



Uio • Universitetet i Oslo

Nyutdannede læreres opplevelse av utviklingsmuligheter, autonomi og tillit i skolen

– og deres mellomleders opplevelse av sin håndtering av nyutdannede lærere

June Evensen

UTLED4090

Universitet i Oslo

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

Oslo, 1.11.2020

Forord

Denne oppgaven ble oppstartet for noen år tilbake som et samarbeidsprosjekt mellom en medstudent og meg. Vi valgte å avslutte samarbeidet like etter at intervjuene var gjennomført. All transkribering ble gjennomført av meg, og kun få sider fra metodeavsnittet er gjort i samarbeid. Senere har jeg omskrevet metodekapitlet. Derfor kan jeg si at oppgaven fremstår nå som et helhetlig og selvstendig arbeid. Jeg takker min veileder og instituttet for at jeg fikk støtte og mulighet til å levere mastergradens siste del.

Sammendrag

Bakgrunn: I flere år har det blitt observert både i Norge og internasjonalt at nyutdannede lærer forlater yrket etter få år. Høy turnover blant nyutdannede lærere er et samfunnsøkonomisk problem. I tillegg kan det tenkes at det å ta en utdanning for å jobbe i skole, for så å slutte etter kort tid, kan påvirke nyutdannede personlig. For at skolen skal fortsette å ha motiverte ansatte, har flere forskere argumentert for at ledelsesstrategier er viktig. Denne oppgaven fokuserer derfor på nyutdannede læreres opplevelse av utviklingsmuligheter, autonomi og tillit i skolen og deres mellomlederes opplevelse av hvordan de håndterer nyutdannede læreres situasjon.

Hensikt med oppgaven: I et samfunn i stadig endring er det spesielt viktig å kunne rekruttere fagpersoner med relevant kompetanse til skoleverket. Flere undersøkelser er gjort innenfor feltet for å prøve finne mulige årsakssammenhenger de seneste årene. Derfor har jeg prøvd å finne områder som ikke så stor grad har blitt undersøkt. Jeg har sett på forhold som mulig kan ha innvirkning på den nyutdannedes opplevelse av skolehverdagen og da med hovedfokus på hvordan leders styring kan innvirke på relasjonsforhold som autonomi og tillit, og dermed svarer på følgende problemstilling: *Hvordan opplever nyutdannede lærere praktisering av styring og ledelse i skolen og hvordan opplever deres mellomledere hvordan de håndterer nyutdannede læreres situasjon?*

Metode: Denne oppgaven er en kvalitativ studie der semi-strukturert dybdeintervju har blitt brukt som metode. I denne studien har det deltatt seks informanter fra tre ulike grunnskoler i Oslo. Tre av informantene er mellomledere, og tre informanter er nyutdannede lærere.

Funn: Mine funn viste at mellomleder synes å ha intensjoner om tett oppfølging av den nyutdannede. utfordringer for mellomlederen synes å være i spennet mellom stort arbeidspress, pålagte direktiver og administrative oppgaver og at dette antakelig vanskeliggjorde leders prioriteringer. Stort arbeidspress og kapasitetsproblemer for mellomledere kan være en medvirkende årsak til at nyutdannede lærere opplever mindre læring og støtte i starten av yrkeskarrieren. Videre synes det også å bidra til at den nyutdannede opplever noe svekket tillit og autonomi. Funnene her er imidlertid ikke entydige, siden de synes å oppleve høy grad av tillit til kunnskapene om fagfeltet de har kompetanse i, men lavere grad av autonomi og tillit innen de områder som lærerne mente de manglet forståelse av og kjennskap til. Det fremkom av mine funn at det var en stor motivasjon for læring blant de nyutdannede, noe som indikerer at leder hadde vært tjent med bedre tilrettelegging for et godt organisert læringsmiljø internt på skolen, med tett oppfølging fra ledelsen.

Innhold

1	INNLEDNING	1
1.1	Introduksjon.....	1
1.2	Historikk.....	2
1.3	Støtteordninger for nyutdannede i Osloskolen.....	3
1.4	Problemområde for min undersøkelse	3
1.5	Problemstilling	4
2	TEORETISK RAMMEVERK	5
2.1	Aktualitet av temaet sett i et politisk perspektiv	5
2.2	Sentrale begreper for oppgaven.....	7
2.2.1	Tillitsbegrepet.....	7
2.2.2	Autonomi.....	7
2.2.2	Organisasjonskultur	8
2.2.3	Rolleklarhet	8
2.2.4	Mestringstro.....	8
2.3	Nyere relevant forskning.....	9
2.3.1	Ledelsesperspektivet	9
2.3.2	Lærerperspektivet - fokus på lærerrollen	9
2.4	Relasjonell tillit i skolen	10
2.4.1	Hypoteser i ovennevnte undersøkelsen til (Brandmo m.fl., 2018).....	11
2.5	Læringsmiljø	13
2.6	Lærerperspektivet	16
2.6.1	Lærerrollen sett fra læreres ståsted	16
2.6.2	Fag lærer ikke har kompetanse i.....	16
2.6.3	Relasjon.....	17
2.6.4	Forhold til kollegaer, foreldre og skolens ledelse.....	17

2.6.5	Teamarbeid	17
2.6.6	Kollektiv kultur.....	18
2.6.7	Verdisamsvar	18
2.6.8	Autonomi.....	19
2.6.9	Målstruktur og verdigrunnlag	19
2.6.10	Tidspress	20
2.6.11	Trivsel	21
2.6.12	Engasjement	21
2.6.13	Mestringstro - Mestringsforventning	21
2.7	Organisasjonskultur	22
2.8	Dilemmaer ved tillit	25
2.9	Et relasjonelt perspektiv på ledelse.....	26
3	OPPGAVENS FORSKNINGSMETODE.....	30
3.1	Kvalitativt forskningsdesign	30
3.2	Semi-strukturert dybdeintervju.....	30
3.2.1	Utforming av Intervjuguide.....	30
3.2.2	Gjennomføring av semi-strukturerte dybdeintervju	31
3.3	Rekruttering av informanter	31
3.4	Beskrivelse av informanter.....	32
3.5	Validitet og reliabilitet	32
3.6	Forskerens rolle i intervjuet.....	33
3.7	Analysemetode	33
3.8	Etiske betraktninger	34
4	ANALYSE – DRØFTING AV FUNN I UNDERSØKELSEN	35
4.1	Hovedfunn i min undersøkelse	35
4.1.1	Manglende oppfølging	35

4.1.2	Stort behov for støtte, læring og veiledning	36
4.1.3	Et overbelastnings- og kapasitetsproblem.....	37
4.1.4	Kollegial støtte.....	38
4.1.5	Høy terskel for å be om hjelp	39
4.2	Relevante funn relatert til hovedfunnene	40
4.2.1	Presentasjon av områder for videre drøfting og analyse.....	40
4.2.2	Oslo kommunes støtteordning – Forsterket lærerutdanning.	41
4.2.3	Tillit.....	44
4.2.4	Mentale representasjoner - skjulte mekanismer	48
4.2.5	Rolleklarhet - lærerperspektivet	49
4.2.6	Rolleklarhet – lederperspektivet	50
4.2.7	Autonomi – lederperspektivet	51
4.2.8	Autonomi – lærerperspektivet	53
4.2.9	Organisasjonskultur	55
4.2.10	Målstruktur	59
4.2.11	Læringsmiljøfaktorer, styring og ledelse	62
5	KONKLUSJON	70
6	LITTERATURLISTE	75

1 Innledning

1.1 Introduksjon.

Det er en klar tendens til et forholdsvis stort yrkesfracfall av nyutdannede lærere i skoleverket. Fenomenet har vært fokusert på i flere år, og turnover blant nyutdannede lærere har vært en utfordring i Norge i flere tiår.

Forskning fra et kull av lærere som startet sin yrkeskarriere i 2006 viser til at ca. 33% av nyutdannede lærere i Norge byttet arbeidsplass i løpet av de fem første årene (dvs. i løpet av 2011) av sin karriere (Tiplic, Brandmo og Elstad, 2015). Denne prosentandelen inneholder både de som skifter arbeidssted til en annen skole og de som forlater læreryrket. En undersøkelse fra 2016 gjort av GNIST viser til at prosentandelen for turnover blant lærere var 16 % prosent (GNIST indikatorrapport, 2016). Denne målingen er bare knyttet til de som forlater stillingen som lærere. Dermed måler disse to målingene forskjellige tilstander.

Turnover er av politisk interesse på grunn av dets negative konsekvenser for samfunnsøkonomien. Lærerutdanning gir staten høye utgifter, samtidig er det lite lønnsomt å tilby kompetanse som kun blir brukt i få år innenfor skolesektoren. I tillegg har grunnskolen mangel på lærere (Tiplic, m.fl., 2015). Turnover-problematikken er ikke bare en utfordring i Norge, men også i andre europeiske land. For eksempel viser tall fra Tallinn, Estland til lignende tendenser der over halvparten av lærere velger å slutte i yrket etter fem år (Wollebæk, 2019).

Fenomenet er fortsatt et dagsaktuelt tema, og det er derfor viktig å forstå hvorfor så stor prosentandel av nyutdannede velger å slutte i yrket etter kun få år som lærere. Ferske tall fra SSB viser at 15 prosent av undervisningen i grunnskolen og 21 prosent av undervisningen i videregående skole gis av ukvalifiserte lærere – en uheldig konsekvens som ytterligere styrker behovet for forståelse rundt høy tendens til "lærerflukt". Dette indikerer at det er viktig å forstå hva som ligger til grunn for nyutdannede læreres vurderinger av sin egen jobbsituasjon. Denne masteroppgaven er et bidrag til denne debatten. Den avgrensner sitt problemfelt til deres opplevelse av utviklingsmuligheter, autonomi og tillit i skolen, samtidig som den også bringer mellomlederens stemme inn i vurderinger av tilrettelegging av nyutdannedes jobbsituasjon og deres behov for støtte.

1.2 Historikk

Gradvis har det etablert seg en politisk erkjennelse av at nyutdannede har behov for støtteordninger. Fenomenet har en forholdsvis lang historikk. I 1997 ble det etter vedtak i Stortinget satt i gang forsøk med veiledninga av nyutdannede lærere.

Det ble den gang igangsatt forsøk i tre fylker. Thomas Dahl, 2006 fikk hovedansvaret for å skrive rapporten: "Hjelp til praksisspranget, Evaluering av veiledninga av nyutdannede lærere". Denne ble utarbeidet med bakgrunn i evalueringen av den statlige initierte ordningen med veiledning av nyutdannede lærere. I denne evalueringen ble det funnet positive effekt av å gi støtte og veiledning til nyutdannede.

Statistisk Sentralbyrå (St.melding nr.11, 2009, s.31) viste til stor mangel på lærer frem mot 2020. Ved å gi veiledning til nytilsatte, ønsket regjeringen å motvirke frafallet og arbeide for at lærerne skulle forbli i yrket. De mente at veiledning var et sentralt virkemiddel for å motvirke en negativ trend.

Kunnskapsdepartementet og KS (kommunesektorens interesse- og arbeidsgiverorganisasjon) opprettet i 2009 en intensjonsavtale om at alle *kommuner* og fylkeskommuner skulle tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede lærere i skoler og barnehager (Kunnskapsdepartementet, 2009). Veiledningsordningen ble i 2016 evaluert. Rapporten viste blant annet til store variasjoner i hvordan denne veiledningen ble organisert (Rambøll, 2016, s. 42). Rapporten avslørte at kun seks av ti nyutdannede lærere faktisk fikk veiledning.

Februar 2017 ble det besluttet at det skal utformes nasjonale rammer for en veiledning av nyutdannede lærere, slik at alle nytilsatte skulle bli inkludert i ordningen, samtidig som det ble gitt rom for lokal tilpasning (Innst. 182 S, 2017). Veiledningsordningen er også fulgt opp i regjeringens politiske plattform, noe som vil si at regjeringen ønsker å etablere nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere (Regjeringen, 2018, s. 59). Målet med veiledningsordningen er *både å sikre bedre undervisning for elevene og forhindre at nye lærere slutter*. Iht. de nasjonale rammene stilles det tydelige krav til hvordan strukturen på veiledningsordningen skal være. Det kreves at det skal være satt av tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 7).

Det fokuseres på leders ansvar for veiledning av nyutdannede lærere.

1.3 Støtteordninger for nyutdannede i Osloskolen

Man kan med bakgrunn i dette historiske tilbakeblikket konkludere med at det er en politisk erkjennelse i Norge om at det er behov for støtteordninger, selv om disse ordningene er noe ulikt organisert.

Min undersøkelse er gjennomført i skoler beliggende i Oslo. Oslo kommune har egne fremforhandlede ordninger og følger dermed ikke de samme ordninger som KS. Dermed har Norge som helhet fortsatt ulike ordninger for nyutdannede, der Oslo kommune som eneste kommune i Norge har egne fremforhandlede ordninger.

I tariffavtalen gjeldende tidsrommet 01.01.2020 til 31.12.2021 fremgår det under punkt "Livsfasetiltak" at nyutdannede har rett til å få redusert undervisningen med inntil 6% det første yrkesåret i skolen etter fullført faglig og pedagogisk utdanning. I avtalen fremgår det at nyutdannede lærere disponerer den frigjorte tiden til for- og etterarbeid og faglig ajourføring på skolen, dersom man ikke blir enige om noe annet. Oslo kommune har ikke denne ordningen. Denne ordningen gjelder for øvrig i alle andre kommuner i Norge.

Oslo kommune tilbyr et introduksjonskurs for nyutdannede. Alle nyutdannede lærere i Osloskolen får et tilbud om et 50-timers kurs i grunnleggende lærerferdigheter. På Utdanningsetatens hjemmeside høsten 2020 skriver de: "*...Temaene som gjennomgås ivaretar de behovene mange nyutdannede opplever at de trenger mer kompetanse i ...*". Kurset er organisert i 6 samlinger i løpet av skoleåret, og den som deltar får veiledning av en erfaren pedagog på egen skole. Veileder kan være en erfaren lærer eller en leder som ønsker å bidra til å gi et løft til den nyutdannede faglig og trygge dem som ledere i klasserommet. Det er dermed ikke satt opp som krav i Oslo at den som veileder skal være en representant fra ledersjiktet ved skolen, men man fremhever at alle nyutdannede *har krav på observasjon og veiledning* det først skoleåret. Videre tilbyr etaten også en kursrekke til veiledere for å øke deres kompetanse innen veidingsfeltet. Det er tydelig at denne styrkingen for nyutdannede både iht. nasjonale satsninger og satsninger i Oslo har et felles anliggende målsetting gjeldende styrking, både i forhold til å det å rekruttere, beholde og trygge den nyutdannede i rollen som praktiserende lærer.

1.4 Problemområde for min undersøkelse

En studie i Norge som har forsøkt å forstå hvilke faktorer som spiller inn på turnover ble i 2015 gjennomført av Tiplic, Brandmo og Elstad. I deres undersøkelse har forskerne sett på hvordan

individuelle, organisatoriske og kontekstuelle forhold kan påvirke lærernes turnover i skolen. Resultatet av undersøkelsen viser et interessant funn som innbefatter både relasjonsspektret, tillit og motivasjon. For eksempel viser undersøkelsen at relasjon og tillitt til rektor har betydning for hvorvidt nyutdannede velger å fortsette i jobben. En god relasjon mellom rektor og nyutdannede lærere bidrar til at nyutdannede føler seg trygge og ønsker å fortsette i yrket. Videre foreslår Tiplic m.fl. (2015) at for at nyutdannede lærere skal forbli i yrket bør de samarbeide med andre nyutdannede lærere, i tillegg til de mer erfarne lærerne. Også tidligere studenter ved ILS har tatt for seg fenomenet i masteroppgaven: *Hvorfor slutter nyutdannede lærere?* Videre skriver Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm (2015, s.70-73) om temaet under tittelen: *Tre grunner til at lærerne slutter.*

En skoleleder har et visst handlingsrom innen styring av skolen. Rektoren har friheten til å delegerer ansvar, organisere team, samarbeidstid, læringsarenaer og lignende. Mye er også styrt av overordnede mål og direktiver fra skolemyndigheter. I tillegg er det et ledelsesansvar å påse at det tilrettelegges for viktige områder innen personalhåndtering (HR), for eksempel gjennom å sørge for at trivsel, motivasjon og ytelse er godt ivaretatt (Fuglestad og Lillejord, 1997). Det er ledernes ansvar å påse at nyutdannede lærere imøtekommer de overordnede målene og direktivene, men også at de nyutdannedes utviklingsmuligheter, autonomi og tillit ivaretas.

Utdanningsetaten i Oslo har med bakgrunn i en intern evaluering av tidligere medarbeiderundersøkelse, kommet frem til at undersøkelsen hadde svakheter. Denne ble endret i 2016/17, slik at undersøkelsen nå også innbefatter ansattes oppgavemotivasjon (indre motivasjon), opplevd selvstendighet (autonomi), rolleklarhet og relevant kompetanse utvikling (Fletre og Frydenlund, 2016). Undersøkelsen skal bidra som verktøy for at ledelsen tilrettelegger for at de ansatte opplever mestring og at det etableres et godt utviklende arbeidsmiljø.

1.5 Problemstilling

Som utdannet lærer med flere års arbeidserfaring i grunnskolen, finner jeg temaet rundt leders ivaretagelse av nyutdannede som interessant. Derfor har jeg valgt å gjøre min undersøkelse i aspektet nyutdannede og deres møte med skolehverdagen. Ofte er det mellomlederen som fungerer som nærmeste overordnede ledere for nyutdannede lærere, fremfor rektor. I min oppgave ser jeg derfor på relasjon mellom mellomledere og nyutdannede lærere og hvordan mellomleders *håndtering* (men også arbeidssituasjon) påvirker faktorer som synes å ha betydning og innvirkning på nyutdannedes utviklingsmuligheter, autonomi og tillit.

På bakgrunn av dette ønsker jeg å se på følgende overordnet problemstilling:

Hvordan opplever nyutdannede lærere praktisering av styring og ledelse i skolen, og hvordan opplever deres mellomledere hvordan de håndterer nyutdannede læreres situasjon?

Formålet med oppgaven er å utforske hva som har betydning for nyutdannede læreres arbeidssituasjon (særlig med tanke på deres mestringstro, rolleklarhet, tillit og autonomi), samt hva som har betydning for hvordan mellomledere håndterer nyutdannede læreres situasjon, (særlig med tanke på mellomlederens forståelse av nyutdannedes behov og deres kapasitet til å følge opp).

For å besvare den overordnede problemstillingen, vil jeg også besvare følgende delspørsmål:

- 1. Opplever de nyutdannede at mellomleder bidrar til mestringstro, rolleklarhet, tillit og autonomi?*
- 2. Har Oslo kommunes støtteordning for nyutdannede fungert etter intensjonen?*
- 3. Finnes det sammenfall mellom den nyutdannede og mellomledernes verdisyn?*
- 4. I hvor stor grad deler mellomleder og de nyutdannede lærerne forståelse av behov for oppfølging av nytilsatte?*

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Aktualitet av temaet sett i et politisk perspektiv

De fleste av skolens direktiver er styrt av lovverk, samt politiske vedtak og beslutninger. Interessant i denne sammenheng er den nærværende debatten om ledelsesperspektivet i skolen (Møller og Ottesen, 2011). Møller og Ottesen (2011) skiller mellom to ledelsesperspektiver; skoleledelse og klasseledelse.

Store internasjonale undersøkelser påpeker at verken resultatene eller kvalitetskulturen i norske skoler er gode nok, og skoleledelse løftes frem som et sentralt virkemiddel for å styrke kvaliteten i opplæringen (Møller og Ottesen, 2011, s.16).

I en artikkel fra 2017, argumenterer byrådsleder Raymond Johansen at for å øke kvaliteten på undervisningen må tillitsbasert ledelse få mer plass i skolen, og at det ikke er prøver og tester som gir resultater (Ruud, 2017, s. 24). Videre viser byrådslederen til debatten i academia om tillitsbasert styring og ledelse og at forskere har kommet frem til at denne ledelsesformen er mer

effektiv enn ledelse basert på mål- og resultatstyring. På den andre side, i samme reportasje, uttrykker Saida Bergum (Høyre) tvil om hvorvidt den nye ledelsestypen kun er retorikk. Hun mener at for å kunne styre, er det behov for mål å styre etter. Har vi ikke mål å styre etter, kan vi få ansvarsfraskrivelse, mener hun (Ruud, 2017, s. 25).

I kjølvannet av disse uttalelsene har også fagekspertise innen utdanningsfeltet tatt til ordet. I en mediedebatt understreker professor Eirik J. Irgens fra NTNU i Trondheim at tillitbasert ledelse er en god ambisjon, men om man tar for lett på det, er det fare for at gamle styringsideer lever videre (Ruud, 2017). Han viser til professor Bård Kuvaas fra BI i Oslo og hans uttalelse om at man ikke skaper motiverte ansatte gjennom “hard” personalpolitikk med system for kontroll og belønning, men med å lede slik at ansatte utvikler indre motivasjon. Indre motivasjon skaper bedre arbeidsprestasjoner, større vilje til å hjelpe andre utover det jobben formelt krever, samt lavere intensjon om å slutte, samt en mer effektiv organisasjonsforpliktelse (Ruud, 2017).

Ledelse i skolen har også blitt diskutert i Stortinget. Komitéflertallet i Stortinget fremhever at styring av skolen ikke skal bygge på kontroll og mistillit, og at det må utvikles kvalitetsvurderingssystem som fremhever elevenes læring, som bygger på tillit og som øker lærernes profesjonelle handlingsrom (Stortinget, 2017).

De nevnte debattene viser til et mulig paradigmeskift fra målstyring og kontroll til satsning på en tillitsreform for skoleverket. Dersom dette er tilfellet, vil endring av ledelsestype kunne berøre både ledelses- lærer- og elevperspektivet i dagens skole. Overnevnte politiske betraktninger har ikke direkte innvirkning på hvorvidt en nyutdannende velger å bli i sin stilling, men kan likevel ha en viss betydning for hvordan arbeidet skal utføres.

Mine intervjuer ble gjort da målstyring fortsatt hadde en sentral plass i skoleverket i Oslo. Det vil si innen vi fikk et direktørskifte og en senere omorganisering. Utdanningsetaten hadde i denne perioden et sterkere fokus og kontroll av Osloskolenes mål- og resultatoppnåelse. Det er nærliggende å tro at dette kan ha hatt innvirkning på empirien som presenteres i denne masteroppgaven. Dermed kan man trekke den slutning at det angivelige paradigmeskiftet og de endringene som skjer i Osloskolen nå ikke fanges opp i min undersøkelse.

2.2 Sentrale begreper for oppgaven

2.2.1 Tillitsbegrepet

Tian Sørhaug (1996) skriver at enhver form for organisasjon må håndtere en paradoksal spenning mellom makt og tillit og at den samfunnsmessige diskusjonen om maktbegrepet er kolossal. Videre skriver han at merkelig nok har diskusjonen rundt tillitsbegrepet vært langt mindre, men at dette har endret seg de siste årene. Med henvisninger til Luhman (1979), Gambetta (1990) og Giddens (1990) hevder han at felles for begge diskusjonene er at disse fundamentale begrepene viser seg å være vanskelig å gripe på en analytisk ensidig måte. Den vanskelige begripbarheten henger sammen med at både makt og tillit kan forstås som

“flytende uttrykk” (Lèvi-Strauss, (1957/1987 i Sørhaug, 1996)). Disse begrepene rommer mye mening, men meningsforholdet er tvetydig, bevegelig og i noen sammenhenger nesten oppløselig. Funnene i Tiplic m.fl (2015) viser at rektor – lærer relasjonen er viktig for den nyutdannede for å bli lenger i yrket. I min oppgave har jeg valgt å se på tillitsbegrepet som sentralt i forhold til både relasjon og autonomi, men også i forhold til det kulturelle aspektet. Det vil si at tillit dels baseres på at hvorvidt skoleleder har det nødvendige kunnskapsgrunnlaget, uttrykt gjennom skolens læreplaner, eller formulert som en egen yrkeskode. Samtidig vil relasjonene preges av asymmetri hvor noen har mer makt enn andre, jf. Tian Sørhaugs (1996) teori om tillit.

2.2.2 Autonomi

I følge selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000, s.17) som er referert til i undersøkelsen «Lærerrollen sett fra lærernes ståsted» (Einar M. Skaalvik og Sidsel Skaalvik, 2013, s. 14,19), har mennesket et grunnleggende psykologisk behov for autonomi. De skiller mellom aktiviteter som er selvbestemt og aktiviteter som utføres på grunn av en eller annen ytre form for påvirkning (belønning, tvang, trussel eller straff). Aktiviteter som ikke er selvbestemte, klassifiseres som ytre kontroll. Disse teoretikerne hevder dermed at jo større grad av ytre kontroll, desto mer vil indre motivasjon bli undergravet. I undersøkelse vil jeg også ha fokus på jobbautonomi som sentralt begrep og vurdere opp mot flere områder inne undersøkelsesfeltet. Jeg vil se på begrepet jobbautonomi ut ifra to innfallsvinkler. I et ledelsesperspektiv uttrykker det hvorvidt ledere stoler på at medarbeiderne har tilstrekkelig motivasjon og kompetanse til at de kan bidra til å nå mål for organisasjonen. I et medarbeiderperspektiv innebærer jobbautonomi at den ansatte oppfatter at man kan fatte beslutninger og ta initiativ i jobbsammenheng innenfor

avklarte rammeforhold. Autonomi vil bli sett på som en følge av bedre rolleklarhet og at leder vise tillit og gir rom for selvstendighet.

2.2.2 Organisasjonskultur

Organisasjonskultur er et vidt begrep, men i min oppgaves sammenheng omfatter begrepet felles verdier, normer og virkelighetsoppfatninger innad i skolen. Jacobsen og Thorsviks (2013, s.126) teori om organisasjonskultur sier at kultur kan ha sterk effekt på adferden til medlemmene i organisasjonen. For eksempel i en lærende-organisasjonskultur vil det være lagt opp til at lærere tar selv initiativ for egen faglige utvikling. I mitt undersøkelsesmateriale må jeg derfor søke etter funn som også kan relateres skolens kultur. Jacobsen og Thorsvik (2013, s.126) diskuterer både den formelle strukturen i organisasjonskulturen og det kulturelle perspektivet. Jeg har valgt å fokusere på et kulturelt perspektiv fordi det fokuserer mer på hvordan organisasjonen egentlig fungerer ifølge Jacobsen og Thorsvik (2013, s.126). De mener at det kulturelle perspektivet bringer oss nærmere på hvordan mennesker kan utvikle felles mønster og meninger som gir seg utslag i bestemte måter å handle på. De mener at organisasjonskulturen har fem generelle effekter på atferd. Jeg har valgt å fokusere på noen av disse effektene fordi disse kan belyse og gi viten som er viktig i min undersøkelse.

2.2.3 Rolleklarhet

I undersøkelsen til Brandmo mfl. (2018) definerer forfatterne rolleklarhet på følgende vis: At du som ansatt ikke er i tvil om hvilke oppgaver du har ansvar for, samt at du vet hva som forventes av deg for å gjøre en god jobb. Rolleklarhet er et begrep jeg bruker i min analyse.

2.2.4 Mestringstro

Skaalvik og Skaalvik (2013, s. 30) har ut ifra Albert Banduras litteratur og egen forskning (Skaalvik og Skaalvik, 2007, s. 611-625) utledet følgende definisjon av mestringsforventingsbegrepet (på engelsk: *self-efficacy*). Dette begrepet betyr at personen har en tro på at den er kapabel til å kontrollere ens egen utføring av en bestemt oppgave. Mestringstro (eller mestringsforventning) er brukt i mange sammenhenger innen psykologien, og det finnes mange teorier der det hevdes at mestringstro har betydning i menneskets hverdag. Videre hevdes det at motivasjon, tankemønstre, kognitive prosesser, handlingsvalg og synet på kontroll over egen fremtid og hverdag er sentrale områder innenfor begrepet mestringstro. Innen sosial-kognitiv teori mener man at mestringstro er en kognitiv mekanisme for stressreaksjoner kroppen opplever av en oppgave. Teorier om hvordan dette kan påvirke utføring av oppgaver er laget av Stajkovic og Luthans som i sin metastudie fra

1998 fant en sammenheng mellom mestringsstro og arbeidsrelatert ytelse (engelsk: *performance*) som viste at høyere mestringsstro ga utslag i bedre arbeidsevne.

