barneskole, mellomtrinn	Videregående	Videregående	Barneskole, småskoletrinn
Alder	29 år	30 år	31 år	34 år	35 år
Antall år som lærer	1,5 år	2,5 mnd.	8 mnd.	2,5 år	5 år
Praktisk-pedagogisk utdanning eller lærerutdanning	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja
Hadde en formell veiledningsordning	Ja	Ja	Ja	Nei	Ja
Hva jobber de med nå?	IT-konsulent	Studerer arkivkunnskap	Sekretær i Riksmålsforbundet	Stipendiat	Pedagogisk leder i barnehage

*Tabell 1. Oversikt over informantene*

### 3.2.2 Innsamling av data

Høsten 2013 utarbeidet vi en intervjuguide på bakgrunn av en kvantitativ forskningsstudie gjennomført av Tiplic et al. (2014) og annen litteratur om nyutdannedes første år i yrket. Vi konsentrerte oss om fire overordnede temaer i intervjuguiden, henholdsvis de nyutdannedes motivasjon og mestringsforventning, veiledning og annen oppfølging, kollektivitet og forhold til ledelsen. Disse temaene er sentrale i forskningen til Tiplic et al. (2014), og er dermed i all hovedsak operasjonaliseringer av kategorier fra deres kvantitative undersøkelse.

Senhøsten 2013 gjennomførte vi et pilotintervju med en nyutdannet lærer som hadde sluttet. Hun hadde jobbet som lærer i to år, ett år på en videregående skole og ett år på en ungdomsskole. Hensikten med dette pilotintervjuet var først og fremst å teste intervjuguiden. Vi ville vite om spørsmålene vi stilte kunne gi oss svar på problemstillingen. Et annet formål med pilotintervjuet var å vurdere hvordan vi kunne gå fram for å analysere og tolke dataene. I intervjuet kom det fram at enkelte av spørsmålene var uklare, for eksempel noen av spørsmålene om lærerrollen. Informanten forstod dem ikke slik spørsmålene var tiltenkt. En annen erfaring var at flere av spørsmålene var overflødige.

Erfaringer fra piloteringen førte til at vi gjorde endringer i intervjuguiden. En viktig endring var at vi ville være mer tydelige på spørsmål knyttet til lærerrollen. For å kunne svare på hvorfor nyutdannede slutter er det viktig å vite om det er noe ved yrkets egenart som kan

forklare det. Dette kom ikke tydelig nok fram i den første intervjuguiden. Dermed ble lærerrollen et eget tema i intervjuguiden. Ellers gjorde vi noen mindre endringer, som å fjerne overflødige spørsmål og legge til spørsmål der hvor vi så behov for det. Vi endret også kronologien på spørsmålene, slik at det ble en mer naturlig rekkefølge.

En viktig erfaring fra pilotintervjuet var også selve prosessen med å intervjuer. Å intervjuer er en krevende oppgave, og kanskje særlig utfordrende er det å stille gode oppfølgingsspørsmål. Å intervjuer betyr at man er en aktiv lytter, men man må også beherske flere spørreteknikker (Kvale & Brinkmann, 2010). Derfor var det nyttig å ha prøvd seg på dette slik at vi hadde gjort oss opp noen tanker om hvordan vi skulle gjennomføre intervjuene med informantene etter jul.

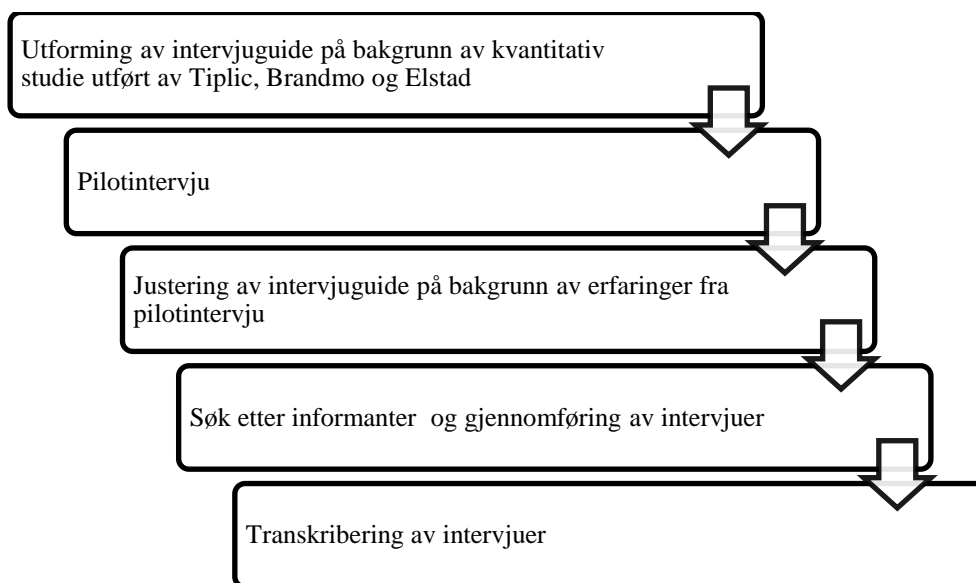
Fra februar til mars 2014 intervjuet vi de fem informantene. Det var krevende å finne informanter, og det tok også lang tid. Vi begynte letingen etter informantene tidlig i januar, og dette var en prosess helt fram til mars. Da hadde vi funnet frem til fem aktuelle informanter. Intervjuene foregikk i all hovedsak på skolen hvor en av oss jobber. I forkant av intervjuene ble informantene informert om hensikten med studien. De ble også forsikret om at vi skulle sikre deres anonymitet. For å sikre konfidensialitet i forskningen avsløres ingen data om informantene som kan røpe deres identitet (Kvale & Brinkmann, 2010). De ble også gjort oppmerksomme på at de kunne trekke fra seg fra studien dersom de ønsket det. Informantene ga samtykke til at intervjuet kunne tas opp på lydbånd. Vi meldte inn prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS i februar 2014, og det ble godkjent samme måned (se Vedlegg 4).

Vi hadde avklart rollefordelingen mellom oss i forkant av hvert intervju; en av oss hadde rollen som intervjuer og den andre observerte, noterte og stilte oppfølgingsspørsmål til slutt, hvis det var behov for det. En slik rolleavklaring var hensiktsmessig fordi vi ville gjøre situasjonen mest mulig trygg og forutsigbar for informanten. Ved å la en ha hovedansvar for å intervjuer, mener vi at vi skapte en bedre dialog og et bedre tillitsforhold til informanten. Informanten ble også informert om dette i forkant. Den av oss som ikke intervjuet, noterte underveis, slik at vi kunne komme tilbake til det som var uklart eller momenter som ikke ble utdypet godt nok. Disse feltnotatene har også vært til stor hjelp i transkriberingsarbeidet. Slike feltnotater er ikke fri for tolkinger (Nilssen, 2012), men notatene kan være til god hjelp på flere måter. Mens intervjuet pågikk, kunne den som observerte notere ned tanker og

refleksjoner som hun gjorde seg underveis. Det ga også anledning for å notere særlig interessante momenter i intervjuet.

I etterkant av intervjuet begynte vi arbeidet med transkribering. Vi hadde fire timer med lydopptak fra intervjuene. Vi startet arbeidet med å lese gjennom feltnotatene. Deretter startet vi transkriberingen. Først startet vi en grovtranskribering. Vi lyttet til intervjuene mens vi skrev ned stikkord og tidspunkt. Det lettet arbeidet med transkriberingen i ettertid fordi vi valgte å transkribere det vi mente var viktige data for oss. Det vil si at ikke alle intervjuene er transkribert i sin helhet. Vi har ikke brukt noen form for elektronisk transkriberingsprogram. Selv om transkriberingen har vært tidkrevende, har det vært viktig for oss. Gjennom denne prosessen har vi blitt godt kjent med materialet, og vi har gjort oss tanker underveis om både analyse og tolkning (Nilssen, 2012).

Figur 1 viser prosessen med datainnsamling.



Figur 1: Prosessen med innsamling av data

I transkriberingen har informantene fått fiktive navn. Vi bruker følgende tegn [...] for å markere at utdraget ikke omfatter hele ytringen. Der hvor informanten har tatt lange pauser bruker vi tegnet ... for å markere det.

Analyse og tolking er en dynamisk prosess. Derfor har vi stadig gått tilbake til både de grovtranskriberte og de transkriberte dataene for å sikre at vi har valgt ut meningsbærende innholdsmomenter i presentasjonen av dataene (Nilssen, 2012). Vi har også lyttet til opptak av utvalgte deler av intervjuene flere ganger for å sikre at vi har samme forståelse av det som

blir sagt. Dette er med på å sikre påliteligheten i transkripsjonene (Kvale & Brinkmann, 2010).

### 3.2.3 Koding og kategorisering

I vår undersøkelse har vi brukt koding og kategorisering som verktøy for å få fram mening i materialet. Denne delen av arbeidet bestod av å systematisere og strukturere dataene, slik at de kunne analyseres og tolkes. Fordi denne studien tar utgangspunkt i kvantitativ forskning gjennomført av Tiplic et al. (2014), brukte vi deres kategorier i utarbeidelsen av intervjuguiden. Disse kategoriene er gjort om til emner i intervjuguiden, og vi har kalt dem veiledning, kollektivitet, rollen som lærer/mestringsforventning og skoleledelsen.

Da vi skulle starte arbeidet med å analysere materialet, hadde vi altså fire kategorier. Likevel ville vi starte analysen med å stille oss mest mulig åpne til materialet. Derfor begynte vi prosessen med koding. Vi ville la kodingen være utgangspunktet for hvilke kategorier vi endte opp med til slutt. Nilssen (2012) forklarer at denne prosessen er den første av flere for å redusere mengden data. Samtidig hjelper det forskeren å samle essensen i flere utsagn. I hvert intervju samlet vi utsagn i koder. I vedlegg 2 viser vi et eksempel på hvordan vi har arbeidet med kodingen. Vi så at vi stort sett brukte de samme kodene i alle intervjuene. I neste omgang grupperte vi kodene, og slik oppstod kategoriene. Igjen betyr det å redusere dataene, slik at meningen i intervjuene fortettes (Kvale & Brinkmann, 2010). Her lette vi etter sammenhenger mellom kodene, som gjorde det mulig å slå dem sammen. Vi hadde for eksempel en kode som vi kalte *veiledningsordning*, og en annen kode vi kalte *gjennomføring av veiledningen*. Samtidig oppdaget vi at flere av kodene overlappet hverandre, og at enkelte av kodene dermed var overflødige. Etter denne prosessen ble vi sittende igjen med fem kategorier, henholdsvis *lærerrollen og mestringsforventning*, *veiledning*, *kollektivitet*, *skoleledelsen* og *motivasjon*. Likevel kunne vi ikke si oss helt fornøyde med den siste kategorien. Vi sorterte datamaterialet på nytt og kom fram til at utsagnene vi hadde plassert innenfor kategorien *motivasjon* i stor grad kunne plasseres i de andre kategoriene. Dermed gikk vi bort fra *motivasjon* som en egen kategori. Senere i prosessen endret vi også kategorien vi hadde kalt *lærerrollen og mestringsforventning*. Nå heter den *lærerrollen*. Kategoriene vi kalte *kollektivitet* endret vi til *skolekultur*. Grunnen var at *kollektivitet* ikke omfavnet alle utsagnene som vi mente var relevante innenfor denne kategorien. Ved å endre tittelen til *skolekultur*, gjenspeilte kategorien mer av innholdet.

Kodene fikk navn som ofte var knyttet direkte til informantenes utsagn, såkalte in vivo-koder (Strauss & Corbin, 1998), men kategoriene har navn som er mer analytiske og teoretiske (Nilssen, 2012). Hva vi valgte å kalle kategoriene, ga oss også en tydelig indikasjon på hvilket teorigrunnlag vi ville bruke videre i arbeidet med å drøfte de empiriske funnene våre.

Arbeidet med koding og kategorisering endte opp med følgende kategorier: *lærerrollen*, *skoleledelsen*, *skolekultur* og *veiledning*. Disse kategoriene ga den mest fullstendige beskrivelsen av hvorfor informantene valgte å slutte som lærere. Kategoriene samsvarer også med det teoretiske rammeverket vårt. Vedlegg 3 viser en liste over de endelige kodene og kategoriene vi brukte.

### 3.3 Validitet

Validitet handler om hvorvidt en studie undersøker det som er hensikten og om den fanger virkeligheten (Johannesen et al., 2006). Dersom dataene man sitter igjen med viser at man har fått testet det man ville, at resultatene kan etterprøves og at informantene kjenner seg igjen i beskrivelsene, har forskeren sikret validitet i studien. Forskeren kan gjøre flere grep for å sørge for at studien er valid.

En måte å sikre validitet i kvalitative studier er å tydeliggjøre forskerens bias (Creswell, 2013). I den sammenheng er en avklaring av forskerens forforståelse viktig. Hensikten med denne studien er å samle inn data om hvordan nyutdannede lærere har opplevd sin første tid i yrket. Gjennom dataene våre forsøkte vi å fange en virkelighet som blir beskrevet av informantene. Men dette er ikke objektive beskrivelser. I intervjuet skapes kunnskap i samspillet mellom den intervjuede og intervjueren (Kvale & Brinkmann, 2010). Dermed må vi problematisere begrepet data. Data er ikke noe som skapes utenfor forskeren selv. Forskeren er med på å skape dataene, og vi kan ikke forstå dem som den eneste sannheten. Dataene er med andre ord påvirket av forskerens forforståelse (Johannesen et al., 2006). Noen hevder at det er en fordel om forskeren vet lite om det hun skal forske på. Det er fordi forskeren i mindre grad er preget av forutinntatte meninger. På en annen side betyr det også at forskeren kan misforstå eller overse viktige momenter på grunn av manglende kunnskap (Andersen, 2013). Uansett er det viktig og relevant å gjøre rede for vår forforståelse. Begge har tatt et studium for å gjøre oss formelt kvalifiserte som veiledere for nyutdannede lærere. Gjennom dette studiet har vi med oss teoretisk kunnskap som kan sies å prege vår forståelse

av nyutdannedes møte med yrket. Vi har også hatt rollen som veiledere for både nyutdannede og lærerstudenter. I denne prosessen har vi tatt med oss lærdom om hvilke utfordringer de nyutdannede opplevde. Arbeidet med det teoretiske rammeverket til denne oppgaven er også en del av vår forforståelse. Samtidig som vi har intervjuet informantene, har vi fordypet oss i relevant teori. Dette er derfor også en del av forforståelsen.

Som forsker er det ikke mulig å legge fra seg tidligere kunnskap og erfaringer. Men vi må ha et bevisst forhold til vår egen bakgrunn, som kan ha betydning for forskningen. Vi har forsøkt å håndtere disse utfordringene ved å være bevisste på at vi som forskere var selektive aktører; vi valgte ut informasjon som vi mente var viktig, og hva som var mindre viktig.

Det er vanskelig å være helt objektiv når man tolker data (Johannessen et al., 2006; Kvale & Brinkmann, 2010; Cohen et al., 2011). Derfor er en mulig trussel mot validiteten at forskerne tolker svarene i en annen retning enn hva informantene har ment. På den annen side gir intervju som metode en såpass grundig kunnskap om enkeltindividers oppfatning, at det i seg selv gjør at dataene er valide (Cohen et al., 2011). Vi var opptatt av å forsikre oss om at vi hadde forstått informantene rett. Derfor spurte vi underveis i intervjuene om vi hadde riktig oppfatning av det de sa. Det gjaldt særlig i situasjoner der noe var uklart eller vi kunne se at feiltolkninger var mulig. I prosessen med dataanalysen og tolkingen har vi også forsøkt å stille oss kritiske til eget arbeid. Underveis diskuterte vi blant annet om det var andre mulige forklaringer på tolkningene våre.

En styrke med casestudier er at de har høy *troverdighet*<sup>2</sup> fordi de gir grundig og utfyllende kunnskap om det de undersøker (Andersen, 2013). Kombinert med intervju som metode ga det oss en svært detaljert innsikt i opplevelsene fra læreryrket til den enkelte informant. Dette mener vi har vært med på å sikre kvalitet og troverdighet i studien vår (Andersen, 2013). Ved å intervjuer har vi fått tilgang til informasjon som kanskje ikke hadde blitt fanget opp gjennom andre metoder, som for eksempel kvantitative undersøkelser. Vi har kunnet stille oppfølgingsspørsmål og fått utdypet relevante sider. Intervjuguiden ble justert etter erfaringene fra pilotintervjuet. Vi tok bort noen spørsmål og la til noen. Vi endret rekkefølgen på spørsmålene. Spørsmålene i den endelige intervjuguiden hadde som hensikt å fange opp relevante erfaringer informantene har fra læreryrket og fenomenet lærerflukt.

---

<sup>2</sup> I kvalitativ forskning er begrepet *troverdighet* (credibility) tilsvarende *indre validitet* i kvantitativ forskning (Ary, Jacobs & Sorensen, 2010).

En styrke ved denne studien er at vi er to som skriver og har analysert dataene. Likevel er det en mulighet at vi kan ha trukket forhastede slutninger. Vi kan ha oversett en årsaksforklaring og dermed trukket feil konklusjon (Yin, 2014). Vi tror likevel at vi har gjort de nødvendige grep for å sikre studiens troverdighet. Vi har blant annet fått utdypende kunnskap om fenomenet gjennom godt planlagte intervjuer med informantene våre. Vi har vært oppmerksomme på vår forforståelse og problematisert og diskutert dataene våre. Vi har videre sjekket med informantene våre underveis i intervjuene slik at vi har forstått dem riktig.

En annen styrke ved oppgaven er at den bygger på en kvantitativ undersøkelse. Vi kunne undersøke mer inngående hva som kan være årsaker til at nyutdannede lærere velger å forlate yrket gjennom en kvalitativ tilnærming. Den kvantitative undersøkelsen ga oss et godt utgangspunkt fordi den var en rettleiding i arbeidet med å utvikle en intervjuguide. På den annen side kan dette også forstås som en svakhet. Det er fordi de kvantitative dataene fra undersøkelsen til Tiplic et al. (2014) har vært styrende for hvordan vi utformet intervjuguiden. Slik har spørsmålene fått en bestemt retning. Dette kan være en innvending mot at vi ikke i tilstrekkelig grad har lyktes med å fange opp alle aspekter ved fenomenet lærerflukt.

Casestudier stiller seg svakere når det gjelder hvorvidt resultatene kan *overføres*<sup>3</sup> til andre grupper og situasjoner, det vil si i hvilken grad resultatene er representative utover utvalget. Det er fordi hensikten med en casestudie er å få en dypere innsikt om fenomenet som undersøkes. Vi er dermed ikke ute etter resultater som er statistisk generaliserbare. Vi vil heller gjøre en analytisk og teoretisk generalisering av fenomenet vi har studert (Andersen, 2013; Yin, 2014). Det er altså ikke gitt at funnene våre kan overføres til andre nyutdannede lærere. Dette er heller ikke et mål fordi dette er en kvalitativ undersøkelse. Likevel har vi prøvd å sikre størst mulig diversitet blant informantene, for eksempel gjennom stor variasjon, for å kunne trekke slutninger om fenomenet læreflukt. Fortellingene til informantene våre kan være viktige innspill i forståelsen av hvorfor nyutdannede velger å forlate yrket.

### 3.4 Reliabilitet

Reliabilitet har å gjøre med hvorvidt studien er pålitelig eller ikke. Utgangspunktet for reliabilitet er dataene: hvilke data som brukes, måten de samles inn på og hvordan de bearbeides (Johannesen et al., 2006). For å etablere reliabilitet, må fremgangsmåter,

---

<sup>3</sup> I kvalitativ forskning er begrepet *overføring* (transferability) tilsvarende *ytre validitet* i kvantitativ forskning (Ary et al., 2010).

datagenerering og analyse dokumenteres på en overbevisende måte (Andersen, 2013). Målet med reliabilitet er om resultatene kan reproduseres på andre tidspunkt med andre forskere og informanter, og med samme resultater. Med andre ord; kan man stole på resultatene?

Ettersom dette er en casestudie, vil flere av grepene vi har tatt for å sikre validitet også gjelde reliabilitet. Til tross for at vi har vært to som både har analysert og tolket dataene, kan det være innvendinger mot våre tolkninger. Dersom vi ikke har forstått dataene fullt ut, kan det ha ført til systematiske feil. Det er også mulig at vi har valgt en innfallsvinkel til dataene som har gjort at vi har oversett sentrale sider ved fenomenet. Derfor har vi forsøkt å sikre oss mot denne type feilslutninger. Gjennom analyseprosessen har vi forsikret oss om at vi har hatt de samme definisjonene på kodene vi har brukt. Vi gjennomførte også en «cross-check» der vi analyserte intervjuene til Morten og Heidi hver for oss. Vi fokuserte på kategorien skoleledelse for å se om vi kom fram til den samme kodingen, noe vi gjorde. En slik «cross-checking» viser reliabilitet (Creswell, 2013).

Vi har jevnlig hatt en revisjon av arbeidet der vi har drøftet funn, forklaringer og konklusjonene. Fordi vi har vært to som har analysert dataene, har vi hatt muligheten til å kryssjekke observasjoner og analyser. Dataanalysen ble gjort i flere etapper, og dermed sikret vi stabilitet i analysen. Vi jobbet med samlende tolkninger og årsaksforklaringer underveis i prosessen gjennom å se teori og empiri i sammenheng (Andersen, 2013). Til sammen mener vi at det er mindre sannsynlig at vi har feiltolket dataene.

Indre og ytre konsistens er også med på å sikre reliabilitet. Indre konsistens vil si at det er sammenheng i datamaterialet (Grønmo, 2004). Flere av informantene trakk fram samme erfaringer når de fortalte om sin tid i læreryrket. I prosessen med dataanalysen kom vi fram til fire kategorier som sammenfattet informantenes fortellinger. Ytre konsistens vil si at funn fra denne studien samsvarer med teori (Grønmo, 2004). Resultatene våre viser at funnene langt på vei kan ses i sammenheng med det teoretiske rammeverket. Men vi har også gjort noen overraskende funn som skiller seg fra tidligere forskning.

