

# Nyutdannede lærere, mestring og teamarbeid

*Betydningen av teamarbeid for nyutdannede lærere i  
videregående skole*

Nina Betten, Tone Nusia Brun og Birgitte Mydske Egner



Masteroppgave i Utdanningsledelse  
Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

Oktober 2019

© Betten, Brun, Egner

2019

Nyutdannede lærere, mestring og teamarbeid

Nina Betten, Tone Nusia Brun, Birgitte Mydske Egner

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

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Denne masteroppgaven omhandler nyutdannede lærere i den videregående skole, mestring og teamarbeid. Problemstillingen er: **Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere i den videregående skolen med teamarbeid, og hvilken betydning kan teamarbeid ha for deres mestringsopplevelse i lærerrollen?** Forskningsspørsmålene er: Hva forteller de nyutdannede lærerne om sin mestringsopplevelse i lærerrollen? Hvordan beskriver de nyutdannede lærerne sine forventninger til og sine erfaringer med teamarbeid?

Det teoretiske bakteppet er et sosialkonstruktivistisk syn, og det teoretiske rammeverket i oppgaven berører forskning innen flere områder som nyutdannede læreres profesjonsutvikling (Huberman, 1989) og praksissjokk (Aspfors, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Møller, 2009), mestringsopplevelser (Bandura, 1993), team og samarbeidskulturer (Bang, 2011, 2013; Hargreaves & Fullan, 2014; Hjertø, 2013, 2017; Kirschner, Sweller, Kirschner, & Zambrano R, 2018), og skolen som organisasjon med styring og makt og tillit (Bang, 2011; Hargreaves & Fullan, 2014; Møller, 2007, 2009).

Forskningsdesignet er det semistrukturerte kvalitative forskningsintervjuet (Kvale & Brinkmann, 2017), og vi har ønsket å få fram de nyutdannedes egne fortellinger. Vi har seks informanter fra fire ulike videregående skoler som alle har jobbet under to år som lærere og er ansatte i vikariater.

Empiriske funn om de nyutdannedes mestringsopplevelse er knyttet til deres relasjoner til elever og lærerrollen i klasserommet. Funn knyttet til team som kollektiv samarbeidsarena er ulike forventninger og erfaringer med teamarbeid. Dette blir knyttet til dekkultur, anerkjennelse, fokus på elevens læring, svake og sterke samarbeidskulturer og funksjonelle og dysfunksjonelle team. Organisering og strukturelle rammer for teamarbeid var viktig, blant annet størrelse på teamet og faste møter. Funnene er drøftet og belyst utfra teori.

Drøftingen deles inn i nyutdannede lærere og deres mestringsopplevelser, team og ulike samarbeidskulturer, individuelle forskjeller og skoleledelse. Det er tidligere forsket på nyutdannede lærere og team separat, vårt forskningsrom har vært å kombinere disse fenomenene og se disse i lys av skoleledelse. Problemstillingen har flere implikasjoner for skoleledelse og videre forskning. Skoleledere har ansvar for oppfølging av nyutdannede

lærere og deres profesjonelle utvikling og organisering og utvikling av profesjonsfellesskapene på skolen.

Styrkene i denne oppgaven er at vi ser på temaer som er aktuelle i skoledebatten, og at vi ved å kombinere fenomenene nyutdannede lærere i videregående skole og teamarbeid, har et forskningsrom. At vi har vært tre som gjennomfører prosjektet sammen, har vært en styrke når det gjelder kritisk tilnærming til prosessen, men kan også være en svakhet hvis forståelsen av fenomenene er ulike. Andre svakheter kan knyttes til utvalget av informanter og spørsmål om funnene i datamaterialet er overførbare til andre kontekster og om de kan generaliseres.

# Forord

Arbeidet med masteroppgaven i utdanningsledelse har vært en reise der vi har fått mulighet til å dykke i temaer som opptar oss i hverdagen som lærere og veiledere, og samtidig oppdage nye problemstillinger knyttet til et lederperspektiv. En stor takk til inspirasjonen vi får fra nyutdannede lærere vi får samarbeide med og som gir oss erfarne lærere et friskt pust og som tilfører noe nytt inn i de teamene vi jobber i. Takk til de nyutdannede lærerne som stilte opp som informanter i denne oppgaven, det var spennende å høre om deres mestringsopplevelser i lærerrollen og hvilke forventninger til og erfaringer de hadde med teamarbeid. Takk også til skoleledere og veiledere som villig ga kontaktinformasjon slik at vi kunne få informanter til intervjuene. Vi vil også takke veilederne vi har hatt på ulike arbeidskrav gjennom studiet og til vår veileder Eyvind Elstad som har bidratt med innspill til arbeidet med selve masteroppgaven.

Det å skrive en oppgave sammen krever både samspill og at vi har vært lydhøre for hverandres ståsteder og innspill. En stor klapp på skuldra til oss selv som kom i mål med gode relasjoner i behold på toppen av 100 % jobb, familieliv og en aktiv fritid. Helger og feriedager har gått med til dette prosjektet, så en stor takk til familiene våre som har vært tålmodige og forståelsesfulle for tiden vi har brukt til studiesamlinger og oppgaveskriving.

Så håper vi til slutt at noen kan ha nytte av å lese oppgaven og kanskje få noen innspill knyttet til nyutdannede læreres profesjonsutvikling, mestring og utvikling av teamarbeid i skolen.

Nina Betten, Tone Nusia Brun og Birgitte Mydske Egner, oktober 2019

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>III</b>
<b>Forord .....</b>	<b>V</b>
<b>1 Innledning .....</b>	<b>1</b>
<b>2 Teoretisk rammeverk .....</b>	<b>6</b>
<b>2.1 Mestringsopplevelse i lærerrollen.....</b>	<b>7</b>
<b>2.2 Å være nyutdannet lærer .....</b>	<b>8</b>
2.2.1 Nyutdannede læreres profesjonelle utvikling .....	8
2.2.2 Mestringsopplevelse hos den nyutdannede læreren .....	11
<b>2.3 Skolen som organisasjon .....</b>	<b>13</b>
2.3.1 Styring, ledelse og ansvarliggjøring .....	13
2.3.2 Makt og tillit.....	14
2.3.3 Organisasjonskultur, skolekultur og yrkeskultur .....	16
<b>2.4 Team .....</b>	<b>17</b>
2.4.1 Team som samarbeidsarena .....	17
2.4.2 Samarbeidskulturer på skolen .....	20
2.4.3 Utforming av identitet i lærerrollen i et sosiokulturelt perspektiv .....	22
<b>2.5 Oppsummering av teoretisk rammeverk.....</b>	<b>23</b>
<b>3 Metode og forskningsdesign .....</b>	<b>25</b>
<b>3.1 Det kvalitative forskningsintervju som metode .....</b>	<b>25</b>
3.1.1 Begrunnelse for valg av det kvalitative forskningsintervjuet som metode.....	26
3.1.2 Om vårt forskningsfellesskap og reliabilitet.....	27
<b>3.2 Forskningsintervjuets syv faser .....</b>	<b>28</b>
3.2.1 Tematisering og planlegging av prosjektet.....	29
3.2.2 Intervjuene.....	31
3.2.3 Transkribering .....	33
3.2.4 Analyse.....	34
3.2.5 Validitet.....	36
3.2.6 Rapportering.....	37
<b>3.3 Innvendinger om intervju som metode.....</b>	<b>38</b>
<b>4 Presentasjon av funn.....</b>	<b>40</b>
<b>4.1 De seks nyutdannede lærerne.....</b>	<b>40</b>
<b>4.2 Empiriske funn .....</b>	<b>41</b>
4.2.1 Mestringsopplevelser som nyutdannet lærer .....	41
4.2.2 De nyutdannedes forventninger til teamarbeid.....	44
4.2.3 De nyutdannedes erfaringer med teamarbeid .....	45
4.2.4 Formelle og uformelle arenaer for den nyutdannede på skolen .....	52
<b>5 Drøfting .....</b>	<b>55</b>

<b>5.1</b>	<b>Nyutdannede lærere og deres mestringsopplevelser .....</b>	<b>56</b>
<b>5.2</b>	<b>Team og ulike samarbeidskulturer.....</b>	<b>58</b>
5.2.1	Sterke og svake samarbeidskulturer i team .....	58
5.2.2	Formelle og uformelle arenaer for den nyutdannede på skolen .....	62
<b>5.3</b>	<b>Individuelle forskjeller hos de nyutdannede.....</b>	<b>65</b>
<b>5.4</b>	<b>Skoleledere – styring i en hierarkisk organisasjon .....</b>	<b>69</b>
5.4.1	Rammer og organisering av teamarbeid.....	70
5.4.2	Makt og tillit.....	72
<b>5.5</b>	<b>Oppsummering av drøftingsdelen.....</b>	<b>74</b>
<b>6</b>	<b><i>Implikasjoner for ledelse og videre forskning .....</i></b>	<b>76</b>
<b>6.1</b>	<b>Implikasjoner for ledelse .....</b>	<b>76</b>
<b>6.2</b>	<b>Implikasjoner for videre forskning og vurdering av validitet og reliabilitet .....</b>	<b>81</b>
<b>6.3</b>	<b>Avsluttende kommentarer om implikasjoner .....</b>	<b>83</b>
<b>7</b>	<b><i>Avslutning.....</i></b>	<b>84</b>
	<b><i>Litteraturliste.....</i></b>	<b>86</b>
	<b><i>Vedlegg 1: E-post.....</i></b>	<b>91</b>
	<b><i>Vedlegg 2: Informasjonsbrev.....</i></b>	<b>92</b>
	<b><i>Vedlegg 3: Samtykkeerklæring.....</i></b>	<b>94</b>





# 1 Innledning

Lærere er blant samfunnets viktigste yrkesgrupper. Lærernes betydning for elevenes læring og sosiale utvikling er et avgjørende premiss for alle de mål som settes for skolen og tiltak som iverksettes (Rockoff, 2004). Dannelsesaspektet er tydelig tilstede i opplæringslovens formålsparagraf, og skolen har en dobbel oppgave; å utdanne eleven for livet og utvikle kompetanse for samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Dagens lærerrolle med normer og forventninger formes i samspill med ulike aktører og institusjoner på makronivå og gjennom konkrete planer på mikronivå; i den faktiske yrkesutøvelsen, på den enkelte skole, i kollegiet og i samvær med elevene. Lærerrollen er utformet i spenningen mellom ulike forventninger fra nære og fjerne aktører. Lærerens nære samarbeidspartnere er kolleger, skoleledere, elever og foreldre.

Lærerrollen er mangfoldig og kompleks med økende krav og forventninger. Et kjernepunkt ved lærerens profesjonalitet er ifølge ekspertgruppa om lærerrollen fra 2016 utøvelse av profesjonelt skjønn. «Utøvelsen av profesjonelt skjønn skjer både individuelt og i et fellesskap med andre. Et fellesskap med kolleger kan styrke utøvelsen av det profesjonelle skjønnet (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 37). En klassisk definisjon av rolle omfatter summen av forventninger og krav (Aubert, 1979). «Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 12). Aspekter ved rollebegrepet er rollemangfold eller rollekonflikter. Når en omtaler lærerprofesjonen, kan en framheve tre kjennetegn; det bygger på et distinkt teoretisk og metodisk kunnskapsgrunnlag ervervet gjennom høyere utdanning, at det er et handlingsrom for profesjonell skjønnsutøvelse og at det er et spesielt ansvar gitt samfunnsmandatet. For læreren er det slik at de har fått et spesielt mandat og at de innenfor gitte rammer har fått ansvar for barn og unges oppdragelse og læring. Profesjonsutøvelsen preges av et samspill mellom flere ulike kunnskapsformer, kunnskap om fag, fagdidaktikk og pedagogikk og skjønnsbasert anvendelse av denne kunnskapen. Noe av egenarten i læreryrket er ensomheten i klasserommet (Ingersoll & Strong, 2011). Lærere kan planlegge, reflektere og evaluere sammen i team, men de er oftest alene om klasseledelsen, undervisningen og ansvaret for elevene med den sårbarheten det medfører. Tradisjonelt har nyutdannede lærere i Norge hatt fullt ansvar fra første dag med alt det en lærerrolle innebærer.

Fokus i vår oppgave er nyutdannede lærere. Med nyutdannede tenker vi lærere i de to første årene i yrket etter lærerutdanningen i tråd med de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018). For mange nyutdannede blir overgangen fra å være lærerstudent til å være lærer beskrevet med begreper som praksissjokk eller overgangssjokk (Aspfors, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Møller, 2009). Lærerutdanningen som kvalifiserer for arbeid innenfor et system som opplever stadig endring med skiftende krav, må være endrings- og utviklingsorientert. Skolene er ansvarlige for praksisen til studentene og er på den måten også lærerutdannere. Det har vært økt forskning på nyutdannede og deres profesjonelle utvikling etter Stortingsmelding nr. 11 fra 2008. Der ble det slått fast at erfaringene med veiledning av nyutdannede var gode og alle nyutdannede lærere skulle tilbys veiledning. Rambølls rapport om veiledningsordningen (2016) avslørte at bare seks av ti nyutdannede lærere faktisk fikk veiledning. Fra høsten 2018 kom de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere som ga nyutdannede rett til veiledning de to første årene i yrket. Veiledningsordningen er viktig for den nyutdannedes mestringsopplevelse i lærerrollen, men det er også andre sider ved lærerrollen som er viktig for nyutdannede læreres mestringsopplevelse.

Profesjonsfelleskapet etableres på den enkelte skole mellom lærere på makronivå og kan ses som en forutsetning for profesjonalisering. Læreres profesjonalitet har både en individuell og en kollektiv side. En kollektiv dimensjon bør være en del av definisjonen av lærerprofesjonalitet. På mange måter er det profesjonsfelleskapet som utgjør grunnlaget for den profesjonelle lærer. Teamarbeid kan være en del av profesjonsfelleskapet. Sentrale spørsmål å stille er hva ved skolen som virker inn på lærerens yrkesutøvelse og på hvilken måte. Hvordan bidrar det som skjer på skolen til å utvikle lærerrollen? Hvilken betydning kan team ha som utviklingsarena for den nyutdannede lærer? Er teamarbeid med på å bidra til profesjonell vekst for den nyutdannede? Hvilken betydning kan teamarbeid ha for den nyutdannede og opplevelsen av mestring som lærer? Dette er omfattende spørsmål, og vi ønsker i vår oppgave å se hvilke forventninger til og erfaringer med teamarbeid nyutdannede lærere har og om teamarbeid har betydning for den nyutdannede lærers mestringsopplevelse. Vårt fokus er nyutdannede lærere i den videregående skole.

Det er forsket på team og nyutdannedes profesjonelle utvikling separat, vårt forskningsrom blir å kombinere disse fenomenene. Problemstillingen er:

## **Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere i den videregående skolen med teamarbeid, og hvilken betydning kan teamarbeid ha for deres mestringsopplevelse i lærerrollen?**

Forskningsspørsmålene er: Hva forteller de nyutdannede lærerne om sin mestringsopplevelse i lærerrollen? Hvordan beskriver de nyutdannede lærerne sine forventninger til og sine erfaringer med teamarbeid?

Som teoretisk bakteppe for vår oppgave ligger et sosialkonstruktivistisk syn, det vil si at en ser læring som en felles kunnskapskonstruksjon. «Meining, kunnskap og forståing blir skapt gjennom interaksjon» (Dysthe, 2006), det vil si at man forstår verden gjennom sosiale forståelsesrammer. Mestringsopplevelsen den nyutdannede læreren opplever, er en individuell opplevelse, og den individuelle mestringsopplevelsen og den kollektive konteksten i lærerhverdagen virker inn på hverandre. Vi har foretatt en kvalitativ datainnsamling blant nyutdannede lærere i videregående skole, for å få deres forventninger og erfaringer med teamarbeid sett i sammenheng med egen mestringsopplevelse i lærerrollen. Man kan legge ulik forståelse til begrepet team, men i vår oppgave benytter vi begrepet team om fagteam i den videregående skolen.

Teori fra Bandura (1993) er relevant å trekke inn når man drøfter mestring og mestringsopplevelse. Aspors (2012) og Engvik (2012, 2016) har begge fokus på nyutdannede lærere. Aspors (2012) har forsket på den første tiden som lærer, det hun kaller induksjonstiden. Engvik (2012, 2016) skriver om betydning av nettverk for nyutdannede lærere. Skolen som organisasjon, med sin hierarkiske oppbygning, er hoveddrammen for den individuelle utførelsen av lærerrollen og for samarbeidet ved skolen. I denne oppgaven benytter vi tanker fra Hargreaves og Fullan (2014) om samarbeidskulturer. Hargreaves og Fullan (2014) skriver om sterke og svake samarbeidskulturer og ulike holdninger som hemmer og fremmer samarbeid. De skriver også om nyutdannede lærere og hvordan de kan møte samarbeidskulturer i skolen og hvilke ulike kulturer de kan møte i et kollegium og på et team. Hjertø (2013) har skrevet om team i norsk kontekst, både om team generelt, men også i skolekontekst (Hjertø, 2017). Han gir en definisjon av team som vi støtter oss på i denne oppgaven. Læreryrket er relasjonelt og emosjonelt, og de sosiale relasjonene har dermed en sterk innvirkning på nye læreres erfaringer og utvikling i yrket (Day & Gu, 2010). Læreryrket og lærerhverdagen er uforutsigbar og ubestemmelig med kontraster og spenninger som bidrar til mange ulike erfaringer. Lærere kan erfare en identisk eller lignende situasjon på ulikt vis. Den nyutdannede lærers subjektive erfaringer reflekterer den enkeltes personlighet,

livssituasjon, skolekultur, klasseromssituasjon, tilgang på ressurser og støtte. Den enkelte lærer utvikler sin læreridentitet.

Forventinger til lærerrollen er mangfoldige og komplekse. Lærere underviser i skolen og skolen er en læringsarena. Det er ikke bare den enkelte lærer som bidrar til elevenes læring og sosiale utvikling, men hele skolen. Denne erkjennelsen gir fokus på skoleledelse.

Utdanningspolitikken har understreket at skolen må bli en organisasjon som selv kan utvikle og systematisk forbedre seg, og kompetanseoppbyggingen som skjer i skolen, er av stor betydning. En ser viktigheten av å styrke alle nivåer i organisasjonen for å kunne håndtere utfordringer. «Det kollegiale fellesskapet får sammen ansvaret ikke bare for elevene, men også for skolens læring og utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, s. 34).

Kompetanseutvikling ses som et kollektivt og institusjonelt anliggende både for lærere og ledere.

Vår problemstilling har flere implikasjoner for ledelse. Hva vet skoleledere om betydningen av teamarbeid for nyutdannede lærere i forhold til mestring? Hvordan planlegger og hvordan følger skoleledere opp teamarbeidet? Hvilke oppgaver skal lærerne gjøre på teamet? Hva skjer når team ikke fungerer? Hvordan bør skoleledere balansere oppfølging og kontroll av teamarbeidet i forhold til utøvelse av makt? Vår problemstilling kan ha implikasjoner for lærerutdanningen. Hvordan kan studenter få gode erfaringer med teamarbeid i praksis, og hvilken rolle har veilederne som rollemodeller i praksis?

Nasjonalt og internasjonalt står en overfor en utfordring der det er behov for mange nye lærere samtidig som en opplever at lærerstudenter og nyutdannede lærere ikke forblir i yrket (Rambøll, 2016). Tiplic, Brandmo og Elstad (2015) har i en kvantitativ undersøkelse funnet ut at lærere som opplever kollektiv mestring i lærersamarbeid på skolen, har færre tanker om å forlate yrket. Sammenhengen mellom det vi vet om kompleksiteten i klasserommet, utfordringer for nyutdannede lærere og frafall i yrket, gjør at det vil være svært interessant for oss i vår oppgave å utforske deler av dette og se om de nyutdannede sier noe om hvorvidt teamarbeid utgjør en forskjell i deres hverdag og i egen oppfatning av mestring i lærerrollen. Vårt bidrag med denne oppgaven vil forhåpentlig gi skoleledere og lærerutdannere økt innsikt om nyutdannede læreres mestringsopplevelser, deres forventninger til og erfaringer med teamarbeid og om teamarbeid har betydning for dem.

Det er få norske bidrag som retter seg inn mot forskningsfeltet nyutdannede lærere i videregående skole. Engvik (2012) viser til en breddestudie der nyutdannede lærere i videregående skole hadde mindre lærersamarbeid sammenlignet med kolleger i grunnskolen. En annen studie fra Universitet i Bergen fant at nyutdannede som kommer til videregående skole, kommer til en uoversiktlig organisasjon med liten tradisjon for samarbeid, hvor de nyutdannede har ulike fagkombinasjoner og en mangfoldig utdannings- og yrkesbakgrunn (Engvik, 2012). Med dette som bakgrunn bestemte vi at vårt fokus i oppgaven skulle dreie seg om den nyutdannede lærer i den videregående skole. Vi er tre kvinner med lang og sammensatt erfaring som skriver oppgaven sammen. I dag arbeider vi alle som lærere i den videregående skolen, men har også erfaring fra grunnskolen. Det er mulig at noen av våre funn og drøftinger har relevans også for grunnskolen, men vi går ikke nærmere inn på dette i denne oppgaven. I tillegg har vi alle tre veiledningserfaring på ulike områder, vi jobber ikke som skoleledere. Da vi i dag alle arbeider i den videregående skole, forsterket dette ønsket om å sette fokus akkurat her. Vi har avgrenset oppgaven vår til å kommentere norske forhold.

Våre informanter kan kun ses som representanter for nyutdannede lærere i videregående skole. Det er deres fortellinger, forventinger og erfaringer som presenteres i empirien vår. Informantene ble kontaktet via veiledere og skoleledere hvor vi ikke spesifiserte variabler som kjønn, faglig bakgrunn, etnisk bakgrunn, undervisningsfag og studieretning. Vårt hovedfokus var å få tilgang til å snakke med nyutdannede lærere. Våre informanter underviser på første og andre skoleår etter endt pedagogisk utdanning. Alle informantene har midlertidig ansettelse. Oppgavens omfang og vår forskning er ikke tilstrekkelig for å generalisere, men et bidrag for å utforske fenomenet nyutdannede lærere i den videregående skolen og betydningen teamarbeid kan ha for de nyutdannedes mestringsopplevelse i lærerrollen.

## 2 Teoretisk rammeverk

Hensikten med denne masteroppgaven er å se på hvilke erfaringer nyutdannede lærere har med teamarbeid og hvilken betydning teamarbeid kan ha for deres mestringsopplevelse i lærerrollen. Siden vi både ser på nyutdannede lærere og teamarbeid, vil teorien berøre forskning innen disse hovedområdene, både isolert og i tilknytning til hverandre. For å belyse problemstillingen, berører forskningsspørsmålene både den nyutdannede læreren som individ og læreren som en del av det kollektive i organisasjonen. Vårt teoretiske rammeverk er derfor satt sammen fra ulike teoretiske fagfelt.

Når vi skal forstå den nyutdannedes mestringsopplevelse i lærerrollen, vil vi bruke teori innenfor en individuell psykologisk forståelsesramme og støtter oss her på Banduras teori om «self-efficacy» (Bandura, 1993) når vi bruker begrepet mestringsopplevelse. Forskning på læreres profesjonelle utvikling og karrierestadier sier noe om den første fasen som lærer. Sentrale begreper her er nyutdannedes profesjonelle utvikling, karrierestadier, utvikling av læreridentitet og utfordringer i lærerrollen. Vi trekker også inn forskning der de nyutdannedes sosialisering inn i en yrkeskultur er sentralt og hvordan dette påvirker deres mestringsopplevelse.

For betydningen av teamarbeid, vil begreper som forventninger og erfaringer rammes inn av en sosiokulturell og en sosialkognitiv forståelse av læring, som fordrer at den nyutdannedes profesjonelle utvikling ikke bare er en individuell prosess, men en prosess som konstrueres i et samspill med elever, kolleger og ledelse. Her vil Hargreaves og Fullans (2014) teorier om samarbeidskulturer være et utgangspunkt. Teorier om nyutdannede læreres møte med skolekulturer (Aspfors, 2012; Engvik, 2012, 2016) og den nyutdannedes utforming av yrkesidentitet i praksisfellesskapet (Wenger, 2004) er også sentrale felt.

For å belyse skoleleders ansvar og arbeid med nyutdannede lærere og teamets betydning for deres mestringsopplevelse, vil vi se på skolen som organisasjon og skolelederens rolle i utdanningssystemet, men først og fremst som ansvarlig leder for den nyutdannedes individuelle profesjonelle utvikling og for det kollektive profesjonsfellesskapet på en skole. Videre vil makt og tillit være sentrale begreper for forståelse av relasjonelle perspektiver i organisasjonen.

## 2.1 Mestringsopplevelse i lærerrollen

I dannelsen av en egen læreridentitet, er det sentralt hvordan man mestrer og opplever at man mestrer lærerrollen. Banduras (1993) sosialkognitive teori om individuell og kollektiv mestringstro er en grunnleggende teori på dette feltet. «Efficacy beliefs» kan oversettes med mestringstro eller mestringsforventninger, og Bandura (1993) sier at mestringstro påvirker hvordan man føler, tenker og hvordan man motiverer seg selv og handler. «Self-efficacy beliefs produce these diverse effects through [...] cognitive, motivational, affective, and selection processes» (Bandura, 1993, s. 118). Personer med sterk mestringstro forbedrer sin gjennomføring på ulike områder, og man møter utfordringer med mestring i stedet for å prøve å unngå dem. Med høy mestringstro kommer man seg ofte fort gjennom det som oppleves som vanskelig eller man kommer fort over feil man har gjort. Man møter truende situasjoner med trygghet på at man kan oppnå kontroll over situasjonen. Med høy mestringstro, får man gode mestringsopplevelser, som igjen fører til at man setter seg høye mål og føler seg forpliktet til å nå målene sine.

People with high efficacy approach difficult tasks as challenges to be mastered rather than as threats to be avoided. [...] They set themselves challenging goals and maintain strong commitments to them [...] They quickly recover their sense of efficacy after failures or setbacks. They approach threatening situations with assurance that they can exercise control over them. (Bandura, 1993, s. 144–145)

Betydningen av mestringstro for karrieren og utviklingen kommer tydelig fram hos Bandura (1993), der han påstår at personer med sterk mestringstro får flere karrieremuligheter og at man har mer energi og løser bedre ulike utfordringer i yrkeslivet. Bandura (1993) sier også at lærerens mestringstro påvirker læringsmiljøet i en skoleklasse. Lærere som har høy mestringstro i undervisningssituasjonen, skaper mestringsopplevelser hos elevene. Eksempler på dette er at læreren bruker tiden i klasserommet til læring, gir elevene den hjelpen de trenger for å oppnå suksess og roser dem når de fullfører oppgavene de skal gjøre. Svak mestringstro hos lærer kan derimot føre til et klassemiljø der man overser elevenes mestring og kognitive utvikling (Bandura, 1993). En skole kan også ha en kollektiv mestringstro som kan påvirke skolens arbeid og resultater, og lærernes mestringstro har dermed implikasjoner for yrkeskulturen på skolene. Caspersen og Raaen (2014) sier at kollektiv mestringstro er troen på hva man som fellesskap kan oppnå på et team eller kollektivt på en skole. De viser til

Skaalvik og Skaalvik (2007) som har funnet en positiv sammenheng mellom individuell og kollektiv «self-efficacy» (Caspersen & Raaen, 2014).

Med utgangspunkt i Banduras begrep «self-efficacy», kan man se på bruken av begrepene «coping» og «mastery» i norsk kontekst. Bjørkelo, Sunde, Fjeld og Lønningen (2013) sier at begrepene «coping» og «mastery» kan romme ulike nyanser eller betydninger. «Coping» oversettes som egenskaper til å takle ulike situasjoner som er utenfor rutiner. Det er ikke alle situasjoner i livet, her i lærerrollen, man kan mestre eller være forberedt på. Bjørkelo et al. (2013) beskriver «coping» som «efforts to master conditions of harm, threat, or challenge when a routine or automatic response is not available» (Monat og Lazarus referert i Bjørkelo, Sunde, Fjeld, & Lønningen, 2013, s. 7). Her er ikke utfallet av en handling inkludert. «Da begrepet «mestring» på norsk ofte forstås som å inneholde en komponent av en bestemt retning av utfall, eksempelvis å løse et problem på en måte som oppleves som god, tilsvarer dette mer «mastery» enn «coping».» (Bjørkelo et al., 2013, s. 7).

Vi velger å bruke begrepet mestringsopplevelse som tydeliggjør den nyutdannedes opplevelse av egen mestring. Mestringsopplevelsen er fundamentert i den nyutdannedes mestringsforventninger og mestringstro, «self-efficacy beliefs» (Bandura, 1993), troen på egen mestring og den nyutdannedes mestringserfaringer, «perceived self-efficacy», i ulike situasjoner. Forskere oversetter og tolker Banduras begrep på ulike måter. Smith, Ulvik og Helleve (2018) snakker om mestringsfølelse. Mestringsfølelse viser den emosjonelle dimensjonen av mestringsopplevelsen og er et begrep vi dermed tolker inn i mestringsopplevelsen som fenomen.

## **2.2 Å være nyutdannet lærer**

### **2.2.1 Nyutdannede læreres profesjonelle utvikling**

Fra 1970-tallet har man i forskningen av lærerarbeid vært opptatt av at det er ulike karrierestadier en lærer gjennomgår. Møller (2009) hevder at Hubermans (1989) analyse av læreres karrierestadier har vært sentral for senere forskning «om læreres karriereutvikling» (Møller, 2009, s. 27). Huberman intervjuet 172 lærere i ulike faser av yrkeskarrieren, fra nyutdannede til lærere som nærmet seg pensjonsalder. Det Huberman sier om nyutdannede lærere er at «det for mange handler om overlevelse. Man skal bli kjent med en ny



arbeidsplasskultur, man er fullt ut ansvarlig for undervisningen og utvikling av relasjoner til elever, og man strever med å finne sin personlige tilnærming til yrket» (Møller, 2009, s. 27). De første årene beskrives også som en periode der man skal oppdage ulike elementer av lærerrollen. Etter overlevelses- og oppdagelsesfasen som tar 4-6 år, oppnår man ifølge Huberman en periode med stabilisering. Hubermans hypotese er at «lærere har ulike mål og erfarer ulike dilemmaer til ulike tidspunkt i sin yrkeskarriere» (Møller, 2009, s. 28) og at dette har betydning for om man søker fornyelse eller blir mer konservativ videre utover i karrieren. Hubermans modell kan ikke tolkes lineært, det vil si at utvikling ikke kun går i en retning. Huberman trekker fram at man må tolke sin profesjonsutvikling i lys av en sosial og historisk kontekst, at samfunnet påvirker de karrierefase man går gjennom. Huberman er kritisk til kun å tolke karrierefase via psykologiske dimensjoner eller livshistorietilnærming fordi det da er en fare for at man framstiller fasene med mer sammenheng og konsistens, som om nåtiden er et produkt av hendelser fra fortiden.