2.3 Nyere relevant forskning

Jeg vil nå kort redegjøre for tre forskningsundersøkelser som vil bli nyttet som del av teorigrunnlaget i min undersøkelse. De to første er rettet mot skoleledelse, og den tredje er rettet mot lærerrollen.

2.3.1 Ledelsesperspektivet

Den først undersøkelsen, punkt 2.4, “Relasjonell tillit i skolen” er aktuell fordi jeg har benyttet mellomledere som informanter for ledelsen, samt at den også tar for seg aktuelle faktorer for min undersøkelse. Undersøkelsen ble publisert i 2018. Den gir bl.a. innsikt og økt kunnskap om skolens mellomledelse. Resultater fra undersøkelsen viser at relasjonell tillit ser ut til å ha størst betydning av de elementene som er undersøkt.

Jeg har også valgt å bruke en større amerikansk studie som presenteres under punkt 2.5 “Læringsmiljø”. Denne undersøkelsen fra 2014 er mer rettet mot organiseringens betydning for kvalitet og utvikling. Jeg mener at dette også må betraktes i forhold til leders styring og tilrettelegging for ivaretagelse av den nyutdannede. I denne undersøkelsen er fokus lagt på kvalitetsheving for fremming av læringsmiljøet. Begrunnelsen er at dette har relevans fordi det omhandler interne systemer for øket læring. Videre kan økt læring bidra til blant annet styrket autonomi og mestringsstro.

2.3.2 Lærerperspektivet - fokus på lærerrollen

Den tredje undersøkelsen jeg har benyttet er undersøkelse under punkt 2.6 fra NTNU, “Lærerrollen sett fra lærerens ståsted”, publisert (2013). Den er aktuell fordi den belyser flere områder rundt lærerens arbeidssituasjon. Det er flere faktorer som må vurderes ved sammenligning til eventuelle funn i min undersøkelse. Blant annet hvor lenge man har stått i yrket, samt alder. Jeg har intervjuet nyutdannede i midten av 20 årene, mens respondenter i undersøkelsen har en snittalder på 45 år, og ett snitt i yrkesutøvelse på 16 år. Selv om disse faktorene kan ha betydning, vil det likevel være områder som er relevante. For eksempel vil den enkeltes følelse av at man gjør en god jobb og følelse av tilhørighet til skolen, ikke direkte kunne relateres til erfaring og alder. Det samme gjelder blant annet skolekultur, samarbeid, skolekonteksten og arbeidsvilkårene, motivasjon, engasje-

ment og trivsel, samt grad av autonomi og relasjonelle forhold. Dette er faktorer som ikke nødvendigvis påvirkes av hvor lenge man har stått i yrket og hvor man befinner seg aldersmessig, fordi disse områdene i hovedsak berører og relateres til subjektiv opplevelse og forståelse.

2.4 Relasjonell tillit i skolen

En undersøkelse jeg har festet meg med som fokuserer på relasjonell tillit, er artikkelen:

“Predictors of department heads’ motivation: The key role of relational trust in schools” (Brandmo mfl., 2018). I denne artikkelen belyser forfatterne kort skolehierarkiet – skolens organiseringsstruktur med team av ledere, lærere og elever, samt rektors rolle historisk. Videre vises det til at det i dag er rektor, assisterende rektor og avdelingsledere som utgjør skolens ledelse. Hvordan avdelingene blir organisert varierer fra skole til skole, men resultat i undersøkelsen viser praktisering av delt lederskap. Jeg vil henviser til denne undersøkelsen fordi tillit er en av variablene jeg ønsker å se nærmere på i min oppgave.

Det vises også til at det i mange land i nyere tid er blitt et større press på skoleledelsen av de lokale myndigheter og deres krav om utdanningsmål og at det dermed er behov for nytenking innen lederskap i skolen. De hevder at det er blitt gjort flere studier av avdelingsledere og assisterende rektorer, men få av mellomledere. I denne artikkelen har man fokusert på avdelingsledere og deres rolle i instruksjonsledelse. Det påpekes at lærerevalueringer er en viktig del av instruksjonsledelse og at dette kommer til å vedvare.

Formålet med ovennevnte artikkelen er å presentere funn i undersøkelsen der det sentrale var og utforske hvordan rektors tilbakemelding til ansatte er påvirket av mellomleders egen oppfatning av arbeidsautonomi, rolleklarhet og deres egenmestring innen instruksjonsledelse. Et nyere paradigme til instruksjonsledelse er transformativ ledelse, der man jobber mot visjoner og inspirer medarbeiderne gjennom å etablere samarbeidskultur og samhørighet blant ansatte. To nøkkelbegrep for å lykkes er moralsk formål og tilbakemelding. Det teoretiske grunnlaget for undersøkelsen er transformativ ledelsesteori, instruksjonsledelsesteori, teori om jobbkarakteristika, teori om egenmestring og teori om relasjonell tillit.

Undersøkelsen det vises til i artikkelen bygger på funn gjort i undersøkelse der 251 avdelingsledere fra 138 skoler fra forskjellige områder i Norge har deltatt, og hvorav 74% av avdelingslederne opplyser at de har delegert personalansvar.

I min undersøkelse er mellomledere med delegert personal- og pedagogisk ansvar benyttet som informanter for ledelsesfunksjonen. Dermed vil det være interessant å vurdere om det finnes indikatorer som samstemmer med funn i denne undersøkelsen, men da i hovedsak i et mellomleder lærerperspektiv.

2.4.1 Hypoteser i ovennevnte undersøkelsen til (Brandmo m.fl., 2018)

Relasjonell tillit er viktig komponent mellom rektors tilbakemelding og avdelingsleders inntrykk av arbeidsautonomi. Altså: Relasjonell tillit resulterer i sosial utveksling mellom rektor og avdelingsleder som igjen er med på å fremme avdelingsleders arbeidsautonomi, arbeidsrolle og mestringsevne innenfor instruksjonsledelse.

Hypotese nr.1: Tilbakemelding fra rektor har positiv innvirkning på hennes/hans ansattes arbeidsautonomi gjennom relasjonell tillit.

Tillitsledelse: Den ansatte føler selvstendighet og tar ansvar selv. Rektor gir ansvar, stoler på, samt viser tillit til den ansatte. Det skaper god arbeidsautonomi for den ansatte. Relasjonsledelse: Rektor har en god relasjon til den ansatte innbefattet personlig interaksjon, ikke bare fag, men at rektor også viser omsorg og empati.

Hypotese nr. 2: Tilbakemelding fra rektor har positiv innvirkning på hennes/hans ansattes inntrykk av rolleklarhet gjennom relasjonell tillit.

Hvis du som rektor oppmuntrer og gir positiv tilbakemelding, bidrar det til at de ansatte føler at deres rolle er mer tydelig. Da vet den ansatte hva som er vedkommendes "stillingsinstruks hvis leder gir positiv tilbakemelding – finnes det en sammenheng? - Hypotesen sier at det er en sammenheng!

Hypotese nr. 3: Tilbakemelding fra rektor har negativ innvirkning på hennes/hans ansattes inntrykk av rolleklarhet gjennom tidspress.

Avdekket tidspress gjennom tre indirekte spørsmål formulert noe fordekt for å avdekke et reelt tidspress. Tre indikatorer skal avdekke om de føler at de er under tidspress – hvis det besvares veldig sant eller nesten sant, så indikerer det tidspress. Det fremgår av spørsmålene til forskningsspørsmålene til hypotese nr. 3. Parameter: ulike administrative oppgaver gitt lærerne som møter, dokumentering og administrativt arbeid som ikke er direkte knyttet til pedagogisk arbeid. Spørsmålet er utformet fordekt for å avdekke eller innrømme et faktisk tidspress.

Den ene variabelen i hypotesen er “rektors mengde av tilbakemelding” og hvordan den påvirker den andre variabelen som er “rolleklarhet under tidspress”. Rolleklarhet ved tidspress er hvor godt de vet hva de skal gjøre – kjenne sin egen rolle er å vite hva de skal gjøre når de skal jobbe (under tidspress) overtid, svare at man nesten ikke har tid til å hvile seg og at man nesten ikke har tid til pedagogisk planlegging på grunn av møter og adhoc-oppgaver. Vite hva du skal gjøre under tidspress.

Hypotese nr. 4: Tilbakemelding fra rektor har negativ innvirkning på hennes/hans ansattes inntrykk av arbeidsautonomi gjennom tidspress.

Det samme som overfornevnte, men her sett i forhold til arbeidsautonomi istedenfor rolleklarhet. Arbeidsautonomi vil si at du føler at du kan jobbe selvstendig uten at du føler at du gjør noe galt og uten at du må spørre om hva du skal gjøre hele tiden.

Hypotese nr. 5: Tilbakemelding fra rektor har positiv innvirkning på ansattes mestringsevne gjennom ledelse av lærernes undervisningsoppgaver og relasjonell tillit.

Det er en sammenheng mellom de to variablene. Der den første variabelen er rektors tilbakemelding, og den siste variabelen er mestring av instruksjonsledelse gjennom relasjonell tillit. Den siste variabelen betyr i praksis god tillitsbasert ledelse. Instruksjonsledelse er ledelse ved instruksjoner og transformativ ledelse er motivasjonsledelse – gulrotteknikken istedenfor piskteknikken.

Resultatene fra undersøkelsen gitt i innledende analyser iht. hypoteser for undersøkelsen er som følgende:

Diskusjon

- Undersøkelsen viser at det ikke er noen direkte sammenheng mellom utstrakt tilbakemelding fra rektor til ansatte og indikatorene/variablene arbeidsautonomi, rolleklarhet og mestringsevne. Det er likevel en indirekte sammenheng mellom de samme variablene og relasjonell tillit, noe som underbygger hypotese 1,2 og 5.
- Resultater fra undersøkelsen indikerer at kommunikasjon gjennom tillit er nødvendig for at ansatte skal føle god arbeidsautonomi.
- Rolleklarhet var den avhengige variabelen med den sterkeste relasjonen til tillit direkte og tilbakemelding indirekte.

- Resultater fra undersøkelsen indikerer videre at fast tilbakemelding fra rektor, i tillegg til tillitsvekkende kommunikasjon med rektor, kan gi avdelingsledere en større mestrings-evne i instruksjonsledelse.
- Tilbakemelding, som variabel, var ikke direkte relatert til tidspress, dvs at hypotese 3 og 4 ikke ble underbygget av svarene i undersøkelsen.
- Resultater fra undersøkelsen indikerer en negativ sammenheng mellom tidspress og rela-sjonell tillit, dvs at avdelingsleder vil oppleve mindre tillit til rektor om hun/han har for stor arbeidsmengde.
- Analysen viser også en klar sammenheng mellom tidspress og mestringssevne.
- Samlet sett ser vi at regelmessig tilbakemelding fra rektor om jobbmestring medvirker til positive resultater hos avdelingsleder som følge av økt følelse av arbeidsautonomi, en bedre forståelse av sin arbeidsrolle og en høyere mestringsfølelse for instruksjonsledelse.

2.5 Læringsmiljø

Kraft og Papay (2014) undersøker på kvaliteten på den faglige utviklingen og fant at kvaliteten på “miljø for læring” (læringsomgivelsene) i skolene hadde klar innvirkning på både elevene og lærerne. Skoler som hadde høyere prestasjoner, hadde en tydeligere forbedringskultur enn skoler med lavere prestasjoner. Denne ideen om å forbedre læreren fra år til år var basert på seks ulike faktorer:

1. **Samarbeid på tvers:** For å avgrense praksis og løse problemer i skolen (coaching, samarbeidsspørsmål, mellomledere), dette kan også drives av forskning. Løsningsbasert fokus.
2. **Tydelig ledelse:** Skoleledere støtter lærere, lytter mer og tar opp bekymringer. Responderer på bekymringer (coaching, endringsledelse og personalundersøkelser).
3. **Atferd for å lære:** Trygge omgivelser og regler håndheves konsekvent og skoleleder hjel-per lærere (atferdsrutiner, pedagogisk coaching). Studenters atferd og lærerens oppførsel er begge viktige. Samarbeidstilnærming (“vi”-tilnærming).
4. **Profesjonell utvikling:** Tilstrekkelig tid, ressurser til relevant videreutdanning. Sørg for at personalet ser relevansen og får knyttet det til sin egen praksis. Vi ønsker ikke overfladisk læring, men vi ønsker ideer basert på relevant innvirkning på studentene deres. Vi må vur-dere hvordan vi leder. Oppmuntre lærere til å gå gjennom, reflektere og måle sin egen påvirkning i sine egne undervisningsøkter.

5. **Skolekultur:** Gjensidig tillit, respekt, åpenhet, forpliktelse til studentenes prestasjoner. (Trenerkultur, effektiv samtale) følelse av team og kollegialitet. Effektiv teamarbeidssamtale. Rom og tid for personalet til å jobbe.
6. **Lærervurdering:** Meningsfull, konsekvent(målbevisst?) tilbakemelding som hjelper ansatte til å forbedre sin undervisning (endre overvåking og vurdering til coaching).

Hvis man vil at ansatte skal forbedre seg, må det ta hensyn til kultur og ikke bare kontinuerlig profesjonell utvikling. Oppfordringen er å slippe løs god undervisning. Ta læring av kollegaene dine så alvorlig som læringen til elevene dine. Undersøkelsen viste en bratt læringskurve de første to årene.

Det er klare indikasjoner i undersøkelsen som viser at skolekonteksten der undervisning og læring finner sted kan ha viktige konsekvenser for lærernes karrierevalg, lærerens effektivitet og elevprestasjoner. Ved å benytte et omfattende datasett fra Charlotte-Mecklenburg Schools ble læres individuelle effektivitet (målt ved bidrag til elevprestasjoner) endret når de får erfaring fra jobben. Forskerne har spesifikt sett på hvordan fagmiljøet på skolen påvirker i hvilken grad lærerne blir mer effektiv over tid. Målene for fagmiljøet ble konstruert ut fra lærernes svar på statlige undersøkelser.

Funnene i undersøkelsen viser også at det er store variasjoner i hvilken grad lærerne forbedrer seg, både på tvers av enkeltelever og på tvers av skoler. Lærerne som jobber i mer støttende miljøer forbedrer seg i mye større grad enn sine jevnaldrende i mindre støttende skoler. I gjennomsnitt forbedrer lærerne som jobbet i skolene ved den 75. prosentil av fagmiljøvurderingen 38 prosent mer enn læreren på skolene ved den 25. prosentil etter ti år. Disse funnene belyser rollen som organisasjonskonteksten har i å fremme eller begrense lærerutvikling. Derfor mener forskerne at det å omdanne skoler til organisasjoner som støtter læring både for lærerne og elevene vil være sentralt i enhver vellykket innsats for å øke den menneskelige kapitalen i den amerikanske undervisningsstyrken.

Skolekonteksten der undervisning og læring foregår kan ha stor innvirkning og betydning for lærerens effektivitet og elevprestasjoner, samt også på lærerens karrierevalg. Forskerne konkluderer med at undersøkelsen tyder på dette. Videre så man på hvordan skolekonteksten påvirker om hvorvidt og i hvilken grad lærerne blir mer effektive over tid. Funnene kan tyde på at lærere som

jobber i mer støttende miljøer, forbedrer seg i mye større grad enn jevnaldrende i mindre støttende skoler.

Det vises til at det ble brukt et rikt datasett fra Charlotte-Mecklenburg Schools. Lærerne som deltok i undersøkelsen ble fulgt i opptil ti år. Det ble undersøkt hvordan den enkeltes lærers effektivitet (målt med bidrag til studentprestasjoner) endres over tid etter som de får erfaring fra jobben – denne omtales i undersøkelsen som “vender tilbake til lærererfaring”.

I studier rundt “tilbakevending til lærererfaring” ser man at lærerne i gjennomsnitt oppnår hurtig effektivitet tidlig i karrieren og man finner at tilleggs erfaringer er forbundet med mer beskjedne forbedringer. Gjennomsnittlig “tilbakevending til lærererfaring” dekker en stor variasjon på tvers av den enkelte lærer – noen lærere forbedrer seg to eller tre ganger raskere enn andre og disse fortsetter disse raske forbedringen i effektivitet videre gjennom de første fem til ti årene i jobben. Undersøkelsen viser også variasjoner i gjennomsnittlig forbedring mellom ulike skoler ved at forbedringen for lærerne er mye høyere i noen skoler i løpet av de første ti årene av karrieren enn for lærerne ved andre skoler.

For å prøve å finne forklaringer rundt denne forskjellen i gjennomsnittlig gevinst av erfaring mellom de ulike skolene, tok man utgangspunkt i lærerens svar på statlige undersøkelser og fagmiljøet. Der kunne man spore lærerens oppfattelse av seks dimensjoner i organisasjonskonteksten. Disse ble nedtegnet som: 1) Konsekvent orden og disiplin. 2) Mulighet for fagfellessamarbeid. 3) Støttende rektorledelse. 4) Effektiv faglig utvikling. 5) En skolekultur preget av tillit og rettferdig lærerevalueringssprosesser som gir meningsfull tilbakemelding. Undersøkelsen viser at lærerne som jobber i skolene i gjennomsnitt ved 75. prosentil fagmiljøvurdering forbedret seg i gjennomsnitt seg 38% mer enn læreren på skolene ved den gjennomsnittlig 10. prosentil etter 10 år. Det vises til at forskjellene er store og at disse forskjellene reflekterer omtrent 30 % av den gjennomsnittlige totale forbedringen lærerne gjør de første 10 årene i jobben.

Forskerne mener at disse funnene utfordrer vanlige forutsetninger gjort av utdanningspolitiske beslutningstakere, fordi den fremhever rollen av organisasjonskonteksten betydning for å fremme eller begrense en lærerutvikling. Det vises til at lærerne ofte karakteriseres ved at de har et fast nivå av effektivitet i media og utdanningspolitiske presentasjoner. En slik karakterisering unnlater å vurdere i hvilken grad den enkelte lærer forbedrer seg i forhold til karrieren, samt hvordan skolekonteksten kan påvirke denne forbedringen. Funnen illustrere også hvordan retningslinjer som har som mål og forbedre lærerens effektivitet fokuserer på individet og ignorerer organisasjonens rolle og dermed ikke greier å gjenkjenne eller utnytte den potensielle betydningen av

skolekonteksten for å fremme lærerutvikling. Undersøkelsen viser at lærerne har et større potensial til daglig å dra nytte av læringsmulighetene som tilbys av støttende fagmiljø i motsetning til for eksempel læring fra enkeltkursing. Ved å måle smale mål for effektivitet basert på elevpresentasjoner fanger man opp kun ett aspekt av undervisningen og dermed ikke de mange måtene lærere bidrar til elevenes utvikling som også sannsynligvis forbedres med erfaring.

Forskerne mener at praksis og forskning har begynt å se på lovende strategier for å fremme forbedring blant lærerne. For eksempel ved å gi lærerne mulige tilbakemeldinger om deres instruks, tilrettelegge og gi mulighet for et produktivt og vedvarende fagfellessamarbeid, støtte lærerens innsats for å opprettholde et ryddig og disiplinert skolemiljø, investert i et skolemiljø preget av høye forventninger, tillit og gjensidig respekt. Å forandre skoler til organisasjoner som støtter læring av både elever og lærere, vil være sentralt i enhver vellykket innsats for å øke den menneskelige kapitalen, mener forskerne.

2.6 Lærerperspektivet

2.6.1 Lærerrollen sett fra læreres ståsted

Forskere ved NTNU har i et forskningsprosjekt med støtte fra Norges forskningsråd en utgitt en artikkelen der flere sentrale områder faktorer rundt lærenes arbeidssituasjon er fokusert på. Prosjektet er gjennomført som kombinasjon av intervjustudie, surveystudie eller spørreundersøkelse. Undersøkelsen representeres som gjeldende for lærere uavhengig av stedstilhørighet. Læreren på de utvalgte skolene ble oppfordret til deltagelse. 2569 lærere besvarte undersøkelsen. Jeg har valgt å ha fokus på funn i undersøkelsen som kan relateres til min problemstilling. Dermed vil jeg se deres funne rundt følgende faktorer; skolekonteksten og arbeidsvilkårene, skolekultur, følelsen rundt tilhørighet, forventning og mestring, motivasjon, engasjement og trivsel. Forskerne viser til at det i norsk sammenheng foreligger lite av systematisk forskning på lærerens arbeidsvilkår og hvordan lærerne opplever sin yrkesrolle og sine arbeidsvilkår.

2.6.2 Fag lærer ikke har kompetanse i

Funn fra undersøkelsen (s. 10) viser en moderat, men klar tendens til at de yngste lærerne mer enn de som har stått lengere i yrket settes til å undervise i fag de ikke har undervisningskompetanse i. Det bemerkes at dette må sees på som betenkelig fordi det kan bidra til at den nyutdannede ikke motiveres til å fortsette i yrket.

2.6.3 Relasjon

Howard og Johansen har i sin forskning (2002) funnet at lærerne som følte at de kunne søke støtte hos kollegaer eller rektor hadde bedre evne til å takle stress i arbeidet og omvendt at negative sosiale relasjoner kunne sees som stressfaktorer. Gode sosiale relasjoner ser derved ut til å fremme trivsel og virke som buffer mot stress og utmattelse (s.12). Interessant er også ovennevnte forskning sett i forhold til hvordan de nyutdannede opplever sosiale relasjoner i sitt møte med skolehverdagen, fordi det iht. Spilt, Koomen og Thijs" (2011) drøftelser rundt modell (s.12) viser at tidligere sosiale erfaringer lagres som mentale representasjoner.

Selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (2000, s.12) legger vekt på tre grunnleggende psykologiske behov: 1) tilhørighet, 2) kompetanse og 3) autonomi som må tilfredsstilles for at mennesket, og i dette tilfellet læreren, skal utvikle autonom motivasjon, trivsel og velvære. Skaalvik og Skaalvik (2011a, 2011b) mener at positive relasjoner til både foreldre, rektor og kollegaer må vurderes som en nødvendighet for følelse av tilhørighet.

2.6.4 Forhold til kollegaer, foreldre og skolens ledelse

Undersøkelsen viste at det store flertallet (s.13) av lærerne opplevde de kollegiale forholdene som gode og markerte for at de var enig i at de alltid kan få god hjelp av kollegaer. Tilsvarende resultater fant man på andre påstander som rettet seg mot forhold kolleger imellom, samt resultater knyttet opplevelse av forhold til foreldre og foresatte. Også et flertall av lærerne opplevde forholdet til ledelsen som godt. Her viser likevel resultat at det lang fra er like godt som til lærerkollegier. Det vises videre til at man finner tilsvarende resultater gjeldende andre utsagn om ledelsen. Eksempelvis markerte ca. hver tredje lærer usikkerhet på om de kan søke råd om pedagogiske spørsmål hos ledelsen. Det samme gjelder om hvorvidt skolens ledelse gir klare signaler om utvikling av skolen. Det konkluderes at disse besvarelsene indikerer at det er behov for å skolele skoleledelse i pedagogisk ledelse, men også at det tilrettelegges for at ledelsen skal ha tid til å prioritere disse oppgavene.

2.6.5 Teamarbeid

Besvarelsen gjeldene teamarbeid viser betydelige svakheter. Så mye som hver tredje lærer viser klar enighet i en påstand om at samarbeid tar tid fra forberedelse av undervisningen. Det konkluderes med at dette peker mot at det må legges et betydelig arbeid i å avklare hva teamarbeidet bør bestå i og hva som skal være felles for hele teamet. Det vises videre til at denne empirien stemmer i hva som ble funnet i intervjustudien av 36 lærere der flere i dette studiet peker på at

samværet og samarbeidet med kollegaer er en kilde til glede. Undersøkelsen avdekker at det ikke er problemfritt når lærerne skal jobbe tett sammen på team, men det er også flere av lærerne som fremhever utbytte av teamarbeidet. Ved beskrivelse av sitt forhold til rektor, nevner flere at det er stor avstand mellom rektor og lærerne ved skolen og at dette til dels er gjeldene på det faglige nivået. Lærerne opplever at rektorene trekker seg tilbake og er lite tilstede i skolehverdagen og at de sjelden er å se der undervisningen forgår. Mange lærere opplever også liten støtte fra rektor når det oppstår problemer de ikke selv greier løse.

Det konkluderes med at empirien viser at rektors nærhet og tilstedeværelser kan være viktig blant annet for å forhindre at ukultur i organisasjonen dannes.

2.6.6 Kollektiv kultur

Gjeldende kultur i skolen vises det til Skaalvik og Skaalviks (2012) sine drøftelser rundt behovet for en kollektiv kultur. De fokuserer på hvorvidt skolen er preget av felles praksis og er bygd på et felles sett av normer og verdier. Videre antas at en slik kollektiv kultur fremmer gode relasjoner mellom lærerne og skolen ledelse. Samtidig mener man at en slik kultur trolig også vil lette lærernes arbeid med klasseledelse og derved redusere stress og utmattelse. De mener at det kan tenkes en motsatt effekt ved at kollektiv kultur også kan oppleves som press på lærerne fordi de kan oppleve felles retningslinjer som en reduksjon av egen autonomi.

Resultatet viser relativt stor spredning i besvarelsen. Med bakgrunn i denne empirien og dens definisjon av kollektiv kultur ble det konkludert med at slett ikke alle lærerne opplever en kollektiv kultur ved skolen de underviser i.

2.6.7 Verdisamsvar

Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2011a) er det viktig at lærerne opplever at de rådende verdiene ved skolen også er i samsvar med egne verdier – de betegner dette som verdioverensstemmelse og at arbeidet som lærere er verdiladet (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Hvis læreren ikke opplever at egne verdier er i samsvar med skolens verdier, kan dette få uheldige konsekvenser. For eksempel kan man føle seg presset til å undervise ut ifra mål og verdier som man ikke selv deler. En annen konsekvens er at det oppstår en dissonant kontekst som ifølge Rosenbergs (1979) analyse viser at den som er i en dissonant kontekst føler seg utenfor, rar eller at det er noe i veien med en selv. Dermed kan en slik følelse og/eller opplevd tilstand få betydning for trivsel og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2011a). Det konkluderes med at svarene styrker bildet av at det på mange skoler ikke er utviklet en klar kollektiv kultur. I intervjustudien (Skaalvik og Skaalvik, 2012) fremkom

det blant annet at flere av lærerne var kritisk til nasjonale prøver og bruken av prøveresultatenes betydning for undervisningen, samt verdisettingen av elevene.

2.6.8 Autonomi

I undersøkelsen fremheves det at i tillegg til dette grunnleggende allmenne behovet for autonomi, så er det også forhold i lærerrollen som krever autonomi eller handlefrihet, og at dette dels følges av handlingstvingen i denne rollen. Her vises til den kjensgjerning at lærere må kunne handle øyeblikkelig ut ifra sin elevkunnskap og ut ifra beste faglig skjønn. Det vises videre til at tidligere forskning støtter antagelsen om at autonomi fremmer lærernes trivsel og forventninger om å mestre undervisningen og virker som en buffer mot utbrenthet og stress. (Pearson og Moomaw, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2008, 2009a, 2010). Et flertall av lærerne svarer på spørsmål om autonomi (handlefrihet) i undervisningen at de har frihet i undervisningen, men en forholdsvis stor gruppe (25%) viser samtidig til usikkerhet. Usikkerheten er størst når det spørres om arbeidssituasjonen generelt. Undersøkelsen har dermed med bakgrunn i denne besvarelsen mer direkte tatt for seg og analysert hvilke områder de føler at det er viktig å ha personlig frihet og hvilke områder det er viktig å ha felles praksis. Her fremkom det at det er stor enighet om at det er viktig å ha personlig frihet når det gjelder valg av arbeidsmetode. Høyt skår fikk også andre områder gjeldende personlig frihet; organisering av elever i grupper, valg av læremidler, samt vektlegging av innhold og progresjon i undervisningen. Under spørsmål som gjelder regler for elevatferd og hvordan elevene skal vurderes viser svarene at innenfor disse områdene opplever lærerne stort behov for felles regler. Når lærerne i ovennevnte intervjuundersøkelse ble bedt om å beskrive sitt forhold til rektor, så nevner flere at det er stor avstand mellom rektor og lærerne ved skolen og at dette til dels er gjeldene på det faglige nivået. Lærerne opplever at rektorene trekker seg tilbake og er lite tilstede i skolehverdagen og at de sjelden er å se der undervisningen forgår. Mange lærere opplever også liten støtte fra rektor når det oppstår problemer de ikke selv greier løse.