### **3.5 Oppsummering**

I dette kapittelet har vi gjort rede for forskningsdesign og valg av metode. Denne studien er en case med intervju som metode. Valg av både forskningsdesign og metode er gjort på bakgrunn av hensikten og problemstillingen i oppgaven. Videre har vi presentert utvalget og



beskrevet datainnsamlingsprosedyren. Til slutt i kapitlet drøftet vi dataenes og oppgavens validitet og reliabilitet.

## 4 Datapresentasjon og empiriske funn

I det følgende kapittelet presenterer vi empiriske funn. Dataene blir presentert etter forskningsspørsmålene. Vi starter med å presentere funn knyttet til lærerrollen. Her er dataene strukturert etter ulike rollekonflikter de nyutdannede lærerne opplevde som nyansatte. Deretter følger funn knyttet til skoleledelsen. Her er dataene sortert etter støtte og oppfølging og tillit. Videre presenterer vi funn knyttet til skolekultur. I denne delen vil vi legge vekt på funn knyttet til samarbeid mellom kollegaer og samholdet de nyutdannede utviklet med andre nyutdannede. Til slutt gjør vi rede for hvordan de nyutdannede opplevde veiledningen de fikk.

### 4.1 Lærerrollen

Et gjennomgående trekk i fortellingene om den første tiden som lærer, er de mange positive opplevelsene de nyutdannede hadde sammen med elevene. De føler at de mestret viktige sider ved rollen som undervisning, klasseledelse og å skape gode relasjoner til elevene. To eksempler på dette ser vi hos Line og Fredrik.

Jeg synes jeg lyktes godt med elevkontakten. [..]. Jeg hadde god dialog med elevene mine. Jeg behersket, eh, klasseledelse, eh, ganske langt på vei, jeg hadde noen vanskelige elever i en klasse, men det løste seg, eh, så jeg synes jeg fikk lært bort ting, så jeg synes jeg lyktes med undervisningen. (Line)

Det var kanskje det jeg syntes er kulest eller morsomt med å være lærer da. Med den klasseledelsen og få det til å fungere og... Å skulle prøve å bygge opp til et godt læringsmiljø da. Og prøve å bruke... hva skal jeg si... flinke og populære elever til å liksom bidra og gjøre dem bevisst på det da. Det føler jeg at jeg fikk til ganske så bra. (Fredrik)

Til tross for at de nyutdannede opplevde at de lyktes med sentrale sider av læreryrket, opplevde alle informantene likevel konflikter i rollen som lærer. I det følgende presenterer vi forskjellige rollekonflikter som informantene opplevde som nyutdannede lærere.

#### 4.1.1 Rollekonflikt på grunn av praksissjokk

*Jeg fikk jo akkurat de samme oppgavene som de lærerne som hadde vært der i 30 år. Og det synes jeg ikke er helt rimelig.*

Utsagnet ovenfor er formulert av Line, men det er et syn som flere av informantene deler. Overgangen fra studium til yrke blir av de fleste beskrevet som krevende. Det er flere grunner til at overgangen var krevende, men et fellestrekk er at yrket ikke samsvarte med alle forventningene de hadde. I fortellingene til de nyutdannede kommer det også fram at yrket

ikke alltid samsvarte med de verdiene de hadde med seg. Et annet fellestrekk i fortellingene fra informantene er at arbeidsmengden var uventet stor. Flere av dem uttrykker at de forventet å jobbe mye, men at de likevel ble overrasket over den store arbeidsbelastningen. De oppdaget fort at læreryrket innebar mange oppgaver som de ikke var forberedt på. I tillegg til en stor arbeidsmengde, var det vanskelig for dem å få oversikt over hva som egentlig var forventet. Det var blant annet fordi de opplevde at rollen innebar både oppgaver og krav som de ikke forutså.

Ja, jeg vil jo si at det forandret seg en del i løpet av de årene. Men eh.. til å begynne med opplevdes det som fryktelig kaotisk og... og uoversiktlig. Særlig var det vanskelig... Det var vanskelig å overskue alle oppgavene man hadde å utføre, særlig sånne formelle ting som skulle gjøres og hvordan det skulle gjøres og når det skulle gjøres og sånn. Så det var en ganske betydelig stressfaktor i starten, men det løste seg etter hvert. (Morten)

Morten gir uttrykk for at den første tiden var uoversiktlig. Han trekker særlig fram de formelle sidene ved yrket. Manglende oversikt over arbeidsoppgavene kan forsterke inntrykket av den store arbeidsmengden. Morten har ikke praktisk-pedagogisk utdanning, noe som kan forklare følelsen av kaos. Gjennom lærerutdanningen forberedes studentene til læreryrket gjennom en praktisk og teoretisk tilnærming. Utdanningen kunne kanskje hjulpet Morten med flere av utfordringene han støtte på. Til tross for en krevende start, sier Morten at det løste seg etter hvert.

Også Heidi forteller om en vanskelig og kaotisk start.

Brukte tid på å forstå hvor mye jeg hadde å gjøre. Altså, det var ingen instruks, det var ingen som fortalte meg ting, og når jeg spurte fikk jeg alltid forskjellige svar. Jeg kunne jo ikke spørre fadderen min, for hun var jo aldri der. Og de andre de var jo sånn; men du har jo en fadder. Det ble litt sånn fange folk da. (Heidi)

Et fellestrekk i det Morten og Heidi forteller, er at begge opplevde manglende kontroll over arbeidsoppgavene. Heidi sier at det ikke var en instruks. Hun opplevde at det altså var uklart hva som var forventet av henne. En grunn til at Heidi ønsket seg en tydeliggjøring av arbeidsoppgavene, kan være at jobben som lærer innebar oppgaver som hun ikke var forberedt på. Undervisning og oppfølging av elever er oppgaver som Heidi ventet å bruke tid på, men skolehverdagen innebærer mer enn dette. Heidi var kontaktlærer, og det medfører en tett oppfølging av elevene hun har ansvar for.

For Morten var den faglige interessen en drivkraft til å prøve seg som lærer. Han sier at han trives best når han får frihet til å arbeide med faget sitt. Flere av informantene uttrykker at en

motivasjon for å bli lærer nettopp var å kunne arbeide innenfor sitt fagfelt. Heidi sier for eksempel at det var interessen for norske dialekter som gjorde at hun byttet studium.

Da jeg studerte i Trondheim og gikk på helt feil studium og oppdaget at det jeg leste på sengekanten var bøker om norske dialekter, jeg innså at jeg hadde lyst til å bli norsklærer. (Heidi)

Interessen for fagene de underviste i og motivasjonen for faglig utvikling er verdier de nyutdannede tok med seg inn i yrket. I forkant hadde flere av dem forventet at arbeid med fagene skulle være hovedbeskjeftigelsen, men de erfarte fort at det ble mindre tid til dette enn forventet. Lysten og motivasjonen til faglig fordypning måtte konkurrere med andre oppgaver som de opplevde at de ble pålagt i løpet av skoledagen.

Sara har noen av de samme erfaringene. For henne var en viktig motivasjon for å bli lærer å kunne jobbe med barnas læring og utvikling. Hun hadde trodd at det skulle bli mer tid til å følge opp hver enkelt elev, og dette var også en viktig verdi for henne. Men fordi hun stadig ble pålagt andre oppgaver, fikk hun ikke brukt like mye av tiden sin på dette som hun hadde trodd og håpet. Ideen om læreryrket ble derfor sterkt utfordret i møtet med den delen av skolen som strider mot hennes oppfatning av hva som er en god lærer.

Til tross for at flere av informantene opplevde starten som uoversiktlig og til dels vanskelig, gir de selv uttrykk for at de er trygge på undervisningskompetansen i fagene sine. Dette kan kanskje ses i sammenheng med den faglige motivasjonen for å bli lærer.

Syns jeg hadde noe å bidra med i et klasserom, hadde mye fag, mye fagkunnskap, og jeg liker å snakke om fag. (Line)

Jeg var jo selvfølgelig nervøs den første undervisningsøkta, den husker jeg fremdeles. Men det gikk fint det. Jeg tror jo at... Har i alle fall tenkt senere i hvert fall at det å føle seg sånn høvelig faglig trygg er... Eller i hvert fall at det at jeg følte meg ganske trygg faglig er en veldig avgjørende komponent i det. At jeg ikke var redd for å .... Ja, eller jeg var vel det også. Men i hvert fall ikke.. Kjente ikke sånn voldsomt på liksom frykten for å bli vippa av pinnen sånn på det faglige eller ikke kunne det jeg skulle kunne eller noe sånt. (Morten)

Alle informantene synes selv at de mestrer å undervise i fagene sine. De forteller også at de ikke opplevde klasseledelse eller krevende elever som spesielt utfordrende. Fredrik forteller at han tenkte på hvordan han skulle opptre som klasseleder, og han hadde bevisste strategier for hvordan han håndterte ulike elevtyper og situasjoner. Line forteller også at hun lyktes med klasseledelse.

Jeg synes jeg lyktes godt med elevkontakten. [...] Jeg hadde god dialog med elevene mine. Jeg behersket, eh, klasseledelse, eh, ganske langt på vei, jeg hadde noen vanskelige elever i en klasse, men det løste seg, eh, så jeg synes jeg fikk lært bort ting, så jeg synes jeg lyktes med undervisningen. (Line)

## 4.1.2 Rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper

*Men det var rett og slett at jeg ikke klarte da å holde det tempoet som blir krevd av oss. Ehm. Ja. Jeg gjorde det ikke fort nok da, antagelig. Jeg vet ikke.*

Sitatet ovenfor er hentet fra Line. Den store arbeidsbelastningen og et tempo hun ikke klarte å holde tritt med, førte til slutt til at hun ble sykemeldt. Det er nær sammenheng mellom arbeidsbelastningen og hvordan de nyutdannede finner at de blir tvunget til å disponere tiden sin. Fordi de nyutdannede har liten eller ingen erfaring med mange av oppgavene som venter dem, er det naturlig at de bruker lengre tid. I intervjuene forteller alle at de var overrasket over hvor mye tid de måtte bruke for å komme i mål.

Flere av informantene syntes at arbeidet var uoversiktlig. Siden de ikke hadde erfaring, brukte de lengre tid på både å få oversikt og utføre oppgavene. Det gjorde det også vanskelig for dem å forutse kommende oppgaver. I intervjuet med Line forteller hun at hun opplevde et høyt tempo blant de mer erfarne lærerne, og at hun ikke klarte å holde tritt. Line ble sykemeldt i desember. For henne var arbeidsbelastningen og tempoet en direkte årsak til at hun valgte å slutte som lærer etter sitt første år.

*Og så bukket jeg under for sykemelding til slutt da, rett før jul. Da klarte jeg ikke mer. Det var også litt sånn nederlagsfølelse selv om jeg vet man ikke skal føle det slik. (Line)*

Line sammenligner seg med sine erfarne kollegaer. Fordi hun selv mener at hun ikke mestret hverdagen slik som de erfarne kollegaene, gir hun uttrykk for at sykemeldingen var et nederlag for henne.

Tidsbruken blir kommentert av flere av informantene. Arbeidsdagene ble ofte svært lange fordi oppgavene var mange, komplekse og krevende.

*Så kunne sitte til seks-halv syv om kvelden for å få ting unnagjort liksom før neste dag igjen starta. Og enda da når du kom hjem så hadde du alltid noe retting du måtte gjøre, noe lekser du skulle rette eller, ja. Så du... Føler at jeg jobba tolv.... Tolv til seksten timer om dagen med skole. Hver dag. (Sara)*

*[...] for det var helt vill mengde med arbeidsoppgaver. Og jeg hadde ingen oversikt, hadde ikke sjangs til å få oversikt. Jeg jobbet, jeg var der fra klokken sju, da ble jeg sluppet inn av vaktmesteren og så dro jeg vel hjem i fire-femtiden, spiste middag og så jobbet jeg til jeg la meg. Det var vel fjorten timer om dagen. (Heidi)*

Alle, bortsett fra Fredrik, forteller detaljert om arbeidsdagene sine. De er opptatte av å gjøre rede for antall timer de jobbet hver dag. Både Sara og Heidi hadde svært lange arbeidsdager. Arbeidsdagene strakk seg til langt utover kvelden. De lange arbeidsdagene bestod av planlegging av undervisning, gjennomføring av undervisning, etterarbeid og andre oppgaver

som knytter seg til dette. På grunn av begrenset erfaring kan man anta at de bruker lengre tid på løse å oppgavene. Det er i tillegg vanskeligere for dem å beregne hvor lang tid det tar å løse oppgavene.

Line gir også uttrykk for at hun opplevde at ledelsen misbrukte tiden til lærerne på skolen. Fordi hun var sterkt presset på tid, reagerte hun på det hun mente var unødvendige møter.

Jeg merket en motstand mot ledelsen blant mine kollegaer som også hadde vært der i mange år. Ehh.. Fordi jeg tror man opplevde at ledelsen var veldig likeglad med de ansattes tid, de innkalte oss til disse her møtene hver uke, som handlet om absolutt ingenting stort sett. Eller i hvert fall ting som kunne vært redegjort for adskillig kjappere da. Men fordi vi hadde møtetid til kvart på fire, så skulle vi sitte der til kvart på fire. Det var ikke snakk om å gå før. (Line)

I sitatet kommer det fram at Line hadde en annen oppfatning av hva som er fornuftig bruk av tid enn hva ledelsen hadde. Generelt gir Line uttrykk for at bunden møtetid reduserte hennes handlingsrom, og hun ble tvunget til å disponere tiden sin etter fastlagte rammer. Dette mener hun tok tid fra det hun helst ønsket å fokusere på, nemlig forberedelse av undervisning og etterarbeid. Flere av informantene kommenterer ledelsens prioriteringer av lærernes tid, men de har ulike oppfatninger av hvordan tiden best bør brukes.

Den store arbeidsbelastningen preger informantenes oppfatning av yrket, også i ettertid. De har klare minner fra denne delen av det å være lærer. Når Line skal se tilbake, er det umiddelbare svaret fylt med sterke og negative følelser.

Rett etter at jeg var ferdig der så var jeg ganske bitter, eh og sur og litt sånn forbanna. For jeg synes det var, eh.. Jeg følte meg som en slave. Jeg hadde ingen fritid. Jeg jobbet hele tiden. Eh, og det synes jeg ikke, at man skal ha det sånn, og det gikk jo selvfølgelig ut over privatlivet. (Line)

I sum sier alle informantene at de jobbet mer enn de hadde forventet og at dette særlig gjaldt den første tiden. For Line var dette en direkte årsak til at hun sluttet som lærer.

### **4.1.3 Rollekonflikt på grunn av mange roller**

*Altså det her rapporteringsveldet, det... Det var jeg ikke forberedt på. Rett og slett, det visste jeg for lite om.*

Det er Morten som står bak sitatet ovenfor. Han er overrasket over de administrative oppgavene som er pålagt lærerne. Dette er noe alle informantene trekker frem. De var ikke forberedt verken på omfanget eller viktigheten av disse. Informantene understreker at administrative gjøremål spiste mye av tiden.

Jeg hadde aldri trodd. Det er ingen som har fortalt meg i den utdannelsen jeg har tatt at det er så mye rapportskrivning og så mye ehh... Ja. Så mye som skal følges opp skriftlig. Og det har blitt så mye at det nesten ikke er tid til å rette lekser. (Sara)

Både Morten og Sara gir tydelig uttrykk for at de er overrasket over at læreren har en omfattende og krevende administrativ funksjon. Denne delen av yrket mener de går på bekostning av andre sider. Sara sier eksplisitt at utdannelsen ikke forberedte henne på dette, og det var en medvirkende faktor til at den første tiden som lærer ble ekstra vanskelig for henne.

Flere av de nyutdannede beskriver krav om skriftlig dokumentasjon. En skriftliggjøring av mange oppgaver tar tid. Det er heller ikke oppgaver som de nyutdannede mener bør gis høyest prioritet.

Mye man må ha oversikt over altså, så jeg druknet jeg. Og så måtte sånne varselbrev sendes innen visse frister og sånn, og jeg var jo alltid den som oppdaget to minutter før det var for sent og sånn. Altså det var veldig mye sånn. (Line)

Som Line gir uttrykk for, må lærerne også varsle manglende vurderingsgrunnlag. Den oppgaven glemte hun ofte i mylderet av andre gjøremål. Erfarne lærere har nok faste rutiner for hvordan dette følges opp, og opplever følgelig ikke dette som en så stor arbeidsbyrde. For en nyutdannet blir dette derimot en oppgave som kommer bardust på dem, og igjen fører manglende erfaring til at oppgaven kan oppleves som større enn den kanskje er.

Det er derfor omfanget av de mange mindre administrative oppgavene som til slutt blir overveldende. Dette forteller Sara i sitatet under.

Det er fryktelig mye skrivearbeid. Eh... og rapportskrivning. Det er... Det er... Ikke nok med at du skal vurdere hver enkelt elev i fem fag, en gang, men du skal gjøre det to ganger, til høsten og til sommeren. Ehh... Og så skal du ha kartleggingsprøver og så skal du følge opp kartleggingsprøvene. Eh.. Og så skal du legge inn... Eh. Løfte de elevene som er svakest på en best mulig måte og så skal det rapporteres inn. [...] Så det er fryktelig mye skrivearbeid. [...]. Jeg blir nesten kvalm ved tanken. (Sara)

Sara trekker fram både hyppigheten og omfanget av de administrative oppgavene som en byrde. Dette var en direkte årsak til at hun sluttet som lærer i barneskolen.

I likhet med Sara mener Morten at administrative oppgaver, eller det han kaller formelle prosedyrer og formaliteter, stjal tid fra det han egentlig ønsket å jobbe med; nemlig forberedelser og faglig fordypning.

Det var en hyggelig jobb og det var hyggelige elever stort sett og sånn, men jeg synes at det var for mye vekt på sånne formelle prosedyrer og... Ja... For mye formaliteter og for lite tid til litt sånn faglige aktiviteter, eller faglig fordypning eller å utvikle seg i faget. [...]. På en måte for trange rammer til å... og for liten tid til å forberede seg og utvikle seg, og litt sånn for trange rammer til å utfolde seg, kan man vel si. (Morten)

Morten opplevde flere av rammene i skolen som begrensende. Læreplaner og liten tid er to viktige sider ved yrket som han mener innskrenker handlingsrommet for læreren, og som derfor reduserer mulighetene han hadde til å utfolde seg faglig. Han jobbet på en skole som har IB-linje, og underviste også der. Morten opplevde at det er en langt større frihet på IB-linja, noe han trivdes godt med. Dermed blir kontrasten stor til de andre linjene der læreplaner, halvårsplaner og prøveplaner begrenser handlefriheten som lærer. Morten finner en slik skolehverdag mindre motiverende.

Flere av informantene var kontaktlærere. Dette er en funksjon som ofte innebærer flere administrative oppgaver. Kontaktlærerfunksjonen kan også være utfordrende fordi det er stor variasjon i oppgavene som tillegges kontaktlæreren. Dette ansvaret innebærer at læreren skal ha oversikt over rutiner, regelverk og ikke minst elevenes skolehverdag. Line uttrykker utfordringer knyttet til kontaktlærerfunksjonen.

Det spiste veldig mye av arbeidsdagen min. Tiden på skolen brukte jeg da til å stå i klasserommet eller gjøre sånn kontaktlærerting, og følge opp det. Å være kontaktpunkt mellom et skolesystem jeg ikke kjente fordi jeg var ny og eleven. Det synes jeg var krevende. (Line)

I sitatet gir Line uttrykk for at det var vanskelig å være bindeledd mellom hjem og skole fordi hun selv mente at hun ikke hadde nok kjennskap til systemet. I intervjuet sier Line at hun mener at nyutdannede lærere bør være skjermet for kontaktlærerjobben.

For Morten, Sara og Heidi var den administrative rollen en ekstra belastning og kan forstås som en medvirkende årsak til at de valgte å forlate yrket.

#### **4.1.4 Rollekonflikt på grunn av konkurrerende forventninger**

*Jeg opplevde mange krav fra elevene også. Jeg synes man står i kryssilden. Og fra foreldre. Eh, det hadde jeg ikke trodd på videregående, men sånn var det.*

Det er Line som står bak sitatet ovenfor. Hun beskriver hvordan hun opplevde kryssende og til tider motstridende krav fra andre parter som belastende. Flere av informantene trekker fram forventninger fra skoleledelsen, kollegaer, elever og foreldre som en ekstra belastning.

De nyutdannede starter i jobben med håp og forventninger om hvordan de skal mestre lærerrollen og utforske lærerhverdagen. For Sara ble møtet med skolen noe ganske annet enn det hun hadde sett for seg. Konkurrerende krav og forventninger fra foreldre og skoleledelsen



overskygget de positive opplevelsene fra klasserommet. For Sara ble disse forventningene overveldende. Hun oppgir dette som en av de viktigste årsakene til at hun forlot yrket.

Ja, de ville jo at jeg skulle løfte barnet deres mest mulig, ikke sant [...] Det bare svømte over med krav fra alle mulige kanter, og ja.... [...] Jeg følte at jeg drukna. At jeg rett og slett ikke hadde hodet over vannet lenger. Ehh... Og det var det som også fikk meg til å slutte. For jeg, jeg grudde meg til å gå på skolen. Jeg grudde meg for å gå på jobb. For jeg visste at nå kommer alt. Nå kommer klagene, nå kommer alt det andre, liksom. (Sara)

Sara hadde fått tydelig beskjed fra ledelsen om at en viktig del av undervisningen var at den skulle forberede elevene på kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Ledelsen hadde satt konkrete mål for resultater på både kartleggingsprøvene og de nasjonale prøvene. Dette ble tydelig formidlet til lærerne. Det lå derfor en eksplisitt forventning om bestemte mål som skulle nås. På den ene siden stilte skoleledelsen krav om å nå bestemte resultater for hele skolen. På den andre siden stilte foreldrene krav om individuell oppfølging av deres barn. For Sara var ikke disse målene sammenfallende. De mange motstridende kravene ga henne følelsen av å drukne.