Når det snakkes om den nyutdannedes profesjonelle utvikling det første året, benytter finske Aspfors (2012) induksjon som et sentralt begrep. Termen induksjon kjenner vi også fra for eksempel Skottland, der nyutdannedes første arbeidsår er et induksjonsår og man først kan søke jobb etter det første året som nyutdannet (Smith, 2010). Aspfors (2012) sier at induksjon for det første kan forstås som en sosialiseringsprosess inn i yrket og det sosiale miljøet skolen utgjør. Her peker hun på tre ulike former for lærersosialisering som innbefatter lærerens tidligere erfaringer, lærerutdanningen og yrkeslivet. For det andre kan induksjon ses på som en unik fase av en lærers profesjonelle utvikling som bidrar til særlige erfaringer, og for det tredje kan induksjon forstås som formelle program som utformes for å støtte nye lærere. Den nyutdannede har med seg sine livserfaringer og erfaringer fra egen skolegang, samt erfaring som student, og disse er alle med på å forme læreren. Påvirkningen fra lærerutdanningen på blivende og nye læreres syn på yrket spiller også inn, men det viser seg at sosialiseringen i yrket med den innvirkning og påvirkning skolekulturen har, får stor betydning for den profesjonelle utviklingen.

Aspfors (2012) oppsummerer sine funn om nyutdannede læreres erfaringer i det første induksjonsåret i fire dimensjoner; relasjonell – emosjonell, spenningsfylt – ustabil, lærerik – utviklende, gjensidig – profesjonell. Hun bruker begrepet induksjonspraksis når hun tolker dimensjonene utfra et semantisk rom, et fysisk tidsrom og et sosialt rom (Aspfors, 2012). Det semantiske rommet rommer de nyutdannedes språk og metaforer de bruker i mangel på

profesjonelt språk om sine erfaringer. Det fysiske tidsrommet rommer alle gjøremål og de begrensninger de nyutdannede opplever for eksempel med hensyn til tid. Det sosiale rommet omhandler både lærerrollen i klasserommet, men også relasjoner til erfarne kolleger står sentralt. Her er ulike maktforhold en del av relasjonene for eksempel mellom erfarne og nyutdannede lærere (Aspfors, 2012).

Bildet som ofte presenteres av nyutdannede lærere er at den første tiden i yrket er kompleks og med en viss vekt på det negative med blant annet bruk av termen praksissjokk. «The practice shock experienced by novice teachers is characterised by their inability to act and their lack of opportunity to control the situation that they face» (Caspersen & Raaen, 2014, s. 121). Aspfors (2012) kobler fenomenet praksissjokk til at nyutdannede lærere ofte har blitt overlatt til seg selv «utan något formellt stöd» (s. 113). Aspfors har bakgrunn fra Finland der læreryrket har høy status, men der det tradisjonelt har vært lite kollegial støtte til nyutdannede lærere (Smith, Ulvik, & Helleve, 2018). Caspersen og Raaen (2014) synes ikke begrepet praksissjokk er dekkende og bruker heller begreper «transfer shock» (s. 205). De mener det er overgangen som er det kritiske stadiet, mer enn selve praksisen. Caspersen og Raaen (2014) poengterer at som student har man kun ansvar for sin egen utdanning og at man selv har det bra, men som lærer har man et ansvar for andre – og da er spørsmålet hvordan man mestrer denne overgang fra å være student til å være nyutdannet lærer. Engvik (2012) er opptatt av overgangen fra studier til læreryrket og sier at denne fasen er spesielt viktig fordi læreren skal «utvikle og etablere en læreridentitet» (s. 137).

Engvik (2012) sier om nyutdannede lærere at «den faglige identitetsutviklingen de første månedene i yrket er dominert av emosjonelle og relasjonelle faktorer» (s. 122). Beskrivelsene nyutdannede lærere har av sine erfaringer fra det første yrkesåret er knyttet til et stort omfang av ulike følelser og en intensitet «av følelser som er knyttet til angst og fortvilelse, men også til glede og trivsel» (s. 122). Det kan være situasjoner og episoder i klasserommet som for nyutdannede skaper «usikkerhet, frustrasjon og en følelse av at de ikke mestrer oppgavene» (s. 137). Engvik (2012) viser til hvilke styrker og svakheter nyutdannede lærere har i sin yrkesutøvelse: «Nyutdannede lærere er god på emosjonell støtte, middels på klasseledelse og svak på støtte til læring» (s. 137).

## 2.2.2 Mestringsopplevelse hos den nyutdannede læreren

Smith, Ulvik og Helleve (2018) skildrer i boka *Førstereisen* fortellinger fra det første yrkesåret fra tolv nyutdannede læreres perspektiv. De påstår at det at nyutdannede lærere ofte har midlertidige stillinger, kan bidra til usikkerhet og gir dem en utsatt posisjon. Selv om de er kvalifiserte lærere, kan de oppleve et press om stadig å overbevise ledelsen om sin dyktighet for å få nytt vikariat eller fast stilling. Dette kan føre til stress og redusere mestringsopplevelsen. Smith, Ulvik og Helleve (2018) sier at lærere som opplever mestring «blir mer åpne for ulike måter å undervise på og knytter seg sterkere til yrket» (s. 56). Med bakgrunn i Banduras syn på mestring beskriver de fire kilder til læreres mestringsfølelse. Kildene er «mestringserfaringer», «en følelse av å være kompetent», «vikarierende erfaringer» og «verbal støtte og tilbakemelding» (Smith et al., 2018, s. 57). Smith, Ulvik og Helleve (2018) skriver videre: «En skoleledelse som tar på alvor punktene ovenfor, vil sørge for at nye lærere får mestringserfaringer ved at de får en overkommelig jobb og et godt team å jobbe sammen med som kan gi dem både støtte og tilbakemelding på jobbutøvelse» (s. 57).

Bjørkelo et al. (2013) setter mestringsbegrepet i sammenheng med emosjonsarbeid. De mener at norsk lærerutdanning har hatt større fokus på «kommende læreres fagkunnskap og elevers sosiale og emosjonelle vansker, enn på emosjoner som aktiveres i samspillet mellom lærer og elev» (s. 3). Om emosjoner sier de at de er en del av vår opplevelsesverden «og påvirker våre liv og relasjoner til andre. Emosjoner har også en viktig plass i relasjoner i organisasjoner» (s. 3). Bjørkelo et al. viser til at man i yrker hvor man jobber med høy grad av emosjonsarbeid, ofte opplever å bli emosjonelt utmattet. Nyutdannede lærere kan være ekstra sårbare for å bli emosjonelt utmattet hvis de ikke får trygge relasjoner eller kommer inn under gode veiledningsordninger. En emosjonell utmattelse berører mestringsopplevelsen hos læreren.

Caspersen og Raaen (2014) konstaterer at utmattelse blant nyutdannede lærere er et tema med global oppmerksomhet og at kunnskap om hvordan nyutdannede håndterer lærerjobben derfor er veldig viktig. Den største forskjellen mellom å være student og nyutdannet lærer er knyttet til den kompleksiteten lærerrollen innebærer. I deres forskning kommer ikke de store forskjellene mellom erfarne og nyutdannede lærere fram i de kvantitative studiene, men i kvalitative studier gjennom observasjoner og intervjuer. En stor forskjell mellom erfarne og nyutdannede lærere er ifølge Caspersen og Raaen (2014) evnen til å si ifra om behov og når man kommer til kort. De mener det er overraskende og kanskje alarmerende at noen nyutdannede lærere ikke hadde noen eller kun få problemer i sitt arbeid. Caspersen og Raaen

(2014) argumenterer for at de mest etterspurte lærerne for kolleger og ledere ikke er de som prøver å løse alle problemer selv, men de som er opptatte av å drøfte og løse problemer i fellesskap og sette ord på egen erfaring. De mener at støtte og samarbeid er viktig for å redusere utbrenthet for alle lærere. «Several studies have showed that a lack of support from colleagues has a negative impact in a perceived self-efficacy and is associated with burnout, and that teacher collaboration is important in reducing burnout for all teachers» (Caspersen & Raaen, 2014, s. 193).

Dahl og Scheie (2018) har i arbeidet med en longitudinell studie fra det å være student til å bli lærer skrevet artikkelen «Arbeidslivsmestring – to unge læreres valg i møte med utfordrende situasjoner». I artikkelen skriver de om to studenters mestringsforventninger etter studietiden og emosjonelle utfordringer i det første året som nyutdannet lærer. Dahl og Scheie bruker Banduras (1993) sosialkognitive teori om «perceived self-efficacy» i analysen av mestringsforventningene og erfaringene til de nyutdannede lærerne. Dahl og Scheie skriver at «en nyutdannet lærer som ikke opplever mestring, kan lett få følelsen av å mislykkes» (Dahl & Scheie, 2018, s. 34). De skriver at de nyutdannede lærerne føler stress knyttet til arbeidsbyrden og utfordringer i relasjoner til enkeltelever.

Ingersoll og Strong (2011) har gjort en kritisk undersøkelse av 15 ulike empiriske forskningsstudier som tar for seg induksjons- eller mentorprogrammer for nye lærere. De er særlig opptatt av å se disse studiene opp mot frafallet av nye lærere. Ingersoll og Strong (2011) påviser at induksjons- og mentorprogrammer har positiv effekt for å forhindre nye lærere i å slutte i yrket, men det ble også påvist andre faktorer som påvirker dette. Ingersoll og Strong (2011) beskriver de nye lærernes mestringsopplevelse det første yrkesåret med metaforene «lost at sea», «sink or swim» og «trial by fire» (s. 202), det siste uttrykket betyr at nye lærere ofte får utfordrende klasser eller oppgaver som erfarne lærere ikke vil ha. De skriver at yrkesutøvelsen som lærer ofte er preget av isolasjon fra kollegaene, noe som oppleves som særlig vanskelig for nye lærere. Av de nyutdannede lærerne som slutter i yrket, svarer flertallet at årsaken til valget om å slutte i skolen var skoleledelsens manglende støtte. I Ingersoll og Strong (2011) review kommer det fram at flere nyutdannede lærere slutter på skoler som har store elevgrupper fra lavere sosioøkonomisk bakgrunn.

Engvik (2016) referer til at en av hovedgrunnene til at lærere forlater yrket er «i hvilken grad læreren opplever seg inkludert i samarbeidet på skolen og mellom kolleger» (s. 221). Han bruker begrepene «stayers» og «leavers» om de som blir eller forlater yrket. Noen

nytdannede lærere takler stress og stor arbeidsbelastning og er robuste lærere, mens andre er mer sårbare og mer mottakelige for at stress påvirker dem negativt. Læreres robusthet knytter han til individuelle risikofaktorer, individuelle beskyttende faktorer og beskyttende faktorer i skolekonteksten. «Et godt samarbeid med elevene og støtte fra kolleger er også viktige beskyttende faktorer i skolekonteksten» (Engvik, 2016, s. 224). Dette er ifølge Engvik (2016) i tråd med internasjonal forskning som sier at «lærernes iboende motivasjon for å undervise og en høy grad av selvtillit, kombinert med en god mentorordning og kollegial støtte – samt en sterk og god skoleledelse, styrker nytdannede lærere og bidrar til at flere velger å arbeide i skolen» (s. 224).

## **2.3 Skolen som organisasjon**

### **2.3.1 Styring, ledelse og ansvarliggjøring**

Staten regulerer og påvirker skolen på ulike måter, både økonomisk, juridisk og ideologisk. Som formell leder må rektor innordne seg i et hierarkisk system der den enkelte skole er en del av et større utdanningsbyråkrati. Rektor er pålagt ansvaret for å lede skolen i samsvar med gjeldende regel- og avtaleverk, læreplaner og vedtak fattet av skolens styre, og ledelse er gjennom dette rammeverket å utøve innflytelse og påvirke arbeidet mot skolens samfunnsoppdrag. Skolens samfunnsmandat er bredt og kan uttrykkes gjennom fire ulike dimensjoner; allmenndanning, personlighetsdanning, demokratisk danning og utdanning, altså et dannelses- og et utdanningsoppdrag. Ulike diskurser om styring og ledelse kan framheve ulike sider ved dannelsesoppdraget. I spennet mellom det nasjonale og det lokale, mellom kontroll og autonomi, vil en skoleleder bli ansvarliggjort for skolens resultater og prestasjoner, samtidig har skoleledere også ansvar innad på skolen, for den faglige og profesjonelle utviklingen, overfor lærere, elever og foresatte. Begrepet ansvarliggjøring kan være en oversettelse av det engelske «accountability», en forståelse av en kontroll- og prestasjonsorientert ansvarliggjøring, men også av «responsibility», som tar for seg profesjonsfaglige og moralske forhold. Denne formen for ansvarliggjøring handler om at «profesjonsutøvere som arbeider i skolen, følger faglige og etiske normer for arbeidet, ofte beskrevet som «responsibility» (Mausethagen, Prøitz, & Skedsmo, 2016, s. 81). Mellom de to tilnæringsmåtene; profesjonelle verdier gjennom autonomi og tillit på den ene siden, og ansvarliggjøring gjennom kontroll og krav til innsyn på den andre siden, kan det oppstå

spenninger. Disse to formene for ansvarliggjøring kan også være uttrykk for underliggende logikker og verdisyn (Mausestagen et al., 2016).

Som øverste sjef ved en skole, har rektor, som et av mange områder, hovedansvar for lærernes profesjonelle utvikling, herunder nyutdannede lærerne, og for pedagogisk utviklingsarbeid. Berg (1999) hevder at skolen har liten tradisjon for at ledelse påvirker lærernes arbeid direkte, men senere studier viser at ledelse har betydning for læreres praksis (Møller, 2007), og at profesjonelle læringsfelleskap utvikles gjennom aktiv støtte fra ledere på alle nivåer (Aas, 2011). Lærernes profesjonsfelleskap blir sett på som en viktig organisatorisk faktor for elevenes læringsresultater (Hargreaves & Fullan, 2014). Skolestørrelse og lærernes ulike fagkulturer og spesialisering, gir ledelsen i videregående skoler større utfordringer enn i grunnskoler i arbeidet med lærernes profesjonsfelleskap. Det er ofte avdelingsledere som har ansvaret for oppfølging av det faglige og pedagogiske arbeidet til lærerne, ikke rektor (Møller, 2011). Lærere i videregående skole underviser ofte i konglomeratfag (Gundem, 1998), hvor den enkelte lærer må undervise i deler av faget hvor han eller hun ikke har faglig ferdypning. Dette kan være en sårbarhetsfaktor for den nyutdannede læreren.

To perspektiver på ledelse kan være sentrale i arbeidet med lærernes profesjonsutvikling; et demokratisk og et distribuert perspektiv (Møller, 2011). Det normative demokratiske ledelsesperspektivet er verdibasert og vektlegger demokratiske verdier som sosial rettferdighet, balanse mellom makt og tillit og fellesskap. Et distribuert ledelsesperspektiv kan ses på som verktøy for skolen som organisasjon. Spillane (2006) forstår distribuert ledelsesperspektiv som et deskriptivt begrep, et resultat av interaksjon og prosesser mellom de ulike aktørene som påvirker og utøver ledelse. Hvem som leder og lar seg lede, skifter i tid og rom.

### **2.3.2 Makt og tillit**

Skolelederens formelle maktposisjon vis-a-vis lærere og ansatte er rettferdiggjort gjennom mandatet gitt en skoleleder. Dette utgjør det legale grunnlaget for maktutøvelse. Møller (2009) hevder at Webers (1990) forståelse av makt har vært sentralt for forståelse av makt i organisasjoner. «Makt blir forstått som legitime relasjoner der noen styrer og andre blir styrt eller hersket over» (Møller, 2009, s. 147). Møller (2009) trekker fram at legitime relasjoner har betydd at makten har vært mulig å lokalisere til «bestemte institusjoner, posisjoner eller personer» (s. 148). Lojalitet er nært knyttet til legitim makt, ofte anvendes lojalitet om

lydighet, at sjefen krever lojalitet av sine medarbeidere. Weber reserverer selve maktbegrepet i situasjoner der legitimitet ikke spiller noen rolle. Møller (2009) sier videre at maktbegrepet brukt til daglig både kan brukes om legitime og illegitime relasjoner.

Rektor kan ha et ønske om å bli likt og ha respekt fra sine ansatte. Respekt fra ansatte er sentralt. Som leder kan en ikke bli likt av alle i enhver situasjon. Det er ulike interessekamper i en organisasjon eller på en skole. Som skoleleder må en tåle å leve i et spenningsfelt hvor en møter både tilslutning og motstand. Dialogen må holdes åpen, og balansen mellom makt og tillit er flytende (Møller, 2009).

Å utvikle tillitsforhold krever et kontinuerlig arbeid som involverer mange følelser. Skoleleders maktposisjon kan ikke ses uavhengig av de tillitsrelasjoner de etablerer lokalt på den enkelte skole, mellom nivåer i skoleverket og utad mot samfunnet. Etablering av tillit er en sentral kilde til utøvelse av makt. All ledelse trenger et maktgrunnlag samtidig som makten har et behov for å rettferdiggjøre seg selv, kunne legitimere sin gyldighet. Det forutsetter at tillit er tilstede i organisasjonen. Ledelse består av en balanse mellom makt og tillit. I organisatoriske prosesser vil det alltid være slik at makt truer tillitsforhold, samtidig som utvikling av tillit er avhengig av at noen er i stand til å forvalte makt i organisasjonens interesse. Tillit er alltid gjensidig, mens makt har en kapasitet for ensidighet (Møller, 2009). Nyutdannede lærere kan oppleve veiledningssituasjoner hvor veileder har som oppgave å både veilede og samtidig vurdere og evaluere den nyutdannede. Hobson (2017) har identifisert denne formen for veiledning, hvor mentor har en konfliktfylt dobbeltrolle som både veileder og en som skal evaluere, for «judgementoring» (s. 341). Videre hevder han at judgementoring hindrer utvikling av relasjonell tillit, som igjen påvirker den nyutdannedes profesjonelle utvikling. Hobson (2017) forsker på nyutdannedes forhold i Storbritannia. I Norge er situasjonen noe annerledes, men nyutdannede lærere er ofte midlertidig ansatt, og skoleledelsen er i posisjon til å avgjøre den nyutdannedes videre ansettelsesforhold.

Cranston (2011) har forsket på relasjonell tillit i skolen og hevder at relasjonell tillit er limet i en lærende organisasjon: «The glue that binds a professional learning community» (s. 59). Videre hevder han at relasjonell tillit er en kompleks prosess som er vanskelig å definere, men relasjonell tillit i skolen handler om respekt og felles forståelse av forventninger og forpliktelser, både blant ulike grupper i den lærende organisasjonen, men også mellom medlemmene i en gruppe. Relasjonell tillit er grunnlaget for teamets psykologiske trygghet,

eller gruppetrygghet, som igjen er avgjørende for å lykkes med felles mål. Denne gruppetryggheten kan i korte trekk defineres som «en felles overbevisning i gruppen om at den er fri for mellommenneskelig risiko» (Paulsen, 2014, s. 153). Det å kunne uttrykke seg uten frykt eller risiko er en forutsetning i lærende organisasjoner hvor man skal samarbeide og ta avgjørelser (Edmondson, 2008; Paulsen, 2014).

### **2.3.3 Organisasjonskultur, skolekultur og yrkeskultur**

En kan ikke studere organisasjonskultur direkte, men må fortolke kulturelementene gjennom ulike kulturuttrykk. Bang (2013) hevder at definisjoner på organisasjonskultur ofte har ulik språkdrakt, men at tre kjerneelementer går igjen som viktige elementer. Organisasjonskultur består av verdier, normer og virkelighetsoppfatninger. Videre definerer Bang (2013) organisasjonskultur ut fra disse tre kjerneelementene, hvor kultur er noe som er felles delt mellom medlemmene i organisasjonen og som vokser fram gjennom interaksjoner mellom medlemmene: «Organisasjonskultur er de sett av normer, verdier og virkelighetsoppfatninger som utvikles i en organisasjon når medlemmene samhandler med hverandre og omgivelsene, og som kommer til uttrykk i medlemmenes handlinger og holdninger til jobben» (Bang, 2013, s. 327). Disse handlingene og holdningene kan uttrykkes gjennom vaner og uformelle regler og kan være usynlige. I en skole kan kulturen avspeiles i for eksempel rutiner, ritualer og talemåter. Ved å fortolke kulturuttrykk, kan man få innsikt i en skoles normer, verdier og virkelighetsoppfatninger. Man kan finne ulike delkulturer innad i en organisasjon, fordi over tid kan enhver gruppe som felles har opplevd og løst betydningsfulle problemer, samt overført måten å løse problemene på til nye medlemmer, utviklet en egen gruppekultur (Bang, 2013). Organisasjonskulturer fungerer som styrende for adferd ved å gi modeller for handling, virker integrerende på organisasjonsmedlemmene og skaper identitet (Bang, 2011). Skoler som utvikler hensiktsmessige samarbeidskulturer arbeider med felles visjon og verdier, fellesansvar, refleksjon og samarbeid (Aas, 2011).

Hargreaves (1996) har forsket på skolekulturer, og han definerer begrepet yrkeskultur i skolesammenheng som de «... overbevisninger, verdier, vaner og antatte måter å gjøre tingene på i et lærerkollegium, der alle har måttet forholde seg til samme krav og begrensinger over lengre tid» (s. 172). Skolens yrkeskultur er bærer av historiske og felles aksepterte løsninger, og uerfarne lærere arver dette rammeverket. Videre hevder Hargreaves (1996) at skolens yrkeskultur har en innholdsside og en formside. Innholdssiden består av meninger, ytringer og



handlinger, mens formsiden omhandler karakteristiske relasjonsmønstre og samværsformer mellom lærerne. Yrkeskulturen bidrar til å gi mening, støtte og identitet til lærerne og arbeidet deres (Hargreaves, 1996). I videregående skoler er lærere ofte faglærere og preget av den fagorienterte yrkeskulturen, hvor yrkesidentiteten er knyttet til fagene de er utdannet i.

## **2.4 Team**

Profesjonsfelleskap er tema innen forskningsarbeid både for organisasjoner generelt (Filstad, 2010; Senge, 1999), men også spesielt knyttet opp til læreres profesjonsfelleskap (Hargreaves & Fullan, 2014; Helstad, 2014). Lærernes profesjonsfelleskap blir sett på som en viktig organisatorisk faktor for elevenes læringsresultater (Hargreaves & Fullan, 2014). For skolen kan teamarbeid være en del av det profesjonelle læringsfelleskapet, men ifølge Hjertø (2017) må dette teamarbeidet da sentreres om egen og teamkollegers undervisning og elevenes læring.

### **2.4.1 Team som samarbeidsarena**

Teamet utgjør noe annet enn summen av individene som jobber sammen. Hjertø (2013) skriver om team innenfor organisasjonsteori og om rektor som teameier (2017). Hjertø (2013) viser til tre grunnprinsipper for team; relasjoner, gjensidig avhengighet og felles ansvar, og han definerer team slik:

Et team er en relativt autonom arbeidsgruppe på minst tre personer som i høy grad arbeider gjensidig avhengig av hverandre over tid, som i stor grad er felles ansvarlige for å innfri gruppens resultatmål, og hvor teammedlemmenes relasjoner er en grunnleggende bestanddel. (Hjertø, 2017, s. 32)

For å få til dette samarbeidet i teamet ut fra denne definisjonen, kreves gjensidig engasjement og innsats fra medlemmene. Den gjensidige avhengigheten gjør at medlemmene blir knyttet til hverandre både emosjonelt og faglig, og den kan også påvirke negativt hvis noen på teamet ikke gjør sin del av jobben, som igjen går utover andre medlemmer i teamet. En annen konsekvens er også at det relasjonelle mellom medlemmene i teamet er avgjørende, «en grunnleggende bestanddel» (Hjertø, 2017, s. 32). For at gjensidig avhengighet skal virke positivt på et teams prestasjoner, må den kombineres med sterk samholdighet og kommunikasjon.

Hjertø (2013) hevder også at organisasjonens eller teamets verdier, må være samsvarende, eller nære nok individets verdier for å kunne eksistere sammen. Han trekker fram det han kaller framvoksende egenskaper i teamet, og med framvoksende egenskaper mener han dynamiske egenskaper ved team, egenskaper som kan variere ut fra for eksempel kontekst, innsats, prosesser og resultater. Disse variablene henger sammen og kan samlet ha betydelig effekt for teamet. Vi trekker fram noen av disse variablene som kan være sentrale for våre empiriske funn; meningsfullhet, forpliktelse, tillit og psykologisk trygghet og tro på mestring og innflytelse.

Meningsfullhet kan assosieres ved at oppgavene som skal utføres er varierte og viktige, og psykologisk meningsfullhet kan være at medlemmene opplever at de får tilbake en følelse av å bli verdsatt, er nyttige og verdifulle. Forpliktelse i teamsammenheng kan forstås som positivt forpliktende engasjement gjennom tre dimensjoner; føyelighet, forstått som å overholde sin arbeidskontrakt, og identifisering og internalisering, som henger sammen med å identifisere og internalisere teamkulturen (Hjertø, 2013). Han trekker fram at psykologisk trygghet handler om at medlemmene skal føle seg synlige, at de kan være aktive og oppleve læring. Den psykologiske tryggheten vokser fram gjennom felles opplevelse av at eventuelle feil ikke kan brukes mot hverandre, åpenhet i gruppa og arbeid mot felles mål. Ved høyt innslag av psykologisk trygghet, kan det skapes et miljø hvor man søker etter tilbakemeldinger, diskuterer hva en gjør riktig og hva en kan forbedre, ikke minst hvordan en kan utvikle ny kunnskap og endre praksis (Edmondson, 2008). Tro på mestring og innflytelse kan i teamsammenheng være individuell mestringstro eller teamets kollektive mestringstro. Teamets mestringstro kan være relatert til teamets effektivitet. På sikt kan høy mestringstro og lave prestasjoner føre til en negativ spiral og effekt (Hjertø, 2013).

Hjertø (2017) inkluderer både prestasjonsresultater og psykologiske resultater når han skal definere effektiviteten i team. Med psykologiske resultater mener han opplevd læring og jobbtilfredshet. I team i skolen kan prestasjonsresultater og psykologiske resultater være oppnådde resultatmål kombinert med tilfredse teammedlemmer som lærer av hverandre.

Kognitiv psykologi har tradisjonelt vært rettet mot individuell læring hvor vi mennesker søker etter mening i våre kognitive tankeskjemaer. Prosessen er delt inn i to grunnleggende hukommelser, arbeidshukommelse og langtidshukommelse. I prosessen når ny informasjon skal lagres i langtidshukommelsen, kreves mental styrke og anstrengelse, som igjen er en kognitiv belastning for arbeidshukommelsen. «Cognitiv load teori» (Kirschner et al., 2018) tar

for seg hvordan en kan minske den kognitive belastningen i disse prosessene. Kirschner, Sweller, Kirschner og Zambrano (2018) utvider det individuelle perspektivet ved å se på hvordan kognitive prosesser virker i samarbeidssituasjoner. Sammenhengen mellom arbeidshukommelsen og langtidshukommelsen har vært sentralt for å forstå disse prosessene. Ved å «låne og reorganisere» fra en annen persons langtidsminne, kan man raskere lagre i langtidshukommelsen (s. 216). Å ha ulike arbeidshukommelser som samarbeider om samme oppgave, kan føre til at den effektive kapasiteten til de ulike arbeidshukommelsene øker den kollektive arbeidshukommelsen. Det vil si at man koordinerer og kommuniserer kunnskap fra hvert enkeltmedlem. Gjennom sosiokognitive prosesser i gruppa, vil felles mentale modeller dannes, og samarbeidet kan bli et stillas, en kollektiv kunnskapsstruktur. Når gruppas medlemmer utveksler kunnskap og informasjon, støttes den kollektive arbeidshukommelsen. Transaktive aktiviteter er aktiviteter som gjør det mulig for grupper å tilegne seg kollektiv kunnskap, for eksempel hvem de andre er, villighet til å løse oppgaver, hvordan man håndterer oppgaver og koordinering av samarbeidsaktiviteter i gruppen. Samarbeidslæring krever kommunikasjon, og vellykket samarbeidslæring krever kommunikasjon i et team og koordinering av samarbeidsaktivitetene (Kirschner et al., 2018).

Konteksten for samarbeidslæring er samspillet mellom læringsoppgaven, teammedlemmene og selve teamet. Ulike aspekter ved dette samspillet fører til noen prinsipper for samarbeidslæring.

Prinsipp	Beskrivelse
Kompleksitet i oppgaver	Effektivt samarbeid oppstår når en aktivitet eller oppgave er komplisert nok til å rettferdiggjøre den ekstra tiden og innsatsen som må brukes i å samarbeide med andre.
Oppgaveveiledning og støtte	Når man møter nye samarbeidssituasjoner og miljøer, jo mer veiledning og støtte må til for at medlemmene skal engasjere seg i samarbeidsprosessen. Veiledningen er ofte prosessorientert, men støtte kan være produktorientert og/eller prosessorientert.
Domeneekspertise	Jo mer ekspertise gruppemedlemmene har for oppgaven, jo lavere er belastningen forårsaket av transaktive aktiviteten?
Samarbeidsferdigheter	Samarbeidsferdigheter vil lette kommunikasjon og koordinering av aktiviteter.
Teamstørrelse	Størrelsen på teamet spiller en rolle når teammedlemmene skal samhandle og på effektiviteten på samhandlingen. Jo større teamet er, jo mer kompleks blir samarbeidet.