2.6.9 Målstruktur og verdigrunnlag

Det vises til at begrepet "skolens målstruktur" tradisjonelt brukes om de signalene som blir presentert for elevene som viktige og verdifulle for skolen (Ames 1992, Skaalvik & Skaalvik, 2011 a). Også lærerne mottar signaler om hva som er viktig – disse kan på den ene siden være at det gis signaler om at elevene lærer, har progresjon, utvikler seg og gjør sitt beste og på den andre siden at de mottar signaler om at det viktig at elevene skårer høyt på prøver og gjerne gjør det bedre enn

andre skoler eller klasser. Derfor kan skolens målstruktur sees som uttrykk for skolens verdigrunnlag.

Man viser videre til at forskningen har konsentrert seg om to hovedtyper av målstruktur; læringsorientert- og prestasjonsorientert målstruktur (Meece, Anderman, & Anderman, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2011a, 2011b, 2013). Sentralt for disse to ulike strukturene er at skoler med læringsorientert målstruktur legger vekt på kunnskap og forståelse, samt på elevens innsats og forbedring der elevene hjelpes til og oppfordres til å sette seg individuelle mål eller felles mål i gruppesamarbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2011a) fant i en mindre undersøkelse en klar sammenheng mellom læringsorientert målstruktur og verdisamsvar. Undersøkelsen avdekket at lærerne overveiende opplevde en skole preget av en læringsorientert målstruktur. På ett sentralt utsagn for å avdekke hvorvidt de opplevde denne målstrukturen viser resultatene også at nær halvparten var usikre. Det konkluderes det med at fokuset på nasjonale og internasjonale prøver kan ha dreid fokuset hos skoleleder i retninga av en prestasjonsorientert målstruktur. Det presiseres også at resultatene som fremkom i undersøkelsen kan synes motstridene. Det vises videre til Skaalvik og Skaalvik (2011a) som hevder at internasjonal forskning har vist at det er mulig å oppleve begge målstrukturene samtidig og at korrelasjon mellom de målstrukturene er negative og moderate.

2.6.10 Tidspress

Det vises til at internasjonal forskning viser at lærerne opplever stort tidspress i skolen (Hargreaves, 2003; Linqvist og Nordanger, 2006; Skaalvik og Skaalvik, 2009b, s.21). De hevder at lærerne peker særlig på at papirarbeid, dokumentasjon, møter og stadig nye prosjekter og utviklingsarbeid som tar mye tid.

Selv om tidspress ble fremlagt som problematisk, har jeg valgt å ikke behandle dette i oppgaven. De fleste av begrepene jeg har hatt fokus på er variabler og tiltak som ofte kan endres på eller forbedres. Tidspress er en konsekvens av ulike faktorer og blir utenfor omfanget i oppgaven.

Jeg har nå i hovedsak gått igjennom den delen av undersøkelsen og de besvarelsene som er nært knyttet til skolekonteksten. Denne delen av undersøkelsen jeg nå har referert til beskriver kun skolekonteksten slik den oppleves av lærerne som har deltatt i undersøkelsen. Den sier ikke noe om den opplevde kontekstens betydning av opplevelsene for trivsel, engasjement, stress, utmattelse, og motivasjon for å fortsette i yrket. Funnene er presentert fordi jeg mulig kan finne liknende funn i min undersøkelse. Videre i denne undersøkelsen har forskerne også tatt for seg faktorene som trivsel, engasjement, tilhørighet og mestringsforventning.

2.6.11 Trivsel

Det vises til at trivsel er en subjektiv følelse som er vanskelig å fange opp og beskrive og at forskere har prøvd å måle trivsel som tilfredshet med ulike forhold knyttet arbeid. Resultatene bekrefter at trivselen er høy blant lærerne, men den viste også en markant nedgang ved ett av områdene. Mulig tolkning av forskjellen i svarfordelingen knyttet de fire utsagnene konkluderes med at det kan være selve undervisningsarbeidet, altså arbeidet med elevene som motiverer, samt at det er derfor de har valgt å bli lærere og det er derfor de fortsetter i yrket (se Richardson og Watt, 2006); Skaalvik og Skaalvik, 2012, s.28). Det konkluderes med at det mulig er dette lærerne har i tankene når de blir spurt om trivsel generelt, samt at det at svarfordelingen er noe mindre positiv når de blir spurt om de gleder seg til å gå på jobb, er fordi de da har dokumentasjonskravet, misnøye rundt møteforpliktelser og tidskrevende papirarbeid i tankene.

2.6.12 Engasjement

Ved måling av engasjement vises det til at trivsel og engasjement er to sider ved samme sak, men at det i engasjement ligger en sterkere betoning av øyeblikket, av å være engasjert, inspirert, entusiastisk og energisk mens man utfører arbeidet. Svarfordelingen vitner om høyt engasjement. Alle dager er ikke like – funn viser også store variasjoner innen dette området. Gjennomgående viser resultatene at 10 % av lærerne indikerer lav grad av engasjement, og her vises det eksempelvis til målingen som viser at 16,9 % svarer at de sjeldnere enn månedlig blir revet med når de har undervisning.

2.6.13 Mestringstro - Mestringsforventning

Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til forskning som viser at lærerens mestringsforventning predikerer en rekke forhold. Flere elev og undervisningsrelaterte forhold, men også lærernes holdning til innovasjon og endringer. Videre viser forskningen sammenheng mellom utbrenthet og mestringsforventning, samt at det også synes å være en sammenheng i forbindelse med avslutning av lærerkarriere innen pensjonsalder. Forskningen viser også sterk sammenheng mellom mestringsforventning og utbrenthet (Skaalvik og Skaalvik, 2007a, 2007b, 2008a). Undersøkelsen (Skaalvik og Skaalvik, 2012) fant de at få lærere føler seg sikre på om de vil mestre utvalgte oppgaver. Det fremkom for øvrig av funnene at det syntes som det var selve undervisningen lærerne følte seg sikres på mestre. Forskerne viser her til (Bandura, 1997) som hevder at slike mestrings erfaringer er den viktigste kilden til forventning om mestring. Dermed vil ifl. forskningen slike erfaringer rundt "det å føle seg sikker" være med på å styrke troen på seg selv som lærer.

2.7 Organisasjonskultur

Organisasjonskultur kan ha sterke effekter på atferden til de ansatte i virksomheten på lik linje med den formelle strukturen. Dette med bakgrunn i et historisk perspektiv og studier knyttet både et strukturert perspektiv på organisasjoner, samt et kulturelt perspektiv på organisasjoner skiver (Jacobsen og Thorsvik, 2013 s.130) Mest referert i organisasjonslitteraturen ifølge Jacobsen og Thorsvik er Edgar Schein som definerer organisasjonskultur som følger:

“Organisasjonskultur er et mønster av grunnleggende antakelser utviklet av en gitt gruppe etter hvert som den lærer å mestre sine problemer med ekstern tilpassing og intern integrasjon – som har fungert tilstrekkelig bra til at den har blitt betraktet som sant, og som derfor læreres bort til nye medlemmer som den riktige måten å oppfatte på, tenke på og føle på i forhold til disse problemene”.

Scheins definisjon har ifl. Jacobsen og Thorsvik flere vesentlige poeng som har gjort den klassisk. Definisjonen til Schein presiserer at det er liten mening å snakke om organisasjonskultur uten å knytte begrepet "kultur" til en eller annen gruppe i organisasjonen som deler et sett av grunnleggende antagelser. For det andre påpeker Schein at kultur er basert på læring og at læring i denne definisjonen knyttes to forhold, kultur utvikles etter hvert som man: 1) Lærer å mestre problemer med ekstern tilpassing i forhold til omgivelsene, 2) lærer å mestre vanskeligheter med intern integrasjon. (Eks. Hvordan kommunisere, samarbeide, slik at alle i felleskap bidrar til realisering av organisasjonens mål).

For det tredje at *kulturen opprettesholdes bare så lenge den oppfattes som riktig*. Og for det fjerde vektlegger Schein at den rådende kulturen i gruppen vil bli lært bort til nye medlemmer som riktig måte å oppfatte, tenke og føle på i forhold til spesifikke utfordringer eller problemer. Dermed ifl. Schein vil nyansatte sosialiseres inn i gruppens meningsverden og lærer hvordan ting skal oppfattes og forstås, og hva som er riktig og galt - hva som er passende adferd i gruppen – hvilke "kjøreregler som gjelder.

Jacobsen og Thorsvik mener at organisasjonskulturen ser ut til å ha 5 generelle effekter på atferd til de ansatte. Følgende effekter mener de har betydning på atferd:

Styring: Kultur kan på samme måte som struktur angi hva som er passende atferd når en ansatte skal utføre beste oppgaver. Kulturen gir ofte oppskrift på hvordan en ansatt skal handle i bestemte

situasjoner(ref.26). Ofte kalles dette for “premisskontroll” – kulturen bidrar til at den ansatte “frivillig” vektlegger de forhold som i kulturelementene er presisert å være viktig (ref. 27). Grunnleggende antagelser, normer og verdier kan avgrenser oppmerksomhet og fokus på hva som oppfattes som relevante og viktige arbeidsoppgaver. Kultur kan dermed virke på samme måte som formell struktur ved å begrense og systematisere informasjonstilgangen.

Videre hevder de at organisasjoner med utstrakt tillit mellom leder og medarbeidere kan være mer effektive enn organisasjoner hvor tradisjonelle byråkratisk- administrative styringsvirkemidler (ref. 29) benyttes. De viser til arbeidene til sosiologen Émile Durkheim som klassisk referanse når det gjelder hvordan *tillit* kan virke som styringsmiddel og hans diskusjon av såkalt organisk solidaritet – et felleskap preget av sterk gjensidig tillit (ref.30). Hans innsikt og forskning inspirerte nyere organisasjonsforskere til å introdusere *tillit* som et alternativ til byråkratisk direkte styring, skriver Jacobsen og Thorsvik.

Samarbeid og koordinering: Ovennevnt er det vist til at kultur bygger tilhørighet, opplevelse av felleskap og tillit mellom de som er innenfor samme kultur. Disse faktorene vil videre medvirke til at samarbeide mellom personer, grupper og hieratiske nivåer blir enklere. Man stoler på hverandre og føler en gjensidig avhengighet, samt man ønsker å jobbe for felleskapet istedenfor egne interesser. Medlemmer av samme kultur vil i tillegg ofte utvikle et felles språk – en felles måte å kommunisere på, noe som letter samarbeidet (ref.24). Det påpekes at kultur dermed er en effektiv måte å koordinere aktiviteter på fordi at de som jobber sammen ønsker å samarbeide og at dette ikke skjer ved at de blir tvungen til et arbeide sammen (ref. 25).

Tilhørighet og felleskap (ref.10): Organisasjonskultur kan gi grunnlag for å få dekket grunnleggende sosiale behov, og for den enkelte kan dette være med på redusere usikkerhet og utrygghet. Man blir del av en gruppe der det tenkes og handles relativt likt. Dessuten er felleskapet en viktig faktor for å skape trivsel (ref.11). Og for mange vil kulturen også i sterk grad definere ens identitet ved at organisasjonen man jobber i og det man gjør, faktisk definerer hvem man opplever seg som (ref.12). Videre hevder de at når ansatte utvikler slike identiteter til arbeidsplassen, så vil man ofte utad kunne fremstå som en positive “ambassadør” for organisasjonen (ref.13). I tillegg vil dette skape en sterk lojalitet til arbeidsplassen som videre kan bidra til et mindre fravær og mer stabilitet i arbeidsforholdet.

Motivasjon: Det å oppleve et sosialt felleskap og identitet som en sterke organisasjonskultur kan gi kan både virke angstreduserende og motiverende(ref.15). Når du gjennom sosialisering i fellesskapet med andre internaliserer felleskapets mål og verdier kan det også bidra til at du motiveres

til yte. Den ansatte opplever at man jobber for et større hele – noe som går utover en selv. Jacobsen og Thorsvik viser til at det å ha en slik oppfatning av å jobbe mot et “større mål” har vist seg å ha sterk motiverende effekt (ref. 16).

Tillit: Også *tillit* er satt opp som en av faktorene av betydning. De viser til at jo sterkere kulturen er, desto større tillit vil det være mellom ansatte og ledelsen og videre også mellom ansatte i de ulike enhetene. Det vil også være et mindre behov for å kontrollere og overvåke hverandre. Tillit til medarbeiderne er en forventning om at de vil handle i samsvar med normer i den sosiale gruppen som de tilhører. Hvis man har tillit til at noen vil handle på en bestemt måte, så vil man ikke føle behov for ytterligere informasjon og derfor kan *tillit* fungere som et substitutt for informasjon og administrativ kontroll. Det betyr at tillit kostnadseffektivt kan kompensere administrativ styring og kontroll. Det er ikke behov for å bruke mye ressurser på å etterprøve hva en person står for i ord og handling når man har tillit til personer. De mener videre at tillit dessuten gir grunnlag for å delegerer handlefrihet, slik at den også fremmer fleksibiliteten i organisasjonen. Ved at det også gis anledninger for å utvikle nye relasjoner omkring arbeidsoppgavene, vil organisasjonen bli bedre i stand til å fornye seg organisasjonsmessig. De skriver videre at fordi tillit er viktig, blir det også viktig å undersøke hva som er forutsetningene for *tillit*, samt hva som kreves for at organisasjonen kan basere seg på *tillit*. Det argumenteres for to grunnleggende forutsetninger for at samarbeidet i organisasjonen skal kunne basere seg på tillit. Disse er for det første at organisasjonen har utviklet en sterk felleskultur, samt for det andre at ansatte har tilegnet seg dyder som lojalitet, ærlighet og pålitelighet (ref.21). Videre Jacobsen og Thorsvik til at andre påminner om at tillit mellom personer og grupper av personer ofte er et resultat av samhandling over tid (ref.22). Tillit tar lang tid å bygge, men kan brytes ned relativt raskt (ref.23).

Alle fem ovennevnte faktorer er med på å forklare hvorfor organisasjoner med sterke kulturer kunne være mer effektive enn de med mer fragmenterte eller med svakere kulturer. I sterke kulturer var samhold sterkere, *arbeidsstokken mer stabil*, motivasjonen større og samarbeidet fungerte bedre. Og i tillegg ble det ble brukt mindre ressurser på å overvåke og styre ansatte. Med bakgrunn i så mange positive effekter var det naturlig at mange ville bygge opp enhetlige sterke kulturer i organisasjonene hevder forfatterne. De viser også til at det i senere tid er kommet mer systematisk forskning innen feltet, og denne forskning viser at sterke enhetlige kulturer ikke bare har positive effekter.

I min undersøkelse vil blant annet faktorer som påvirker den nyansattes opplevde forståelse av ledelse og styring i skolen som første arbeidsplass etter endt utdanning være relevante. Dermed

vil flere av områdene som Jacobsen og Thorsvik beskriver som sentrale i en organisasjonskultur også være nærliggende å drøfte opp mot funn i min undersøkelse, og da mulig i særdeleshet de faktorer som omhandler motivasjon, tillit, autonomi og styring.

2.8 Dilemmaer ved tillit

Sørhaug skriver om dilemmaer ved tillit at tillit handler om å kunne anvende hverandre gjensidig i Winnicotts forstand av ordet. Han mener at det er prekære elementer i hva tillit omhandler. Det er prekært fordi at når man byr på seg selv og “viser tillit”, så risikerer man, 1) å bli avvist, 2) at man åpner seg for andres destruktive kapasitet, og 3) at de(n) andre tar mer enn de skal ha. Dette kan man ikke vite om på forhånd, og dermed er det umulig å lete etter sikre bevis på tillit i forkant fordi tillit forutsetter seg selv. Videre skriver han at dokumentasjonsforsøk kan i stedet, uansett hvor godt ment, virke undergravende fordi det dermed stilles spørsmål om tillitens eksistens. Slikt sett kan nesten alt fungere som tegn på og bevis for mistillit, og negative hypoteser om andre kan utvikle seg til selvbekreftende eskalerende sosiale logikker. Sørhaug mener at dette gjør at tillit ikke står selvstendig – “ikke står på egne bein” som han skriver.

Tillit må understøttes av makt og for at den skal etablere seg i en prosess som forutsetter seg selv, må denne makten komme utenfra. Ledelse innebærer å være den tredje. Videre mener han at når man beskriver tillitsforhold på en slik måte som han viser til, så er det lett å overse at det ikke bare er prekære, men også produktive og robuste. Det dreier seg i første rekke om en fundamental forutsetning for sosialt liv som mot alle logisk odds realiseres hver dag i forhold til en mengde av små og store ting og at det vil være vanskelig og være uenig i at individuell deltagelse i det sosiale livet i seg selv formoder en tidlig inn-sosialisert basisk tillit (Eriksson, 1965).

I en artikkel i Dagens Næringsliv hevder Bård Kuvaas (13. mars 2017) at det er robust forskningsmessig støtte for fordelene ved tillitsbasert ledelse. Han skriver at han har definert tillitsbasert ledelse som i hvilken grad en leder tar sjansen på å stole på sine medarbeideres kompetanse og motivasjon til å gjøre en god jobb. Kompetanse refererer til oppgaverelevante kunnskaper, ferdigheter, evner og holdninger og motivasjon til et ønske eller en vilje til å gjøre en god jobb. Videre viser han til omfattende mengder av forskning viser at vi mennesker er slik at vi får positive og produktive psykologiske tilstander når vi opplever å gjøre en god jobb, samt følelsen av å være til nytte. Han hevder at tillitsbasert ledelse kommer til uttrykk først når medarbeiderne opplever høye nivåer av jobbautonomi og lave nivåer av det å bli unødvendig kontrollert. Og at jobbautonomi omhandler i hvilken grad medarbeideren opplever at jobben gir rom for frihet, uavhengighet og

utøvelse av skjønn. Vider er dette igjen avhenger av styrings-, rapporterings- og kontrollsystemer og jobbeskrivelser som er mer eller mindre snevre eller brede - og medarbeiderens opplevelse av relasjonen til sin leder.

Forskningsmessig er det nettopp undersøkelser av relasjonen medarbeideren opplever å ha til sin leder som gir empirisk støtte til fordelene ved tillitsbasert ledelse. Grunnlaget for en såkalt høykvalitetsrelasjon er at den er bygget på at medarbeideren har tillit til sin leder, som i sin tur er avhengig av en type lederadferd som signaliserer tillit til medarbeiderens kompetanse og motivasjon. Forbindelsen mellom forskjellige typer av lederadferd og medarbeideres arbeidsprestasjoner og en rekke andre fordelaktige utfall kan nemlig forklares med i hvilken grad medarbeideren opplever å ha en tillitsbasert relasjon til sin leder. Det viser en svært omfattende oversiktsanalyse av mer enn 3300 enkeltstudier og nesten en million observasjoner (Gottfredson og Aguinis, 2017). I samme artikkel vises det også til en annen fersk oversiktsanalyse som viser at tillitsbaserte relasjoner mellom leder og medarbeider er avgjørende for medarbeidernes mentale helse. Dette kan samstemme med funnene i Tiplic m.fl. (2015), som konkluderer med at relasjonsaspektet og tillit til ledelsen er av vesentlig betydning for hvorvidt en nyutdannet velger å fortsette i yrket – i ovennevnte jevnføring må man ta et forbehold til om hvorvidt mental helse også er av betydning. Analysen Kuvaas her referer til viser at jo mer tillitsbaserte relasjoner medarbeidere opplever å ha til sin leder, desto færre symptomer har de på sinne, angst, depresjon, frustrasjon og frykt og i jo lavere grad opplever de selv ulike mentale helseplager og stress (Montano med flere, 2017).

Kuvaas konkluderer med at alle som ønsker produktive og mentalt friske medarbeidere bør i stor grad stole på sine medarbeideres kompetanse og motivasjon til å gjøre en god jobb for å øke muligheten for at ledere (som også har ledere) og medarbeidere opplever tillitsbaserte relasjoner til sine ledere.

2.9 Et relasjonelt perspektiv på ledelse

Det teoretiske utgangspunktet for oppgaven forstås ut fra et relasjonelt perspektiv på ledelse, slik vi forstår Tian Sørhaug (1996, 45). *"Ledelse er først og sist en relasjon som baserer seg på et mandat, men mandatet er en levende sosial prosess av makt og tillit som ledelsen både blir gitt og må ta"* (s. 45).

Sørhaug s.15 skriver i boken "Om ledelse" under kapitlet "Teorier om det moderne" at i sosiologisk teorier analyseres vanligvis modernisering som en differensieringsprosess og at det i slike

analyser er slik at det gode, det vakre og det sanne (politikk, kunst, vitenskap eller i forhold til vår organisatoriske kontekst: etikk, estetikk og effektivitet) gradvis er blitt differensiert fra hverandre som forskjellige rasjonalitetssfærer med forskjellig gyldighetskriterier (Habermas, 1987). Han skriver videre at de vitenskapelige, tekniske, samt administratives sfærer er styrt av en instrumentell logikk som igjen er preget av mål-middelrelasjoner, objektgjøring og kalkulering. Habermas beskriver dette som systemer fordi det forutsetter å reprodusere objektive konsekvenser som er uavhengig av språk, meningsdannelse og normer. Videre mener han at i motsetning til systemet står det estetiske og etiske sfærer, og at dette er menneskers livsverden. Den er essensielt forankret i språket og basert på intersubjektivitet, konsensus og ekspressive relasjoner. Videre mener han at systemet kan forklares, mens livsverden må forstås.

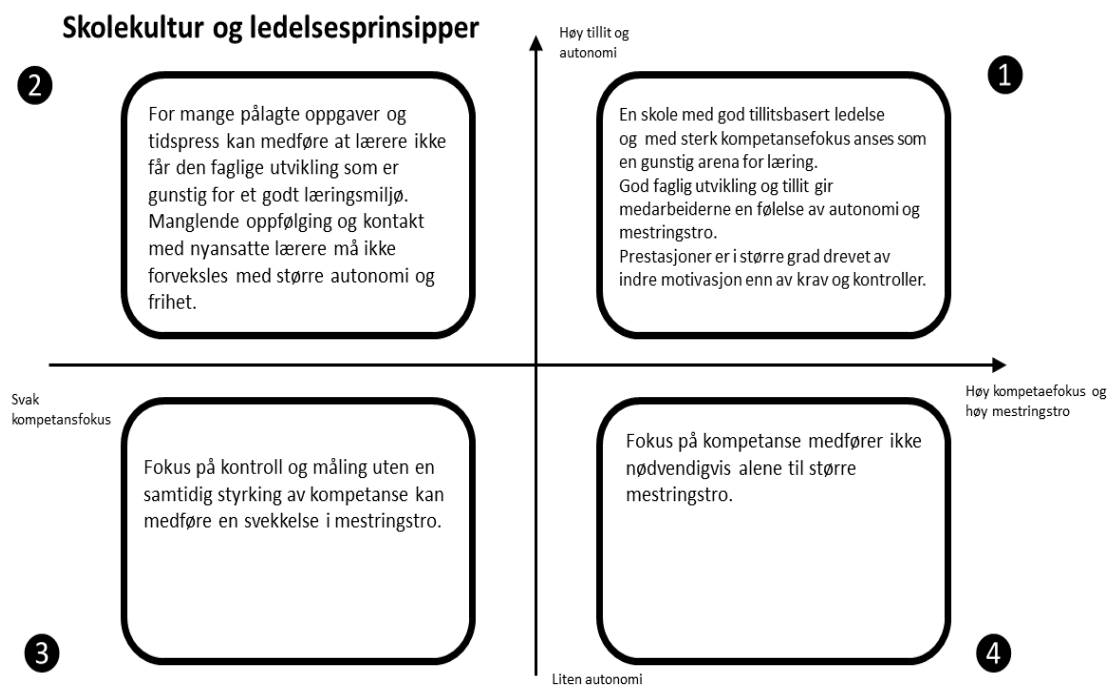
I den moderne verden har system og livsverden blitt differensiert i forskjellige institusjonelle sfærer. Marked og byråkrati har løsrevet seg fra og etter hvert rammet inn og dominert intersubjektive regulerte prosesser. Gjennom penger og makt har det moderne marked og byråkrati blitt rendyrket til det Habermas kaller “deling-vistifiserte” (avspråkliggjorte) styringsmedier. I disse prosessene mister relasjonene sin estetiske / og eller etiske gyldighet ved at de blir underkastet målsetninger om å være effektive. Han mener at modernitets fundamentale problem er at systemet aldri kan legitimere seg selv og at systemet derfor trenger et reservoar av tradisjon som det finnes i livsverden (Habermas, 1976;1987). Sørhaug beskriver dette som et dypt tragisk perspektiv – det at det moderne er totalt avhengig av det motsatte, det tradisjonelle, som det samtidig dominerer og eter opp. Og denne moderne tilstand innebærer et dypt tap der man er avhengig av det tapte eller mer presist sagt av selve savnet etter det man forutsetter å ha tapt. I nesten all vesentlig sosiologisk tenkning fra Marx, Tönnies, Durkheim, Weber og frem til Habermas er dette overordnede perspektivet sentralt. *“Konseptet om fremmedgjøring er i en nesten forførende overensstemmelse med moderne menneskers opplevelse av å være konfrontert med og tildel overkjørt av (komplekse og “store” resultater av) menneskelige prosesser som er utenfor menneskelig kontroll”* (Sørhaug, 1996, s.16). På tross av disse innsiktene så overvurdere disse teoriene systemet styrke ved at de undervurdere kreftene i livsverden. Sørhaug mener at det må være noe fundamentalt galt i den måten vi har forstått differensiering og rasjonalisering på, samt i forståelsen av hvilken rolle symboliseringen har spilt i disse prosessene. Videre hevder han at det nå er på tide å totalt snu klassiske moderniseringsteorier og at det i denne prosessen vil være nødvendig å også forandre elementene i den. Han viser til at det for samfunnsvitene er viktig å være det den tyske sosiologen Luhmann (1990) kaller “divine detectives”. Dessuten mener han at Habermas tar feil når han hevder at penger og makt faller utenom språket. Sørhaug skriver at 1980-

90 årenes utvikling antagelig har gjort det lettere å se at den sosiologiske tradisjonen har overvurdert hvor differensiert og gjennomrasjonaliserte moderne samfunn har vært og mulig aldri kommer til å bli. Spesialisering, informasjonsteknologi og nettverksorganisasjoner bidrar til å “re-etablere” en opplevelse av den sosiale virkelighet som sømløs. Vi ser nå mer og mer at det i arbeidsprosesser er en integrasjon mellom utøvelse og planlegging og utvikling av flerferdighet i kombinasjon med kontinuerlig læring, og at dette igjen skaper betingelser for total engasjement fra arbeidstakers side. I et kunnskapssamfunn er fokuset på individet som ressurs sentralt. Også skolen i sitt sett å styre og lede ansatte bør vektlegge den menneskelige kapitalen som viktig ressurs for fremgang og utvikling som Christophersen, Elstad og Turmo retter søkelyset på i artikkelen «De menneskelige relasjoner betydning for lærernes ytelse» (2010, s. 29-31).

I tidsskriftet “Bedre skole” (Aas & Paulsen, 2017, s. 51-55) vises det til paradokset rundt de mange styringsreformer som har vært lansert siden 1980-tallet, snarere baserer de seg på resultatovervåkende målstyring og ekstern kontroll. Og at en slik tilnærming til skoleledelse fremstår som illusorisk i forhold til det vi vet om både nasjonale kulturer og organisasjonskultur – også sett på bakgrunn av det vi vet om hvordan skoler utvikles gjennom samarbeidskulturer og profesjonskompetanse basert på tillit mellom ledere og lærere (Hillestad, 2017).

I dagens medier refereres det ofte til de ulike positive effektene av tillit som virkemiddel /og eller positiv ressurs for å lykkes. Sjefsøkonom i NHO, Øystein Dørum (2019) viser i Dagens Næringsliv til graf av GallupWord Poll/OECD; «Government At A 2017/Word Value Survey/NHO» der det fremkommer at vi i likhet med våre skandinaviske naboland er et av verdens mest tillitsfulle samfunn. Vi stoler på hverandre og på våre myndigheter og dette har økonomisk verdi. Videre viser han til at dette aspektet også var et av hovedbudskapene i NHOs perspektivmelding. I innlegget vises det til det positive økonomiske og at det dermed må forvaltes godt. Er det denne effekten Sørhaug viser til når han mener at økonomiske og psykologiske prosesser er tett sammenfiltret i hverandre? I et annet innlegg i samme avis peker direktør i arbeidsgiverforeningen Spekter, Anne-Kari Bratten (2019) på dilemmaer rundt tillitsaspektet for ansatte som ikke har kjennskap til denne ledelsesformen. I dette tilfellet en utenlandsk tilsatt med bakgrunn fra mer regelstyrt ledelse. Leder viser stor tillit til den nyansatte uten å gå detaljert inn i oppgaver og ansvarsforhold – bare forklarer raskt og overordnet om problemstillingen. Den ansatte opplevde dette som å bli overlatt til seg uten frister og detaljert instruks om fremgangsmåter. Det er klart at det ute i praksisfeltet kan finnes ulike dilemmaer rundt både utøvelse, forståelsen og prioritering av dette perspektivet, mulig både i forhold til leder og underordnede.