Flere av informantene kommenterer hvordan kryssende og konkurrerende krav påvirker deres opplevelse av læreryrket. Fredrik sier at han ikke er enig i hvordan blant annet økonomiske incentiver blir styrende for skolens mål.

Jeg er litt sånn uenig i mye av ting her [...] at det er fokus på, hva skal jeg si, måling, og lite fokus på at elevene faktisk skal senke skuldra og gjøre en innsats. Det er for mye rundt. (Fredrik)

Som lærer måtte Fredrik på den ene siden forholde seg til ledelsens krav om gode resultater. På den andre siden mener han at dette tar oppmerksomheten bort fra elevens individuelle læringsutvikling og læringsglede. Sara har lignende erfaringer. Også hun forteller om en ledelse som stilte eksplisitte krav om hvordan skolen skulle oppnå best mulig resultater på kartleggingsprøver og nasjonale prøver. Fordi skoleledelsen ønsket å gjøre det best mulig på disse prøvene, gikk det på bekostning av andre kjerneoppgaver som for eksempel å utvikle elevenes sosiale kompetanse.

Fagplaner og alt skulle legges etter forhold til med hensyn til kartleggingsprøver. Så alt tema hadde fokus på kartleggingsprøvene eh... både i engelsk, norsk og matte, men lite fokus på noe annet. [...] Det ble mindre fokus på de andre fagene eh... samtidig som man skal vurderes i naturfag og man skal kunne vurderes i sosial kompetanse, så ble det mye mindre fokus på det. Og det så vi blant ungene at det ble... det ble mer høyere faktor av erting, stygge ord som ble sagt blant elevene, altså sånn når det er mindre fokus på det sosiale og mer fokus på det faglige som det da ble, så ble det større utfordringer blant klassene på trinnet, faktisk. (Sara)

Sara mener at ledelsens prioriteringer fikk tydelige konsekvenser. Det så hun blant annet i elevenes atferd. Hun mener at det ble flere konflikter blant elevene fordi sosiale aktiviteter ble satt til side til fordel for utvalgte fag og oppgaver.

#### **4.1.5 Oppsummering «Lærerrollen»**

Ingen av våre informanter sluttet fordi de følte seg usikre i klasserommet. De gir uttrykk for at de behersket helt sentrale sider ved det å være lærer. Undervisning, faglig kompetanse, klasseledelse og relasjonen til elevene er sider ved yrket som de nyutdannede har positive opplevelser av. Samtlige informanter sier at de er trygge på undervisningskompetansen i fagene sine. Den faglige interessen var også en motivasjon for flere av dem til å bli lærere. Men de opplevde at de ikke fikk brukt tiden sin på det de hadde mest til lyst til, nemlig oppgaver direkte knyttet til elevene og undervisningen.

Et fellestrekk for informantene er at det er sider ved læreryrket de ikke hadde forventet eller var godt nok forberedt på. Opplevelsen av den store arbeidsmengden var uventet, og trekkes fram av samtlige. Uoversiktlig, kaotisk, stressende og overveldende er ord som brukes av informantene for å beskrive det de opplevde som mylderet av arbeidsoppgaver. De hadde ikke oversikt over hva som var forventet av dem. Det skapte en følelse av å ikke ha kontroll over hverdagen. Den kaotiske hverdagen resulterte i stress og frustrasjon for flere av informantene, og for enkelte av dem ga det også en følelse av nederlag.

En konsekvens av den store arbeidsmengden var blant annet opplevelsen av å være presset på tid. Fordi oppgavene ofte var mange, komplekse og krevende, ble arbeidsdagene gjerne lange for dem. Dette gikk også ut over privatlivet. Enkelte av informantene forteller også at det var et misforhold mellom hvordan ledelsen og de ansatte mente at tiden bør disponeres. De er ikke enige i hvordan ledelsen valgte å prioritere tidsbruken til lærerne.

Et annet fellestrekk ser ut til å være at de nyutdannede lærerne i liten grad har vært forberedt på den administrative rollen. Alle oppgir at de opplevde omfanget av de administrative oppgavene som en ekstra belastning og en stressfaktor.

Tre av informantene forteller at fokuset på kartleggingsprøver og nasjonale prøver var større enn hva de hadde forventet. Dette syntes de var noe forstyrrende. Det kom også i konflikt med det de mente var viktigere mål og prioriteringer i en allerede hektisk hverdag.

## 4.2 Skoleledelsen

De fem informantene har ulike beskrivelser av hvordan de opplevde skoleledelsen i sin første tid som lærer. Fire av fem informanter opplevde å få lite støtte og oppfølging. Flere av informantene forteller også om manglende tillit til ledelsen. I det følgende presenterer vi funn fra kategorien “Skoleledelsen”.

### 4.2.1 Støtte og oppfølging

*Jeg opplevde ikke å bli motarbeidet av ledelsen eller at det var en fiendtlighet eller noe sånt, men jeg opplevde bare ikke noe interesse eller engasjement. De var ikke noe hinder eller hemsko liksom, de bare var ikke der.*

Sitatet ovenfor er hentet fra Morten og er illustrerende for flere av informantenes opplevelse av ledelsen ved skolene de jobbet. De fleste av informantene gir uttrykk for avstand mellom dem selv og ledelsen. Morten hadde sjelden kontakt med ledelsen og har liten erfaring med at noen fra ledelsen engasjerte seg i hans daglige arbeid.

Ledelsen var der borte og drev på med sitt, og så drev vi lærerne på med vårt. [...] De la noen økonomiske rammer og ordna timeplanen, og det var omtrent det forholdet som var mellom, virket det som. (Morten)

Sara forteller også om en ledelse som trakk seg unna lærernes skoledag.

På skole 2 [...] (D)der var det lærers ansvar å ta vare på elevene. Ledelsen ville ikke ha noen ting med elevene å gjøre. De sa det ikke direkte, men det var en sånn derre skjult regel. Fordi at når du ringte og spurte om hjelp, så kom de ikke og hjalp deg liksom. De hadde alltid en unnskyldning. (Sara)

I likhet med Morten mener Sara at det er problematisk at ledelsen ikke var tilgjengelige. For Sara ville det vært en trygghet om ledelsen var det. Sara har erfaring med at sosiallærer og eventuelt noen fra ledelsen har vært tilgjengelige dersom lærerne har opplevd vanskelige situasjoner i klasserommet. Fra den andre skolen hun jobbet, har hun ikke denne erfaringen.

Heidi opplevde en fraværende ledelse allerede før hun begynte i jobben. Hun prøvde å kontakte dem i løpet av sommeren for å få informasjon om blant annet hvilke fag hun skulle undervise i, men fikk kun vage svar. Allerede da fikk hun et inntrykk av en ledelse som ikke hadde verken kontroll eller oversikt. Dette var et inntrykk som forsterket seg etter kort tid i den nye jobben. Heidi utdyper hvorfor hun fikk inntrykk av at ledelsen ikke hadde kontroll:

Det var, de hadde ingen kontroll. Da jeg kom første dag så var det ingen som visste hva jeg skulle ha. De visste hvilken klasse jeg skulle ha, hvilket trinn jeg skulle jobbe på, men det var ikke

fordelt, eller jeg hadde ikke fått beskjed om hva jeg skulle gjøre. Jeg hadde spurt flere ganger i løpet av sommeren hvilke fag jeg skulle ha så jeg kunne forberede meg, men det var det ingen som visste. Og da jeg møtte første dagen tok teamet bare elimineringsmetoden da. Det de hadde tatt seg av da så de på et skjema og så skulle resten til meg. Og etter at jeg hadde sluttet fant de ut at det var over 100 prosent stilling. (Heidi)

På denne skolen var det teamet som fordelte fag blant lærerne og ikke ledelsen. Resultatet var at Heidi som nyutdannet fikk «restene» og måtte undervise i mange fag. Det vanskeliggjorde både planlegging og samarbeid med kollegaer, og arbeidsbelastningen ble ekstra stor. I Heidis tilfelle er dette kun ett av mange eksempler på at ledelsen trakk seg bort fra viktige oppgaver både når det gjaldt organisering og oppfølging av Heidi som nyutdannet. Dette var Heidis første møte med yrket. Mangel på informasjon om hva hun kunne forvente seg etter sommeren, skapte frustrasjon allerede før hun hadde begynt i jobben.

Et fellestrekk ved fortellingene til informantene er at de fikk få tilbakemeldinger fra ledelsen på jobben de gjorde. De ønsket å vite om de gjorde en god jobb, eller om det var noe de kunne forbedre. De nyutdannede forteller om en avstand mellom dem selv og ledelsen, og det kan være en forklaring til at de sjelden fikk tilbakemeldinger. Det var med andre ord lite kommunikasjon mellom de nyutdannede og ledelsen. Sara fikk først tilbakemeldinger da hun søkte om permisjon.

Skole 2 har også sagt det at jeg gjør en veldig bra jobb med elevene mine. Men det er først når jeg sa at nå slutter jeg. Du hørte ikke noe av det før... nei, før det momentet at jeg sa at nå søker jeg permisjon for nå orker jeg ikke mer, jeg vil flytte. Da... Da kom det fram at jeg gjorde en bra jobb og at de kom til å savne meg og at de syntes det var ille at jeg skulle slutte. Eh... Ja. Så det var først da. (Sara)

På skolen hvor Sara jobbet hadde de skolevandring. Dette kunne vært en god anledning for å gi tilbakemeldinger til Sara på jobben hun gjorde, men Sara forteller at ledelsen var presset på tid, og at dette ble nedprioritert. Altså ble det ikke gjennomført på en slik måte at de utnyttet potensialet som ligger i skolevandring.

Det var først og fremst i situasjoner de vanskelig kunne håndtere selv, at de tok kontakt med ledelsen. Fredrik sier blant annet at ledelsen sjelden oppsøkte han, men at døren alltid var åpen om han trengte å snakke med dem. Line er en av informantene som aktivt tok kontakt med avdelingslederen sin. Hun snakket med avdelingslederen om den store arbeidsmengden og ønsket å få støtte og forståelse. Avdelingslederen ga ikke uttrykk for at det var hennes ansvar, men at hun måtte ta dette opp med veilederen sin.

Ja, jeg beklaget meg jo i alle fall, til min avdelingsleder, og hun var veldig vennlig og ville gjerne hjelpe meg, men gjorde det ikke i praksis, synes jeg. Eh, hun ble liksom så sjokkert da jeg beskrev hvor mye jeg jobbet. Eh, og at jeg allikevel ikke kom i havn, og det synes jeg var underlig at hun

ikke hadde noen anelse om at det faktisk er sånn, for noen. Eh, og da var det vel at hun anbefalte å bruke veileder. Jeg følte vel litt at hun dyttet litt sånn vekk fra sitt ansvarsområde og litt sånn over på veileder. (Line)

I samme samtale sa avdelingslederen at hun ikke måtte jobbe for mye. Avdelingslederen brukte uttrykket «flink pike» for å understreke at hun mente at Line brukte for lang tid på å løse oppgavene.

Og så var det en del sånn: du må ikke være sånn flink pike, fikk jeg høre veldig mye. Eh, noe jeg ikke synes hun hadde noen forutsetninger for å mene noe om, hvorvidt jeg var en flink pike. Eh, og eh, du må ikke niforberede deg, så hun også, hvilket jeg heller ikke gjorde. Så jeg synes, eh, kritikken, eh, hennes råd, de, de traff ikke min situasjon. De ble litt for generelle, altså. (Line)

Avdelingslederen mente at det var Line som hadde lite hensiktsmessige arbeidsmetoder. Følgelig ga hun få konkrete råd til hvordan Line faktisk kunne håndtere arbeidsmengden. Line oppfattet det hele som en kritikk, og som at avdelingslederen mente at hun ikke taklet jobben. Line forteller detaljert om dette møtet med avdelingslederen. Hun sier at hun følte seg nedstemt etterpå. Line sitter igjen med et inntrykk av at avdelingslederen hadde liten forståelse for hennes situasjon og ikke tilbød emosjonell støtte når dette kunne vært viktig. Rådene avdelingslederen ga, var heller ikke treffende for Lines situasjon.

Heidi forteller om tilsvarende opplevelser med ledelsen. Verken rektoren eller inspektøren tilbød hjelp eller støtte når Heidi tok kontakt med dem. Hun trengte blant annet hjelp til en mobbesak i klassen, men fikk ikke den hjelpen hun ønsket til å ta tak i situasjonen. For Heidi er det erfaringen med en ledelse hun mener ikke har kontroll, oversikt eller pedagogisk forståelse som er en direkte årsak til at hun sluttet som lærer.

Det var mye det faglige, så sikkert ting jeg kunne blitt varmere i trøya etter hvert på, så det var nå en bit av det, og jeg var jo innstilt på å jobbe mye i begynnelsen, men det jeg skjønnte ikke ville bli bedre, det var ledelsen. (Heidi)

Fredrik opplevde derimot å bli ivaretatt og synes han fikk god støtte av rektor. Han forteller blant annet at rektor bevisst ville beskytte han som nyutdannet. Rektoren skånet de nyutdannede mot krav utenfra, og han skulle heller ikke ha muntlig eksamen med elevene sine det første året. Sara forteller om positive erfaringer med rektoren på den første skolen hun jobbet.

Han ville det beste for deg og var veldig støttende. Hvis det var en situasjon som dukket opp, var han alltid der for å snakke med deg i etterkant eller hjelpe deg videre eller ta kontakt med de foreldrene det gjaldt eller legge forholdene til rette for at du skulle ha det best mulig i jobben din. (Sara)

I tillegg til å få hjelp og støtte fra rektor, forteller hun at hun flere ganger fikk positive tilbakemeldinger på jobben hun gjorde fra skoleledelsen.

Et gjennomgående trekk er at det var en mangelfull dialog mellom lærerne og ledelsen. De fleste av våre informanter mener at det var problematisk. De savner en mer synlig og aktiv ledelse som viste mer forståelse for deres utfordringer i den første tiden som lærer, og som engasjerte seg mer i lærernes hverdag.

#### 4.2.2 Tillit til ledelsen

*Jeg vet ikke hvilken planet de bodde på jeg, det var ikke samme som vi var på i hvert fall.*

Det er Line som står bak sitatet ovenfor. I dette ligger det at det var en stor avstand mellom lærerne og ledelsen. Som vist ovenfor, opplevde flere av informantene manglende støtte fra ledelsen. Dette svekket også tilliten disse hadde til ledelsen. Det er ulike grunner til at flere av informantene ikke hadde tillit til ledelsen ved skolen de jobbet på.

Flere av de nyutdannede er opptatt av hvem deres ledere følte en lojalitet til. Line sier for eksempel at hun mener at avdelingslederen først og fremst var lojal mot rektor, og det gikk på bekostning av lojaliteten til lærerne.

*Men jeg synes kanskje.. hun var mer opptatt av å tjene rektor og de andre øverste lederne og gjøre deres vilje enn å beskytte oss da som jobbet under henne. Hun var mer opptatt av å gjøre som de sa enn å legge bedre til rette for oss. Det synes jeg var et gjennomgående problem. (Line)*

Sara opplevde at ledelsens lojalitet var vendt oppover i systemet. Det kom blant annet til uttrykk ved at ledelsen prioriterte oppgaver som skoleeier påla dem.

*Hun ønsket nok å være mer til stede for eh.. lærerne og elevene. Mer pedagogisk enn det hun var, på skole 2 fordi at du hørte hele tiden at hun ville gjennomføre skolevandring, hun gjerne ville se hvordan ting var i klasserommet, ville gjerne høre våre meninger om ting, våre synspunkter, ehm... Men fikk aldri tid for det var ting hun måtte forholde seg til og gjøre hele tiden. Eh... Og det samme sa rektor på skole 1 og, at det var.... det ble ting ble kastet ned over hodet på dem som de stadig vekk skulle gjøre, slik at de fikk mindre tid til elevene og lærerne. (Sara)*

Sara mener at krav fra skoleeier gikk på bekostning av ledelsens mulighet til å følge opp det pedagogiske arbeidet og deres tilstedeværelse på skolen. Til tross for at lederne ønsket å bruke mer tid på skolen og følge opp lærere og elever, måtte de prioritere andre oppgaver. Det gikk ut over tilgjengeligheten. Sara forteller at hun sjelden visste om rektor var på skolen

fordi rektor stort sett var i møter. Det var heller ikke alltid at rektor svarte på telefonen. Dette svekket tilliten Sara hadde til ledelsen.

Morten fremhever også tilstedeværelse som viktig for å skape tillit mellom leder og lærer. Han forteller om avdelingslederen på en av linjene ved skolen han jobbet.

Hun som var leder for det IB-programmet var ganske flink, eller var i hvert fall var mer til stede. [...] Det skilte seg positivt ut. Men den ... holdt på å si... den ordinære ledelsen så jeg lite til. (Morten)

Morten sier at denne avdelingslederen skilte seg positivt ut, nettopp på grunn av tilstedeværelsen og synligheten. Hun ble en kontrast til resten av ledelsen. Som vist ovenfor forteller Morten at ledelsen på skolen var lite synlig. Det ser altså ut til at Morten hadde mer tillit til denne avdelingslederen fordi hun framstod som mer engasjert ved å være til stede.

Tilstedeværelse og tilgjengelighet blir også understreket av Heidi. Hun opplevde at en av inspektørene ikke svarte på henvendelser. For henne framstod han dermed som upålitelig, og resultatet var at hun mistet tillit til han.

Jeg hadde en stund tillit til han inspektøren som var vennlig, men da han ikke svarte på noen henvendelser, så forsvant det fort gitt. (Heidi)

I Heidis tilfelle er det erfaringer med hvordan rektor og de to inspektørene oppførte seg mot henne som gjorde at hun hadde liten tillit til dem. Hun forteller om et gjennomgående dårlig forhold til ledelsen. Heidi følte blant annet at rektor var manipulerende overfor henne.

Jeg følte hele tiden at hun prøvde å lure meg. Jeg følte at alt hun sa og gjorde var et forsøk på å få meg til å ikke be om å få mindre å gjøre. Eh. Hver gang jeg snakket med henne, eller hadde snakket med henne, følte jeg meg egentlig lurt. At hun hele tiden skulle, altså hun brukte en slik strategi for å skryte av meg for at jeg skulle føle meg smigret og så ikke klage over ting som ikke var bra. (Heidi)

I sitatet gir Heidi klart uttrykk for en mistillit til rektor. Heidi forteller at hun oppfattet det som at rektor prøvde å lure henne. Dette er et av flere eksempler på relasjonen mellom Heidi og rektor. Dette var demotiverende og bidro negativt i tiden som lærer. Hun fikk heller ikke støtte av inspektørene. På spørsmål om hvordan Heidi vil beskrive ledelsen ved skolen, svarer hun:

Nei, det var en inspektør som var vennlig, og så var det en som var uvennlig og så var det rektor da. Han som var vennlig han svarte aldri på henvendelser. (Heidi)

Heidi svarer på spørsmål om hvorfor han er vennlig:

Han svarte når jeg snakket til han, ga øyekontakt og ikke kjeftet umotivert. Det gjorde den andre inspektøren. Hun var veldig ubehagelig. (Heidi)

Heidi valgte å slutte etter tre måneder og forklarer dette med en manglende og lite velvillig ledelse. I løpet av de tre månedene var hun i flere situasjoner hvor hun hadde trengt støtte fra ledelsen, men opplevde heller å bli motarbeidet eller oversett. Fordi ledelsen ikke ga tilstrekkelig hjelp, måtte hun selv løse utfordringer som kunne vært enklere å ta tak i med støtte fra noen i ledelsen.

At ledelsen overhodet ikke gjorde jobben sin. Så jeg hadde jo ikke noe å spille på heller, jeg hadde ingen å spørre. Det var en total mangel på kontroll fra ledelsens side, som da igjen førte til at jeg ikke fikk noe oversikt eller definerte oppgaver. Ehm, det var at jeg, for klassen i seg selv var grei, men faktorene rundt dem gjorde at det var veldig mye å håndtere fordi det aldri var assistent der, og det måtte det være. (Heidi)

Heidi kommenterer også det hun mener var ledelsens manglende kompetanse. Fordi hun ikke hadde tiltro til at lederne var kompetente, svekket dette tilliten ytterligere.

Fredrik er den av informantene som opplevde å ha en positiv og støttende ledelse. Han hadde et positivt inntrykk av ledelsen og opplevde at ledelsen ville han vel. Han beskriver en god relasjon som var preget av respekt og engasjement, og dette bygde opp under tilliten til ledelsen.

Ryddig, ærlig og beskyttende, litt om det trengs hvert fall når du er ny, for min del. Interessert i hvordan du har det, og den slags. (Fredrik)

### **4.2.3 Oppsummering “Skoleledelsen”**

Et gjennomgående trekk i fortellingene fra informantene våre er at de beskriver avstand mellom dem selv og ledelsen. De opplevde dette som at ledelsen ikke var tilgjengelig eller engasjert nok i deres hverdag.

Et annet fellestrekk ved informantene er at de fikk få tilbakemeldinger fra ledelsen på jobben de gjorde. Kontakten de hadde med ledelsen var på eget initiativ. Det er i det hele tatt få av informantene som forteller om daglig kontakt med ledelsen.

To av informantene opplevde mangel på emosjonell støtte når de trengte det. Som våre data viser, ble flere av de nyutdannede overlatt til seg selv, også når de hadde behov for hjelp og støtte. Dette svekket tilliten de hadde til ledelsen.