Teamroller	Teamroller avklarer forventninger og ansvar, enten de er tildelt av teamleder eller valgt av medlemmene selv.
Teamsammensetning	Heterogen kunnskapsfordeling mellom gruppe-medlemmene vil gagne læringsoppgaven
Tidligere oppgaveerfaringer og teamerfaringer	Tidligere erfaringer med liknende læringsaktiviteter/ oppgaver, gjør at medlemmene kan tilegne seg oppgavespesifikke samarbeidsferdigheter.  Tidligere erfaringer med å jobbe med hverandre i teamet, vil også være til hjelp og trygghet som samarbeidet.

Prinsipper for samarbeidslæring, vår oversettelse (Kirschner et al., 2018, s. 227–228)

Disse prinsippene bør tas i betraktning for å utforme samarbeidende læringsmiljøer eller team, og de indikerer muligheter og begrensninger for gruppas medlemmer.

## 2.4.2 Samarbeidskulturer på skolen

Hargreaves og Fullan (2014) sier at det tar lang tid å bygge opp samarbeidskulturer og krever tålmodighet. Det «handler om kollektivt ansvar, ikke individuell autonomi» (s. 21). De definerer begrepet læringsfellesskap som et fellesskap «der drivkraften bak forbedring er engasjementet for å forbedre elevers læringsutbytte, velferd og prestasjoner» (s. 146). Videre hevder de at samarbeidsbaserte kulturer kan og må være uformelle, for at man skal investere i samarbeidet. Uformelt samarbeid kan også utvikle seg til å bli for løst, ufokusert og innadvendt. Et annet begrep Hargreaves og Fullan (2014) bruker er kunstig kollegialitet, som blir presentert som regulerte former for samarbeid. Kunstig kollegialitet kan skape positive og negative muligheter for samarbeid avhengig av hvordan denne samarbeidsformen brukes. Det er en mulighet for å sette sammen team bevisst, eller «røske opp i ukritisk medgjørlig kollegialitet og utvide omfanget av lærersamarbeid» (s.137). Hargreaves og Fullan (2014) innfører også et alternativt begrep, arrangert kollegialitet, et begrep for det samme, for å få fram at denne formen for samarbeid kan være «et springbrett til dypere måter å samarbeide på» (s. 137). Gode samarbeidskulturer består i en positiv kombinasjon mellom de uformelle og de formelle aspektene.

Hargreaves og Fullan (2014) trekker fram at det finnes både sterke og svake samarbeidskulturer og at effektiviteten i samarbeidet derfor varierer. Den svakeste formen for samarbeid er «rask gjennomgang og gjengivelse – utveksling av ideer, anekdoter og sladder», den nest svakeste er «hjelp og assistanse – vanligvis ved forespørsel». Deretter kommer «deling - av materiale og undervisningsstrategier» og den sterkeste samarbeidsformen

presenteres som «felles arbeid – der lærere underviser, planlegger eller utforsker praksis sammen» (s.131).

En utfordring Hargreaves (1996) ser for samarbeidskulturer kan være individualisme, som igjen kan avle konservatisme. Hargreaves skiller mellom ulike former for individualisme, fra «tvungen individualisme», «strategisk individualisme» og «selvvalgt individualisme» (s. 180). Tvungen individualisme er ikke selvvalgt, mens strategisk individualisme kan være en individualisme man velger selv fordi man ser at alternativet med samarbeid her ikke vil fungere, mens selvvalgt individualisme mer er at man ikke har tro på samarbeid som arbeidsform, og derfor bevisst velger bort samarbeid.

Hargreaves og Fullan (2014) bruker begrepene fra Johnson (2004) som gjorde en stor studie på samarbeidskulturer som nyutdannede blir en del av; veterankulturer, novisekulturer eller sammensatte kulturer. Veterankulturer består av svært erfarne kolleger som dominerte kulturen, og de nye lærerne følte seg isolerte og manglet støtte. Noviseorienterte kulturer var samarbeidskulturer med mange nyutdannede. De var ofte entusiastiske i begynnelsen, men ble raskt utslitt og disponert for utbrenthet på grunn av stadige krav og få erfarne lærere å diskutere med, mens den tredje typen var sammensatte kulturer der alle hjalp hverandre. Her ble alle sett på som ressurser for hverandre, og det var et samspill på tvers av ansiennitet og erfaring.

Caspersen og Raaen (2014) skiller også mellom fire ulike typer samarbeidsformer. Den første måten er å bare dele eller delegere arbeidet mellom seg. Dette er den enkleste og mest overfladiske måten å samarbeide på som ikke innebærer erfaringsdeling eller refleksjon. Den andre måten er å lage planer og implementere dem i tråd med skolens tradisjoner. Den tredje måten er å planlegge, implementere og evaluere i fellesskap. Den fjerde måten er å forplikte seg inn i en systematisk delekultur av erfaringer.

Bang (2011) bruker begrepene funksjonelle og dysfunksjonelle kulturer for å forklare om kulturen er hensiktsmessig eller ikke i forhold til en eller flere målsettinger, og han belyser dette gjennom kulturens innhold og styrke. Kulturens innhold er bestemmende for hvilke mål og hvilken retning man skal jobbe mot. Innholdet i kulturen bør være forankret i den virkeligheten organisasjonen opererer i. Det er både fordeler og ulemper ved sterke kulturer. En sterk kultur kan sikre stor lojalitet og oppslutning, og bidra til at medlemmene trekker lasset i samme retning. Sterk og tett kultur kan også utvikle samarbeidet til å bli

dysfunksjonelt ved at medlemmene i gruppen blir for enige og samarbeidet er preget av manglende evne og vilje til kritisk tenkning. I tillegg kan en slik kultur være dømmende når det gjelder utenforstående grupper, eller overfor egne medlemmer som er kritiske mot gruppens ideer og verdier, og gruppen kan være mer opptatt av å konservere egne verdier enn å jobbe mot noen uttalte mål.

### **2.4.3 Utforming av identitet i lærerrollen i et sosiokulturelt perspektiv**

Skolens samarbeidskultur kan ha betydning for å utvikle læreres forståelse av god undervisning og faglig selvtillit og mestring (Engvik, 2012). En god samarbeidskultur kan være med på å utvikle en nyutdannet lærers mening, forståelse og læreridentitet, blant annet hva som ligger av innhold, verdier og holdninger i lærerrollen, mens en negativ skolekultur kan påvirke negativt. Engvik (2012) sier at samarbeidet mellom eldre og yngre lærere åpner for gjensidig profesjonslæring, men at det kan resultere i «en reproduksjon av tradisjonell og individualistisk læreridentitet» (s. 139). Engvik (2012) presenterer dette som et dilemma i profesjonslæringen «når det som savnes, i dette tilfellet tillit og respekt fra etablerte kolleger, ikke blir prioritert fordi lærere ønsker å opptre som autonome og selvstendige» (s. 139).

Aspfors (2012) har forsket på skolekultur og nyutdannede lærere, og hun mener man i prinsippet kan identifisere to ulike typer skolekulturer; kultur som oppmuntrer til samarbeid, kollegialitet og omsorg, eller kultur som bidrar til sammenligninger, konkurranse og isolering. Aspfors (2012) ser på læreryrket som både relasjonelt og emosjonelt, og de sosiale relasjonene vil påvirke de nye læreres erfaringer og utvikling i yrket. Aspfors skildrer også skolearenaen utenfor klasserommet som mer komplekst å håndtere for nye lærere enn for erfarne. Hun mener at kollegarelasjonene speiler den rådende skolekulturen.

Exempel på stöd, uppskattning og bekräftelse ges, men även det motsatta som uteslutning, motstånd och kränkningar. [...] Dimensionen ömsidig – professionell framhålls i de nya lärarnas önskan om mera jämlika och symmetriska relationer, där de inte enbart får hjälp och stöd av andra utan också kan bidra med egen kunskap och expertis. (Aspfors, 2012, s. 122)

Wenger (2004) har et sosiokulturelt perspektiv på hvordan nyutdannede trer inn og blir en del av et praksisfellesskap. En nyutdannet lærer kommer inn i en skoles arbeidsmiljø og gjennomgår en prosess der han eller hun blir en del av et eksisterende miljø. Wenger

fremhever at aktiv deltakelse i sosiale fellesskapspraksiser er med på å forme hva vi gjør, hvem vi er og hvordan vi fortolker det vi gjør. Denne deltakelsen, både i form av handling og tilhørighet, konstruerer identiteter. Komponentene mening, praksis, fellesskap og identitet knyttes til læring i våre praksisfellesskap. Praksis etablerer kollektiv læring over tid, de tilhører fellesskapet og skapes gjennom utøvelse av virksomheten og de sosiale relasjonene i fellesskapet. Praksis forstås som sosial praksis, handling i historisk og sosial kontekst som gir handlingene mening og struktur. Praksisbegrepet omfatter både det eksplisitte og det tause, det som representeres og det som blir antatt. Det eksplisitte kan omfatte språk, redskaper, eller veldefinerte roller, mens de implisitte relasjonene er de som kanskje aldri blir artikulert, det være seg for eksempel tause konvensjoner, grunnleggende antakelser eller uttrykte tommelfingerregler. Disse er kjennetegn på deltakelse i praksisfellesskapet.

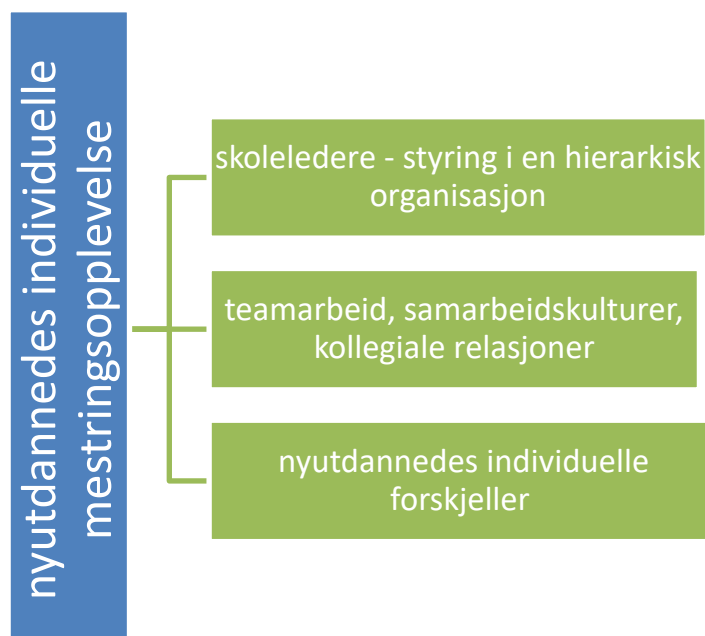
Ifølge Wenger (2004) har begrepet identitet en individuell side, i et sosialt perspektiv, men kan også forstås bredere, som identifiseringsprosesser og sosiale strukturer. Begrepet identitet tjener som sosial akse mellom det sosiale og det individuelle, og omfatter vår evne til å skape de meninger som definerer våre fellesskap og vår tilhørighet til disse. Manglende evne til å skape meninger og tilhørighet i praksisfellesskap, eller ikke-deltakelse i fellesskapet, kan føles som ekskludering. Det gjensidige samspillet mellom fellesskapet og individet belyses, de avspeiler våre relasjoner og er et spørsmål om inkludering eller ekskludering. For nyutdannede lærere kan samspillet mellom dem som nyutdannet og praksisfellesskap de er medlemmer av, være med på deres evne til å skape mening.

I artikkelen «Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og læring i lærernes første yrkesår» (Engvik, 2016) kommer det fram at det å oppnå en følelse av suksess som nyutdannet i stor grad avhenger av yrkeskulturen den nyutdannede kommer inn i. Engvik (2016) påstår at «fravær av samarbeid mellom lærere har også innvirkning på elevenes læring» (s. 220), noe som tilsier at manglende samarbeid både får konsekvenser for den nyutdannede lærerens mestringsopplevelse og utvikling og for elevenes læring.

## **2.5 Oppsummering av teoretisk rammeverk**

Med denne masteroppgaven ønsker vi å se på erfaringer nyutdannede lærere har med teamarbeid og hvilken betydning teamarbeid har for deres mestringsopplevelse i lærerrollen. For å utforske problemstillingen vår, er vårt teoretiske rammeverk satt sammen av teorier fra

ulike fagfelt: teorier om mestring og mestringsopplevelse, teorier om nyutdannedes profesjonelle utvikling og karrierestadier og teorier om team og samarbeidskulturer. Vi ser også på skolen som organisasjon og ulike ledelsesperspektiver, for å kunne belyse relasjonelle sider ved makt og tillit, og for implikasjoner for ledelse. Ved å belyse nyutdannede læreres profesjonelle utvikling opp mot deres individuelle mestringsopplevelse i lærerrollen, vil vi undersøke hva som fremmer eller hemmer mestringsopplevelsen. Vi har først og fremst fokus på hvilken betydning den kollektive dimensjonen, her teamarbeid, har for nyutdannede læreres mestringsopplevelse, men de nyutdannede lærernes individuelle forskjeller kan også virke inn på deres mestringsopplevelse i lærerrollen og speile deres holdninger til teamarbeid. Skolens ledelse kan også, gjennom det legitime ansvaret og maktposisjonen i det hierarkiske skolesystemet, ha betydning for hvordan nyutdannede lærere opplever teamarbeid og betydning for deres mestringsopplevelser. Vi vil illustrere de nyutdannedes individuelle mestringsopplevelse og ulike aspekter som virker inn på denne mestringsopplevelsen gjennom en nivådelte modell, hvor hvert av nivåene kan hemme eller fremme den nyutdannede lærers mestringsopplevelse. Faktorer som kan antas å influere den nyutdannede lærers mestringsopplevelse er skoleledere, teamarbeid og samarbeidskulturer og den nyutdannedes individuelle forskjeller. Dette viser vi i denne figuren:



Figur – den nyutdannede lærers mestringsopplevelse



## 3 Metode og forskningsdesign

### 3.1 Det kvalitative forskningsintervju som metode

I denne delen vil vi redegjøre for vår metode i forskningen. Vi vil innledningsvis se hva som ligger i det kvalitative forskningsintervjuet som metode, gjøre rede for vår begrunnelse for valg av metode og kort komme med noen betraktninger om oss som forskningsfellesskap. Deretter ønsker vi å redegjøre for vår forskningsprosess gjennom beskrivelsen av de syv fasene av forskningsintervjuet med bakgrunn i teori fra Kvale og Brinkmann (2017) før vi avrunder metodedelen med innvendinger om intervju som metode.

I følge Kvale og Brinkmann (2017) søker det kvalitative forskningsintervjuet «å forstå verden sett fra intervjupersonenes side» og «å få fram betydningen av folks erfaringer og avdekke deres opplevelse av verden» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 20). I intervjusamtalen er forskningsspørsmålene styrende for intervjuet, i denne oppgaven å få de nyutdannede lærerne til å fortelle om og beskrive egne erfaringer og opplevelser med teamarbeid og mestring. I et semistrukturert forskningsintervju, som vi har valgt, er spørsmålene forberedte slik at intervjuet blir mer en samtale mellom informanten og intervjuer, samtidig som forskeren passer på at samtalen dreier seg om tema som er relevante for undersøkelsen (Grønmo, 2017). Vi som forskere stiller spørsmål til respondenten, eller informanten, og svarene som gis utgjør datagrunnlag for studien. Når utspørringen tar sikte på å produsere kvalitative data, er opplegget uformelt og fleksibelt. Grønmo (2017) omtaler dette som uformell intervjuing. Uformell intervjuing gjennomføres av forskeren selv i form av samtaler med respondenten. Et kvalitativt intervju bør inneholde både faktaspørsmål og meningsspørsmål. Det kvalitative forskningsintervjuet søker kvalitativ kunnskap uttrykt i normalt språk, og intervjueren oppfordrer intervjupersonen til å beskrive så nøyaktig som mulig det den opplever og føler, og hvordan den handler. En kan også innhente mer spesifikke beskrivelser av situasjoner og handlinger.

Grønmo (2017) peker på at et aspekt ved datainnsamlingen kan deles i tre. Det første aspektet er forberedelser til datainnsamlingen hvor man utformer en intervjuguide hvor en vurderer informasjonsbehov, spesifiserer tema og vurderer kommunikasjonsform samt avgjør grad av åpenhet. Neste aspekt er selve gjennomføringen, datainnsamlingen med informasjon til

informanter, lage avtaler, etablere god kommunikasjon, tar utgangspunkt i intervjuguiden og vurderer temaenes rekkefølge og bruken av lydopptak og notater. Det siste aspektet er typiske problemer under datainnsamlingen som kan være at kommunikasjonen mellom forsker og informant kan fungere dårlig, at forskeren kan påvirke svarene og at respondentens erindringsfeil eller selvpresentasjon kan påvirke svarene. I vår forskning har vi ønsket å legge til rette for god kommunikasjon og være så objektive og nøytrale som mulig. Vi ser likevel en utfordring i dette, at ønsket og tanken om at vi skal være det og legge til rette for det er en forutsetning for all forskning, men kommunikasjon er dynamisk og kan bli utfordret av mange faktorer underveis som en ikke kan styre eller forutse.

I vår studie har vi to pilotintervjuer som vi gjennomførte høsten 2018 og videre datainnsamling med fire intervjuer i begynnelsen av 2019. Vår datainnsamling består av disse seks intervjuene, og vi har valgt å ta med pilotintervjuene i presentasjonen av våre funn da det var mange sammenfallende utsagn med de senere intervjuene som vi mener er interessante for oppgaven vår, og som belyser problemstillingen om hvilke erfaringer nyutdannede lærere har med teamarbeid og hvilken betydning det kan ha for deres opplevelse av mestring i læreryrket.

Kvale og Brinkmann (2017) peker på forskningsintervjuets syv faser; tematisering, design, intervjuet, transkripsjon, analyse, verifikasjon og rapportering. Vi velger å kommentere egen forskning nærmere i del 3.2 med utgangspunkt i disse syv fasene.

### **3.1.1 Begrunnelse for valg av det kvalitative forskningsintervjuet som metode**

Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved den intervjuede og hans og hennes hverdag fra deres ståsted. «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side» (Kvale & Brinkmann, 2017). Vi valgte det kvalitative forskningsintervjuet for å få fram nyutdannede læreres subjektive fortellinger, deres forståelse knyttet til temaene mestring og teamarbeid. Forskningsintervjuets struktur kan sammenlignes med den dagligdagse samtalen, men som et profesjonelt intervju involverer det en bestemt metode og spørreteknikk. «Et semistrukturert livsverdenintervju brukes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra intervjupersonens egne perspektiver. Denne formen for intervju søker å innhente beskrivelser fra intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger og meningen med fenomen som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 46). Gjennom et

semistrukturert intervju, ønsket vi å oppnå en åpenhet om de nyutdannedes fortellinger og følge opp utsagn fra informanten og kunne stille oppfølgingsspørsmål. På denne måten håper vi komme dypere inn i de nyutdannedes fortellinger. Samtidig er et semistrukturert intervju styrt av en intervjuguide som kan sikre en tematisk oppbygning av intervjuet, og at gjennomføringen blir så lik som mulig. Videre kan det semistrukturerte intervjuet lette arbeidet med kategorisering og koding av datamaterialet.

I vår problemstilling ønsket vi å få innsikt i flere større fenomen; både hvilke erfaringer den nyutdannede har med teamarbeid og også hvordan team kan ha betydning for den nyutdannedes opplevelse av mestring. Med en slik problemstilling åpnet vi opp for subjektive fortellinger og kunne ikke på forhånd anta noen klar retning for hvilke svar vi kunne få. Vi kunne regne med å få de nyutdannedes fortellinger på det tidspunktet og i den konteksten vi intervjuet dem. Det var interessant for oss å se om det var flere sammenfallende fortellinger, om det var noen utsagn som gikk igjen eller om det var sprikende tendenser.

Det kvalitative forskningsintervjuet har ikke som formål å komme fram til utvetydige og kvantifiserbare meninger, men intervjuerens oppgave er å finne hva eventuell flertydighet eller motstridende utsagn kan skyldes. Kan det være kommunikasjonsvansker i selve intervjuet, uttrykk for inkonsekvenser, ambivalens eller motsigelser i den intervjuedes livssituasjon. En intervjuperson kan i løpet av et intervju endre beskrivelser eller holdningene sine til temaet, de kan oppdage nye aspekter gjennom intervjusamtalen og på den måten kan intervjuet være en læreprosess for den som blir intervjuet like mye som for den som intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2017). Intervjueren bør ha en bevisst naivitet der intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener og ikke ha ferdige kategorier og fortolkningsskjemaer. Det viktige er å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig i den intervjuedes livsverden. Intervjuer er fokusert på bestemte temaer, men ved hjelp av åpne spørsmål. Intervjueren leder intervjupersonen fram til disse bestemte temaene, men ikke til bestemte meninger om dem. Noen ganger vil intervjupersonens svar være flertydige og et utsagn kan innebære forskjellige fortolkningsmuligheter.

### **3.1.2 Om vårt forskningsfelleskap og reliabilitet**

Forskningsfelleskapet vårt består av tre kvinnelige lærere med lang og sammensatt erfaring. Alle tre har undervisningserfaring fra grunnskolen og videregående skole, og vi jobber i dag

som lærere i den videregående skolen. To av oss har veilederutdanning og har erfaring med å veilede nyutdannede lærere og studenter i praksis. En av oss har rådgiverutdanning, arbeider som rådgiver og har erfaring med veiledning av studenter i praksis. En styrke ved å være tre personer i et forskningsfellesskap og som skriver oppgave sammen kan være å utvikle et tolkningsfellesskap. På en annen side kan det være en utfordring å ha et felles ståsted gjennom hele intervju- og skriveprosessen. Å være tre personer i skriveprosessen, gjør at vi må planlegge, diskutere og drøfte både selve skriveprosessen, fenomenene vi skriver om og etiske problemstillinger som kan oppstå underveis. Dette krever at vi så godt som mulig er samkjørte i prosessen.

Vårt forskningsfellesskap er knyttet til spørsmålet om forskningens reliabilitet. Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre og ses ofte i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2017). Ville intervjupersonene våre ha endret sine svar i et intervju med en annen forsker eller gitt andre svar til andre forskere? Dette spørsmålet forblir åpent, men vi ser utfordringen ved dette. Intervjuerens reliabilitet kan ses i sammenheng med ledende spørsmål, som uforvarende kan påvirke svarene. Da vi er tre i vårt forskningsfellesskap, bør vi være oppmerksomme på at informantene mulig vil svare annerledes ut fra hvem som stiller spørsmålene, dette kalles ekvivalens (Grønmo, 2017). Vi har diskutert dette, og ser at det kan være en svakhet i vårt forskningsfellesskap. Ved å ha en godt utarbeidet intervjuguide, hvor vi også diskuterer mulige oppfølgingsspørsmål, håpet vi at gjennomføringen av intervjuene ikke ble for ulike. For å sikre en mest mulig konsis gjennomføring, valgte vi å være to til stede på hvert intervju og at den tredje personen transkriberte.

## **3.2 Forskningsintervjuets syv faser**

Som nevnt tidligere tar vi utgangspunkt i Kvale og Brinkmanns (2017) syv faser for å belyse mer konkret hva vi gjør i intervjuprosessen. Vi bruker noen tilpassede titler på fasene utfra hva som er mest hensiktsmessig for denne oppgaven. Å være bevisst den metodiske framgangsmåten, kan også være en måte å sikre validiteten, gyldigheten, i dataene som samles inn.

### 3.2.1 Tematisering og planlegging av prosjektet

Da vi allerede har redegjort for begrunnelsen for valg av metode og formålet, vil vi her redegjøre for utvalget av teori og beskrive hvordan vi har planlagt intervjuene. Utvalget av teoretisk rammeverk har vært en prosess der vi har lest og diskutert teori knyttet til hovedområdene nyutdannede lærere, mestringsopplevelse, teamarbeid og teori knyttet til ledelse og skolen som organisasjon. Når vi velger å presentere et rammeverk i stedet for en enkelt teori, er dette knyttet til valget om å se på flere fenomener og hvordan disse er koblet sammen. Svakheter ved å presentere et rammeverk med mange ulike teorier og henvisninger, kan være at man ikke dypdykker i en hovedteori, men styrken kan være at man får bedre oversikt over hva som er forsket på knyttet til fenomenene, og det gir sammenkoblingen av fenomenene større troverdighet. For å vise hvordan fenomenene er koblet sammen, har vi valgt å lage en egen modell som viser dette.

Planleggingen av intervjuene startet med en pilotundersøkelse for å teste ut intervjuguiden og gjennomføringen av intervjuene. Gjennom pilotintervjuene erfarte vi viktigheten av en tydelighet i spørsmålene vi benytter i intervjuguiden. Som eksempel erfarte vi tidlig at å definere begrepet «team» var avgjørende for å få tak i respondentens meningsrammer og opplevelse av team. Da vi hadde gjennomført pilotintervjuene, diskuterte vi hvordan vi skulle transkribere, og vi endret rekkefølgen på noen av spørsmålene i intervjuguiden. De to informantene ble anonymisert med de fiktive navnene «Anja» og «Ståle». Vi gjennomførte deretter fire intervjuer med tre menn og en kvinne, disse fikk de fiktive navnene «Linn», «Kristian», «Martin» og «Thomas» og blir sammen med «Ståle» og «Anja» presentert i del 4. Informantene kom fra fire ulike skoler, har ulik utdanningsbakgrunn og fagkombinasjon. Informantene er alle nyutdannede lærere i den videregående skolen, og ansatte i midlertidige stillinger.

For å skape en viss distanse mellom oss som forskere og utvalget, kontaktet vi informanter ved andre skoler enn der vi selv arbeider. Vi fikk kontaktinformasjon via veileder eller skoleleder på skoler som jobber i team. Skolene fant vi gjennom vårt profesjonelle nettverk. Vi kontaktet tolv nyutdannede lærere på e-post med informasjon om forskningsprosjektet vårt (vedlegg 1) og forespørsel om de ville stille til intervju. For å gjøre det enklere og tryggere for informantene å stille til intervju, foreslo vi at intervjuene skulle gjennomføres på informantenes skole. Totalt syv informanter takket ja, men en av informantene i

pilotundersøkelsen glemte avtalen. Informantene kommer fra fire ulike skoler, men for å anonymisere de nyutdannede godt nok, kommer det ikke fram hvem som jobber ved samme skole i drøftingen. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å gjennomføre åtte intervjuer, men vurderte underveis å bruke de to informantene fra pilotundersøkelsen og at informasjonen og funnene fra de seks informantene var omfattende nok til å belyse problemstillingen. Vi var mer styrt av hvilke informanter som takket ja til forespørselen enn variasjoner knyttet til kjønn, etnisk bakgrunn, fag og studieretning.

Under gjennomføringen av pilotundersøkelsen ventet vi på svar på meldeskjemaet fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste) og utarbeidet derfor en foreløpig samtykkeerklæring, som informantene underskrev. Vi hadde godkjenning fra NSD på plass til de fire siste intervjuene og hadde utformet et informasjonsbrev (vedlegg 2) og en samtykkeerklæring (vedlegg 3) som informantene underskrev. De fikk muntlig og skriftlig informasjon om hva som var formålet med vår studie og beskjed om at de når som helst i prosessen kunne trekke seg. Alle informantene ble informert om at de under hele prosessen kunne trekke seg uten noen form for begrunnelse.

Når det gjelder planleggingen av forskningsdesign, ser en på undersøkelsens hvordan. I det seminstruerte forskningsintervjuet er intervjuguiden viktig. I vår intervjuguide som vi forberedte til pilotundersøkelsen, tok vi utgangspunkt i problemstillingen vår og forskningsspørsmålene. Vi har omfattende begreper i problemstillingen som team og mestring, og verb som erfaring og opplevelse som åpner for subjektive fortellinger. Vi ønsket å ha så åpne spørsmål som mulig for at vi ikke å styre informantenes utsagn. Derfor hadde vi åpne spørsmål, som vi forsøkte å snevre noe inn etter hvert. Intervjuguiden bestod av åtte spørsmål. Erfaringer vi gjorde oss ved pilotintervjuene, gjorde at vi endret noe på intervjuguiden til de videre intervjuene. Vi så behovet for å presisere tydeligere hva vi la i begrepet «team» og vi forsøkte å tydeliggjøre eller å få informantene til å komme mer konkret inn på mestringsopplevelser. Kanskje ville intervjuguiden tjent på å være noe kortere, at vi kunne redusere antall spørsmål. Vi erfarte at det å redusere antall spørsmål fungerte godt og at en blanding i spørsmålene med åpne spørsmål og mer konkrete fungerte på en god måte slik at vi fikk et best mulig inntrykk av informantenes opplevelser og erfaringer. Når en utarbeider intervju spørsmål, bør ikke spørsmålene være for komplekse, men heller korte og enkle. De innledende spørsmålene kan være knyttet opp til en konkret situasjon som en introduksjon til samtalen.

### 3.2.2 Intervjuene

Vi var to som gjennomførte hvert intervju og hadde fordelt rollene slik at en intervjuet, mens den andre observerte, noterte og stilte noen få oppfølgingsspørsmål til slutt. Denne rollefordelingen var gjort med tanke på datainnsamlingens reliabilitet, at rammene rundt og gjennomføringen av intervjuene ble så like som mulig. Vi gjorde lydopptak med UiOs diktafon-app, for å ivareta sikker lagring av datamaterialet. Det er forskeren som har ansvar for å ivareta forskningsprosessen, og for oss som er tre var det vært viktig å planlegge og diskutere metode og intervjuprosessen sammen, for å ivareta undersøkelsens formål, konsistens og for å ta hensyn til etiske problemstillinger.