Om en slik tendens kan finnes i min undersøkelse, så er også det et interessant funn, fordi det jo også kan ha betydning for hvorvidt en nytilsatte opplever behovet for mer støtte og hjelp, samt om en slik opplevelse har betydning for hvorvidt man velger å fortsette i stillingen. Hvilke dilemmaer står nytilsatte ovenfor hvis leder viser tillit på en slik måte at den ansatte opplever denne tilliten mer som en ansvarsfraskrivelse fra leders side? Linda Lai (2020), professor ved BI, skriver i Dagens Næringsliv at ledere som leter etter gode grep for å bli bedre leder leter i en jungel av betegnelser og at det i de siste 20 årene er publisert mer enn ti tusen forskningsartikler som tar for seg en eller flere ledelsesstiler. Videre skriver hun at stadige flere studier viser at gode ledere er støttende og legger vekt på å utvikle gode relasjoner til sine medarbeidere. "Gode ledere gir utviklings- og mestringsmuligheter basert på autonomi, tillit og den enkeltes medarbeiders styrker", skriver hun. At flere samfunnsaktører belyser og frembringer mest positive aspekter rundt tillit- og relasjonens betydning, er spennende, bl.a. fordi disse aspektene også behandles i min oppgave. Er det slik at disse aspektene er sentrale i "opplevet virkelighet" ute i praksisfeltet for den nyutdannede? Og i så fall, hvilken betydning og/eller hvor avgjørende er disse aspektene for trivsel og motivasjon til å bli i stillingen over tid?



Figur 1 Min figur er en slags oppsummering av resultater fra nyere forskning fra avsnittene ovenfor, som viser at tillitsbasert ledelse og høy mestringstro preger et godt læringsmiljø. Øverste høyre firkant er der det er «gunstig» å være. Hver firkant eksemplifiserer et skolemiljø med rendyrkede egenskaper fra kvadranten, der egenskapene til kvadranten er indikert på aksene.

3 Oppgavens forskningsmetode

3.1 Kvalitativt forskningsdesign

Data innsamlingen til denne oppgaven var gjort sammen med en annen medstudent, men siden jeg er den eneste forfatteren av denne oppgaven, vil jeg kun bruke tid på å redegjøre for mine vurderinger rundt metodevalg og datainnsamling.

I forkant av oppstart av datainnsamlingen ble det utarbeidet en forskningsplan for oppgaven. Denne baserte seg på Maxwell (2005) sin *Interaktiv Model of Research Design*, som består av fem områder som utgangspunkt for undersøkelsen. Disse fem områdene er; mål for oppgave, metode, validitet, reliabilitet, og forskningsspørsmål som står i sentrum av de fire først nevnte områdene.

Denne oppgaven søker å gi stemme til ledere og nyutdannede i skolen og har derfor en kvalitativ tilnærming til datainnsamlingen. For å samle inn data har semi-strukturerte dybdeintervju blitt benyttet. Dybdeintervju er hensiktsmessig å bruke når man skal dypdykke i et tema man ønsker å undersøke (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 29), slik jeg har gjort i min oppgave.

Et dybdeintervju kan beskrives som: ” en *planlagt og fleksibel samtale som har til hensikt å innhente beskrivelser fra intervjuobjektet med henblikk på fortolkninger av meningen med de fenomenene som blir beskrevet*” (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 325). Med andre ord, er dybdeintervju en vanlig samtale med fastsatte hovedspørsmål, eller spørsmål som skal besvares.

Kvalitativ tilnærming til mitt forskningsområde har også gitt meg muligheten til å undersøke og presentere konsepter og ideer som har oppstått i mitt datamateriale.

3.2 Semi-strukturert dybdeintervju

3.2.1 Utforming av Intervjuguide

Inspirert av Tiplic m.fl. (2015) sitt spørreskjema knyttet til deres forskning på organisatorisk støtte og tillit i relasjonen mellom rektorer og lærer, i forkant av intervjuene, utarbeidet vi to semi-strukturert intervjuguider; ett for lærere og ett for ledere.

I utarbeidelsen av intervjuguiden ble det lagd åpne og fokuserte hovedspørsmål samt oppfølgings-spørsmål i et forsøk på å få fylldigere og reflekterte svar (Kvale & Brinkmann, 2015). For å skape

trygghet i intervjusituasjonen startet intervjuguide meg bakgrunnsspørsmål med hensikt om at informantene skulle fortelle om seg selv. Videre ble intervjuguiden tematisk organisert, men i intervju situasjonen kunne rekkefølgen på temaene variere noe.

3.2.2 Gjennomføring av semi-strukturerte dybdeintervju

Intervjuene ble gjennomført av min medstudent og meg. Disse tok plass på tre ulike skoler. En mellomleder og en lærer tilhørende samme skole ble intervjuet. Lærere og ledere på de ulike skolene ble intervjuet på ulike datoer.

Intervjuene fant sted på informantenes egne kontor etter deres arbeidstid. I forkant av intervjuene ble det avtalt mellom min medstudent og meg hvem som skulle ta ansvar for intervjuguiden, og hvem som eventuelt skulle stille oppfølgingsspørsmål. Før intervjuene startet, ble informantene informert om konfidensialitet, mulighetene til å trekke seg fra intervjuene som er i samsvar med NSD sine retningslinjer for etiskforskning. I tillegg fikk informantene kort informasjon om forskningstemaet for masteroppgaven.

Siden det ble benyttet semi-strukturert intervjuguide, har rekkefølgen på temaene i guiden variert i de ulike intervjuene. Dette ga rom for fleksibilitet i intervjuet, der jeg som forsker fikk muligheten til å følge opp informantens utsagn og utforske temaene de vektla (Kvale & Brinkmann, 2015). Samtidig gjorde dette at informantene kunne spore av teamet og bevege seg utenfor forskningsområde. Dette skjedde med både lærer og leder informanter. Spontane oppfølgingsspørsmål i intervjuene ble derfor benyttet for å få informanten tilbake til forskningstemaet.

Hvert intervju er mellom 1-1,5 time. Alle intervjuene ble tatt opp på opptaker, og senere transkribert. Ved prosjektslutt har all data blitt destruert.

3.3 Rekruttering av informanter

I min oppgave har jeg brukt tre mellomledere og tre lærere fra tre ulike skoler som informanter. Under rekrutteringen ble det vektlagt at skolene lå i ulike bydeler spredt i Oslo. Det var vanskelig å rekruttere informanter til intervjuene. Dette har påvirket utvalget, og kan derfor være en svakhet i denne oppgaven. Man kan derfor stille spørsmål ved hvorfor noen informanter vil være med i forskningsprosjektet, mens andre ikke. Samtidig, i rekrutteringsprosessen har jeg forsøkt å være bevisst i å unngå å rekruttere informanter på bakgrunn av skolens omdømme.

For eksempel kan noen skoler i Oslo ha rykte for å være en "gjennomtrekkskole" og således være fristende å undersøke. Dette er ikke tilfellet for denne oppgaven.

Lederne ved skolene ble kontaktet per telefon. Siden vi som forskere ikke kjente til personalet på de ulike skolene, fikk lederne i oppgave fra meg å komme med innspill på 2-3 nyutdannede lærere som kunne kontaktes. Av hensyn etiske aspekter, ble det holdt konfidensielt hvem av de nyutdannede som takket ja til intervjuet. Det var også årsaken til at intervjuene ble gjennomført på ulike tidspunkt. Samtidig kan det diskuteres hvorvidt lederne og lærerne ikke kjente til hverandre. I tillegg, siden ledere ledet til lærer-informanter, er det fare for at den sosiale virkeligheten er beskrevet fra det ståstedet ledere vil at den skal beskrives fra.

3.4 Beskrivelse av informanter

I denne oppgaven har det blitt brukt totalt 6 informanter, fra tre ulike grunnskoler i Oslo. Av hensyn til anonymitet har jeg valgt å holde konfidensielt hvilke skoler det er snakk om. Lærerinformantene var nyutdannede og var i midten av 20-årene. Den ene av dem var i sitt andre praksisår etter endt utdanning (fravær pga. svangerskapspermisjon var årsaken til at hun likevel ble godkjent som nyutdannet og kunne brukes som informant), mens de to andre nylig hadde blitt ansatt ved skolene. Alle lærere hadde ulikt ansvarsområde. To lærere var kontaktlærere, en annen var faglærer i ulike fag. Alle de tre lærerinformantene er kvinner.

Alle informanter fra ledelsen hadde tidligere arbeidet flere år i skolen og hadde 2-10 års ledererfaring. En lederinformant er mann, og to er kvinner.

3.5 Validitet og reliabilitet

Validitet forstås som hvordan jeg tolker dataene jeg innhenter og hvilke slutninger jeg trekker av undersøkelsen (Kvale og Brinkmann, 2015, s. 241). Validitet ses i forhold til ytre og indre validitet. Den ytre validitet påvirkes av hvilken kontekst resultatene er gyldig i og hvilke personer resultatene er gyldige for. Siden undersøkelsen baserer seg på kun seks intervjuer, så vil det foreligge en naturlig begrensning i dataomfanget i forhold til den ytre validiteten. Dermed, i sin ytterste konsekvens er min funn kun gyldig for de informantene jeg intervjuet og dermed kan ikke funn generaliseres. Likevel kan funnene brukes til kunnskaps overføring til lignende studier.

Indre validitet påvirkes ved at jeg som forsker kommer fra samme sektor som informantene og dermed kan jeg besitte noen av de samme holdninger og verdier som informantene (Cohen, Manion & Morrison, 2011). For å unngå personlig bias i tolkningen har jeg forsøkt å distansere meg fra det jeg allerede vet fra feltet gjennom egen erfaring. Dette har jeg gjort ved å legge fra meg

analysen for så å ta det frem senere og se om jeg kunne se dataen mer objektivt i lys av teorien (Kleiven, 2014).

Reliabilitet handler om hvor troverdig forskningen min oppleves i andres øyne, og om det er mulig for andre forskere ved senere anledning å gjenskape forskningen og komme frem til samme funn (Cohen, Manion & Morrison, 2011). I min forskning er det flere aspekter som kan ha påvirket dataenes og forskningens reliabilitet. For det første var vi to forskere som intervjuet samtidig. Intervjudataene vil være påvirket av informantenes tolkning av vår rolle i intervju situasjonen. Videre, tilhørigheten til samme sektor kan ha bidratt til tolkningsbias i analysen. Samtidig, den sist nevnte forsøkte jeg å unngå ved å legge vekk data materiale for så å prøve å se det med nye øyne.

3.6 Forskerens rolle i intervjuet

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 108) argumenterer de at forskerens rolle har en innflytelse på intervjuet. Selv om et intervjuet er ” En *utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge* (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22)”, inneholder intervjusituasjonen et asymmetrisk maktforhold, der forskeren sitter i maktposisjonen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51).

Eksempler på slike asymmetriske maktforhold kom særlig fram når informantene ble stilt oppfølgings spørsmål slik at de ble ledet tilbake til temaet vi ønsket å snakke om. På den måten kom det tydelig fram hvem som hadde regi av intervjutemaet og det kan tenkes at informantene oppfattet intervjuene som et middel for oss for å få belyst det vi hadde lyst å skrive vår oppgave om, fremfor at informantene kunne snakke fritt om det de synes var interessant vedrørende temaet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 52).

Et annet rolle aspekt som kan ha påvirket dataene er informantenes viten om at vi som forskere kom fra samme sektor og at en av oss var mellomledere på en annen skole. Det kan derfor tenkes at dette har påvirket både lederne og lærerne i deres fremstilling av seg selv. Eksempelvis kan ledere ha fremstilt seg selv som dyktigere enn det de er, eller at lærerne fremstilte seg som mer imøtekommende og kompetente for å øke sitt læreromdømme.

3.7 Analysemetode

Intervjuet ble tatt opp på opptaker og materialet ble transkribert fra muntlig tale til skriftlig tekst. I henhold til Kvale og Brinkmann (2015) forsøkte jeg å være nøyaktige når jeg skrev ned det som

ble sagt, som for eksempel ordkvalitet, antall ord, pauser, kremting og bevissthet rundt antagelser eller fortolkninger av det jeg hørte. I etterkant ble intervjuene kortet ned fra 100 sider, til 40 sider tekstmateriale. Dette for å kunne få mest mulig essens av temaet og data som var direkte relatert til problemstillingen (Det transkriberte intervjuet er ikke innlemmet i oppgaven).

Thagaard (2015) viser til at analyseprosessen starter allerede under intervjuet der man utvikler en forståelse for de temaene man studerer. Rett etter intervjuene ble det derfor skrevet ned et notat av hvilket inntrykk man satt igjen med etter intervjuet. Disse notatene ble brukt i analysearbeidet. På den måten kunne jeg i ettertid få en fornemmelse av hvordan intervjusituasjonen utspilte seg, og hvordan dynamikken i intervjuene kan ha påvirket informantenes svar.

Min analysemetode er inspirert av Johannessen, Rafoss og Rasmussen (2018) kategoriske analyse. Analyseprosessen startet med en systematisering av datamaterialet, der data ble organisert etter ulike tema. Deretter så jeg på likheter og forskjeller i informantenes utsagn. Data fra lærer og lederinformanter var holdt separert. Dette var hensiktsmessig da jeg ønsket å undersøke autonomi og tillit i relasjonen mellom ledere og lærere.

3.8 Ethiske betraktninger

Før jeg innhentet data rettet jeg oppmerksomheten på de etiske retningslinjenes områder, som er *informert samtykke, konfidensialitet og forskerrollen*. Disse aspektene er tatt hensyn til i hele prosessen, jamfør Kvale og Brinkmann (2015). Disse vurderes i henhold til retningslinjer fra NESH (2016).

I forkant av intervjuene ble skolelederne og lærerne informert om deres rettigheter vedørende deltagelse i forskningsprosjektet. Skoleledere og lærerne som deltok ga samtykke til at dataene i intervjuene kunne brukes i oppgaven. Det ble også orientert om ovenfor informantene at intervjuobjektet kunne velge å trekke seg når som helst i prosessen. Dette var gjeldende også i etterkant av intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015).

Konfidensialitet forstås som en enighet mellom intervjuobjektet og intervjueren om dataene som fremkommer i intervjumaterialet. Informantene var fornøyd med det og kjente seg igjen i materialet. I samsvar med Kvale og Brinkmann, (2015; NESH, 2016) fikk de informasjon om at dataene anonymiseres fullstendig uten tegn til gjenkjenning av personene, samt hvor dataene skal tilgjengelig gjøres for andre å lese.

4 Analyse – Drøfting av funn i undersøkelsen

Formålet med denne masteroppgaven var å utforske hva som har betydning for nyutdannede lærere arbeidssituasjon (særlig med tanke på deres mestringstro, rolleklarhet, tillit og autonomi), samt hva som har betydning for hvordan mellomledere håndterer nyutdannede læreres situasjon (særlig med tanke på mellomlederens forståelse av nyutdannedes behov og deres kapasitet til å følge opp).

Først i dette kapitlet vil jeg fremlegge de funn som jeg anser som viktigst og som dermed må sees på som en form for helhetsbetraktning. Dernest vil jeg punktvis (underkapittel 4.2) ta for meg utdypende analyse- og drøftinger relatert til hovedfunn. I underkapittel (4.2.1) følger innledningsvis først en kort presentasjon av hvert enkelt område som er funnet relevant. Videre i denne delen av dette analyse- og drøftingskapitlet vil disse funnene bli ytterligere diskutert i lys av valgt teoretiske rammeverket for min undersøkelse.

4.1 Hovedfunn i min undersøkelse

4.1.1 Manglende oppfølging

Alle tre lærerinformantene uttrykte behov for veiledning og støtte, så vel ved oppstart som senere i skoleåret. De tre nyutdannedes har alle tre noe ulik innfallsvinkel og forventninger til læreryrket. Alle tre sa at de etter endt utdanningen så frem til å starte opp som lærere i skoleverket, selv om det også ble antydning usikkerhet i forhold til denne overgangen fra student til praktisering. En av informantene uttrykte det slik: *“Jeg følte at jeg ikke taklet det faglige, og så var jeg redd for skole-hjem samarbeidet ...jeg var redd for å få en smell til høstferien hvor jeg bare var helt tom for energi, så jeg var litt nervøs”*. En annen av informantene sa at hun gledet seg mest, selv om hun tenkte at det var mye å sette seg inn i og at hun var redd for hvordan det skulle gå. Hun følte seg usikker.

Overgangen fra å være student til utøvelse av yrket beskrives noe forskjellig. Det som tydelig kom frem var at alle informantene ga uttrykk for behov for støtte og veiledning. To av lærerinformantene beskriver en oppstart med overraskelser. En av dem trodde hun skulle være kontaktlærer med engelsk og matte for 5.trinn. Hun sier: *“... men så ble jeg bare slengt inn på kontoret med de som jobber på 7.trinn, og så visste jeg ikke hva jeg skulle gjøre ... hadde ikke PC og hadde ingenting den første uka ...”*. Informanten beskriver en uoversiktlig oppstart der hun tror ledelsen i starten ikke hadde klarhet i hvor mange klasser og elever hun skulle ha ansvar for. Videre beskriver hun

erfaringene fra praksisperiode i studiet og erfaringene fra praktiserende lærer som svært ulike: *“Under planlegging i praksisen hadde vi mye tid til å forberede, men i skolen er det helt annerledes, her har vi ikke tid til en slik planlegging”*. En annen av informantene beskriver overgangen fra student til jobb i skolen som “kjempetøff”: Den nyutdannede beskriver det ansvaret hun fikk og omfanget av arbeidsoppgaver som “ille”. Denne studenten fikk et altfor stort omfang av både elever og klasser. Den tredje av informantene virket mer forberedt på oppgavene, men sa at hun var overrasket over den omsorgsrollen hun følte hun fikk og som hun ikke hadde forutsett. Flere av disse utsagnene underbygger et behov for klarhet både rundt rollen og ansvaret både på det faglig og organisatoriske planet. En slik usikkerhet ved oppstart kan berøre relasjonens aspektet og dermed forringe både tillit og autonomi hos den nyutdannede. En positiv forventning til utøvelse av læreryrket kan fort endres til en negativ opplevelse. Dette om en opplever å få ansvar og oppgaver som strider for mye med forventningen om hva arbeidet skulle inneholde.

Når en leder får i ansvar å implementere støtteordninger for nyutdannede, bygger det på tillit til å gjennomføre tiltak – og da som tillit i en hierarkisk modell (utdanningssystemet). Tillit kan her sees som oljen i maskineriet (Bryk & Schneider, 2002). Tilliten i et hierarkisk system er viktig fordi det på hvert nivå ligger et ansvar i å styre de oppgaver, samt det ansvaret som er lagt til nivået i hierarkiet. Det vil si at kravet til mellomleder i denne sammenheng er å ha nok kompetanse og kapasitet til å kunne iverksette direktiver fra Utdanningsetaten. Og i en slik sammenheng må tillitsbegrepet sees på som tilliten Utdanningsetaten har til skolene. Dermed vil tilliten være en nødvendighet i en hierarkisk modell. Ledelsen må dermed tilrettelegge for oppfølging og veiledning slik den er pålagt av Utdanningsetaten. Alternativet hadde for eksempel vært et omfattende system av kontroll av skolene.

4.1.2 Stort behov for støtte, læring og veiledning

Mine funn viser et stort behov for veiledning og støtte hos alle tre lærerinformanter – altså et sterkt læringsbehov. Undersøkelsen avdekker at det hos samtlige nyutdannede er et stort behov for læring og veiledning, samt også at motivasjonen for læring og videreutvikling er høy. Det vises til behov for øket kompetanse innen flere felt, samt usikkerhet rundt flere pålagte oppgavene. En av informantene sier:

“Jeg var veldig usikker på hvordan jeg skulle, altså, lede klassen, hvor tydelig jeg kunne være, hvor streng jeg kunne være, hvilke krav jeg skulle stille, veldig mange ting jeg var usikker på, så ..., fikk hun meg med på Forsterket lærerutdanning, og hun fulgte opp det med å veilede meg med temaer som vi hadde snakket om på disse kursene eller kursdagene ...”. Denne informanten fikk

den støtten som bidro til at hun la fra seg tanker om oppsigelse. Hun viser til en leder som bistod, samt læringsmuligheter via kurs og påfølgende veiledning.

En av årsakene til behovet for støtte og læring ved oppstart i læreryrket kan også ha noe sammenheng med at alle informantene beskriver fag- og praksiskombinasjonen under lærerutdanningen som lite egnet til å gi kunnskap om ansvar og mengde arbeidsoppgaver i det fremtidige læreryrket. På spørsmålet om det var samsvar mellom det de hadde lært under utdanning og det de fikk erfare i praksis, svarer en av informantene at hun mener det var lite – hun sier: *“Jeg tror faktisk ikke vi skrev ukeplan engang”*. På spørsmål om hun mener hun fikk innblikk i skoledagen slik den realistisk er, svarer hun: *“nei, egentlig ikke”*. En annen av informantene sier: *“Nja ... men det er jo annerledes i forhold til det med tid du egentlig har til å planlegge. På universitet kunne vi planlegge en time i et undervisningsprosjekt i ukevis, og i praksis må du finne noe som er motiverende og som fenger elevene uten lang planleggingstid”*. Hun mener at det å forberede til undervisning i skolen er helt annerledes. En tredje informant sier at hun som allmennlærer skulle kunne undervise elever fra laveste trinn helt opp til tiende trinn. Hun sier: *“Mye av det vi hadde lært var jo på en måte litteratur som kanskje passer for eldre elever, og når jeg da dumpa rett ned i første- og andreklasse, så var det veldig mye jeg trengte å vite og kunne som jeg ikke hadde med meg fra den lille biten med grunnleggende lese-, skrive- og regneopplæring på høyskolen”*.

4.1.3 Et overbelastnings- og kapasitetsproblem

Et annet sentralt funn er at det kan synes som det er et overbelastnings- og kapasitetsproblem gjeldende både nyutdannede og mellomleder. Alle nyutdannede opplevde å få oppgaver og ansvar utover det de har kompetanse og kapasitet til. Lederne nevnte ofte at de ikke hadde tid nok til å følge de nyutdannede. Dette funnet var vesentlig fordi det i mer eller mindre grad gjaldt alle tre lærerinformanter, samt også alle lederne selv om fokuset var noe mindre blant dem.

Overbelastningsproblemet i form av for stort ansvar og for mange oppgaver som den nyutdannede opplevde som overveldende kan ha sin bakgrunn i at også ledelsen opplevde overbelastning. I et ledelsesperspektiv kan en slik feilvurdering bygge på flere årsakssammenhenger. For eksempel kan dette gjelde i situasjoner der det er press på ressurser og en viktig oppgave ikke kan gjennomføres på grunn av manglende kapasitet. Hvis for eksempel et fag mangler lærer, kan dette resultere i at den nyutdannede gis flere oppgaver enn reelle kapasiteten og kompetanse tilsier. Dette kan i verste fall resultere i at oppgaver blir “dumpet” over på den nyutdannede og som bidrar til at den nyutdannede mister mestringsfølelse.

Mangel på tid er også et problem flere føler på kroppen. Tidsaspektet og mangel på tid var også et viktig funn fordi det ble beskrevet som en stor utfordring. Funnet kan mulig også sees i sammenheng med funn som tyder på at det er et vesentlig kapasitetsproblem som er gjeldende både for mellomleder og de nyutdannede. Tidsmangel ble hyppig fremlagt som problematisk både av mellomleder og av den nyutdannede.

4.1.4 Kollegial støtte

Mine funn viser at kollegial støtte blir beskrevet som viktig for alle de tre nyutdannede. Jeg har to kilder på samme skoler – en lærer og en mellomleder. Begrunnelsen for at jeg valgt å intervjuer en lærer og en mellomleder på samme skole var for å i størst mulig grad unngå at kulturelle forskjeller ga et skjevt utslag. Et eksempel på dette er den ene skolen hadde en særegen skolekultur i forhold til en annen skole. Et annet eksempel på dette er hvorvidt det er kultur for kollegial hjelpsomhet der det forventes av deg at du som erfaren lærer skal gi veiledning til en nyutdannet. Ofte er en slik adferd knyttet også til skolens kultur. Mine funn viser at det er på alle tre skoler er kollegialt samarbeid selv om det arter seg noe forskjellig fra skole til skole. Alle tre lærerinformanter beskriver det kollegiale forholdet som godt. En viser til god støtte hos en eldre erfaren lærer som hun selv oppsøker – altså et uformelt samarbeide som ikke er organisert av mellomleder. På en av skolene er det et godt samarbeide mellom de nyutdannede som er organisert ved at mellomleder har opprettet et team for de nyutdannede. Kanskje kan man konkludere med at kollegialt samarbeid på tvers ser ut å til å kompensere for manglende veiledningen fra mellomleder eller fra annen ansatt som er delegert dette ansvaret. Det vil si at kollegialt samarbeide kompenserer når den hierarkiske modellens støttefunksjoner svikter. I en tillits-dominert kultur vil kollegiale forhold preges av ulike medarbeiderne har tillit til hverandre og dermed bidrar på områder de ikke får direkte kompensasjon for.

Kompensasjonen kommer gjennom den hjelpen du forventer å få tilbake senere. Her kan tillitsbegrepet sees som det motsatte av skeptisk i relasjonssammenheng. (Det som er til beste for skolen, er til beste for meg). Et av de seks punktene i Kraft og Papay omhandlet dette, og har dette plassert under kultur.

4.1.5 Høy terskel for å be om hjelp

Funnene viser også at det kan synes som det er en høy terskel for å søke hjelp hos mellomleder på eget initiativ hos den nyutdannede. I mine funn kan det noen ganger synes som det ligger antagelser og eller tolkninger i relasjonen til leder. Med andre ord skyldes ikke dette fordi de de har opplevd avvísninger. Begrunnelsen var mer i spektret at de har dannet seg en forståelse av “noe” som mer bunner i manglende kontakt og/eller at kontakten har vært av så kort varighet at den på den måten har skapt et en forståelse av at, slik er det. Dermed forholder man seg til dette også ved senere behov for støtte. Det ble ytret at leder var opptatt og at de ordnet opp selv, og det kunne virke som det noen ganger var bygget på antagelser knyttet til tidligere erfaringer i relasjonen til leder. Dermed vil for eksempel en nyutdannet kvie seg for å be om støtte fordi man sammenligner opplevelse, erfaringer og historikk og jamfører ved sendere anledninger i samme kontekst. For eksempel vil opplevelser som: “de har ikke tid”, “de har mange..” og lignende erfaringer av manglende kontakt ved behov for støtte overføres til å gjelde også frem i tid. Det er på bakgrunn av disse mer skjulte mekanismene jeg mener at det er viktig leder forstår sin signifikante rolle og forstår at tilbakemeldinger eller mangelen på slikt, kan lagres som mentale representasjoner, samt at man er klar over effekten og betydningen den kan ha på relasjonen. En leder forteller at hun under lunsjen snakker med ganske mange av lærerne og forteller at hun faktisk fikk litt kritikk for noen uker siden. Da gikk det på at det var noen, blant annet en spesialpedagog, som mente at hun ikke «så» henne nok. Leder trodde det gikk på at denne læreren ikke selv har vært så «på». Dette tilfellet kan ikke direkte sammenlignes med betraktningene til Skaalvik og Skaalvik (2012) - særlig fordi læreren i dette tilfellet snakket med leder og fikk «ordnet opp i saken».