Flere av informantene uttrykker en manglende tillit til ledelsen. Det er flere grunner til dette. Lojalitet er én forklaring. To av informantene gir uttrykk for at ledelsens lojalitet var vendt mot skoleeier. Dette gikk på bekostning av lojaliteten lærerne hadde til ledelsen. En annen



grunn til mangel på tillit er avstanden mellom dem selv og ledelsen. Fordi det var lite daglig kontakt, påvirket dette tilliten de hadde til ledelsen. En av informantene hadde et dårlig forhold til ledelsen etter flere ubehagelige hendelser. Dette medførte at hun hadde svekket tillit til ledelsen.

Et gjennomgående trekk er at det var en mangelfull dialog mellom de nyutdannede og ledelsen. De ønsket seg en mer synlig og aktiv ledelse.

## 4.3 Skolekultur

Alle informantene samarbeidet med en eller flere kollegaer ved sine skoler, men samarbeidet var ulikt organisert. Tre av de nyutdannede deltok i et fast samarbeid med andre kollegaer. To av dem jobbet på skoler hvor det ikke var forpliktende samarbeid mellom lærerne. Et viktig funn i vårt materiale er at de nyutdannede utviklet et nært samhold med andre nyutdannede på samme skole.

I det følgende presenteres funn fra kategorien «Skolekultur».

### 4.3.1 Samarbeid med kollegaer

*Poenget er at hvis du spør så får du hjelp, og folk er jo høflige og flinke og spør om det går bra på starten, helt til de ser at du klarer å svømme, da. (Fredrik)*

Sitatet ovenfor er hentet fra Fredrik. Han gir uttrykk for at han trivdes med samarbeidsklimaet og det kollegiale fellesskapet på skolen han jobbet. Han følte seg ivaretatt av både ledelsen og kollegaer. Flere av informantene forteller om lignende erfaringer. Alle informantene hadde en eller flere kollegaer som de ofte tok kontakt med når de var usikre, eller når de trengte hjelp. Alle de nyutdannede forteller om en viss kollegial støtte. Likevel er det forskjeller i fortellingene når det gjelder hvordan samarbeidet var strukturert, og hvordan de opplevde samarbeidskulturen på skolen sin.

Fordi det ikke fantes faste ordninger for samarbeid, forteller flere av informantene at de selv måtte ta initiativ til samarbeid med andre kollegaer. Morten sier for eksempel:

*Der hadde vi i hvert fall i norsk, så drev vi å veksla litt og så... Men det var helt sånn, asså det kom nedenfra. At vi av og til bytta bunker eller leste sånn stikkprøver fra hverandres... Men ja. Det var noe vi fant på sjøl. (Morten)*

At de nyutdannede selv måtte ta initiativ til samarbeid, var noe de opplevde ulikt. Heidi opplevde det som en belastning fordi hun var redd for å være til bry for kollegaene sine.

Det var et par der på det teamet som bistod litt, men jeg følte veldig at jeg var en belastning for dem og hadde et ønske om å ikke oppta så mye av tiden deres for de hadde mye de også, så jeg spurte om hjelp ganske mye, men jeg prøvde å ikke overbelaste noen. (Heidi)

På skolen til Heidi hadde ledelsen overlatt mange oppgaver til teamene. For eksempel skulle lærerne selv fordele fag. Heidi gir uttrykk for at det fikk noen uheldige konsekvenser. Det førte blant annet til en kultur for å redde seg selv. Fag og oppgaver ble fordelt etter førstemann til mølla-prinsippet. Resultatet av fagfordelingen var at Heidi ble sittende med svært mange fag. Likevel gir hun også uttrykk for at det var et samhold mellom kollegaene. Heidi forteller at lærerne ofte stod samlet når det var uenigheter med ledelsen.

Lærerne stod i alle fall samlet. Jeg stod litt på sidelinjen da, siden jeg var så ny, men jeg så et veldig samhold blant lærerne. (Heidi)

Når Heidi forteller om samholdet mellom lærerne på skolen, ser hun ikke på seg selv som en del av samholdet fordi hun var ny.

Line jobbet på en skole der ledelsen hadde timeplanfestet samarbeidet. Line synes ikke at dette var en god ordning for å skape samarbeid mellom lærerne.

Det var litt sånn tvangstrøye altså. Det er klart det er en hjelp å samarbeide med kolleger, men jeg tror jeg ville samarbeidet uansett. Jeg ville bare gått og spurt mine kolleger hvis jeg ikke hadde, hvis det ikke var organisert sånn. Eh, hva skal du gjøre i morgen, har du noe opplegg liggende, kan jeg få kopiere det, eh, og alle ville jo sagt ja til det, ville jeg tro. Kan ikke tenke meg at noen ville nektet å hjelpe en kollega. (Line)

For Line ble timeplanfestet samarbeid forstått som en tvangstrøye. Hun var skeptisk til at samarbeidet var timeplanfestet. For Line var også samarbeidet først og fremst knyttet til det å dele undervisningsopplegg. Det kan forklares med at det var uttrykt klare mål for samarbeidet fra ledelsens side.

Noe av tanken var at man velger ikke lærer, man velger fag. Det skulle foregå liksom nøyaktig det samme i alle klasserom på de samme nivåer slik at eh, at elevene ikke skulle føle at det var læreren det kom an på, men systemet, på en eller annen måte. Det er jo ikke sånn undervisning er. Det er jo selvfølgelig avhengig av læreren det som foregår i et klasserom. Altså, jeg synes det menneskelige ble tenkt bort. (Line)

Samarbeidet var tydelig rettet inn mot undervisningen, og målet var at lærerne skulle gjennomføre samme undervisningsopplegg. Line mener at dette tar bort individuelle særpreg ved undervisningen. Hun har ønsker for sin undervisning. Det er ikke nødvendigvis sammenfallende med hvordan andre faglærere ønsker å legge opp sin undervisning. Line gir likevel uttrykk for at det var fordeler med å snakke med mer erfarne lærere om både

planlegging og gjennomføring av undervisningen. Siden hun var lite kjent med pensum, måtte hun også bruke svært mye tid alene. I sum følte hun at samarbeidet ble en ekstra belastning.

Sara trekker også fram forberedelser til undervisning som et område hvor hun samarbeidet med andre lærere. De delte erfaringer mellom trinnene og lånte undervisningsopplegg av hverandre. Sara ser flere fordeler ved en slik ordning.

Ja, det er veldig positivt fordi at du slapper litt mer av når du slipper å finne opp kruttet helt på nytt hver eneste gang i nye temaer, nye ting i fagene. Eh. Sånn at når du vet at vi skal ha om rettskriving, ja da finner jeg det der. [...] Så du slipper å finne opp kruttet sjøl, da. Og det er veldig greit. (Sara)

Sara forklarer at én fordel med et slikt samarbeid er at det virker tidsbesparende. Som nyutdannet har man ennå ikke opparbeidet seg et arsenal av undervisningsopplegg, og innspill og forslag fra erfarne kollegaer kommer godt med.

Sara opplevde samarbeidet som nyttig. Hun forteller også at hun trivdes godt sammen med kollegaene sine. De ble en viktig støtte på mange områder. Samarbeidet med kollegaene hjalp henne med pedagogiske og didaktiske utfordringer, og de ga henne tilbakemeldinger på jobben hun gjorde. Dette er noe hun satte pris på.

Kollegene var veldig flinke. [...] Kom med positiv feedback og konstruktiv kritikk, og ja... Gi hverandre klapp på skulderen og støtte hverandre sånn sett. Så de var veldig flinke til det. Ledelsen hadde nok ikke peiling i det hele tatt. (Sara)

Samarbeidet med kollegaene var særlig viktig fordi ledelsen var lite involvert i Saras undervisningspraksis.

Morten forteller om en lite utpreget samarbeidskultur. Han jobbet mye alene. Det første halvåret opplevde han at det var vanskelig. De første månedene er særlig sårbare, og det er mye de nyutdannede skal sette seg inn i. Etter at han samlet noe erfaring, syntes han det var greit å jobbe mye alene. Likevel savnet han en helhetlig satsing på skoleutvikling.

Med unntak av starten, altså det første semesteret, levde jeg ganske godt med at jeg holdt meg for meg selv og ikke se så mye til ledelsen, altså ikke hadde noen stor personlig kontakt med ledelsen. Det jeg synes var et savn, var at det ikke var noen kultur for å gjøre noe, lære noe, utvikle seg sammen på skolen. [...] Men det kan hende, det er mulig at jeg jobbet, eller er mindre opptatt av tilbakemelding enn andre. Jeg syntes det var helt greit. Holdt på med mitt eget, og syntes det var helt ålreit. (Morten)

Morten forteller at den faglige og profesjonelle utviklingen er viktig, og han framhever at dette også burde være et kollektivt ønske.

Til tross for at det er forskjeller på hvordan samarbeidet ble strukturert ved skolene, forteller alle de nyutdannede at de hadde en eller flere erfarne kollegaer som de opplevde at de fikk ekstra støtte fra. Dette var ikke en form for organisert oppfølging, men heller erfarne lærere som følte et ansvar for å hjelpe og støtte de nyutdannede. De nyutdannede skapte også et samhold med andre nyutdannede. De fremhever likevel at det også var viktig å få støtte fra mer erfarne lærere.

### 4.3.2 Samhold mellom nyutdannede lærere

*Vi hadde mange av de samme spørsmålene og mange av frustrasjonene delte vi. [..]  
Jeg fant et fellesskap i dem. (Line)*

Line jobbet sammen med flere nyutdannede lærere, og hun forteller at de var en viktig støtte for hverandre. Fire av informantene trekker fram samholdet med andre nyutdannede som viktig i den første tiden som lærer.

De nyutdannede legger vekt på både det faglige og det sosiale samholdet med andre nyutdannede på skolene de jobbet.

*Og det var det også etter hvert. Det var noen som begynte etter meg, som kom til, og som, ja, der vi på en måte lagde oss et litt eget sånt faglig, sosialt forum og diskuterte en del og sånn. Så det fungerte i hvert fall etter hvert ganske, eller det var en ganske viktig sak, synes jeg. (Morten)*

Morten forteller at samarbeidet med andre nyutdannede var viktig for han. Det var noe de tok initiativ til på egenhånd. Han understreker at dette var viktig.

Også Line forteller om samarbeid med andre nyutdannede. Heller ikke på hennes skole var det noe som var organisert.

*Snakket mye med kollegaer uten at det var i noen regi. Jeg satt på arbeidsrom med to andre som var helt nye så vi snakket masse sammen. Eh, den ene hadde også første klasse i norsk så vi samkjørte litt ved siden av det som var ledelsens opplegg, da. (Line)*

Line ble plassert sammen med to andre nyutdannede. De fant et fellesskap. Line hadde faste samarbeidsmøter med andre lærere, men var ikke overbevist om at dette var fruktbar bruk av tid. Samarbeidet med de andre nyutdannede framstår som viktigere for henne.

I tillegg til det faglige samarbeidet mellom de nyutdannede, forteller Line at det oppstod et sosialt samhold mellom dem. Det sosiale aspektet var viktig. De kunne dele frustrasjoner og utfordringer med hverandre.

Vi var enige om at ledelsen drev på med sitt og ikke var så opptatt av å høre om lærerne var fornøyde med at man gjorde jobben på den måten som de ville at vi skulle, så det var særlig det tror jeg. (Line)

Også Fredrik forteller om samhold med andre nyutdannede lærere. Fordi de nyutdannede ofte hadde lengre arbeidsdager og valgte å bli igjen på jobb, var det naturlig at de jobbet mer sammen.

Det er litt sånn ung-/gammellærer, og så allierer du deg litt med de yngre lærerne, og så sitter man og jobber litt sammen og så er det eh, eldre, de har litt kortere dager og flinke.. eller har sine rutiner og så må du spørre. (Fredrik)

Fredrik mener at samhold med andre nyutdannede lærere er viktig. Opplevelsen av å være i samme båt kan motvirke følelsen av å være alene om alt det nye.

Og så er det veldig godt som ny lærer, tenker jeg, som nyansatt, at ... på de fleste skoler så blir du jo nyansatt sammen med andre, og det kan være veldig ålreit å være nyansatt sammen med noen som har cirka de samme fagene som deg, så dere er liksom to som sitter der, i stedet for at du sitter der aleine. (Fredrik)

### **4.3.3 Oppsummering «Skolekultur»**

Alle de nyutdannede lærerne samarbeidet med kollegaer på en eller annen måte. Men det er forskjeller når det gjelder hvordan samarbeidet var strukturert, og hvordan de opplevde samarbeidskulturen på sin skole. Tre av informantene jobbet på skoler hvor det var organisert samarbeid. To av disse jobbet på barneskole. To av informantene arbeidet på skoler hvor det ikke var organisert samarbeid. Alle de nyutdannede så fordeler ved samarbeid mellom erfarne og nyutdannede kollegaer, men de benyttet seg av det i ulik grad.

Et fellestrekk i fortellingene fra informantene er at de hadde en eller flere kollegaer som var en viktig støtte for dem den første tiden, så vel faglig som sosialt.

Et annet gjennomgående trekk i fortellingene fra de nyutdannede er at de legger vekt på samholdet med andre nyutdannede. Alle informantene jobbet på skoler sammen med andre nyutdannede lærere, og de fant et fellesskap i hverandre.

## **4.4 Veiledning**

Veiledning har vært et viktig satsingsområde i norsk skole siden 2003 (Bjerkholt, 2012), og stadig flere nyutdannede tilbys formell veiledning. Fire av våre fem informanter hadde en form for veiledning, men det er flere forskjeller når det gjelder både utforming og

gjennomføring av veiledningen. I det følgende vil vi presentere funn fra kategorien «Veiledning».

#### 4.4.1 Veiledning ved skolene

*Det var jo folk jeg kunne snakke med hvis jeg lurte på noe, men... eh... men jeg hadde ingen som fulgte med.*

Sitatet ovenfor er hentet fra Morten. Han hadde ingen veileder eller mentor og opplevde å bli overlatt til seg selv da han startet i sin første jobb som lærer. Morten er den eneste av de fem informantene som ikke hadde en veileder. De andre informantene jobbet på skoler hvor det var veiledningsordninger, men det var svært varierende hvordan veiledningen ble gjennomført og fulgt opp. Til tross for at flere hadde formaliserte veiledningsordninger, er det et fellestrekk ved informantene at de i liten grad fikk systematisk og støttende oppfølging.

Fredrik er den av informantene som er mest fornøyd med veiledningsordningen på skolen han jobbet. Han fikk tildelt en veileder som hadde ansvar for å følge han opp.

*Jeg hadde en mentor, en som på en måte tok meg imot og sånn da. Veldig positivt. [...] Det var en som var relativt ung og som var cirka samme type som meg da, og hadde samme fagene, som var veldig enkel å gå og spørre. Det var veldig positivt for min del. (Fredrik)*

Fredrik er godt fornøyd med veiledningsordningen. Han forteller at det var lett for han å ta kontakt dersom det var noe han lurte på. Likevel må det framheves at kontakten med veilederen skjedde etter initiativ fra Fredrik, noe som er felles for de informantene som hadde veiledere.

En gjennomgående tendens blant informantene er at de i liten grad opplevde noen satsing på veiledning fra ledelsens side. Veiledningsordningen var ikke avklart da de startet i jobben. Det ble ikke satt av tid til veiledning, og ingen av informantene hadde inntrykk av at veiledningsordningen ble fulgt opp i tilstrekkelig grad av ledelsen.

*Det var en dame som studerte noe mentorfaglig som hadde spurt om lov til å være mentor for de nye, så noen uker inn i skoleåret så fikk hun det, men det første møtet, hvor er penn og papir, da måtte jeg bare spørre tilfeldige. (Heidi)*

Mentoren som Heidi referer til, tok selv initiativ til oppgaven som mentor. Dette var likevel ikke en formalisert ordning da Heidi skulle starte i yrket. Mangel på informasjon og oppfølging førte til at hun og noen andre nyutdannede gikk sammen for å spørre ledelsen om faddere.

Eh, vi maste vel i et par uker før vi fikk en omvisning på skolen, vi slo oss sammen og maste. Vi maste også om å få faddere, noe vil til slutt fikk, eh, det ble annonsert i plenum og de hadde ikke blitt spurt om det på forhånd. Så jeg satt ved siden av hun som ble fadder min, og hun var søt og snill hun asså, men hun ble like overrasket som meg da. Pluss at hun hadde nok sagt nei hvis hun hadde blitt spurt for moren hennes lå for døden og hun hadde redusert stilling. (Heidi)

Heidi opplevde i det hele tatt at lite var lagt til rette for de nytilsatte nyutdannede lærerne. De etterlyste oppfølging, og ledelsen imøtekom ønsket ved å tilby dem en fadder. Men som vi kan se av sitatet, mener Heidi at beslutningen om valg av fadder var lite gjennomtenkt.

Det var flere som knyttet seg til noen utvalgte kollegaer fordi få av de nyutdannede hadde veiledningsordninger som var på plass og i gang da de startet skoleåret. På spørsmål om de nyutdannede hadde noen de følte de kunne snakke med og be om hjelp, trekker flere fram en spesiell kollega. Sara hadde ingen formell veiledningsordning på den første skolen hun arbeidet. For henne ble teamlederen en viktig støtte.

Men ehh... Ingrid hun var veldig flink til å hjelpe meg i begynnelsen. Så hun fortalte meg hva var lurt å gjøre, hva var ikke lurt å gjøre. Litt sånne type ting da. Det var veldig godt å ha henne da i begynnelsen. Det var det. Så det var en veldig utrolig støtte sånn sett. Mm. Så du kan godt si at hun var mentoren min da, og tok meg under vingene. (Sara)

Til tross for at de opplevde å ha støttende kollegaer, dekket ikke det viktige behov som de nyutdannede hadde i møtet med yrket. De ønsket seg en systematisk oppfølging.

Det var ikke noe sånn systematisk eller langvarig i det hele tatt og det... Ja. Det var et stort problem, synes jeg hvis jeg skal se tilbake på det. [...] Og, ja, nei, det hadde vært veldig fint med noen som kunne ha drevet systematisk oppfølgingsarbeid. [...] Følte meg veldig sånn for meg selv i starten. (Morten)

Morten gir uttrykk for savnet av en mentor som kunne fulgt han opp mer systematisk. En mentor kan være en viktig faglig støtte, men Morten peker også på et annet viktig poeng – nemlig at en mentor også kan være en følelsesmessig støtte.

Som en del av satsingen på veiledning av nyutdannede lærere, tilbys nyutdannede i Oslo en oppfølging i regi av Utdanningsetaten kalt «Forsterket lærerutdanning». Sara er den eneste av informantene som har tatt dette kurset. Hun måtte selv etterlyse å bli påmeldt kurset. Ledelsen hadde med andre ord ikke tatt initiativ til å følge opp Sara som nyutdannet ved å benytte seg av tilbudet fra Utdanningsetaten.

Nå har de sånn derre forsterka lærerutdanning for de som er nye i læreryrket. Når jeg var på skole 1, så fikk jeg det ikke i det hele tatt. Så jeg måtte kjempe meg til det når jeg var på skole 2. Da fikk jeg gjennomført det etter mye krangling og diskusjon, så fikk jeg det. Eh... Og da skulle man jo ha veiledende samtaler som gikk på de kursene man hadde i forsterket lærerutdanning, men ingen av de ble gjennomført. Det var en observasjon i klasserommet, eller så var det ingen av de som ble gjennomført. Så det var veldig lite på det. (Sara)

En del av kurset innebærer oppfølging på skolen ved blant annet observasjon og veiledningssamtaler. Dette ble delvis fulgt opp. Hun ble observert i en undervisningssituasjon, men det var ingen samtale om undervisningen i etterkant. Til tross for mangelfull oppfølging fra skolens side, var Sara godt fornøyd med tilbudet om forsterket lærerutdanning.

Veldig god utbytte. Jeg fikk vite at okay mye av det jeg gjør er riktig, asså mye av det jeg gjør i klasserommet er riktig det er sånn det skal være. [...] Jeg fikk veldig god tiltro til at jeg gjorde ting riktig i klasserommet da. Og styrket meg sjøl som lærer veldig bra. Eh.. Så det var kjempefint.  
(Sara)

Kurset var en viktig støtte. Sara legger blant annet vekt på at hun opplevde å få en bekreftelse på at hun gjorde riktige valg i klasserommet. Et viktig mål med veiledning av nyutdannede er nettopp at de skal oppleve mestring og trygghet i rollen som lærer. Gjennom bekræftelsen fikk også Sara økt tro på egne evner.

De nyutdannede synes at flere sider ved læreryrket var vanskelig. Derfor etterlyste de også veiledning. Det som var særlig utfordrende for dem, var å håndtere sider ved yrket som de ikke var forberedt på. Alle de administrative oppgavene overrasket alle de nyutdannede. For Morten skapte disse oppgavene usikkerhet, og han etterlyser en veileder som kunne vært til hjelp.

Særlig dette her med... med hva som kreves av sånne formelle ting. Det var den store stressfaktoren fordi jeg ikke syntes jeg visste om... Jeg var liksom aldri sikker på om det var noe jeg hadde glemt eller om det var noe jeg burde gjort som jeg ikke visste at jeg burde gjort. Og det var ganske stressende og brukte mye tid på å finne fram og finne ut når ting skulle være og sånn. Så det ville vært det viktigste for meg, tror jeg. (Morten)

Når det gjelder gjennomføring av veiledningen, finner vi noen fellestrekk i fortellingene til de nyutdannede. Veiledningen var lite systematisk og skjedde ofte på de nyutdannedes eget initiativ.

Det var mer sånn ad hoc. Jeg kunne hente han, og han kom bort til meg og spurte hvordan det gikk. (Fredrik)

Flere av informantene forteller også at det tok tid før veiledningen kom i gang. Det var ingen som ble møtt av veilederen sin de første skoledagene. Heidi sier blant annet at hun valgte å slutte før hun i det hele tatt hadde hatt sitt første møte med veilederen.