Vi opplevde at gjennomføringen av pilotintervjuene gikk fint etter den rollefordelingen vi hadde forberedt, og det var nyttig at den som noterte og observerte stilte noen få oppfølgingsspørsmål til slutt. Erfaringene vi gjorde oss ved gjennomføringen av pilotundersøkelsen tok vi med oss i planleggingen av de neste intervjuene, og vi bestemte oss for å gjennomføre de videre intervjuene på samme måte som pilotintervjuene.

Forskningsintervjuet er et intervju der kunnskap skapes i samspillet, i interaksjonen mellom mennesker og kunnskapen som produseres skapes av selve dette samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen (Kvale & Brinkmann, 2017). Dette samspillet og interaksjonen som oppstod var viktig for oss som er tre forskere i forskningsfellesskapet og som var interessant å følge med på og diskutere i etterkant av hvert intervju. Vi hadde som målsetting å gjennomføre intervjuene på mest mulig lik måte og holde oss til intervjuguiden. Vi erfarte at våre informanter var svært ulike og at dette preget intervjusituasjonen, noen svarte kort på spørsmålene, mens andre delte flere av sine erfaringer.

Vi ønsket at intervjusituasjonen skulle oppleves som positiv for våre informanter og opplevde at noen av intervjupersonene sa underveis i intervjuet at via, eller med, våre spørsmål så gjorde de seg refleksjoner de ikke hadde gjort tidligere og fikk ny innsikt i egen situasjon, og at intervjuet opplevdes som en samtale som var berikende. Likevel var det viktig at vi som forskere var oppmerksomme på at forskningsintervjuet er en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom oss og dem, og at vi i denne settingen var bevisst oppdraget vårt som forskere. Det etiske ved forskningsintervjuet er viktig å vie oppmerksomhet. «Forskningsintervjuet er gjennomsyret av etiske problem» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 35). Kunnskapen som kommer ut av slik forskning avhenger av den

sosiale relasjonen mellom intervjueren og den intervjuede, og denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et trygt rom hvor intervjupersonen føler han eller hun kan snakke fritt. Dette krever en fin balanse mellom ønsket om å innhente kunnskap og respekt for intervjupersonens integritet og må behandles med stor respekt. For oss ble det svært viktig å trygge informantene om at alle sider ved intervjusituasjonen og premissene for det å gjennomføre et forskningsintervju skulle ivaretas og at det de sa i intervjuene ikke kunne tilbakeføres til dem som enkeltpersoner, at vi ikke skulle rapportere til skolens ledelse eller andre hva den enkelte hadde uttalt i intervjuene. Kravet om sensitivitet og anonymitet er helt sentralt her. En intervjuundersøkelse er en moralsk undersøkelse og det er knyttet moralske spørsmål både til intervjuundersøkelsens midler og mål. I kvalitativ forskning kan det være en spenning mellom ønsket å oppnå kunnskap og ta etiske hensyn. Etiske problemer kan oppstå på grunn av de komplekse forholdene som er forbundet med å utforske eller undersøke menneskers privatliv og offentliggjøre dem og de etiske problemstillingene preger hele hendelsesforløpet i en intervjuundersøkelse (Kvale & Brinkmann, 2017).

Vi er klar over at det er flere viktige momenter en som forsker må være oppmerksom på ved kvalitative intervjuer. Et viktig moment ved å intervjuer er sensitivitet. Forskjellige intervjuere som benytter den samme intervjuguiden kan få ulike utsagn om de samme temaene på grunn av forskjellige grader av sensitivitet og kunnskap om temaet for intervjuet, sier Kvale og Brinkmann (2017). En kan oppfatte nyanser på forskjellig måte noe det er viktig å være oppmerksom på. I vår studie ønsket vi å komme dette i møte ved å være to som gjennomførte intervjuene, hvor den ene var den aktive intervjueren, mens den andre var observatør og mer diskre tilhører, mens den tredje, som ikke var tilstede under intervjuene, var den som transkriberte intervjuet i etterkant. Da kunne vi diskutere og gå igjennom intervjuene fra ulike ståsted, og ved å ha ulike oppgaver ved det enkelte intervjuet kunne vi komplementere hverandre og forsøke å få med oss ulike oppfattelser og nyanser.

Vi la vekt på å lage åpne spørsmål for å ikke være ledende og normative. Kvale og Brinkmann (2017) framhever intervjupersonen som subjekt, som en person som er delaktig i det kvalitative forskningsintervjuet gjennom å skape mening og forståelse om et emne. De framholder at en bør ha bevissthet om at når en benytter begrepet «subjekt» indikerer dette at folk er underlagt diskurser, maktrelasjoner og ideologier eller oppfatninger som bestemmer deres handlingsvalg, de blir påvirket av omgivelsene i hva de snakker om og hvordan. For oss var det viktig å ha oppmerksomhet omkring dette. Vi er tre erfarne lærere som skulle



gjennomføre intervjuer med nyutdannede lærere vi ikke har noen relasjon til. Våre samtaleferdigheter og evne til å skape en god ramme rundt intervjuene er avgjørende for gjennomføringen av intervjuene. Vi må ha sterk bevissthet om at situasjonen, det at vi som erfarne lærere med et forskningsoppdrag, i seg selv kan være en faktor som kan spille en avgjørende rolle for selve intervjuet. Forskningsintervjuet har som mål å produsere kunnskap. Intervjuet har en tosidighet som består av den personlige relasjonen og kunnskapen det produserer og den personlige interaksjonen og kunnskapen som er et resultat av dette samspillet. «Forskningsintervjuet er ikke en konversasjon mellom likeverdige deltakere, ettersom det er forskeren som definerer og kontrollerer samtalen» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 22). Som forskere var det vi som styrte intervjusamtalen, hadde regi, og satte premissene for intervjuene. Vi er oppmerksomme på det asymmetriske forholdet som lå mellom oss som erfarne lærere med et forskningsoppdrag som ønsket å høre erfaringer og opplevelser fra de nyutdannede. Vi kom utenfra, er ikke kolleger, ikke fra deres egen skole som kjente til deres skole og hverdag, og dette er faktorer som kunne ha innvirkning på intervjuet og den intervjuede. Kvale & Brinkmann (2017) peker på dette asymmetriske forholdet og sier at et asymmetrisk maktforhold gjør seg gjeldende i et forskningsintervju.

De ytre rammene og tid og sted for gjennomføringen av intervjuene kan spille en avgjørende rolle for informantenes svar. Vi kunne mulig også fått andre tilbakemeldinger om vi hadde intervjuet nyutdannede lærere i barne- eller ungdomsskolen eller også om utvalget av våre informanter hadde kommet fra andre videregående skoler. Informantene i vår oppgave og resultatene vi kan framlegge i denne oppgaven må stå for seg, og vi ser at vi ut fra vårt forskningsmateriale ikke kan generalisere, men la våre funn være innspill i eventuell videre forskning på feltet eller som kommentarer til diskusjon om nyutdannede lærere og om samarbeid har betydning for deres opplevelse av mestring.

### **3.2.3 Transkribering**

I vår oppgave ønsker vi altså ved hjelp av intervju som metode å få kjennskap til hvilke erfaringer nyutdannede lærere har med samarbeid. I de semistrukturerte intervjuene og ved valg av spørsmålene i intervjuguiden ønsker vi å få tak i informantenes fortellinger. Da vi hadde gjennomført pilotintervjuene, diskuterte vi hvordan vi skulle transkribere. En transkripsjon er en omdanning av en muntlig samtale til en skriftlig tekst og det er viktig å se (Kvale & Brinkmann, 2017) mennesker som er fysisk til stede, abstrahert og fiksert i skriftlig

form. Så snart intervjutranskripsjonene er foretatt, er man tilbøyelig til å betrakte dem som de egentlige grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt. Vi valgte å legge vekt på meningsinnholdet i transkriberingen. Vi valgte å gjøre det slik at den som ikke var tilstede ved selve intervjuet gjorde hovedarbeidet med transkriberingen. På denne måten håpet vi å få oss alle med i alle intervjuene, også den som ikke fysisk hadde vært tilstede. Vi kan skrive under på at transkribering er nøysommelig arbeid, mange gjennomhøringer kreves. Siden vi vektla meningsinnholdet, tok vi ikke med lyder og pauser i transkripsjonen.

En kan mulig si at transkripsjon er en enkel teknisk oppgave; å skrive ned uttalelser fra intervjuopptak, men det kan være et fortolkningselement en bør være oppmerksom på. Det krever fokus og konsentrasjon og ved å lytte til opptaket flere ganger, kan man oppdage ulikheter eller nye ting. Dette var momenter vi hadde diskusjoner rundt og som igjen ble svært viktig for oss å være samkjørte på da vi er tre som skriver sammen. Bearbeidingen av de neste intervjuene gjennomførte vi på samme måte som med pilotintervjuene.

### **3.2.4 Analyse**

Neste steg for oss etter transkripsjonen av intervjuene var å analysere intervjuene og å velge kategorier og koder. Koding er å redusere store mengder informasjon til en mer håndterbar form. «Koding innebærer at man knytter et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse som skaper forutsetninger for kvantifisering» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 226). I kvalitativ forskning, og ved å lage kategorier og koder, kan vi se mønstre eller forklaringer, vi kan lære av dataene. Det er både å merke data knyttet til temaer, men også sortere temaer og utvikle tenking om temaer. De fleste studier inkluderer både deskriptiv, tematisk og analytisk koding og en starter ofte med den deskriptive; hva informantene forteller. Ved å kode etter tema, kan vi merke tekst knyttet til temaet før vi går over til mer analytisk koding hvor vi knytter utvikling av teori eller bekrefter teori knyttet til problemstillingen vår.

I pilotintervjuene så vi på to nyutdannede læreres erfaringer med teamarbeid, og for å finne mening i datamaterialet, begynte vi å kategorisere funn ut fra forskningsspørsmålene. Deretter diskuterte vi tilnærminger for kategorisering og valgte i denne pilotstudien å belyse funn de to kandidatene uttrykker som utfordringer i deres erfaringer med teamarbeid. Ved denne bearbeidingen og i disse diskusjonene gjorde vi oss flere refleksjoner som vi tok med oss inn i arbeidet med å analysere de videre intervjuene.

Etter de seks intervjuene var gjennomført, kategoriserte og kodet vi alle intervjuene. Vi valgte å kategorisere manuelt, for å få en felles dynamisk prosess hvor vi kunne diskutere underveis. Da vi skulle bestemme kategoriene, tok vi utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene. Den første kategorien var «mestringsopplevelsen som nyutdannet lærer». Andre kategori var «forventinger til teamarbeid», og tredje kategori valgte vi å kalle «erfaringer med teamarbeid». Siste kategori var «betydning av teamarbeid for mestringsopplevelsen i lærerrollen». I første kategori brukte vi kodene: opplevelse, praksissjokk, følelse, relasjoner, anerkjennelse, ansvar, mestring, mestringstro, motivasjon, tillit og trygghet. I andre kategori brukte vi koder som erfaringer fra praksis, refleksjoner og lærerrolle. I den tredje kategorien ble kodene delingskultur, felles planlegging, erfaringer, utfordringer, personkjemii, struktur, organisering, størrelse på team, makt, lojalitet, verdisyn og holdninger. Den siste kategorien ble delt inn i kodene mestringsopplevelse, funksjonelle og dysfunksjonelle team, følelser, trygghet, inspirasjon, anerkjennelse, undervisning, utvikling og kvalitet. Etter arbeidet med kategorisering og koding, gjorde vi et utvalgt av sitater, som ble grunnlaget for del 4, presentasjon av funn. Vi ønsket at informantenes fortellinger og deres utsagn skulle komme tydelig fram.

Når man skal analysere og drøfte datamaterialet, er det viktig å være seg bevisst begrensningene i utvalget. Utvalget vårt er begrenset til seks informanter, et noe tilfeldig utvalg av seks nyutdannede lærere i den videregående skole. Skolene har det til felles at teamarbeid var en del av skolens organisering av lærernes samarbeid. Utvalget består av to kvinner og fire menn, og kjønnsfordelingen kan også være med å prege de funnene vi får. De seks informantene har også ulike fagkombinasjoner hvorav tre av lærerne er realister, to filologer og en yrkesfaglærer. Med dette begrensede utvalget kan funnene og grunnlaget for analysen og drøftingen være noe tilfeldig. Vi hadde kanskje fått andre funn ved et større utvalg satt sammen av informanter med en annen bakgrunn. Interessante diskusjoner og drøftinger om hvorvidt funn kan knyttes til fagmiljøer, kjønn eller utdanningsprogram, er derfor ikke en del av drøftingsdelen, men med interessante funn er dette spørsmål som kan drøftes ved en senere anledning. I drøftingsdelen tok vi utgangspunkt i de funnene vi synes var mest sentrale og interessante, og brukte problemstillingen og forskningsspørsmålene til å bygge opp en struktur for drøftingen. I drøftingsdelen trekker vi inn relevant teori, og vi har utarbeidet en teoretisk modell for å se fenomenene vi studerer i sammenheng.

### 3.2.5 Validitet

Validitet dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. En innvending mot intervjuforskning er at det er for få intervjupersoner til at resultatene kan generaliseres (Kvale & Brinkmann, 2017). For å validere egen studie, kan vi slutte oss til dette og se at seks intervjuer ikke er nok til å generalisere, men kan få fram meningsrammer og kontekst, sosiale realiteter, og gi en forståelse av nyutdannedes erfaringer med teamarbeid og mestringsopplevelse i lærerrollen. Generalisering av forskningsresultater kan knyttes til ekstern validitet (Grønmo, 2017).

Validitet blir definert som en uttalelser sannhet, riktighet og styrke. En valid slutning er korrekt ut fra sine premisser. Validitet i samfunnsvitenskapen dreier seg om en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke. Vi mener at det semistrukturerte forskningsintervjuet egner seg som metode til å utforske nyutdannede læreres erfaringer og mestringsopplevelse fordi vi får tilgang til lærernes egne fortellinger og vi får mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål for å grave litt dypere. Feilkilder kan forekomme for eksempel i transkriberingen når samtalen skal omgjøres fra lydopptak til skrift. Derfor var det viktig for oss å bruke forskningsfellesskapet for å kvalitetssikre transkripsjonen og tolkningen av det som ble sagt av informantene. Det at vi var tre gjorde det lettere å ha et kritisk syn på våre fortolkninger, og vi var bevisst på å ha en kritisk tilnærming til vår egen forskningsprosess. Om intervjupersonen fortalte oss sannheten, kan vi ikke ha en garanti for, men siden vi var tydelig på at vi ikke skulle rapportere til informantenes arbeidsgiver, virket det som om de var ærlige i sine fortellinger, og flere våget å fortelle om utfordrende situasjoner og erfaringer både knyttet til egen mestring, teamarbeid og ledelsens rolle. For vår del, må vi anta at spørsmålene var så ufarlige at det ikke var problematisk for informantene å fortelle. Likevel er intervjupersonene subjekter som er underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger av handlingsvalg som spiller avgjørende inn for de svarene de gir. Har den nyutdannede for eksempel et tidsbegrenset vikariat og en usikkerhet hvorvidt han eller hun får fortsette på skolen og har jobb neste skoleår, kan dette virke inn på svarene han eller hun gir, og kanskje ikke være sannheten eller hele sannheten. Konsistensen og troverdigheten i vårt materiale håper vi kan være nyttige og kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere.

Å intervjuer ses som et personlig håndverk og kvaliteten avhenger av intervjuerens dyktighet. «Validering blir her et spørsmål om forskerens evne til å hele tiden å kontrollere,

problematisere og tolke resultatene teoretisk» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 200). Vi skal være forsiktige med å påstå at vi er dyktige intervjuere. Å bli dyktige i et håndverk krever tid og erfaring. Likevel mener vi at gjennomføringen av intervjuene, og etterarbeidet har blitt gjennomført på en god måte. Gjennomføringen kan knyttes til det Grønmo (2017) kaller intern validitet. Under skrivingen av oppgaven var vi i stadig prosess og kunne problematisere utsagnene fra informantene og kontrollere ved at vi diskuterte med hverandre. Det å tolke resultatene teoretisk kan være en lengre prosess, men i oppgaven har vi tolket resultatene opp mot et utvalg av teori på et gitt tidspunkt i vår forskningsprosess.

Når vi bruker ulike begreper må vi være bevisste på begrepsvaliditeten (Grønmo, 2017). Vi bør stille oss spørsmål underveis til begrepene vi bruker, forstår vi begrepene likt og hvilke begreper brukes av andre forskere om det samme fenomenet? Når vi har et teoretisk rammeverk, har vi et mangfold av ulike begreper, derfor blir det viktig å diskutere begreper underveis og bestemme oss for hvilke begreper vi bruker. Som eksempel kan vi nevne at begrepet mestringsopplevelse kan knyttes til ulike variasjoner rundt begrepet mestring; mestringstro, mestringsfølelse, mestringsforventninger. Her er det en kombinasjon av ulike oversettelser og tolkninger av Banduras (1993) begrep «self-efficacy», men ulike forskere vil også ha fram ulike aspekter eller meninger ved å velge ulike begreper.

### **3.2.6 Rapportering**

Kvalitativ forskning framstilles som kontekstuell, og Kvale og Brinkmann (2017) peker på aspekter som er betydningsfulle for forskningsintervjuets kontekst som intervjueren, intervjupersonene, kroppslig kommunikasjon og ikke-menneskers rolle som lydopptakeren, møblering eller det fysiske miljøet. De sier at listen kan utvides i det uendelige, men at disse fire er spesielt viktige.

Det kontekstuelle med vår forskning er som nevnt at vi var to som var tilstede ved selve intervjuene der den ene av oss var den som var den som intervjuet, mens den andre noterte og observerte. Intervjupersonen var den nyutdannede, og intervjuene ble gjennomført på rom hvor vi satt uforstyrret og hvor det ikke var andre tilhørere. Vi gjorde lydopptak av intervjuene og opplevde ikke at det faktum at vi hadde lydopptaker hadde forstyrrende innvirkning på våre informanter. Informasjonsbrev og samtykkeskjema hadde vi avklart med informantene og vi fikk få om ingen spørsmål om hvordan vi skulle behandle informasjonen de ga i intervjuene videre.

Presentasjon av funnene i vår forskning publiseres kun i denne oppgaven. Det etiske perspektivet ved metoden og i vår oppgave mener vi er ivaretatt da informantene er anonymisert med fiktive navn, og skolene de arbeider ved ikke er presentert ved navn og derfor ikke kan gjenkjennes. I vår oppgave har det vært et hovedpoeng å få de nyutdannedes fortellinger, erfaringer og opplevelser som har vært det viktige og ikke å tilkjenne deres identitet eller skolens de arbeider ved sin identitet. Det å forstå verden fra informantenes side har vært det sentrale og på denne måten har intervjuene vært en læreprosess for oss som intervjuere. Formålet har vært å forstå sider ved de intervjuede og hans eller hennes hverdag som nyutdannet lærer. Vi mener det er interessant å bringe disse tankene med videre inn hvis en ønsker å diskutere hvilke erfaringer nyutdannede har med teamarbeid og om team kan ha en påvirkning på nyutdannede lærere og deres opplevelse av mestring. Vi ser viktigheten av oppmerksomhet om at intervjupersonene er subjekter som er underlagt diskurser, maktrelasjoner og oppfatninger om handlingsvalg.

### **3.3 Innvendinger om intervju som metode**

Vi valgte for vår oppgave det kvalitative forskningsintervjuet som vår eneste metode. Vi vil i del 4 presentere funnene fra de seks intervjuene. Kvale og Brinkmann (2017) peker på punkter som er standardinnvendinger mot kvalitative forskningsintervjuer der det blant annet nevnes at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er vitenskapelig, men bare avspeiler vanlig sunn fornuft. Her kan man si at det ikke finnes en autoritativ definisjon på vitenskap som gjør at intervjuet utvetydig kan kategoriseres som vitenskapelig eller uvitenskapelig. «En arbeidsdefinisjon av vitenskap kan være metodisk produksjon av ny, systematisk kunnskap» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 198). Spørsmålet om vitenskapelighet avhenger av forståelse om av hva som ligger i metodisk, ny, systematisk og kunnskap. I vår oppgave mener vi å hevde at vi har fått viktige innspill fra nyutdannede og kanskje ny eller utvidet kunnskap selv om vi ikke har gått systematisk til verks med et større antall informanter.

En annen innvending mot metoden er at intervjuer ikke er kvantitative, bare kvalitative og dermed ikke er vitenskapelige. «I paradigmatisk samfunnsvitenskapelige diskusjoner har det ofte vært satt likhetstegn mellom vitenskap og kvantifisering» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 199). Vi ser at våre seks intervjuer kan være fortellinger og innspill som kan være verdifulle, men som i seg selv ikke er tilstrekkelig materiale til å generalisere.

Subjektiviteten i intervjuene er et annet punkt som trekkes fram som en kritikk mot metoden. Det at de ikke er vitenskapelig hypotesetestende, men bare utforskende er et annet. Vi er klar over dette, men vi mener at informantenes erfaringer og opplevelser kan være verdifulle innspill i et større bilde. Kanskje ville vi fått sammenfallende utsagn hvis vi hadde spurt et større antall informanter og eller kanskje hadde vi fått andre utsagn om vi hadde spurt andre informanter.

Noen mener at intervju ikke er vitenskapelig nok som metode, fordi det er for personavhengig. «Et forskningsintervju er fleksibelt, kontekstfølsomt og avhengig av den personlige relasjonen mellom intervjuer og intervjuperson» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 199). Dette er det vanskelig å være uenig i samtidig som vi igjen ser verdien av utsagnene informantene har bidratt med. Som en etterfølgelse av dette, er en kritikk også at intervjuresultatene ikke er troverdige, men ensidige. Svarene skal være konkrete og motspørsmål dreier seg om hvem man kan stole på og i hvilken forstand. Å få fram nye dimensjoner og bidra med ny innsikt og kunnskap mener vi er nyttig. Her mener vi våre intervjuer kan bidra. Nok en innvending mot intervjuenes kvalitet er om intervjuresultatene skyldes ledende spørsmål og dermed er upålitelige. Vi ser at ved at vi stiller oppfølgings spørsmål, er det en viss mulighet for at disse kan være ledende.

«Fortolkningene av intervjuene er ikke intersubjektive, men subjektive, ettersom forskjellige lesere finner forskjellige meninger» (Kvale & Brinkmann, 2017, s. 200). Dette er en utfordring ved eller for presentasjonen av funnene. Klarer vi å formidle så presist som mulig slik at det blir minst mulig rom for mange ulike meninger. Det utvalget vi gjør når vi presenterer funnene er også en fortolkning av hva vi tenker er relevant og interessant å drøfte med utgangspunkt i problemstillingen.

Et siste moment Kvale og Brinkmann (2017) nevner er at metoden ikke er generaliserbar, ettersom det er få intervjupersoner. Dette gjelder i sterk grad vårt arbeid og derfor skal vi være varsomme med å trekke konklusjoner, men heller søke å se om det er sammenfallende kommentarer eller forskjeller i fortellingene fra informantene. Ved å se funnene i lys av annen forskning og ved å ta visse forbehold i drøftingen, kan vi styrke troverdighetene ved vårt forskningsprosjekt.

## 4 Presentasjon av funn

I denne delen skal vi først kort introdusere de nyutdannede lærerne og med utgangspunkt i problemstillingen og forskningsspørsmålene i oppgaven presentere utvalgte funn fra datamaterialet. Vi har forsøkt å få fram de seks nyutdannede lærernes beskrivelser, refleksjoner og perspektiver i presentasjonen av funnene.

Først vil vi presentere funn som berører de nyutdannede lærernes mestringsopplevelser, deretter funn som handler om de nyutdannedes forventninger til teamarbeid og funn som knyttes til de nyutdannedes erfaringer med teamarbeid. I intervjuene kommer det tydelig fram at samarbeid ikke kun skjer på formelle teammøter. Derfor presenterer vi funn knyttet til uformelle arenaer for den nyutdannede på skolen og en annen formell arena, veiledningsordningen. Siden det kun er seks informanter, er ikke funnene generaliserbare for alle nyutdannede lærere.

### 4.1 De seks nyutdannede lærerne

De seks nyutdannede lærerne jobber alle i den videregående skolen. Det er to kvinner og fire menn i utvalget, noe som gjenspeiles i valg av fiktive navn på informantene; Anja og Linn, Ståle, Kristian, Martin og Thomas. Alle seks lærerne er under 30 år. Anja og Ståle ble intervjuet til pilotprosjektet vårt, mens de fire andre ble intervjuet etter gjennomføringen av pilotprosjektet. Kristian er yrkesfaglærer, mens de andre fem er lærere i ulike fellesfag eller studiespesialiserende programfag. Flere av fellesfaglærerne underviser både på studiespesialiserende og yrkesfag. Anja og Linn underviser i humanistiske fag og Martin, Thomas og Ståle underviser i realfag. Anja og Ståle underviser på andre året, mens Linn, Thomas, Kristian og Martin er i sitt første år som lærer etter endt pedagogisk utdanning. Disse har jobbet i litt over seks måneder. Alle de nyutdannede har midlertidig ansettelse ved skolen de underviser, dette er ganske vanlig i norsk kontekst.



## 4.2 Empiriske funn

### 4.2.1 Mestringsopplevelser som nyutdannet lærer

Alle de nyutdannede kommer inn på lærerrollen i klasserommet, klasseromssituasjoner knyttet til elevenes læring og relasjoner til elever og kolleger når de skal fortelle om hva som fremmer og hemmer deres mestringsopplevelser som nyutdannet lærer.

Kristian beskriver opplevelsen som nyutdannet lærer den første perioden slik:

Mine opplevelser, ja, det er jo, det er jo sånn hopp uti djupenden og enten så svømmer du eller så drukner du. Hehe, det er mye å sette seg inn i. Hva kan en si, starten av skoleåret, førtifem navn å huske på en gang. For ikke å snakke om ti, femten nye kolleger i teamet. Skolens rutiner, verktøyer, rutiner. [...] Og, ja, det er mye rart som skjer på en gang. Mye å følge med på. Så det er, ja, det er bare å bite sammen tenna, og begynne i en ende.

Ståle kommer inn på at det å ha dårlig tid til å planlegge, dette fører til at arbeid hopper seg opp og igjen hemmer mestring: «Tid til å forberede en time eller lage et bra opplegg, hvis man har dårlig tid – blir det en dominoeffekt. Man tar noe på sparket og klarer ikke å forberede seg til neste time og det hopper seg opp.»

Martin har tanker om både hva som skaper mestring og hva som hemmer eller utfordrer mestringsopplevelsen i klasserommet. Martin trekker fram spesielle situasjoner som utfordrer mestringen og at noen klasser er vanskeligere å håndtere, for eksempel en klasse der elevenes motivasjon er lav og der elevene har utagerende adferd:

Og så må jeg inn i andre klasser hvor det er for mye støy og bråk og energi og til dels elever som faktisk styrer klasserommet. Man må ha litt andre taktikker da. Jeg kommer inn og blir møtt av elever som faktisk ikke vil gjøre matematikk og sier til meg at «Jeg vil ikke gjøre noe som helst» og sitter og lager bråk, så da må man håndtere det også. Og i sånne situasjoner så vet du ikke helt hva du skal gjøre.

Selv om Martin har opplevd utfordrende situasjoner, mener han at utholdenhet, tydelighet, en indre drivkraft til å lykkes og det at han har mestringstro, gjør at han tåler motstand:

Det viktigste er å ha en indre drivkraft til å lykkes - når du møter motstand, at du faktisk ikke gir opp, men på et eller annet vis tenker at det er mulighet til å lære noe, å komme seg litt videre. [...] Jeg har en del forskjellige klasser som er veldig forskjellige, og hver har sin utfordring å by på. Jeg hadde en klasse som jobbet veldig slapt og veldig dårlig. De gjorde nesten ingenting. Og de kom og klagde på meg og syntes jeg var kjedelig og litt av hvert. Men nå er det den søtteste klassen jeg har. Jeg vet ikke helt hvordan de har blitt sånn. [...] Det er litt sånn at jeg har fått mer troen på mitt eget opplegg da og at det funker, så føler de seg mer trygge i klasserommet. Så er jeg mer klar på hvilke forventninger jeg har til dem som elever, så nå jobber de veldig fint.

Kristian, Linn, Ståle og Anja snakker om tillit, anerkjennelse og gode relasjoner mellom lærer og elev som det som skaper gode mestringsopplevelser. Kristian sier: «Hva gir meg mestring? Det var det å bygge relasjoner til elevene først og fremst og trivsel med elever, det er enklere å gjøre jobben med å lære bort da». Kristian beskriver en vanskelig situasjon der han ble veldig sint på en elev, men at de allerede hadde en relasjon, og da var grunnlaget der for å bli tilgitt. Han sier: «Gjensidig trygghet og tillit er et fundament. Hvis man skaper tillit, er det lettere å bli tilgitt».

Linn sier at relasjonene hun bygger opp gjennom kontaktlærerrollen, er viktig for relasjonen til elevene i klasserommet:

Jeg er kontaktlærer. Gjennom en-til-en-samtaler med elevene opplever jeg at relasjonen mellom elevene og meg blir styrket. Det er lettere for elevene å spørre i timene etter at vi har hatt samtaler, at de er mer oppsøkende, det styrker relasjonen mellom oss.

Ståle knytter mestringsopplevelsen til klasserommet der han ser elevenes læring og får tilbakemeldinger fra elevene: «Det er sjelden det er utenfor klasserommet jeg kjenner på mestringsfølelse i forhold til yrket. Så først og fremst hvis jeg får gode tilbakemeldinger fra elevene, bra opplegg eller at nå lærte de noe, eller nå var det mer forståelig.»

Anja påpeker at det er relasjonen til elevene, at elevene trives i klasserommet og faglig aktivitet og læring som påvirker mestringsopplevelsen hennes. Hun sier at:

Det er ikke de der elevundersøkelsene – de blir så formelle og kunstige, men tilbakemeldinger fra elevene. Jeg merker på dem om de trives i klasserommet og om de liker faget. Jeg kjenner på det at hvis vi har en god diskusjon i klasserommet og at det skjer mye læring, så gir det mestring.