Samme leder sier: *“Det betyr ikke at jeg aviser, men de kan oppfatte det som avisning. Det at jeg hele tiden er klar over min rolle, ja, det med å være skikkelig skjerpet. Jeg tenker noen ganger at det bare er å si ifra, men i og med at jeg er deres leder, skjønner jeg at ikke alle syntes det er lett og si ifra men da må jeg snakket med vedkommende og lagt noen premisser for videre samarbeid med møter og sånt. Tenker at dette må vi få orden på. Det skal ikke være sånn. Men det er noe med at jeg tenker at de er voksne, de sier ifra, men så gjør de ikke det allikevel”*. Her er det forbedringspotensialet ved at dette innarbeides i strukturer ved skolen. Dette kan operasjonaliseres ved at mellomleder legger uformell møter inn i timeplanen. Dette funnet kunne hatt en praktisk implikasjon ved at mellomleder timeplanfester dette behovet.

4.2 Relevante funn relatert til hovedfunnene

4.2.1 Presentasjon av områder for videre drøfting og analyse

Videre i dette kapitlet vil jeg nå mer inngående drøfte øvrige relevante funn opp mot teoretisk rammeverk. Først en kort punktvis presentasjon av analyse- og drøftingsområder.

1) Oslos støtteordning for nyutdannede: Først vil jeg ta for med støtteordningen, "*Forsterket Lærerutdanning*". Hvorvidt den nyutdannede opplever læringseffekt iht. til intensjonen med denne støtten kan berøre flere områder jeg har valgt å fokusere på i undersøkelsen. Opplever den nyutdannede seg kompetent til å beherske krav og forventninger i lærerrollen og hvordan opplever de effekten av denne støtteordningen? Følelsen av å være tilstrekkelig kompetent til å utføre pålagte oppgaver kan også relateres til flere av indikatorene i min undersøkelse.

2) Tillitsaspektet: *Her prøver jeg å vurdere funn opp mot den relasjonelle kontakten.* Er kontakten mellom mellomleder og den nyutdannede av en slik art at tillitsaspektet er godt ivaretatt. Hvilke andre forhold kan synes å styrke eller svekke dette aspektet? Videre har jeg kort sett på konsekvenser og funn rettet mot systembasert tillit. Dette fordi tillit til systemet kan ha innvirkning på den relasjonelle kontakten mellomleder og nyutdannet.

3) Mentale representasjoner: Her har jeg sett på om noen av mine funn kan kategoriseres inn under relasjonsforhold som er mer skjulte. Forhold som likevel kan ha betydning for blant annet tillitsforhold. Som individer kan vi oppleve "kontakt" forskjellig – vi kan tolke, "forstå" og oppleve en relasjon ut ifra et spekter av erfaringer og/eller tidligere opplevelser. Dermed vil funn rundt dette område kunne gjelde og ha innvirkning på relasjonen for både mellomleder og den nyutdannede.

4) Rolleklarhet (mellomleder og nyutdannet): Funnen i min undersøkelse viste at denne faktoren hadde en betydning både for mellomleder og for den nyutdannede. Undersøkelsen viste funn relatert til rolleklarhet, både direkte og indirekte. Forståelse og kjennskap for gjennomføring av pålagte ansvars- og arbeidsoppgaver eller mangel på dette hadde en betydning for informantene, både mellomleder og nyutdannet. Når man har klar rolle er det lettere å jobbe selvstendig – dermed kan rolleklarhet også bidra til større mestringstro.

5) Autonomi (mellomleder og nyutdannet): Funn indikerer at mellomleders opplevde autonomi i noen sammenhenger syntes svekket. Mulig blant annet også relatert til interaksjonen leder/utdanningsetat. Funn blant de nyutdannede kunne tyde på at den nyutdannede innenfor flere av sine arbeidsoppgaver opplevde høy grad av autonomi. Tilbakemeldinger fra mellomleder om jobbe-

mestring eller mangel på dette kan ha påvirket nyutdannedes følelse av autonomi og dermed nærliggende å drøfte. I tillegg er det flere faktorer som kan spille inn på dette aspektet, blant annet mellomleders styring. Med bakgrunn i dette er det viktig å vurdere mulige årsakssammenhenger både relatert til mellomleder og den nyutdannede.

6) Organisasjonskultur: Kulturen i organisasjon handler om flere mekanismer som også berører de områdene jeg undersøker. Har skolen er klar kultur for samarbeide – uformell eller mer styrt, verdisynet, tilhørighet, samhandlingsmønster og målforståelse er bare noen av mekanismene i en organisasjonskultur. Har skolen utviklet en klar kollektiv kultur. Fordi organisasjonskulturen har effekt på adferd til de ansatte, så er dette også et område som er nærliggende å undersøke. i min undersøkelse.

7) Målstruktur: Jeg har valgt å se på dette også fordi det kan ha innvirkning på hvordan en nyutdannet vektlegger og prioriter utøvelsen av lærerrollen, samt at det også kan ha innvirkning på mellomleders prioriteringer. Hvis det er slik at den nyutdannede er mer orientert mot læringsorientert målstruktur og mellomleder mot prestasjonsorientert målstruktur, så kan dette ha innvirkning på relasjonsaspektet fordi man da blant annet kan ha problemer med forståelsen rundt vekting av undervisningsfokus. Målstruktur kan også sees i sammenheng med skolens kultur, men jeg har valgt å ta det opp spesifikt i eget avsnitt i denne oppgaven.

9) Læringsmiljøfaktorer, styring og ledelse: Organisatoriske og praktisk tilrettelegninger er et lederansvar, som kan bidra som "styringsverktøy" for ivaretagelse av den nyutdannede. Funnen mine viser at de nyutdannede har behov for utvikling, kompetanse og støtte. Dermed har jeg under dette området sett på funn relatert til uttrykt læringsbehov og mulige læringsarenaer. Hvordan den nyutdannede opplever styring og ledelse innbefatter også flere kontekstuelle og relasjonelle forhold. I tillegg viser funn at også andre faktorer enn kun interne forhold kan ha betydning for mellomleders prioriteringer og håndtering av den nyutdannede. Blant annet lovpålagte oppgaver og direktiver i det hierarkiske skolesystemet. For eksempel kan delegerte ansvarsoppgaver gitt av Utdanningsetaten ha påvirket mellomleders styring.

4.2.2 Oslo kommunes støtteordning – Forsterket lærerutdanning.

Økt kompetansebehov er sentralt og kommer sterkt til uttrykk når informantene snakker om kurset, Forsterket Lærerutdanning. Dette kurset har alle lærinformantene deltatt på. Alle er veldig fornøyd med kursrekken og dens nytteverdi. Det som kan se ut å ikke fungere iht. til kursforutsetningen er

at samtlige lærerinformanter beskriver svakhet gjeldende intern oppfølging og veiledning i etterkant. En av lærerinformantene sier: *"Jeg går på sånn forsterket lærerutdanning – det er veldig, veldig bra, men da skulle vi egentlig ha en mentor som har møter med oss da, snakker om hvordan det går, trenger du hjelp til noe, så det måtte vi si ifra om at vi ikke hadde noe mentor, ingen av oss, jeg tror vi var seks nye ... og så sa (navn på leder) oja, nei, det er jo egentlig teamlederen din".* Gjeldende denne personen med veiledningsansvaret sier hun: *" ... jeg har heller ikke møte med (navn på teamleder), sånn hvordan går det som ny? – er det noe du trenger hjelp til? "* Hun sier at etter denne forespørreselen om veileder, så hadde leder et møte med de nye, men at dette ikke var iht. det som lå innen veiledningsoppgavene i mentorrollen: *"Det ble bare sånn sjatting, det blir ikke sånn ..."*. Informanten mener at en oppfølging i forbindelse med kursingen kunne vært en fin mulighet til å fått evaluert seg selv. Når veiledningsansvaret er satt til teamleder så har man egentlig ikke tid til å snakke om undervisningen mener hun og avslutter med å si: *"... det er veldig lite av det altså, så det er veldig lite sikring av undervisningen, og det er også litt sånn, det er ingen som vet hva du driver med her inne, om jeg gjør det jeg skal, sånn egentlig. Det tenker jeg på noen ganger"*.

En annen av lærerinformantene sier at de var ganske mange nyutdannede, rundt fem og av disse jobbet fire som kontaktlærere. Hun sier: *"... men alle har fått dra på det kurset, så det var bra og da fikk vi også en ... jeg vet ikke om jeg skal kalle han mentor eller hva, men på grunn av det kurset så sa de på det kurset at dere må få dere en kontaktperson på skolen, men jeg tror ikke vi har tenkt over at han ikke har tid til alle sammen hele tiden, så han er jo kjempe flink, men vi fikk vel en uke hver hvor han skulle inn å observere en time. Først skulle vi snakke sammen og så observerte han en time og så skulle vi snakke sammen etterpå og da hadde han en uke på hver av oss, men på meg så rakk han vel bare være inne en halv time så han fikk ikke sett så kjempe mye, så det kunne jo vært lettere for oss hvis vi hadde hatt en hver og i tillegg så har han(mentoren) også praksisstudenter som kommer utenfra så han har mye folk som skal spørre han om noe"*.

Den tredje lærerinformanten er også svært positiv til kurset, Forsterket lærerutdanning. Når intervjuer spør om veiledningen på skolen var organisert inn som en del av kurspakken svarer informanten at veiledningen ikke ble gitt før hun selv etterspurte dette. Hun fikk så veiledning av sin leder og sier: *"... da tok vi opp enten det vi hadde hatt på kurs eller noe som jeg trengte hjelp til ..."*. Når intervjuer spør om hennes vurdering av nytteverdi svarer informanten: *"Den var sterk, jeg hadde ikke fortsatt å jobbe her hvis det ikke hadde vært for den veiledningen ... så det var helt ... en kjempe, kjempe god effekt, nei det var det som gjorde at jeg fortsatte"*. Informanten sier videre:

"... det er veldig motiverende å få gå på kurs ... å få gå på en sånn kursrekke kan være veldig inspirerende og gjerne fordi du kan ta det med deg i klasserommet dagen etter at du har fått det, det er så tett på, så det er motiverende ...".

Funne relatert til Oslo kommunes kurspakke for nyutdannede og hvorvidt den har fungert etter intensjonen indikerer blant annet to klare funn: Det en positiv samstemthet blant alle tre lærerinformantene gjeldende innholdet i kurspakken relatert til kursingen eksternt. Alle gir klart uttrykk for at dette er viktig og målrettet læring med et innhold av stor nytteverdi. Samtidig indikerer funnen også en samstemthet i at veilederfunksjonen internt knyttet kursrekken ser ut å være mangelfull. Dette fordi alle tre selv må etterspørre veiledning på egen skole. Det kan synes som leders styring rundt denne delen mangler og/eller ikke er tilstrekkelig godt forberedt. To av læreinformantene får utpekt veileder først etter at de har bedt leder om å få tildelt en veileder på skolen. Begge informantene kommer med utsagn som indikerer at disse "veilederne" ser ut til å ha problemer med å følge opp veiledningsansvaret, samt at veiledningen er mangelfull og lite samstemt med det som ble forespeilet på kurset. En tredje informant får veiledning av sin leder. Denne blir også igangsatt først etter at hun selv "etterlyser" veiledning internt. Informanten gir en sterk positiv beskrivelse av effekten av at denne veiledningen blir gitt parallelt med ekstern kursing, altså jf. støtteordningen organisatorisk modell.

Funnene relatert til Oslo kommunes støtteordning viser at den læreinformanten som fikk veiledning fra leder også fikk dette jevnt hver uke parallelt med kursingen, mens de to andre fikk veiledere der det ikke var organisert nok tid for veilederen til å følge opp. Den informanten som fikk veiledning fra leder var den som ga uttrykk for sterkest læringseffekt totalt – altså av både kursing og veiledning parallelt. De to andre var mest positiv til selve kursdagene, og mindre positiv til veiledningen internt. Årsaken til misnøyen lå i at veilederne ikke fikk gitt forventet veiledning. Det ble ikke uttrykt at veilederne manglet veiledningskompetanse. Misnøyen ble rettet kun mot at de ikke fikk denne etterspurte veiledningen, samt at det lille de fikk ikke var tilstrekkelig.

Hva som er bakgrunnen for at leder ikke har fulgt godt nok opp den delen av kurspakken som omhandlet oppfølging og veiledning internt kan bygge på flere forhold. Det kan synes som leder ikke har kjent godt nok til at det skulle gis veiledning på skolen. Funnet kan da mulig relateres til kommunikasjonsproblem mellom etat og skole. Om dette er tilfelle kan leder ha havnet i en ad hoc situasjon. Enten har man satt selv på oppgaven eller funnet andre egnede personer uten å ha tenkt godt igjennom rammeforhold i tilstrekkelig grad. Et av hovedfunnene i min undersøkelsen er mellomlederne kapasitetsproblem innen flere felt og ansvarsoppgaver, så mulig er dette funnet også

sentralt her. Samtlige mellomleder uttrykker at de ønsker å tilrettelegge for både tett oppfølging og god veiledning for de nyutdannede. Dette indikerer at intensjonen er god men at andre forutsetninger har svikter gjeldene denne pålagte veiledningsoppgaven. Det er nærliggende at årsak kan ligge i spennet kapasitetsproblem relatert til pålagt ansvar og/ eller kommunikasjonsproblem mellom etat og skole. Det kan være en sammenheng mellom etatens formidling av pålagte oppgaver og mellomleders kapasitet til å gjennomføre. Om det er slik at pålagte oppgaver blir mange og omfattende, så kan viktig informasjon bli oversett.

Kraft and Papay fant i sin forskning seks sentrale punkt som er vesentlig for lærerens forbedring. Flere av disse punktene kan jamføres Oslo kommunes intensjon med støtteordning for nyutdannede. *Profesjonell utvikling* i form av relevant videreutdanning som kan knyttes til egen praksis var en av faktorene som viste seg ha positiv betydning. Og videre at læreren ble oppmuntret til å reflektere og vurdere/måle egen påvirkning i sine undervisningsøkter. Et annet viktig punkt var at *lærervurdering* ble organisert konsekvent, meningsfullt og målbevisst – altså en tilbakemelding som hjelper ansatte til å forbedre sin undervisning - endre overvåking og vurdering til coaching. Innholdet, målsettingen og metodikken i støtteordning ser dermed ut å bygge på positive og læringsfremmede faktorer. I tillegg til de to faktorene jeg har vist til her så fant Kraft og Papay også at *tydelig ledelse, samarbeide på tvers, adferd for å lære* og *skolekultur* var viktige faktorer av betydning for å skape et godt læringsmiljø med sterk forbedring blant lærerne, og sterkest var effekten de to første årene. Støtteordning for nyutdannede gis ved oppstart, noe som ifl. Kraft og Papays forskning gir høyest lærings- og forbedrings effekt. Med bakgrunn i dette kan det tenkes at om mellomleder hadde organisert og tilrettelagt for støttende læringskultur i større grad enn det mine funn indiker gjeldende denne kurspakken, så hadde mulig alle de nyutdannede hatt større utbytte av dette kompetanseløftet og det ville kunne blant annet ha bidratt til øket mestringstro og større rolleklarhet for de nyutdannede.

4.2.3 Tillit

I undersøkelsen (Brandmo m.fl., 2018) konkluderes det med at relasjonell tillit er et viktig element mellom rektor og tilbakemelding og mellomleders inntrykk av arbeidsautonomi, arbeidsrolle og mestringsevne. Ved overføring av disse funnen til også å gjelde i en mellomleder-til-lærer- relasjonen har jeg søkt etter funn i min undersøkelse for å vurdere om der finnes forhold som har likheter. Ovennevnte undersøkelsen var rettet mot rektors tilbakemelding og mellomleders personlige arbeidsrelaterte situasjoner innen utøvelse av instruksjonsledelse. Jeg mener at funn i ovennevnte undersøkelsen er relevante for min undersøkelse da denne også er rettet mot leder-til-

ansatt-perspektivet innen samme type organisasjon. Eventuelle funn må vurderes ut fra utsagn som indikerer forhold rundt relasjonen og den personlige kontakten mellom leder og lærer. Det fremkom i flere utsagn fra både lederne og lærerne som kan tyde på den personlige kontakten og tilbakemeldingsmuligheten ikke alltid opplevdes som tilfredsstillende for noen av partene. Det kunne synes som om dette behovet var noe større blant de nyutdannede enn for lederne, selv om lederne også fremhevet behovet. Dette behovet var i hovedsak rettet mot faglig styrking, evaluering og veiledning. To av lærerinformantene svarte at om de hadde problemer og trengte bistand stilte ledere raskt opp, mens en av informantene var noe usikker på hvem som var den nærmest lederen – hun mente det muligens var en teamleder. En annen av lærerinformantene sier: *“Jeg har ikke hatt noen grunn til å gå til (navn på leder). Det er også fordi hun har så gode løsninger på ting”*. Hun viser her til teamleder og mener hun får god støtte fra henne. Hun forteller at teamleder fungerer som bindeleddet mellom 1.trinn der hun underviser og ledelsen. På spørsmål om hun får faglig støtte direkte fra leder sier hun at det gjør hun når leder er inne i klassen, så sier hun at det ofte er i veldig kort tid fra 5 til 10 minutter. På spørsmål om hun får tilbakemelding i etterkant av leders skolevandring, sier hun: *“Nei det tror jeg ikke. Det blir mer at han går inne og er hjelpeleærer... får de til å sitte på rompa og lukke munnen...”*. Informanten mener at ledelsen kanskje noen ganger tar for gitt at man kan. Hun svarer når det blir spurt om tilgjengelighet fra leder ved behov for hjelp og støtte: *“Trinnlederen min er jo ... det er han jeg har inntrykk av at jeg skal gå til først ...og de i ledelsen sånn generelt har vært mye stressa nå på starten, nå har det jo vært mye nydannede, så jeg vet at det ikke er jeg som har hatt den største utfordringen, så da har de vel heller fokusert å ta der enn ta meg som ikke har klaget så mye...”*.

Disse utsagnene, samt andre antydninger om behov for noe mer synlighet av leder kan sannsynligvis oppleves sterkere for en som er nyutdannet og nytilsatt i skolen. En annen lærerinformant forteller at personen som skulle bistå som veileder for henne hadde for mange å følge opp. Hun sier at det hadde vært bedre om det var en fast som fulgte opp henne. På spørsmål om det var en fra ledelsen sier hun at, nei, det var det ikke, personen var spesiallærer trodde hun. Ut fra flere utsagn fra lærerinformantene kunne de virke som de i noen forhold og utfordringer hadde behov for en bedre kontakt med også sin leder, men samtidig var dette noe utydelig fremlagt fordi de også hadde god bistand i de teamene de var del av. En tredje informant svarer om leders tilgjengelighet: *“Det står ikke på viljen, men det skorter jo på tid - det gjør alltid det. Jeg skulle ønske at jeg kunne..., det er flere ganger jeg har tenkt at: nei, jeg går forbi, dette får jeg finne ut av selv, for hun har ikke tid. Og det er synd for hun kan veldig mye som jeg ikke kan og som hun kan hjelpe meg med. Det synes som leders omfang av oppfølgings- og ansvarsoppgaver vanskeliggjøres ved*

45

at leder har liten tid og/eller av andre grunner har valgt å delegere noe av oppfølgingsansvaret til teamledere og annet pedagogisk personale.

Dermed oppstår et misforhold mellom behovet og den direkte kontakt og støtten med leder. Samtidig som informantene er innforstått med dette og forholder seg positivt til de som er satt til å være nærmeste kontaktperson. Det uttrykkes forståelse fra lærernes side for at styringen rundt støtte til den enkelte nyutdannede er organisert slik på den enkelte skole. Personer som er gitt dette ansvaret blir beskrevet som personer i personalet som har kompetanse og er dyktige.

Til tross for at lederne hadde delegert dette veilednings- og oppfølgingsansvaret, ga alle lederne i noen grad uttrykk for at de burde ha større mulighet til å følge opp den nyutdannede. En leder sier *“Det som er viktigst er å være så tett på at de snakker med deg når de har utfordringer... så er det tidsspørsmålet. Det er det som er den store utfordringen som skoleleder...”*. En annen leder sier: *“Det er ikke det at jeg er så lenge i hvert klasserom ...i hvert fall i dag rakk jeg å gå innom fire, altså åtte klasser og være sånn litt kjapt ute ...”*. En av lederne snakker om viktigheten av relasjon og at dette har vært fokusert på ved skolen. Her er det mer snakk om fokus på teamet og under fellestid og ikke rettet direkte mot forhold mellom leder og den nyutdannede. Også lærerinformanten fra samme skole snakker om viktigheten av en god relasjon. Selv om alle lederne uttrykker bekymring for lite tid til nær kontakt og oppfølging med de nyutdannede er det også flere som deltar som veiledere og møter opp under bl.a. teamtiden.

Sørhaug (1996, s.22) skriver at *“Tillit handler om å stole på gaven som ennå ikke er gitt, og på at en gave kan bli gitt uten krav om gjenytelse (Mauss 1924/1966). Dette er dristige og risikofylte handlinger, fordi de blir foretatt uten garantier og betingelser. For det første dreier det om å stole på hendelser som ennå ikke har skjedd, og for det andre må man stole på andres viljesliv, dvs. på forhold som man aldri kan ha direkte kjennskap til innholdet i”*. Kanskje kan man trekke noen paralleller til min undersøkelse om man skal vurdere ut fra leders forventninger til de nyansatte. Noen av de nyutdannede ble “gitt tillit” til å ta større ansvar enn sin oppfatning av hva de behersket, samt at det også ble uttrykt *“de(ledelsen) tror vi kan alt”*. En informant sier: *“...de kanskje tar for gitt at du kan, sånn som når vi skulle ha utviklingssamtaler også, jeg har aldri hatt det, og det var ingen som fortalte meg hva jeg skulle snakke om da ... aldri hatt om skole- hjemsamarbeid ... det var veldig spesielt ... og da var jeg ganske redd.”*

Selvsagt trenger ikke dette å handle om kun det å ha tillit til en nyutdannet. Det kan være flere årsaker til at ansvar gis. Som jeg har beskrevet under hovedfunn, så kan dette også ha sin bakgrunn i leders kapasitetsproblem og at man dermed "gir" tillit. En annen av lærerinformantene sier: “

...de har veldig tillit til meg, og de er veldig altså ... det er jo litt sånn, så lenge noen prøver så er det veldig bra føler jeg, for du er i den tidsklemma da... men det det kanskje handler mer om er at jeg må tro litt mer på meg selv når det kommer til å prøve ut nye metoder ...” Tian Sørhaug beskriver kompleksiteten i et tillitsforhold: tillit forutsetter seg selv fordi den består i at gjensidige forventninger til noe som ennå ikke er realisert og kun eksisterer på grunn av forventningen. Videre viser han til hvordan makt truer tillit og hvordan makt alene over tid ikke kan fungere. En leder kan overse et behov fra en nyutdannet og/eller beordre oppgaver til en nyansatt, men det paradoksale i Tians Sørhaugs teori om makt og tillit er at en slik strategi ikke vil kunne eksistere over tid fordi makt ikke kan fungere på egen hånd.

Det er vanskelig å trekke noe klar slutning ut fra mine funn om hvordan samarbeid og kontakt mellom leder og den nyutdannede påvirker tillitsaspektet (jf. Tian Sørhaugs forståelse av tillitsbegrepet). Funn i undersøkelsen til Brandmo m.fl. (2018) indikerer negativ sammenheng mellom tidspress og relasjonell tillit, overført til å gjelde relasjonen leder og den nyutdannede, vil dette kunne medvirke til at den nyutdannede vil oppleve mindre tillit til leder om hun/han har for stor arbeidsmengde. Alle de tre nyutdannede ga uttrykk for omfattende og krevende arbeidsdager der tidspress i noen tilfeller ble beskrevet som belastende. En nyutdannet sier: *“Det blir jo litt enkle løsninger, ... og det synes jeg er litt fælt når jeg har studiepoeng i det faget egentlig, og vet hvordan ... sånn i hvert fall høyskolen vil forventet at vi skal undervise, kvalitet på undervisning sånn egentlig, men det handler rett og slett at man ikke har tid til å planlegg undervisningen. Det er en kjempesvakhet synes jeg.”* Den nyutdannede jeg har referert til ovenfor sier videre: *“... det jeg ser er jo at man ikke har den tiden man trenger til å planlegge bedre undervisning, men det har jeg sagt klart ifra til (navn på leder) ... og jeg har sagt at hvis noen forventer at jeg skal gjøre et bedre arbeid ...så må jeg ha mer tid”*. Jamført med resultatene i funnene til Brandmo m. fl. (2018) kan den nyutdannedes opplevelse av tidspress bidra til svekket relasjonelle tilliten mellom leder og den nyutdannede.

Tillit til systemer og tillit til mennesker er nært forbundet med hverandre. Giddens (1997) kaller tillit til systemer og strukturer for systembasert tillit og viser til at denne er nært knyttet til individer. Dette innebærer at når leder utviser tillit til personer, handler dette også om å ha tillit til de systemer som menneskene er en del av (Giddens, 1997). Tillit til systemene inviterer til tillit mellom mennesker (Hargreaves & Fullan, 2012). Flere funn i min undersøkelse kan relateres til mellomleders uttrykte bekymring for å ikke ha tilstrekkelig rammer eller kapasitet til å følge opp den

nyutdannede. Dette kan mulig relateres til svekket systembasert tillit og/eller et interaksjonsproblem mellom leddene i systemet. Det kan synes som etatens pålagte oppgaver og/eller oppgavemengde er for omfattende og tidskrevende for mellomleder. Mellomleder kan oppleve utilstrekkelighet gjeldende pålagte ansvarsoppgaver. Og i motsatt fall vil mennesker i Utdanningsetaten kunne oppleve det samme, men da iht. mellomleder fordi pålagte ansvarsoppgaver ikke er tilfredsstillende ivaretatt. Et konkret eksempel er Oslos støtteordning som heter Forsterket lærerutdanning fulgt opp med pålagt intern veiledning. Mine funn viser at samtlige nyutdannede ikke opplevde å få veiledning iht. til vedtak. I såfall gjelder dette ikke før de selv etterspurte veiledningen og kun en av informantene fikk dette iht. intensjon for støtte- og kompetanseløftet. Det poengteres her at det under min undersøkelsesperiode var et sterkt kontrollsystem på elevresultater i Utdanningsetaten, men sannsynligvis ikke hva gjelder læringsbehovet i personalet kanskje mest sårbare gruppe (Jf. Kraft og Papay og funn i deres undersøkelsen så viste det seg at forbedring i læring for læreren og etablering av læringskultur også hadde god effekt på studentresultater – altså økt prestasjon for elevene parallelt med forbedring for lærer, benevnt som “vender tilbake til lærererfaring”). I et tillitsbasert system, slik det nye paradigmet synes å forfekte, så skal Utdanningsetaten nå basere seg på tillitsbasert ledelse som dermed innbefatter systembasert tillit – altså de(etaten) har tillit til at mellomleder forholder seg til pålagt ansvar og gjennomfører.

4.2.4 Mentale representasjoner - skjulte mekanismer

I undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2012) vises det til at Howard og Johansen i sin forskning (2002) fant at lærerne som følte at de kunne søke støtte hos kollegaer eller rektor hadde bedre evne til å takle stress i arbeidet og omvendt at negative sosiale relasjoner kunne sees som stressfaktorer. Interessant er også ovennevnte forskning sett i forhold til hvordan de nyutdannede opplever sosiale relasjoner i sitt møte med skolehverdagen, fordi det iht. Spilt, Koomen og Thijs (2011) drøftelser rundt modell (s.12) viser at tidligere sosiale erfaringer lagres som mentale representasjoner. Det vil si at ved senere sosiale situasjoner med likhetstrekk eller med de samme personene tilstede kan disse mentale representasjonene vekkes og medføre negative eller positive forventninger til hvordan situasjonen vil utvikle seg. Dermed ifølge denne teorien vil en nyutdannede som har hatt negative erfaringer i det sosiale aspektet (av sammenfallende karakter) lett kunne overføre en slik opplevelse ved å overføre det til en forholdvis lik situasjon, selv om person og kontekst likevel ikke er helt lik. For eksempel kan en nyutdannede som har bedt en eldre erfaren lærer om hjelp og så fått negativ tilbakemelding overføre dette til og også gjelde andre kollegaer, og dermed kvie seg for å be om hjelp. Det er nærliggende å tro at dette også vil gjelde erfaringer i relasjonen til

leder ved at for eksempel en “følt avvisning” kan ha uheldige konsekvenser for relasjon og tillit i en senere sammenfallende kontekst, selv om dette ikke gjelder samme person - altså den som bidro til “følelsen av avvisningen”. Som leder er det spesielt viktig å forstå slike mekanismer mellom mennesker og posisjoner, fordi de kan bidra til forringelse gjeldene flere relasjonsaspekter, deriblant tillit. For en ledelse vil en forståelse rundt dette aspektet ikke bare gjelde seg selv i relasjon til den nyutdannede, men også i forhold til den nyutdannede og forhold leder kjenner til gjeldende personens samarbeidserfaring i skolemiljøet.