Informantene opplevde at den første tiden var svært hektisk, og de var presset på tid. Dermed kunne veiledningen bli satt til side på grunn av andre mer presserende oppgaver. Line hadde en veileder. De hadde få møtepunkter, og veiledningen ble ikke prioritert. Veilederen jobbet deltid, og det ikke var satt av felles tid i timeplanene deres.



Ja, vi hadde, jeg fikk en veileder, eller mentor het det vel. Og hun var kjempesøt og veldig flink lærer som underviste i tysk og norsk, som jeg gjorde. Ehm, men dette var ikke lagt inn i timeplanen min, og ikke i hennes heller. (Line)

Vi kunne ta veiledning hvis vi hadde tid til det, liksom, i en lunsj av og til, men det kom da på toppen av alle andre forpliktelser og var selvfølgelig det som måtte utgå først så vi fikk ikke egentlig tid noe særlig. (Line)

Veilederen til Line hadde samme fag som henne, og Line beskriver henne som en god lærer. Hun stiller seg mer kritisk når vi spør om innholdet i veiledningen. De hadde i det hele tatt få møter, og Line hadde lite utbytte av disse møtene.

Det lille de fikk snakket sammen var greit, og en hjelp og en litt sånn trøst. Det ble jo mest til det at jeg beklaget meg. Hun strøk meg over kinnet og sa at dette går fint og vi har alle vært der og det er fælt og sånn. Eh, jeg vet ikke helt hvor mye vits det egentlig var med det. (Line)

Lines erfaringer fra veiledningen er at den hadde liten nytte. Line fikk sympati, men hun fikk ingen veiledning. Nettopp på grunn av manglende veiledning, stiller Line selv spørsmål om dette i det hele tatt var fruktbar bruk av tid.

#### **4.4.2 Oppsummering «Veiledning»**

Fire av fem informanter hadde en form for veiledningsordning, men veiledning fremstod ikke som et satsingsområde på skolene de jobbet. Et fellestrekk i informantenes fortellinger er at ledelsen var lite involvert i veiledningsordningen. Ledelsen hadde overlatt ansvaret til veiledere, men det var varierende hvor vellykket det var.

Et annet fellestrekk er at veiledningen ikke skjedde systematisk. Den kom ofte i stand på de nyutdannedes eget initiativ. Det var også få møtepunkter mellom veileder og nyutdannet. De fleste av informantene syntes at dette var problematisk. For dem betydde det at det ble satt av for liten tid til veiledning fordi både de selv og veilederne deres var presset på tid.

Fire av informantene uttrykker behov mer veiledning og tettere oppfølging.

## 5 Drøfting

I det følgende kapitlet presenterer vi hovedfunnene i oppgaven og diskuterer disse i lys av det teoretiske rammeverket. Drøftingen er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene.

Først drøfter vi resultater knyttet til lærerrollen. Her diskuterer vi hvorvidt rollekonflikter som de nyutdannede møtte på, påvirket deres beslutning om å bli eller slutte i yrket. Deretter drøfter vi funn knyttet til skoleledelse. Her diskuterer vi hvordan ledelsens arbeid med å støtte og følge opp de nyutdannede virket inn på deres opplevelse av yrket. Vi diskuterer også hvorvidt de nyutdannede hadde tillit til ledelsen, og om dette påvirket deres beslutning om å slutte som lærere. Videre drøfter vi funn knyttet til skolekulturen. I denne delen ser vi nærmere på de nyutdannedes samarbeid med kollegaer og samholdet som oppstod mellom de nyutdannede. Til slutt diskuterer vi hvordan informantene opplevde veiledningsordningene, og hvordan dette virket inn på beslutningen om å forlate yrket.

### 5.1 Lærerrollen

Det første forskningsspørsmålet i oppgaven er: Hvordan opplever nyutdannede rollen som lærer?

Gjennom intervjuene med de nyutdannede har det utkrystallisert seg noen interessante funn. Informantene opplevde at lærerrollen var utfordrende og innebar motstridende forventninger. Dette gjorde jobben vanskelig. Men de forteller også at de syntes at de lyktes med sentrale deler av lærerrollen. For eksempel finner vi at alle informantene kjenner seg faglig kompetente i fagene de underviste i. Dette er allerede dokumentert av flere (Hong, 2010; Smith et al., 2013). De nyutdannedes positive vurdering av egen fagkompetanse er også dokumentert av Arnesen og Aamodt (2009) i en undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere. I denne undersøkelsen skulle de nyutdannede lærerne vurdere sin faglige kompetanse, evnen til å holde ro i klassen, pedagogiske ferdigheter, vurdering av elevenes kunnskaper, samarbeid med kollegaer og kommunikasjon med foreldrene. Resultatene viser at de nyutdannede allmennlærerne selv mener at de har god kompetanse på disse områdene. Resultatene er delvis sammenfallende med våre funn. Våre informanter forteller spesielt om en trygghet i fagene de underviste i, og de gir også uttrykk for at de mener at de har gode pedagogiske ferdigheter. Det kommer blant annet til uttrykk ved at de ikke har opplevd store

utfordringer i klasserommet. At de nyutdannede har en positiv vurdering av egen faglig kompetanse, kan ses i sammenheng med særlig to faktorer, henholdsvis interesse og motivasjon og deres akademiske utdanning.

Fire informanter begrunner valg av yrke med en faglig interesse. Interessen for realfag og humanistiske fag oppgis som en ekstra motivasjon i yrkesvalget. De hadde et ønske om å formidle fagene sine, og de ønsket å bruke mest mulig tid til faglig fordypning. De forventet å bruke mye av tiden sin nettopp på faglige forberedelser og undervisning, men igjen ble ikke yrket slik som de ventet. Fordi de nyutdannede opplevde at denne delen av yrket ikke svarte til forventningene, kan vi anta at de også var mer tilbøyelige til å slutte. I dag bruker alle informantene sin faglige kompetanse i andre yrker.

### **5.1.1 Rollekonflikt på grunn av praksissjokk**

Det ser ut til at de nyutdannede var godt forberedt på flere sider ved yrket. Som vist ovenfor opplevde de at de mestret vesentlige sider av læreryrket. Likevel viser vårt materiale at det er deler ved rollen som lærer som de ikke var forberedt på. Et fellestrekk ved informantene er at lærerrollen ikke samsvarte med alle de forventningene og de verdiene de hadde med seg inn i yrket. Rizzo et al. (1970) forklarer at det kan oppstå en rollekonflikt der hvor egne verdier og forventninger ikke sammenfaller med hvordan rollen skal utføres.

Flere av informantene hadde forventninger til yrket, som også var grunner til at de ville bli lærere. Det gjaldt for eksempel interessen for fag og ønsket om å bidra til elevenes utvikling. Dette er verdier som informantene hadde med seg inn i utdannelsen, og som kanskje også ble forsterket der. Men når de skulle ut i sin første jobb, opplevde flere av dem at skolehverdagen ikke samsvarte med forventningene og verdiene de hadde med seg. De fikk ikke brukt nok tid til faglig fordypning og faglige forberedelser. De fikk heller ikke fulgt opp hver elev slik de hadde trodd i forkant. Dette kan være medvirkende forklaringer til at valgte å slutte i yrket.

Et fellestrekk er at den store arbeidsmengden og de mange og ulike arbeidsoppgavene kom uventet på de nyutdannede lærerne. Fire informanter forteller om en overraskende stor arbeidsmengde. De beskriver en hverdag der arbeidsoppgavene var uoversiktlige, noe som skapte en følelse av kaos og manglende kontroll. De møtte en rekke oppgaver som de ikke ventet seg. Deres antagelser om enkelte sider ved yrket viste seg å være delvis feil.

Spørsmålet er hvorfor yrket ikke ble slik de hadde sett for seg, og hvilke konsekvenser det fikk for deres opplevelse av lærerrollen.

En forklaring kan knytte seg til utdanningen. Den kan ha gitt de nyutdannede et noe mangelfullt bilde av hvordan skolehverdagen faktisk er. Flere av våre informanter mener at utdanningen ikke forberedte dem godt nok på det de opplevde som helt sentrale sider ved yrket. Som Carlgren (1997), Fransson (2001), Meister og Melnick (2012) og Caspersen og Raaen (2013) peker på i sine studier, finner også vi at praksissjokket kan ses i sammenheng med lærerutdanningen. Kompleksiteten i læreryrket er vanskelig å fange opp i utdanningen. En konsekvens kan være at bildet av lærerrollen forenkles, og at nyutdannede derfor ikke er godt nok forberedt på alt rollen som lærer innebærer.

Til tross for at flere av forventningene til yrket ikke innfris, er det sider ved lærerrollen de nyutdannede takler godt. Et noe overraskende funn i vårt materiale er at informantene ikke vektlegger klasseledelse som et spesielt utfordrende område. De forteller heller at dette faktisk er noe de selv mener at de lyktes med. Tidligere forskning viser til dels motstridende resultater knyttet til dette området. For eksempel finner heller ikke Tiplic et al. (2014) en sammenheng mellom krevende sider ved klasseledelse og tanker om å slutte. Motsatt finner Moran et al. (1999) at det nettopp er klasseledelse og det å håndtere krevende elever i klasserommet som kan by på større utfordringer for nyutdannede lærere. I intervjuer med åtte lærere som har forlatt yrket, finner også Gonzalez et al. (2008) at det er klasseledelse som er en av de viktigste forklaringene til at de sluttet i yrket. Fransson og Gustafsson (2008) skriver også at det å skape gode relasjoner til elevene kan være utfordrende for nyutdannede. I vårt materiale mener de nyutdannede selv at dette også er en del av lærerrollen som de mestret. Verken klasseledelse, vanskelige elever eller relasjonsbygging forklarer at våre informanter valgte å slutte som lærere. En forklaring kan være at informantene hadde med seg relevant pedagogisk kompetanse fra utdanningen som gjorde dem rustet til å takle vesentlige sider ved lærerrollen. En hypotese kan være at den pedagogiske utdanningen gir et bedre grunnlag for å mestre slike utfordringer. En annen forklaring kan knyttes til forskjeller mellom landene der studiene er gjennomført, blant annet noen faktorer som er spesielle for de ulike landene. Moran et al. (1999) har gjort sine studier i Nord-Irland og Gonzalez et al. (2008) har gjort undersøkelsene sine i Texas, USA. Tiplic et al. (2014), som gjorde sin studie i Norge, peker på at en annen forklaring kan være at de nyutdannede ikke forventer at de skal lykkes med denne siden av yrket fordi de er uerfarne. Kan det være at de som slutter forventer andre

kvalitative utfordringer? Eller er det slik at de som tar utdanningen er bedre egnet? Kanskje er det andre og viktigere årsaker til at de nyutdannede slutter, som for eksempel ledelse, samspill, gode støtteordninger og tillit.

### **5.1.2 Rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper**

Rizzo et al. (1970) forklarer at det kan oppstå en rollekonflikt på grunn av tid, ressurser og egenskaper. Alle våre informanter opplevde slike rollekonflikter, men mangel på tid skiller seg særlig ut i vårt materiale.

Et fellestrekk blant informantene er at de opplevde et sterkt tidspres den første tiden i yrket. Flere av informantene hadde arbeidsdager som strakk seg langt utover normal arbeidstid. Det påvirket privatlivet når de måtte ta med jobben hjem. I undersøkelser av lærere som har sluttet, finner Hong (2010) at balansen mellom jobb og privatliv har vært en direkte årsak til at de har valgt å slutte i yrket. For flere av informantene våre var tidspresset en direkte årsak til en rollekonflikt: På den ene siden ønsket om å gjøre en god jobb som lærer, møte godt forberedt til undervisning og være en aktiv lærer på arbeidsplassen. På den andre siden behovet for fritid og privatliv. Det var et uklart skille mellom jobb og fritid fordi de stadig enten tok med seg jobb hjem, eller jobbet lange dager. Tiden de hadde til disposisjon for å utføre jobben, strakk ikke til for å komme i mål med oppgavene. Derfor ble det en konflikt mellom hvordan de ønsket å utføre jobben, og hvilke rammer de faktisk hadde til rådighet.

Det er flere grunner til tidspresset. Alle informantene vektlegger en stor arbeidsmengde som en sentral forklaring til tidspresset. Flere av informantene forteller at de antok at det ville bli mye jobb det første året, men de ble likevel overrasket over mengden. Bjerkholt (2012) finner tilsvarende resultater. I intervjuer med nyutdannede sier også de at yrket innebar flere og andre oppgaver enn de hadde sett for seg. Bjerkholt (2012) ser tidspresset i sammenheng med lærerutdanningen. Gjennom utdanningen får studentene både en forenklet og fragmentert innføring i yrket som ikke stemmer med realitetene. Hverdagen inneholder både mer komplekse og flere oppgaver enn studiet forberedte dem på. Våre informanter ga også uttrykk for at det var vanskelig å få oversikt over oppgavene, og at de måtte bruke mye tid på dette. De savnet en tettere oppfølging og en tydeliggjøring av hva som var forventet av dem. Dette kunne lettet på tidspresset.

En annen forklaring til tidspresset kan ses i sammenheng med manglende erfaring og rutiner. Alle informantene forteller om oppgaver som tok tid. Det var summen av mange små oppgaver og liten erfaring som bidro til å forsterke tidspresset. De nyutdannede sammenlignet seg med sine mer erfarne kollegaer. De klarte ikke å følge deres tempo. Mangelen på erfaring gjør at nyutdannede lærere også bruker lenger tid på arbeidsoppgavene. Informantene så at de erfarne løste oppgavene raskere enn hva de selv maktet. Våre informanter er ikke alene om å oppleve det høye tempoet som belastende. Fransson (2001) sammenligner erfarne og uerfarne lærere, og et sentralt funn er at erfarne lærere planlegger mer effektivt. Dette kan også være en årsak til at de nyutdannede opplevde et særlig press på tid, selv om tidspresset og følelsen av å komme til kort også er kjent blant mer erfarne lærere (Hoel, 2010).

Administrative oppgaver er en annen forklaring. Mange administrative oppgaver tar mye av tiden til informantene. Dette var oppgaver som de ikke forventet å bruke så mye tid på. At de administrative oppgavene har blitt flere og dermed tar mye av tiden til lærerne, bekreftes også av undersøkelser gjennomført i Norge. I en undersøkelse gjennomført av TNS Gallup (2011) forklarer flere av lærerne at de administrative oppgavene opptok for mye av tiden deres. I rapporten står det:

De legger særlig vekt på at de brukte stadig mer tid på kontorarbeid, skjemautfylling, dokumentasjon og rapportering som følge av fagplaner og krav til dokumentasjon ved evaluering, mens de opplevde at de fikk mindre tid til elevene og til å forberede og gjennomføre undervisningen (TNS Gallup, 2011, s. 19).

Tidsbrukutvalget finner samme funn i sine undersøkelser. Lærerne trekker fram flere oppgaver som de mener tar for stor del av tiden deres. De nevner for eksempel fellesmøter, dokumentasjon og rapportering, lokalt læreplanarbeid og praktiske oppgaver (Rapport fra Tidsbrukutvalget, 2009). I en rapport fra Fafo (2009) er funnene sammenfallende med både TNS Gallups undersøkelse og Tidsbrukutvalget. Her skulle lærerne ta stilling til påstanden: «Jeg bruker mer tid på dokumentasjon enn det jeg mener er fornuftig». De aller fleste lærerne er enige i denne påstanden. Vårt materiale viser samme tendens blant de nyutdannedes beskrivelser av administrative oppgaver.

En annen årsak til tidspresset kan ses i sammenheng med de nyutdannedes engasjement og ønsket om å holde høy kvalitet på arbeidet. De vil gjøre en god jobb og at timene skal fylles med meningsfulle aktiviteter til læring. Det betyr ofte lange arbeidsdager.

Møter ble oppfattet som en tidstyv av mange av informantene våre og kan også forklare noe av tidspresset. I en undersøkelse gjennomført av Fafo (2009) ble lærerne spurt om hvilke to oppgaver de mener at de bruker for mye tid på. Her oppga hver tredje lærer i utvalget informasjonsmøter som første eller andre prioritet (Jordfald, Nyen & Seip, 2009). Enkelte av våre informanter forteller om en tilsvarende erfaring med fellesmøter. De beskriver møtetiden som unødvendig bruk av tid og mener at lærerne og ledelsen ikke hadde sammenfallende forståelse av hvordan denne tiden heller burde brukes. En konflikt om hvordan tiden bør disponeres, kan forstås i lys av de to begrepene monokron og polykron tidsoppfatning (Hargreaves, 1996). Ifølge våre informanter blir ledelsens forståelse av tid oppfattet som en monokron tidsoppfatning. Det vil si at tiden beskrives lineært, og det tas ikke hensyn til kontekst eller omgivelser. I kontrast til dette bruker Hargreaves (1996) begrepet polykron tidsoppfatning for å beskrive en subjektiv forståelse av tid. For enkelte av våre informanter kom monokron og polykron tidsoppfatning i konflikt med hverandre. De opplevde et sterkt tidspress på grunn av en stor arbeidsmengde og mener at dette var prekære oppgaver som krevde deres tid. De faste møtetidene som ledelsen hadde bestemt, virket derfor forstyrrende framfor å være til hjelp. For disse lærerne var ledelsens disponering av tid i konflikt med egne behov, og det de mente var best for elevene sine.

Et sterkt tidspress øker sannsynligheten for at man opplever følelsesmessig utmattelse (Skaalvik & Skaalvik, 2009; Hong, 2010). I en rapport fra TNS Gallup (2011) ser vi tilsvarende funn. Her avdekkes noen årsaker til at lærere har valgt å forlate yrket. Én årsak er overbelastning i roller og oppgaver. Tidspresset skaper stress og utbrenthet. Det samme finner vi i vårt materiale. Det sterke tidspresset og arbeidsmengden vekker negative følelser hos flere av informantene også i dag. Når de ser tilbake på tiden som lærer, er tidspresset og arbeidsmengden noe de spesielt trekker fram som indirekte eller direkte er medvirkende årsaker til at de sluttet som lærere.

### **5.1.3 Rollekonflikt på grunn av mange roller**

Lærerrollen innebærer mange oppgaver, men også mange roller. Det kan skape rollekonflikter. Rizzo et al. (1970) sier at en rollekonflikt kan oppstå når du har for mange hatter samtidig. Flere av våre informanter forteller om slike rollekonflikter i sin tid i yrket. I vårt materiale finner vi at det særlig er rollen som administrator som opplevdes belastende for de nyutdannede. Denne rollen kom i konflikt med den pedagogiske rollen.

Læreryrkets administrative karakter overrasket alle informantene våre. Som sagt ovenfor var dette tidkrevende oppgaver. Det skapte frustrasjon også fordi lærerrollen ble mer uklar. De forventet at didaktiske og pedagogiske oppgaver skulle være det sentrale i lærerrollen. Byråkratiske sider ved yrket har i stor grad skapt en endring i lærerrollen. De følte seg ikke forberedt på denne rollen. Det er mange nyutdannede lærere som har samme erfaring (Meister & Melnick, 2012). Én forklaring kan være at lærerstudenter i praksis ofte er skjermet for denne delen av yrket. I praksisperiodene får studentene først og fremst erfaring med undervisningsdelen av yrket, men får liten innføring i andre arbeidsoppgaver. Dette kan skyldes at det er lærerstudentenes håndtering av undervisningen som det blir lagt størst vekt på. Derfor blir de ikke gjort kjent med andre oppgaver som læreren har ansvaret for. Det kan se ut til at dette også gjelder informantene i denne studien.

Flere av våre informanter jobbet som kontaktlærere. Rollen som administrator kan forsterkes av kontaktlærerfunksjonen. I tillegg innebærer funksjonen flere roller. I Opplæringsloven § 8-2 understrekes det at kontaktlæreren ikke bare har et ansvar for praktiske oppgaver, men også for administrative og sosialpedagogiske oppgaver. De nyutdannede utfordres med andre ord på mange områder når de settes til denne funksjonen. Flere av våre informanter opplevde at dette ble en ekstra belastning fordi de ikke hadde godt nok kjennskap til skolens rutiner og regelverk for å fylle funksjonen på en tilfredsstillende måte. Bjerkholt (2012) finner også at de nyutdannede ikke følte seg godt nok forberedt på kontaktlærerrollen. Det kan forklares med at mange lærere ikke har tilstrekkelig kunnskap om regelverk og retningslinjer (Olsen & Skogen, 2014). Dette må kontaktlæreren beherske. På den annen side opplevde også enkelte av informantene at rollen som kontaktlærer knyttet dem nærmere til elevene. Slik ble kontaktlærerfunksjonen et positivt ledd i relasjonsbyggingen.

Et funn i vårt materiale er at den administrative rollen kom i tydelig konflikt med rollen som pedagog. Administrative oppgaver tok tid, oppmerksomhet og energi bort fra de sidene ved yrket som var grunnen til at informantene ville bli lærere. Denne rollekonflikten må forstås som medvirkende årsak til at fire av informantene sluttet som lærere.

#### **5.1.4 Rollekonflikt på grunn av konkurrerende forventninger**

Rizzo et al. (1970) skriver at konkurrerende forventninger fra ulike hold kan skape en rollekonflikt. I skolesammenheng er dette en relevant problemstilling, der lærere kan oppleve motstridende krav fra ledelse, kollegaer, foreldre og elever. Tiplic et al. (2014) finner i en



kvantitativ undersøkelse blant norske nyutdannede lærere at motstridende krav i lærerrollen kan være en årsak til at noen velger å forlate yrket. Innføringen av nye styringsformer kan ha forsterket opplevelsen av konkurrerende forventninger. Accountability har satt sine spor i norsk skole, og lærerne i denne studien forklarer hvordan de opplevde direkte utfordringer knyttet til dette.