Thomas svarer mest rundt sin egen lærerrolle og hva som gir han mestring. Thomas uttrykker at det er hans opplevelse av elevenes læring, hans faglige trygghet og det han får til i klasserommet som gir han mestring:

Når du føler godfølelse over at; yes, jeg følte, at elevene skjønnte det vi skulle lære i løpet av timen. At jeg har prøvd å få en oversikt i timen hvor de skal lære dette og fått lagt opp timen sånn, at jeg i slutten av timen kan tenke at de fikk lært det de skulle lære. Det er sånne ting som gjør at jeg føler at – ja da mestrer jeg det. [...] Det er mest i klasserommet jeg vil si at jeg føler mestring. [...] Det er klart at faglig trygghet er noe som åpenbarer seg mer og mer når man lærer. Jeg føler meg veldig trygg i noen av fagene mine, men når jeg lærer meg flere områder innen fagene, er det også med å skape mestring.

Anja og Linn viser også til anerkjennelse fra kolleger som sentralt for mestringsopplevelsen. Anja sier: «Du merker at det du har å komme med av forslag blir verdsatt.» Linn trekker også fram positive tilbakemeldinger fra kolleger som viktig: «De (kolleger og ledelsen) er åpne for mine innspill og min kompetanse, selv om jeg er ny.» Kristian ser på kontaktlærerrollen som en tillitserklæring, som en anerkjennelse fra skolen: «Jeg var egentlig ansatt som faglærer, på grunn av sykdom ble jeg flytta opp til å være kontaktlærer for en klasse. Det er ikke mangel på ansvar selv om jeg er ny, akkurat.»

Funnene knyttet til nyutdannede læreres mestringsopplevelse i lærerrollen kan oppsummeres ved at de fleste knytter sin mestringsopplevelse til elevenes læring og det som skjer i klasserommet. Det som fremmer de nyutdannede lærernes mestringsopplevelse er faglig trygghet, å klare å gjennomføre timer etter planen, få til gode læringssituasjoner gjennom aktiviteter i klasserommet, det å takle når man møter utfordringer, at de har tro på eget opplegg (mestringstro), det å skape gode relasjoner til elevene og opplevelsen av anerkjennelse både fra elever og fra kolleger og ledelse.

Vanskelige situasjoner i klasserommet og lite tid til planlegging kan hemme opplevelsen av mestring. Det å takle eller mestre vanskelige situasjoner i klasserommet kan også over tid gi mestring når man ser at situasjonen endrer seg i positiv retning.

#### **4.2.2 De nyutdannedes forventninger til teamarbeid**

Når det gjelder spørsmål om forventninger til teamarbeid, har vi et tydelig funn på at få av de seks informantene hadde høye forventninger til teamarbeid da de begynte som lærere. De begrunner dette i tidligere erfaringer fra utdanning og praksis i utdanningen, eller at de ikke har tenkt over teamarbeid som en del av yrkesutøvelsen. Thomas sier dette:

Nei. Før jeg begynte som lærer hadde jeg ikke noe særlig tanker om team. Nei, jeg har ikke tenkt så mye på den delen av læreryrket på en måte før jeg ble lærer. Jeg tenkte mest på undervisning; meg med elevene og sånn. Det er det jeg har hatt forventninger til.

Kristian sier at han ikke rakk å bygge seg opp forventninger til samarbeid før han begynte som lærer, men at han hadde regnet med at man skulle samarbeide. Hans noe lave forventninger kan avspeiles i hvordan han omtaler samarbeidet:

Når det er så mange kokker, så må det være et samarbeid, eller så blir det veldig mye søl, tenker nå jeg. Det må være klare linjer for meg å føye meg etter. [...] Jeg hadde jo noen diskusjoner med mine medstudenter, som allerede var ansatt før meg, men noen av dem var ansatt på ganske mye mindre skoler, hvor de hadde mye større råderett i eget klasserom. Det blir jo alltid en viss form for samarbeid.

Martin påpeker at han hadde lave forventninger til samarbeid da han begynte å jobbe som lærer, han begrunner dette i erfaringer fra han var student på PPU.

Veldig lave forventninger egentlig, fordi det var litt dårlig med teamarbeid på PPU-utdanningen. [...] På den skolen her, så er det mye bedre med teamarbeid enn praksisskolene jeg var på. Det var hovedsakelig kaffesnakk og folk spilte dart og det var masse tull.

Linn hadde også liten erfaring med teamarbeid i praksis på PPU og søkte seg derfor til en videregående skole der hun visste at man jobbet i team.

Jeg hadde tre ukers praksis på en skole der de ikke jobbet så mye i team. Så det var jeg vant til fra praksis. Så åtte ukers praksis på ungdomsskole som hadde team, men det var ikke fast tid avsatt, så i realiteten jobbet de ikke sånn. [...] Jeg hadde forventninger om at de [i teamet på skolen hun nå jobber på] skulle kjøre på med sitt, men vi [som nyutdannede] har blitt en naturlig del av gruppa, vi bidrar like mye som de andre.

Ståle sier at han hadde forventninger til holdningene og delingskulturen på teamet: «At alle i teamet blir respektert og at alle blir hørt - at alle meninger blir hørt og at det er en sånn delingskultur innad i teamet.»

For å oppsummere de nyutdannedes forventninger til teamarbeid, kan de betraktes som lave. Anja begynner å snakke om sine erfaringer med teamarbeid i stedet for sine forventninger, så hennes forventninger til teamarbeid som nyutdannet lærer kom ikke tydelig fram i intervjuet med oss. Hun fortalte imidlertid at hun ble forespeilet at teamarbeid var en sentral del av jobben da hun var på jobbintervju. Thomas innrømmer at han ikke hadde tenkt så mye på den delen av læreryrket da han begynte å jobbe, mens Kristian hadde «regnet med» at man skulle samarbeide. Martin og Linn hadde begge to dårlige erfaringer med teamarbeid fra praksis på PPU, Martin fordi det var mest uformelle samtaler om lite relevante ting og Linn fordi det ikke var avsatt tid til teamarbeid og teamarbeid derfor ikke ble prioritert på skolen. Ståle er den eneste som uttrykker tydelige forventninger til teamarbeidet både gjennom holdninger til samarbeid; at man respekterer hverandre og at det skal være en delingskultur. Linn sier også at hun søkte til denne skolen fordi hun visste at de jobbet i team, så hun hadde også et ønske om denne arbeidsmåten selv om erfaringene fra praksis var dårlige.

### **4.2.3 De nyutdannedes erfaringer med teamarbeid**

I intervjuene trekker de seks lærerne fram både positive og negative erfaringer med teamarbeid. Vi kan sortere funnene i strukturelle og kulturelle faktorer. Med strukturelle faktorer mener vi elementer som tid, sted, rom, størrelse, form og organisering av teamet. Kulturelle faktorer er blant annet relasjoner, verdier og holdninger, og er knyttet til læringskulturen på skolen (Løver & Postholm, 2016).

Et sentralt funn knyttet til de strukturelle faktorene er størrelsen på teamet. De nyutdannede sier at det blir mindre effektiv jobbing i store team, at det blir uoversiktlig og det blir mange meninger å forholde seg til. Informantene forteller videre at det blir bedre jobbing når det er færre lærere på teamet. Her nevner de både at arbeidet blir mer tilpasset og effektivt og at det er lettere å komme med innspill. Ståle mener det er enklere å jobbe i små team, han sier:

Det er enklere å jobbe med færre, da er det ikke så mange meninger egentlig. Man holder tiden greit, mens i et av fagene mine er vi opptil 10 lærere på teamet og da blir det rotete. Vi har vurdert å dele opp i to team for å lage mindre grupper [...]. Jeg tror også det hadde gått dårlig hvis en hadde satt sammen 10 elever på gruppearbeid.

Linn har også synspunkter på hva som er passende størrelse på et team: «Vi jobber i et team hvor vi ikke er så mange, vi er tre i teamet, det er passe antall medlemmer». I et annet fag var de fem på teamet. Hun mente at dette var et stort team. Hun mente at det var «mindre effektivt og mer diskusjon på teamet».

Kristian har en mer praktisk tilnærming til store team, og at det fører til at lærerne følger en felles plan og dermed at det blir større likhet når det gjelder vurdering for elevene:

Da vi er et stort team og skal undervise flere klasser, så må vi jo på en måte følge noenlunde felles plan, for at vi skal få en «fair» vurdering på elevene til slutt da. Men stort sett så er vi flinke til å hjelpe hverandre i mål.

En annen strukturell faktor de påpeker er erfaringer med organisering av team. Det kan være å organisere teamarbeid med andre lærere som jobber deltid. Linn sier:

Det er utfordringer med de som jobber deltid. En på mitt team er her bare halve uken, hun svarer heldigvis på mail og er tilstedeværende på nett, mens en annen jeg jobber med, er bare på mail i helgene. Det blir ujevnt hvordan vi bidrar i teamet.

Ståle understreker at organiseringen av teammøtene har innvirkning. Han uttrykker det slik: «Når det er mange lærere på team, blir noen møter lagt i lunsjen. Og da er det ikke alle lærere som er der for det første, og det blir stress hvis du har undervisning før og etter.» Ståle forteller også at små team kan være sårbare. Han var vikar på en annen skole forrige skoleår og han som nyutdannet var den mest stabile på teamet og at teamet hans smuldret opp av ulike årsaker:

Vi hadde et team i faget, men det var ikke stort – en var sykemeldt og en hadde permisjon, så var det egentlig bare meg i starten og så kom det inn en vikar, så der hadde vi ikke samme strukturerte måte som vi har her det ene året jeg har jobba da, da var jeg mest erfaren, så det var mindre teamarbeid der.

Vi har også ulike funn knyttet til kulturelle faktorer. Noen refleksjoner hos de nyutdannede er knyttet til hvilken påvirkning teamet har på dem som nyutdannede, som denne uttalelsen fra Linn: «ganske positivt med teamarbeid fordi det er sunt at man blir utfordret», eller Ståle som mener teamet er med på å korrigere han og fungere som en målestokk: «Hadde vi ikke hatt team, hadde jeg sannsynligvis gjort ting på min egen måte, hadde kanskje ikke vært den beste måten. Og det er ikke sikkert elevene lærte mer av det.»

Kristian er også inne på noe av det samme: «Man unngår feller som førstegangsansatt.» Martin trekker fram felles planlegging som positivt for han: «Det påvirker meg en del i form av at vi setter opp og deler en årsplan som vi følger hele veien». Anja sier at teamarbeidet gir inspirasjon og utvikling: «For min del er det uvurderlig, kvaliteten hadde ikke vært like bra på egen hånd. [...] Jeg holder meg oppdatert i faget mitt og får flere ideer, og det ser jeg på som helt nødvendig». Kristian legger vekt på at det å ha «lavterskel på teamet for å spørre om råd» at det har en betydning for hans mestringsopplevelse som lærer.

Martin sammenligner seg med de andre lærerne på teamet og uttrykker at «ja, det hjelper å se at de andre [lærerne på teamet] ikke kan så mye som meg», og at han får bekreftet at han kan like mye som de andre i faget han underviser i. Thomas ser på seg selv som en ressurs for skolen. Han forteller at teamarbeidet gir han en følelse av å bidra og at han kan være med på å påvirke skolen:

Jeg synes jo teamarbeid er med på å påvirke hvordan vi som skole driver med undervisning da. Det er ikke bare jeg som person som driver med undervisning, men jeg kan påvirke hvordan med å komme med forslag. Jeg kan ha en påvirkning på hvordan vi gjør det.

En viktig kulturell faktor som de nyutdannede trekker fram er verdien av delingskulturen. Alle de seks nyutdannede lærerne nevner delingskultur på teamet som positive erfaringer og viktig for dem som uerfarne nyutdannede lærere. For det første nevner de det å få innspill til og deling av opplegg som sentralt, at det er åpenhet for å dele opplegg og ideer. De legger også vekt på andre positive sider ved å ha delingskultur på teamet, som praksisfellesskap og

det å bli verdsatt og å føle trygghet. Det å diskutere og ha en felles vurderingspraksis, uttrykkes som positivt. Ståle forteller:

Nå holder vi på med vurderinger da - vært mye fokus på vurdering uten karakter og hvordan vi skal ha det, og laget noen skjemaer og sånne ting. [...] Før en vurdering, ser vi på hva vi skal fokusere på, ser på kompetansemål og bryter ned hva elevene skal lære. Det blir da en felles vurderingskultur, ikke forskjell mellom klassene. Det synes jeg fungerer veldig bra.

Han mener også at han må oppleve trygghet på teamet for å kunne dele. Anja påpeker også den følelsesmessige siden av det å tore å dele som viktig:

At du kommer med forslag som blir verdsatt, at du faktisk har noe å komme med. Det å få en bekreftelse, at hun faktisk bruker min Power Point. I starten var det skummelt å komme på banen, men det tok raskt slutt. Det var nyttig med nyutdannede og våre tanker også.

Gjennom delingskulturen opplever Anja å få bekreftelse og å bli verdsatt faglig ved at andre bruker opplegget hennes. Thomas opplever noe av det samme, at det er en positiv opplevelse når hans bidrag blir brukt av andre kolleger, og at han kan påvirke undervisningspraksisen ved skolen:

Det er ikke bare jeg som person som driver med undervisning, men jeg kan påvirke hvordan ved å komme med forslag. [...] Så plutselig ser jeg at mange gjør akkurat den tingen som jeg har gjort. Det er kult at flere har hatt gode erfaringer med det.

Noen negative erfaringer som lærerne nevner er knyttet til sider ved skolekulturen. Hos de nyutdannede lærerne i vårt utvalg uttrykkes noen negative erfaringer om manglende lojalitet eller ulike holdninger til teamsamarbeidet. Anja opplever ulike forventninger og krav for seg selv som nyutdannet lærer sammenliknet med andre erfarne kolleger:

De som har jobbet lenge tar seg den friheten å ikke møte opp til teammøter. [...] Jeg hadde blitt etterlyst om jeg ikke hadde kommet. Vi får beskjed om at det står på timeplanen og er en del av arbeidsdagen, så derfor er det jo veldig rart at noen av de andre ikke kommer.



Det er i vårt datamateriale også ulike holdninger til å prioritere teamarbeid hos de nyutdannede. I intervjuene kommer det fram at Martin dropper teammøter hvis han synes teamtiden ikke brukes effektivt. Martin hevder at han går fra teammøter om han ikke finner dem hensiktsmessige: «Det er mye snakk og når vi ikke kommer noen vei, så kan man faktisk si at jeg har noen prøver jeg skal rette eller noe annet, og så kan man gå. Jeg trenger ikke nødvendigvis sitte der og trippe på bordet.» Han forteller videre at det er greit å gå fra et teammøte «hvis du sier du har noe annet å gjøre, i alle fall på de teamene jeg er på». Martin uttrykker et ønske om et klarere mål med teammøtene:

Noen lærere generelt lider av at de liker å ha oppmerksomhet hele tiden og at de liker å høre sin egen stemme og alt det der. Det er et problem at man ikke klarer å lytte, men snakker hele tiden uten å ha en hensikt med det.

Martin er derimot bevisst på at han ikke går fra møter der ledelsen er tilstede fordi han ikke er fast ansatt:

Jeg er mer redd for, på de der avdelingsmøtene å si at det her er kjipt og kjedelig, fordi jeg er ikke fast ansatt. Jeg regner jo med at folk snakker med hverandre, og jeg trenger litt referanser. Det er greit å ikke bli altfor upopulær, rett og slett. Så da er det bare å sitte der og nikke litt.

Disse utsagnene kan knyttes til både personlige holdninger og holdninger til samarbeid på teamene. Thomas legger vekt på at teamarbeid bør være effektivt:

Om tida går med på å skravle og liksom snakke om at det var håpløse timer, ikke sant. Og så skjedde dette her og dette her, om man bruker tida på å blåse ut frustrasjoner eller gleder i teamet. Vi har jo ikke satt opp noen fast agenda på teamene, så det er mest opp til oss å sørge for at de blir så effektive som mulig, for jeg er veldig interessert i at teamet skal være effektivt og funke bra.

Asymmetri og makt er et annet funn noen av de nyutdannede har negative erfaringer med på team. Anja trekker fram en faktor som har negativ betydning for hennes opplevelse av teamarbeid. I et av teamene er avdelingslederen hennes med som teammedlem. Hans posisjon som leder påvirker hvordan Anja opptrer i dette teamet.

Vi har to team – et hvor avdelingsleder er med og det merkes. Kanskje på en litt negativ måte. Han blir også leder der, så det blir ikke så fritt. Du passer deg litt ekstra

kanskje. Det er jo sjefen din som sitter der. Passer deg litt, kanskje ikke for å si noe, men for ikke å klage.

Anja forteller at hun synes det påvirker hele teamkulturen når man ikke på forhånd har snakket om man skal ha en teamleder eller ikke, og særlig når det er en fra ledelsen som tar denne rollen: «Det er ganske tydelig fra hele gruppa at de ikke liker at det er en person som styrer». Anja har midlertidig ansettelse, noe som også kan påvirke denne situasjonen ytterligere.

Linn har erfaring både fra et funksjonelt og et dysfunksjonelt team. Arbeidet i det teamet som fungerer godt beskriver hun slik:

Jeg jobber i et norskteam, hvor vi ikke er så mange, vi er tre på teamet og det er passe antall. Vi har samme prioriteringer, men er også åpne med hverandre. Teamet i norsk fungerer bra, vi er på bølgelengde, er ganske plikttoppfyllende og er åpne for hverandre.

Hun har helt andre erfaringer fra et annet team som ikke fungerte på grunn av personkonflikter og ulike syn på læringsarbeidet. Teamet ble etterhvert delt i to, og Linn kom da sammen med noen som ikke var så mye tilstede på skolen, og hun mistet dermed det samarbeidet som var. Slik beskriver Linn det dysfunksjonelle teamet:

Det er litt mer sånn at folk har sitt eget syn på hva som er bra, hva som er god språklæring – hva skal vi legge vekt på - ferdigheter og kunnskaper. Det er veldig delt. Det er mindre effektivt og mer uenighet på teamet. Vi diskuterer innhold, mer enn hva vi skal gjøre, det blir mer uoversiktlig. Vi har delt oss i to team og da er det utfordringer med de som jobber deltid. [...] Det blir ujevnt hvordan vi bidrar.

Linn forteller om konflikten på teamet og om ledelsens rolle overfor teamarbeid:

Det er mye å forklare. En av lærerne fikk en annen oppgave. Det var noe personlig [mellom to lærere på teamet] fra før som ikke fungerte. Så de hørte ikke så mye på hverandre og så skjedde det [at en lærer ble flyttet og teamet ble delt]. [...] Det var litt sånn rar stemning på møtene, ja. [...] Ledelsen var ikke så innblandet, men seksjonen, det var et stormøte, tidligere på høsten, der vi snakket generelt om hvordan det er å

jobbe på team, rapportere inn, ikke så mye om det psykologiske om relasjonen mellom oss. [...] De la til rette ved skolestart at vi skulle møtes og så tok vi det derfra.

Linn hevder at hun føler seg uprofesjonell når samarbeidet i teamet ikke fungerer: «Går ut over langsiktig og god plan, og føles uprofesjonelt foran elevene. Det er tungt å undervise i språkfagene, de [elevene] er glad i forutsigbarhet og det får vi ikke satt av tid til i teamarbeid ... føles litt uproft.»

Thomas trekker også fram at relasjonene mellom teammedlemmene må fungere, samtidig som teamarbeidet bør være effektivt og at man bør ha en frihet til å velge hva man vil gjøre innad i teamet:

Jeg er veldig interessert i at teamet skal være effektivt og funke bra, men det er person- og personlighetsavhengig. Vi bør tilpasse teamet til det vi trenger i akkurat det teamet. Man bør ha frihet til å gjøre det man synes er best.

For å oppsummere erfaringene med teamarbeid, har alle seks erfaringer fra flere ulike fagteam på skolen de jobber, med utgangspunkt i formelle, regelmessige teammøter. Dette var også med som premiss da vi søkte etter informanter.

Hvis vi skal oppsummere de strukturelle elementene med de nyutdannedes erfaringer med teamarbeid, var organisering av teamet viktig. Tid, sted, størrelsen på teamet og det praktiske rundt teamet kan være avgjørende. Flere av våre informanter mente at team på rundt 10 personer er for store. Ståle og Linn mener at det blir mindre rotete med små team, fordi det blir færre meninger og bedre struktur. Ståle hadde også en negativ erfaring fra forrige skoleår med et lite team som smuldret bort på grunn av sykemeldinger og permisjoner, så små team er også sårbare. Anja påpeker at som nyutdannet er det tryggere å dele og komme med innspill i mindre team.

De kulturelle faktorene i informantenes erfaringer med teamarbeid var sammensatte. Positive erfaringer de nyutdannede har hatt med teamarbeid er blant annet at teamet korrigerer, utfordrer og inspirer. Man kan speile seg selv og sin kompetanse, spørre om råd og være en ressurs for andre lærere. Delingskulturen var alle de nyutdannede lærerne opptatt av og så på som en svært positiv side ved teamarbeidet. De nyutdannede samarbeider om vurdering, Thomas fremhever at han som nyutdannet kan være med å påvirke teamet og skolen, og flere

fremhever at det er en positiv erfaring når erfarne lærere bruker undervisningsopplegg de har laget – da føler de seg verdsatt og får bekreftelse på eget arbeid.

Et interessant funn som berører både skolekultur og individuelle holdninger til samarbeid og den avsatte teamtiden er at det er så tydelig at både nyutdannede og erfarne lærere har svært ulike holdninger til samarbeid selv om skolene de jobber på bruker teamarbeid som arbeidsform. Anja opplever at erfarne lærere ikke kommer på teammøter, og Martin sier åpent at han kan gå fra teammøter og si at han har viktigere ting å gjøre. Thomas er svært opptatt av at teammøtene skal være effektive.

Linn understreker forskjellen mellom et funksjonelt og et dysfunksjonelt team. Det funksjonelle teamet har ifølge henne få medlemmer, de er åpne overfor hverandre, medlemmene er på bølgelengde og er pliktoppfyllende. Det dysfunksjonelle teamet beskriver hun som mindre effektivt, mer preget av uenighet, at arbeidet er uoversiktlig og har lite struktur, det er ujevnt hvordan teammedlemmene bidrar og teamet er preget av konflikter.

#### **4.2.4 Formelle og uformelle arenaer for den nyutdannede på skolen**

Uformelle arenaer på skolen er for eksempel samtalene på kontorene og i lunsjen på personalrommet. Vi spurte ikke direkte etter andre arenaer i intervjuene, men siden informantene i stor grad trekker dette inn selv, vil vi også nevne dette under funn, men ikke som viktige hovedfunn, mer som avgrensinger av hvilken funksjon og betydning det formelle teamet har og hvilke andre arenaer de nyutdannede selv nevner som viktige for deres mestringsopplevelse i lærerrollen.

Flere av de nyutdannede nevner uformelle nettverk som kontoret man sitter på som en viktig arena. Anja sier at mesteparten av samarbeidet i fagene skjer på lærernes kontor eller arbeidsrom:

Vi sitter på arbeidsrom fordelt på fag. Mesteparten av samarbeidet skjer uformelt, men det er også samarbeidsmøter annenhver uke. [...] Det hadde vært kjempedumt å måtte bytte arbeidsrom. Jeg satt med andre faglærere tidligere og følte meg ekskludert fra de uformelle samtalene.

Ståle understreker også at det faglige teamsamarbeidet skjer utover de oppsatte teammøtene, siden tiden på teammøtene ikke strekker til til alt det de ønsker å samarbeide om:

Men mange av de samme lærerne har rom sammen med mange av de andre fagteamene. [...] Det er ikke så veldig mye tid satt av til det [teammøter] på timeplanen, men vi gjør ting utenom da, for eksempel vi faglærerne pleier å sette fram utstyr og sånn sammen, vi snakker sammen på arbeidsrommet, og det er ikke noe problem å samarbeide sånn sett.

Thomas sier han selv opplever det som positivt at man kan be om hjelp og spørre om råd for eksempel på kontoret, men at det av og til kan bli mye støy av det.

For meg er det veldig positivt når jeg skal prate om ting, og det er veldig takhøyde for å spørre om hva som helst omtrent. Og så får du den at folk driver og snakker når jeg ikke lurere på noe. Da kan det jo bli støy, men da må du bare finne et godt headset med blokkering på, og så sitte i sin egen verden. [...] Men for min del synes jeg det er fint.

Siden det ene teamet Linn deltok i ble delt og den nye teamsammensetningen ikke fungerte for henne, har hun fortsatt å samarbeide med noen av de andre lærerne fra det første store teamet digitalt via Teams i Office:

Jeg har en god relasjon til dem personlig, og vi har en gruppe i teams hvor vi lager opplegg og legger ut og laster opp i Sharepoint. Og alt det der hjelper, og jeg kan alltid spørre dem og vi prøver å ha de samme temaene.

En annen formell arena som nevnes som nyttig for flere av informantene er veiledningsordningen. Martin understreker verdien av veiledningsordningen han er med på som nyutdannet lærer:

Det er jo den oppfølgingen vi får som nyutdannede. Vi har et opplegg som er veldig bra. Du får en lærer da som har litt avsatt tid til å være med å se, en kommer og observerer deg i timen og så setter man seg ned etterpå og får litt tilbakemelding. Det er veldig nyttig. Det hjelper veldig fordi, mens du står der og underviser, kan du på en måte ikke fokusere på hva du selv gjør, men hvis han da sitter bakerst og følger med på deg, så kan du få et lite speil på hva det er du gjør som er bra og virker og hva skal jeg si; uvaner og ... Det er veldig nyttig.

Kristian sier at da han opplevde en utfordrende situasjon med en elev der han selv ble «litt for kvass», drøftet han situasjonen i etterkant med sin mentor, det er tydelig at han føler trygghet på at det er lav terskel for å spørre om hjelp:

Det å ha sånne mentorer liggende rundt omkring, det gjør jo veldig godt. Ja, er det noe, så er terskelen lav så en kan spørre. Så hjelper det jo på sikt. Hadde jeg ikke spurt om hjelp, så hadde jeg kanskje latt den situasjonen ligge, og da hadde den kanskje ulmet over tid og blitt bare verre.

For å oppsummere andre formelle og uformelle arenaer de nyutdannede lærerne ser som viktige, har særlig samarbeidet på kontoret en sentral betydning. Der fortsetter de det faglige samarbeidet de ikke rekker på de formelle teammøtene, og de har uformelle samtaler der de kan spørre om råd og tips. Flere av informantene trekker fram veiledningsordningen som en viktig arena både for å drøfte utfordrende situasjoner, men òg fordi de gjennom observasjon og veiledning får respons på egen lærerrolle i klasserommet.

## 5 Drøfting

Gjennom vår problemstilling og våre forskningsspørsmål ønsker vi å undersøke hvordan nyutdannede lærere i den videregående skole beskriver mestringsopplevelser i lærerrollen, forventninger til og erfaringer med teamarbeid, og ut fra deres fortellinger drøfte betydningen av teamarbeid. I den første fasen av yrkeskarrieren vil det å utvikle og danne egen læreridentitet være viktig, og den nyutdannedes mestringsopplevelse og forventninger til og erfaringer med en sammensatt lærerrolle er sentral i denne prosessen. Gjennom teamarbeid møter den nyutdannede læreren en eller flere samarbeidskulturer, og i disse møtene blir den nyutdannede læreren sosialisert inn i samarbeidskulturer ved skolen (Aspfors, 2012; Hargreaves & Fullan, 2014; Weber, 1990). Aspfors (2012) mener kollegarelasjonene speiler den rådende skolekulturen, og de sosiale relasjonene vil påvirke nye læreres erfaringer og utvikling.

I drøftingen vil vi bruke vår teoretiske modell der vi illustrerer at det er en sammenheng mellom den nyutdannede lærers mestringsopplevelse, teamene og det kollegiale samarbeidet, relasjoner til ledelsen og ledelsens styring og de nyutdannedes individuelle forskjeller, som kan bestå av erfaringer og ulike holdninger til lærerrollen og team. Videre i drøftingen vil vi belyse mestringsopplevelsen i lys av elementene i denne modellen.



Inndelingen av drøftingsdelen er etter denne teoretiske modellen delt inn i fire hoveddeler. Først drøfter vi de nyutdannede lærernes mestringsopplevelser i lys av teori om mestring og det å være nyutdannet lærer. Deretter drøfter vi team og ulike samarbeidskulturer, og hvilken betydning disse kan ha for den nyutdannedes mestringsopplevelse. Den tredje delen handler

om individuelle forskjeller i de nyutdannedes forventninger og holdninger til lærerrollen og teamarbeid. Til slutt drøfter vi hvordan styring i form av rammer og organisering av teamarbeid, og makt og tillit i ulike ledd i organisasjonen, også kan virke inn på de nyutdannedes mestringsopplevelse.

## **5.1 Nyutdannede lærere og deres mestringsopplevelser**

En mestringsopplevelse er i seg selv individuell, og i vår oppgave har vi fokus på den nyutdannedes opplevelse av mestring i egen utøvelse av lærerrollen. Selv om mestringsopplevelsen er individuell, blir den påvirket av andres tilbakemeldinger blant annet i teamet. Smith, Ulvik og Helleve (2018) trekker blant annet fram at tidligere erfaringer eller vikarierende erfaringer, det vil si at man kan lære av andres erfaringer med elever eller med et undervisningsopplegg, vil ha betydning for lærerens individuelle mestringsopplevelse. De nyutdannede lærerne beskriver sin mestringsopplevelse på ulike måter, felles for dem alle er at de beskriver mestringsopplevelsen i møte med elever, kolleger og i lærerrollen. Noen av informantene forteller også om utfordrende situasjoner eller opplevelser.