4.2.5 Rolleklarhet - lærerperspektivet

Ut fra besvarelsene og samtalene rundt spørsmålene kan det synes som om alle de nyutdannede mener de takler metodikk og fag bra. Her virker alle informantene mest sikker. Usikkerhet er mer knyttet til rapporteringer og administrasjonsrettede oppgavene, samt omfanget og tidsbruk til dette arbeidet. Også skole-hjem-samarbeidet kan virke noe utfordrende, og da mest i forhold til at det fremstår ukjent for de nyutdannede. Dette området har de ikke fått noen kjennskap eller kompetanse i under utdanningen. Det fremkommer av besvarelsene til lederne at de er støttende ved utfordringene i skole-hjem-samarbeidet, ved at man ofte deltar på starten av foreldremøter, samt tilbyr støtte ved behov for kontakt med hjemmet, der mer utfordrerne saker skal tas opp. Alle tre informantene virker engasjerte og samvittighetsfulle og opptatte av å gi en kvalitativ god undervisning til sine elever. Elevadferd ble nevnt, men ikke presentert som en stor utfordring av noen av informantene. Noe som ikke samsvarer med funn i Skaalvik og Skaalvik (2012, s.21) som viste at mange lærere slet med atferdsproblemer og manglende disiplin. Også i undersøkelsen til Tiplic m. fl. (2015) ble dette vist til som viktige funn. Det som kunne synes å være mest problemfylt og som det ble ytret mest bekymring for, var når man opplevde å få undervisningsansvar for mange elever og for mange trinn, samt når man følte at man ikke hadde tilstrekkelig fagkompetanse i fagene man ble pålagt å undervise i.

Undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2012) viste at mange lærer ble satt til å undervise i fag de ikke hadde kompetanse i og at det var en klar tendens på at dette i størst grad gjaldt for de yngste lærerne. Dette funnet samstemmer også med mine funn ved at alle de nyutdannede var unge mennesker. Det kan være vanskelig å vurdere hvor stor innvirkning dette har på rolleklarhet. Det er likevel nærliggende å tro at denne sannsynligvis blir svekket, fordi selv om den ansatte kjenner sitt ansvar kan det være utfordrende hvis man ikke er innforstått med hva som forventes for å gjøre en god jobb. Dermed kan følelsen av manglende fagkompetanse bidra til svekket rolleklarhet.

Undersøkelsen til Brandmo m. fl. (2018) viser at tilbakemelding fra leder har positiv innvirkning på den ansattes inntrykk av rolleklarhet gjennom relasjonell tillit.

I ovennevnte undersøkelse var rolleklarhet den avhengige variabelen med den sterkeste relasjonen til tillit direkte og tilbakemelding indirekte. En informant i min undersøkelse sier: *“Jeg var veldig usikker på hvordan jeg skulle, altså lede klassen, hvor tydelig jeg kunne være, hvor streng jeg kunne være, hvilke krav jeg skulle stille, veldig mange ting jeg var usikker på så etter noen uker skrev jeg oppsigelsen, søkte ny jobb...men så kom jeg i kontakt med ledelsen og da fikk jeg hjelp.”* Den nyutdannede var satt til å undervise i seks forskjellige klasser, små grupper og språkgrupper og hadde 160 elevnavn å holde styr på ifølge utsagn under intervjuet – hun avsluttet med å si: *“Jeg hadde en datamaskin som skulle kobles av og på for hver time og holde orden på dette var helt vilt”*. Denne informanten forteller videre at hun fikk hjelp fra leder og også en time mindre leseplikt jf. arbeidstidsavtalen. Hun sier: *“Så det å bare få en time mindre undervisning det var liksom en lettelse og det å få veiledning på det jeg syntes var vanskelig”*. Med bakgrunn i denne uttalelsen, samt også det ovennevnte svaret, så kan det synes som noen av ansvarsoppgavene i lærerrollen ikke fremstår tydelig nok og/eller at man ytrer usikkerhet rundt hva som forventes. Dermed kan manglende kontakt, støtte og tilbakemelding ha bidratt til svekket rolleklarhet ved at den nyutdannede ikke kjenner eller behersker den jobb de er satt til å utføre, noe som videre kan ha en negativ innvirkning på tillitsaspektet mellom leder og lærer.

4.2.6 Rolleklarhet – lederperspektivet

En leder mener at veldig mye må forankres. Det vises blant annet til flere planer som leder mener må forankres, og denne lederen synes oppgitt over mengden av områder som må forankres. Han beskriver i så måte en forventning om implementering av fag og fagområder som han som leder må forholde seg til, som for eksempel direktiver knyttet til fag og undervisning. Dermed vil dette forankringskravet også være rettet mot den nyutdannede og kunne bidra til uheldige konsekvenser i de tilfeller der det råder en ulik verdisetting mellom leder og lærer. Jeg er noe usikker om det er samsvar i verdisetting av fag mellom leder og den nyutdannede, fordi jeg ikke har gjort noen klare funn for dette, og selv om den eksisterer, er det likevel vanskelig å finne eksempler på leders rolleklarhet. Det kan føre til at leder da må ta i bruk nye metoder for implementering. Dette kan innbefatte en ny og ukjent oppgave for leder, men ligger likevel i det mangfold av utfordringer og oppgaver en leder skal kjenne og beherske og som dermed ikke direkte trenger å svekke rolleklarheten. Som (Sørhaug, 1996, s.78) så klart uttrykker det: *“Ledelse dreier seg om å ta et helhetlig og uavkortet ansvar for at målene blir nådd(“accountability”)*”. Hvis det er slik at leder er usikker

på prioritering, samt opplever uklarhet rundt pålagte arbeidsoppgaver så kan dette bidra til svekket rolleklarhet, jf. funn i Brandmo m. fl. (2018). Brandmo m. fl. (2018) mener at det er blitt et større press fra skolemyndigheter på skoleledelsen om krav på utdanningsmål og at det dermed er behov nytenkning innen lederskap i skolen. Om dette stemmer, er det viktig at skolemyndigheter bistår på en slik måte at leder kjenner sine oppgaver og forstår hva som kreves for å nå målene. Ellers står man i fare for at leder ikke oppnår rolleklarhet. Dermed vil man ved sammenligning med funn i Brandmo m. fl. (2018) risikere at tillit til skolemyndighet svekkes, og om nytenkning og endringer pålegges, ville dette være spesielt viktig fordi man da sannsynligvis pålegger en oppgave som kan oppleves “ny” for skoleleder.

4.2.7 Autonomi – lederperspektivet

En leder antyder under intervjuet at en lærer må følge instruks og gjøre det slik det kreves av skolen og leder, uavhengig av hva lærer synes å måtte mene. Iht. Skaalvik og Skaalvik (2012) vil et slikt pålegg kunne ha en uheldig konsekvens hvis innholdet i dette forankringskravet strider mot lærerens egen verdisyn. En lærer kan da føle seg presset til å undervise ut ifra mål og verdier som man selv ikke deler. En annen konsekvens det vises til her er at det oppstår en dissonant kontekst som ifølge Rosenbergs (1979) analyse viser at den som er i en dissonant kontekst føler seg utenfor, rar eller at det er noe i veien med en selv. Dermed kan en slik følelse og/eller opplevd tilstand få betydning for trivsel og tilhørighet (Skaalvik og Skaalvik, 2011a). Flere av lederne uttrykker bekymring rundt mengden ansvar og oppgaver, samt hva som måtte prioriteres. En leder mener at det i Osloskolen og ledelsen generelt gjør er å pålegge nye oppgaver. Det ble under intervjuet brukt sterke uttrykk for å fremheve dette. Samtidig mener lederen at man er dårlig på å fjerne oppgaver og ytrer bekymring for at det er vanskelig å vurdere hva som kan kuttes. Leder stiller spørsmål med hva som kan kuttes? Leder sier: *“Jeg tror jo altså at i noen grad er skoleverket for opptatt av egen... Altså den der å forankre ting i individer, i læreren. Leseplan skal forankres og matteplan skal forankres og psykososial plan skal forankres. Alt skal forankres. Du gjør jo ikke noe annet enn å forankre. Og (jeg er) ikke sikker på om det alltid er nødvendig, for det kan være at vi begynner å nærme oss en sånn leder “ja, men sånn er det her, dette må du faktisk bare gjøre. Om du er uenig, det gir jeg meg katta i, jeg betaler deg for å gjøre det som jeg faktisk sier at du skal gjøre. Vi bruker så lang tid på det ”.* Her er det mulig at også tidsbruk er avgjørende for hva han mener. Vedkommende ertydelig oppgitt av at alle disse forankringskravene tar tid. Det kan virke som leder mener at hvis man skal implantere alle planene, så må man bruke en annen strategi. Han sier: *Istedenfor, tenker jeg iblant at dette handler om å komme med rådgiving men også om*

å få reflektert rund, og gjerne legge opp til gjenrefleksjon og at de kommer fram til det du vil de skal gjøre, men på en annen måte enn den der “hva tenker du?”. I forbindelse med dette vises det også til lærere som å bruke tid på lekseoppgaver som etter denne leders mening er oppgaver som ikke burde vært prioritert og bruke tid på.

I følge undersøkelsen Brandmo m.fl. (2018) fant man blant annet at undersøkelsen indikerer en negativ sammenheng mellom tidspress og relasjonell tillit, dvs. at om det er slik at leders utsagn bunner i utslag av for stor arbeidsmengde og for mange implementeringsoppgaver innen stramme tidsrammer, så vil det sammenlignet med resultater i undersøkelsen gi seg utslag i at leder vil oppleve mindre relasjonell tillit til sin ledelsen sentralt, noe som igjen vil kunne ramme lærerne fordi man da må forholde seg til leder som kan ha mindre motivasjon og “eierskap” til oppgaver som skal formidles og implementeres. Dermed kan også lærernes autonomi svekkes som følge av at leders autonomi sannsynligvis er svekket på grunn av opplevd ytre pålagt press og redusert tillit, samt svekket rolleklarhet. Funn i ovennevnte undersøkelse indikerer at kommunikasjon gjennom tillit er nødvendig for at ansatte skal føle god arbeidsautonomi og at rolleklarhet var den avhengige variabelen med den sterkeste relasjonen til tillit direkte og tilbakemelding indirekte. Det ble ikke funnet å ha negative innvirkninger for ansattes inntrykk av rolleklarhet gjennom tidspress. Om dette funnet skal sees i lys av ledernes utsagn i min undersøkelse, så ville tidspress sannsynligvis ikke ha innvirkning på leders rolleklarhet. For øvrig indikerte funnene i undersøkelsen til Brandmo m. fl. (2018) et negativ forhold mellom tidspress og relasjonell tillit, så sammenlignet med disse funne vil skoleleder oppleve mindre tillit til sin overordne leder ved for stor arbeidsmengde.

Under intervjusamtalene, og da spesielt rettet mot en av lederne, så fikk jeg et inntrykk av at usikkerhet rundt instruks og tidspress forelå, samt hvilke oppgaver man skulle prioritere. Og at dette kunne ha en negativ innvirkning på leders inntrykk av rolleklarhet, noe som altså ikke helt stemmer med funn i ovennevnte undersøkelse. Derimot viser undersøkelsen at regelmessig tilbakemeldinger om jobbemestring medvirker positivt og bidrar til økt følelse av arbeidsautonomi og øket forståelse av arbeidsrolle og en høyere mestring av

instruksjonsledelse. Hvis man ser på den første variabelen som er “rektors tilbakemelding” og den siste variabelen “mestring av ledelse av lærernes undervisning gjennom relasjonell tillit” ser man at det er en sammenheng, noe som indikerer styrking av god tillitsbasert ledelse. Ut fra dette kan man slutte seg til at om disse positive faktorene oppleves av skoleleder, så vil skoleleder stå bedre rustet til instruksjonsledelse for lærerne. Dermed vil prioriteringer- og implementeringsarbeidet som under intervjusamtalene ble fremlagt noe negativt likevel kunne blitt vurdert av leder som

lettere og mer meningsfullt å få videreført og implementert i lærerstaben. En slik forutsetning for skoleleder vil da inkludere skoleleders overordnede og den kontakt og tilbakemelding skoleleder opplever i denne relasjonen. En annen forutsetning som må tilrettelegges for er at skoleleder ikke ilegges for stor arbeidsmengde fordi iht. funnene i ovennevnte undersøkelse, så vil dette kunne føre til svekket tillit. I tillegg må tidsaspektet samrådes med skoleleder, slik at ikke han/hun føler på et stort tidspress. Dette fordi det iht. funnen i undersøkelsen har en negativ sammenheng til mestringssevnen. En av lederne sier: *“Det er noen med å eliminere. Det tror jeg ikke nytilsatte lærere gjør. Så jeg tror det er den der balansen mellom påbud som vi skoleledere blir forvaltet til å fortelle videre “dette må vi gjøre”.*

Så jeg tror det handler litt om å sile”.

Det kan tyde på at ledere har utfordringer med å prioritere og samtidig bekymrer seg for lærere som ikke prioriterer “riktig” bruk av tid ved å vektlegge fagområder som ikke leder synes er viktige i samme grad. Det er tydelig at dette bekymrer. Det ble også uttrykt at ledere i større grad burde styre på en mer spesifikk måte hva læreren brukte tiden sin til. Det fremkommer også at det er type oppgaver det ikke ønskes at læren skal bruke så mye tid på. Under intervjuene mente en leder at noen lærere kunne prioritere feil gjeldende både tidsbruk og hva de vektla faglig. Sannsynligvis råder det her uenighet i syn på faglig prioritering og/ eller bruk av tid.

Sørhaug (1996, s 66) skriver at en leder utsettes for en rekke henvendelser som river han med: *”Temaene skifter og det er ikke lang tid til hvert tema. Det kan bli en slags rastløs transe som fører han stadig videre. ... Mye av denne sammenhengende og hektiske virksomheten består i gjentakelser. Det dreier seg om en reproduksjon av en moralsk og politisk orden som kontinuerlig blir konsumert. Ledere binder sammen og, stadfester og fornyer organisasjonen og dens grenser gjennom hele tiden å forholde seg til en mengde små og store hendelser”.* Tian Sørhaug skriver at inn i disse aktivitetene ligger det store spenninger mellom tidshorisonter. Og at leder på en måte skal ha organisasjonens lengste og korteste tidshorisont. Han mener at noe av det vanskeligste for ledere ligger i å sortere strategisk viktige hendelser i løpet av en fragmentert og hektisk dag.

4.2.8 Autonomi – lærerperspektivet

Det virker som om alle har et sterkt ønske om å gjøre en god jobb – altså sterk motivasjon for å lykkes. Ut fra det de forteller om under intervjusamtalen, så gir alle uttrykk for en sikkerhet rundt sin egen faglig kompetanse. Det virker som de behersker det faglige, særlig gjelder dette fag de

har kompetanse i og at de dermed kan jobbe selvstendig innfor dette område uten å spørre leder om råd ofte. På spørsmål om de opplever at de har tilstrekkelig kompetanse, svarer en:

“Ja, jeg vil jo si det egentlig, men det er klart jeg er ydmyk, jeg lærere stadig noe nytt og ...ja, så jeg har god kompetanse...”. Den samme informanten sier: *“Jeg er alltid godt forberedt, jeg er tålmodig, jeg øver meg på å være tydelig – det er en kunst ...og energisk så ...ja.”* på oppfølgende spørsmål svarer hun at hun opplever at hun lykkes i arbeidet med elevene. Hun forteller videre at hun får gode resultater og at hun ser en god utvikling hos elevene. Det virker som denne læreren viser initiativ, gjennomfører og er trygg og sikker både i forhold til undervisning og mål - altså en høy autonomi til denne delen av lærerrollen. Undersøkelsen til Brandmo mfl. (2018) viser at det ikke er noen direkte sammenheng mellom utstrakt tilbakemelding fra leder til ansatte på blant annet variablene autonomi, samt også mestringssevne. Dermed kan det synes som det samstemmer med funnet i min undersøkelse, som jeg har referert til ovenfor. Samtidig viser Brandmo mfl. (2018) at tilbakemelding fra rektor om jobbmestring medvirker til positive resultater hos avdelingsleder som følge av blant annet økt følelse av arbeidsautonomi. Dette kan indikere at den tilbakemelding leder gir i form av tildeles tidspressede forhold sannsynligvis har effekt. I min undersøkelse avdekkes det også at lærerinformantene har forståelse for knappe tidsmarginer, og at bilde av støtte ikke er ensartet negativt. På spørsmål om tilgjengelighet ved behov for hjelp, svarer en av lederne: *“Da slipper jeg alt jeg har i hendene. For det er viktigst ...så sant jeg kan”*. Funnet i min undersøkelse viser at det er forventning om faglig kompetanse til de nyutdannede. På spørsmål om forventning svarer en lederinformant: *“Jeg har ganske høye forventninger ... de har tross alt gått på lærerskole i fire år...”*. En annen av lederne svarer på samme spørsmål: *“Jeg tenker at de skal få øve og prøve litt.”*. Videre sier denne lederen at det er viktig å snakke med de nyutdannede om utfordringer. En tredje leder svarer: *“...jeg har en forventning om at de vet noen lunde hva de skal gjøre, men selvfølgelig jeg var tydelig på hva jeg forventer...det er vel der jeg også har snakket med de ...”*. Det vises om kommunikasjon gjeldende forventninger, noe som kan ha bidratt positivt på den nyutdannedes følelse av autonomi, og at denne kommunikasjonen har blitt kommunisert gjennom tillit om dette skal samstemme med funnet i Brandmo m. fl. (2018) fordi i denne undersøkelsen vises det til at kommunikasjon gjennom tillit er nødvendig for at den ansatte skal føle arbeidsautonomi.

En informant forteller at da hun spurte om veiledning til en konkret oppgave, fikk hun til svar av sin leder: *“det kan du ...”*. Denne læreren hadde formalkompetanse til det aktuelle feltet. *“De har veldig tillit til ...”*, ble nevnt. Slike utsagn ble ikke så ofte direkte sagt under intervjuene, men mer

indirekte ved at man antydte at ledelsen hadde en forståelse og en tro på at man behersket sine oppgaver og at dette ikke alltid samstemte med den nyutdannedes forståelse. Siden det her også beror på en blanding av uttrykt bekymring og antagelser, kan jeg ikke trekke noen klare slutninger, men funn under samtalene med lederne viste at man hadde forholdsvis høye forventninger, samtidig ble viktigheten av å være “være tett på” i ulik sammenhenger sagt av alle tre lederinformantene. Det er ikke et ensartet bilde av kommunikasjonen mellom den nyutdannede og mellomlederne, dels beror det på at noe av ledelsesoppgavene gjeldende veiledning og primærkontakt er delegert til annet personale og dels beror det på at leder ikke alltid har den tette oppfølgingen man ønsker, men at man likevel ved å ha forventning til at den nydannede mestrer oppgaver bidrar til at den nyutdannede synes å ha høy grad av autonomi og da spesielt innen undervisning der fagkompetanse nyttes. Dermed kan det synes som leder har lyktes å kommunisere tillitsbasert. Undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2012) viste at lærenes mestringsforventninger viste seg å være høyest ved gjennomgang og forklaring av fagstoff. Min undersøkelse samstemmer med funnet, fordi det er innafor dette området de nyutdannede virker sikrest. I samme undersøkelse som vist til ovenfor, viste svakeste mestringsforventningene ble knyttet til utvikling og tilrettelegging av læringsmiljøet. Dette innbefattet følgende: tilpasninger, motivering, organisering, samt bruk av ulike arbeidsformer. Det er uklart om jeg kan trekke klare synspunkter her, dels fordi min undersøkelse ikke søkte etter så spesifikke funn. Det jeg har funnet er at det kan tyde på at det var behov for øket læring og støtte rundt: klasseledelse, aldersadekvat nivåsetting, progresjon, skole-hjem-samarbeidet, dokumentasjonskravet, rapporteringsarbeidet. Det vil si at den nyutdannede trengte styrking og læring rundt flere viktige kjerneoppgaver i lærerrollen. Dermed blir dette også del av skoleleders ansvarsområde – gjennom tilrettelegging for at den enkelte i størst mulig grad får økt mestringsforventning. Usikkerhet og behov for oppfølging og veiledning, altså en lavere mestringsfølelse, kunne i større grad spores mot flere av de områdene som kan plasseres i kategoriene som Skaalvik og Skaalvik (2012) viser til.

4.2.9 Organisasjonskultur

Når det gjelder skolekulturen, er det vanskelig å trekke noen klare slutninger rundt hvorvidt verdisynet for ledere og lærere på de tre undersøkelsesskolene er sammenfallende. I undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011a) konkluderes det med at det er viktig at de rådende verdier ved skolen også er i samsvar med egne verdier. En av de nydannede med kompetanse i spesialpedagogikk, bemerket under intervjuet at hun reagerer på at hun i sin utdanning er “drilla” på hvordan et barn med behov for tilpasset opplæring skal ivaretas kontra hvordan hun opplever skolens prioritering

rundt dette. Hun sier: “...så er det rimelig tynt altså, hvordan jeg blir satt til å skrive en IOP. Heldigvis har jeg en master i det da, men det er det mange lærere som ikke har det, ingen som leser igjennom den før jeg trykker den ut og jeg har ikke fått noe tid...”. Det er tydelig at denne læreren ikke helt forstår hvorfor dette arbeidet synes å være nedprioritert. Hun sier: “... det går jo utover undervisningen til de andre barna. Og så da jeg må bruke mer tid på henne”. Hvis det er slik at en stor andel av et kollegium er usikker på noen av skolens prioriteringer og heller ikke har en felles forståelse av hva skolen skal jobbe mot av mål, så kan dette bidra til svekkelse av motivasjon, tillit og autonomi. I tillegg kan mulig også rolleklarhet og mestringstro svekkes av en slik vedvarende tilstand.

Dette misforholdet kan også se ut å ha sin bakgrunn i forventninger til lærrollen og praksisfeltet som ikke studier på tross av praksisperiode har gitt tilstrekkelig kunnskaper om, dermed oppleves ett misforhold mellom den nyutdannedes syn på læringsmål og vektning av fag som ikke samstemmer med fagprioriteringer, strategier og læringsmål ute skolehverdagen. En slik betraktning ble uttrykt av flere lærerinformanter. I tillegg til ovennevnte informant så var det samstemte ytringer som tydet på at deres ønske om å gi faglig solid undervisning ikke alltid fikk de beste forutsetninger ute i praksisfeltet, dels på grunn av organisering, men også på grunn av usikkerhet og liten kjennskap til oppgavene. Flere nevner arbeidet med skole-hjemforholdene og sier at dette ble det ikke relatert til under i under utdanningen. En sier: “Jeg har aldri sett en halvårsvurdering ... jeg vet ikke hva det er, da kjente jeg at jeg ble veldig frustrert ... burde hatt en kurs om det, ikke sant, men det er kanskje noe de forventer man har lært på lærerhøyskolen.” Også innhold og omfang av administrative oppgaver var noe de ikke hadde forventet skulle være så tidkrevende som det nå viste seg å være. I Skaalvik og Skaalvik (2012) vises det at *kultur* ifl. Scheins definisjon av organisasjonskultur er basert på læring knyttet to forhold. For det første at kultur utvikles etter hvert som man lærer å mestre problemer med ekstern tilpassing i forhold til omgivelsene, samt lærer å mestre vanskeligheter med intern integrasjon. Forholdene informantene beskriver kan mulig også jammføres med Scheins beskrivelse av sosialiseringaspektet gjeldene kultur i organisasjonen. Har disse nyutdannede lærerne til dels havnet i en "meningsverden" der de ikke helt forstår gjeldende prioriteringer og/eller hvordan ting skal oppfattes og forstås? Om et slikt "språk" vedvarer og det opprettes et skille i forståelse av prioriteringer over tid, så kan det mulig berøre flere av indikatorene i min undersøkelse. I sin ytterste konsekvens kan det mulig også forringe den nyutdannedes motivasjon til å bli i yrket. Og da som en konsekvens av at man ikke integreres i gruppens kultur.

Det er et klart ledelsesansvar og tilrettelegg både i innhold, struktur og organisering for at kollegiene får et eieforhold og forståelse for faktorene som er vesentlig for å nå skolen felles målsetting. Når intervjuer spør leder i hvilken grad snakker dere om hvorfor dere gjør som dere gjør, svarer en av lederne: *“Jeg tenker som jeg sa til og begynne med at det blir for mye drift og for lite innhold... for å systematisk kunne gå inn å se hvorfor vi gjør som vi gjør må vi gjøre det som en del av teamkulturen”*. Leder sier videre at dette er snakket en del om på skolen. I undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2012) konkluderes det med at svarene i deres undersøkelse styrker bildet av at det på mange skoler ikke er utviklet en klar kollektiv kultur. Også Jacobsen og Thorsvik (2013) mener at organisasjonskulturen ser ut til å ha flere effekter på atferd til de ansatte. Lærerne i min undersøkelse var alle i hovedsak positiv til lærerkollegier og også til støtte og hjelp de fikk av disse. Dette gjaldt både kollegaer i teamsammensetninger og kollegaer som de mente var støttende og viktige samarbeidspartnere. For eksempel sa en av informantene at hun ofte oppsøkte en eldre kollega med lang praksiserfaring som hadde arbeidsrom like ved hennes som støtte når hun trengte hjelp eller noen å konferere pedagogiske utfordringer med. Utsagn som ble sagt under intervjuet om kollegaer, var følgende: *“Jeg stoler på mine kollegaer. Jeg trives godt her. Alle hilser på hverandre ... Og jeg stoler på alle sammen, og det er alltid hjelp å få hvis du spør om det. Jeg har hatt tilfeller hvor jeg har kommet gråtende ... og da sitter hun teamleder der og er verdens fineste”*. Dette er en illustrasjon på betydningen av den uformelle støtte fra kollegaer som Kraft og Papay (2014) fremhever som viktig. Når man kommer inn på forholdet og kontakt med leder, kommer det utsagn fra informantene som indikerer et mer variert bilde der blant annet tidsaspektet ser ut til å ha vesentlig betydning. Samtidig uttrykte alle forståelser for at ledelsen har mange oppgaver og at man dermed ikke alltid kan forvente støtte. En informant sier om sin leder: *“...Hvis jeg ikke blir godt ivaretatt, så er det fordi hun på samme måte som oss har for mye arbeidsoppgaver også tenke jeg. Til tider skulle jeg ønske hun hadde mer tid, men det har hun ikke, så det er på en måte ikke hennes feil...”*. En annen av informantene er noe uklar i sin besvarelse, men når intervjuer så spør direkte, utspiller dette seg: *“Følte du at leder ikke hadde tid?”*. Svare informant: *“Nei, nettopp hun hadde ikke tid”*. Dette bildet styrkes av det inntrykk man får når man intervjuer ledelsen, som ofte fremstår som om de har dårlig samvittighet fordi de ikke har rukket å få fulgt opp de nyutdannede på en slik måte som de ønsker, men her er det ledere som også mener at de følger tett opp, så bildet er ikke entydig. Og dette sammenfaller også med at to av lærerinformantene mente at lederne fulgt opp teamtiden, men de samme ytret likevel behov for noe mer oppfølging spesielt synes det å gjelde fagpraktiske utfordringer.