Accountability har ført til et økt fokus på resultater (Langfeldt, 2008). Nasjonale vurderingsverktøy skal gi skolemyndigheter en oversikt over resultater i norsk skole. Disse testene har fått stor oppmerksomhet både i offentligheten og på de enkelte skolene. Flere av de nyutdannede i denne studien forteller hvordan tester av ulike slag fikk direkte følger for deres undervisning og i det hele tatt deres opplevelse av lærerrollen. Flere av informantene arbeidet ved skoler der ledelsen rettet et tydelig fokus mot å oppnå bestemte resultater på flere av disse testene. De opplevde at dette var viktige målsettinger for ledelsen, og de ble pålagt å rette arbeidet sitt direkte mot forberedelser til testene. Det er ingen av informantene i denne studien som framhever direkte positive konsekvenser av slike tester. I en kvalitativ undersøkelse av Garmannslund et al. (2008) intervjuet de et utvalg lærere og skoleledere om blant annet tester som evaluerer lærerens undervisning. Skolelederne er noe mer positive enn lærerne, men begge ser utfordringer knyttet til slike verktøy. En utfordring for både skoleledere og lærere er hvordan man skal forstå og oversette resultatene til en endret praksis (Garmannslund et al., 2008; Skedsmo, 2010). Utfordringen for lærerne er å bruke disse verktøyene slik at det gagnar elevenes læring. Informantene våre fortalte at arbeidet med slike tester tok mye tid og oppmerksomhet. For ledelsen var resultatene av betydning. Men de nyutdannede i denne studien uttrykte bekymring for at testene tok *for* mye tid. Dette kan forklares med at de så testene som en isolert del av opplæringen, altså at dette var en ekstra oppgave som de måtte pålegge elevene. Ledelsen har til dels lyktes med å sette i gang kollektive prosesser for å skape forbedrede resultater (Isaksen, 2008). Selv om det er satt av tid og gjort til et slags satsingsområde, er ikke de nyutdannede overbevist om at dette er riktig bruk av tid.

Accountability betyr også at noen verdier blir satt opp mot hverandre. Enkelte av informantene forklarte at testene fjernet dem fra oppgaver de mente var av større betydning for læreren. Testene ble derfor ikke bare et tidkrevende moment, men det ble også et brudd med noen vesentlige verdier de hadde med seg inn i yrket. Flere av informantene forteller at en direkte motivasjon for dem til å bli lærer, var at de ville være en del av den enkeltes

læringsprosess. For dem innebærer dette både faglige ferdigheter og sosial kompetanse. Carnoy og Loeb (2002) forklarer at selv om tester ofte blir brukt som et mål på kvalitet, er det mye som læres i skolen som ikke fanges opp av slike tester. Sosial kompetanse er en viktig del av dannelsen, og skolen har et ansvar for å utvikle også denne siden ved elevene. Enkelte av informantene satt med et inntrykk av at fokus på slike verdier måtte vike for målet om å oppnå gode resultater på testene. Ideen om læreryrket ble derfor sterkt utfordret i møtet med den delen av skolen, som stred mot deres oppfatning av hva som er en god lærer.

En annen konsekvens av accountability er at lærerne opplever konkurrerende forventninger fra skolens ledelse og foreldre. På den ene siden stiller skolens ledelse krav om hvordan skolen best kan nå sine mål. Det får konsekvenser for lærernes undervisning og fokus. På den andre siden står engasjerte foreldre som stiller krav til at deres barn lykkes på skolen (Heen, 2004). I vårt materiale finner vi at enkelte av informantene opplevde ulike krav og ønsker fra foreldre på den ene siden og krav fra ledelsen på den andre siden, som belastende. Flere av informantene syntes at samarbeidet med foreldrene var krevende, blant annet fordi de stilte krav som ikke alltid var like enkelt for dem å oppfylle.

Konkurrerende forventninger skapte flere utfordringer for de nyutdannede. Det vanskeliggjorde lærerrollen, men det alene forklarer ikke at informantene sluttet som lærere.

## **5.2 Skoleledelsen**

Det andre forskningsspørsmålet i oppgaven er: Hvilken rolle spiller ledelsen for de nyutdannede lærerne?

Et gjennomgående trekk i fortellingene fra informantene er beskrivelser av det de oppfattet som en noe fraværende ledelse. De opplevde ikke å få tilstrekkelig støtte og oppfølging. Dette svekket tilliten de hadde til ledelsen.

### **5.2.1 Støtte og oppfølging**

Et fellestrekk ved informantenes beskrivelser av ledelsen er at de opplevde at det var en stor avstand mellom ledelsen og dem selv. Det betyr at det var lite kontakt mellom dem. De opplevde ikke at ledelsen engasjerte seg i deres daglige arbeid. En konsekvens av dette var at enkelte av informantene ble overlatt til seg selv og ikke fikk støtte når de trengte det.

Flere skriver om de positive effektene ved en støttende og synlig ledelse, som for eksempel at ledelsen deltar i lærernes læringsprosesser og utviklingsarbeid (Robinson et al., 2008). Der hvor ledelsen aktivt engasjerer seg i lærernes utvikling, vil arbeidet også ha positive effekter på elevenes læring. Det betyr at ledelsen må støtte opp og følge opp lærernes pedagogiske arbeid. Det kan ledelsen gjøre ved å skape et arbeidsmiljø der de ansatte er respektert og føler seg ivaretatt. To av våre informanter forteller om et arbeidsmiljø der ledelsen i liten grad fikk dem til å føle seg ivaretatt på en god måte. Det kom blant annet til uttrykk ved at det ikke var gode ordninger for å ta dem imot eller for å følge dem opp underveis. Sunde og Ulvik (2013) er blant dem som understreker viktigheten av at ledelsen har gode systemer for innføring i yrket den første tiden. De to informantene forteller også om en ledelse som viste liten forståelse for situasjonen de var i. Når de nyutdannede ikke er ivaretatt gjennom veiledning eller har en ledelse de mener gir tilstrekkelig støtte, er konsekvensen at de føler seg overlatt til seg selv.

Et annet fellestrekk ved informantene er at de fikk få tilbakemeldinger på jobben de gjorde. Ledelsen oppmuntret flere av informantene til å ta kontakt ved behov, men initiativet ble overlatt til de nyutdannede. Nyutdannede lærere er i en sårbar periode av sin yrkeskarriere og vil ha stort utbytte av å få tilbakemeldinger. Jevnlige og positive tilbakemeldinger kan virke inn på hvordan ansatte oppfatter organisasjonen og også på deres engasjement (Eisenberger et al., 1986). Gjennom tilbakemeldinger kan ledelsen involvere seg i de nyutdannedes hverdag, samtidig som tilbakemeldingene kan være viktige i deres profesjonelle utvikling (Robinson et al., 2008). Tilbakemeldingene kunne kanskje vært en del av en tettere dialog mellom de nyutdannede og ledelsen, og således bidratt til å redusere avstanden mellom dem. Tall fra TALIS 2013 viser imidlertid at det i Norge har vært en positiv utvikling på dette området de siste årene. Flere rektorer oppgir at de gir tilbakemeldinger til lærerne, som igjen uttrykker flere positive effekter av å få tilbakemeldinger. Blant annet oppgir lærerne at det har ført til endringer i undervisnings- og vurderingspraksis. De opplever dessuten økt selvtillit og større motivasjon i arbeidet (Utdanningsdirektoratet, 2014).

Fordi det ikke var noen faste møtepunkter mellom informantene våre og ledelsen, ble kontakten med ledelsen ofte redusert til møter når de nyutdannede trengte hjelp eller trengte å lufte frustrasjoner. To av informantene kontaktet ledelsen i situasjoner der de trengte hjelp på ulike måter. Ingen av dem opplevde at det var stor hjelp i å kontakte ledelsen. Sergiovanni (2006) fremhever betydningen av pedagogisk ledelse. Ett av flere kjennetegn er at lederen i

samarbeid med læreren går aktivt inn for å identifisere problemet og deretter forsøker å finne løsninger sammen. Dette er en måte å både støtte opp om den nyutdannede og engasjere seg i deres utvikling. De to nevnte informantene opplevde i liten grad å møte dette hos ledelsen ved sine skoler.

Rektor og ledelsen spiller også en rolle i hvordan de motiverer lærerne, hvordan de skaper engasjement og fremmer et godt arbeidsmiljø (Day et al., 2009). Å være motivert og engasjert i arbeidet forutsetter at man som ansatt identifiserer seg med verdigrunnlaget på arbeidsplassen (Eisenberger et al., 1986). Når lærere identifiserer seg med normer og verdier på skolen, skaper det et dypere engasjement for jobben (Mowday et al., 1979). Men det krever at skoleledelsen omsetter ord til handling; altså at verdiene kommer til uttrykk i hvordan ledelsen møter de nyutdannede. Det kan for eksempel bety å engasjere seg i de nyutdannedes pedagogiske og profesjonelle utvikling. Våre informanter opplevde en stor avstand mellom dem selv og ledelsen. Dermed utnyttet ikke ledelsen potensialet ved å legge til rette for at de nyutdannede skulle oppleve en følelsesmessig tilknytning til arbeidsplassen. Det igjen kan ha svekket engasjementet til de nyutdannede. Der hvor man er engasjert, er det også større sannsynlighet for at man yter mer (Mowday et al., 1979). Det ser vi blant annet i de nyutdannedes interesse og engasjement for elevene sine. De var oppriktig interessert i å yte sitt beste for elevene. Men engasjementet for elevene skilte seg fra engasjementet til skolen og organisasjonen. Fortellingene til de nyutdannede vitner ikke om et dypt engasjement for skolen som organisasjon. Kanskje har ikke ledelsen i tilstrekkelig grad involvert de nyutdannede i organisasjonen, slik at de føler en tilhørighet (Tiplic et al., 2014). Dermed er engasjementet svekket, og vi kan anta at man er mindre opptatt av å gi av seg selv og strekke seg. Avstanden og ledelsens tilsynelatende manglende engasjement i de nyutdannedes situasjon, antar vi har påvirket de nyutdannedes motivasjon for å bli værende i yrket. Det kan også ha gjort arbeidsplassen mindre attraktiv. Dermed ble de også mer tilbøyelige til å slutte i yrket.

Når de nyutdannede ikke opplever å få tilstrekkelig støtte eller oppfølging av ledelsen, vil dette sannsynligvis påvirke deres motivasjon for å bli værende i jobben.

### **5.2.2 Tillit**

Der hvor nyutdannede har tillit til rektor og ledelsen, er det også mindre sannsynlig at de vil forlate yrket (Tiplic et al., 2014). Tillit kan ha mange betydninger. Hoy og Tschannen-Moran

(1999) fremhever velvilje, pålitelighet, kompetanse, ærlighet og åpenhet som sentrale sider ved begrepet tillit. Informantene våre opplevde en stor avstand til ledelsen, og flere forteller om manglende støtte til tross for behovene. Dette svekket tilliten mellom dem og ledelsen. Det er ulike grunner til dette.

To av informantene sier at de opplevde at ledelsens lojalitet først og fremst var vendt oppover i systemet. Dette kom til uttrykk blant annet i ledelsens prioriteringer. En av informantene forteller om sin rektor. Rektoren forklarte til sine ansatte hvorfor hun følte seg tvunget til å prioritere annerledes enn hva både lærerne og hun selv ønsket. På en måte kan vi forstå dette som et virkemiddel for å legitimere makten sin. En slik åpenhet kan være med på å øke tilliten til denne rektoren (Møller, 2004). At rektoren framstod som både åpen og ærlig, er viktig i en tillitsrelasjon (Hoy & Tschannen-Moran, 1999). På den annen side kan lærerne ha vært dypt uenige i disse prioriteringene. Dette kan ha ført til et svekket tillitsforhold mellom rektor og lærere. Det ser ikke ut til at en slik åpenhet påvirket inntrykket informantene vår hadde av rektoren. Dersom rektor skal lykkes med å skape tillit hos sine ansatte, må dette være godt forankret i det daglige arbeidet. Det som blir oppfattet av informantene som et engangstilfelle, styrket ikke tilliten informantene hadde til rektoren.

Wahlstrom og Louis (2008) skriver at der hvor det er godt fungerende fagmiljøer, er tillit til rektor mindre viktig. Day (2009) finner på sin side at man er mer villig samarbeide med kollegaer dersom man har tillit til rektor. Vi finner delvis en slik tendens blant våre informanter. Informantene som hadde mest tillit til ledelsen, er også de som i størst grad samarbeidet med andre kollegaer. De som hadde minst tillit til ledelsen, er de som trakk seg bort fra samarbeid med kollegaer. De nyutdannede fant først og fremst et fellesskap med andre nyutdannede, men flere av informantene deltok også i samarbeidsgrupper med andre lærere. Det ser likevel ut til at det var det frivillige samarbeidet med andre nyutdannede lærere som betød mest for dem. Det betyr altså at selv om det var godt fungerende fagmiljøer ved skolene til flere av informantene, hadde dette mindre betydning for dem.

Bryk og Schneider (2003) fremhever at den daglige sosiale kontakten med deltakerne er viktig for å bygge opp under gode tillitsrelasjoner. Det er gjennom daglig samhandling at rektor viser respekt for sine ansatte, og det er gjennom handling at rektor viser kompetanse innenfor skolens kjerneområder. Det betyr at rektor må være synlig for de ansatte på skolen for å bygge opp tillitsforholdet til dem. Fire av våre informanter forteller om en lite synlig ledelse og det var gjennomgående lite dialog mellom de nyutdannede og ledelsen. Det

påvirket deres forhold til ledelsen. Det kan forklare at ikke alle informantene uttrykker en tydelig tillit til lederne. Hoy og Tschannen-Moran (1999) sier blant annet at for å ha tillit til et annet menneske, må vi oppleve at det mennesket vil oss vel. På grunn av sjelden kommunikasjon mellom ledelsen og de nyutdannede lærerne, var det vanskelig for de nye å oppfatte ledelsens velvilje overfor dem. Tilstedeværelse og tilgjengelighet er viktig for de nyutdannede. Informantene uttrykker et tydelig savn etter en mer tilstedeværende ledelse. Våre data antyder at en fraværende og lite støttende ledelse er medvirkende årsaker til at de forlot yrket.

### **5.3 Skolekultur**

Det tredje forskningsspørsmålet i oppgaven er: Hvordan opplever de nyutdannede lærerne samarbeidet med kollegaer?

Gjennom Kunnskapsløftet forsterkes kravene til samarbeid. Samarbeid ses som en svært viktig del av lærernes profesjonelle utvikling. I vårt materiale finner vi at alle de nyutdannede deltok i samarbeid med en eller flere kollegaer. At norske lærere samarbeider i betydelig grad, finner også Raaen og Aamodt (2010). Utfordringen er likevel at samarbeidet først og fremst er sentrert rundt praktiske formål, slik som koordinering, planlegging og praktisk tilrettelegging (Raaen & Aamodt, 2010). Resultater fra TALIS 2013 bekrefter dette. Dataene våre viser også at det er noen viktige begrensninger ved samarbeidet, som de nyutdannede forteller om. Et annet fellestrekk i fortellingene fra de nyutdannede er at de vektlegger samholdet med andre nyutdannede som viktig for dem.

I intervjuene forteller alle informantene at de deltok i en eller annen form for samarbeid. Informantene mener at mye av dette samarbeidet var viktig for dem. De begrunner dette med både faglige og sosiale forhold. Samarbeidet knyttet dem til andre kollegaer, og det var også med på å skape en trygghet. Hargreaves (1996) understreker det samme når han skriver at fellesskap med andre lærere skaper trygghet. Fellesskapet gjør oss mer villige til å ta sjanser. Det er en viktig del av profesjonsutviklingen.

Et sentralt spørsmål er hva de nyutdannede samarbeider med andre kollegaer om. Fire av fem informanter forteller at samarbeidet hovedsakelig var planlegging av undervisning og vurdering av elevarbeid. Dette er delvis grunnet konkrete forventninger fra ledelsens side, men også ut fra de nyutdannedes egne ønsker. Raaen og Aamodt (2010) finner en tilsvarende

samarbeidskultur blant norske lærere i sine studier. I sine undersøkelser finner de at samarbeid mellom lærere først og fremst dreier seg om koordinering, planlegging og praktisk utvikling. Det betyr at lærerne samarbeider ofte om oppgaver som like gjerne kunne vært gjort av én. Raaen og Aamodt (2010) mener at det profesjonelle samarbeidet der lærerne kan stille kritiske spørsmål, korrigere hverandre og lære av hverandre, ikke utnyttes i tilstrekkelig grad. Her ligger det et ubrukt potensial.

Tre av informantene deltok i forpliktende samarbeid. To av dem jobbet på barneskoler og en av dem jobbet på videregående skole. På disse skolene hadde ledelsen satt av tid for at lærerne skulle arbeide sammen. De stilte også krav til hva samarbeidet skulle handle om. Et slikt samarbeid kan ses i lys av det Hargreaves (1996) omtaler som påtvungen kollegialitet. Fordi ledelsen delvis bestemte innholdet i samarbeidet og når det skulle skje, var ikke dette et samarbeid i ordets rette forstand. En slik form for samarbeid er lite fleksibelt, det er administrativt regulert og det er også obligatorisk deltakelse (Hargreaves, 1996). Informantene som deltok i forpliktende samarbeid, har ulike oppfatninger av det. To av dem er mindre positive til et regulert samarbeid. Det kan ses i sammenheng med at de verdsetter faglig autonomi, og trivdes med å jobbe mer alene. De synes at det pålagte samarbeidet ble noe belastende. Én av informantene uttrykker at hun fant nytte i samarbeidet med andre ved at det kunne være tidsbesparende. Å planlegge undervisning med kollegaer ble trukket fram som en positiv del av samarbeidet av flere av informantene. Det er ulike måter å forstå dette på. På den ene siden kan det knyttes til yrkessosialiseringen. De nyutdannede ser at en slik form for samarbeid er vanlig blant erfarne kollegaer. Dermed er dette en norm som nye lærere også aksepterer. På den annen side kan det forstås i lys av lærerrollen. Det er svært mye nytt som den nyutdannede må sette seg inn i. Hjelp og støtte i planleggingsarbeidet kan skape trygghet, samtidig som de ser det som en måte å spare tid på.

Alle de nyutdannede samarbeidet med en eller flere kollegaer. Samarbeidet varierte i struktur og omfang. Tre av de nyutdannede jobbet på skoler hvor de deltok i fast samarbeid. For to av tre fungerte dette samarbeidet fint. Disse tre er de som rapporterer om flest utfordringer. Disse tre hadde også minst tillit til rektor. Kanskje det her er forskjeller mellom hva erfarne og uerfarne lærere mener? Det var lagt til rette for gode fagmiljøer fra ledelsens side, men de nyutdannede hadde utfordringer som ikke kunne løses i disse fagmiljøene alene. Fagsamarbeidet kunne være et viktig tilskudd, men i vårt materiale finner vi at det alene hadde begrenset betydning for hvordan de nyutdannede opplevde den første tiden i yrket.

Et fellestrekk i fire av de nyutdannedes fortellinger er at samholdet med andre nyutdannede ble viktig for dem. De knyttet seg til andre nyutdannede av ulike grunner. En forklaring som enkelte av informantene oppgir, er at det gjorde dem tryggere i lærerrollen. De diskuterte undervisningsopplegg, de planla undervisning og de samarbeidet om vurdering av elevenes arbeid. En annen forklaring er det sosiale aspektet. Samholdet med andre nyutdannede motvirket isolasjon. Fellesskapet med andre nye lærere ble altså en viktig del av yrkessosialiseringen. De lærte sammen, og de lærte av hverandre. Slik kan vi forstå samholdet som et praksisfellesskap (Wenger, 2004). Over tid diskuterte de mange sider ved yrket, og det er sannsynlig at de utviklet noen felles verdier. De har altså vært viktige for hverandre i utviklingen av en læreridentitet.

Samholdet kan også ses i lys av det Hargreaves (1996) omtaler som balkanisering. En slik gruppering er blant annet kjennetegnet av lav gjennomtrengelighet. Flere av informantene samarbeidet som sagt med andre erfarne lærere, men disse ble ikke en naturlig del av samholdet mellom de nyutdannede. Et annet kjennetegn er personlig identifikasjon. Det vil si at deltakerne er personlig knyttet til gruppen (Hargreaves, 1996). Det kommer blant annet til uttrykk ved at det virker som om det var lettere for informantene våre å vise sårbarhet sammen med andre nyutdannede. Det ser ut til at flere av dem syntes det var enklere å dele frustrasjoner og utfordringer med andre nyutdannede enn med mer erfarne. Kanskje det er fordi de ikke ville tape ansikt overfor sine erfarne kollegaer? En annen forklaring kan være at de nyutdannede tok seg tid til å lytte til hverandre, og at de også skapte rom for å kunne snakke om det som var vanskelig. Flere av informantene trekker fram denne kontakten med andre nyutdannede som en viktig støtte i en krevende hverdag.

Det kan være flere grunner til at nyutdannede trekker seg bort fra mer erfarne lærere. Men det trenger ikke forstås som manglende inkludering. Caspersen og Raaen (2010) finner at nyutdannede har tendens til å trekke seg bort fra samarbeid med erfarne kollegaer. Våre informanter gir uttrykk for at de mestret viktige sider ved lærerrollen, men det er fortsatt mye de oppgir at de syntes var vanskelig. Enkelte av informantene sier eksplisitt at de ikke ville være til bry for andre. Kanskje de nyutdannede trakk seg bort fra erfarne kollegaer fordi de ikke ville føle seg som en belastning? En hypotese kan være at usikkerheten ble forsterket i samarbeid med erfarne kollegaer. De så lærere som både var mer effektive og grundige. Det kan kanskje forsterke følelsen av at man ikke selv strekker til. En strategi ble derfor å distansere seg fra de med lengre fartstid.