Den individuelle mestringsopplevelsen som nyutdannet lærer kan være knyttet til karrierestadier og praksissjokket eller overgangssjokket nyutdannede kan oppleve (Aspfors, 2012; Caspersen & Raaen, 2014; Møller, 2009). Kristians beskrivelse av mestringsopplevelsen, i møte med en svært kompleks arbeidssituasjon, er identisk med Ingersoll og Strongs (2011) metafor «sink or swim» (s. 212). Kristians beskrivelse av praksissjokket eller overgangssjokket kan kobles til at man som nyutdannet ikke har mestringserfaringer med alle sider ved lærerrollen, og dermed er det en del situasjoner man prøver å takle, men ikke opplever at man mestrer (Bjørkelo et al., 2013). Den første tiden som nyutdannet er ekstra sårbar når hverdagen kan oppleves kaotisk, og den nyutdannede mangler oversikt over arbeidsoppgaver, samtidig som han eller hun ikke har erfaring med å løse de ulike oppgavene som fyller lærerrollen. Kristian finner løsningen med «å bite sammen tenna og begynne i en ende», han velger å gå løs på oppgavene selv om situasjonen oppleves kaotisk og uoversiktlig.

Banduras (1993) syn på mestring, presenterer konsekvensene av sterk og svak mestringstro hos læreren i møte med elevene. Sterk mestringstro hos lærer gir bedre mestringsopplevelse hos elevene, og læreren får mer energi og evne til å løse utfordringer som oppstår. Med sterk



mestringstro møter læreren vanskelige situasjoner eller utfordringer i stedet for å unngå dem. Bandura (1993) går så langt at han sier at svak mestringstro hos lærer kan føre til at læreren overser elevenes mestring og kognitive utvikling. Hos nyutdannede lærere som er i en overlevelses- og utforskningsfase (Huberman, 1989) og er opptatte av seg selv og egen mestring, kan man overse elevenes mestring og kognitive utvikling.

Martin sier at han har en indre drivkraft til å lykkes, og han opplever at det hjelper han i utfordrende situasjoner i klasserommet, dette gjør at han ikke gir opp. Han opplever at situasjonen i den ene klassen har endret seg og elevene følte seg tryggere etter at han fikk troen på eget undervisningsopplegg og større faglig trygghet. Når Martin ser at det skjer en positiv endring i klasserommet, blir mestringsopplevelsen i lærerrollen styrket. Både Kristian og Martin viser en sterk mestringstro selv om de opplever utfordrende situasjoner i klasserommet. De har ikke flyktet unna situasjonene, men prøvd å takle eller mestre situasjonene, og når utfallet av utfordringene blir gode, opplever de mestring.

Noe som kan være viktig for mestringsopplevelsen, er om man som nyutdannet lærer har tillit til ledelsen og kolleger, og evner å si ifra hvis man opplever noe som vanskelig i lærerrollen. Caspersen og Raaen (2014) mener at en viktig forskjell mellom erfarne og nyutdannede lærere, er at erfarne lærere er flinkere til å si ifra om behov og om de kommer til kort. Kristian ser på samarbeidet i team som et sikkerhetsnett for han som nyutdannet, han får klare rammer å forholde seg til. Teamarbeidet gjør at han «unngår feller som førstegangsansatt», og det er tydelig at teamet gir han trygghet som igjen gir en styrket mestringsopplevelse i lærerrollen. Nyutdannede lærere som har midlertidige stillinger, kan oppleve det som vanskelig å si ifra om behov og vanskelige situasjoner i klasserommet fordi de gjerne vil vise at de mestrer jobben for å få vikariat videre eller fast ansettelse. Våre informanter er alle i vikariater, og dette kan påvirke hvordan de tør å uttrykke sårbarhet overfor kolleger og ledelse. Flere av informantene uttrykker at de er mer bevisste på hva de sier og gjør når ledelsen er tilstede, at de kanskje ikke tør å søke råd og veiledning hos ledelsen som har makt til å gi dem jobb videre. Hvis man ikke tør å spørre kolleger eller ledelse om råd og veiledning, kan man være mer utsatte for utmattelse. Caspersen og Raaen (2014) mener at støtte og samarbeid er viktig for å redusere utbrenthet hos alle lærere.

Smith, Ulvik og Helleve (2018) nevner verbal støtte og tilbakemeldinger som en av fire kilder til følelsen av mestring. Flere av informantene nevner dette med tilbakemeldinger på opplegg de deler i teamet, og at den responsen og støtten de får fra kollegene på teamet når de bruker

deres undervisningsopplegg, har stor betydning for deres mestringsopplevelse. De får ikke bare respons, men samtidig faglig anerkjennelse og følelsen av å være kompetent (Smith et al., 2018).

Kristian, Linn, Anja og Ståle nevner særlig at mestringsopplevelsen oppstår i relasjon til elevene og deres læring i klasserommet. Anja og Ståle sier at når det blir god faglig aktivitet i timene og elevene lærer, opplever de god mestring i lærerrollen. Kristian og Linn er opptatt av kontaktlærerrollen og at gode relasjoner til elevene gjør elevene tryggere og mer aktive i klasserommet, og det blir enklere for læreren å løse utfordrende situasjoner i forhold til en klasse eller enkeltelever. Ifølge Dahl og Scheie (2018) kan det være vanskelig for nyutdannede lærere å bygge relasjoner til enkeltelever av ulike grunner. Når de drøfter utfordrende situasjoner for nyutdannede lærere, presenteres relasjonsbygging her som krevende og noe som tar mye tid. Våre informanter peker på at gjennom å ha utviklet gode relasjoner til elever, opplever de mestring i lærerrollen.

## **5.2 Team og ulike samarbeidskulturer**

### **5.2.1 Sterke og svake samarbeidskulturer i team**

Gjennom teamarbeidet møter den nyutdannede læreren ulike samarbeidskulturer. Hjertø (2013) presenterer i sin definisjon av team tre grunnprinsipper for team; relasjoner, gjensidig avhengighet og felles ansvar. Hargreaves og Fullan (2014) påpeker at samarbeidskulturer tar lang tid å bygge opp og krever tålmodighet. De viser til ulike beskrivelser på fire nivåer fra svake til sterke samarbeidskulturer: «rask gjennomgang og gjengivelse», «hjelp og assistanse», «deling – av materiale og undervisningsmateriell» og «felles arbeid – der lærere underviser, planlegger eller utforsker praksis sammen» (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 131). Bangs (2011) begreper funksjonelle og dysfunksjonelle kulturer sier noe om samarbeidskulturer er hensiktsmessig eller ikke. Han belyser dette gjennom innhold og styrke, innholdet handler om mål og retning, mens styrke handler om lojalitet, oppslutning og om teamet evner å jobbe i samme retning. Når teamet og samarbeidet på et team bryter sammen, kan vi ikke bare kalle det en svak samarbeidskultur, her blir samarbeidskulturen dysfunksjonell (Bang, 2011). De nyutdannede lærerne har ulike erfaringer med samarbeidskulturer på ulike team. Disse kan ses i lys av om teamene er sterke eller svake,

funksjonelle eller dysfunksjonelle, og dette kan igjen kobles til mestringsopplevelsen til den nyutdannede læreren.

Et tydelig funn i vår empiri er at alle informantene nevner delekulturen på teamene som positiv for dem. Hargreaves og Fullans (2014) sterkeste samarbeidskultur, hvor lærerne underviser, planlegger eller utforsker praksis sammen, er ikke tydelig representert i våre funn. I norsk kontekst har kanskje skolene flere samarbeidsarenaer hvor lærere forsker på praksis sammen, eller man jobber med utviklingsarbeid på team i en avgrenset periode der man utforsker praksisen sammen. Eksempler på profesjonsutvikling i teamet kan være Lesson Study (Munthe, Helgevold, & Bjuland, 2015), aksjonslæring (Engeström, 1999) eller sentralt initierte utviklingsarbeid. Den nest sterkeste samarbeidskulturen hos Hargreaves og Fullan (2014) består av deling av materiale og undervisningsstrategier, og flere av våre informanter forteller om denne samarbeidskulturen gjennom felles vurderingskultur og utarbeidelse av undervisningsopplegg i teamet. Her foregår det mer refleksjon rundt undervisningen enn kun deling av en presentasjon man har laget selv. Caspersen og Raaen (2014) mener at delekulturen må inneholde refleksjon og bestå av planlegging, implementering og evaluering.

Delekulturen våre informanter nevnte var nyttige på ulike måter for dem, det førte til faglig trygghet i klasserommet og en følelse av anerkjennelse fra kolleger. Alle våre informanter verdsetter en form for delekultur, men det er ulike begrunnelser for dette. Både Ståle og Kristian er opptatt av en felles vurderingskultur, og synes at det å jobbe i fellesskap, gir dem faglig trygghet. Anja og Thomas nevner den følelsesmessige opplevelsen når noen erfarne lærere bruker Power Point-en som de har lagd. Anja setter pris på det å bli verdsatt og få anerkjennelse fra de andre lærerne på teamet. Thomas uttrykker at det er fint når han kan påvirke og komme med forslag og når flere på teamet har gode erfaringer med de forslagene han har kommet med. Erfaringene med delekulturen bør tolkes i sammenheng med den fasen de nyutdannede er i, at det å få anerkjennelse og oppleve faglig trygghet er sentralt i utformingen av egen læreridentitet. Det Ståle og Kristian sier om arbeidet med en felles vurderingskultur, viser ifølge Hargreaves og Fullan (2014) en sterkere samarbeidskultur, enn en samarbeidskultur der man kun deler eget arbeid. For de nyutdannede, kan en delekultur uten mye refleksjon også være positiv da de sparer tid ved å dele undervisningsopplegg og gjennom anerkjennelsen de får når de selv deler på teamet.

Linns skildringer av norskteamet er et eksempel på en sterk samarbeidskultur som sammenfaller med Hjertøs (2013) definisjon av team. Dette funnet er interessant fordi hun

skildrer utdypende hvordan en sterk samarbeidskultur på et team kan fungere. Når Linn sier at de er «åpne for hverandre» og «på bølgelengde» kan dette vise at teammedlemmene har gode relasjoner som også er det første grunnprinsippet. Teammedlemmene har god kjemi og gode relasjoner og at de lytter til hverandres innspill. Det neste grunnprinsippet er den gjensidige avhengigheten av hverandre over tid, at man skal oppleve arbeidet gjensidig og ønske å jobbe for fellesskapet. Linn bruker uttrykk som at medlemmene på teamet har «samme prioriteringer» og er «ganske pliktoppfyllende». Dette kan både vise gjensidighet og det felles ansvaret, som er det siste grunnprinsippet. Når hun snakker om norskteamet, snakker hun kun i «vi»-form, så her kan det være en fellesskapsfølelse og en gjensidighet i arbeidet med felles innstillinger til hverandres bidrag til teamarbeidet. Utfra Linns beskrivelser av samarbeidskulturen på norskteamet, kan man også se på hvordan den kollektive kunnskapsstrukturen fungerer. Kirschner et al. (2018) sine beskrivelser av hvordan kognitive prosesser virker i samarbeidssituasjoner kan belyse denne relasjonen mellom de individuelle og kollektive kognitive prosessene på temaet. Samarbeidet blir et stillas, en kollektiv kunnskapsstruktur. Når man diskuterer og utveksler kunnskap og informasjon, støttes den kollektive arbeidshukommelsen. Dette krever en balanse, at gruppemedlemmene er pliktoppfyllende og har gode relasjoner i utgangspunktet, slik Linn beskriver norskteamet.

Hargreaves og Fullan (2014) nevner sammensatte kulturer, med en kombinasjon av både erfarne og nyutdannede lærere, som et godt utgangspunkt for et team. Den sammensatte kulturen beskrives som en kultur der alle hjelper hverandre og der det er en heterogen kunnskapsfordeling (Kirschner et al., 2018) mellom gruppemedlemmene som vil gagne oppgavene. Linn mener at hun som nyutdannet bidrar like mye til samarbeidet på teamet som de erfarne lærerne, Ståle påpeker at de ulike teammedlemmene utfyller hverandre. De nyutdannede kan også være en ressurs ved å se den gjeldende kulturen med nye øyne: «De kan se ting fra andre innfallsvinkler, stille spørsmål og komme med nye forslag, og dette kan være en start på diskusjoner som kan føre til utvikling» (Mathisen, 2007, s. 18–19). Opplevelsen av å være en ressurs på teamet kan være med å gi den nyutdannede mestringsopplevelse.

I sterke samarbeidskulturer vil samarbeidet være viktig og noe lærerne selv setter høyt. Her vil også deltakerne på teamet i tillegg til egen mestringstro, få en kollektiv mestringstro (Bandura, 1993). Caspersen og Raaen (2014) sier at den kollektive mestringstroen er hva man som fellesskap kan oppnå på et team eller kollektivt på skolen. Med sterk kollektiv

mestringstro kan må gå styrket til undervisningen, og man vil kunne tåle utfordringer i klasserommet med en større robusthet (Engvik, 2016) enn om man også var alene om planleggingen. Teamet blir her en beskyttende faktor i skolekonteksten. Når Ståle sier at teamet fungerer som en målestokk og teamet er med på å korrigere han i positiv forstand, kan dette tolkes som at teamet fungerer som en kollektiv beskyttende faktor som igjen skaper en større robusthet hos han. Ståle sier at teamet gjør han til en bedre lærer for elevene og at det er best for elevenes læring at han samarbeider i et team. Med målestokk mener han kanskje at han får utfordret det faglige nivået, at han får en større iderikdom og at samarbeidet gir han faglig trygghet. Kristian er opptatt av elevenes beste og av at teamarbeid fører til likhet overfor elevene; de lager en felles plan og har et felles vurderingsarbeid. Kristian mener også at teamarbeidet skal hindre at det blir totalt kaos ved at alle lærerne gjør som de selv synes er best. Siden han selv også opplever den første fasen som nyutdannet som kaotisk, kan teamet tolkes som en kollektiv beskyttende faktor (Engvik, 2016) også for han. Når man som nyutdannet kan si at teamet samarbeider om planer, undervisning og vurdering, kan læreren få en styrket rolle overfor elevene i klasserommet.

En nyutdannet lærer som blir en del av et dysfunksjonelt team, kan få ekstra utfordringer og betydningen av teamarbeidet kan hemme lærerens mestringsopplevelse og øke lærerens sårbarhet. Linn, som har opplevd konflikter og splittelse på et team, sier at det gjorde henne usikker i klasserommet. Hele situasjonen på teamet var så negativ at det følte «uprofesjonelt foran elevene». Hun sier at konfliktene og mangelen på en god plan gjør at «det er tungt å undervise i språkfagene». Dette påvirker da også hennes mestringsopplevelse på det emosjonelle planet. Den kollektive mestringstroen (Bandura, 1993; Caspersen & Raaen, 2014) og gjennomføringsevnen i teamet er ikke til stede og teamkulturen blir dysfunksjonell.

Linn har et overordnet ønske om å jobbe i team, og har et fokus på det Aspfors (2012) kaller den gjensidig – profesjonelle dimensjonen. Når et av teamene ikke lenger fungerer, og rammene for det nye delte teamet er dårlige, søker hun nye løsninger ved å samarbeide digitalt i Teams og Sharepoint. Dette er løsninger som kan fungere som et substitutt for et fysisk team, men det erstatter det ikke helt, for utfordringene og konflikten på det ene teamet har satt spor for hennes mestringsopplevelse og overskuddet overfor elevene i dette faget i klasserommet.

Når Linn sier at ledelsen ikke har vært så involvert i utfordringene på det dysfunksjonelle teamet, kan det tolkes som at det er en distanse mellom teamet og ledelsen eller at det er

forventet at man ordnet opp i samarbeidskonflikter selv. Utfra intervjuet kan det framstå som uklart om ledelsen har vært med i prosessen med å dele det dysfunksjonelle teamet eller om noen av kollegene har bestemt det. Linn har ikke innsyn i alles perspektiv i denne prosessen, og sier at hun plutselig fikk vite at teamet skulle deles. Hun refererer til at de på et større møte hadde snakket om team tidligere på høsten. Da snakket de ikke noe om det psykologiske aspektet ved samarbeidet og relasjonene mellom lærerne (Cranston, 2011; Edmondson, 2008; Paulsen, 2014), og det er disse områdene som hun opplevde som utfordrende på dette teamet. Når teamet ikke fungerer, blir det ekstra viktig å ha andre støttefunksjoner på skolene, for eksempel mentorer for nyutdannede lærere og personaloppfølging fra ledelsen. Linn var en del av en mentorordning og fikk støtte der, og hun var en del av et annet team som fungerte svært godt og som gjorde at frustrasjonene i sum ikke overtok helt for hennes mestringsopplevelse som nyutdannet lærer.

### **5.2.2 Formelle og uformelle arenaer for den nyutdannede på skolen**

Team er en av mange samarbeidsarenaer på en skole hvor den nyutdannede knytter ulike relasjonelle og emosjonelle bånd til andre. Hargreaves og Fullan (2014) hevder at synkronisering av formelle og uformelle samarbeidsformer kan være viktig for gode samarbeidskulturer ved en skole. Våre informanter har på eget initiativ trukket inn andre samarbeidsarenaer på skolen som virker inn på deres mestringsopplevelse. Samarbeidsarenaer de nevner er veiledningsordningen på skolen og uformelle nettverk på kontorer og arbeidsrom. Dette er arenaer hvor de kan søke støtte og forståelse og bli utfordret i sin profesjonelle utvikling av lærerrollen. I denne drøftingsdelen har vi tatt utgangspunkt i disse funnene, og vi har derfor ikke tatt hensyn til hvilke samarbeidsarenaer som finnes på de ulike skolene. Funnene kan utfylle og gi et litt bredere bilde på nyutdannede læreres samarbeidsarenaer som virker inn på deres mestringsopplevelse.

Utfra Stortingsmelding 11 (2008) og de nasjonale rammene for veiledning (2018) har nyutdannede lærere rett til veiledning. Veiledningen skal fremme den profesjonelle utviklingen til den enkelte lærer, men også være et tiltak for å beholde nye lærere i jobben. Selv om det er forskjeller på hvordan skoler organiserer denne ordningen, er dette en formell arena hvor den nyutdannede læreren kan få hjelp og støtte til å mestre og utvikle ulike sider ved lærerrollen. I intervjuene trekker tre av våre informanter fram erfaringer de har med mentoren ved veiledningsordningen. Linn og Kristian belyser mentorens rolle knyttet til de

emosjonelle og relasjonelle aspektene ved lærerrollen, mens Martin trekker fram tilbakemeldingene han får etter observasjoner. Ut fra våre funn kan en mentor gi den nyutdannede oppfølging og støtte i mer emosjonelle og individuelle situasjoner ved lærerrollen. Å få oppfølging og utløp for frustrasjon, kan være en måte å takle og bearbeide ulike følelser. Linn nevner at det er bra å ha mentor, at hun får ut frustrasjon. Hun utdyper ikke hva som er grunnen til frustrasjonen, men den er uttrykk for en emosjonell side, kanskje utfordringer ved lærerrollen. Ved å sette ord på emosjonene, uttrykker hun et behov og får kanskje mulighet for støtte og oppmuntring. Dette kan være med på å bygge opp mestringsopplevelsen for å håndtere utfordringer. Å utlevere en emosjon kan også være et uttrykk for at hun opplever veiledningsordningen som en trygg arena.

Caspersen og Raaen (2014) mener støtte og samarbeid er viktig for å redusere utbrenthet og at de mest etterspurte lærerne er de som er opptatte av å drøfte og løse problemer i fellesskap. Kristian trekker fram mentoren da han forteller om en utfordrende situasjon med en elev og hans egen takling av situasjonen. Han bruker uttrykk som «det gjør veldig godt» og «terskelen er lav» i sin beskrivelse av veiledningen. Videre reflekterer han rundt at det å ha en mentor å spørre om hjelp, fungerer ut fra hans behov. Veiledningsordningen fungerer som en støtte til å ta tak i situasjonen og for å utvikle seg i lærerrollen.

Smith, Ulvik og Helleve (2018) setter verbal støtte og tilbakemeldinger i sammenheng med mestringsopplevelsen. Martin beskriver mentoren som en som «speiler» han og gir han tilbakemeldinger etter observasjoner i klasserommet. Han mener dette er bra, for han selv klarer ikke fokusere på det han selv gjør i timen, men at tilbakemeldingene er nyttige. Her er den individuelle profesjonelle utviklingen i fokus, hvor tilbakemeldingene kan være med på å styrke mestringsopplevelsen i lærerrollen. I våre funn kan mentoren være han eller hun som gir verbal støtte og tilbakemeldinger til de nyutdannede. Det at informantene åpner opp for emosjonelle og individuelle utfordringer, kan tyde på at veiledningsordningen er en arena hvor de nyutdannedes sårbarhet og utfordringer blir drøftet. Mentoren kan også være en som bidrar med vikarierende erfaringer ved at den nyutdannede lærer av andres erfaringer. Begge disse kildene til mestring kan være med på å gi mestringsopplevelse (Smith et al., 2018). Men det er ikke sikkert at andres erfaringer er relevante i de situasjonene den nyutdannede møter i klasserommet, så den nyutdannede bør reflektere selv når man mottar veiledning, tips og råd.

Arbeidsrommet eller kontoret kan være et uformelt praksisfellesskap hvor den nyutdannede opparbeider en sosial tilhørighet, og være med på å styrke tilhørigheten og deres evne til å

skape mening, i utviklingen av deres læreridentitet. Informantene understreker viktigheten av disse uformelle praksisfellesskapene, som fungerer både som et faglig og et sosialt fellesskap. Da informantene sitter på arbeidsrom med andre lærere som underviser i samme fag, er dette også et praksisfellesskap for å videreutvikle fagsamarbeidet. Ståle viser til samarbeid utover teamtiden, da de ikke blir ferdige i den avsatte teamtiden, men fortsetter samarbeidet på arbeidsrommet, både for å forberede timene og for å snakke sammen om undervisningen. Anja hevder at det meste av samarbeidet skjer uformelt, på arbeidsrommet. På kontoret skapes relasjoner utover det faglige, og det oppstår vennskap. Anja har også erfaring med et arbeidsrom hvor hun følte seg ekskludert fra fellesskapet da hun ikke hadde samme undervisningsfag som de andre på arbeidsrommet. Thomas synes samarbeidet på arbeidsrommet er positivt og sosialt, at de kan snakke om «nesten hva som helst». Wenger (2004) hevder at nye medlemmer sosialiseres inn i et eksisterende miljø, og at denne deltakelsen konstruerer en identitet gjennom handling og tilhørighet. Manglende evne til å skape mening og tilhørighet i praksisfellesskapet, kan føles som ekskludering.

En annen samarbeidsarena som nevnes, er digitale plattformer for å opprette kommunikasjon og samarbeid. Linn søker til denne formen for samarbeid da det fysiske teamet ikke fungerer. Her samarbeider hun med andre lærere, og selv om samarbeidet ikke fungerer optimalt, er denne løsningen et substitutt for det fysiske teamet. Denne handlingen kan vise muligheter for nye måter å samarbeide på, utover det fysiske samarbeidet.

Skolens ulike samarbeidsarenaer har ulike funksjoner, og de nyutdannede lærerne blir medlemmer av ulike samarbeidskulturer. De uformelle samarbeidsarenaene kan ha andre funksjoner eller utfylle de formelle arenaene. Relasjonene mellom medlemmene i uformelle praksisfellesskap kan kanskje skape en tydeligere sosial tilhørighet mellom kollegaene. Uformelt samarbeid, som arbeidsrommet, er ikke regulert på samme måte som mer formelle møter, og man møtes oftere enn ved for eksempel ukentlige teammøter. De uformelle arenaene er også en mulighet for utvikling av faglig tilhørighet og faglige oppgaver. En forutsetning for lærende fellesskap er at ledere legger til rette for at deltakerne kan samarbeide, handle og reflektere sammen (Wenger, 2004). Ved en skole møter den nyutdannede mange ulike praksisfellesskap hvor de skal innvies i sosiale og faglige praksiser. Ledere bør vise forståelse for den mer generelle samarbeidskulturen den nyutdannede læreren møter, men også legge til rette for at de ulike formelle og uformelle samarbeidsarenaene utfyller hverandre og imøtekommer den nyutdannedes behov.



### 5.3 Individuelle forskjeller hos de nyutdannede

I denne delen vil vi beskrive informantenes individuelle forskjeller som kommer fram via det informantene beskriver om egne handlinger og holdninger til lærerrollen og team. De nyutdannedes individuelle forskjeller, som kommer til uttrykk gjennom deres fortellinger, kan være uttrykk for deres forståelse av lærerrollen; om de ser lærerrollen som en del av en kollektiv prosess og utvikling eller om de forstår lærerrollen som mer autonom. Deres tilnærming til lærerrollen kan også virke inn på deres mestringsopplevelse og deres holdninger til team. Vi bruker Aspfors (2012) sin identifisering av to ulike typer skolekulturer for å belyse informantenes forståelse av lærerrollen. Funnene våre viser at de nyutdannede lærerne hadde ganske ulike forventninger og holdninger til lærerrollen og til teamarbeid. Forventningene kan være uttrykk for hvordan de nyutdannede ser på lærerrollen, ut fra erfaringer fra egen skolegang og fra praksis i lærerutdanningen. Forventningene og erfaringene de nyutdannede forteller om er del av deres sosialiseringssprosess inn i læreryrket og inn i en skolekultur.

Aspors (2012) uttrykker at sosialiseringssprossen inn i læreryrket innbefatter lærernes tidlige erfaringer, fra for eksempel lærerutdanningen, og ses på som en unik fase i den nyutdannede lærerens profesjonelle utvikling. I følge Bang (2013) vil en organisasjonsnormer, verdier og virkelighetsoppfatninger uttrykkes gjennom ulike kulturuttrykk. Eksempler på disse kulturuttrykkene kan være faktiske handlinger og holdninger som uttrykkes når medlemmer samhandler med hverandre. Aspors (2012) har forsket på nyutdannede lærere og skolekultur og identifiserer to ulike skolekulturer; kulturer preget av kollegialitet og samarbeid, og kulturer som bidrar til sammenlikninger, konkurranse og isolering. Hargreaves og Fullan (2014) deler også inn i individualistiske og samarbeidende kulturer. De hevder at individualisme kan være en stor utfordring for samarbeidende kulturer. Videre følger en kort redegjørelse av informantene og deres individuelle forskjeller, før vi drøfter dette i lys av teori fra Aspors (2012) og Hargreaves og Fullan (2014).

Thomas hadde få tanker om eller forventninger til team og teamarbeid da han begynte som lærer. Han snakker om undervisning og elevene når han forteller om forventninger til lærerrollen. Når han snakker om erfaringer med teamarbeid, trekker han fram effektivitet og egne behov som sentralt, og at han savner en fast agenda på møtene. Refleksjoner og diskusjoner rundt erfart undervisning, mener han ikke bør være tema på møtene. Noen aspekter ved teammøtene har betydning for Thomas sin mestringsopplevelse, anerkjennelse

og faglig bekreftelse. Dette får han når andre lærere bruker hans undervisningsopplegg og at han, gjennom teamet, føler han kan påvirke undervisningen på skolen. Thomas får bekreftet egen mestring da han føler egne bidrag til teamet som en ressurs, som igjen kan bygge opp hans mestringsopplevelse som lærer.

Martin uttrykker et individualistisk syn på lærerrollen, hvor hans individuelle behov som lærer settes over teamarbeidet. Han uttrykker negative erfaringer med team fra praksis på PPU. Martins skildringer av erfaringer med teamarbeid, er preget av konkrete hendelser og faglig sammenlikning med andre teammedlemmer, at han kan like mye eller mer enn de andre lærerne. I denne sammenhengen uttrykker Martin mestringsopplevelse. Han forteller også at han går fra teammøter hvis han ikke synes de er hensiktsmessige, og han er opptatt av hva han tror gagnar han selv, som å være til stede på avdelingsmøter, der ledelsen er representert, med tanke på videre ansettelse.

Kristian uttrykker forventninger til å skulle samarbeide som en del av lærerrollen, og hans erfaringer med teamarbeid er mer positive enn forventningene var i utgangspunktet. Han uttrykker den første tiden som lærer som en overlevelsesfase. I teamet opplever han støtte, både faglig trygghet og utvikling, og han mener felles planlegging gir mer rettferdighet og likhet for elevene. Kristian er yrkesfaglærer og erfarer at teamet samarbeider tett om elevoppfølging. Han får råd og tips til hvordan han skal løse vanskelige situasjoner i klasserommet eller med oppfølging av enkeltelever både fra kollegene i teamet og fra sin veileder.

Ståle snakker om forventningene til teamarbeid med ord og uttrykk som kan knyttes til samarbeid, gjensidighet og profesjonalitet (Aspfors, 2012; Hjertø, 2013). Hans forventninger til team er at medlemmene på teamet skal bli respektert, at alle skal bli hørt og at det bør være en delingskultur innad på teamet. Videre er han opptatt av at teamet må være inkluderende for nye lærere. Han må føle seg trygg for å dele noe, særlig hvis teamene er store, eller med erfarne lærere som gjør ting på sin egen måte. Når lærerne deler undervisningsopplegg, sparer han tid og får innspill til undervisningen. Han hevder at undervisningen hans uten teamet, hadde vært dårligere, og at elevene hadde lært mindre.

Anja ble spurt om sine forventninger til teamarbeid i jobbintervjuet, og skolen har en klar forventning til at hun som nyutdannet skal delta aktivt i teamarbeidet. Teamet gir Anja faglig trygghet og utvikler hennes profesjonalitet. Gjennom teamarbeidet utfordres hun faglig, får

ideer og utvider sin faglige og didaktiske forståelse. Hun forteller også om hvordan et asymmetrisk maktforhold, hvor en leder tar teamlederrolle virker inn på henne.

Linn har negative og få erfaringer med teamarbeid fra praksis på PPU fordi praksisskolen ikke hadde avsatt tid til teamarbeid. Hun sier at hun søkte seg til nåværende skole fordi hun visste at de jobbet i team, men at hun forventet at lærerne på teamet skulle kjøre på med sitt. Hun erfarer å ha blitt inkludert og bidrar på lik linje med de andre på teamet, og hun erfarer at et funksjonelt og et dysfunksjonelt team virker ulikt inn på hennes mestringsopplevelse i klasserommet. Gjennom å aktivt oppsøke samarbeid når teamet ikke fungerer, uttrykker Linn at hun er grunnleggende opptatt av samarbeid.