Det er også foruroligende hvis en ledelse blir pålagt for mange oppgaver og direktiver uten at det også gis tilstrekkelige rammer og ressurser. Under intervjuene antydet alle lederne bekymring rundt alle oppgaver og ansvarsområdene som de ikke rakk å følge opp – en frustrasjon rundt mengden oppgaver og prosjekter, samt oppfølgingsansvaret knyttet til disse. Det vil ikke være lett for en ledelse å få til en samlet forståelse rundt skolens kjerneoppgaver og et felles verdisyn og en trygg tillitsfull kollektiv kultur hvis man ikke selv greier å sortere og stake ut en “stødig kurs” for skolens ansatte. Under intervjuene ble også tidsmangel nevnt ofte både av informanter i ledelses- og lærerpersonalet. Hvordan skal en ledelse fremstå trygg og sikker som leder med ansvar for å implantere i personalet om man ikke har tilstrekkelige verktøy eller ressurser til å tilrettelegge for satsningsområdet på slik måte at man kan være leder og skape et felleskap rundt disse? Målet må være at skolen kan fremstå trygg og sikker med en felles kultur for læring. Iht. til teoriene ovenfor er dette en av forutsetningene for flere av tillits, motivasjons og trivselsaspektene. Jacobsen og Thorsvik mener at organisasjonskulturen kan gi grunnlag for å dekke grunnleggende sosiale behov og at det for den enkelte kan bidra til å redusere usikkerhet og utrygghet fordi man blir en del av en gruppe der det tenkes og handles relativt likt, samt at felleskapet er en viktig faktor for trivsel. De mener også at ved at den ansatte gjennom sosialisering i felleskapet med andre internaliserer felleskapets mål og verdier. Dessuten mener de at dette bidrar til at du motiveres til å yte. Jacobsen og Thorsvik viser til at det å ha en slik oppfatning av å jobbe mot et “større mål”, har vist seg å ha sterk motiverende effekt. De mener at det er flere faktorer av betydning. Også tillit er en av faktorene fordi jo sterkere kulturen er, desto er større tillit vil det være mellom ansatte og ledelsen, men også mellom andre kollegaer. De mener at en sterk kultur vil gi mindre behov for å overvåke hverandres arbeide, fordi man da har tillit til at medarbeiderne handler på en bestemt måte. Dermed vil man ikke føle behov for ytterligere informasjon, og derfor kan *tillit* fungere som erstatning for styring og administrativ kontroll. Dette styrker viktigheten av at en ledelse lykkes med en struktur og en styring som ivaretar områder som er viktig for å fremme en organisasjonskultur der man jobber sammen mot felles mål. Hvis det er slik at skolens ledelse opplever et misforhold mellom administrative pålegg og andre stadig skiftende pålagte pedagogiske direktiver, kan mulighet til implementering i lærerstaben forringes og vanskeliggjøres for ledelsen. Det ble som tidligere nevnt uttrykt frustrasjon rundt dette av informanter i ledelsen.

For å skape et sammenfallende verdisyn kreves en trygg pedagogisk kurs som alle kjenner til, både ledelse og øvrige pedagogisk personale, slik at man i størst mulig grad forfekter den samme målsettingen. Dette vil også være en forutsetning for å lykkes med å skape en organisasjonskultur som fremmes av de faktorene som Jacobsen og Thorsvik viser til i sin teori. Og hvordan skal man

58

greie å sortere ut hva som skal være skolens felles “større mål” hvis ikke leder får tilstrekkelige rammer for å kunne ivareta det som fordres for å lykkes med å skape en kultur for dette. Min undersøkelse viser at forholdene på de skolene jeg undersøkte sannsynligvis hadde utfordringer med å lykkes med noe av dette. Viljen til å lykkes kunne synes å være til stede hos alle lederne, men det kunne også virke som man ikke var helt tilfreds med rammene. Kommentarer som: “*det må vi få til... det må vi bli bedre på ...det er ikke bra nok*” og lignende ble uttrykt både i forhold til organisering, felles forståelse rundt mål og veiledninger. En lederinformant sier: “*Vi har ikke vært flinke på fadderordninger. Det burde vi hatt*”. Samtidig er det flere som sier de er tett på og gir god oppfølging til de nyutdannede. Dermed er vanskelig å trekke en klar slutning, men det kunne likevel virke som om ledelsen var noe usikker på hvordan de skulle prioritere i de mange satsningene og prosjektene. Under intervjusamtalen kom det frem at flere eksterne var involvert som kursholdere. Det virket som både lærerne og ledelsen satt pris på dette, og det ble ofte vist til denne eksterne fagekspertisen. Blant annet var lederne veldig opptatt av at de måtte følge tett opp. Alle brukte uttrykket at man må være “tett på” i flere sammenhenger. Og ofte ble det henvist til kursingene som bakgrunn for egne faglige vurderinger. Selv om ledelsen fremsto fornøyd med denne kursingen, kunne det også virke som man ikke helt hadde innsikt i alle prosjektene og om det er slik at ledelsen ikke får tilstrekkelig innsikt og mulighet til en hensiktsmessig styring til beste for skolen kan en uheldig konsekvens være at prosjekter og satsninger virker fragmentert og pådyttet både for ledelsen og lærerne. Hvis det er slik, er det sannsynligvis nærliggende å spørre seg om dette kan forringe skolens reelle behov ut fra skolens egen vurdering av hva som er viktig målsetting, samt den styring og arbeidsro en skole trenger for å få ansatte delaktig og motivert for dannelse av et felles overordnet verdimål og en kultur som underbygger og støtter opp under: “at her hos oss gjør vi det slik” (jf. teorien til Jacobsen og Thorsvik og dens konklusjon om flere positive effekter).

4.2.10 Målstruktur

I intervjuet med lærerne fremkom også et misforhold mellom det lærer mente var viktig i forhold til innhold og mål for undervisning. En lærer sier at det kan være vanskelig fordi det er mye forstyrrelser. Læreren uttrykker misnøye med at det er mange ting man bare må forholde seg til som lærer, og som hun uttrykker med å si: “som ledelsen bestemmer”. Hun sier at hun gjerne ville skrelt denne “tingen” bort fordi elevene er så små. Hun beskriver at hun ville prioritert annerledes, samtidig virker hun noe usikker. Den samme læreren svarer på spørsmål om mestring av lærerrollen at hennes faglige kompetanse er bra, men hun stusser på at hun må undervise i alle fag, også

de hun ikke har formell kompetanse i. Utsagn fra lærer: *“...skulle gjerne hatt mer tid til å... altså man kan selvfølgelig drive med det i alle fag – muntlig kompetanse, men det er noe jeg setter veldig høyt, så jeg kunne ønske at vi kunne drevet med litt drama og sånt. Det tror jeg hadde vært fint for de ... men samtidig er det liksom... det er et stort læringspress i førsteklasse. Det er veldig mye de skal igjennom. Jeg skulle ønske at det var noen fritimer som var satt opp i timeplanen hvor du viste at de får tid til og bare leke med det de vil, men det er det veldig lite av”*.

Men også leder på en annen av undersøkelsesskolen er bekymret for samme tendens. Denne lederen fortalte noe oppgitt om en nyutdannet som la faglige krav og nivå for høyt for elevene og sier: *“... Jeg ser noen ganger at lærerne ikke alltid skjønner hvor små disse førsteklasingene er, noen ganger føler jeg at de legger nivået for høyt. ... Og jeg tenker at nivået var veldig høyt noen ganger. Så jeg vil gjerne at de skal passe seg for at de ikke skyter over mål. For jeg mener at det skaper mye uro. ... Jeg sier da, prøv å være mer effektiv i undervisning generelt og heller gi mer plass til lek da ... på at undervisning at den nyutdannede ikke helt har ...”* .

Dette kan indikere at det sannsynligvis ikke finnes noe klart skille av betydning på undersøkelsesskolene gjeldende syn på målstrukturer mellom leder og lærer fordi begge uavhengig av hverandre påpeker et ikke aldersadekvat innhold i undervisning. Ovennevnte funn kan også ha sin bakgrunn i flere mulige årsakssammenhenger, derav blant annet manglende veiledning av og oppfølging av den nyutdannede, faglig usikkerhet eller den enkeltes faglige prioritering.

Hvorvidt leder er mer orientert mot en *prestasjonsorientert målstruktur* og lærer er mer orientert mot en *læringsorientert målstruktur*, synes derfor vanskelig å trekke noe slutning rundt av de funn jeg gjorde. Om det skulle finnes et skille, er det sannsynligvis mer knyttet til at leder må forholde seg til og følge instruksjer der noen av direktivene og satsningene nok i større grad bygger på en prestasjonsorientert målstruktur. Blant annet er lederne opptatt av de ulike kartleggingene av elevresultater og progresjonsutvikling. Og det ble ofte henvist til resultater og metoder som ble benyttet for å skape oversikt over resultater. Under intervjuene er det i hovedsak lederne som snakker om disse resultatmålingene. Dette er også et område som blir tett fulgt opp av etaten. Og dette vil mest sannsynlig igjen påvirke hvilke mål skolen setter for læring og hva lærerne skal prioritere i sin undervisning. I undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2011 a) konkluderes det med at fokuset på nasjonale og internasjonale prøver kan ha dreid fokuset hos skoleleder i retninga av en prestasjonsorientert målstruktur. Men det understrekes også at resultatene i undersøkelsen er motstridende og at internasjonal forskning har vist at det er mulig å oppleve begge målstrukturene samtidig og at korrelasjon mellom de målstrukturene er negative og moderate.

Om det er slik at det eksisterer et skille og en ulik oppfattelse mellom leder og lærer om mål for undervisningen, faglige prioritering, samt også hvilke nivå som er aldersadekvat for de ulike trinnene, så kan jo dette medføre at leders tillit til læren svekkes fordi man har ulikt syn på hva som skal vektes i undervisningen. Læreres autonomi vil da mest sannsynlige bli rammet fordi kjennskap til mål, faglig trygghet og motivasjon er viktig forutsetninger for at en ansatt skal føle autonomi. I Skaalvik og Skaalvik (2008, 2009a, 2010, s.17) vises det at tidligere forskning (Pearson og Moomaw, 2006) støtter antagelsen om at autonomi fremmer lærenes trivsel og forventninger om å mestre undervisningen. I tillegg virker den som en buffer mot utbrenthet og stress. Dessuten er det rimelig å anta at dette svekker lærerens tillit til leder (jf. funn i undersøkelsen til Brandmo m. fl., 2018). Dette er interessant fordi en slik tilstand kan gi læreren en usikkerhet i hva og hvordan blant annet den skal vekte innhold i undervisning, og dermed vil det medføre en svekket rolleforståelse og en usikkerhet rundt hva som forventes.

Det er vanskelig å trekke noe klar slutning om hvorvidt det finnes adekvate tegn som indikere en viss sammenfallene tendens sammenlignet med funn i undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik (2012), som viste en forholdsvis høy usikkerhetsgrad rundt utsagnet: "Mine kollegaer og jeg har samme oppfatning av hva det bør legges vekt på i undervisning og oppdragelse" der 54,4% markerte klart enighet i utsagnet, mens 42,3% av lærerne var usikre. Det som kunne synes å avspeile seg under intervjuene er at ledelsen på alle tre skoler har fokus på resultatoppfølging, samt at oppfølging og resultater blir fulgt tett opp. En av lederne viser til systematikk med kartleggings resultater overført til elektroniske regneark med fargekoder i gult, rødt og grønt for elever fra første til fjerde trinn. Når det derimot gjelder området tilpasset opplæring og hvorvidt den nyansatte får informasjon og støtte til dette, svarer leder: "*Vi snakker en del om det og jeg prøver, men jeg ser det ...ser at nå glipper det litt fordi at skoleadministrasjonen eller Utdanningsetaten er nok ikke så interessant i det lenger ...*". Dette kan tyde på at instruksjoner, fokusområder og/eller pålegg som leder forholder seg til også påvirker prioriteringer ved den enkelte skole. I undersøkelsen til Brandmo, m. fl. (2018) påpekes det at ledelse av lærernes undervisning ser ut til å være sterkt gjeldende i fremtidens skole.

Mine funn kan tyde på at lederne og de nyutdannede har noe forskjellig prioriteringer for fag og måloppnåelse. Om dette beror på ulik målstruktur og verdisamsvar innad i den kollektive skolekulturen, er vanskelig å bedømme. Dermed må disse funnene betraktes som ikke valide nok til å trekke klare slutninger rundt, men hvis det er slik at en slik tendens finnes innad i organisasjons-

kulturen, vil en styrking av læringsmiljøet basert på de virkemidlene Kraft og Papay (2014) vurderer som suksesskriterier, sannsynligvis også ha effekt på ovennevnte utfordringer innad i skolekulturen.

4.2.11 Læringsmiljøfaktorer, styring og ledelse

En leder mener de nyutdannede må bli flinkere til å sortere bort arbeid som ikke bør prioriteres. Han sier at dersom lærerne ikke helt lykkes med dette, handler det muligens om den balansen som oppstår når ledelsen formidler direktiver som skoleledere blir beordret og eller anbefalt å presentere som oppgaver som må gjøres. Leder sier blant annet. *“Dette må vi gjøre”. Så jeg tror det handler litt om å sile. Også er det også noen ting som de velger å legge på selv, fordi de har en ide om at dette er lurt*”. Han forteller en historie om da han var uenig i hva den nyutdannede vektla i undervisningen og viser til at denne læreren hadde ment dette var bra og hadde uttrykt at det var noe de hadde lyst å gjennomføre. Da hadde han sagt: *“Ja, men dine lyster og hva som er forskningsbasert, er to vidt forskjellige ting*”. Derfor mener han at *han* som skoleledere i større grad burde være flinkere til å si: *“Nei, dette får dere faktisk ikke bruke tid på. Det er ingen belegg i forskningen for at dette er veien å gå. Men da må vi være skikkelig tett på”*.

Jeg ser at noen av min funn til en viss grad kan sammenlignes med funn i den tidligere nevnte undersøkelsen av Skaalvik og Skaalvik (2012). Alle tre informantene virker mest sikre i undervisningen i de fag der de har fagkompetanse i. Det var også i disse fagene de antydte både rundt trygghet, selvstendighet og frihet. Motsatte antydninger ble fremlagt når man var pålagt undervisning i fag som man mangler undervisningskompetanse, samt i forhold skolehjemarbeid og rapporteringsarbeid. Det fremkommer også noe mer veiledningsbehov og usikkerhet i områder som har med adferd og organisering som er hensiktsmessig for å skaper ro og konsentrasjon. Undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik viste at innenfor dette område som omhandlet felles regler knyttet blant annet adferdsproblemer. Behovet for autonomi virket lavere. Mine funn kan hentyde en sammenfallenhet med dette, selv om elevadferd ikke ble fremlagt som et større problemfelt av mine nyutdannede informanter. Derimot ble dette i større grad løftet fram som en utfordring for de nyutdannede av lederne.

Flere av de nyutdannede kommenter rundt det med fag og undervisning og en sier: *“...Jeg har klassen i alt, bortsett i mat og helse for det har de ikke ...jeg synes det er litt spesieltvet jo de er små, men jeg synes det er rart at jeg har alle fagene med de*”. Læreren fremsto faglig sikker, samvittighetsfull og opptatt av at hennes faglig styrke skulle komme elevene til gode. Det virket

som hennes forundring rundt undervisningsansvaret for alle fag ble tatt opp fordi hun var usikker på sin faglige tilstrekkelighet. Dermed kan hennes faglige usikkerhet (iht. Tiplic mfl. 2018) bidra til svekket rolleklarhet fordi denne variabelen hadde den sterkeste relasjonen til tillit direkte. En annen av lærerne med fagkompetanse i engelsk sier: “...ja, nå har jeg, spesielt i den engelsken fått fritt spillerom, og det er ingen som blander seg opp i det jeg gjør ...så det har ikke vært nødvendig å presentere min nyutdannede pedagogikk om hvordan man gjør ting ...jeg har ikke hatt noen behov for det”. Hun virker fornøyd med sin frihet i undervisningen. Undersøkelsen til Skaalvik og Skaalvik viser at et flertall av lærerne markert for at de har frihet i undervisningen. Undersøkelsen viste også stor grad av enighet om at det viktig med personlig frihet gjeldende arbeidsmetode der så mye som (83,1 %) markerte for dette. Faglig sikkerhet og tillit til å ta egne avgjørelser rundt undervisning og prioritering i de fag den nyutdannede behersket, sammenfaller også med mine funn.

I min undersøkelse er størst usikkerhet avdekket rundt skole- hjemssamarbeid og arbeid i forhold til elever med IOP. En av lærerne sier” *Jeg kunne hatt mye mer kompetanse på sånn papirarbeid og sånne ting jeg aldri har tenkt over i det hele tatt mens jeg var student. Med IOP og UOP og alle mulig forskjellig p-er ... det er ting jeg aldri har vært borti før ...*”. Læreren mener at det er oppgaver som kollegaene hennes forventet at hun kunne, men som ikke var en del av utdanningen i det hele tatt. Også oppgaver rundt mangfoldet i skole-hjem-arbeidet ytres det behov for formaliserte støtte og innsikt i rutiner for hvordan dette ansvarsområdet skal ivaretas på en god måte. Det kan virke som lærerens autonomi innen fag er høy, samt at leder har tillit til at lærerne behersker fagene de er satt til å undervise i, og dessuten at leder har tillit til at den nyutdannede også kan ta et bredt undervisningsansvar. Men her er det andre aspekt som også kan være avgjørende. Leders styring avhenger av rammer og kompetanse totalt i virksomheten. Ofte må en leder “benytte” en lærer på flere trinn og i mange fag og heller gi veiledning og faglig støtte underveis. Dermed er både autonomi- og tillits-aspektet vanskelig å vurdere her. Her ser man også dilemmaer med autonomi og tillit fordi det under intervjusamtalen også kunne virke som leder hadde gitt for “stor tillit” og autonomi til den nyutdannede. Under intervjusamtalene kunne det noen ganger virke som autonomi og tillit gitt av leder ikke sto i samsvar til det leder kunne forvente at den nyutdannede behersket av oppgaver. Dermed kunne disse i utgangspunktet positive mellommenneskelige faktorene som bidrar til både motivasjon, relasjon og trivsel, ha en motsatt effekt. For eksempel kan en nyutdannet føle et press for å beherske og lykkes med oppgaver som leder har delegert og gitt fritt handlingsrom til å ta ansvar for. Hvis lærer da for eksempel ikke har kompetanse eller trenger tett oppfølging, kan det bli belastende for lærer å etterspørre dette. Det kan da oppstå en

disharmoni mellom leders forventning og lærers forventning, noe som ikke er positivt for verken ledelse eller den nyutdannede. I tillegg til de utsagnene jeg har referert til ovenfor, kunne det virke som det fra leders side var noe usikkerhet på hva man skulle prioritere av de mange ulike ledelsesoppgaver, satsninger og ansvarsoppgaver. Kanskje gjelder dette da i hovedsak i forhold til pålagte eksterne satsninger og direktiver. Hvis det er slik at eksterne direktiver fører til forventning om instruksjons ledelse og leder selv ikke har kjennskap motivasjon og tillit til det som man skal lede på, så vil jo dette i sin tur ramme leders troverdighet som leder for lærerne. En leder med svekket autonomi vil sannsynligvis heller ikke fremstå tillitsvekkende for de man skal lede.

Tidsaspektet ble stadig nevnt under intervjusamtalene, men som jeg har gjort rede for tidligere i denne oppgaven, så har jeg valgt å ikke ha fokus på dette aspektet direkte og mer sette på det som en konsekvens. Dermed har jeg konsentrert mine funn rundt mer målbare variabler. Jeg vil derfor bare kort redegjøre for i hvilken sammenheng dette ble fokusert på av informantene. Problemer rundt *tid* fremlegges ofte av alle tre lederne når det er snakk om prioriteringer ved oppfølging av de nyutdannede, veiledning, prosjektere som skal implementeres, samt når man problematiserer rundt samarbeid mellom ordinær skole og assistenter som også er knyttet skolens aktivitetsskole (AKS). Både lærerne og lederne mener at samarbeidstid med assistenter og pedagogisk personale er viktig å få organisert en samarbeidsstruktur rundt. Dette er noe som nevnes på alle tre undersøkelsesskolene. Ledere og lærere fremstår som enige i at det er vanskelig å få samordnet tid til samarbeid, men det er likevel lærerne som i størst grad legger dette frem som noe problematisk. Muligens er de også bekymret for mangel på struktur og et uklart oppfølgingsansvar for assistentene. En lærer sier det slik: *“... men hun assistenten jeg har, har kanskje en tendens til å pusle litt for mye med henne ... men jeg syntes det er vanskelig å si ifra og det er vel egentlig kanskje fordi at jeg har blitt så glad i henne da. At det kanskje blir litt for sånn personlig relasjon”*. Hun sier hun er noe usikker på om det er henne eller leder som skal si ifra om disse problemene. En annen lærer virker noe bekymret rundt det med manglende forståelse rundt når tid assistentene skal være tilstede for elever med vedtak grunnet særskilt oppfølgingsbehov. Hun sier: *“... men assistentene har jeg ikke sett så mye til. De var vel her og (vi) hadde en assistent i en engelsktime første eller andre uka, men så var det større behov på andre trinn. Så vi har dem”*. En tredje lærer svarte på spørsmål om samarbeidet at det stort sett er veldig greit. Hun sier: *“... men det er hender jo at man også der møter på folk som, ja, litt forskjellige. Så det kan være vanskelig, men da kan man få litt hjelp fra ledelsen for eksempel at de setter av egen møtetid og prøver å gå litt inn i hva som er problematikken”*. Samme lærer bemerker at assistentene ikke er med på deres teammøter fordi

da er assistenten på aktivitetsskolen. I hovedsak var frustrasjonen rundt manglende samarbeidstid likt presentert av leder og lærer. Lederne var bekymret fordi det var vanskelig å få endret dette fordi det rent timeplanmessige var vanskelig å tilpasse.

I et lederperspektiv rettes mangel på tid i hovedsak mot samarbeidstid på grunn av alle veilednings- og oppfølgingsoppgaver de mener de burde hatt mer tid til. Lærerne da i forhold til mengde klasser og/eller mengde elever i flere klasser som de skal ha ansvar for. En annen tydelig utfordring for lærerne er at man ikke på forhånd har hatt særlig kjennskap eller førforståelse av omfanget arbeidsoppgaver knyttet barn med særskilte behov med 2.8 vedtak, samt også rapporteringsbehovet knyttet flere andre kategorier av oppfølginger (derav også 9A-saker). Ingen av lærerne hadde forestilt seg at dette var så tidkrevende. Og når man spør om dette var noe man hadde fokus på under praksisen, så sier de at de i hovedsak hadde praksis som var fag- og undervisningsrelatert. Dermed kan det virke som både arbeidet rundt IOP-plan (§ 2.8 og §9A), samt arbeidet knyttet skole-hjem-samarbeidet ikke er noe man hadde forespeilte seg i det omfang det faktisk fremstår som.

Det er opp til skolens ledelse å vurdere om de vil gi styrket informasjon og støtte for den nyutdannede. Informantene i min undersøkelse hadde ulike organiseringsmodeller innad i skolene de befant seg på. En av skolene var en baseskole. I min undersøkelse ble dette ikke lagt fokus på fordi det var mer spesifikt relasjonsmekanismer mellom leder og den nyutdannede som var vesentlig for min problemstilling. I undersøkelsen til Kraft og Papay (2014) var det flere funn som viste at organisatoriske grep hadde stor effekt på læring både for lærer og elev. Det som er særlig interessant, og som kan relateres til min undersøkelse, er at de gjaldt i hovedsak ved begynnelsen av utøvelsen av læreryrket. De to først årene ble fremlagt som sentrale fordi de viste en markant og størst økning i læringseffekten. Dermed vil det mest hensiktsmessige være at ledelsen vektlegger de faktorene som fremmer læring gjennom samarbeidsarenaer i lærerkollegiet internt på skolen. Oppfølging av ledelse er viktig for å lykkes med å skape en slik læringskultur. I mine funn var det stor velvillighet fra alle i lederne til å følge opp den nytilsatte, så ut ifra uttrykt ønske ligger det til rette for at en slik styring kan finne sted. Det som kan være et hinder er rammeforhold og pålagt eksterne direktiver om disse ikke samstemmer med de faktorer som må ligge til grunne for å lykkes med å danne et læringsmiljø internt på skolen. I mine funn ble det i flere sammenhenger sagt av både ledelses- og lærerinformantene at team var viktig. Det var en samstemt forståelse, og da spesielt hos alle lærerinformantene om at samarbeidet på team og med kollegaer var viktig og

positivt. Dermed viser dette funnet at leder utfra mine funn på samtlige skoler har tilsatt nyutdannede som ønsker læring i høyeste grad også har ytret behov for dette. Det som foreligger i dag for ledelsen av særordninger, er tilbud om “Forsterket lærutdanning”. Øvrige læringsarenaer for å lykkes (Kraft og Papay, 2014), er å organisere skolen slik at man skaper en kultur for et sterkt læringsmiljø internt, samt også ekstern kursing - dersom denne gir effektiv faglig utvikling (jf. en av suksessfaktorene undersøkelsen til Kraft og Papay, 2014).

Alle lærerinformantene i min undersøkelse var veldig positive til “*Forsterket lærerutdanning*”. Som jeg har beskrevet under avsnittet om Oslo kommunes støtteordning, så fremkom det tydelig under intervjusamtalene så fremkom det også at den interne veiledningen ikke fungerte iht. til intensjoner for kurspakken. Det kunne synes som om ledelsen ikke var klar over- eller sannsynligvis ikke hadde fått informasjon om dette i forkant. Hvis man sammenligner dette funnet med en av variablene i Kraft og Papay (2014) - og da den gjeldende lærer-evalueringsprosesser som gir meningsfull tilbakemelding, så må samtlige ledere vektlegge en organisering med disse faktorene fordi det ble uttrykt at dette ikke var klart nok, eller var mangelfullt (slik det opplevdes av lærerinformantene). Ut i fra besvarelsene kan det også synes som om noe av oppfølgingen den enkelte får fra leder varierer fra “tett på” til mer tilfeldig igangsatt og/eller at man har bedt om dette selv. En av informantene virker noe usikker på hvem som er lederen. På spørsmål om hvordan hun opplevde å bli ivaretatt av leder, svarer hun: “*Ja, nå er det litt forskjellig hvem som er min nærmeste leder på grunn av at jeg er i femte klasse også, så det er litt forskjellig*”. Også ledelsen viser til ulike organiseringer rundt ansvarsoppgaver og oppfølging knyttet de nyutdannede. På tross av ulike måter og organiserer på virker det som intensjonen for alle lederne var å tilrettelegge på en god måte for de nyutdannede. Det synes som om viljen for å følge opp de nyutdannede var stor, selv om mye av “nærkontakten” var delegert til teamledere og andre personer med ulik kompetanse. I undersøkelsen til Kraft og Papay (2014) fant man positive effekter av flere områder rundt strategier for å fremme læring, både for den ansatte og for elevene. Ved å se på kvaliteten på den faglige utviklingen, så fant man at læringsmiljøet på skolene hadde klar innvirkning på prestasjonene. Funnene i undersøkelsen Kraft og Papay (2014) viste at skoler med høyere prestasjoner hadde en tydeligere forbedringskultur enn skoler med lavere prestasjoner. Vesentlige positive faktorer for å lykkes var basert på seks ulike faktorer. *Profesjonell utvikling* var en av faktorene: Tilstrekkelig tid og ressurser til relevant videreutdanning. Man tilrettelegger for at personalet ser relevansen og får involvert seg i sin egen praksis. Man ønsker ikke overfladisk læring, men ideer basert på relevant innvirkning på elevene. Ledelsen vurderer hvordan de leder. Det oppmuntres til at læreren går igjennom, reflekterer og måler sin egen påvirkning i sine egne undervisningsøkter.

I min undersøkelse fremkom det at mye av evaluering og styrking var lagt til samarbeidstid og teamtid. Dette indikerer at leder har gjennom organisering lagt til rette for aktiv samarbeidstid. På en av skolen var det organisert team bestående av alle nyutdannede jf. Tiplic m.fl. (2015) anbefalinger.

Det kan synes som om to av informantene har behov for noe mer klarhet rundt oppstartsrutiner både i forhold til ledelse og faglig oppfølging, mens en av informantene mener at hun har fått tilstrekkelig støtte ved oppstart. Det kunne også virke som leders omfang av oppfølgings- og ansvarsoppgaver ble vanskeliggjort ved at leder har liten tid og at det dermed oppstår et misforhold mellom behovet for de nyutdannede, leders ønske om å gi veiledning og støtte og leders reelle mulighet til å gi støtte i tilstrekkelig omfang (Jamfør problematisering i det foregående avsnittet, så mente alle de tre lederne at tid var hovedproblemet). Områder som lederne synes de ikke har fått gitt tilstrekkelig oppfølging på er flere. Det vises blant annet til både mangelfull teamoppfølging, samt også det å ha tid til å veilede etter en skolevandring.

Utsagn som: *“I utgangspunktet så har jeg satt opp en i år også har jeg satt opp ukentlig. Det har jeg ikke klart. ... Jeg tenker at vi bør bli enda flinkere å snakke på et overordnet nivå, hvordan tar vi imot nye. Igjen med denne fadder ordninger må vi bli flinkere på å bruke. Vi har liksom tenkte at vi er faderen, vi i ledelsen ...”*.