At de nyutdannede søker sammen med andre nyutdannede, er naturlig av flere årsaker. For fire av informantene var dette et positivt fellesskap som var betydningsfullt av både faglige og sosiale grunner. Men det er også grunn til å påpeke at et slikt samhold kan virke mot sin hensikt. Erfarne og uerfarne har mye de kan lære av hverandre. Derfor er det viktig at det legges til rette for, og også at det forventes at de skal samarbeide.

## 5.4 Veiledning

Det fjerde forskningsspørsmålet i oppgaven er: Hvordan opplever de nyutdannede lærerne veiledningen de får?

Fire av våre fem informanter jobbet på skoler der de hadde en veiledningsordning, men disse ordningene skilte seg noe både i utforming og omfang. Et gjennomgående trekk i fortellingene fra de nyutdannede er at veiledningsordningene ikke var optimale.

Veiledning av nyutdannede lærere har positive effekter (Ingersoll & Kralik, 2004; Hobson et al., 2009; Ingersoll & Strong, 2011). Likevel er det flere kriterier som må være til stede for at veiledningen skal ha ønsket effekt. I vårt datamateriale finner vi at en rekke forhold ved veiledningen gjorde at den ikke i tilstrekkelig grad imøtekom kravene for at den kan karakteriseres som vellykket.

En svakhet ved veiledningsordningene er at de ikke var systematisert. Det betyr at de nyutdannede ikke fikk en regelmessig oppfølging av sine veiledere. Ingen av informantene forteller om faste møtepunkter med sine veiledere. Kontakten med veilederne måtte i stor grad skje på deres eget initiativ. Også Smith et al. (2013) finner at få nyutdannede lærere har fått strukturert og systematisert veiledning i sin første tid som lærer. En konsekvens av at veiledningen er lite systematisert, kan være at veiledningen, når den først kommer i stand, sentreres rundt praktiske og presserende utfordringer. For de nyutdannede kan nok det være til hjelp. Men det er også viktig at veilederen forsøker å utfordre den nyutdannede til å reflektere over større pedagogiske utfordringer (Feiman-Nemser et al., 1993; Wilson & Berne, 1999; Feiman-Nemser, 2001). Dermed utnyttes ikke det kraftfulle potensialet som ligger i veiledning.

For at veiledningsordningen skal være vellykket, må den ivareta tre dimensjoner, nemlig personlig, sosial og profesjonell utvikling. Den personlige dimensjonen handler om den

nyutdannedes utvikling av sin læreridentitet. Den sosiale dimensjonen er knyttet til skolen som organisasjon og den nyutdannedes deltakelse i et profesjonelt fellesskap. Den profesjonelle dimensjonen er knyttet til at den nyutdannede får veiledning, slik at hun blir trygg som lærer, både fagdidaktisk og pedagogisk (Utdanningsdirektoratet, 2010). I vårt materiale finner vi at disse tre dimensjonene ikke ble ivaretatt i tilstrekkelig grad gjennom veiledningen. I lys av den personlige dimensjonen gir informantene uttrykk for at de mestret viktige sider ved lærerrollen. På den annen side finner vi at det er sider ved lærerrollen som de nyutdannede gir uttrykk for at de trengte veiledning på. Det betyr at det nok er oppgaver som ligger i lærerrollen som de nyutdannede var usikre på. Veiledningen skal også tilføre den nyutdannede mer enn svar på spørsmål og konkret hjelp til ting de nyutdannede synes er vanskelig. Dette er viktige deler av veiledningen. Men like viktig er det at veilederen utfordrer veisøker gjennom refleksjon (Feiman-Nemser, 2001; Hobson et al., 2009). Gjennom refleksjon kan den nyutdannede få hjelp til å skape og uttrykke sin læreridentitet og til å sette ord på taus kunnskap. Det er lite i vårt materiale som tyder på at veiledningen utfordret de nyutdannede til dette.

Veiledningen har også en sosial dimensjon. Det innebærer blant annet at den nyutdannede skal oppleve deltakelse i et profesjonelt fellesskap. I dette ligger det at den nyutdannede blir en aktiv deltaker i samarbeidsprosesser ved skolen. Flere av våre informanter samarbeidet tett med kollegaer, men veilederen blir ikke nevnt som en del av dette samarbeidet. Det er flere av informantene som hadde veiledere som underviste i samme fag som dem selv. Dette er et godt utgangspunkt for veiledningen. I materialet vårt ser det ikke ut til at dette ble utnyttet. En grunn til at få informanter vektlegger faglig samarbeid med veilederen sin, kan være at det rett og slett var for liten kontakt mellom dem.

En annen side ved den sosiale dimensjonen er veilederens muligheter til å gi emosjonell støtte. Flere av våre informanter forteller om situasjoner der en slik støtte kunne vært til stor hjelp. Det er mange nyutdannede som opplever sterke følelser den første tiden i yrket. Det kan være krevende å takle dette alene. Enkelte av våre informanter hadde sterke negative følelser i perioder. Dette har tydelig preget deres opplevelse av yrket. I intervjuene blir det tydelig at de sterke følelsene fortsatt preger deres fortellinger om den første tiden som lærer. Fordi de ikke hadde nær kontakt med sine veiledere, kan vi anta at de heller ikke hadde utviklet en nærhet til dem. Dermed kan vi forstå det slik at det ikke var naturlig for dem å søke støtte hos sine veiledere i sårbare og emosjonelle perioder. Flere av informantene knyttet seg til noen

utvalgte kollegaer, men de ønsket likevel ikke å belaste dem for mye. Dermed ble enkelte av dem alene om store utfordringer. Dette kan ha vært medvirkende årsaker til at de forlot yrket.

En annen dimensjon ved veiledningen er knyttet til at den nyutdannede får veiledning slik at hun blir trygg som lærer, både fagdidaktisk og pedagogisk. Dette er sentralt i profesjonsutviklingen til den nyutdannede. Som tidligere nevnt, synes informantene at de i stor grad er faglig kompetente, og at de ikke var usikre i formidlingen av sine egne fag. Men det betyr ikke at de nyutdannede ikke hadde behov for veiledning på fagdidaktiske og pedagogiske spørsmål. Til tross for at de nyutdannede lyktes med mange sentrale deler av yrket, forteller de også om mange utfordringer. Samtlige informanter sier at de opplevde en stor arbeidsmengde, og at de var presset på tid. Flere av dem syntes at dette var svært vanskelig å håndtere på egen hånd. Arbeidsmengde og tidspress er eksempler på fagdidaktiske og pedagogiske utfordringer. En veileder kunne antageligvis gitt råd og snakket om hvordan den nyutdannede kunne taklet disse utfordringene. Hobson et al. (2009) finner at veiledningen kan gjøre de nyutdannede bedre rustet til å takle arbeidsmengde og tidsbruk. Én grunn til tidspresset kan ses i lys av ønsket til de nyutdannede om å holde en høy faglig kvalitet på undervisningen. Informantene forteller at de ønsket å gjøre en best mulig jobb for å sikre elevene sine et godt læringsutbytte. Dette er et viktig område som veilederen kunne drøftet med de nyutdannede. Slik kan veiledningen løftes fra konkrete utfordringer til refleksjon rundt læreryrket og forventninger som ligger i dette. Dette er en del av profesjonsutviklingen som bør være et viktig formål med veiledningen.

Dersom man skal lykkes med å veilede de nyutdannede i deres personlige, sosiale og profesjonelle utvikling, stiller det krav til veilederen og veiledningsordningen. Det betyr blant annet at skoleledelsen både må legge til rette for og stille krav om at veiledningen skal gjennomføres. Når skoleledere blir spurt om hva som skal til for at veiledningen skal komme i stand, svarer 70 prosent at det er viktig at både veileder og den nye får avsatt tid i arbeidsplanen sin. Kun 47 prosent av skoleledere oppgir at det faktisk er satt av tid både hos veileder og nyutdannet (Rambøll, 2014). Det betyr at det er organisatoriske sider ved gjennomføringen av veiledningen som ikke prioriteres blant skoleledere i tilstrekkelig grad. Vi finner det samme blant våre informanter. Som beskrevet ovenfor, er det avgjørende at veiledningen er systematisert for at de nyutdannede skal få et best mulig utbytte av den. Spontane veiledningsmøter vil være et positivt bidrag, men det alene er ikke tilstrekkelig for å støtte nyutdannede lærere. Enkelte av våre informanter måtte selv ta initiativ til å sette i gang

veiledningen. Det betyr at ledelsen ikke hadde lagt til rette for å gjennomføre veiledningen. I materialet vårt finner vi at ledelsen ved de ulike skolene ikke fulgte opp veiledningen godt nok. Det kommer blant annet til uttrykk ved at ingen av informantene hadde avsatt tid til veiledning i arbeidsplanene sine.

Informantene sier lite om bakgrunnen til veilederne sine, og det er usikkert om veilederne har formell utdanning i veiledning. I en kartlegging av veiledningsordningen i Norge fra 2014 oppgir 38 prosent av skolelederne at veilederne på deres skole har formell veilederutdanning. 30 prosent av skolelederne mener at det er viktig med kvalifiserte veiledere for at man skal kunne ha en veiledningsordning (Rambøll, 2014). Veilederen er viktig for om veiledningen vil lykkes, men flere understreker at veiledning er noe annet enn å undervise (Feiman-Nemser et al., 1993; Hobson et al., 2009). En erfaren og dyktig lærer er ikke nødvendigvis en god veileder. Derfor mener Feiman-Nemser et al. (1993) at veiledere trenger opplæring for å kunne hjelpe nyutdannede med utfordringene de møter på. Informantene gir uttrykk for at veiledningen var mangelfull. Fire av fem informanter sier at veiledningen var til noe hjelp, men ingen av disse gir tydelig uttrykk for at veiledningen var av stor betydning for dem. Vi forstår det som at veilederne i liten grad gjorde veiledningen relevant og meningsfull for de nyutdannede. Noe av dette kan kanskje forklares med at det var lite systematiserte ordninger ved skolene, og at det ikke var avsatt tid i arbeidsplanene til veilederne eller de nyutdannede.

Mangelfull veiledning og en lite systematisert oppfølging ser ut til å ha påvirket de nyutdannedes møte med yrket. Til tross for at de nyutdannede gir uttrykk for at de mestret sider ved yrket, har de mange utfordringer. De etterlyser en mer forpliktende oppfølging som kunne hjulpet dem med å takle dette. Svake veiledningsordninger kan derfor ses på som medvirkende årsaker til at de forlot yrket.

## 6 Konklusjoner og implikasjoner

I dette kapitlet presenterer vi først konklusjoner som svar på problemstillingen. Konklusjonene er basert på diskusjonen i kapittel 5 og er strukturert etter de fire forskningsspørsmålene. Deretter drøfter vi hvilke implikasjoner disse konklusjonene kan ha for utdanningen, veiledning, ledelsens arbeid med å følge opp nyutdannede og for videre forskning på lærerflukt blant nyutdannede.

### 6.1 Konklusjoner

Hensikten med denne casestudien har vært å få en grundigere forståelse av fenomenet lærerflukt blant nyutdannede. Studien har belyst følgende problemstilling: Hvorfor slutter nyutdannede lærere? For å svare på problemstillingen har vi fokusert på fire sider ved yrket: lærerrollen, skoleledelse, skolekultur og veiledning. Datagrunnlaget kommer fra fem informanter. Fordi dette er en kvalitativ studie, kan resultatene i oppgaven ikke overføres til å gjelde andre utover utvalget. Det til tross; rammebetingelsene som ligger i en kvalitativ studie gir mulighet for å skape en inngående forståelse for komplekse fenomener. Gjennom fem nyutdannedes fortellinger mener vi at vi har dannet et bredt og sammensatt bilde av forklaringer til hvorfor de fem informantene sluttet som lærere. Konklusjonene i oppgaven kan belyse viktige sider ved fenomenet lærerflukt blant nyutdannede lærere, noe som kan danne utgangspunkt for praksis og videre forskning knyttet til fenomenet.

For det første viser resultatene fra denne studien at konflikter i lærerrollen kan være en grunn til at nyutdannede lærere velger å slutte i yrket. Lærerrollen ble ikke som informantene hadde forventet. Det finnes flere ulike grunner til det. Én grunn er at informantene mener at utdanningen ikke forberedte dem godt nok på alle sider ved yrket. Det gjaldt særlig administrative oppgaver. Informantene er overrasket over den administrative rollen og synes at dette opptok for mye av tiden deres. En annen grunn er den store arbeidsmengden og det høye tempoet. Alle informantene forklarer at det vanskeliggjorde rollen som lærer, og at det bidro til beslutningen om å slutte som lærer.

En annen konklusjon knyttet til lærerrollen er at de nyutdannede mener at de lyktes med klasseledelse og undervisning. De har positive erfaringer fra klasserommet og trivdes sammen

med elevene sine. Vanskelige elever eller utfordringer knyttet til klasseledelse forklarer ikke at de nyutdannede forlot yrket.

For det andre viser resultatene at en ledelse som er lite involvert og engasjert i de nyutdannedes situasjon og utvikling kan være en årsak til at nyutdannede lærere slutter i yrket. Vår studie viser at en manglende involvering fra ledelsen blant annet har resultert i en avstand mellom de nyutdannede og ledelsen. Det er lite kontakt mellom dem. De nyutdannede opplever ikke at ledelsen i tilstrekkelig grad lykkes med å gi dem hverken relasjonell eller faglig støtte. De nyutdannede opplever ikke å få god nok støtte. En konklusjon blir derfor at tilliten til ledelsen blir svekket. Manglende støtte fra ledelsen har vært en medvirkende årsak til at enkelte av dem valgte å slutte som lærere.

For det tredje viser våre resultater at alle de nyutdannede samarbeider med kollegaene sine. De samarbeider først og fremst om undervisningsopplegg og om vurdering av elevenes arbeid. Men kanskje enda viktigere er samarbeidet og samholdet mellom dem og andre nyutdannede. En konklusjon i studien er at de nyutdannede trekkes mot andre nyutdannede, og de skaper et fellesskap med dem. I dette fellesskapet finner de både faglig og sosial støtte. Likevel er det ikke sikkert at et slikt samhold vil forhindre at nyutdannede lærere velger å slutte i yrket.

Til slutt viser resultatene våre at veiledningen ikke har lyktes i tilstrekkelig grad, til tross for at fire av fem informanter hadde en veiledningsordning. Vi finner at det er hovedsakelig to grunner til det. Mangel på faste møtetider er en viktig grunn. En annen viktig grunn er at ledelsen er lite involvert i veiledningsordningen. Derfor tyder resultatene våre på at en lite vellykket veiledning kan føre til lærerflukt blant nyutdannede lærere.

## **6.2 Implikasjoner for praksis og videre forskning**

I denne oppgaven har formålet vært å få en økt forståelse for hvorfor fem nyutdannede lærere har sluttet. Konklusjonene har vist at oppgaven har noen viktige praktiske og teoretiske implikasjoner for videre forskning. I det følgende vil vi avslutte med å gjøre rede for *generelle implikasjoner* og *implikasjoner for praksis*, som særlig er knyttet til ledelse og veiledning av nyutdannede. Vi vil også kommentere områder som kan være interessante for videre forskning.

En *generell implikasjon* er knyttet til forståelse av begrepet praksissjokk. Fortellingene fra de nyutdannede kan for det første hjelpe oss å forstå den omtalte overgangen fra studium til yrket. Forskning om nyutdannede sier ofte noe om det som omtales som praksissjokket. Empiriske funn i denne studien viser at det er sider ved yrket som de nyutdannede ikke mener at de er godt nok forberedt på, men vi vil likevel ikke forstå dette som et tradisjonelt praksissjokk. Grunnen er at informantene ser ut til å ha vært forberedt på vesentlige sider ved det som ofte knyttes til praksissjokket, som undervisningsfaglige utfordringer (Fransson, 2001). Men det er noen sider som informantene ikke føler seg forberedt på. De nyutdannede kan se ut til å ha med seg en forestilling om yrket som ikke i tilstrekkelig grad tar opp i seg de mange spenningene som ligger i det. For eksempel har vi drøftet spenningsforholdet mellom kryssende krav. De nyutdannede forklarer at det har vært vanskelig å takle ulike og til dels motstridende krav fra elever, foreldre, ledere og skolemyndigheter. Et annet dilemma som synliggjøres gjennom materialet, er at læreren forventes å kunne veksle mellom ulike roller. De nyutdannede synes lærerrollen er krevende blant annet fordi den har fått en mer administrativ karakter. Dermed må læreren stadig veksle mellom administrative og pedagogiske roller. Det krever både tid og energi. De nyutdannede kan ha hatt en manglende forståelse av dette da de begynte i yrket. En implikasjon kan være at utdanningen ikke i tilstrekkelig grad har utfordret dem til å problematisere flere av dilemmaene som vil møte dem når de skal ut i arbeidslivet. Dette er kanskje noe som kan imøtekommes ved at studentene i mindre grad skjermes for administrative oppgaver i praksisperioden. En annen implikasjon kan være at man bør vurdere å skjerme nyutdannede lærere fra rollen som kontaktlærer det første året. Dette er en funksjon som innebærer mange administrative oppgaver, og som krever en god forståelse av både lovverk og formelle retningslinjer.

Empiriske funn i denne oppgaven gir også noen *praktiske implikasjoner* for ledelsens arbeid med nyutdannede lærere. Funnene i studien tydeliggjør at ledelsen må ha et bevisst forhold til nyutdannede. En implikasjon er knyttet til rektors pedagogiske ansvar. De nyutdannede mener at de har fått liten støtte fra ledelsen. De savner både en emosjonell og faglig støtte. Den emosjonelle støtten blir viktig fordi tiden som nyutdannet er sårbar. Det kan være sterke følelser i sving, og følelsen av å bli forstått er dyrebare. Den faglige støtten er også viktig. En konklusjon i denne studien er blant annet at de nyutdannede ønsker seg flere tilbakemeldinger fra ledelsen. De stiller med andre ord tydelige krav til hvordan de ønsker å bli møtt av ledelsen for at starten skal bli best mulig. Dette bør tas på alvor. Tilbakemeldinger fra ledelsen vil være en form for faglig støtte, som også vil være viktig i de nyutdannedes

profesjonelle utvikling. Men det kan også handle om den mer uformelle dialogen mellom nyutdannet og ledere. Informantene ønsker at ledelsen viser forståelse for deres situasjon. Det kan ledelsen gjøre ved at de har kunnskap om og innsikt i hvordan nyutdannede lærere opplever den første tiden. Funn i denne studien synliggjør behovet for at ledelsen tar ansvar for både relasjonelle og pedagogiske oppgaver.

En annen *praktisk implikasjon* gjelder veiledning av nyutdannede og ledelsens rolle i dette arbeidet. De nyutdannede i denne studien får en mangelfull veiledning. Som nevnt ovenfor blir dette hovedsakelig forklart med at den er lite strukturert og at ledelsen ikke er nok involvert i ordningen. Et flertall av norske rektorer (72 prosent) rapporterer om at de har en veiledningsordning ved sin skole (Rambøll, 2014). Men skal veiledningen bidra til å redusere lærerflukten og å skape tryggere og dyktigere lærere, må det stilles krav til hvordan veiledningen skal gjennomføres. Ledelsens innsats for å kvalitetssikre veiledningen som gis, vil være viktig for om man skal lykkes. Det bør være et ledelsesansvar å legge til rette for gode og formaliserte veiledningsordninger. Dersom rektor og ledelsen har bevisste strategier for hvordan de skal ta imot og følge opp nyutdannede, kan det være et viktig ledd i nyutdannedes møte med yrket. Samtidig er det sannsynlig at det å investere i en formalisert og gjennomtenkt veiledningsordning gir positive effekter utover den nyutdannede selv. Ingersoll og Kralik (2004) peker blant annet på at veiledning kan bidra til at den nyutdannede velger å bli værende i yrket, og at hun blir værende på samme skole. Andre positive effekter er knyttet til trivsel (Ingersoll & Strong, 2011). Til sammen kan dette gi flere positive ringvirkninger ved den enkelte skole. Dette bør være en motivasjon for ledelsen til å satse på veiledning.

Empiriske funn knyttet til veiledning kan også gi *praktiske implikasjoner* for innholdet i veiledningen som gis nyutdannede. Informantene forteller om veiledningsordninger som er preget av mange tilfeldigheter. Tidspunkt for veiledningen er ikke avklart, og den følges ikke opp av ledelsen. Gjennom fortellingene til de nyutdannede virker det i det hele tatt som om det er uklart hva som er hensikten med veiledningen. Skal veiledningen gi tilsiktede positive effekter, må ordningen bli en formalisert del av skolens satsing på nyutdannede lærere. Det bør også få implikasjoner for hvem som får rollen som veileder. Igjen synliggjøres rektors og ledelsens ansvar. Gjennom fortellingene til de nyutdannede er det tydelig at mange av informantene ønsker seg hjelp til konkrete utfordringer. Men samtidig blir det klart at informantene også kunne hatt et viktig utbytte av å bli utfordret på dilemmaer som gjelder lærerrollen. Empiriske funn i denne studien viser at de nyutdannede opplever flere sider ved



yrket som krevende. Veiledningen kunne bidratt med refleksjon omkring lærerrollen. Den kunne vært et utgangspunkt for å drøfte dilemmaer som utdanningen vanskelig kan ta opp i seg nettopp fordi utdanningen aldri kan gi en fullstendig og uttømmende forberedelse til yrket.

Et viktig empirisk funn i oppgaven er at de nyutdannede opplever en stor avstand mellom dem selv og ledelsen. Dette påvirker informantenes tillit til rektor og ledelsen. Det er viktig at det er en god tillitsrelasjon mellom rektor og ansatt (Bryk & Schneider, 2003; Møller 2004; Wahlstrom & Louis, 2008), men kanskje er dette et særlig viktig aspekt i relasjonen mellom den nyutdannede og ledelsen. I takt med satsingen på norsk skole og lærerens status og yrkesutøvelse er det sannsynlig at nye lærere vil stille høye og kvalifiserte krav til sine ledere. Gode tillitsrelasjoner mellom ledelsen og nyutdannede lærere vil sannsynligvis være medvirkende til om de velger å bli værende i yrket. Hvordan ledelsen arbeider for å skape tillit til nyutdannede, kan være et interessant område for videre forskning.

Et overraskende funn i studien knytter seg til samholdet mellom de nyutdannede. Dette funnet kan være et utgangspunkt for videre forskning. Et fellestrekk i fortellingene til informantene er at de trekkes mot andre nyutdannede. Det forklarer vi ikke med at de isoleres fra erfarne lærere, men heller at det er et ønske fra dem selv. Vi har drøftet ulike forklaringer til at et slikt samhold oppstår. En tenkelig årsak er at det kan være enklere å knytte følelsesmessige bånd til andre mennesker som du opplever at er i samme situasjon som deg. Det kan med andre ord være lettere for de nyutdannede å vise sårbarhet og lufte frustrasjoner når de tror at andre kan ha de samme følelsene. Samhold mellom nyutdannede lærere kan være et interessant område for videre forskning.

Det er mest sannsynlig at de nyutdannedes karriere vil vare gjennom et helt yrkesliv dersom de får en god start. Vårt materiale tyder på at ledelsens arbeid for å legge til rette for dette er viktig for om de nyutdannede velger å bli eller slutte i yrket.

# Litteraturliste

- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Anthony, G. & Kane, R. (2008). *Making a difference: The role of initial teacher education and induction in the preparation of secondary teachers: A summary*. Hentet 09. juli 2014, fra [http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9217\\_summaryreport.pdf](http://www.tlri.org.nz/sites/default/files/projects/9217_summaryreport.pdf)
- Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 39-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Arnesen, C. Å. & Aamodt, P. O. (2010). *Fra lærerutdanning til skole. En undersøkelse blant nyutdannede allmennlærere*. Hentet 29. mai 2014, fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2010-32.pdf>
- Ary, D., Jacobs, L. C. & Sorensen, C. (2010). *Introduction to Research in Education* (8. utg.). Wadsworth, Cengage Learning.
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere*. Hentet 12. mai 2014, fra <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1417/Thesis2.pdf?sequence=4>
- Bryk, A. S. & Schneider, B. (2003). *Trust in Schools: A Core Resource for School Reform*. Hentet 31. mai 2014, fra <http://www.ascd.org/publications/educational-leadership/mar03/vol60/num06/Trust-in-Schools@-A-Core-Resource-for-School-Reform.aspx>
- Carlgren, I. (1997). Klassrummet som social praktik och meningskonstituerande kultur. *Nordisk Pedagogik* 17(1), 8-27.
- Carnoy, M. & Loeb, S. (2002). Does External Accountability Affect Student Outcomes? A Cross-State Analysis. *Educational Evaluation and Policy Analysis* 24(4), 305-331.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannedes første tid i yrket – en sjokkartet opplevelse? I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315- 335). Oslo: Abstrakt.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2013). *Novice teachers and how they cope*. Hentet 24. juni 2014, fra <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7. utg.). New York: Routledge.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (4. utg.). Los Angeles: SAGE.

- Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris, A., Leithwood, K., Gu, Q., Brown, E., Ahtaridou, E. & Kington, A. (2009). *The impact of school leadership on pupil outcomes*. Hentet 01. juni 2014, fra <http://dera.ioe.ac.uk/11329/1/DCSF-RR108.pdf>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchinson, S. & Sowa, D. (1986). Perceived Organizational Support. *Journal of Applied Psychology* 71(3), 500-507.
- Feiman-Nemser, S. (2001). Helping novices learn to teach: Lessons from an exemplary support teacher. *Journal of Teacher Education* 52(1), 17-30.
- Feiman-Nemser, S. & Parker, M. B. (1992). *Mentoring in Context: A Comparison of Two U.S. Programs for Beginning Teachers*. Hentet 09. juli 2014, fra <http://www.educ.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/SpecialReports/spring92.pdf>
- Feiman-Nemser, S., Parker, M. B. & Zeichner, K. (1993). *Are mentor teachers teacher educators?* Hentet 30. mai 2014, fra <http://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/ResearchReports/Rr9211.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (2003). *What New Teachers Need to Learn*. Hentet 30. mai 2014, fra <https://www.stcloudstate.edu/tpi/initiative/documents/preparation/What%20New%20Teachers%20Need%20to%20Learn.pdf>
- Fransson, G. (2001). Kap. 12: Den första tiden – en forskningsöversikt med fördjupningar. I G. Fransson & Å. Morberg (Red.), *De första ljuva åren lärarens första tid i yrket*. (s. 186-215). Studentlitteratur AB.
- Fransson, G. & Gustafsson, C. (2008). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development*. Gävle University Press.
- Garmannslund, P. E., Elstad, E. & Langfeldt, G. (2008). Lærernes opplevelse av måling og rangering av kvalitetsaspekter ved undervisning og læringsprosesser. I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s. 250-270). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Gonzalez, L, Brown, M. S. & Slate, J. R. (2008). Teachers Who Left the Teaching Profession: A Qualitative Understanding. *The Qualitative Report*, 13(1), 1-11.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hanssen, B., Raaen, F. D. & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet – Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hargreaves, A. (2004). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet. Utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

- Heen, H. (2004). Skolen som selvfølge. Om foreldrenes møte med «den nye» skolen. I G. Imsen (Red.), *Det ustyrige klasserommet. Om styring, samarbeid og læringsmiljø i grunnskolen* (s. 199-220). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-216.
- Hoel, T. L. (2010). Underviser nyutdanna lærarar i fag? I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 77-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Hong, J. Y. (2010). Pre-service and beginning teachers' professional identity and its relation to dropping out of the profession. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1530-1543.
- Hoy, W. K. & Tschannen-Moran, M. (1999). *Five Faces of Trust: An Empirical Confirmation in Urban Elementary Schools*. Hentet 31. mai 2014, fra [http://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JSL\\_FiveFacesofTrust.pdf](http://people.wm.edu/~mxtsch/Scholarship/JSL_FiveFacesofTrust.pdf)
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ingersoll, R. (2003). Is There Really a Teacher Shortage? Hentet 16. juli 2014, fra [http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=gse\\_pubs&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.no%2Fscholar%3Fhl%3Dno%26q%3Dingersoll%2Bteacher%2B%26btnG%3D#search=%22ingersoll%20teacher%22](http://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1133&context=gse_pubs&sei-redir=1&referer=http%3A%2F%2Fscholar.google.no%2Fscholar%3Fhl%3Dno%26q%3Dingersoll%2Bteacher%2B%26btnG%3D#search=%22ingersoll%20teacher%22)
- Ingersoll, R. M. & Kralik, J. M. (2004). *The Impact of Mentoring on Teacher Retention: What the research says*. Hentet 30. mai 2014, fra <http://www.gse.upenn.edu/pdf/rmi/ECS-RMI-2004.pdf>
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Kristoffersen, L. (2006). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg). Oslo: Abstrakt forlag.
- Jordfald, B., Nyen, T. & Seip, Å.A. (2009). *Tidstyvene. En beskrivelse av lærernes arbeidssituasjon. Fafo-rapport, 23*. Hentet 15. april 2014, fra <http://www.fafo.no/pub/rapp/20113/20113.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kyriacou, C., Hultgren, Å. & Stephens, P. (1999). Student teachers' motivation to become a secondary school teacher in England and Norway. *Teacher Development: An international journal of teachers' professional development*, 3(3), 373-381. DOI: 10.1080/13664539900200087

- Langfeldt, G. (2008). Hva står ASAP for? Og hva er oppnådd? I G. Langfeldt, E. Elstad & S. Hopmann (Red.), *Ansvarlighet i skolen. Politiske spørsmål og pedagogiske svar* (s.11-31). Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- March, J. G. (1991). Exploration and Exploitation in Organizational Learning. *Organization Science*, 2(1), 71-87.
- Mathisen, K. (2008). «... men jeg føler at jeg har bidratt likevel». I T.L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 51-58). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Meister, D. G. & Melnick, A. S. (2012). National New Teacher Study: Beginning Teacher's Concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4). 87-94. DOI: 10.1080/01626620.2003.10463283
- Meld. St. 22 (2010-2011). *Motivasjon – mestring – muligheter*. Hentet 26. oktober 2013, fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2010-2011/meld-st-22-2010-2011.html?id=641251>
- Meld. St. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Hentet 16. juli 2014, fra <http://www.regjeringen.no/pages/2150711/PDFS/STM200820090011000DDDPDFS.pdf>
- Moran, A., Dallat, J. & Abbott, L. (1999). Newly Qualified Teachers in Post-primary Schools in Northern Ireland: the support provided for their needs and their vision for induction. *European Journal of Teacher Education*. 22(2/3), 173-189.
- Mowday, R. T., Steers, R. M. & Porter, L. W. (1979). The Measurement of Organizational Commitment. *Journal of Vocational Behavior* 14, 224-247.
- Mutton, T., Hagger, H. & Burn, K. (2011). Learning to plan, planning to learn: the developing expertise of beginning teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 17(4), 399-416.
- Møller, J. (2004). *Lederidentiteter i skolen. Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- OECD. (2009). *Creating Effective Teaching and Learning Environments. The first results from TALIS*. Hentet fra 25. juni 2014, fra <http://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>
- Olsen, M. H. & Skogen, K. (2014). *Kontaktlæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. juli 1998 nr. 61*. Hentet 25. juni 2014, fra <http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=lov+om+grunnskolen>

- Postholm, M. B. (Red.). (2012). *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 235-249). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Raaen, F. F. & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket*. (s. 271-290). Oslo: Abstrakt.
- Ragin, C. C. (1992). “Casing” and the process of social inquiry. I C. C. Ragin & H. S. Becker (Red.), *What is a case? Exploring the foundations of social inquiry* (s. 217-226). Cambridge University Press.
- Rambøll. (2014). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014*. Hentet 12. mai 2014, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager\\_veiledningsordningen\\_kartlegging.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Rapporter/Barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf)
- Rapport fra Tidsbruksutvalget (2009). Hentet 25. juni 2014, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport\\_Tidsbrukutvalget.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Tidsbrukutvalget/Rapport_Tidsbrukutvalget.pdf)
- Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S. I. (1970). Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150-163.
- Robinson, A. M. J., Lloyd, C. A & Rowe, K. J. (2008). The Impact of Leadership on Student Outcomes: An Analysis of the Differential Effects of Leadership Types. *Educational Administration Quarterly* 44, 635-674. DOI: 10.1177/0013161X08321509
- Roksvaag, K. & Texmon, I. (2012). *Arbeidsmarkedet for lærere og førskolelærere fram mot år 2035. Dokumentasjon av beregninger med LÆRERMOD 2012*. Hentet 04. juli 2014, fra [http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp\\_201218/rapp\\_201218.pdf](http://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/rapp_201218/rapp_201218.pdf)
- Sergiovanni, T. J. (2006). Leadership as pedagogy, capital development and school effectiveness. *International Journal of Leadership in Education: Theory and Practice* (1), 37-46. DOI: 10.1080/136031298001014
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere. En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole* (1), 30-37.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education* 26, 1059-1069.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2009). Coaching – ny livskvalitet eller trøst?. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Vurderingskvalitet* (s. 76 -91). Oslo: Universitetsforlaget.

- Skagen, K. (2010). Håndverk og teori i norsk veiledningstradisjon. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 51-62). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skedsmo, G. (2011). Vurdering som styring av utvikling og overvåking av resultater. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 74-94). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research. Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (2. utg.). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- Sunde, E., & Ulvik, M. (2013). Skoleledere om nye læreres behov for veiledning. *Bedre skole* (4), 30-35.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2014). Antecedents of Norwegian Beginning Teachers' Turnover Intentions. (Manuskript innlevert for utgivelse.)
- TNS Gallup. (2011). "Reservestyren" av lærere. *Utdannede lærere som ikke jobber i skolen. Hva kan bringe dem tilbake?* Hentet 01. juni 2014, fra [http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Grunnskole/Rapport%20reservestyren%20av%201%C3%A6rere%20\(TNS%20Gallup%20116626\).pdf](http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Grunnskole/Rapport%20reservestyren%20av%201%C3%A6rere%20(TNS%20Gallup%20116626).pdf)
- Tschannen-Moran, M. & Hoy, A. W. (2007). The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 944-956.
- Ulvik, M. (2010). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte?. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 39-50). Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2010). *Rapport: Innføring av veiledning for alle nyutdannede nytilsatte lærere*. Hentet 30. mai 2014, fra [http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning\\_arbeidsgrupperapport.pdf](http://www.regjeringen.no/upload/KD/Vedlegg/UH/Gnist/veiledningsordning_arbeidsgrupperapport.pdf)
- Utdanningsdirektoratet. (2011). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet 12. mai 2014, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Veiledning-av-nyutdannede-larere/>
- Utdanningsdirektoratet. (2012). GNIST. Hentet 17. juli 2014, fra <http://www.udir.no/Utvikling/Artikler-utvikling/GNIST/>

- Utdanningsdirektoratet. (2014). TALIS 2013 – oppsummering av norske resultater. Hentet 17. juli 2014, fra <http://www.udir.no/Upload/Forskning/2014/Faktaark%20TALIS.pdf?epslanguage=no>
- Wahlstrom, K. L. & Louis, K. S. (2008). How Teachers Experience Principal Leadership: The Roles of Professional Community, Trust, Efficacy, and Shared Responsibility. *Educational Administration Quarterly* 44, 458-495. DOI: 10.1177/0013161X08321502
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Wilson, S. og Berne, J. (1999). Teacher learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development. *Review of Research in Education* 24, 173- 209.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research. Design and Methods* (5. utg.). Los Angeles: SAGE.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Roskilde: Roskilde Universitet.
- Østrem, S. (2010). Lærerstudenters forestillinger om det framtidige arbeidet sitt. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 53-71). Oslo: Abstrakt forlag.
- Øzerk, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan. Lærerens rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.



# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide

1. Informasjon om informanten:
  - a. Kjønn
  - b. Alder
  - c. Utdanning
  - d. Hvor gammel var du da du begynte å jobbe som lærer?
  - e. Hvor jobbet du? (Skoleslag)
  - f. Hvor lenge jobbet du?
  - g. Hvilke fag underviste du i?
  - h. Hvordan vil du oppsummere (kort) den tiden du jobbet som lærer?
  
2. Bakgrunn
  - a. Når bestemte du deg for å bli lærer?
  - b. Var lærerutdanningen ditt førstevalg?
  - c. Hvorfor ville du bli lærer?
  
3. Veiledning
  - a. Fikk du veiledning av en mentor?
  - b. Hadde mentor samme fag som deg?
  - c. Hvor ofte møttes du og mentor? Var det faste tidspunkt?
  - d. Kan du si noe om veiledningssamtalene?
  - e. Hvis det ikke var mentorordning, hadde du en fadder, en kontaktperson eller en uformell kontaktperson som du brukte for å snakke med og be om hjelp? Brukte du denne personen ofte?
  - f. Fikk du noen spesiell oppfølging av noen i skoleledelsen?
  - g. Fikk du noen form for tilrettelegging som en følge av at du var nyansatt?
  - h. Fikk du noen form for tilbakemelding fra noen (ledelse, lærere, elever) på jobben du gjorde? I så fall, hvordan og hvor ofte?
  
4. Kollektivitet
  - a. Kan du si noe om samarbeidsformene på skolen? Hvordan opplevde du dette som nyutdannet?
  - b. Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet?
  - c. I hvilken grad vil du si at kollegiet hjalp og støttet hverandre på skolen?
  - d. Betydde skolen noe for deg på et personlig plan?
  - e. Opplevde du at du var en del av «familien» eller «gjengen» på skolen?

5. Rollen som lærer/ mestringsforventning
  - a. Kan du si noe om forventninger til yrket og hvordan du faktisk opplevde yrket?
  - b. Hadde du formell kompetanse i (alle) fagene du underviste?
  - c. Hvordan synes du at det var å være i klasserommet og undervise?
  - d. Hva med tid og arbeidsoppgaver?
  - e. I hvilken grad opplevde du at du mestret
    - i. Atferdsproblematikk?
    - ii. Tilpasset opplæring?
  
6. Skoleledelsen
  - a. Hvordan vil du beskrive forholdet ditt til nærmeste leder?
  - b. Hvordan vil du beskrive ditt forhold til rektor?
  - c. Kan du si noe om rektors rolle på skolen?
  - d. Snakket du med ledelsen eller andre på arbeidsplassen om å forlate yrket?
  - e. Opplevde du at du hadde støtte hos ledelsen?
  - f. Opplevde du å «bli sett» av ledelsen?
  
7. Hvorfor sluttet du?
  - a. Hvorfor du bestemte deg for å slutte som lærer? Hva vil du si var hovedgrunnen til at du valgte å slutte?
  - b. Hva kunne blitt gjort for å få deg til å bli yrket? Ser du for deg at du kommer tilbake til yrket en dag?

## Vedlegg 2: Eksempel på dataanalyse

Utsagn	Kode	Kategori
Men ehh... til å begynne med opplevdes det som fryktelig kaotisk og... og uoversiktlig. (Morten)	Arbeidsbelastning	Lærerrollen
Det tar tid å forberede timer, kanskje mer tid enn det man hadde trodd. Det er ikke det man tenker på når man driver og går for lærer. (Fredrik)		
I det hele tatt få oversikt over hva som var mine arbeidsoppgaver for det var en helt vill mengde med arbeidsoppgaver. Og jeg hadde ingen oversikt. Hadde ikke sjangs til å få oversikt. (Heidi)		
Det er ingen som har fortalt meg i den utdannelsen jeg har tatt at det er så mye rapportskrivning og så mye eh...ja, så mye som skal følges opp skriftlig. (Sara)	Administrative oppgaver	
De her formalitetene rundt, de var jeg ikke forberedt på. Og det gjelder særlig sånn derre, ja, det som handler om lærerens rolle i innhenting av vurderingsgrunnlag, for eksempel. (Morten)		
Og så måtte sånne varselbrev sendes innen visse frister og sånn, og jeg var jo alltid den som oppdaget det før det var for sent og sånn. (Line)		
Det bare svømte over med krav fra alle kanter. (Sara)	Kryssende krav	
Jeg opplevde mange krav fra elevene også. Jeg synes man står i kryssilden. (Line)		
Det fineste med jobben, å være i klasserommet og undervise. Det likte jeg. (Morten)	Kontakt med elevene	
Og så var det sosialt og morsomt å være lærer for ungdommer. (Fredrik)		
I begynnelsen så var det veldig .... Veldig morsomt for du så at du gjorde fremskritt, at du lærte ungene masse. (Sara)		

Tabell: Eksempel på dataanalyse

### Vedlegg 3: Koder og kategorier

Kode	In vivo-koder	Kategori
Arbeidsbelastning	X	Lærerrollen
Tidspress	X	
Administrative oppgaver		
Kryssende krav		
Kontakt med elevene	X	
Forventninger til yrket		
Opplevelsen av yrket		
Trygghet i lærerrollen		
Støtte og oppfølging fra ledelsen	X	Skoleledelse
Opplevelsen av ledelsen		
Tilbakemeldinger		
Tillit til ledelsen		
Samarbeid med kollegaer		Skolekultur
Samhold mellom nyutdannede lærere	X	
Det sosiale miljøet		
Om veiledningsordningen		Veiledning
Gjennomføring av veiledningen	X	
Utbytte av veiledningen		

#### **Vedlegg 4: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**

Se neste side.



Dijana Tiplić

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning Universitetet i Oslo

Postboks 1099 Blindern

0317 OSLO

Harald Hårfages gate 29

N-5007 Bergen

Norway

Tel: +47-55 58 21 17

Fax: +47-55 58 96 50

nsd@nsd.uib.no

www.nsd.uib.no

Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 27.02.2014

Vår ref: 37749 / 3 / MB

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 18.02.2014.

Meldingen gjelder prosjektet:

*37749*

*Skoleledelsens arbeid for å hindre lærerflukt*

*Behandlingsansvarlig Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig*

*Dijana Tiplić*

*Student*

*Marianne Holm*

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

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

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

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2014, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Marianne Bøe

Kontaktperson: Marianne Bøe tlf: 55 58 25 83

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Holm [marianne.holm@elvebakken.vgs.no](mailto:marianne.holm@elvebakken.vgs.no)

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorer / District Offices*

*OSLO:* NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. [nsd@uio.no](mailto:nsd@uio.no)

*TRONDHEIM:* NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. [kyrre.svarva@svt.ntnu.no](mailto:kyrre.svarva@svt.ntnu.no)

*TROMSØ:* NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. [nsdmaa@sv.uit.no](mailto:nsdmaa@sv.uit.no)



Ifølge prosjektmeldingen skal det innhentes muntlig samtykke basert på muntlig informasjon om prosjektet og behandling av personopplysninger. Personvernombudet forutsetter at det gis muntlig informasjon om følgende for at samtykket skal være gyldig i henhold til personopplysningsloven:

- formålet med prosjektet
- hvilke metoder som vil bli benyttet
- hvilke opplysninger som samles inn
- hva opplysningene skal brukes til
- hvem som vil ha tilgang på opplysningene
- at opplysningene vil bli behandlet konfidensielt
- at det er frivillig å delta
- at man kan trekke seg når som helst uten å måtte begrunne det
  - dato for prosjektslutt og at alle innsamlede opplysninger anonymiseres ved prosjektslutt og i den ferdige oppgaven
- kontaktopplysninger til veileder og student.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at student setter seg inn i og etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet, spesielt med tanke på bruk av privat pc til oppbevaring av personidentifiserende data.

Forventet prosjektslutt er 31.12.2014. Datamaterialet anonymiseres ved at verken direkte eller indirekte personidentifiserende opplysninger fremgår. Lydopptak slettes, og indirekte personidentifiserende opplysninger (sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. yrke, alder, kjønn) fjernes eller grovkategoriseres slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.