De nyutdannedes individuelle forståelse av lærerrollen kan komme til uttrykk gjennom deres fortellinger. Funnene våre viser ganske ulike forventinger, erfaringer og holdninger til lærerrollen og teamarbeid. Ved å sette disse funnene opp mot Aspfors (2012) to ulike skolekulturer, forsøker vi å belyse informantenes forståelse av lærerrollen. Kulturer som bidrar til sammenlikning, konkurranse og isolering, kan være et uttrykk for en forståelse av lærerrollen som autonom. Martins holdninger og handlinger kan være eksempel på en mer autonom forståelse av lærerrollen. Han deltar på teamarbeidet ut fra egne behov, og sammenligningsaspektet uttrykkes tydelig. Hargreaves (1996) sier at det er ulike grunner til at lærere jobber individuelt, og han skiller mellom tvungen, strategisk og selvvalgt individualisme. Holdninger og handlinger hos Martin som kan tolkes som tegn på både strategisk og selvvalgt individualisme. Han handler ut fra hva som er hensiktsmessig og strategisk for han. Funnene kan også antyde en mer selvvalgt individualisme, at Martin ikke har tro på teamarbeid som arbeidsform da han velger å gå fra teammøter og uttrykker seg negativt om samarbeid. Thomas legger vekt på anerkjennelse og faglig bekreftelse når han snakker om teamarbeidet, og teamets funksjon kan være å hjelpe han i hans individuelle profesjonelle utvikling. Dette kan være uttrykk for hvor Thomas er i sin profesjonelle utvikling som nyutdannet lærer. Engvik (2012) hevder at i den første tiden som lærer, er den faglige identitetsutviklingen dominert av emosjonelle og relasjonelle faktorer. Det kan være vanskelig å tolke hans forståelse av lærerrollen, men slik den uttrykkes gjennom Thomas sine fortellinger, kan fokus på egen lærerrolle og mestring være et tegn på en mer autonom eller individuell forståelse av lærerrollen.

Kristian, Ståle, Anja og Linn uttrykker at deres samarbeid har betydning for deres profesjonelle utvikling, og gjennom deres erfaringer uttrykker de en forståelse av lærerrollen

som kollegial og samarbeidende. Alle fire trekker fram at teamarbeidet gir dem faglig trygghet. De trekker fram ulike sider ved den faglige tryggheten, altså individuelle forskjeller. Disse forskjellene kan være uttrykk for ulike behov, og de kan indikere at de nyutdannede lærerne er på ulike stadier i deres profesjonsutvikling. Huberman (1989) beskriver de første årene som en periode hvor man skal oppdage nye elementer ved lærerrollen og finne sin personlige tilnærming til yrket. Ståle er opptatt av tidssparing. Han og Kristian trekker fram felles planlegging og vurdering, mens Anja legger vekt på faglig utvikling gjennom utfordringer teamet gir. Ståle og Anja snakker også om økt læring hos elevene gjennom deres samarbeid i team. Disse individuelle forskjellene kan også virke inn på deres tilnærming til samarbeidet, fra svakere samarbeidskulturer med deling av undervisningsopplegg, til sterkere samarbeidskulturer med deling av undervisningsstrategier og refleksjon (Caspersen & Raaen, 2014; Hargreaves & Fullan, 2014). Linn uttrykker samarbeidet som en viktig del av lærerrollen hvor hun er opptatt av den gjensidig – profesjonelle dimensjonen av lærerrollen (Aspfors, 2012). Kristian, Ståle, Anja og Linn uttrykker også relasjonelle sider ved det å samarbeide. Trygghet, inkludering, anerkjennelse og fellesskapsfølelse trekkes fram som sentralt. Engvik (2016) hevder at kollegial støtte virker som beskyttende faktor i en skolekontekst og kan være med på å utvikle lærernes robusthet. Den kollegiale støtten de fire uttrykker at de får gjennom teamarbeidet, kan være beskyttende faktorer i skolekonteksten som fører til økt robusthet og en tryggere læreridentitet.

Det kollektive profesjonsgrunnlaget er en del av, kanskje grunnlaget, for profesjonell utvikling, både for profesjonell utvikling individuelt og kollektivt, for den enkelte lærer og for den lærende organisasjonen. Informantenes individuelle forskjeller og ulike tilnærminger til lærerrollen virker inn på hva de mener utvikler dem profesjonelt. Dette kan igjen påvirke deres holdninger til team, hva de føler de får ut av teamarbeidet og deres mestringsopplevelse i lærerrollen. Som nyutdannede lærere vil deres forventninger og tidligere erfaringer, samt deres individuelle forskjeller, prege deres sosialiseringsspross inn i læreryrket. Aspors (2012) hevder at skolekulturen får en stor betydning for nyutdannedes sosialiseringsspross inn i læreryrket. Samspillet mellom skolens samarbeidskulturer og de nyutdannedes individuelle forskjeller og forståelse av lærerrollen, vil påvirke den nyutdannedes sosialiseringsspross. En uttrykt forståelse av en autonom lærerrolle, individualisme, kan være utfordrende for samarbeidskulturer (Hargreaves & Fullan, 2014), samtidig som Hargreaves og Fullan (2014) også uttrykker at det er når samarbeidet blir et felles prosjekt og et kollektivt ansvar, at man snakker om sterke samarbeidskulturer. Det kan være interessant å

se nærmere på hvordan samspillet mellom individuelle forskjeller og samarbeidskulturer virker inn på den nyutdannedes mestringsopplevelse og den individuelle profesjonelle utviklingen, men også samspillet med det kollektive profesjonsfelleskapet. Dette kan være interessant for skoleledere og andre som har ansvar for nyutdannede lærere. Skoleledere har også ansvar for den kollektive profesjonelle utviklingen ved en skole.

Aspfors (2012) peker på tre ulike former for lærersosialisering, hvor de nyutdannede lærernes tidligere erfaringer er en av de tre formene. Ulike variabler hos informantene våre kan ha betydning for deres forståelse av lærerrollen, teamarbeid og mestringsopplevelse i lærerrollen. Vi har ikke spesifisert eller drøftet funn i lys av variabler som kjønn, faglig bakgrunn, etnisk bakgrunn, undervisningsfag, utdanningsbakgrunn eller hvor lenge den nyutdannede læreren har jobbet som lærer. I den videregående skole kan fagkulturer virker inn på læreridentiteten og mye av det profesjonelle arbeidet, og utdannelsen i de ulike fagene tilbyr ulik forståelse av lærernes arbeid (Helstad, 2013). Utfra det vi vet om videregående skoler, med arbeid i fagseksjoner, teamarbeid og inndeling i arbeidsrom etter fag, hadde det vært interessant å drøfte funn i lys av «fagkulturer» og den nyutdannede lærerens sosialiseringssprosess i læreryrket og danning av læreridentitet. Omfanget vårt med seks informanter er ikke stort nok for å generalisere ut fra ulike variabler, men vi er oppmerksomme på at variablene kanskje kan ha en betydning for de nyutdannede lærernes fortellinger.

## **5.4 Skoleledere – styring i en hierarkisk organisasjon**

Som mellomleder i et utdanningssystem og som ansvarlig leder på egen skole, skal rektor balansere skolens samfunnsmandat innenfor økonomiske, juridiske og ideologiske regulerte rammer. Skolelederen er ansvarlig for lærernes profesjonelle utvikling, og for oppfølging og veiledning av de nyutdannede lærerne. Teamarbeid har en sentral plass som skolens samarbeidsarena (Kunnskapsdepartementet, 2016), og nye lærere sosialiseres inn i dette samarbeidet (Aspfors, 2012; Wenger, 2004). Hvordan skoleledere tilrettelegger for den nyutdannedes profesjonelle utvikling er avhengig av handlingsrommet lederen har, og hvordan man velger å utøve makten som leder. Lederen tar også aktive eller passive valg i tilretteleggingen av profesjonsutviklingen gjennom rammene og oppgavene man gir teamene.

### 5.4.1 Rammer og organisering av teamarbeid

For å få til et godt teamarbeid og en god samarbeidskultur på skolen, må rammer og organisering ligge til rette for det. Skoleledelsen på hver enkelt skole må legge til rette for at teamarbeid er praktisk mulig og for at det er tydelige forventninger til teamets oppgaver. Rammene og organiseringen av teamarbeid speiler på mange måter skoleledelsens holdninger til samarbeid. I Norge er det oftest skoleledelsen som deler lærere inn i team, og på de videregående skolene vi har datamaterialet fra, består teamene av lærere som underviser i samme fag på samme trinn.

Det er et tydelig funn i vårt datamateriale at størrelsen på teamet er avgjørende. I prinsipper for samarbeidslæring står det om teamstørrelse: «Størrelsen på teamet spiller en rolle når teammedlemmene skal samhandle og på effektiviteten på samhandlingen. Jo større teamet er, jo mer komplekst blir samarbeidet» (Kirschner et al., 2018, s. 227–228). Flere av de nyutdannede lærerne forteller om team på opptil ti medlemmer, små team som smuldrer bort på grunn av sykemeldinger, teamsamarbeid med lærere som jobber deltid og møter som er lagt til lunsjen.

Når det gjelder teamstørrelsen kan det være skoleledelsen på skolene bare setter team etter hvem som har fag på samme trinn, i stedet for å tenke på størrelsen og effektiviteten eller mangelen på effektiviteten i samarbeidet når team blir for store. Hva som er passende størrelse på et team, er det jo ulike synspunkter på. Hjertø (2013) definerer et team som samarbeid mellom minst tre lærere, men han angir ingen maksgrense på antall lærere. De nyutdannede i vårt materiale er uansett enige om at å være på team på ti lærere, er for mange. Når det er så mange på teamet, blir det ifølge Ståle vanskelig å finne teamtid utenom lunsjen, og møter i lunsjen kan være stressende og det fører til at færre møter på teammøtene. Som Ståle så treffende sier det: «Jeg tror også det hadde gått dårlig hvis en hadde satt sammen 10 elever på gruppearbeid.» Det er enkle organisatoriske grep å dele et team på ti lærere i to, men bevisstheten rundt en god størrelse og sammensetning av team i den videregående skolen kan være underordnet kabalen med å få timeplanen til å gå opp. Man tenker kanskje sjeldnere på balansen mellom teammedlemmer, for eksempel med fordeling av erfarne og nyutdannede lærere på team og antall lærere på teamene. Utfra hva de nyutdannede lærerne selv sier er et antall på tre til fem lærere på et team passende, men de personlige relasjonene som oppstår og de kulturelle samarbeidsfaktorene på teamet er kanskje enda viktigere enn antall teammedlemmer. Men i forhold til effektiviteten på samarbeidet, er nok teamstørrelsen viktig.

Samtidig har blant annet Ståle erfaring med at team på tre lærere lett smuldrer opp ved for eksempel sykemeldinger, så det første året hans som lærer, var han plutselig den mest erfarne på det teamet han jobbet på. Nyutdannede lærere som er på team med kun andre uerfarne lærere, i såkalte novisekulturer, har ifølge Hargreaves og Fullan (2014) større sjanse for å bli utslitte og utbrente.

Tvungen individualisme (Hargreaves, 1996) er tilfeller der lærere ufrivillig må jobbe individuelt fordi det er administrative begrensninger knyttet til for eksempel timeplan, tidspunkter for samarbeid eller mangel på faglærere å samarbeide med. I den videregående skolen har for eksempel noen lærere programfag alene på sin skole eller man blir overlatt til seg selv når et team ikke fungerer. Når Linn opplever at et dysfunksjonelt team deles i to, og at hun da må samarbeide med lærere som jobber deltid, blir løsningen digitalt samarbeid i Teams. Digitale plattformer åpner altså for nye løsninger når samarbeid bryter sammen eller ikke er mulig å få til rent fysisk. Dette kan også være en mulig løsning for faglærere som står alene med sine fag på en skole, å få til et samarbeid for eksempel på Teams med naboskoler i samme fylke. Gjennom Linns handling med å oppsøke lærere å samarbeide med digitalt når teamet hennes ikke fungerer, viser at hun har tydelige forventninger og bevisste holdninger til samarbeid og ser samarbeid som en viktig del av lærerrollen. Det kan også være uttrykk for et behov for samarbeid som nyutdannet lærer. Dette kom også fram i intervjuet, hun søkte seg til denne skolen fordi hun visste det var organisert teamarbeid på denne skolen.

Tid er selvsagt en viktig faktor som ramme rundt hva og hvordan man jobber i team. Har man timeplanlagte møter hver uke eller møter annenhver uke eller er møtene mer spontane og lagt til lunsjen når man kanskje har undervisning både før og etter? Disse problemstillingene er knyttet til hva skoleledelsen ønsker å bruke teamarbeidet til. Et uheldig tidspunkt og lav hyppighet på møter er i alle fall en faktor som kan være svært begrensende i forhold til hva slags samarbeid man får til. Det som kan skje med liten tid er enten at man bare delegerer arbeidet mellom seg (Caspersen & Raaen, 2014) og samarbeidet blir på et minimumsnivå. Eller som vi også ser i vårt datamateriale; man fortsetter samarbeidet mer uformelt mellom teammøtene, for eksempel på kontoret der man deler arbeidsrom gjerne med andre lærere som underviser i andre fag. Men den i ledelsen som legger timeplaner, har uansett handlingsrom når det gjelder rammer og muligheter for teamarbeid. Skal man få til godt teamarbeid, må det ligge til rette for det i lærernes timeplaner. For nyutdannede lærere er tidsaspektet ekstra viktig fordi mange arbeidsoppgaver er mer tidkrevende når man gjør dem for første gang.

Arbeid kan lett hope seg opp og teamarbeid bør oppleves som noe som kan avlaste i stedet for at det krever for mye av den nyutdannede. Skoleledelsen har et viktig ansvar med sammensetning av team og oppfølging av den nyutdannede læreren og oppfølging av teamarbeidet på skolen – blir teamarbeidet opplevd som en støtte for den nyutdannede eller blir den nyutdannede mer utslitt av samspillet og oppgavene i teamet?

Mangel på effektivitet er også noen av erfaringene fra praksis på PPU og fra praksisen den første tiden som lærer hos noen av informantene i vårt datamateriale. Dette med krav til effektivitet, kan knyttes til hva man bruker tiden til på teammøtene, hvilke oppgaver og innhold teamet skal samarbeide om. Det kan også antyde en manglende forventning eller opplæring fra ledelsen om hvordan man kan organisere og styre teammøtene strukturert for å få best mulig utbytte av møtene. Thomas etterlyser blant annet en agenda for møtene. Når noen av teamene er på inntil ti lærere og man mangler agenda eller møteleder, er det ikke rart at en nyutdannet lærer opplever møtet som forvirrende og kanskje bortkastet tid. Krav til agenda og møteledelse kan oppleves som unødvendig i små team, men dersom det er store team er det nok nødvendig. Flere av våre funn rundt rammer og organisering av team berører prinsippene for samarbeidslæring (Kirschner et al., 2018). Størrelsen på teamet påvirker samhandlingen og effektiviteten, oppgaver som rettferdiggjør tiden og innsatsen som brukes på samarbeid, samt en bevisst sammensetning av teammedlemmene, virker inn på muligheter og begrensninger for samarbeid i team.

#### **5.4.2 Makt og tillit**

Læreryrket er både relasjonelt og emosjonelt, og sosiale relasjoner virker inn på nye læreres erfaringer og utvikling i yrket (Aspfors, 2012; Engvik, 2016). Skolen er en del av et hierarkisk utdanningssystem, med rektor som ansvarlig leder med legitimitet til å lede og styre andre. Tillitsrelasjoner han eller hun klarer å etablere lokalt på den enkelte skole, både blant grupper eller team, men også med den enkelte lærer, har betydning for den faglige og pedagogiske oppfølgingen av lærernes praksiser og profesjonelle utvikling (Møller, 2007). Cranston (2011) og Edmondson (2008) hevder at relasjonell tillit er avgjørende for å lykkes med felles mål. I videregående skoler er det vanlig at rektor delegerer personalansvaret til avdelingsledere, og da er det ofte avdelingsledere som har ansvar for oppfølgingen av læreres pedagogiske og faglige arbeid (Møller, 2011). I dette hierarkiske systemet, kan en nyutdannet lærer som har midlertidig ansettelse, være ekstra sårbar og ha en utsatt posisjon.



Det å utvikle en stabil og positiv læreridentitet, kan ifølge Engvik (2016) utfordres i møte med asymmetriske relasjoner mellom kolleger. Anja føler utrygghet knyttet til et team. Hun beskriver et asymmetrisk samarbeidsklima på ett av teamene da hun forteller om en avdelingsleder, «sjefen», som medlem av teamet. Hun uttrykker også hvordan det asymmetriske maktforholdet legger føringer for hennes kommunikasjon: «du passer deg», «ikke så fritt» og «ikke klage». Hennes midlertidig ansettelse, kan forsterke sårbarheten ytterligere, både emosjonelt og relasjonelt, og virke inn på hennes individuelle mestringsopplevelse. Som hun selv uttrykker det: «Kanskje på en litt negativ måte». Paulsen (2014) hevder at relasjonell tillit, å kunne uttrykke seg uten frykt og risiko, er en forutsetning i lærende organisasjoner hvor man skal samarbeide og ta avgjørelser. Maktforhold truer tillitsforhold, samtidig som at tillit er avhengig av at noen forvalter makten (Møller, 2009). I dette tilfellet hvor Anja er ekstra sårbar grunnet ansettelsesforholdet som vikar, kan maktforholdet hemme hennes arbeid på teamet, gi en følelse av utrygghet og at hun må prestere. En skoleleder bør være bevisst sin rolle og legitime plass i organisasjonen, og opptre ut fra denne posisjonen selv om han eller hun også har en rolle som lærer. Hobson (2017) påpeker også at «judgementoring», at man både skal veilede og evaluere den nyutdannede læreren, virker negativt på den relasjonelle tilliten og skaper utrygghet, som igjen virker inn på den profesjonelle utviklingen til den nyutdannede læreren. For Anja kan teammøtene være en situasjon hvor hun føler hun må prestere overfor avdelingslederen, for videre ansettelse, mer enn at avdelingsleder oppleves som et teammedlem på lik linje med Anja og de andre. Kirschner et al. (2018) påpeker viktigheten av at rolleavklaringer vil gange læringsoppgavene. Anja forteller at lederen har inntatt teamlederrollen uten at det har blitt diskutert med resten av teamet, at det ikke er enighet rundt rolleavklaringen om teamlederen. Dette påvirker teamkulturen, og Anja uttrykker at det ligger en uvilje blant teammedlemmene at en leder tar teamlederrollen. Anja erfarer både en teamkultur med uenighet i rolleforventninger og ansvar, samtidig som hun er i en utsatt og sårbar situasjon. Dette kan virke inn på hennes mestringsopplevelse og profesjonelle utvikling.

Forståelse av lojalitet, som er nært knyttet til legitim makt, kan handle om lydighet og trofasthet. I skolen som organisasjon kan lojalitet også forstås som et relasjonelt begrep som baserer seg på gjensidig tillit og oppstår fordi man opplever ansvar og fellesskap, meningsfylt arbeid og føler seg verdsatt (Møller, 2009). Å bryte med lojaliteten, kan virke inn på tillitsforholdet i en organisasjon. Anja opplever at mer erfarne lærere møter andre forventninger og krav til teamsamarbeid fra ledere sammenliknet med henne selv, at de ikke

kommer på teammøtene. Videre antar hun at skoleledelsen vet om dette da hun har stilt spørsmål om hvorfor noen av de erfarne lærerne uteblir. Hun uttrykker også ledelsens forventninger til at hun stiller på teammøter og at hun hadde blitt etterlyst om hun ikke hadde møtt, fordi det er nedfelt i timeplanen hennes. Det kan jo være ulike grunner til at noen lærere ikke er med på teamsamarbeid. Likevel kan forskjellsbehandlingen Anja opplever forsterke en følelse av lavere status eller gi henne en følelse av å ikke være like kompetent. Dette kan virke inn på mestringsopplevelsen hennes. I tillegg kan denne erfaringen svekke hennes tillit til ledelsen, da hun opplever disse ulike forventningene som utydelige og uforståelige.

Bang (2011) nevner at organisasjonskulturer fungerer som styrende for adferd og skaper identitet og virker integrerende, samtidig som organisasjonskulturens verdier uttrykkes gjennom ulike kulturuttrykk. Kanskje skoleledelsen holdninger for teamarbeid slik de uttrykkes her, sier noe om deres verdsettelse av teamarbeid, og hvilken kultur Anja møter og blir sosialisert inn i. En medarbeider har ikke alltid innsyn og oversikt over andre tilsatte og ulike situasjoner, og forstår ikke hvorfor en ledelse handler i ulike situasjoner. Cranston (2011) hevder at relasjonell tillit er en kompleks prosess, og at relasjonell tillit handler om respekt og felles forståelse av forventninger og forpliktelser. Relasjonell tillit er limet i en organisasjon, og grunnleggende for å lykkes med felles mål (Cranston, 2011). En leder må balansere mellom makt og tillit, og å bygge opp et tillitsforhold er et kontinuerlig arbeid som involverer følelser (Møller, 2009). Svekket respekt og forståelse for felles forpliktelser, kan svekke tilliten til ledelsen eller en leder, som igjen kan virke inn på en individuell mestringsopplevelse, men også på en gruppes tillit og profesjonelle utvikling, og kanskje påvirke medlemmenes lojalitet.

## **5.5 Oppsummering av drøftingsdelen**

I drøftingen av hvilke erfaringer nyutdannede lærere i den videregående skolen har med teamarbeid og hvilken betydning teamarbeid kan ha for deres mestringsopplevelse i lærerrollen, har vi prøvd å belyse dette fenomenet fra ulike perspektiver. De nyutdannedes mestringsopplevelse er knyttet til ulike sider av lærerrollen. Lærerrollen er mangfoldig og kompleks, og det kan være vanskelig å beskrive hvilke sider ved lærerrollen som kan ha betydning for den nyutdannedes mestringsopplevelse. Med utgangspunkt i den teoretiske modellen vår, har vi prøvd å illustrere deler av våre funn som belyser ulike aspekter som kan

virke inn på teamarbeidet de nyutdannede lærernes erfarer, og deres mestringsopplevelse i lærerrollen.

Mestringsopplevelsen er individuell, og de individuelle forskjellene hos nyutdannede, slik de uttrykkes gjennom forventninger og holdninger til team og lærerrolle, kan virke inn på deres erfaringer med teamarbeid. Videre kan dette virke inn på hvordan teamarbeidet har betydning for mestringsopplevelsen i lærerrollen. Våre funn viser tydelige individuelle forskjeller, hvor noen funn peker mot en mer individualistisk tilnærming til lærerrollen, mens andre funn viser forståelse av teamarbeidet som en sentral del av lærerrollen. Dette kan speile ulike individuelle behov eller ulike holdninger til lærerrollen og teamarbeidet. Noen uttrykker individuelle aspekter for å beskrive sin mestringsopplevelse i lærerrollen, men andre beskriver relasjonen og samhandlingen i team som relevant for deres mestringsopplevelse. Våre informanter uttrykker også ulike erfaringer med det å samarbeide i team. Både kulturelle faktorer, som relasjoner og trygghet til kolleger, og strukturelle faktorer, som teamstørrelse og tydelige retningslinjer for gjennomføring, virker inn på hvordan de nyutdannede lærerne omtaler team og teamarbeid og om teamene er funksjonelle eller dysfunksjonelle. Flere av våre informanter trekker også inn fellesskapet på arbeidsrommet, som en samarbeidsarena som gir dem mestringsopplevelse. Noen av informantene forteller også om veiledningsordningen, spesielt veilederen, som en de kan søke støtte hos, og som hjelper dem til å mestre ulike utfordringer. Et annet sentralt aspekt, som våre informanter mener får betydning for teamarbeid, er hvordan skoleledelsen styrer og legger rammer for teamarbeidet. Både strukturelle og kulturelle faktorer er av betydning. Hvordan en skoleledelse klarer å balansere tillitsforholdet mellom skolens ledelse og de nyutdannede, og mellom de nyutdannede og mer erfarne lærere, vil være sentralt for de nyutdannedes mestringsopplevelse i lærerrollen, den profesjonelle utviklingen deres og sosialiseringen inn i læreryrket.

# 6 Implikasjoner for ledelse og videre forskning

Vår problemstilling i denne masteroppgaven har flere implikasjoner for skoleledelse og innledningsvis i oppgaven stilte vi spørsmålene: Hva vet skoleledere om betydningen av teamarbeid for nyutdannede lærere i forhold til mestring? Hvordan planlegger og hvordan følger skoleledere opp teamarbeidet? Hvilke oppgaver skal lærerne gjøre på teamet? Hva skjer når team ikke fungerer? Hvordan bør skoleledere balansere oppfølging og kontroll av teamarbeidet i forhold til utøvelse av makt? Skoleledelsen har sammen med lærerutdanningen et ansvar for hvordan møtet med yrkeslivet blir for studenter og nyutdannede. Det er flere momenter i disse spørsmålene vi også mener har implikasjoner for videre forskning.

Oppgaven har favnet flere store begreper som skolekultur, yrkeskultur, lærerrolle, mestring, lærerprofesjon og kompetanseutvikling sett i sammenheng med nyutdannede lærere i videregående skole. Vi har hatt fokus på den nyutdannede, hva som gir mestring i lærerrollen, og om team har betydning for deres mestringsopplevelse. Vi vil i denne delen dele opp implikasjoner i implikasjoner for ledelse og implikasjoner for videre forskning før vi avrunder med avsluttende kommentarer.

## 6.1 Implikasjoner for ledelse

Som formell leder må rektor innordne seg i et hierarkisk system der den enkelte skole er en del av et større utdanningsbyråkrati. Rektor er pålagt å lede skolen i samsvar med gjeldende regel- og avtaleverk, læreplaner og vedtak fattet av skolens styre. I spennet mellom det nasjonale og lokale, mellom kontroll og autonomi blir skoleleder ansvarliggjort for resultater og prestasjoner samtidig som skoleleder har ansvar innad på skolen for den faglige og profesjonelle utviklingen. Kontroll- og prestasjonsorientert ansvarliggjøring (accountability) og ansvarliggjøring for det profesjonsansvarlige og moralske (responsibility) kan ses som et spenningsforhold. Det er i dette spenningsfeltet rektor skal styre og lede skolen (Møller, 2011). Rektor har hovedansvar for lærernes profesjonelle utvikling og for pedagogisk utviklingsarbeid, og ledelse har betydning for lærernes praksis (Møller, 2007) og for at profesjonelle læringsfellesskap utvikles gjennom aktiv støtte på alle nivåer (Aas, 2011). Lærernes profesjonsfellesskap er en viktig organisatorisk faktor for elevenes læringsresultater (Hargreaves & Fullan, 2014). Når vi her snakker om skoleledelse, omfatter skoleledelsen

både rektor og mellomledere eller avdelingsledere ved den enkelte skole. Det er (jf 2.3.1) ofte avdelingsledere i videregående skole som har ansvaret for oppfølging av det faglige og pedagogiske arbeidet til lærerne (Møller, 2011). Skolestørrelse, lærernes ulike fagkulturer og spesialisering kan gi skoleledelsen ved videregående skoler større utfordringer enn i grunnskoler når det gjelder arbeidet med lærernes profesjonsfellesskap. Vårt fokus har vært videregående skole, og derfor vil avdelingsledere være viktige aktører sett i forhold til vår problemstilling. Distribuert ledelsesperspektiv kan forstås som et deskriptivt begrep, et resultat av interaksjon og prosesser mellom de ulike aktørene som påvirker og utøver ledelse (Spillane, 2006). Hvordan hele skoleledelsen på den enkelte skole forholder seg til spørsmål om team som samarbeidsarena, betydningen av team for den nyutdannede lærer og opplevelse av mestring blir avgjørende. Her kommer ledernes holdning til lærerteamenes selvstendighet og utvikling fram. Skal ledere kontrollere hva lærerne gjør på teamet og hvordan de jobber, eller skal lederne distribuere ansvaret til lærerne og la lærerne ta det fulle ansvar for arbeidet og utviklingen på teamet. Og hvordan kan team fungere som et felles utviklingsprosjekt på skolen hvis team har full frihet og utvikler seg i veldig ulike retninger?

Skoler som utvikler hensiktsmessige samarbeidskulturer arbeider med felles visjon og verdier, fellesansvar, refleksjon og samarbeid (Aas, 2011). Det er skoleledelsens ansvar å legge til rette for profesjonelle læringsfellesskap og utvikle gode samarbeidsstrukturer. Når en snakker om team som samarbeidsarena, kan en peke på både en innholdsside og en formside. Hvilken kultur den enkelte skole har for team, hvilke forventinger og føringer finnes og hvordan blir viktigheten og betydningen av team kommunisert er viktig å sette fokus på. Den mer fysiske siden ved teamet, selve organiseringen av team – sammensetningen av teammedlemmer, størrelsen på teamene, tiden avsatt til teammøter, teamledelse, agenda og referater for teammøter er avgjørende faktorer våre informanter ga for oppfatningen av teamarbeid. Her er det muligheter for ledere til å tilrettelegge for team og stille noen krav.

Når det gjelder samarbeidsstrukturer, er det sentralt å se på hvordan skoleledelsen bygger opp samarbeidskulturer (Aspfors, 2012; Engvik, 2012; Hargreaves & Fullan, 2014) ved skolen strukturelt, kulturelt og relasjonelt. Team kommer inn som en samarbeidsarena for lærerne ved skolen og kan være en del av det profesjonelle læringsfellesskapet (Hjertø, 2017). Det er i denne konteksten den nyutdannede kan utvikle sin læreridentitet (Aspfors, 2012; Engvik, 2012), yrkesidentitet og sosialisering inn i fellesskapet (Wenger, 2004). Skoleledere har mange utfordringer å håndtere, og Møller (2009) anvender et dilemmaperspektiv for å forstå

disse utfordringene. Skolelederne er i et krysspress mellom sin lokale skole med sine tradisjoner og historie, lokale diskurser om skoleledelse og innramming av ansvarsplikt på en side, internasjonal diskurs på en annen side, mens en tredje side er kommunal eller fylkeskommunal kontekst og krav om ansvarsplikt. Endringsstrategier i skolen er en skrittvis moderniseringsprosess, hvor det nye og det gamle eksisterer side om side. «Å finne den rette balansen mellom stabilitet og forandring er en kontinuerlig lederutfordring hvor det ikke finnes enkle løsninger» (Møller, 2009, s. 201). Skoleledere kan synes å trenge felles arenaer hvor skolelederne blir konfrontert med egne holdninger og verdier. For at skoleledere skal takle skolelederrollen, bør skoleledere ha et nettverk der de kan dele erfaringer og diskutere hvordan de utøver sin lederrolle.

Den nyutdannede er i starten av sin yrkeskarriere. De er ofte ansatt i vikariater som kan gi en usikkerhet og gi dem en utsatt posisjon som medfører en sårbarhet. Smith, Ulvik og Helleve (2018) poengterer at en skoleledelse som tar sårbarhetsfaktorene til nyutdannede på alvor bør sikre at de nyutdannede får en overkommelig jobb, et godt team å jobbe sammen med som kan gi både støtte og tilbakemeldinger på jobbutøvelsen og at dette vil kunne være med på å gi den nyutdannede mestring. Våre informanter var alle midlertidig ansatt, og ut fra innspill de ga var det akkurat støtte og det å bli sett og verdsatt, noe de opplevde som viktig i sin lærerhverdag. Mestringsbegrepet kan ses i sammenheng med emosjonsarbeid og relasjoner (Bjørkelo et al., 2013). Ved å stille spørsmålet om hva skoleledere vet om betydningen av teamarbeid for nyutdannede lærere i forhold til mestring, ønsker vi å belyse dette området sett i sammenheng med skoleleders rolle. Det kan mulig være utfordrende for skoleledere å se dette opp mot kravet om å få kabalen med for eksempel fag- og timefordeling og andre praktiske hensyn til å gå opp. Her hviler det imidlertid et stort ansvar på skoleledelsen. Det må være en forpliktelse for fellesskapet at alle lærere deltar på team, både de erfarne og de nyutdannede. Tilstedeværelse og tydelige avtaler for lærere i deltidsstillinger om teamdeltakelse og regelmessighet og hvordan få samarbeidet på teamet til å fungere bra, uttalte våre informanter blant annet som vesentlig for om teamet fungerte.

Hvordan skoleledelsen planlegger og følger opp teamarbeidet, blir vesentlig. Det å legge til rette for god organisering blir en betingelse for hvordan team som samarbeidsarena fungerer. Informantene våre pekte blant annet på at store team og teammøter som ligger i lunsjpausen ikke fungerer. Spørsmålet om hvilke oppgaver lærerne skal gjøre på teamet bør også være tydelig uttalt. Blir strukturen på teammøtene for utydelig uten en fast ramme opplevde våre

informanter at noe av nytteverdien forsvinner, og at teammøtene mer får form som kaffekos og uformell prat. Flere av de nyutdannede vi intervjuet var opptatt av egen nytteverdi ved det å delta på team, at teammøtene skulle være effektive og gi dem noe. Som nyutdannet er de i en fase hvor det handler om å overleve og få oversikt og orden og få en følelse av kontroll. Hvis teammøtene ikke oppleves som effektive og hensiktsmessige, kan de mer bli en tidstyv enn en god samarbeidsarena.

Hva skjer når team ikke fungerer? Rektor og skoleledere har et ønske om å bli likt, men som skoleleder må en tåle å leve i et spenningsfelt mellom tilslutning og motstand (Møller, 2009). Hvis team ikke fungerer, bør skoleledelsen være oppmerksom på dette og våge å gå inn for å gjøre endringer. Hjertø sier at rektor er teameier (Hjertø, 2017). For å få til samarbeidet i teamet, kreves gjensidig engasjement og innsats fra medlemmene i teamet, og den gjensidige avhengigheten gjør at medlemmene blir knyttet til hverandre emosjonelt og faglig.

Konteksten for samarbeidslæring er samspillet mellom læringsoppgave, teammedlemmene og selve teamet (Kirschner et al., 2018). Cranston (2011) sier at relasjonell tillit er grunnlaget for teamets psykologiske trygghet som er avgjørende for å lykkes med felles mål.

Gruppetryggheten kan beskrives som en felles overbevisning i gruppen om at den er fri for mellommenneskelig risiko og det å uttrykke seg uten frykt og risiko er en forutsetning i lærende organisasjoner hvor en skal samarbeide og ta avgjørelser (Paulsen, 2014). Om kulturen er funksjonell eller dysfunksjonell i forhold til å nå en eller flere målsettinger er vesentlig (Bang, 2011). Som skoleleder må en tørre å gå inn i samarbeidskulturer som ikke fungerer og søke å finne løsninger slik at de ikke får feste seg som en del av kulturen ved skolen. Dette kan mulig oppleves som ubehagelig for en skoleleder og krever tid både til å gå inn i saken og til oppfølging.

Mandatet ved å være skoleleder inneholder makt. Lojalitet er nært knyttet til legitim makt og ofte anvendes lojalitet om lydighet, og skoleledelsen må kreve lojalitet av sine medarbeidere. Spørsmålet om hvordan skoleledere bør balansere oppfølging og kontroll av teamarbeidet i forhold til utøvelse av makt er ikke et enkelt spørsmål å besvare. Å utvikle tillitsforhold er, som nevnt i 2.3.2, et kontinuerlig arbeid som kan involvere mange følelser. Etablering av tillit er sentralt i forhold til utøvelse av makt. Relasjonell tillit er avgjørende for å lykkes med felles mål. Den nyutdannede, som ofte er i et midlertidig ansettelsesforhold, er som vi har nevnt tidligere i en sårbar situasjon. Det er viktig at skoleledelsen er seg denne konteksten bevisst og at skoleledelsen ser at det å være nyutdannet i vikarstilling kan ha innvirkning for

deltakelse og trygghet på ulike samarbeidsarenaer. Team som har en klar struktur og organisering, hvor retningslinjene for deltakelse er likeverdige for alle deltakere, kan være med på å sette en tydelig ramme. Kontroll med at skolens retningslinjer for team overholdes kan på den måten virke som en trygghetsfaktor, at kontroll dermed ikke blir oppfattet som noe negativt eller begrensende for teamet. Det å ha en tydelig styring med uttalte mål og krav, selv om dette innebærer momenter av kontroll, gjør ikke at kontroll her blir negativt.

Skolen kan også betraktes som lærerutdannere siden de har ansvar for studenter i praksis. Studenter skal i tillegg til å observere, planlegge og gjennomføre undervisning få innsikt i skolen som organisasjon og samarbeidsformer mellom lærere. Dette fellesansvaret på skolen er viktig å være seg bevisst, og det er betimelig å stille spørsmål om hvordan studenter kan få gode erfaringer med teamarbeid i praksis, og hvilken rolle veilederne har som rollemodeller i praksis. Skolen har også ansvar for oppfølging av nyutdannede lærere i de to første arbeidsårene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Den nyutdannede kommer med ulike erfaringer og forventninger til team utfra hva han eller hun har opplevd gjennom praksisperioder gjennom lærerutdanningen. Våre informanter var dårlig forberedt på teamarbeid som en del av lærerrollen utfra praksisperiodene på skolene. Erfaringene fra utdanningen er med på å danne forventninger hos den nyutdannede som starter i yrkeslivet. Veileders holdninger til teamarbeid, overfor studenter og nyutdannede, kan spille en avgjørende rolle for deres holdninger og forventninger til team. Er fokuset i lærerutdanningen når det gjelder teamarbeid som en del av den profesjonelle utviklingen sterk nok eller har utdanningsinstitusjonene og praksisskolene en vei å gå her? Ut fra svarene våre informanter ga, kan det se ut som det var lagt lite vekt på teamarbeid i deres praksisperioder. Våre informanter ga uttrykk for varierende erfaringer. Hvis teamarbeid har betydning for mestingsopplevelsen for den nyutdannede og kan være med på å gi et trygt stillas i lærerhverdagen, og man ønsker å beholde de nyutdannede i yrket, bør kanskje dette komme sterkere inn i utdanningen og gjennom praksisperiodene? Vi spør oss om retningslinjene for studenters praksisperiode er godt kjent og innarbeidet på skolene. Veiledere og kontaktpersonen i ledelsen på skolene skal kjenne til retningslinjene, men kanskje bør også andre lærere som skal samarbeide med studentene, kjenne til disse. Vi har ikke spurt om dette i vår oppgave, eller snakket med skoleledere eller lærerutdannere, men vi løfter fram informantenes erfaringer og perspektiver. Universitet og høyskoler har ofte partnerskapsordninger med skoler for å sikre god kvalitet i oppfølgingen av studentene.



Veilederutdanningen er også et element i dette som kan ha positiv betydning for skolenes oppfølging av nyutdannede lærere. Oppfølging av studenter i praksis bør det forskes mer på.

## **6.2 Implikasjoner for videre forskning og vurdering av validitet og reliabilitet**

Nasjonalt og internasjonalt står en overfor en utfordring der det er behov for mange nye lærere samtidig som flere nyutdannede lærere ikke forblir i yrket (Rambøll, 2016).

Forventningene til lærerrollen er komplekse, og læreryrket er både relasjonelt og emosjonelt. Med styrket fokus på hvordan man kan legge til rette for de nyutdannede, og bevisstgjøre samarbeidskulturene de er en del av, kan dette kanskje føre til at flere nyutdannede forblir i yrket. Når man har funnet ut at lærere som opplever kollektiv mestring i lærersamarbeid på skolen, har færre tanker om å forlate yrket (Tiplic, Brandmo, & Elstad, 2015), bør dette få konsekvenser for hva skoleledelsen bør gjøre for å styrke samarbeidet for de nyutdannede. Hva skjer med lærere som ikke opplever denne kollektive mestringen? Det kollegiale fellesskapet er uttalt fra Kunnskapsdepartementet (2016), og en kan mulig anta at det er nasjonale og lokale forskjeller i det kollegiale samarbeidet og teamarbeidet. Det kan være interessant for videre forskning å se om overgangsfasen fra student til nyutdannet kan lempes noe ved økt fokus på teamarbeid.

Et annet perspektiv som kan forskes på er å sammenlikne perspektivet til skoleledere og lærere om teamarbeid i videregående skole. Har de lik forståelse av hensikten og betydningen av teamarbeid eller er det store forskjeller? Hvordan forstår ledere og lærere teamarbeidets innhold, og hvordan kan de jobbe for å utvikle kvaliteten i teamarbeidet? Dette er bare noen av spørsmålene som kan være interessante å utforske videre.

Vårt fokus har vært nyutdannede lærere i videregående skole, hvilke erfaringer og forventninger de har til team, og om teamarbeid kan ha betydning for deres mestringsopplevelse. Som vi skrev i innledningen, er det forsket på team og nyutdannede læreres profesjonelle utvikling separat, og vårt forskningsrom har vært å kombinere disse fenomenene.

Gjennom en vurdering av oppgavens validitet og reliabilitet, vil vi også se på behovene for videre forskning. Via intervjuene fikk vi relevante funn fra våre informanter, som sier at teamarbeid kan ha betydning for dem som nyutdannede lærere. Dette berører oppgavens

interne validitet. Vi mener at datainnsamlingen i seg selv er gjennomført på en tilfredsstillende måte, men vi kan ikke påvise direkte årsakssammenhenger, altså kausalitet. Vi ser at det er individuelle forskjeller på hvilke områder informantene mener teamarbeid har betydning. De individuelle forskjellene og betydningen av teamarbeid, kan utforskes mer. Oppgaven har noen begrensninger. Siden dette er kvalitativ forskning, kan ikke funnene generaliseres til å gjelde alle nyutdannede lærere i videregående skole. Funnene hadde mulig vært annerledes med andre informanter. Dette er begrensninger som angår den eksterne validiteten (Grønmo, 2017). Fordelingen mellom kjønn kunne vært jevnere for eventuelt å kunne utforske kjønnsforskjeller i nyutdannede læreres fortellinger om mestringsopplevelser og holdninger til team og lærerrollen. Er det ulikhet i forventninger og innstilling til forpliktende teamarbeid i forhold til kjønn? Å drøfte kjønnsforskjeller knyttet til mestringsopplevelser kan være interessant for videre forskning. Dette forutsetter et langt større utvalg informanter, og da kanskje med kvantitativ forskning i form av en spørreundersøkelse.

Det kunne også vært interessant å forske på nyutdannede lærere og team med tanke på fagbakgrunn. Vil det være forskjeller i forhold til hvilken fagbakgrunn de nyutdannede har? Et annet interessant område er å forske på om det er ulike forventninger til teamarbeid utfra hvilken utdanningsinstitusjon den nyutdannede har sin utdanningsbakgrunn. Skiller lektorutdanningen seg fra de som tar PPU? Er det forskjell på de med yrkesfaglig utdanning? Dette antar vi vil være interessant for skoleledere og utdanningsinstitusjonene å utforske videre.

Det at vi har vært tre i forskningsfelleskap har utfordret spørsmål knyttet til begrepsvaliditet (Grønmo, 2017). Forstår vi det samme med begrepene vi bruker? Bruker vi ulike begreper om det samme fenomenet når vi skriver? Når vi har et teoretisk rammeverk, har vi et mangfold av ulike begreper som brukes i faglitteraturen, derfor var det viktig å diskutere og validere begrepsbruken vår underveis. De begrepene vi har drøftet mest er begrepene mestringsopplevelse og ulike oversettelser av Banduras (1993) begrep «self-efficacy», begrepene yrkeskultur og skolekultur, begreper knyttet til team og samarbeidskulturer og begreper knyttet til skoleledelse og makt.

Reliabiliteten i vår forskning er både styrket og svekket ved at vi har vært tre i forskningsfelleskapet. Styrken har vært at vi har hatt et tolkningsfelleskap, vi har hatt mulighet til å drøfte kritisk de ulike fasene i forskningen, synet på teori og hvordan vi på best

mulig måte kan drøfte problemstillingen i oppgaven. Dette har bidratt til stabilitet i forskningsarbeidet (Grønmo, 2017). Svakheten kan være at vi med drøfting av sammensatte fenomener, favner for bredt og med tre som intervjuer, transkriberer og skriver sammen, kan det også være en svakhet at vi i perioder har hatt ulike tilnærminger og ulik forståelse av fenomenene. Dette kan knyttes til det Grønmo (2017) kaller ekvivalens. Vi har drøftet utfordringene underveis, og planleggingen av de ulike fasene i forskningsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2017) har derfor vært avgjørende for å få mest mulig samsvar innbyrdes i forskningsgruppen.

### **6.3 Avsluttende kommentarer om implikasjoner**

Vi har i denne delen sett på noen implikasjoner for skoleledelse og videre forskning i forhold til vår problemstilling. Som vi har poengtert er vårt utvalg av informanter for lite til å generalisere og gi noe entydig svar. Innspillene fra våre informanter kan være med på å belyse problemstillingen og forskningsspørsmålene våre. Ensomheten i lærerrollen og sårbarheten i den første tiden i yrket bør man være seg bevisst og krever oppmerksomhet både fra skoleledelsen og fra lærerutdanningsinstitusjonene. Som nyutdannet lærer er man i en sårbar fase hvor fokus først og fremst er å overleve den første tiden i yrket, og hvor fokus mest er vendt innover mot en selv. Den kollektive dimensjonen som team er hadde våre informanter ulike erfaringer med og holdninger til. Alle var opptatte av en delekultur, selv om det var ulik motivasjon for delekulturen, og de hadde ulike behov for anerkjennelse og det å bli sett. Organisering og rammer for team poengterte informantene at var viktige.

Skoleledere har både ansvar for nyutdannede læreres profesjonelle utvikling og teamarbeidet og den kollektive utviklingen på skolen. Yrkeskulturen bidrar til å gi mening, støtte og identitet til nyutdannede lærere og arbeidet deres. I videregående skole har den fagorienterte yrkeskulturen stått sterkt. Med økte krav til lærerrollen og kompleksitet i lærerhverdagen, kan et sterkere fokus på teamarbeid som samarbeidsarena få en mer sentral plass i framtiden.

Skoleledere og utdanningsinstitusjonene har et felles ansvar for å utvikle godt samarbeid om studenter og fokus på profesjonell utvikling hos nyutdannede lærere. Som vi har beskrevet, er det mange ulike interessante områder for videre forskning.

## 7 Avslutning

I denne oppgaven har vi utforsket følgende problemstilling: Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere i den videregående skolen med teamarbeid, og hvilken betydning kan teamarbeid ha for deres mestringsopplevelse i lærerrollen? Forskningsspørsmålene våre var: Hva forteller de nyutdannede lærerne om sin mestringsopplevelse i lærerrollen? Hvordan beskriver de nyutdannede lærerne sine forventninger til og sine erfaringer med teamarbeid? Vårt forskningsrom i denne oppgaven har vært å kombinere forskningsfeltene nyutdannede lærere i den videregående skole og teamarbeid, for igjen å drøfte betydningen av teamarbeid for de nyutdannedes mestringsopplevelse i lærerrollen. Problemstillingen har flere implikasjoner for skoleledelse og videre forskning. Vårt bidrag kan føre til økt forståelse for hva som hemmer og fremmer mestringsopplevelsen hos nyutdannede lærere og på hvilke områder teamarbeid kan ha en betydning for dem.

Funnene vi har knyttet til de nyutdannedes mestringsopplevelse i lærerrollen, må tolkes i lys av at de er i en overlevelses- og utforskningsfase (Aspfors, 2012; Engvik, 2012, 2016; Huberman, 1989) i sin profesjonelle utvikling. Den mangfoldige og komplekse lærerrollen gjør at det er mange ulike områder de nyutdannede skal mestre. Våre informanter ga uttrykk for mestringsopplevelse i lærerrollen i relasjon til elevene og i undervisningen i klasserommet selv om de møtte utfordrende situasjoner. Flere ga uttrykk for at teamarbeidet fremmet en god mestringsopplevelse, bidro til faglig trygghet og at de fikk anerkjennelse ved å bidra på teamet.

De nyutdannede lærernes erfaringer med team fra praksisperiodene har vært med å forme forventningene til teamarbeid som en del av lærerrollen. Da flere av de nyutdannede i vårt utvalg hadde erfaringer med svake samarbeidskulturer fra teamarbeid på praksisskolene, hadde flere av informantene lave forventninger til teamarbeid som nyutdannet lærer. Studenter har ofte praksis både i grunnskolen og videregående skole, og erfaringene kan knyttes til begge skoleslagene. Selv om vi ikke kan generalisere dette funnet, er det såpass tydelige funn fra flere av informantene uavhengig av hverandre at det bør være interessant for skoleledere, i både grunnskoler, videregående skoler og utdanningsinstitusjonene å utforske dette videre.

Våre informanter hadde ulike erfaringer med teamarbeid som lærere. Alle satte pris på delekulturen på teamene, men det var ulikt hva de la i selve delekulturen, om de diskuterte og drøftet elevenes læringsutbytte eller om de bare delegerte oppgaver og delte undervisningsopplegg. I intervjuene kom det tydelig fram at holdningene til team både hos nyutdannede og erfarne lærere er ulike. Holdningene kan knyttes til Hjertøs (2013) grunnprinsipper for team; relasjonene mellom teammedlemmer, gjensidigheten og det felles ansvaret på teamet. Noen av informantene hadde et individualistisk perspektiv på lærerrollen og teamarbeid, mens andre var mer opptatt av det kollektive perspektivet.

Som vi nevnte i innledningen, har det tradisjonelt vært mindre lærersamarbeid i videregående skole enn i grunnskolen, og for å unngå at nyutdannede lærere opplever ensomhet i lærerrollen og at de slutter i yrket, er det viktig å ha fokus på ulike områder som kan styrke den nyutdannede lærers mestringsopplevelse i lærerrollen. Veiledningsordningen er en formell ordning som kan bidra til dette, samtidig bør også skoleledere se at kollegafellesskapet og fagsamarbeid i team, er en viktig arena for den nyutdannedes utvikling og faglige trygghet. Når det gjelder team, må ledere ta høyde for både de strukturelle og de kulturelle rammene. I videregående skole er det ofte avdelingsleder som er ansvarlige for oppfølgingen av det faglige og pedagogiske arbeidet til lærerne. Skoler som utvikler hensiktsmessige samarbeidskulturer arbeider med felles visjon og verdier, fellesansvar, refleksjon og samarbeid. Dette må befestes i hele skolens ledelse.

Denne oppgaven bidrar til å borte litt dypere i forståelsen av den virkeligheten nyutdannede lærere står i, hva som hemmer og fremmer mestringsopplevelser i lærerrollen, og om teamarbeid kan ha betydning for den nyutdannede lærers mestringsopplevelse. Selv om vi har informanter fra den videregående skole, kan vi anta at problemstillingen kan være relevant for alle skoler som både har nyutdannede lærere og som bruker team som samarbeidsform, siden noen av dilemmaene er knyttet til situasjoner og utfordringer nyutdannede kan møte på uavhengig av skoleslag.

Vi håper og tror at vi har bidratt med nye og interessante innspill i et felt vi mener bør vies oppmerksomhet, og som er av betydning for alle som har sitt virke innenfor skolen og utdanningsinstitusjonene.

# Litteraturliste

- Aspfors, J. (2012). *Induction Practices. Experiences of Newly Qualified teachers*.  
(Doktoravhandling).
- Aubert, V. (1979). *Sosiologi: 1 : Sosialt samspill* (Bd. 1). Hentet fra  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2015012208053](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2015012208053)
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning.  
*Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Oslo: Universitetsforl.
- Bang, H. (2013). Organisasjonskultur: En begrepsavklaing. *Tidsskrift for Norsk  
Psykologforening*, 50(4), 326–336.
- Berg, G. (1999). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Hentet fra  
[http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2009032404029](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2009032404029)
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G., & Lønningen, K. (2013). *Emosjonenes rolle i profesjonelt  
lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen*. 1–17.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and  
Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Cranston, J. (2011). Relational Trust: The Glue that Binds a Professional Learning  
Community. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(1), 59–72.
- Dahl, A. K., & Scheie, J. T. (2018). Arbeidslivsmestring—To unge læreres valg i møte med  
utfordrende situasjoner. *Bedre skole*, 1, 32–37.
- Day, C., & Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.
- Dysthe, O. (2006). Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. I O. Dyste (Red.),  
*Dialog, samspel og læring: Bd. 3. opplag* (s. 33–72). Oslo: Abstrakt forl.
- Edmondson, A. C. (2008). The Competitive Imperative og Learning. *Harvard Buisness  
Review*, (July-August).

- Engeström, Y. (1999). Aktivitetsteori og individuell og sosial transformasjon. I R. Miettinen & R.-L. Punamäki-Gitai (Red.), *Perspektiver på aktivitetsteori* (s. 19–38). Cambridge University Press.
- Engvik, G. (2012). Betydningen av nettverk for nyutdannede lærere i den videregående opplæring. I M. B. Postholm (Red.), *Læreres læring og ledelse av profesjonsutvikling*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Engvik, G. (2016). Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og lring i lærernes første yrkesår. I G. Engvik & A.-L. Østern (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse* (s. 211–231).
- Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring: Fra kunnskap til kompetanse*. Bergen: Fagbokforl.
- Grønmo, S. (2017). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Bergen: Fagbokforl.
- Gundem, B. B. (1998). *Skolens oppgave og innhold: En studiebok i didaktikk* (4. utg.). Hentet fra [http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008081800080](http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008081800080)
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur*. Oslo: Ad Notam Gyldendal AS.
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: Hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Helstad, K. (2013). *Kunnskapsutvikling blant lærere i videregående skole. En studie av et skoleutviklingsprosjekt om skriving i og på tvers av fag*. (Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo). Hentet fra <https://www.duo.uio.no/handle/10852/36829>
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 134–151). Oslo: Universitetsforl.
- Hjertø, K. B. (2013). *Team*. Bergen: Fagbokforl.
- Hjertø, K. B. (2017). Rektor som teameier:Kapasitetsbygging gjennom teamarbeid. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 211–245). Bergen: Fagbokforl.

- Huberman, M. (1989). The Professional Life Cycle of Teachers. *Teachers College Records*, 91, number 1.
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Kirschner, P. A., Sweller, J., Kirschner, F., & Zambrano R, J. (2018). From Cognitive Load Theory to Collaborative Cognitive Load Theory. *International Journal of Computer-Supported Collaborative Learning*, 13(2), 213–233. <https://doi.org/10.1007/s11412-018-9277-y>
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Stortingsmelding 11 Læreren, rollen og utdanningen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfddb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave). Gyldendal Akademisk.
- Løver, M. E., & Postholm, M. B. (2016). *Ledelse og læreres læring i team*. Bergen: Fagbokforl.
- Mathisen, K. (2007). Nyutdannede lærere som en ressurs i skolen. I T. L. Hoel (Red.), *Når starten er god. Artikkelsamling om rettleiing av nyutdanna lærarar* (s. 13–21).



- Mausestagen, S., Prøitz, T. S., & Skedsmo, G. (2016). Ansvarliggjøring og nye organisasjonsrutiner i skole—Rom for læring? *Nordiske Organisasjonsstudier*, 18(18), 79–97.
- Munthe, E., Helgevold, N., & Bjuland, R. (2015). *Lesson Study: I utdanning og praksis*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Møller, J. (2007). Skolelederens betydning for elevenes læringsresultater. I J. Møller & L. Sundli (Red.), *Læringsplakaten: Skolens samfunnskontrakt* (s. 165–184). Kristiansand: Høyskoleforl.
- Møller, J. (2009). *Lederidentiteter i skolen: Posisjonering, forhandlinger og tilhørighet*. Oslo: Universitetsforl.
- Møller, J. (2011). Rektorers profesjonsforståelse—Faglig autonomi og administrativ underordning. I J. Møller & E. Ottesen (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 27–50). Oslo: Universitetsforl.
- Paulsen, J. M. (2014). «Sats på det trygge»—Læringsfremmende ledelse. I A. O. Haugen & Å. S. Hole (Red.), *Personalledelse i et kunnskapsbasert arbeidsliv* (s. 149–173).
- Rambøll. (2016). *Evaluering av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rockoff, J. (2004). The Impact of Individual Teachers on Student Achievement: Evidence from Panel Data. *The American Economic Review*, 94(2), 247–252.
- Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Oslo: Egmont Hjemmets bokforl.
- Smith, K. (2010). Mentorrollen—Norske og internasjonale stemmer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere* (s. 22–38). Universitetsforlaget.

- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2018). *Førstereisen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.  
<https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Weber, M. (1990). *Makt og byråkrati: Essays om politikk og klasse, samfunnsforskning og verdier* (2. utg.). Oslo: Gyldendal.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: Læring, mening og identitet*. København: Reitzel.
- Aas, M. (2011). Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap. I E. Ottesen & J. Møller (Red.), *Rektor som leder og sjef: Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen* (s. 186–201). Oslo: Universitetsforl.

# Vedlegg 1: E-post

Hei x

Jeg har fått navnet ditt via xx som er veileder på y VGS. Vi er tre lærere fra z VGS som skriver masteroppgave i utdanningsledelse om nyutdannede lærere og teamarbeid og lurte på om du har anledning til å bidra som informant i et intervju. Vi kan komme til din skole og intervjuet tar 30-45 minutter. Som informant vil du og skolen din være anonym, dvs. behandles med fiktive navn. Bakgrunnen vår er at vi er lærere og veiledere, og vi er derfor nysgjerrige på ulike sider ved det å være nyutdannet lærer. Du trenger ikke forberede deg til selve intervjuet.

Fint om du svarer på om du har anledning til å delta, så kan vi gjøre avtale om tidspunkt for intervjuet per mail. Har du flere spørsmål, bare ta kontakt. Vi ser fram til å høre fra deg!

Mvh Birgitte Mydske Egner  
Lektor og veileder på z VGS  
Tel:

# Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Vil du delta i forskningsprosjektet: «**Nyutdannede lærere, mestring og teamarbeid**»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke nyutdannede læreres opplevelser og erfaringer med teamarbeid. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

## **Formål**

Prosjektet er en masteroppgave gjort i forbindelse med studier ved UiO, Master i erfaringsbasert skoleledelse. Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer nyutdannede lærere i den videregående skole har med teamarbeid, Vi håper å tilføre ny kunnskap om nyutdannede lærere slik at skoleledere kan bruke denne kunnskapen inn i arbeidet med nyutdannede lærere.

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

Universitetet i Oslo, Institutt for lærer utdanning og skoleforskning, er ansvarlig for prosjektet.

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

I prosjektet definerer vi nyutdannede lærere som lærere som har jobbet som lærer i mindre enn to år, og som jobber i den videregående skole. Vi har vært i kontakt ved din arbeidsplass og fått informasjon om at du passer det utvalget vi vil intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du gjennomfører et intervju. Det vil ta deg ca. 45 minutter. Spørreskjemaet inneholder spørsmål om dine erfaringer ved det å arbeide i team. Intervjuet vil bli tatt opp med lydopptak og transkriberes i etterkant. Det vil være to fra prosjektet til stede under intervjuet, en som gjennomfører det og en som tar notater.

## **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

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

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Vi er tre personer som er involvert og skal skrive masteroppgaven sammen, og vi vil alle tre ha tilgang opplysningene. Det vil også være en veileder som hjelper oss underveis og som også vil ha tilgang til transkriberingen av intervjuene. Navn, skole, og kontaktopplysninger vil anonymiseres og erstattes med koder som lagres adskilt fra øvrige data. Lagrede data vil være innelåst og passordbelagt.

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

Prosjektet skal etter planen avsluttes i november 2019. Vi vil slette personopplysninger og data senest en måned etter at prosjektet er avsluttet.

## **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til: innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,

- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

Norsk senter for forskningsdata AS har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

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

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

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

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlige

# Vedlegg 3: Samtykkeerklæring

## Samtykkeerklæring

*Tilpass avkryssingsboksene etter hva som er aktuelt i ditt prosjekt. Det er mulig å bruke punkter i stedet for avkryssingsbokser. Men hvis du skal behandle særskilte kategorier personopplysninger og/eller de fire siste punktene er aktuelle, anbefaler vi avkryssingsbokser pga. krav om eksplisitt samtykke.*

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nyutdannede lærere, teamarbeid og mestring*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet, ca. november 2019

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)