På spørsmål om hvordan man følger opp den nyutdannede i forhold til elevene svarer en leder:

“... jeg tenker at det er mye refleksjon i disse trinnmøtene og disse veiledningssamtalene og hvordan man skal ...jeg tenker jo det at før man går på elevnivå så må man være sikker på at de har en god forståelse for klasseledelse, rutiner og relasjon, at det ligger i bunn da, Vi har en retningslinje i et internskriv på hva vi forventer “.

En annen leder svarer på spørsmålet om hvor tilgjengelig hun er for den nytilsatte når hun har behov for hjelp og hun sier:

“Jeg tror det er veldig åpent, hvis det ikke er åpent nok er det fordi kanskje det er litt sånn at vi ikke er godt nok kjent eller at de ikke er helt trygge på meg, men jeg tror nok at vi har det veldig bra, ja, fordi jeg har skjönt at jeg trodde de visste kanskje mer hva jeg mente en god time er enn det de gjør. Også syntes jeg det er vanskelig som mellomleder med mindre rektor tar det opp på stort. Det har vi ikke snakka nok om er hva jeg gjør på trinn møtene og hva de gjør”.

Det vises ofte til eksterne kursholdere, team og Forsterket lærerutdanning som viktige for at den nyutdannede skal få veiledning og styrking rundt lærerrollen. I tillegg til at de som ledere prøver å følge opp team tid og også foreta skolevandring. På en av skolene deltar både rektor og mellomleder på teamtid. Det som flere ganger under intervjuavtalen blir nevnt av alle tre lederne er at man ønsker å være "tett på". Dette utsagnet blir ofte brukt i forhold til flere av oppfølgings- og veiledningsområdene, så ønske om å følge tett opp synes å gjelde alle lederne.

En av lederne som er forholdsvis ny tilsatt som leder, sier:

“Men jeg ser det tar noen år før du blir en god skoleleder. Jeg ser jo det at det blir bedre og bedre. Selv gjør jeg jo feil hele tiden, du tar mange beslutninger hver dag. Så du må være ydmyke for feil, siden det er så mange og det går så fort og si ok, der gjorde jeg kanskje en feil og må finne ut hva jeg kan gjøre bedre. Men det er jo støtte til læreren som er min hovedfunksjon”.

Min undersøkelse viser også et mangefasettert bilde når det gjelder hvordan de nyutdannede oppfatter mulighet til å søke råd og hjelp hos leder. Her kommer også tidsaspektet inn som sentralt og i tillegg også usikkerhet rundt hvem som har ansvar for funksjoner innen veiledning og pedagogisk oppfølging. En lærer sier om sin leder: *“Det står ikke på viljen, men det skorter jo på tid. Det gjør alltid det. Jeg skulle ønske jeg kunne ... det er flere ganger jeg har tenkt at nei, jeg går forbi . Dette får jeg finne ut av selv, for hun har ikke tid”.* I forhold til områder som omhandler tilrettelegging for læringsmiljøet er det i hovedsak lederne som skisserer opp mulig forbedringstiltak knyttet dette. En leder sier: *“... igjen, denne fadderordning må vi bli flinkere til å bruke ...nå har vi fordelt alle trinna ...men det er ikke sikkert det er godt nok..”.* Alle ledere var opptatt av å lykkes med å få til gode fungerende team.

Det som også synes å være gjeldende for alle lærerinformantene, er at de selv og på eget initiativ “finner noen” de kan få hjelp fra blant kollegaer, og da ikke nødvendigvis noen fra skoleledelsen. Informantene viser ofte til ulike kollegaer som bidrar støttende både faglig og sosialt. En lærerinformant sier: *“ ... jeg står veldig trygd med de to. De er veldig flinke, så jeg er veldig glad for at jeg har de i ryggen da ... ”.*

Skaalvik og Skaalvik (2012, s. 66) fant i sin undersøkelse at teamarbeidet var positivt og kilde til trivsel når det fungerte godt. Det presiseres at det synes å være et klart behov for avklaring av hva teamarbeidet skal inneholde, samt hvordan og på hvilken måte man kan bevare sin autonomi og egenart innenfor en kollektiv kultur. Dette er feltet berører ledelsesansvaret, dens rolle og funksjon som tilrettelegger for at lærerne kan bevare sin autonomi og selvstendighet. Ivaretagelse av dette

må sees på som en viktig målsetting knyttet både den enkelte lærere og skolens kollektiv kultur. Mine funn viser at flere av lederne peker på temaarbeidet som en sentral arena for læring og veiledning. En leder sier. *“Jeg tenker at for å kunne gå systematisk inn å se på hvorfor vi gjør som vi gjør, må vi gjøre det som en del av teamkulturen”*. Alle lederne i min undersøkelse viser til ulike team og hvordan de ofte delegerer oppgaver til teamene og også ofte til teamleder, samt at mye av leders kommunikasjon med lærerne skjer via ulike teamsammensetninger. Det kommer tydelig frem i mine funn at leders styring av team er viktig for både lærerne og lederne. Teamledelsen organiseres noe forskjellig fra skole til skole. En skole sier at teamlederne er en slags mentor for den nyutdannede og leder sier: *“... vi har ganske god kontakt med teamlederne som igjen forteller ... som vi rådfører hvordan det går...”* En annen av lederne sier at hun følger opp det teamet der den nyutdannede er deltager med ukentlige halv times samtaler per uke på teamet og så avtaler de individuelle samtaler om han trenger dette i tillegg. Hun tilføyer: *“... men det er veldig mye styrke i teamet der da, og så kommer de med en smørbrøddliste, dette trenger vi hjelp til ... og de er veldig sammensveisa”*. Denne lederen beskriver dette teamet som godt, men så fortsetter hun med å ramse opp omfanget hun følger opp og sier: *“for jeg har de på slutten av tirsdagen ... vi har tre team først og så andre og så kommer mottak”*. Når hun får spørsmål om de nyutdannede og oppfølging i forhold til elevene, sier hun: *“Nei, si det altså, det spørres det om det er en kontaktlærer eller faglærer ... jeg tenker det er mye refleksjon i disse trinnmøtene og denne veiledningssamtalen ...”* En annen leder sier - når hun får spørsmål om hvordan hun involverer seg i evaluering av undervisningen - at: *“Det kan være når vi er inne på teammøtene, at vi ser på det ...og det de etterlyste da på tredje og fjerde trinn er nettopp det med mer systematisk observasjon, veiledning, tilbakemelding – kultur da, at noen savner det, så det kommer jeg til å og når vi skal sitte å gå igjennom dette sammen ... så skal vi se på måter dette kan gjøres på”*.

På flere av skolen var det flere nyutdannede som deltok. Og på en av skolen var det organisert samarbeidstid for de nyutdannede. En informant sier: *“Det er så godt å bare kunne sitte sammen og dele litt erfaringer og det merker jeg at jeg gjerne skulle hatt mer av fordi det er litt trygghet i det også, og snakke med de nye om hvordan de synes det går, ja, sånne utfordringer som sikkert har som sikkert alle seks har ...”*. Dette behovet samstemmer med funn i Brandmo m. fl. (2015). Dette samstemmer også med Kraft og Papay (2014) såfremt dette samarbeidet med kollegaene vektlegger fagfelles-samarbeide. Det er nærliggende å anta at de nyutdannede benytter denne tiden til utfra det de gir uttrykk for under mitt intervju. Det som kommer tydelig frem og som ofte uttrykkes under intervjusamtalen, er behovet for styrking og mulighet til utvikling. De nyutdannede opptatt av faglig påfyll og det å kunne gi en sine elever en god undervisning. Dermed kunne

det virke som alle informantene var motiverte for miljøer som fremmer utvikling og læring. Det fordrer at leder tilrettelegger for en styring internt på skolen og i størst mulig grad vektlegger at de seks dimensjonene i organisasjonskonteksten som Kraft og Papay (2014) viser til som nødvendig for å oppnå denne doble læringseffekten, samt som også fremmet lærernes karriere. Det nærliggende å tro at lederne hadde fått en positiv effekt av å styrke læringsmiljøet ved skolen, jf. funn i undersøkelsen til Kraft og Papay (2014). Funnene i denne undersøkelsen viste at læringseffekten var markant stigende de to første årene av igangsettelsen av tiltak som fremmer og styrker læringsmiljøet ved skolene. For at ledelsen skal tilrettelegge for en slik styrking av skolens læringsmiljø, må flere forutsetninger og organisatoriske grep iverksettes. Jeg mener at mine funn viser et stort engasjement hos alle lederne for tilrettelegging skoleutvikling og oppfølging av de nyutdannede. Funnene kan likevel kun vurderes som en av forutsetningene for at det kan skapes en organisasjonskultur som styrker læringsmiljøene ved skolene, fordi en slik organisering krever at mangede aktører involveres, både eksternt og internt.

5 Konklusjon

Praktisering av styring og ledelse i skolen

Undersøkelsen viser at lærerne opplever behov for læring og veiledning innenfor flere av kjerneoppgavene i lærerrollen, og at styring rundt tiltak som imøtekommer disse behovene ikke fungerer tilfredsstillende. Samtidig uttrykker ledelsen et sterkt ønske om å følge den nyutdannede tett opp. Flere av styringsfaktorene innbefatter arenaer og tiltak for samarbeid og læring, så som blant annet; teamarbeid, kollegastøtte, leders skolevandring og eksternt profesjonalisering. Kraft og Papay (2014) viser til “samarbeid på tvers”, og “profesjonell utvikling” – som to av seks forbedringstiltak for å lykkes. Både ledelsen og nyutdannede påpeker at det er behov for tettere oppfølgingen innen flere områder. Mine funn viser at også at det kan synes som det innenfor noen aspekter er et misforhold mellom leders og nyutdannedes autonomi og tillit. Leders tillit til den nyutdannede gjeldende beherskelse og trygghet rundt pålagte arbeidsoppgaver, kan noen ganger synes å ikke stemme med den nyutdannedes opplevde autonomi, og dermed kan dette misforholdet bidra til svekket tillit til leder (jf. Brandmo mfl., 2018). Det er likevel ikke mulig å trekkes en klar konklusjon om faktorer som ligger til grunn for disse funnene fordi det også ytres utsagn som indikere en tillitsbasert relasjon. Det jeg kan konkludere med, er at leders mulighet til å følge opp den nyutdannede i forhold til den nyutdannedes uttrykte behov, ser ut til å være svekket, og at dette erkjennes både av leder og den nyutdannede. Faktorer som ligger til grunn for leders svekkede

oppfølging, kan være mange, blant annet pålagte direktiver, arbeidspress, prioriteringer o.l. Funn i Brandmo mfl. (2018) indikerer at tilbakemelding fra leder har positiv innvirkning på ansattes arbeidsautonomi, mestringsevne og tillit. Dermed hadde sannsynligvis både mellomleder og den nyutdannede vært tjent med en styring og organisering som i større grad tilrettela for arenaer for kommunikasjon og tilbakemeldinger.

Mestringstro, rolleklarhet, tillit og autonomi

Funnene mine viser at det i størst grad er behov for styrking, læring og veiledning i den delen av lærerrollen som ikke direkte er relatert til selve undervisning i fag og metodikken relatert til fagene. Innenfor dette området opplever nyutdannede sterk autonomi. Det finnes også en høy mestringstro innenfor disse områdene og en redusert mestringstro og rolleklarhet innfor flere av øvrige viktige ansvarsoppgaver, så som; fagansvar uten realkompetanse, skolehjemsamarbeidet, omfattende rapporteringer o.l. Innenfor disse oppgavene fremgår det at nyutdannede har usikkerhet og har behov for veiledning, læring og støtte. Funnene indikere at et bedre tilrettelagt systematisert miljø for samarbeid og læring intern hadde kunnet bidratt til utvikling og styrking for den nyutdannede. Funn i undersøkelsen til Kraft og Papay (2014) viser blant annet flere positive effekter ved organisasjonens rolle og den positive betydningen av skolekonteksten. Det er nærliggende å tro at en slik styrking også kunne hatt positiv effekt på blant annet den nyutdannedes rolleklarhet, autonomi og mestringstro. Jf. med funn i undersøkelsen til Brandmo mfl. (2018) så ville en fast tilbakemelding fra mellomleder om jobbemestring i tillegg til en tillitsvekkende kommunikasjon kunne bidratt til større mestringstro for den nyutdannede. Undersøkelse til Brandmo mfl. (2018) indikerer også en negativ sammenheng mellom tidspress og relasjonell tillit. Jf. til funn i min undersøkelse så kan mellomleders kapasitetsproblem ha bidratt til at den nyutdannede føler mindre tillit til mellomleder fordi de opplever at han/hun har mange arbeidsoppgaver. Videre kan dette også ha bidratt til en noe svekket autonomi for den nyutdannede.

Oslo kommunes støtteordning for nyutdannede

Kompetansepakken, "Forsterket lærerutdanning" som er ment å skulle bidra til at den nyutdannede får tilført nødvendig og målrettet støtte og styrking for utøvelse av læreryrket synes i å "treffe" de nyutdannedes behov innholdsmessig. Samtlige nyutdannede deltok på kurset og uttrykte seg svært positivt til denne skoleringen. Dette funnet betraktes som markant hos alle tre informantene. Samtidig viste funnen en klar svakhet gjeldende organisert veiledning internt på skolene. Dette funnet

rettet seg i størst grad mot to av lærerinformantene. I mine funn fremgår det ikke klart hva som er årsakssammenhengen til dette. Dels kan det skyldes interaksjonsfaktorer rettet mot etaten - informasjonsflyt som ikke er tydelig kommunisert. Bakgrunnen i funnet kan også ligge i det tydelige gjennomgående kapasitetsproblemet.

Sammenfall mellom skolens, ledernes og lærernes verdisyn

Hvorvidt det råder ulike verdisyn i skolekulturen, har jeg ikke funnet klare indikasjoner på. Det som synes å gjelde, er at leder muligens fremstår mer påvirket av en prestasjonsorientert målstruktur og at lærernes utsagn mer kan plasseres i en læringsorientert målstruktur. Dette samstemmer med Skaalvik og Skaalvik (2011a) som konkluderte med at fokuset på nasjonale og internasjonale prøver hadde bidratt til leders retning mot dette, samtidig vises det til motstridende resultater rundt dette aspektet. I mine funn kunne det synes som om lederne la stor vekt på å følge opp ulike pålagte oppgaver rundt kartlegginger, og en leder antydte at vekting av spesialpedagogiske satsninger så ut til å være svekket fra Utdanningsetatens side. Dette samstemmer med betraktninger fremlagt av en av de nyutdannede på annen skole med ansvar for området. Hun synes dette arbeidet var nedgradert i form av rammer og ressurser. Dette mente hun stod sterkt i strid med formalkompetanse hun innehadde innen feltet. Det er vanskelig å konkludere hvorvidt et eventuelt ulikt verdisyn berører relasjonsfaktorer – dessuten var ikke mine funn entydige. Det man kan konkludere med, er at felles mål- og verdigrunnlag er basis for vellykkede organisasjonskulturer. Jacobsen og Thorsvik (2013) hevder for øvrig at jo sterkere denne kulturen er, desto større er tilliten mellom ledelsen og ansatte.

I hvor stor grad deler ledelsen og de nyutdannede lærerne forståelse av behov for oppfølging av nytilsatte? Det fremkommer av mine funn at det er stort læringsbehov, samt også en stor motivasjon for læring blant de nyutdannede. Dette synes å gjelde for samtlige lærerinformanter. Dette må ses i sammenheng med at alle lederinformanter ga uttrykk for ønske om ivaretagelse og oppfølging av de nyutdannede. Dette danner derfor et grunnlag for at leder har noen av forutsetningene på plass for en styring og organisering for lærende miljøer ved skolene, samt at et sterkt læringsfelleskap (Kraft & Papay, 2014) som ikke ser ut å stå i motsetningsforhold til nyutdannedes behov. Gjennom organisering av et profesjonelt læringsmiljø vil man imøtekomme den nyutdannedes læringsbehov. Læringseffekten (Kraft & Papay, 2014) viste seg gjennom sterkest progresjon i læring ved oppstart av yrkeskarrieren, med markant økning de to første årene. Noe som kan bidra til styrket mestringfølelse (Brandmo mfl., 2018) fordi det er en sammenheng mellom jobbmestring, økt følelse av arbeidsautonomi og mestringstro.

En forutsetning er at skolemyndigheter forholder seg lojal og støttende til at slike kulturer kan etableres. Flere forskere har påpekt faktorer som må ligge til rette for organisering av kunnskapsutvikling i skolen. Møller og Ottesen (2011, s. 32) viser i sin bok "Rektor som leder og sjef" til relasjon, autonomi og tillitsaspektet ved utøvelse av skoleledelse. Andy Hargreaves (2003) fremhever i sin forskning tre sentrale aspekter: 1) menneskelig kapital, 2) sosial kapital, 3) beslutningskapital. Muligens kan Tian Sørhaugs teori om ledelse, som innbefatter makt og tillit, være beskrivende for leders styring for innovasjon og også for satsninger som fremmer læring. I mine intervjuer fremstod både ledere og nyutdannede engasjert og opptatt av læring og utvikling. Det er grunn til å anta at organiserte lærende miljøer internt på skolen ville styrket autonomi og tillit i relasjonen leder og nyutdannet. I tillegg er det fordelaktig for den nyutdannede, men også for organisasjonen at læringseffekten viser seg å ha brattest læringskurve de to første årene iht. Kraft og Papay (2014). Økt læring totalt innad i organisasjonene vil være en gevinst. I tillegg vil den nyutdannedes karriere styrkes.

Evidensgrunnlaget

Evidensgrunnlaget innbefatter informasjonen fra de personer som er intervjuet. Med andre ord er den eksterne validiteten (Shadish, Cook & Campbell, 2002) begrenset til de informantene som inngår i undersøkelsen. Men slutningene jeg trekker kan ha gyldighet også for personer og kontekster som har klare liketrekke med det evidensgrunnlaget som oppgaven baserer seg på. I alle fall mener jeg selv å ha lært noe som har overføringsverdi til nye situasjoner. På den annen side er funnene i oppgaven i rimelig grad i samsvar med annen forskning som er referert. Det kan få meg til å tro at slutningene jeg kommer frem til kan ha gyldighet ut over evidensgrunnlaget. Når det gjelder intern validitet (Shadish mfl., 2002), kan ikke denne oppgave bevise kausalretning i de sammenhenger som påpekes. Man må nøye seg med å konstatere hva som sies og observeres som bevisgrunnlag. Dette er bare plausible betraktninger. Det er kun forskning som baserer seg på randomisert tilordning av informanter i kontrollgruppe og eksperimentgruppe som åpner for klare empiriske bevis for kausalitet. Jeg har ikke slike bevis. På den annen side virker de slutningene jeg trekker plausible basert på min kjennskap til feltet etter mange års arbeid i skolen. Derfor fester jeg lit til at man, i mangel på motbevis, baserer seg på det beste grunnlag for å trekke slutninger. Mine tolkninger er foretatt med sideblikk til annen forskning på feltet (og som jeg hyppig har referert til i denne oppgaven). Derfor tillater jeg meg å konkludere med at det jeg har skrevet, er basert på mitt beste skjønn om plausible sammenhenger i nye situasjoner.

Det er også vanskelig å peke på hva mine funn kan gi av anvendbar kunnskap. Funns rundt læringsbehov innen flere kjerneoppgaver i lærerrollen indikerer behovet for ytterligere kompetanseutvikling ute i praksisfeltet eller i kombinasjon med den som gis av utdanningsinstitusjonene.

Litteraturliste

- Aas, M. og Paulsen J. M. (2017). Å lede i fremtidens skole. *Bedre Skole*, 2017(nr. 4), s. 51-55.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and students motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Bandura, A. (1993). Perceived Self-Efficacy in Cognitive Development and Functioning. *Educational Psychologist*, 28 (2), 117–148.
- Brandmo, C., Tiplic, D. & Elstad, E. (2019). Antecedents of department heads' job autonomy, role clarity, and self-efficacy for instructional leadership. *International Journal of Leadership in Education*, 1-20.
- Bratten, A. K. (2019, 13. januar). Så tar vi det derfra. *Dagens Næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/ledelse/ledelse/jobb-og-ledelse/den-norske-modellen/sa-tar-vi-detderfra/21-516350>
- Bryk, A.S., & Scheider, B. (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York., NY: The Russell Sage foundation.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods In Education*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.
- Christophersen, K-A., Elstad E., & Turmo A. *De menneskelige relasjoners betydning for lærernes ytelse*. Bedre skole nr.3. 2010
- Dahl, T. (2006, April). *Hjelp til praksisspranget Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. SINTEF.
- Dysthe, O. (2018). *Dialog, Samspel og læring*. Oslo: Abstrakt Forlag
- Dørum, Ø. (2019, 08. januar). Tillit er en konkurransefordel. *Dagens næringsliv*. Hentet fra <https://www.dn.no/samfunn/okonomi/samfunn/makrookonomi/tillit-erenkonkurransefordel/2-1-511248>
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (2000). The „what“ and „why“ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behaviour. *Psychological Inquiry*, 11.
- Diego Montano, Anna Reeske, Franziska Franke & Joachim Hüffmeier. (2017). Leadership, followers' mental health and job performance in organizations: A comprehensive metaanalysis from an occupational health perspective. *Journal of Organizational Behavior*, 2017, DOI: 10.1002/job.2124.
- Erikson, E. H. (1965). *Childhood and Society*. Pelican, Middlesex.
- Fletre, A.M. Og Frydenlund, L. (2016). *10-faktor: Håndbok for planlegging, gjennomføring og oppfølging av KS' medarbeiderundersøkelse*. Oslo: Kommuneforlaget AS.

- Fullan, M. (2017). *Ledelse som setter spor: Etterlat alltid dine medarbeidere i læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Gottfredson, R. K., & Aguinis, H. (2017). Leadership behaviors and follower performance: Deductive and inductive examination of theoretical rationales and underlying mechanisms. *Journal of Organizational Behavior*, 38(4), 558–591. <https://doi.org/10.1002/job.2152>
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: education in the age of insecurity*. Milton Keynes: Open University Press.
- Hollup, K. og Sommer, M. H. (2015) Tre grunner til at lærerne slutter, *Bedre skole* (nr. 4) s.70-73 (2015)
- Jacobsen, D.I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget
- Jacobsen, D. I., & Thorsvik, J. (2015). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. 3. utgave. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2014). Can professional environments in schools promote teacher development? Explaining heterogeneity in returns to teaching experience. *Educational evaluation and policy analysis*, 36(4), 476-500.
- Kuvaas, B. (2009). *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressuser- Evidenbasert HRM*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B. & Dysvik, A. (2018) *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser – Evindensbasert HRM*. Bergen. Fagbokforlaget.
- Kuvaas, B. (2017, 13. mars). Tillitsbasert ledelse virker. *Dagens Næringsliv*.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo. Gyldendal akademiske.
- Kvale, S (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*: Oslo: Gyldendal.
- Lai, L.(2020, 26.oktober) Finnes det en oppskrift på god ledelse. *Dagens næringsliv*
- Lindqvist, P. & Nordänger, U.K. (2006). Who dares to disconnect in the age of uncertainty? Teachers' recesses and „off-the-clock“ work. *Teachers and Teaching. Theory and practice*, 12, s. 623–637.
- Lysbakken, A. & Andersen K. (2017). Representant forslag 131 S. (Representantforslag fra stortingsrepresentantene Audun Lysbakken og Karin Andersen om tillitsreform i skolen). Oslo:

Stortinget. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/globalassets/pdf/representantforslag/2016-2017/dok8201617131s.pdf>

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design An Interactive Approach* (3rd, ed., p. 232), Thousand Oaks, CA: SAGE publications

Meece, J.L., Anderman, E.M. & Anderman, L.H. (2006). Classroom goal structure, student motivation, and academic achievement. *Annual Review of Psychology*, 57, s. 487– 503.

Møller, J., & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo. Universitetsforlaget

NESH, De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-oghumaniora/>

Pearson, L. C. & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the Teacher Autonomy Scale. *Journal of Educational Research*, 100, 44-51.

Richardson, P.W. & Watt, H.M.G. (2006). Who chooses teaching and why? Profiling characteristics and motivations across three Australian universities. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 34 (1), s. 27–65.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – Mer utvikling*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Ruud, M. (2017, 1. desember). Vil lytte til de som har skoene på. *Utdanning*, s. 24-25.

Ruud, M. (2017, 28. september). Professor: tillitbasert ledelse innføres ikke- den utvikles.

Utdanningsnytt, Hentet fra: <https://www.utedanningsnytt.no/ledelseosloskolen/professortillitsbasert-ledelse-innfores-ikke--den-utvikles/176572>

Røvik, K.A. (2009). *Trender og translasjoner - Ideer som former det 21. århundrets organisasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Shadish, W. R., Cook, T. D., & Campbell, D. T. (2002). *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Boston: Houghton Mifflin,.

Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2007). Dimensions Of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99, 611-625.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). Teacher self-efficacy: Conceptual analysis and relations with teacher burnout and perceived school context. I Marsh, H. W., Craven, R., & McInerney, D. (Red.): *Self-processes, Learning, and Enabling Human Potential* (ss.223-247). Connecticut: Information Age Publishing.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009a). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teacher and Teacher Education*, 25, 518-524.

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2009b). Trivsel, stress og utmattelse blant lærere: En paradoksal kombinasjon. *Bedre skole*, nr. 1, 30-37.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher Self-Efficacy and Teacher Burnout: A Study of Relations. *Teaching and Teacher Education*, 26, 1059-1069.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011a). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: the role of goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, and Coping. An International Journal*, 24, 369-385.
- Skaalvik, S. & Skaalvik, E. M. (2011b). Skolen som verdikontekst for lærere. Betydning for trivsel og ønske om å skifte jobb. *Bedre skole*, nr. 2, 70-77.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., og Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærernes ståsted*. Trondheim: NTNU.
- Spilt, J.L., Koomen, H.M.Y. & Thijs, J.T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review*, 23, s. 457–477.
- US Department of Education (1997). *Job Satisfaction among America's Teachers: Effects of Workplace Conditions, Background Characteristics, and Teacher Compensation*. Washington, D.C.: National Centre for Educational Statistics, U.S. Department of Education. Tilgjengelig på: <http://nces.ed.gov/pubs/ce/c9749a01.html>
- Sørhaug, Tian, (1996). *Om ledelse. Makt og tillit i moderne organisering*. Oslo. Universitetsforlaget.
- Thagaard, T.: (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Oslo. Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451-474.
- Wenger, E. (2000). Communities of practice and social learning systems, *Organization*, 7(2) 225-246 Publisher Full Text (<http://dx.doi.org/10.1177/13505840072002>)
- Wenger, E. (2013). *Praksis fællesskaber*. København: Hans Reitzels Forlag
- Wollebæk, H. (2019, 25. oktober). Unge lærerar flykta frå skulen. *Utdanningsnytt*. s. 21
- Lenke til sider på Internett:**
<https://app.cristin.no/results/show.jsf?id=1581112> <https://docplayer.me/25317963-Forsterketlaererutdanning.html> <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/>
<https://docplayer.me/25317963-Forsterketlaererutdanning.html> <https://www.utdanningsforbundet.no/lonn-og-arbeidsvilkar/tariffavtaler/ks/sfs-2213/> <http://www.ub.uio.no/skrive-publisere/referere/fag/rettsvitenskap.html>

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/mindre-brakog-mer-tid-til-laring-i-norskeklasse-rom/id2660713/> https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport_veiledningso_rdnng_nytilsatte_nyutdannede_laerere.pdf

<https://docplayer.me/25317963-Forsterketlaererutdanning.html> https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/varpolitikk/publikasjoner/brosjyrer/vervetip_s/nyutdannet-larer_a5-nov_2016.pdf

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-skoleledelseveiledning/skoleleders-ansvar-forveiledning-av-nyutdannede-laerere/205438> <https://www.utdanningsnytt.no/laereryrket-veiledning/handal-vil-ha-nyutdannedes-retttilveiledning-inn-i-lovverket/204489>

<https://www.udir.no/contentassets/b85b15d7e6674c3a911785fefabbb0cd/retningslinjerveiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere---endelig.pdf> <https://jobb.osloskolen.no/karrieremuligheter/laerer/>

Kunnskapsdepartementet. (2009). Læreren, rollen og utdanningen. (St.meld. nr. 11 2008-2009).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

Kunnskapsdepartementet. (2016). Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet. (St.meld. nr. 28 2015-2016).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del--verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf>