



UiT Norges arktiske universitet

Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Fersk lærer med rett til veiledning

Cathrine Østberg

Mastergradsoppgave i ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren LPU-3900

Mai 2020



Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag	iii
1 Innledning.....	1
1.1 Et masterprosjekt ser dagens lys.....	1
1.2 Nasjonalt fokus på veiledning og forskningsbehov.....	2
1.3 Problemstilling.....	3
1.4 Studiens struktur	4
2 Teoretisk rammeverk.....	5
2.1 Begrepet veiledning og læring.....	5
2.2 Nasjonal utvikling av veiledningsordningen	7
2.3 Evalueringer av veiledningsordninger.....	8
2.4 Alt er nytt – den ferske lærerens behov	9
2.5 Veiledningstilbudet.....	12
2.6 Veilederrollen	15
2.7 Sammen om det – del av et profesjonsfelleskap	16
2.8 Internasjonale erfaringer om veiledning.....	18
3 Metode.....	21
3.1 Forskningsdesign	21
3.2 Metodikk – kvalitativ forskning	21
3.3 Epistemologisk ståsted	22
3.4 Vitenskapsteoretisk ståsted - hermeneutisk perspektiv	22
3.5 Før datainnsamlingen	24
3.5.1 Utvalg	24
3.5.2 Informasjonsskriv	25
3.5.3 Intervjuguide	25
3.6 Datainnsamlingen	26

3.6.1	Fokusgruppeintervjuene	26
3.6.2	Lydopptak.....	27
3.7	Etter datainnsamlingen	27
3.7.1	Transkribering	27
3.7.2	Tematisk analyse	28
3.8	Reliabilitet, validitet og overførbarhet.....	32
3.9	Min rolle som forsker	33
3.10	Etikk.....	34
4	Fersk lærer med rett til veiledning - presentasjon av funn.....	35
4.1	Alt er nytt.....	35
4.1.1	Praksissjokk.....	35
4.1.2	I og utenfor komfortsonen.....	36
4.2	Veiledningstilbudet.....	37
4.2.1	Veiledning på timeplanen.....	38
4.2.2	Veiledningens form	39
4.2.3	Bak veiledningens dør.....	41
4.3	Veilederrollen	43
4.3.1	Hvordan går det med deg?	43
4.3.2	Hvem veileder?	45
4.4	Sammen om det	46
4.4.1	Betydningen av veiledning.....	46
4.4.2	Fersk lærer med styrker.....	47
4.4.3	Vi er her.....	48
5	Drøfting	51
5.1	Alt er nytt.....	51
5.2	Veiledningstilbudet.....	53
5.3	Veilederrollen	56

5.4	Sammen om det	58
5.5	Validitet, overførbarhet og begrensninger	60
6	Avslutning	62
6.1	Hovedfunn	62
6.2	Implikasjoner og forslag til videre forskning	64
	Referanseliste (APA 6th)	66
	Vedlegg 1	74
	Vedlegg 2	77
	Vedlegg 3	80

Forord

Så var jeg ved veis ende med mitt erfaringsbaserte masterprosjekt, og kjenner på en indre ro når jeg leverer. Samtidig er det med en følelse av vemodig, for det betyr at alle møtepunktene knyttet til dette prosjektet opphører. For det har vært en fantastisk reise, tross hardt arbeid og mange stunder der jeg nesten ga opp. Hvert øyeblikk har gitt meg ny lærdom.

Uten andre rundt meg, ville jeg ikke ha klart dette. Aller først vil jeg takke mine informanter, sju flotte ferske lærere, som lot meg høre sine fortellinger. Ikke bare var dere motiverte av å bidra i forskning, men ville også hjelpe meg som forsker, siden dere selv har erfaring med at det kan være vanskelig å skaffe informanter. Deres velvilje, forskningsinteresse og omtanke for meg, har betydd alt. Uten dere hadde jeg ikke hatt forskningsmateriale. Jeg er dypt takknemlig.

Jeg vil også få takke Yngve Antonsen, bautaen min. Du har hatt ansvar for studieprogrammet, og har hatt mange forelesninger, som har gitt verdifull vekt i bagasjen. Å treffe deg på samlinger har vært en opptur, alltid blid og klar for faglige diskusjoner. Som veileder på masteroppgaven, ble samarbeidet enda tettere. Du har vært det jeg vil kalle en kritisk venn og en faglig guru, som jeg hele tiden har kunnet sparre med. Du har delt artikler og lest alt jeg har skrevet, om og om igjen. Du har så tydelig heiet på meg, med gode ord og smilemunner. Helt til målstreken har du stått der, og heiet. Tusen takk! Takk går også til resten av dere flotte forelesere vi har hatt på studiet. Det har alltid vært inspirerende og motiverende å komme på samlinger.

Så må jeg takke studentene jeg har veiledet. Dere var de første jeg fikk være veileder for, og sammen utforsket vi nytt terreng. Som veileder for nyutdannede kolleger fikk jeg følge dere tett, Tonje og Ingvild, hvert deres år. Nå, noen år etter, er dere enda mine kolleger, og jeg ser at dere står støtt på egne ben, og brenner for læreryrket. At dere så tydelig ga uttrykk for at veiledning var en støtte på veien, ga meg inspirasjon til å sette oppfølging av nyutdannede enda mer på dagsplanen, og motivasjon til å fullføre dette studiet. Jeg takker dere så inderlig mye.

Jeg vil også takke dere medstudenter. For en gjeng! Tenk at jeg har vært så heldig å få dele tid, faglig påfyll, meninger og følelser med dere. Selv om det er godt å være ferdig, gikk tiden altfor fort. Jeg kommer til å savne dere.

Masterstudinene Ingvild og Randi, må nevnes spesielt. Å treffe personer som dere, har kanskje betydd aller mest. Vi har samarbeidet, lest hverandres tekster, spurt hverandre om alt og ingenting, svart som best vi kunne, delt erfaringer, støttet hverandre i tykt og tynt, vært på kaffebar i pausene på samlingene, spist middag sammen og hatt oppmuntringsmøter på teams, helt til vi nå skal levere. Vi har virkelig heiet hverandre fram. Takk for at dere kom inn i mitt liv, flotteste masterstudiner. Dere tar jeg med meg i hjertet, og vet at vi skal treffes igjen.

I de tre årene jeg har studert, har jeg kombinert studentrollen med å være i full jobb. Mange har i disse årene strukket seg langt, for å la meg få gjøre mitt. Min nærmeste kollega Bjørtfrid og elevene mine, synes det er best når jeg er på jobb. Det er jo godt å bli savnet, og alltid hyggelig å komme tilbake til dem etter samlinger. At dere aldri klaget på mine valg, men bare oppmuntret meg, er jeg takknemlig for. Også nære venner og min familie, har blitt påvirket av at jeg har studert. Dere har støttet meg, og tydelig gitt uttrykk også for at dere er stolte av meg, og det har vært godt å ha med. Uten den ubetingede støtten fra dere mamma og pappa, deg Terje og dere verdens flotteste barn og barnebarn, ville nok ikke dette vært mulig. Fremover vil jeg prioritere dere, og bruke masse tid på verdens vakreste lille Nora Gull.

Harstad, 15.mai 2020

Cathrine Østberg

Sammendrag

I denne kvalitative studien har jeg undersøkt nyutdannede læreres erfaringer med veiledning og andre former for støtte, deres første år i yrket. I Norge har vi en etablert veiledningsordning, basert på forståelsen av at lærerutdanningen ikke tilfredsstillende forbereder nyutdannede lærere på alle oppgaver som skal løses i skolen. Noen oppgaver læres først når man kommer ut i yrket. Siktemålet med veiledning er blant annet å støtte nyutdannede og bidra til å beholde lærere i yrket. Datamaterialet fra to fokusgruppeintervjuer, med til sammen sju informanter, ble transkribert, og dannet grunnlag for en tematisk analyse. Informantene er nyutdannede lærere, tilsatt i en middels stor kommune midt i landet, med en etablert ordning for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Studien viser at nyutdannede erfarer overgangen fra utdanning til yrke som krevende, og kan oppleves som et praksissjokk. Å få undervise i fag med formell kompetanse, reduserer sjokkopplevelsen. Funnene viser videre at det er variasjon på flere områder, både i veiledningstilbudets hyppighet og form. Innholdet i veiledninger, samt veileders kompetanse og rolle, varierer også. Ordningen har ikke funnet sin form. Nyutdannede har positive erfaringer med å ha en motivert, tilgjengelig, veilederutdannet og formelt likestilt veileder, altså en kollega uten lederansvar. Veiledning med utgangspunkt i den nyutdannedes behov, oppleves som viktigste støtte. En kombinasjon med en-til-en-veiledning som hovedform, hvor med ulike former for samarbeid og gjensidige observasjoner av hverandre inngår, er å foretrekke. Dette bør også suppleres av god tid til gruppesamtaler i nettverk, der nyutdannede får influere på temavalg. Studien viser at veiledning ikke oppleves som tilstrekkelig støtte, for å dekke behovet til de ferske lærerne. Nyutdannede har også behov for å bli møtt med interesse, av et støttende arbeidsmiljø, med anerkjennende kolleger, noe som gir trygghet og følelse av å høre til. Nyutdannede som erfarer å bli sett på som en ressurs, og ikke en hjelpetrengende, uttrykker videre større motivasjon for å bli værende i yrket. Resultatene indikerer at veiledning må ses på som ett av flere tiltak, i skolens samlede fokus på støtte til nyutdannede. Det må være ledelsens ansvar at veiledning er forankret i skolens planer, og at nyutdannede blir gitt oppgaver de kan mestre, samt får bruke sin faglige fordypning. Med gjensidig læring i fokus, kan også felles profesjonslæring, bli en naturlig del av veiledning.

1 Innledning

1.1 Et masterprosjekt ser dagens lys

Mitt masterprosjekt startet allerede høsten 2013, da jeg begynte på veilederutdanning. Skolen jeg jobbet på hadde blitt en universitetsskole, og jeg skulle veilede lærerstudenter. Som veileder fikk jeg muligheten til å ta veilederutdanning. Dette ble starten på en reise. I to år var jeg både kontaktlærer, veileder for lærerstudenter og veiledningsstudent. Konklusjonen etter disse årene, hvor jeg tok 30 studiepoeng innenfor fagfeltet veiledning, var at jeg nok ville fylle ryggsekken på nytt, og legge ut på nye reiser. Studentene jeg hadde veiledet, avsluttet studiene sine våren 2017, og fikk alle jobb. Det å snakke med dem om overgangen fra studier til yrkesliv, ga meg nye innspill og tanker. Så da muligheten til å fortsette mitt eget masterprosjekt dukket opp, visste jeg at dette var rett for meg. Høsten 2017 pakket jeg sekken nok en gang, og tok fatt på neste etappe, som student på studiet «Ledelse og profesjonell utvikling i utdanningssektoren».

Gjennom første høst på masterstudiet, fikk jeg mulighet til å fordype meg i forskning og litteratur, som sa noe om hva som har betydning for en nyutdannet, i overgangen fra det å være student til det å bli profesjonsutøver, og hvordan det påvirker veilederrollen. Fra samme høst fikk jeg i oppdrag å være veileder, for en nytilsatt nyutdannet kollega. Min kollega ga teorien et ansikt, og mitt oppdrag som veileder formet og utviklet meg i min rolle.

Året som veileder for en kollega, ga meg erfaring med hvilken betydning veiledning hadde for en nyutdannet lærer. Med dette oppdraget falt brikkene i mitt masterprosjekt på plass. Dette var noe jeg ivret for. Jeg ville lære mer. Et nytt oppdrag lå foran meg. Jeg så for meg veien videre. Jeg ville snakke mer med ferske lærere, og høre deres stemmer. Ønsket var å finne ut hvilke erfaringer de hadde hatt med veiledning og andre former for støtte, fra sitt første år i yrket.

1.2 Nasjonalt fokus på veiledning og forskningsbehov

Både nasjonalt og internasjonalt, har det lenge blitt sett på som viktig å støtte nyutdannede lærere i deres møte med yrket, og veiledning har blitt sett på som et viktig virkemiddel (Kunnskapsdepartementet (KD) & KS, 2009, 2014; KD, 2017, 2018; European Commission, 2010). Ett av målene i regjeringens strategi «Lærerutdanning 2025», er at samtlige barnehage- og skoleeiere innen 2025, skal ha en veiledningsordning som omfatter alle nyutdannede lærere. Det ble altså i strategien tydeliggjort, at veiledning var tiltaket for å støtte nyutdannede lærere (KD, 2017). Da de nye rammene ble presentert høsten 2018, var en beskrivelse av nyutdannedes opplevelser i overgangen fra utdanning til yrke, bakteppet for en rekke prinsipper. Ordet praksissjokk ble brukt for å beskrive denne overgangen (KD, 2018). Gjennom statsbudsjettet for 2020 har regjeringen bevilget 60 millioner kroner til veiledning for nyutdannede lærere i grunnskolen, noe som viser et nasjonalt fokus på å følge opp at nyutdannede lærere skal sikres et veiledningstilbud (Utdanning nr. 12, 2019).

Skagen (2013) viser til at det finnes mange modeller og teorier om veiledning å velge mellom i norsk veiledningstradisjon. Imidlertid mener han at den norske veiledningstradisjonen kan karakteriseres som normativ, med ulike prinsipper om hvordan veiledning bør være. Skagen (2013) hevder at det finnes lite empirisk forskning, som sier noe om hvordan veiledning utføres og hva som fungerer.

Bjerkholt (2017) trekker også fram, at det i veiledningsfeltet både er manglende forskningsbasering og kompetanse, i det å veilede nyutdannede lærere. Empirisk forskning på veiledning vil, ifølge henne, inspirere til en undersøkende tilnærming til feltet og en veiledning som tar utgangspunkt i nyutdannedes behov. Føinum (2018) trekker fram i sin studie om innholdet i veiledningssamtaler, at kvaliteten på veiledningsdiskusjoner er noe man vet lite om, og anbefaler videre forskning på dette.

Ulvik (2018) viser til at forståelsen om at nye lærere trenger støtte, internasjonalt har ført til etableringer av en rekke veiledningsordninger, basert på ulike syn på lærerrollen. Felles for mange av ordningene er et individuelt fokus, hvor de nyutdannede ofte blir sett på som hjelpetrengende. Ulvik (2018) peker videre på at det i nasjonale og internasjonale studier, knyttet til veiledning av nyutdannede, er få studier der man ser på hva som fungerer som støtte for nye lærere, utover veiledning.

I mitt masterprosjekt har jeg undersøkt om veiledning, som det nasjonalt etablerte tiltaket for å støtte nyutdannede, var en så viktig faktor i det å lette overgangen til å bli en profesjonsutøver, som min kollega ga uttrykk for. Jeg søkte å bli kjent med de ferske lærernes erfaringer med veiledning, på jakt etter deres beretninger om hvordan veiledning utføres og hva de nyutdannede opplevde at fungerte, slik Skagen (2013) etterlyser. Målet var også at min empiriske forskning ville gi svar, som kunne gjøre det lettere i framtidig veiledning, å ta utgangspunkt i den nyutdannedes behov, slik Bjerkholt (2017) påpeker behovet for. Forhåpentligvis ville også mine funn kunne bidra til å fortelle noe hva nyutdannede tenker er viktig i veiledningsdiskusjoner, slik Føinum (2018) sier at det er behov for forskning på. Jeg var i studien videre åpen for at også andre faktorer enn veiledning, kunne representere en viktig støtte for de nye lærerne, slik Ulvik (2018) hevder. I en tid da veiledning er et nasjonalt fokusområde, kan derfor min forskning kunne være et bidrag, som kan brukes i videreutviklingen av veiledningsordningen, hvor veiledning bør være ett av flere tiltak for å gi støtte til nyutdannede.

1.3 Problemstilling

I denne studien har jeg gitt de ferske lærerne en stemme, og har undersøkt nyutdannedes opplevelser med veiledning og andre former for støtte, deres første år i yrket. Ordet støtte er tenkt som et vidt begrep, og viser til ulike former for hjelp eller tilrettelegging. Å konsentrere studien om det første året i møtet med yrket, har vært et bevisst valg, også av hensyn til å avgrense studiens omfang. Jeg har videre valgt å ytterligere avgrense, ved at de inviterte deltakerne var ansatt i samme kommune, med en etablert ordning med veiledning, som nytilsatte nyutdannede omfattes av i ett år. Jeg har altså ikke sammenlignet ulike kommuner, men har konsentrert meg om å intervju deltakere, som i utgangspunktet skulle ha et likt tilbud om veiledning, første året som fersk lærer.

Problemstillingen i denne masteroppgaven er følgende: *Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere med veiledning og andre former for støtte, fra det første året i yrket?*

1.4 Studiens struktur

Denne masteroppgaven består av seks deler, innledning, teoretisk rammeverk, metode, presentasjon av funn, drøfting og avslutning.

I kapittel 2, teorikapittelet, defineres begrepet veiledning og læring, for å klargjøre hvilke definisjoner studien støtter seg til. Deretter presenteres utviklingen av dagens veiledningsordning og evalueringer av veiledningstilbudet fram til i dag. Det gjøres videre rede for utvalgt forskning og teori, som belyser overgangen mellom utdanning og yrke, veiledningstilbudet, veilederrollen og de nyutdannedes møte med et profesjonsfelleskap. Også internasjonale erfaringer om veiledning, blir presentert i kapittel 2.

I kapittel 3, metodekapittelet, redegjør jeg først for forskningsdesign, metodevalg og metodikk, samt epistemologisk og vitenskapsteoretisk ståsted. Deretter presenteres prosessen med å skaffe informanter, gjennomføring av fokusgruppeintervjuer, stegene i tematisk analyse og hvordan jeg har forholdt meg til begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet. En beskrivelse av min rolle som forsker og etiske vurderinger, har også plass i metodekapittelet.

I kapittel 4 presenteres funn og sitater fra to fokusgruppeintervjuer, altså datamaterialet. De nyutdannedes opplevelser av overgangen fra utdanning til yrke, kommer før erfaringer med veiledningstilbudet, formen og innholdet kommer. Videre beskrives informantenes tanker om viktige kvaliteter hos en veileder, hvilken rolle deres veileder har og hvem de tenker veilederen bør være. Til slutt får leseren vite hva de nyutdannede tenker om betydningen av veiledning, det å være en del av et profesjonsfelleskap og hva som betyr noe for dem, også utover veiledning.

I kapittel 5 drøftes funnene i lys av teori og studier, som støtter opp om og gir svar på min problemstilling. Avslutningsvis i kapittelet er spørsmål som gjelder validitet og overførbarhet, samt begrensninger presentert.

I kapittel 6 oppsummeres kort studiens resultater og implikasjoner, og forslag til aktuelle områder for videre forskning presenteres.

2 Teoretisk rammeverk

2.1 Begrepet veiledning og læring

Fra 1983 og fram til i dag, er formaliserte veiledningssamtaler med spesiell vekt på relasjoner, innhold og form i veiledningssamtalene, det som dominerer mye av den norske veiledningslitteraturen (Bjerkholt, 2017). Denne tradisjonen bygger på Handal og Lauvås (1999) sin handlings- og refleksjonsmodell. H&R-modellen er en strategi, presentert første gang i 1983, som er basert på at veiledning av lærere skal foregå på lærernes egne premisser. Veileder skal ikke være den som presenterer sin forståelse, utgangspunktet skal ligge i handlingen og forståelsen hos den som får veiledning, kalt veisøker. Hovedfunksjonen i en veiledningsprosess, er ifølge Handal og Lauvås (1999), at yrkeskunnskapen skal gjøres bevisst og tilgjengelig for refleksjon. Det er altså veisøker sitt perspektiv som skal være grunnlaget for veiledning, og gjennom veiledning skal veisøker få mulighet til å utvide sine tanker om læring og undervisning, og slik oppleve veiledning som relevant for dem (Handal & Lauvås, 1999).

Begrepet praksisfellesskap ble introdusert i 1991 av Lave & Wenger (2003), og viser til et sosialt samarbeid, der deltakernes læring er knyttet til konkrete sosiale og kulturelle situasjoner. Wengers (1998) teorier om situert læring legger vekt på deltakelse i praksisfellesskap og det sosiale samspillet. Felles læring skjer i praksissituasjoner, selv om man har ulike funksjoner. Når man i veiledning samarbeider, både planlagt og spontant, kan også det relateres til ulike former for praksisfellesskap. Irgens (2007) sier at læringen som skjer med kolleger i arbeidslivet, er sosial og kontekstuell, fordi vi lærer i samhandling med hverandre og påvirkes av konteksten vi befinner oss i. Dermed er læringen også situert, og må forstås på bakgrunn av sammenhengene og arbeidsmiljøene læringen skjer i.

Gjems (2007) ser på veiledning som en læreprosess, som involverer to eller flere personer. Temaer fra egen yrkesutøvelse kan belyses fra flere perspektiver, og slik bidra til at man sammen skaper mening, ny forståelse og flere handlingsalternativer. I en slik prosess bringer deltakerne inn sine erfaringer, og ifølge Gjems (2007), vil alle lære noe i en slik prosess. Veilederens ansvar er å legge til rette for at det er veisøkerens tema, som får oppmerksomhet. En slik forståelse av veiledning, bygger på sosialkonstruktivistiske og systemteoretiske perspektiver. Mening, dialog og fortellinger danner grunnlag for læring og utvikling i et

sosialkonstruktivistisk perspektiv, og relasjonene som man inngår i, er fokus for læring i et systemteoretisk perspektiv. Veiledningssamtalen er, ifølge Gjems (2007), en arena for konstruksjon av felles forståelse og mening, med språket som redskap, hvor disse to teoretiske perspektivene kombineres.

Også Skagen (2013) hevder at veiledning er en dialogisk virksomhet som skjer i en sosial, kulturell og historisk sammenheng, noe som påvirker veiledningens form og innhold. Veiledning forutsetter samtale, og består videre av et saksforhold og en relasjon, hvor temaet ofte bestemmes av konteksten. Skagen (2013) bruker også det å vandre på en vei eller reise, som en metafor på veiledning, hvor både veileder og den som mottar veiledning vandrer på en vei, eller har en indre reise for å lære. Han trekker videre fram det å komme hjem etter en reise, med refleksjoner over inntrykk fra reisen og diskusjoner med andre, som en måte å gjøre dette til personlig kunnskap. Skagen (2013) tenker at det å delta i veiledning, slik er en reise i veiledningens landskap.

Bjørndal (2008), definerer veiledning som samtaler hvor veileder og veisøker, har som felles mål å framme veisøkers læring og utvikling. Samtalene skjer avgrenset fra andre aktiviteter i tid og rom. Samtidig kan veiledning også skje spontant og utenfor planlagte og fastlagte rammer (Bjørndal, 2008). Veiledning kan foregå som uformelle ad-hoc-samtaler i pedagogiske situasjoner som oppstår, eller som formell veiledning skjermet fra undervisningssituasjonen (Bjerkholt, 2017; Mathisen, 2015). All mentoring er egentlig uformell, ifølge Mathisen (2015), fordi den tar utgangspunkt i prosessen som oppstår i det øyeblikket man møtes, selv om rammene kan være formelle med avsatt tid til veiledning.

Bjerkholt (2017) definerer veiledning, i likhet med Gjems (2007), Skagen (2013) og Bjørndal (2008), som en dialogisk virksomhet med det mål å framme utvikling og læring. Form og innhold påvirkes av sammenhengen veiledningen foregår i. Bjerkholt (2017) bruker også begrepet profesjonsveiledning, og refererer da til en type målrettet institusjonell virksomhet med skjermede samtaler, hvor profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag står sentralt. Også profesjonsveiledning er dialogisk virksomhet, hvor hensikten er å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Veiledning skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling, ved refleksjon og kritisk gransking av pedagogiske valg. Bjerkholt (2017) åpner slik for at veiledning kan ha ulike former og tilnærminger, hvor hun i likhet med Gjems (2007) og Skagen (2013), støtter seg på en sosiokulturell tilnærming til veiledning.

En forklaring på ordet profesjonell, finner vi hos Irgens (2007). Ordet profesjon er hentet fra latin, og betyr yrke. Ved å ta et profesjonsstudium, altså en utdanning satt sammen av ulike fag som samlet danner et hele, fører dette til en spesiell profesjonskunnskap. Man blir det Irgens (2007) kaller, en profesjonsutøver eller en profesjonell.

Jeg støtter meg til begrepene veiledning og læring, slik det er definert over, og utvalget representerer denne oppgavens bakteppe. En rekke begreper kan knyttes til fellesbetegnelsen veiledning, blant annet terapi, coaching, rådgivning, konsultasjon, supervisjon, mentoring, fasilitering av læringsrom og undervisning. Også begreper som veileder, mentor, rådgiver, konsulent, coach og fasilitator, benyttes om hverandre avhengig av målgruppe (Bjerkholt, 2017). Begrepene som blir brukt i denne oppgaven avhenger av hvilke begreper kildene selv bruker. Der jeg selv er stemmen, brukes begrepet veiledning og veileder.

2.2 Nasjonal utvikling av veiledningsordningen

Allerede i 1997 kom veiledning av nyutdannede lærere i gang i Norge, som et forsøk i tre fylker, vedtatt av Stortinget (Dahl, 2006). Fra 2003 omfattet ordningen «Veiledning av nyutdannede lærere» (VNL) alle fylkene, og var en realitet fra 2005, selv om ikke alle kommuner deltok. Gjennom «Pedagogavtalen» (KD & KS, 2009), og senere «Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnskolen» (KD & KS, 2014), skulle en sikre at alle kommuner og fylkeskommuner, tilbød nyutdannede pedagoger i grunnskole og videregående skole veiledning, fra skoleåret 2010-2011. Det var i disse avtalene lagt til grunn, at utdanning alene, ikke kunne forberede nyutdannede lærere på alle yrkets sider, og at den første tiden danner et viktig grunnlag for senere yrkesutøvelse og profesjonell utvikling. Som støtte i overgangen fra utdanning til yrke, ble en veiledningsordning sett på som viktig (KD & KS, 2014).

Våren 2017 fattet Stortinget vedtak om å be Kunnskapsdepartementet, i samarbeid med organisasjoner for barnehage, skole og høyere utdanning, å utarbeide en ny nasjonal ramme for en veiledningsordning for nyutdannede lærere. Rammen skulle bidra til at alle nytilsatte ville bli omfattet av ordningen. Den nye rammen ble presentert høsten 2018, og inneholdt en rekke prinsipper og forpliktende anbefalinger for god veiledning (KD, 2018).

I rammen ble det presisert at lærere møter en hverdag i yrket, som krever kompetanse utdannelsen alene ikke har forberedt dem på. Den første tiden i yrket kan derfor oppleves krevende. Tilbud om veiledning blir sett på som viktig for å rekruttere og beholde nyutdannede lærere, ved å dempe praksissjokket og øke mestringen. Rammen definerte videre lærere som nyutdannet og nytilsatt, de to første årene etter endt grunnutdanning, enten ansettelsen var fast eller midlertidig. Prinsippene pekte på at veiledning skulle bygge på forskning og erfaringsbasert kunnskap, tilpasset den nyutdannedes forutsetninger og behov. Veiledning skulle prioriteres på en systematisk måte, gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring, både for veiledere og nyutdannede, individuelt og i grupper. Videre ble det presisert at veiledning fortrinnsvis skulle gjennomføres av veiledere med formell veilederkompetanse, uten formelt lederansvar for den nyutdannede. Utdanning av flere veiledere, var også en del av føringene i de nye nasjonale rammene. Prinsippene påpekte også at den nyutdannede skulle inkluderes og anerkjennes, og bli brukt som ressurs. Ved å involvere både den nyutdannede og kolleger, var ønsket videre å bidra til utvikling av profesjonsfellesskapet i barnehage og skole, samt bedre trivsel og læring for barn og elever (KD, 2018).

I avtalen «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole», som ble underskrevet av partene i september 2018, skulle de nyutdannede lærerne sikres retten til veiledning, og også føringer for evaluering i 2020/21 ble nedfelt. I evalueringen vil det bli vurdert om partene følger opp prinsippene, om rammene fungerer slik at alle nyutdannede nytilsatte lærere får veiledning, eller om eventuelt nye tiltak må komme til (KD, 2018).

2.3 Evalueringer av veiledningsordninger

Rapporten «Hjelp til praksisspranget - Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere» (Dahl, 2006), konkluderte med at ordningen VNL var positiv. At veiledning ga nyutdannede rom for refleksjoner over egen profesjonsutøvelse og det å diskutere utfordringer fra den enkeltes hverdag, ble trukket fram som viktig.

I forbindelse med utviklingen av ny nasjonal ramme for veiledningsordning, ble de siste års tiltak på nytt evaluert, for å undersøke i hvilken grad intensjonene med ordningen har vært oppnådd (Rambøll, 2015, 2016). På evalueringens spørsmål om veiledningsordningen har

bidratt til en bedre overgang mellom utdanning og yrke, viste svarene at overgangen for flere opplevdes som et praksissjokk. Evalueringen viste videre at veiledningsordningen hadde hatt en positiv effekt på overgangen fra utdanning til yrke, ved at de nyutdannede hadde blitt tryggere og mer bevisste egen kompetanse. Veiledning, sammen med et støttende arbeidsmiljø, bidro til å redusere praksissjokket, samt å trygge den enkelte i ulike deler av rollen som lærer. Avgrensning av lærerrollen, var et viktig tema i veiledningen. Veilederne erfarte at de nye lærerne ofte hadde høye og urealistiske mål, og også la et sterkt press på seg selv. Evalueringen viste at bare 60% av de nyutdannede som svarte på undersøkelsen fikk veiledning, og de som fikk veiledning, var mer positive i vurderingen av sitt første år som lærer, enn de som ikke hadde hatt veiledning (Rambøll, 2016).

Ifølge evalueringen ble det gitt mer veiledning der det var avsatt tid til veiledning, sammenlignet med der det ikke var avsatt tid. Nok avsatt tid og jevnlig veiledninger, ble sett på som en forutsetning for god veiledning. Andre forutsetninger for god veiledning, var et forhold mellom veileder og den nyutdannede basert på tillit. Veiledningen ble videre opplevd bedre, der veileder hadde veilederutdanning (Rambøll, 2016).

Evalueringen viste store variasjoner i omfang, innhold, hyppighet, struktur og kvalitet. Rapporten kunne derfor ikke konkludere med at det eksisterte noen konkrete "typer" veiledning. Rambøll (2016) har foreslått intern individuell veiledning, ekstern individuell veiledning og ekstern gruppeveiledning, som tre ulike måter å organisere veiledning på i utviklingen av en veiledningsordning.

2.4 Alt er nytt – den ferske lærerens behov

Ekspertgruppa om lærerrollen, oppnevnt av Kunnskapsdepartementet i 2015, fikk i oppdrag å se på hvordan læreryrkets rolle og status hadde utviklet seg over tid, hvordan lærerrollen ble utøvd, samt hvordan den kunne styrkes og utvikles. Om overgangen fra utdanning til yrke, påpekte ekspertgruppa at begrep som praksissjokk og overgangssjokk blir brukt. Ekspertgruppa mente dette handler om å skille mellom hva som læres i utdanning og i yrkeslivet. I de fleste yrker vil det være en form for opplæringsperiode. Lærere har imidlertid fullt ansvar og blir regnet som kvalifiserte for yrkesutøvelsen, fra første dag (Dahl, 2016). Caspersen & Raaen (2014), tenker at praksissjokket handler om at kravene til de nyutdannede kan virke

overveldende, og at lærere i større grad enn i andre profesjoner, opplever å skulle håndtere alt alene. En hverdag som er annerledes enn de nyutdannede så for seg, opplevelsen av manglende kontroll og følelsen av tilkortkommenhet, kjennetegner praksissjokket. Dette kan lett føre til at de nyutdannede opplever å stå alene, og også gjøre det vanskelig å be om hjelp (Caspersen & Raaen, 2014). På tross av at møtet med yrket er annerledes enn forventet for mange nyutdannede, viser Bjerkholt (2013) sine funn, i motsetning til hva flere andre påpeker, at det er lite som tyder på at dette møtet kan beskrives som et praksissjokk.

Internasjonalt har behovet for en veiledningsordning for nye lærere blitt framhevet, og European Commission (2010) foreslo å etablere ordninger, som skulle omfatte støtte på det profesjonelle, personlige og sosiale området. Det profesjonelle handler om å hjelpe de nye lærerne til å bli trygge på å ta i bruk egen undervisningskompetanse, det personlige omfatter utviklingen av en profesjonell identitet som lærer, ved å styrke selvtillit, samt styrke kompetansen. Den sosiale dimensjonen er relatert til sosialiseringen inn i skolen, yrket og utviklingen av et samarbeidende læringsmiljø.

Som lærer har den nyutdannede fullt ansvar fra første stund, på lik linje med lærere som har vært i yrket lenge, selv om mange av oppgavene først læres når man kommer ut i yrket. Noen av hovedfunnene i Bjerkholt (2013) sin studie, viser at overgangen fra utdanning til læreryrket kan være utfordrende, og at nyutdannede er spesielt sårbare. Å være lærer er komplekst, og mange av oppgavene har de nyutdannede lite kjennskap til, blant annet det å være kontaktlærer. Særlig første høst er travel for de nyutdannede, og medfører en bratt læringskurve, spesielt på områder som ikke er knyttet til undervisning. Det første året oppleves ofte for de nyutdannede som, slik Bjerkholt (2013) kaller det, «å stå i et sterkt trykk». For mange kan den første tiden oppleves som en unntakstilstand, hvor alt, ifølge Ulvik (2018), handler om å overleve.

Bjerkholt (2017) sier nyutdannede trenger veiledning på områder som handler om egen kompetanseutvikling, det å følge opp den enkelte elev, trygghet i kontaktlærerfunksjonen, innblikk i elevers læring og hvordan tenke didaktisk. Å forberede og gjennomføre elevsamtaler, utviklingssamtaler og foreldremøter, er også oppgaver hvor den nyutdannede opplever å ha lite erfaring med seg fra utdanningen. Nyutdannede har videre behov for veiledning i å trekke grenser i sin yrkesutøvelse, blant annet fordi arbeidspresset oppleves stort (Bjerkholt, 2017). Føinun (2019) peker på at de nyutdannede opplever det krevende å skulle skaffe seg oversikt over rutiner, bli kjent med kolleger, etablere samarbeid og bygge relasjoner til både elever og foresatte. Videre er det å planlegge, gjennomføre og differensiere undervisning, noe som må

læres. Klasseledelse i form av å skape struktur og motivere elever til deres oppgaver, og håndtering av problematferd, er også utfordrende for de nyutdannede (Føinum, 2019). Nyutdannede ønsker, ifølge Amundsen (2007), veiledning og innføring i utforming av planer, arbeidet med tilpasset opplæring, begynneropplæring, forberedelser og gjennomføring av elevsamtaler, utviklingssamtaler, foreldremøter, håndtering av utfordrende elevatferd, klasseledelse og klassemiljøarbeid. Dette læres, ifølge Amundsen (2007), best i den konteksten det hører hjemme i, nemlig i selve yrkesutøvelsen.

I sin doktoravhandling «Alene – sammen», undersøkte Jakhelln (2011) nyutdannedes læring i samhandling med kolleger og i organisert veiledning. Felles for lærerne hun intervjuet, var at de var redde for ikke å prestere godt nok og at de fryktet det å være ensomme i sitt arbeide. Nye lærere kommer gjerne ut i yrket, ifølge Jakhelln (2011), med en tanke om å beherske jobben på egen hånd. Dette viser at uavhengighet blir sett på som viktig i læreryrket.

Å mestre elevrettet arbeid var et av temaene i en studie av Smith, Ulvik og Helleve (2013). I studien fant de flere områder de nyutdannede ikke var forberedt på. At omfanget av administrasjonsoppgaver var stort, at elevgruppene var heterogene og at elever hadde ulik motivasjon for skolearbeid, var nytt for mange.

I en studie av veiledningssamtaler med nyutdannede lærere ved en norsk ungdomsskole, så Føinum (2016) på ulike former for det hun kaller mentorstøtte, og delte dette inn i en «psykologisk-emosjonell mentorstøtte» og en «faglig-profesjonell mentorstøtte». Den psykologiske og emosjonelle støtten, handler om å gi den nyutdannede bedre selvtillit, redusere stress og øke jobbtfredsheten. Den faglige og profesjonelle støtten, handler om ulike typer undervisningsstøtte, med et utviklingsfokus. Begrepet faglig handler her om skolefaget, både som vitenskapsfag og fagdidaktikk, mens begrepet profesjonell er knyttet til generell didaktikk, og handler om det profesjonelle arbeidet til lærere og undervisning i alle fag.

I samme studie problematiserer også Føinum (2016) at det er ekstra krevende for nye lærere, når de blir satt til å undervise i fag de ikke har utdanning i. Med økte krav til formell undervisningskompetanse (KD, 2015), har også problemstillinger knyttet til faglige kvalifikasjoner fått fornyet aktualitet. Føinum (2016) tenker at dette gir føringer for en mer faglig rettet veiledning. Hun fant videre at veiledere måtte gi psykologisk-emosjonell støtte, for å støtte nyutdannede i at det er greit å være utrygg, og at veiledere brukte egen fagkompetanse i de aktuelle fagene til å gi fagspesifikk støtte. Der veileder ikke hadde fagkompetanse i det

aktuelle faget, ble veiledningen mer generell, og altså en profesjonell støtte. Det å føle at man behersket et fag, for eksempel det å kunne et språk, økte grad av mestringsfølelse for den nyutdannede, selv uten fordypning i faget. Også hjelp fra og samarbeide med andre kolleger, opplevdes som en støtte, ifølge Føinum (2016).

Både Smith et al. (2013) og Jakhelln (2011), bekrefter med sine studier Føinum (2016) sine funn, som viser at nyutdannede lærere måtte undervise i fag uten formell kompetanse. Bjerkholt (2013) sine funn viste derimot det motsatte, nemlig at de nyutdannede stort sett underviste i fag de hadde kompetanse i.

2.5 Veiledningstilbudet

Amundsen (2007) presiserer viktigheten av nok avsatt tid til veiledning, slik at den nyutdannede kan finne sin identitet som lærer. Også Smith et al. (2013), påpeker at nok avsatt tid, innenfor rammene av læreres arbeidsdag, ses på som en forutsetning for å kunne lykkes med veiledning. Å sette veiledning på timeplanen er, ifølge Smith et al. (2013), noe ledelsen aktivt må bidra til. Dersom skoleledelsen ikke forankrer veiledningsordningen i skolens planer, er det en fare for at veiledning kan oppfattes som frivillig av de nyutdannede (Lejonberg & Føinum, 2018), og dermed bli nedprioritert i en hektisk hverdag. Jakhelln (2011) fant at enkelte av de nyutdannede selv var nødt til å vurdere hvorvidt de hadde tid til å delta i veiledning. I en hektisk og travel hverdag, ble deltakelse i veiledning av flere da nedprioritert. For at veiledning skal fungere må det være akseptert at det brukes tid på nyutdannedes læring, presiserer Jakhelln (2011).

Hvorvidt veiledning skal foregå som individuelle samtaler mellom veileder og den nyutdannede eller i større grupper, er det ulike tanker om i litteraturen. Bjørndal (2016) definerer også to mennesker som en gruppe. Dermed kan man se på dyadiske samtaler bestående av to personer, som samtaler i en gruppe. Veiledning foregår altså alltid i grupper ifølge Bjørndal (2016), men størrelsen på grupper kan ha betydning. I tillegg til dyadiske samtaler, vil triadiske samtaler bestående av tre personer, og middels store og store gruppesamtaler bestående av fire eller flere personer, være ulike gruppestørrelser som alle åpner for ulike muligheter og utfordringer. I dyadiske samtaler verdsettes det å være i fokus, mens utfordringen kan være at veiledningen blir preget av færre perspektiver. Styrken til triadiske samtaler kan være relativt lik de dyadiske, særlig der de er preget av trygghet. Samtidig er det fare for at fordeling av tid kan bli skjevt, og

at relasjonelle problemer kan svekke kvaliteten. Middels store og store gruppesamtaler kan ha den styrken at flere perspektiver undersøkes, og at den enkeltes utfordringer blir normalisert. Utfordringer kan være at samtalene gir mindre mulighet til direkte tilbakemeldinger, og derfor også kan bli mindre informative, mindre konstruktive og mere overfladiske for den enkelte. Det mest ideelle i veiledninger, ifølge Bjørndal (2016), vil være å kombinere ulike formater, og særlig kan en blanding av individuell veiledning og gruppeveiledning være gunstig.

Amundsen (2007) påpeker at tidspunkt, varighet og grunnlag for veiledning, må være avklart mellom nyutdannet og veileder, og veiledning må være tilpasset den nyutdannede. Bjerkholt (2013) tydeliggjør i sin forskning, at det er forskjeller mellom nyutdannede og hva de har behov for veiledning på. Valg av tema for veiledning, vil henge sammen med den skolekonteksten den enkelte er en del av. Veiledning må derfor ta utgangspunkt i den enkeltes behov, for slik å ivareta den nyutdannede.

Bjerkholt (2013) fant i sin studie, at innholdet i veiledningssamtalene både rommet fagligpedagogiske og emosjonelle dimensjoner, som tok utgangspunkt i den enkeltes behov. De nyutdannede var blant annet opptatt av oppfølging av elever, klasse- og læringsmiljø, undervisning og spesialundervisning, samarbeide med foreldre og kolleger, og det å være ny. Der nyutdannede og veiledere hadde samme fagkrets, viste Bjerkholt (2013) sine funn, at faglig veiledning fikk et større fokus. Også Ulvik (2018) fant at veiledningssamtaler handlet om ulike sider ved lærerrollen, med utgangspunkt i den nyutdannedes behov og hverdag.

I sin studie av innholdet i veiledningssamtaler, har Føinum (2018) sett på hvilke temaer som prioriteres i veiledningssamtaler. I studien kom hun fram til seks områder som pekte seg ut, ved å tallfeste hvor mye deltakerne snakket om ulike tema. Alle seks områdene var dekkende for nøkkeloppgaver i lærerarbeid. De tre mest diskuterte områdene var undervisning og klasseledelse, læreres vurderingsarbeid og rutiner i skoleorganisasjonen. Til sammen utgjorde disse 70 % av tidsbruken i samtalene. Undervisningsrelaterte temaer, som planlegging, gjennomføring og evaluering av undervisning, læreplanens kompetansemål, læringsmål, tilpasset undervisning, elevs læring, og undervisning i fag uten formell kompetanse, samt klasseledelse, utgjorde over en tredjedel av tiden i veiledningssamtalene. Diskusjonene hun observerte, omfattet både beskrivelser av situasjoner for å skape et innblikk i hva som var gjort eller hadde skjedd, og forsøk på å skape forståelse og løsningsfokuserende tanker om hva man bør eller kan gjøre.

Om lag 20 % av tiden ble brukt til å samtale om læreres vurderingsarbeid. For lærere i ungdomsskole og videregående skole, handlet veiledning om hvordan utforme prøver, vurderingskriterier og karaktersetting. Ofte samarbeidet mentorene og de nyutdannede lærerne om å utføre konkret arbeid, ved å lage prøver og vurderingskriterier sammen. I mye av dette arbeidet bidro mentoren med råd og praktisk hjelp blant annet for å bidra til en effektivisering i vurderingsarbeidet. På barneskolen handlet veiledning knyttet til vurdering mest om utviklingssamtaler. I 14% av tiden fant Føinum (2018) at ulike rutiner ble diskutert, ved at den nyutdannede fikk informasjon om ulike ting som kunne være nyttig å ha kjennskap til. Både de nyutdannede og mentorene tok initiativ til slik informasjonsutveksling. Føinum (2018) konkluderer med at studiens funn viser at veiledning gir gode muligheter til å diskutere læreryrkets kjerneoppgaver. Hun mener videre at det å diskutere arbeidsprosedyrer er undervurdert i veiledningsforskningen. Føinum (2018) hevder at hennes funn, viser at veiledning som gir rom for å ta opp temaer knyttet til praktiske utfordringer i hverdagen, også kan være et nyttig bidrag i den profesjonelle utviklingen av nye lærere.

Veiledning kan også ta form som praksisfellesskap (Bjerkholt, 2013, 2017), ved å se hverandre i handling og å bli kjent med hverandres pedagogiske handlinger. Praksisfellesskap kan videre brukes som utgangspunkt i veiledningssamtaler. Deltakelse i et praksisfellesskap, det å undervise og følge opp elever sammen, gir andre muligheter for å belyse praksis, enn den enkeltes beskrivelse av egen profesjonsutøvelse (Bjerkholt, 2017). Wenger (1998) tenker at deltakerne i et praksisfellesskap vil utvikle en felles identitet og tilhørighet. Slik kan ferdigheter utvikles og mestring oppleves, i utførelse av handlinger. Den tradisjonelle betydningen av mesterlære, med en svenn som lærte av en mester, ble av Nielsen og Kvale (1999) utfordret, ved å hevde at mesterlære kjennetegnet læring som foregår i ulike former for praksisfellesskap. Nielsen og Kvale (1999) tenker at læring er en sosial praksis, og at veiledning også kan skje i selve utførelsen av arbeidsoppgavene.

En nyutdannet kan lære mye av å jobbe sammen med en veileder om undervisning. Som utgangspunkt for et slikt samarbeide tenker Føinum (2016), at en gitt praksis ikke er bedre enn en annen, og at man sammen kan utforske praksiser. Som forberedelse til observasjoner, tenker Lejonberg og Føinum (2018) at det er viktig å gjøre et forarbeid, som gir en felles forståelse av formålet med observasjonen, for eksempel oppstart av timer eller håndtering av uro. At nyutdannede også får observere veilederes praksis, som modellering, handler ifølge Lejonberg og Føinum (2018) ikke om at veilederne nødvendigvis skal demonstrere en undervisning som

er perfekt. For de nyutdannede kan det være god læring i å se at også erfarne lærere kan gjøre feil. Modellering handler altså om å vise bort andres praksis, og kan gi grunnlag for samtaler i etterkant. Også Amundsen (2007) argumenterer for at veileder bør delta på den nyutdannedes undervisning, og etterpå veilede med det som utgangspunkt.

2.6 Veilederrollen

Vanligvis er veileder en lærer med mye erfaring. Ulike forventninger er knyttet til det å være veileder, blant annet er det viktig å ha kjennskap til ulike veiledningstradisjoner, verktøy og tilnærminger (Lejonberg & Føinum, 2018).

Bjerkholt (2017) og Ulvik (2018) trekker fram relasjoner som sentralt i veiledning. Det å ha et godt forhold til veilederen, hvor behovet for støtte blir ivaretatt, oppleves som avgjørende for veiledningens utbytte, ifølge Bjerkholt (2017). Smith (2018) tenker at hovedrollen til en veileder er å lytte og å hjelpe den nyutdannede til å finne sin egen profesjonelle identitet. Veilederen skal også støtte den nyutdannede på en ærlig og konstruktiv måte, uten å dømme, og dermed være en den nyutdannede kan gå til i alle situasjoner. En forutsetning i en slik rolle er empati, tenker Smith (2018). Lejonberg og Føinum (2018) framhever også viktigheten av en lyttende, ydmyk og støttende veileder, som lar den nyutdannedes behov være avgjørende for veiledningens fokus. Et godt tillitsforhold mellom veileder og den nyutdannede, har betydning for deres relasjon. Egan (2002) sier man ved å være oppmerksom, viser veisøker at man er til stede for dem, oppmuntrer til tillit og åpner for å kunne utforske deres problemstillinger. En empatisk lytter vil kunne leve seg inn i og forstå veisøkers situasjon. Nilssen (2010) sier at veileder ved aktiv lytting signaliserer at hun føler med, ser og hører veisøker. Det å bekrefte andre mennesker, er en viktig del av anerkjennende kommunikasjon. Målet er at veisøker skal bli forstått, respektert og anerkjent. Bjerkholt (2013) trekker fram, at etablering av en relasjon mellom den nyutdannede og veileder, preget av forståelse, aksept og anerkjennelse, har betydning for et godt læringsmiljø i veiledningssamtaler.

Føinum (2019) har i en studie undersøkt om det å ha formell veilederutdanning og gode dialogiske ferdigheter, påvirket veiledningen. I veiledningssamtalene Føinum (2019) studerte, mente hun å kunne spore, at formell veilederkompetanse bidro til at de nyutdannede fikk åpnet opp og avgrenset sin profesjonelle praksis, og gjennom dette omsatte ny forståelse til praktisk

handling. Også Bjerkholt (2013) mener at veiledningssamtalenes kompleksitet medfører et behov for veiledere med veiledningskompetanse.

En ideell dialog, har ifølge Bjørndal (2008), det kjennetegn at deltakerne gjensidig ønsker å tilføre hverandre noe, at man er åpne og lyttende, at man ønsker å lære noe og at det er likeverd i kommunikasjonen. Et slikt ideal er da symmetrisk, og anses som en fundamental kvalitet, også i relasjoner. Bjørndal (2008) deler asymmetri inn i åtte ulike indikatorer, syv dynamiske og en strukturell. De dynamiske indikatorene handler blant annet om hvem som snakker mest og hvem som velger tema. Strukturell asymmetri handler om formelle roller, altså hvorvidt veileder har en formelt overordnet rolle overfor den som veiledes. Asymmetri kan dermed variere, avhengig av om veileder har et lederansvar eller ikke for den nyutdannede. Lejonberg (2018) problematiserer det å legge veiledningsansvar til ledere, og påpeker at asymmetrien mellom ledere og nyutdannede, samt lederes øvrige forpliktelser, kompliserer et slikt veiledningsforhold. Lejonberg (2018) viser blant annet til at ledere som er veiledere, ofte oppleves mer utilgjengelige. Forpliktelser og forventninger til lederrollen, kan også komme i konflikt med forpliktelsene en veileder har overfor den nyutdannede, og slike etiske spørsmål kan utfordre relasjonen og tilliten mellom lederen og den nyutdannede (Lejonberg, 2018). I rapporten til Rambøll (2016) finner vi at veiledning i 58 % av tilfellene gis av en kollega og i 33 % av tilfellene av rektor. I 9 % av tilfellene er det en kombinasjon. Tallene sier imidlertid ingenting om det blant de prosentene som veiledes av en kollega, også er noen som har lederansvar, for eksempel som avdelingsleder.

2.7 Sammen om det – del av et profesjonsfelleskap

Ifølge Skagen (2013), finnes det et mangfold av modeller og teorier om veiledning. Samtidig viser han til at det i praksis ofte er slik, at det ikke brukes bestemte modeller, men at elementer kombineres og tilpasses til den nyutdannedes behov og konteksten man står i. Bjerkholt (2017) sier at veiledning handler både om å gi støtte og å lette overgangen fra utdanning til yrke, og at de nyutdannede ikke må ses på som hjelpetrengende. Veiledning skal derimot sørge for at den nyutdannedes kompetanse uttrykkes, og slik bidra til felles meningsskaping og en kollektiv læring. Ulvik (2018) tenker også at nyutdannedes behov må være utgangspunktet for den støtte som gis, og påpeker videre at dette handler om å gi rom for utvikling, hvor det den nyutdannede

tilfører blir vektlagt. I Worum og Bjørndal (2018) sin studie av barnehagestudenters oppfatning av praksisveiledningens kvalitet, fikk de svar som også kan ha relevans for kvalitet på veiledning av nyutdannede lærere. Tett oppfølging av veileder, veiledning tilpasset eget behov, gode tilbakemeldinger, åpen dialog og gjensidig læring, samt gode holdninger hos veilederen, blant annet i form av en god relasjon, var noen av temaene studentene mente var kjennetegnende i god veiledning.

Mestring handler om å ha tro på seg selv. Når man har troen på hverandre, gjør man hverandre bedre, og opplevelsen vil gi følelsen av at «vi lykkes» (Wormnes & Manger, 2005). Bjørndal (2016) sier at mestring handler om å ta i bruk ressursene man har i seg selv og miljøet rundt seg, for å klare livets utfordringer, og slik stå oppreist og bevege seg framover. Tiller (2014) forteller fra sin studie, at mange av de nyutdannede opplevde å få oppmuntrende ros og anerkjennelse av kolleger. Når kolleger gjør de nyutdannede gode, ved å anerkjenne dem som dyktige, slår man ring rundt dem og skaper en kultur preget av respekt. En slik arbeidsplass gir et godt grunnlag samarbeid og felles læring (Tiller, 2014).

Jakhelln (2011) sin studie, viste at nyutdannede får en enklere start i arbeidslivet når det er kultur for å samarbeide på en skole, og at de nyutdannede blir møtt med anerkjennelse. Motsatt førte asymmetri og skoler som var lite mottakelige for nye læreres kompetanse, til en tilpasning til eksisterende skolekultur eller utbrenthet for de nyutdannede. Jakhelln (2011) viste også til at det vil være stor forskjell på å se på de nyutdannede som bidragsytere med ny kunnskap, og ikke en hjelpetrengende som trenger hjelp til å tilpasse seg. Jakhelln (2011) påpeker at veiledning ikke er tilstrekkelig som tiltak i oppfølgingen av nyutdannede. I et hermeneutisk perspektiv vil ansvaret for å bidra til en felles profesjonslæring, der veiledning inngår, slik Jakhelln (2011) ser det, ligge i skolefellesskapet. Slik kollektiv læring, gir de nyutdannede mulighet til å ta i bruk det Bjerkholt (2017) kaller skolens handlingsrom.

2.8 Internasjonale erfaringer om veiledning

I Finland har veiledningsfeltet lenge interessert forskere. I en finsk studie sammenlignet Heikkinen, Jokinen og Tynjälä (2008) en-til-en-veiledning, homogene grupper sammensatt av nyutdannede lærere og en veileder, samt heterogene grupper bestående av nyutdannede lærere og deres kolleger. Studien viste at det i en-til-en-veiledning var stort fokus på støtte til den nyutdannede, og at de nyutdannede selv bestemte temaene i veiledningene. Avgjørende for god veiledning var at den nyutdannede var motivert for veiledning, og at man klarte å finne en god kobling mellom mentor og den nyutdannede. I de homogene gruppene, var det fokus på støtte til de nyutdannede, og også der var en god sammensetning av deltakere utfordringen. I de heterogene gruppene kunne det ses et større fellesskap og perspektivmangfold, og dermed en større forankring i organisasjonen, som også bidro til større inkludering av de nyutdannede (Heikkinen et al., 2008).

I Finland er ordningen med «Peer-group mentoring» - PGM-metoden (Geeraerts, et al., 2015; Heikkinen, Wilkinson, Aspfors & Bristol, 2017; Pennanen, Heikkinen & Tynjälä, 2018), nå etablert som en støtteordning for lærere. Ordningen har siden oppstarten i 2008, da som et forsøk, bredt seg til å omfatte hele Finland. Bakgrunnen for ordningen er ønsket om å støtte nyutdannede, og slik dempe praksissjokket og sørge for at lærerne forblir i yrket. Et annet viktig fokusområde er forbedring av lærerkvaliteten. Gjennom ordningen utdannes også mentorer. PGM-modellen er basert på sosialkonstruktivismens ideal om at kunnskap ikke overføres, men dannes i et sosialt samspill (Geeraerts, et al., 2015; Heikkinen, et al., 2017; Pennanen, et al., 2018). Som nyutdannet lærer blir man medlem av en gruppe lærere på 5-10 medlemmer med lik fagbakgrunn, fra ulike skoler i samme distrikt. Gruppene møtes regelmessig, en gang i måneden på ettermiddagstid, og på et annet sted enn egne skoler. Der deles fortellinger fra undervisningshverdagen, og læringen er både formell og uformell. Gruppene har selv ansvar for planlegging, organisering og implementering av eget program for profesjonell utvikling gjennom et skoleår. Nyutdannede deltar i gruppene på frivillig basis. Gruppene er ledet av en utdannet mentor, som også er lærer. Mentoren fungerer som ordstyrer. PGM-programmet skiller seg fra en del andre land, da det ikke er elementer av vurdering eller kontroll knyttet til gruppene. Fokuset kan da være på å støtte deltakerne, i PGM-gruppenes hierarkifrie læringssone (Geeraerts, et al., 2015; Heikkinen, et al., 2017; Pennanen, et al., 2018).

Geeraerts et al. (2015) har i sin kvantitative studie sett på de finske lærernes erfaringer med PGM-modellen. Studien viser at PGM-modellen representerer et trygt miljø for deltakere med samme status. Samarbeid med jevnaldrende og muligheten for å lære og bli støttet av skolemiljøet, ser også ut til å øke effektiviteten i lærernes aktiviteter. Samarbeid med kolleger inkluderer kunnskapsdeling, det å dele ideer, å gi og få tilbakemeldinger, samt refleksjon utfra forskjellige perspektiver. Både nye lærere og mentorer får mulighet til å utvikle egne ferdigheter og kunnskaper. PGM-modellen skaper også nettverksmuligheter, både på egen skole og på tvers av skoler. Lærerne i studien verdsatte deltakelse i PGM høyt. Ikke bare var PGM en viktig støtte i begynnelsen av yrkeskarrieren, men ble antydnet som et viktig støttesystem også for mer erfarne lærere (Geeraerts et al., 2015).

Pennanen et al. (2018) undersøkte egenskaper ved god veiledning i den finske PGM-modellen. De fant at gruppemøter var en positiv arena for felles utvikling mellom likeverdige deltakere, bygd på prinsippene om sosial konstruksjon av kunnskap. Den finske modellen med gruppeveiledning, er ikke ment å gi støtte for å avlaste arbeidsrelaterte problemer og stress, til det finnes helsetjenester i finsk sammenheng. Veiledning i PGM-modellen, kan derimot ses på som forebyggende for arbeidsrelatert stress (Pennanen et al., 2018).

I en annen studie sammenlignes den finske PGM-modellen, med veiledningspraksisene i Australia og Sverige (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, og Edwards-Groves, 2014). De bruker teori om praksisarkitekturer, for å skille mellom ulike typer hensikter med veiledning. Disse praksisarkitekturer danner grunnlag for begrepene «supervisjon», «support» og «collaborative self-development», som oversatt til norsk, blir tilsyn, støtte og samarbeidende selvutvikling. Den australske delstaten New South Wales (NSW) sitt veiledningsprogram har vært etablert i mange år, med målet om å støtte nye lærere. Også vurdering er knyttet til veiledningsordningen, da de nyutdannede etter en prøvetid, skal godkjennes som lærere. I perioden 2011-2014 var veiledningen i Sverige preget av juridiske krav for evaluering, da det i disse årene ble prøvd ut en ordning hvor svenske lærere skulle vurderes, som del av sin prøvetid. Både i NSW og i Sverige er det en-til-en-veiledning, som dominerer. I NSW har vurdering, som del av veiledningen, ført til et fokus på å innordne seg føringer fra overordnede myndigheter, altså veiledning med tilsyn. I Sverige, mener Kemmis et al. (2014), at det dominerende nå er veiledning som støtte. I Finland, har læreryrket høy respekt, lærere overvåkes ikke og har også høy grad av autonomi i yrket. Referert til praksisarkitektur, er det i Finland stort fokus på samarbeidende selvutvikling. De ulike måtene å veilede på har altså

forskjellige formål, å bli hjulpet til å møte formelle krav, støtte i en profesjonell utvikling eller i fellesskap støtte hverandre i utviklingen av en profesjonell identitet (Kemmis et al., 2014).

I den større eldre amerikanske kvantitative undersøkelsen «Schools and Staffing Survey» (SASS), samt den oppfølgende undersøkelsen «Teachers Follow up Survey» (TFS), innhentet National Center of Education Statistics (NCES) gjennom flere runder i årene 1987-2000 data (Ingersoll & Smith, 2004). Ingersoll og Smith (2004) har brukt denne statistikken, til å undersøke om ulike former for støtte, økte sannsynligheten for at nyutdannede ble værende i yrket. Resultatene deres viste at veiledning, med en mentor som hadde samme type arbeidsoppgaver som den nyutdannede, i tillegg til faktorer som støtte fra og samarbeide med kolleger, samt deltakelse i eksterne nettverk av lærere, medførte større sannsynlighet for at de nyutdannede fortsatte i læreryrket etter det første år. Studien til Ingersoll og Smith (2014) ga funn, som nettopp sier noe om det min studie har som mål å undersøke.

I sin studie av nyutdannede lærere ved en offentlig skole i USA, påpeker Morettini, Luet og Vernon-Dotson (2020), at undervisning er en arbeidsoppgave som ofte utføres uten kolleger til stede. Nye lærere bruker derfor en stor del av arbeidstiden sin, uten direkte støtte og veiledning. Morettini et al. (2020) har fotfeste i en sosiokulturell forståelse av læring, og tenker at læring skjer i samhandling, i den konteksten de nyutdannede befinner seg i. Dermed antar Morettini et al. (2020), at nyutdannedes samarbeid med kolleger og veiledere, vil føre til mer læring for de nyutdannede, enn om de nyutdannede ikke får veiledning. I sin undersøkelse, intervjuet de 14 nyutdannede lærere om deres erfaringer med veiledning. Funnene viste at både formell og uformell veiledning, hadde betydning for følelsen av aksept i skolefellesskapet. Dette medførte også, slik Morettini et al. (2010) kaller det, økt motstandskraft, altså større sannsynlighet for å bli værende i yrket. Ikke alle deltakerne i studien fikk formell veiledning av en veileder. Der det formelle tilbudet om veiledning sviktet, fant de nyutdannede i studien, andre kolleger å støtte seg til. Støtte fra kolleger og det å bli akseptert som del av skolemiljøet, ga de nyutdannede en følelse av å høre til. Sammen med veiledning, bidro et inkluderende fellesskap til økt motstandskraft for de nyutdannede. I drøftingen av mine funn, vil forskningen til Morettini et al. (2020) ha særlig relevans, da deres tema, problemstilling, samt intervju som metode, samsvarer min studie. Det har dermed interesse å se om våre funn sammenfaller.

3 Metode

3.1 Forskningsdesign

Det metodiske og vitenskapsteoretiske grunnlaget for å svare på problemstillingen, er utviklet basert på Crottys (1998) modell. Modellen består av fire elementer, metoder, metodikk, teoretisk perspektiv og epistemologi. Metodene mine, teknikkene jeg benytter, har vært fokusgruppeintervju og tematisk analyse, sammen med lydopptak og transkribering. Metodikken, min strategi, har vært kvalitativ forskning. Mitt teoretiske perspektiv eller holdning, fant jeg i hermeneutikken. Epistemologien, hvordan jeg ser på læring og hva som menes med kunnskap, fant jeg i et sosialkonstruktivistisk perspektiv. I studier vil man hele tiden pendle fram og tilbake i dette rammeverket. Det viktigste er ikke hvor i modellen man starter, men at delene henger sammen, og danner en rød tråd. Gjennom en beskrivelse av valgene, er hensikten å styrke studiens troverdighet (Crotty, 1998).

3.2 Metodikk – kvalitativ forskning

Min begrunnelse for å bruke kvalitativ forskning i mitt masterprosjekt, var at dens fleksible egenart, passet best til min undersøkelse. Kvalitativ forskning har som mål å undersøke og beskrive kvaliteter ved sosiale fenomener, samt å skape en forståelse av disse fenomenene. Med kvalitative metoder går man i dybden, man ønsker å si «mye om lite» (Nyeng, 2012). Kvalitativ forskning søker å beskrive kontekster, aktiviteter og oppfatninger, så fylldig som mulig. Forskningen tar utgangspunkt i deltakernes forestillinger. Kjernen i kvalitativ forskning er å gjøre det ubevisste bevisst, gjennom å påvise og beskrive deltakernes praksisteori. Forskerens hovedfokus i hele forskningsprosessen, er å finne hva deltakerne bringer inn (Gudmundsdottir, 1992).

Som kvalitativ forsker har jeg tatt utgangspunkt i bestemte situasjoner, altså empirien. Informantenes utsagn har blitt undersøkt og analysert, for å gi en helhetlig beskrivelse av det som studeres, slik målet er for kvalitativ forskning. Dette innebærer en induktiv tilnærming til

forskningen, fordi jeg har forklart det som skjer og den betydning funnene har (Postholm, 2010). Jeg har gått fra det spesielle, til det generelle, fra empiri til teori (Nyeng, 2012).

3.3 Epistemologisk ståsted

Postholm (2010) hevder at nesten all kvalitativ forskning utført på praksis, skjer innenfor et konstruktivt paradigme, på grunn av den tette relasjonen mellom forsker og deltaker. Mennesker ses på som aktive og handlende, og kunnskap konstrueres i menneskelig samhandling og dialog (Postholm, 2010).

Jeg tenker, i likhet med Bjørndal (2008), Skagen (2013) og Bjerkholt (2017), at veiledning forutsetter samtale og skjer i en relasjon. I veiledningssamtaler skjer felles meningsskapning mellom deltakerne, og harmonerer slik med et sosialkonstruktivistisk syn (Gjems, 2007). Også mitt forskningsarbeid, har tatt utgangspunkt i et slikt epistemologisk ståsted, hvor jeg tenker at mening i alle sammenhenger, skapes gjennom samhandling og dialog.

Kvalitative forskere, også jeg, tenker at virkeligheten er konstruert av mennesker. Sannheten for en kvalitativ forsker, det ontologiske spørsmålet, «det værende» eller tingen i seg selv, handler ifølge Postholm (2010), om at noe er skapt av mennesker.

3.4 Vitenskapsteoretisk ståsted - hermeneutisk perspektiv

Vitenskapsteori er retningsgivende for god forskning, og kan defineres som et forsøk på å avklare vitenskapens kjennetegn. Prosessen med å frambringe kunnskapen, ses på som like viktig, som kunnskapen i seg selv (Nyeng, 2012). I en studie, er målet å belyse en sannhet. Man ønsker å frambringe en fortelling, et funn, en konklusjon, som kan gi svar på noe man har fundert på. Man ønsker også at dette skal kunne gjøres gjeldende for flere, i andre situasjoner. Fordi all forskning er unikt knyttet til akkurat det aktuelle prosjektet, finner man sjelden et identisk prosjekt, hvor alt man undersøker er helt likt. Når undersøkelser innebærer mennesker, øker ulikhetene fra prosjekt til prosjekt ytterligere. Ingen mennesker er helt like i

alle sammenhenger. Det vil altså i alle prosjekter, være en rekke ulike faktorer, som forklarer det man finner ut. I vitenskapsteorien vil man kunne søke forklaringer på disse ulikhetene. Man vil finne måter å sannsynliggjøre prosjektets relevans på for andre (Nyeng, 2012).

I fortolkende samfunnsvitenskapelig praksis, finner vi flere tradisjoner, teorier og metoder. Disse retningene har to viktige fellestrekk, nemlig at forståelse og fortolkning kommer før forklaring, og at det er aktørene og de sosiale fenomenene, som gir mening til det som undersøkes. En av disse posisjonene, er hermeneutikken (Høyberg, 2013).

Ordet hermeneutikk stammer fra det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker (Kleven & Hjordemaal, 2018) eller fortolkning (Høyberg, 2013). Jeg har tatt utgangspunkt i den filosofiske hermeneutikken og Gadamer's teorier (Høyberg, 2013). Forståelsesbegrepet til Gadamer kjennetegnes ved at det er en måte å være til på. Gadamer sier at forståelse blant annet handler om forforståelse og fordommer. Forut for all forståelse er det alltid en tidligere forståelse. Denne forforståelsen danner, sammen med den språklige, historiske og kulturelle kontekst vi er en del av, en forståelseshorisont, som gir oss vårt syn på verden. Denne horisonten er i konstant bevegelse. Møtet mellom fortolker og gjenstand handler om å gjøre en i stand til å forstå, ikke nødvendigvis oppnå enighet om saken, men enighet om hva saken handler om og hvilken sak det snakkes om. Det skjer en horisontsammensmeltning og mening oppstår (Høyberg, 2013).

Et viktig begrep i hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel (Høyberg, 2013). Det foregår hele tiden en veksling mellom deler og helhet når vi tolker. I filosofisk hermeneutikk er fortolkning ikke en metode, men en måte å være på, der fortolkeren med sin forforståelse, er aktiv i all tolkning. Tolking går i en konstant bevegelse, fram og tilbake mellom fortolkeren og gjenstanden, og den hermeneutiske sirkelen ligner dermed mer på en spiral, i den filosofiske hermeneutikken. Min tolkning av denne spiralen er at jo høyere opp i spiralen jeg er, jo nærmere er jeg en horisontsammensmeltning. Sosiale aktører tolker og sin egen tilværelse. Når jeg som forsker skal tolke sosial praksis er denne allerede tolket, og skaper slik en dobbel bevegelse, en dobbel hermeneutikk (Høyberg, 2013).

Samtalen er hjørnesteinen i Gadamer sin filosofi, med dialogens form, som del av forståelsen. Karakteristisk for samtaler er at de handler om saken, med en forventning fra deltakerne om at det som sies er meningsfylt, at partene er likeverdige, og med bruk av et felles språk. Hermeneutisk forståelse er altså en dialogisk forståelse (Høyberg, 2013).

Hermeneutikken har særlig relevans på to områder, spørsmålet om hvilken rolle forskeren har, og hvordan man kan få innsikt i menneskers praksis og begrunnelser for sine handlinger. Innenfor hermeneutikken sentrerer forskningsteknikkene om tekstfortolkning, samt intervju, med samtale og dialog i sentrum (Høyberg, 2013), hvilket begrunner mitt hermeneutiske ståsted.

3.5 Før datainnsamlingen

3.5.1 Utvalg

I mitt forskningsprosjekt valgte jeg ut en middels stor kommune midt i landet, som hadde en etablert veiledningsordning. Valg av informanter fra samme kommune, begrunner jeg i behovet for å avgrense omfang. Ved å velge en kommune som hadde en etablert ordning, ønsket jeg å sikre at jeg fikk funn, som kunne besvare problemstillingen. For å finne aktuelle informanter, tok jeg vinteren 2019 direkte kontakt via e-post, med de nyutdannede lærerne, som hadde blitt tilsatt de to siste skoleårene. Slik fikk jeg sju informanter, tilsatt på fire ulike skoler, som alle hadde vært i jobb ett til to år på intervjutidspunktet. Begge kjønn, samt tilsatte på barne- og ungdomstrinn, har vært representert i utvalget. Blant informantene var det seks lektorer og grunnskolelærere med masterutdanning, samt en lærer med allmennlærerutdanning. Alle var fast tilsatte, fem var på intervjutidspunktet tilsatt som kontaktlærere og to var faglærere. Utvalget har vært et strategisk tilgjengelighetsutvalg, da jeg har brukt deltakere som var villige til å stille opp, og som passet til mitt prosjekt (Thagaard, 2018). Ved å invitere til fokusgruppeintervjuer, var mitt håp at det ville øke sjansen for å rekruttere deltakere, da noen kanskje ville foretrekke en slik intervjuform framfor et en-til-en-intervju (Wilkinson, 2004).

For å anonymisere, har jeg gitt informantene fiktive jentenavn, uavhengig av kjønn, og har kalt dem Anna, Bea, Clara, Dina, Emma, Frida og Greta.

3.5.2 Informasjonsskriv

Sammen med e-posten jeg sendte ut for å rekruttere informanter, fulgte et informasjonsskriv, «Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt» (vedlegg 1). I skrivet presenterte jeg problemstillingen og formålet med prosjektet for å vekke interesse, i håp om å skaffe deltakere. Der informerte jeg om hva det innebar for de inviterte å delta, og hvordan data ville bli skaffet og behandlet. Det å delta i et prosjekt, vil alltid være basert på frivillighet, noe informasjonsskrivet tydeliggjorde. Skrivet inneholdt videre kontaktinformasjon til ansvarlige for prosjektet, og avslutningsvis en samtykkeerklæring deltakerne måtte underskrive, for å kunne delta i prosjektet.

3.5.3 Intervjuguide

Som forberedelse til et intervju bør man utarbeide en intervjuguide, som man kan bruke som et manuskript. Ved utforming av intervjuguide må man planlegge godt, slik at sentrale temaer blir belyst, samtidig som man ivaretar behovet for fleksibilitet i intervjusituasjonen. Jeg utarbeidet i forkant av fokusgruppeintervjuene en semi-strukturert intervjuguide (Kvale & Brinkmann, 2015). I forkant av fokusgruppeintervjuene, hadde jeg et intervju med tre kolleger, for å teste ut intervjuguiden, og for å øve meg på å lede fokusgrupper, slik Thagaard (2018) anbefaler. Her fikk jeg innspill, som bidro til å utforme min endelige intervjuguide (vedlegg 2). Denne inneholdt 9 hovedspørsmål, som skulle dekke temaene i undersøkelsen, samt en rekke underspørsmål, som kunne fungere som oppfølgingsspørsmål underveis (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Intervjuspørsmålene ble utformet med tanke på å ha både en tematisk dimensjon og en dynamisk dimensjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg ønsket på denne måten å legge til rette for å få svar på temaene, samtidig som jeg ønsket å sikre en god dialog i de forestående fokusgruppeintervjuene. Tematisk er spørsmålene knyttet til intervjuets «hva», altså deltakernes oppfatninger av temaene. Dynamisk er spørsmålene knyttet til intervjuets «hvordan», ved å medvirke til et positivt samspill, til å holde samtalen i gang og oppfordring til å snakke om opplevelser og følelser (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6 Datainnsamlingen

3.6.1 Fokusgruppeintervjuene

Fokusgruppeintervju er et gruppeintervju, hvor intervjuer styrer diskusjonen i gruppa inn på temaer, som har interesse i forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Denne formen for intervju, er en metode for datainnsamling, hvor man relativt raskt har mye data tilgjengelig. Metoden ligner mer på en hverdagslig samtale mellom deltakerne, enn andre intervjuformer, og ofte kan deltakerne lettere snakke fritt. Samtalen har et dynamisk preg (Wilkinson, 2004), lik den dialogiske forståelsen i hermeneutikken (Højberg, 2013). Worum og Bjørndal (2018) framhever at fokusgruppeintervju gir rom for ustrukturerte samtaler og meningsutveksling, og er særlig egnet når man skal få innsikt i den enkeltes opplevelser, slik ønsket var i min forskning.

Da omfang og tid var en begrensende faktor, har jeg gjennomført to fokusgruppeintervjuer, med til sammen sju lærere. Begge fokusgruppeintervjuene varte i overkant av en time. Innledningsvis fikk informantene vite hvilke rettigheter de hadde. De fikk blant annet vite at de når som helst i løpet av intervjuet, og også i etterkant, hadde mulighet til å trekke seg. Videre var det viktig at alle var trygge på at alt de sa ville bli anonymisert, og at ingenting de fortalte, kunne spores tilbake til den enkelte. Også underveis i intervjuene oppsto det spørsmål knyttet til anonymisering, og bekreftelser på at alt ville være anonymt, bidro til ærlige ytringer.

Som intervjuer var min oppgave å holde diskusjonen i gang, støttet i intervjuguiden, og ellers la deltakerne selv styre det de sa. Jeg forsøkte å holde en ikke-styrende intervjustil (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg presenterte emnene og la til rette for ordveksling. Det var viktig å skape en åpen atmosfære, slik at både personlige og motstridende meninger kunne komme fram. Her var målet mitt å få fram så mange synspunkter som mulig, slik også Kvale og Brinkmann (2015) og Wilkinson (2004) anbefaler.

Med mange deltakere samlet, ble det for noen lettere å åpne seg om sensitive tema (Wilkinson, 2004), mens andre nok opplevde det som mer vanskelig (Bjørndal, 2017). Gruppespillet åpnet imidlertid for at følsomme og kanskje ellers tabublagte temaer, gjennom synspunkter fra deltakere ble tilgjengelige (Kvale & Brinkmann, 2015). Da det var deltakerne som styrte samtalen, dominerte noen mer enn andre, selv om dette var noe jeg som møteleder prøvde å motvirke. En vanlig fare med fokusgruppeintervju er at ikke alle spørsmål blir besvart, noe også

jeg opplevde. Samtidig dukket det opp viktige ting jeg ikke hadde tenkt på, uventede innsikter, som slik fikk en sjanse til å bli belyst (Wilkinson, 2004). En annen fare med fokusgruppeintervjuer, som jeg også erfarte, er at deltakernes livlige samspill, kan medføre et noe kaotisk preg på intervjuutskriftene (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.6.2 Lydopptak

Når det er dialogen, og det talte ord man skal studere, er lydopptak et egnet hjelpemiddel, og særlig innenfor intervjuforskning. Jeg kunne bruke lydopptak av mine fokusgruppeintervjuer, da mine informanter på forhånd hadde gitt samtykke til det (Bjørndal, 2017). I begge fokusgruppeintervjuene tok jeg opp hele intervjuet. Ved å bruke lydopptaker, kunne jeg som forsker konsentrere meg om intervjusituasjonene. Ordbruk, tonefall, pauser og lignende fikk jeg mulighet til å gå tilbake til, ved å lytte på opptakene i ettertid. Videre ble opptakene lagret, og brukt som materiale for transkribering og analyse (Kvale & Brinkmann, 2015). Lydopptak kan resultere i at enkelte vegrer seg for å delta, men påvirker som regel mindre, enn ved bruk av videoopptak (Bjørndal, 2017).

3.7 Etter datainnsamlingen

3.7.1 Transkribering

Det å transkribere er vanlig, når man gjennomfører fokusgruppeintervjuer (Wilkinson, 2004). Transkribering vil si å gjøre intervjuene om fra muntlig til skriftlig form. En strukturering av materialet i tekstform, gir en bedre oversikt, og representerer starten på analysen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte å transkribere alt lyd materialet fra begge fokusgruppeintervjuene. Jeg brukte et skjema, som er beregnet til transkribering, med nummererte linjer. Lydfilene mine ble til tekstfiler, ved at jeg skrev ordrett det som ble sagt, både av meg som intervjuer og mine informanter. Jeg valgte videre å skrive all tekst på bokmål, for å unngå at dialekter ville gjøre det mulig å identifisere informantene mine. Transkriberingen var en tidkrevende prosess

(Bjørndal, 2017), og ga meg til sammen 45 sider med tekstmateriale å jobbe videre med i analysen. I presentasjonen av mine funn, har jeg brukt sitater fra transkriptene. Sitatene vil være innrykket, og det fiktive navnet til den jeg siterer vil være oppgitt i en parentes, etter sitatet.

3.7.2 Tematisk analyse

Å analysere innebærer å finne forståelsen av hva dataene forteller (Thagaard, 2018). Da min tilnærming til forskningen har vært induktiv, har jeg valgt å benytte tematisk analyse (Braun & Clarke, 2012) som metode i bearbeidelsen av datamaterialet. Metoden er fleksibel, og har gitt meg som forsker mulighet til å se på dataene på mange ulike måter. Med min induktive tilnærming, har jeg vært på leting etter hva dataene, altså deltakerne, fortalte meg. Ønsket mitt var å gi opplevelsene som deltakerne rapporterte, en stemme. Enkeltfenomener og utsagn ble undersøkt i dybden, parallelt med et søkelys på hele datasettet. Temaer, deltemaer og koder stammer derfor fra innholdet i dataene. Et vitenskapsteoretisk skille i tematiske analyser går, imellom erfaringsmessige og kritiske orienteringer. Da mitt fokus i forskningen har vært å bringe fram de nyutdannedes perspektiv, mer enn å problematisere og forklare forhold med større sammenhenger, har jeg hatt en erfaringsmessig orientering (Braun & Clarke, 2012).

Tematisk analyse foregår i seks faser, og disse har jeg fulgt i mitt analysearbeid. Fase 1 handlet om å gjøre seg kjent med dataene. Jeg lyttet til lydopptakene, transkriberte, leste transkriptene, og lyttet til lydopptakene på nytt, samtidig som jeg fulgte med på transkriptene. Jeg noterte på transkriptene, og markerte interessante funn med markeringstusj. Notatarbeidet fikk meg til å lese dataene som data, ikke bare slik det framkom som ord, men en aktiv lesning, slik at prosessen med å finne innholdet i dataene kom i gang (Braun & Clarke, 2012).

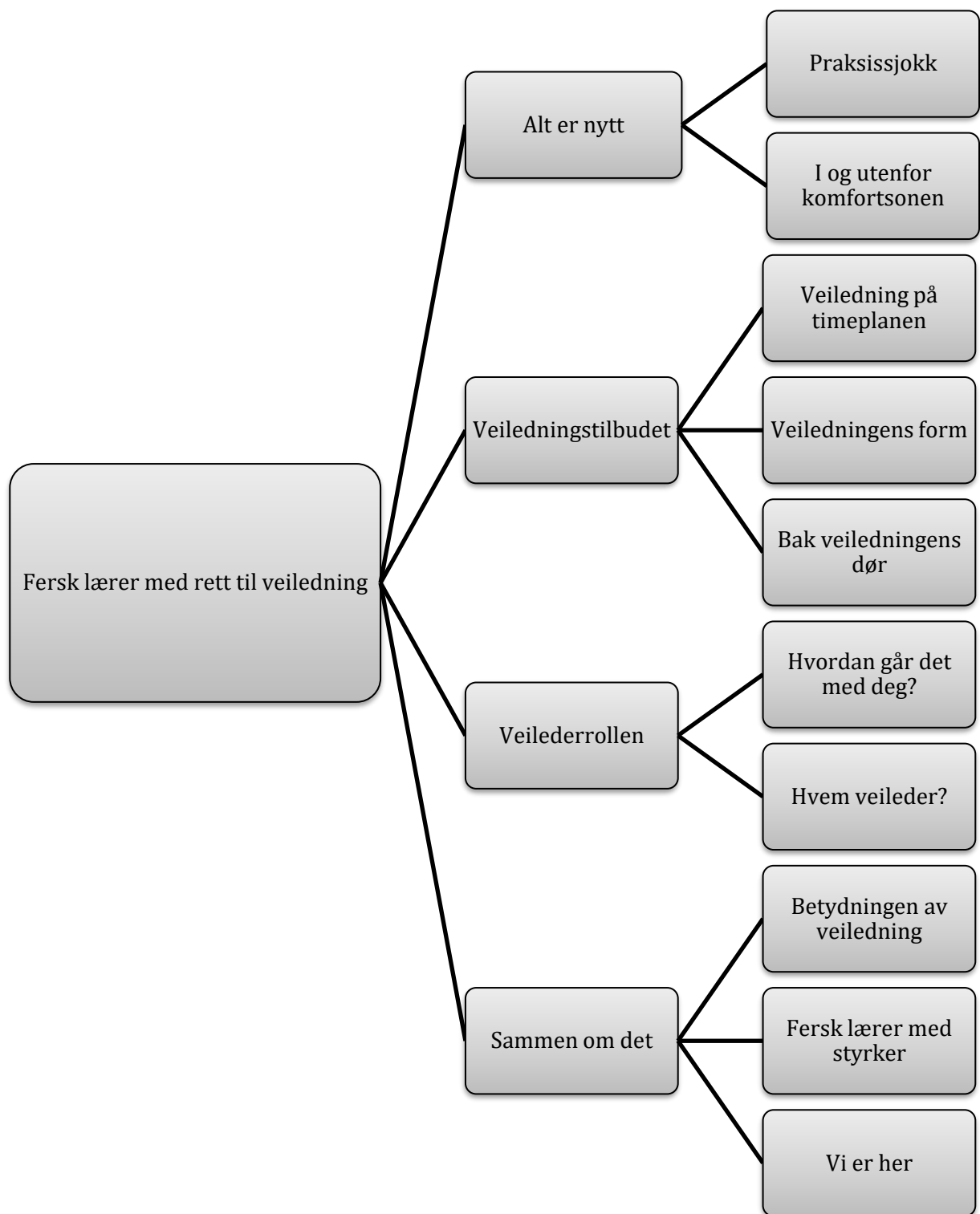
Fase 2 handlet om generering av innledende koder. Kodene skulle være kortfattede, og ha relevans for problemstillingen. De beskrev innholdet i dataene, altså deltakernes utsagn og meninger. Noen koder overskred deltakernes meninger og var en tolkning av datainnholdet, og representerte slik min forståelse av hva dataene fortalte. Koder vil derfor nesten alltid være både beskrivende og fortolkende (Braun & Clarke, 2012), og nettopp slik skape en dobbel bevegelse, en dobbel hermeneutikk (Højberg, 2013). Etter å ha bestemt kodene, leste jeg transkriptene på nytt, for å identifisere all data som var relevant for de ulike kodene. Underveis i denne fasen opplevde jeg at eksisterende koder måtte endres, altså at rekoding ble nødvendig. Jeg måtte

også sjekke om kodene var overlappende, om jeg fant sammenhenger og mønstre, og mulige temaer og deltemaer ble identifisert. (Braun & Clarke, 2012).

I tredje fase søkte jeg etter temaer og eventuelle deltemaer, og analysen begynte å ta form. Temaene skulle fange opp meningen i datasettet, og representerte det som var viktig, med tanke på problemstillingen. Denne prosessen var en aktiv prosess, hvor jeg konstruerte, snarere enn oppdaget temaer. Det var viktig å finne forholdet mellom temaene, og se på hvordan de samlet fortalte en historie. Braun og Clarke (2012) sier at man kan tenke på temaer som et puslespill, som sammen gir et meningsfylt og klarsynt bilde av dataene. Jeg måtte ta vare på det som var viktig for å svare på min problemstilling. Det var viktig at temaene kunne stå alene, samtidig som de dannet en helhet. Jeg avsluttet denne fasen med å lage en tabell, hvor jeg sorterte sitater, som var aktuelle for de ulike temaene og deltemaene.

Fase 4 handlet om å revidere temaene og deltemaene, og å sjekke om disse fungerte opp mot de sorterte utdragene. Her var det ekstra viktig å finne ut om hvert tema og deltema virkelig var et tema, eller kanskje bare en kode. Etter å ha gjennomgått hele datasettet nok en gang, sjekket jeg ved enda en gjennomlesning, om temaene fanget opp dataene i hele datasettet på en meningsfull måte. Slik søkte jeg å sikre at jeg endte opp med temaer og deltemaer, som fanget opp de mest relevante delene av dataene, med tanke på problemstillingen. På slutten av denne fasen måtte utvalget av deltemaer og temaer justeres (Braun & Clarke, 2012). Puslespillbrikkene foldet seg i hverandre.

Arbeidet fortsatte i fase 5 med å definere og navngi deltemaene og temaene, som skulle være informative, kortfattede og fengende. Her var det viktig å finne ut hva som var unikt og spesifikt med hvert enkelt tema. Jeg sjekket om temaene hadde et klart fokus, omfang og formål, og at de hver for seg bygget videre på forrige tema, og samlet kunne gi en helhetlig fortelling av dataene. Denne fasen ga struktur til kapittel 4, hvor jeg har brukt sitater, og har vist leseren hva sitatet fortalte, ved å bruke beskrivelser fra empirien. Analysen resulterte i fire hovedtemaer med tilhørende deltemaer, og er illustrert i et tematisk kart (Braun & Clarke, 2012), se figur 1.



Figur 1. Sentrale temaer og deltemaer i datamaterialet

I sjette fase i tematisk analyse, utarbeides analyseteksten (Braun & Clarke, 2012). Utforming av en analysetekst kan gjøres på flere måter, og valget mitt falt på å dele dette opp i to kapitler. Når en tekst er strukturert i temaer, er ofte en slik oppdeling aktuelt. Ved å ha beskrivelse av funn i eget kapittel, adskilt fra drøfting, kan interessante mønstre dukke opp underveis i analysen av materialet (Braun & Clarke, 2012). I jakten etter gode historier, kan også en slik oppdeling fungere godt. En systematisk empirisk beskrivelse, vil da danne utgangspunkt for analyse og utvikling av en mer generell forståelse i et drøftingskapittel (Busch, 2013). Oppdelingen min er også begrunnet utfra et hermeneutisk perspektiv, hvor forståelse og fortolkning kommer før forklaring (Højberg, 2013). I min undersøkelse, besto empirien av data fra fokusgruppeintervjuene. Både fenomenet som ble undersøkt, hvilke erfaringer nyutdannede hadde med veiledning og andre former for støtte fra sitt første år i læreryrket, samt fenomenets kontekst, hvilken hverdag den nyutdannede kom fra, ble trukket inn i beskrivelsen av empirien i kapittel 4. Temaene dannet så utgangspunkt for drøftinga i kapittel 5. Puslespillbrikkene var på plass. Selv om skriving skulle skje i den sjette fasen, var det ikke slik at denne fasen begynte helt til slutt. Det å skrive og analysere er en sammenvevd prosess, og arbeidet med det ferdige produktet pågikk under hele prosessen (Braun & Clarke, 2012).

Det å gjøre en god tematisk analyse, innebærer å bringe fram en overbevisende og tydelig historie, knyttet opp mot aktuell teori. Leseren skal også overbevises om at det er nok data til å finne et mønster som er tydelig, og at det i analysen er pekt på mønstre på tvers av dataene. Inntil jeg hadde fordypet meg grundig i fasene i en tematisk analyse, var min foreløpige plan å bruke spørsmålene fra intervjuguiden, som temaer for analysen. Dette er en vanlig feil å gjøre i analysearbeid, og Braun og Clarke (2012) understreker viktigheten av at temaer skal identifiseres på tvers av det deltakerne forteller, og ikke med utgangspunkt i spørsmålene intervjuer har stilt. I fokusgruppeintervjuene snakket informantene fritt ut fra sitt perspektiv, og intervjuguiden fungerte kun som en støtte. Analysen ga meg derfor mange oppdagelser, og muligheten til nettopp å oppdage temaer på tvers av datamaterialet (Braun & Clarke, 2012).

Under hele prosessen analyserte jeg, i en dialog med meg selv som forsker (Højberg, 2013), under intervjuene og videre i bearbeidelsen av datamaterialet (Postholm, 2010). I dataanalysen forsøkte jeg å tolke materialet i hermeneutisk ånd, i en dialog med det transkriberte tekstmaterialet, med en horisontsammensmelting som mål (Højberg, 2013).

3.8 Reliabilitet, validitet og overførbarhet

Begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet, vil være indikatorer på forskningens kvalitet og troverdighet, og har opprinnelse fra kvantitative metoder. Sentralt for forskning, er at den skal være relevant og ha betydning. I kvalitativ forskning handler reliabilitet om forskningens pålitelighet (Thagaard, 2018), ved å vise hvordan data er utviklet. Reliabiliteten handler også om hvorvidt studien kan gjenskapes av andre, ved at andre forskere kan finne samme resultat, dersom samme metoder anvendes (Kvale & Brinkmann, 2015). Reliabilitet handler derfor også om hvilken betydning min forskerrolle har hatt for arbeidet (Thagaard, 2018). Ingen studier kan fullt ut gjenskapes, siden andre mennesker vil være involvert. Beskrivelser av prosessen, bidrar allikevel til at resultater kan sammenlignes. Ved å la leseren få innblikk i de valg som er tatt i forskningsprosessen, har jeg bestrebet meg på at studien skulle ha transparens, eller gjennomsiktighet, noe som også styrker reliabiliteten (Kvale & Brinkmann, 2015). Min rolle som forsker er nærmere redegjort for i kapittel 3.9.

Validitet handler om forskningens gyldighet, om resultatene av undersøkelsene og hvordan disse tolkes (Thagaard, 2018). Videre handler validitet om man ved valgt metode, undersøker det man mente å undersøke, altså om valgte data kan gi svar på problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har argumentert for at fokusgruppeintervju og tematisk analyse som metode, egner seg til å finne svar på min problemstilling, noe som kan styrke studiens validitet. Viktig for validiteten er også hvorvidt ulike studier kan bekreftes av hverandre (Thagaard, 2018). I drøftingen vil mine funn bli tolket med et kritisk blikk, knyttet opp mot studier som kan bekrefte mine funn.

Overførbarhet knyttes til hvorvidt tolkninger i en undersøkelse, også kan gjelde i andre undersøkelser. Det er et mål i kvalitative studier at tolkninger i et prosjekt, kan ha relevans i andre sammenhenger, og at andre kan kjenne seg igjen (Thagaard, 2018). Når informantenes fortellinger bekrefter hverandre, vil overførbarheten til lignende kontekster og situasjoner kunne gjelde. Yin (2009) sier at en styrke med å gå i dybden og få inngående kunnskap om konteksten som studeres, gir overføringsverdi til tilsvarende kontekster. Mine funn, vil med begrunnelse i Yin (2009) sitt argument, da kunne være gjeldende for lignende kontekster. Mitt mål var også å kunne skaffe resultater andre kunne dra nytte av, og blir kommentert avslutningsvis.

3.9 Min rolle som forsker

Forskning kan ikke beskrives som en objektiv prosess, fordi forskere er mennesker med egne verdier og holdninger (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dermed vil det man forsker på, hvilke spørsmål man stiller, hvilke man ikke stiller og hvilke svar man velger å gå videre på, avhenge av hva forskeren og samfunnet ellers finner interessant. Det vil dermed også, til enhver tid, være mye det ikke forskes på. All forskning må kritisk vurderes, både når det gjelder pålitelighet og gyldighet. Den forskningsbaserte kunnskapen kan sammenlignes med et bilde, hvor vi ser virkeligheten fra en spesiell vinkel. For at bildet skal bli mer korrekt, bør man se bildet fra flere vinkler (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Jeg har, i min forskning, vært påvirket av at veiledning for tiden har et nasjonalt fokus, samt min egen erfaring som veileder for nyutdannede lærere. Da jeg i forskningen har vektlagt de nyutdannede lærernes opplevelser med veiledning, har ikke veilederes meninger og opplevelser blitt en del av min studie. Dette har vært et bevisst valg, for å avgrense studiens omfang, men har også resultert i at denne undersøkelsen bare gjengir deler av et helt bilde. Med min rolle som veileder, har jeg hatt en bevissthet også for de deler av veiledningsfeltet, som denne undersøkelsen ikke har belyst. Samtidig kan dette ha vært en svakhet, fordi mine forventninger til undersøkelsen, kan ha påvirket mine valg underveis.

Teori spiller en sentral rolle både før forskningsprosessen starter, og i alle faser underveis. Som forsker skal man alltid redegjøre for teorien som ligger til grunn for forskningen, siden kvalitativ forskning skjer i interaksjon med forskeren, vitenskapelige tradisjoner og teoretiske rammer (Gudmundsdóttir, 1992). Som forsker har jeg prøvd å være oppmerksom på hvilket perspektiv jeg brakte inn i forskningen. Jeg måtte også ha i tankene at forforståelse kan være ubevisst. En viktig del av prosessen var å avdekke, og videre tørre å sette mine fordommer på spill (Højberg, 2013). Forskeren er det viktigste forskningsinstrumentet, og min utdanning, samt mine holdninger som lærer og veileder, har formet meg i prosessen. Som forsker har jeg blitt påvirket av egne opplevelser og erfaringer, noe jeg har prøvd å være bevisst i hele forskningsprosessen. Kvalitativ forskning handler om å forstå andres perspektiv. Blikket har blitt rettet mot hverdagshandlinger i naturlige kontekster, samtidig som dette blikket har vært farget av det mitt teoretiske ståsted som forsker (Postholm, 2010). Som intervjuer har jeg forsøkt å gjennomføre mine intervjuer etter de hermeneutiske forskningsprinsipper. Jeg har

prøvd å være åpen for det informantene har fortalt, og har gjennom mine spørsmål, anerkjent deres meninger som sannhet (Højberg, 2013), noe jeg mener kan styrke studiens troverdighet.

Metaforen reisende beskriver forskerrollen min. På reiser utforsker man nytt terreng, man samtaler, hører på historier og vandrer sammen med andre. Som intervjuer har jeg hatt et åpent sinn, og har fått ny innsikt. Intervju og analyse har vært sammenvevde faser, hvor kunnskap har blitt konstruert, på bakgrunn av historier jeg har hørt (Kvale & Brinkmann, 2015).

3.10 Etikk

I et forskningsprosjekt skal man som forsker ta hensyn til etiske problemstillinger fra undersøkelsens begynnelse til slutt, og slik verne om sine informanter, og de opplysningene som måtte komme fram i kontakten mellom forsker og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015).

Prinsippene om autonomi, å kunne bestemme over seg selv, rettferdighet, å behandle likt, maksimal godhet og minimal lidelse (Bjørndal, 2017), har vært viktige prinsipper i mitt arbeide. Deltakerne i prosjektet mitt, ble i forkant av intervjuene gjort kjent med undersøkelsens formål og konsekvenser, altså hva det hadde å si for dem å delta. For ikke å oppleve det som et press å delta, fikk de vite at de til enhver tid ville ha mulighet til å trekke seg fra forskningsprosjektet. Jeg gjorde rede for mitt etiske ansvar og forsikret dem om at deres anonymitet ville bli ivarettatt. De ble lovet konfidensialitet og jeg ba om deres informerte samtykke, og gjorde klart for dem hva det innebar (Thagaard, 2018). Alle informantene ga sitt samtykke til deltakelse i intervju, lydopptak, transkribering av materialet og lagring av data.

Prosjektet mitt er godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD), med prosjektnummer 482439 (vedlegg 3). I min forskning har jeg fulgt NSD, samt UiT, sine retningslinjer for innhenting og lagring av data. Jeg har også fulgt de forskningsetiske retningslinjene presentert av «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016), både i kontakten med andre og for å sikre at jeg utviste redelighet og nøyaktighet i presentasjonen av resultater og i vurderingen av andres forskning (Thagaard, 2018).

4 Fersk lærer med rett til veiledning - presentasjon av funn

Da jeg ikke har hatt søkelys på hvem som sa hva, opp mot kjønn, lengde på og type utdanning, hvilken skole eller hvilket trinn informantene jobbet på, har dette ikke blitt trukket fram i presentasjonen av materialet eller i drøftingen. Kommunen informantene jobber i, har et tilbud om veiledning til alle nyutdannede lærere deres første år som nytilsatte, med en veileder lokalt på den enkeltes arbeidsplass. I tillegg deltar de nyutdannede og deres veiledere, på fire årlige obligatoriske nettverkssamlinger, hver gang på halvannen times varighet. Det kommunale nettverket har som siktemål å bidra til at den nyutdannede trygges i sine ulike oppgaver som lærere. Årshjulet med temaer til nettverkene, er bestemt på forhånd. Etter en introduksjon til hvert tema, gis det på samlingene tid til diskusjoner i grupper.

4.1 Alt er nytt

Etter flere års utdanning var ferske lærere klare til å starte sin yrkeskarriere. Med seg fra utdanningen hadde de fagkompetanse, forskningskompetanse og praksiserfaring. For de fleste var forventningene til det som ventet store. I de to fokusgruppeintervjuene var opplevelsen av at alt var nytt for den nyutdannede i møtet med læreryrket, et tilbakevendende tema, og noe de nyutdannede ga uttrykk for.

4.1.1 Praksissjokk

For alle informantene ble overgangen fra studie til yrke, noe annet enn hva de hadde forestilt seg. Dina fortalte om en jobbhverdag, som var helt annerledes enn studietilværelsen.

«Jeg fikk et helvetes praksissjokk. Den forbanna utdannelsen jeg tok, det var jo en hippie-hverdag. Det er jo ikke i nærheten av å stå i klasserommet. Absolutt ikke. For eksempel har vi noen elever, som er veldig dårlige til å lese. Jeg er norsklærer med 60

studiepoeng i norsk. Men jeg har ikke lært hvordan jeg får noen til å lese. Jeg har ikke lært det! Det er masse jeg ikke har lært!» (Dina)

Greta opplevde ikke et tilsvarende sjokk da hun kom ut i skolehverdagen, men ga i likhet med de andre uttrykk for, at lærerutdanninga ikke i tilstrekkelig grad hadde forberedt dem på hva som ventet i læreryrket. Alle informantene mente at den virkelige læringa først begynte, da de startet i jobb. De nyutdannede trakk fram at behovet for å bli sett var stort, blant annet fordi alt det de gjorde første året i jobb, ble gjort de for første gang. Dette førte til en bratt læringskurve, hvor eksempelvis det å skulle ha foreldremøter, utviklingssamtaler og å skrive halvårsvurderinger, for informantene ble forbundet med uttrykket «å kave i blinde». De kjente alle på usikkerheten knyttet til hva de kunne bidra med, å ikke vite hva man skulle gjøre og om det man gjorde ble rett. At hverdagen opplevdes hektisk, var de nyutdannede heller ikke forberedt på.

«Det jeg føler mest på i hverdagen, er at jeg ikke har fått brukt alt jeg er god på, fordi jeg ikke har hatt tid å lage de gode oppleggene, som man tenker man skal gjøre. Det var jo litt morsomt da jeg spurte en annen lærer: Når skal jeg egentlig få planlagt den der undervisninga? Nei, det rekker du ikke, sa hun. Så man skjønner jo at man har vært veldig kritisk når man har studert, bort fra læreboka og man tenkte jo at nå skulle man virkelig ut og gjøre noe annet. Men så må du liksom bare legge forventningene nederst, fordi du må lære deg om klasseledelse, og du har ikke tid til å lage en masse ekstra. Det har jeg kjent litt på.» (Bea)

For flere ble resultatet at motløsheten lett meldte seg, fordi det de virkelig hadde lyst til å bidra med, ikke var mulig å få til og egne forventninger måtte justeres ned.

4.1.2 I og utenfor komfortsonen

Fra sin utdanning hadde informantene tre til fem ulike undervisningsfag. De nyutdannede underviste i fag med og uten fagkompetanse, uavhengig av om de jobbet på småtrinnet, mellomtrinnet eller ungdomstrinnet. Noen hadde også utdanning i fag de ikke fikk undervise i. Alle opplevde å være trygge i fag de hadde fordypning i, og opplevd grad av mestring, hang derfor sammen med hvorvidt den enkelte fikk undervise i «sine» fag.

Greta opplevde seg selv som heldig, fordi hun bare underviste i de fagene hun hadde utdanning i. Hun følte at fagene hennes, og hun selv, dermed ble verdsatt. For Greta opplevdes dette som en trygghet, og hun ga uttrykk for at starten i yrkeslivet, slik hadde blitt lettere. Anna fortalte at hun hadde klassen sin i nesten alle fag, og følte at hun fikk brukt fagene sine. I naturfag derimot, som hun ikke hadde fagkompetanse i, følte hun seg på «gyngende grunn» og utenfor komfortsonen. I fag som KRLE og samfunnsfag, følte hun at det gikk bra, selv om hun ikke hadde fordypning i disse fagene. Her opplevde Anna at hun kunne bruke egne forkunnskaper mer aktivt. Fag som de nyutdannede manglet fagkompetanse i, opplevdes som mer vanskelig å undervise i.

«Jeg føler at norsken, som jeg har fordypning i, kommer veldig godt med. Men jeg merker at de fagene jeg ikke har, som engelsk, musikk og kunst og håndverk, der er jeg helt ute og kjører.» (Frida)

For noen var situasjonen slik at de ikke fikk brukt sin fagkompetanse. Clara underviste bare i fag hun ikke hadde utdanning i. Særlig i starten opplevdes det skremmende for henne, og også veldig arbeidskrevende.

4.2 Veiledningstilbudet

Selv om kommunen i utgangspunktet hadde et likt tilbud til alle de nyutdannede, viste intervjuene at tilbudet varierte fra skole til skole, og også internt på den enkelte skole opplevdes forskjeller. Hvorvidt avsatt tid til veiledning var timeplanfestet, om veiledninger ble gjennomført, veiledningens form, hvordan tema for veiledninger ble bestemt og hva det ble snakket om i veiledningssamtalene, varierte blant informantene.

4.2.1 Veiledning på timeplanen

Bea og Emma jobbet ved samme skole, og ble tilsatt samtidig som flere andre nyutdannede. Alle de nyutdannede fikk tildelt samme veileder, og fikk tilbud om veiledning i felles gruppe. Til tross for at det ble utarbeidet en plan for gruppeveiledningene med timeplanfestet tid en time annenhver uke, ble kun fire av disse veiledningene gjennomført dette året. Det formelle veiledningstilbudet ble altså sterkt begrenset for Bea og Emma, sammenlignet med det som var planlagt.

Greta var eneste nyutdannede ved sin skole, det året hun ble tilsatt. Hun hadde i utgangspunktet veiledning timeplanfestet til en time annenhver uke, men i praksis ble det ikke slik. Greta ble blant annet brukt som vikar, og fikk endringer i timeplanen underveis dette året, noe som medførte at de planlagte veiledningene gikk ut. Hverken endringer på Greta sin plan eller fravær hos veileder, ble kompensert med nye tidspunkt eller annen veiledning fra andre.

Dina ble tilsatt samtidig som andre nyutdannede ved sin skole, og delte veileder med en av de andre nyutdannede. Hun hadde ikke timeplanfestet tid avsatt til veiledning. I praksis ble veiledninger gjennomført, ved at Dina meldte behov for det, og tidspunkter for veiledningene ble avtalt underveis. Dina opplevde at veilederen var tilgjengelig hver gang behovet meldte seg, og savnet derfor ikke at tid til veiledning var timeplanfestet.

Clara, Anna og Frida, var i likhet med Greta, også de eneste nyutdannede ved sine skoler, det året de ble tilsatt. Clara hadde timeplanfestet fast veiledning, en time annenhver uke. Anna og Frida hadde timeplanfestet veiledning en time ukentlig. For Clara, Anna og Frida ble planlagt veiledning flyttet på og gjennomført på annet tidspunkt, dersom veiledningene kolliderte med andre gjøremål. Alle tre opplevde også at de kunne oppsøke veilederne ved behov, utenom de oppsatte tidspunktene, og benyttet seg ofte av den muligheten.

«Jeg har avsatt en time annenhver uke. Det gjorde vi helt fra starten, og krysset av i kalenderen. Det har vi holdt, så godt det går. Og om det har dukket opp noe, har vi passet på å ta det igjen. Jeg ser jo at jeg er ganske heldig.» (Clara)

Om det var avsatt tid til veiledning, om veiledning ble gjennomført, om veiledningen var formell eller uformell, varierte altså for informantene.

4.2.2 Veiledningens form

Siden Clara, Frida og Anna var eneste nyutdannede ved sine skoler da de ble tilsatt, fikk de en-til-en-veiledning ved egen skole, sitt første år i jobb som lærer. Alle tre hadde utelukkende positive erfaringer med det å ha veiledningstid alene med veileder. Clara mente hun var heldig som var alene. Hun fikk hele timen til seg og sitt, og kunne ta opp akkurat de utfordringene hun ville. Også Frida mente at det hadde betydd mye å ha en-til-en-veiledning. Der fikk hun ta utgangspunkt i egne behov, og det som var relevant for henne. Anna fortalte det samme.

For Clara, Frida og Anna ble ikke gruppeveiledning et alternativ. Hadde flere blitt tilsatt samtidig, hadde de hatt et ønske om en kombinasjon av en-til-en-veiledning og gruppeveiledning, men fortsatt med en-til-en-veiledning, som hyppigste veiledningsform.

«Hvordan løser du det her? Altså snakke sammen om et tema som er relevant. Men det må også være tid til å kunne snakke om mine behov, og de andre nyutdannede ville sikkert ønske det samme. Det passer ikke alltid med noen ekstra. Så kanskje tre ganger alene og en i gruppe.» (Frida)

For Bea og Emma besto tilbudet om veiledning på egen arbeidsplass i felles gruppeveiledning, sammen med de andre nytilsatte nyutdannede på skolen. De nyutdannede jobbet på ulike trinn, og hadde ulike utfordringer i sin hverdag. Å treffe den enkeltes behov i gruppeveiledningene, ble beskrevet som vanskelig. De nyutdannede opplevde også at det ble lite tid til den enkelte, fordi de måtte dele tiden med fire andre. Gruppeveiledningene følte for noen som tvang, mer enn et tilbud den enkelte fikk utbytte av.

«Jeg kjente i hvert fall, at når vi hadde de planlagte veiledningene, så var det ikke relevant det vi snakket om. Ikke for det som jeg plagdes med i alle fall. På de formelle møtene kjente jeg meg faktisk tvungen til å delta. Det var ikke noe jeg hadde lyst til å gå på. Vi måtte. Gruppeveiledningene fungerte ikke i det hele tatt.» (Emma)

Siden gruppeveiledningene både ble gjennomført sjelden, og opplevdes lite matnyttig, oppsøkte både Bea og Emma veilederen ved behov. De fikk slik et uformelt og tilfeldig tilbud om en-til-en-veiledning, som begge hadde utbytte av. Både Bea og Emma ga uttrykk for et ønske om avsatt tid til en-til-en-veiledning.

«Det er vanskeligere å finne noe felles, som alle sliter med der og da, eller som er vanskelig, når det er mange på gruppa som skal ha veiledning. For meg ble derfor de spontane samtalene mer nyttige. Det er jo akkurat når det står på, at du trenger veiledningen mest. Det kan jo være vanskelig å planlegge hva du trenger veiledning på. Men vi hadde ikke formelt avsatt tid til en-til-en-veiledning. Det hadde vært lettere da. Hvis vi hadde hatt hver vår veiledning.» (Bea)

Dina delte veileder med en annen nyutdannet, og hadde veiledning i par, ved en anledning. For Dina ble det i praksis en-til-en-veiledning, ved behov, som ble den dominerende formen for veiledning, og noe hun var fornøyd med. Greta derimot, fikk nesten ikke veiledning på egen skole. For henne ble møtepunktene med andre nyutdannede i det kommunale veiledningsnettverket derfor viktig.

«Jeg syntes det var godt å komme på nettverkssamlingene i fjor. Siden jeg var alene som nyutdannet og nytilsatt på skolen, så var det godt å møte noen andre, som var i samme bås som meg. Det som var fint der, var at vi kunne diskutere oss imellom.» (Greta)

Også de andre hadde positive erfaringer med å treffe andre nyutdannede i det kommunale nettverket. Det å ha kontakt med andre i samme situasjon som en selv, opplevdes godt. Informantene fortalte at muligheten til å treffe andre nyutdannede, hadde stor betydning. Å snakke sammen og finne ut at man ikke var alene, ga de nyutdannede gode bekreftelser. De lærte av hverandre, og fikk dele erfaringer. Men tiden strakk ikke til, slik informantene opplevde det, man rakk ikke å gå i dybden på ting. Hadde noen spørsmål, så var det ikke avsatt tid til at de nyutdannede melde inn temaer der.

«Egentlig skulle vi kanskje ha møttes på en kafe – og sitte en halvtime sammen med noen og så rullere på bord, og ha ordentlig god tid til å bare prate med andre. Det hadde vært veldig deilig.» (Frida)

Frida sitt ønske uttrykte behovet alle informantene kjente på, nemlig mer tid til å snakke sammen med andre nyutdannede, likesinnede, som var i samme situasjon som dem selv.

4.2.3 Bak veiledningens dør

For informantene var det i stor grad deres behov og ønsker som styrte innholdet i veiledningssamtalene. For Anna var det ikke utarbeidet en plan for innholdet i veiledningen. Temaer ble avtalt fra gang til gang, men var ofte styrt av hennes behov der og da. Anna kunne til enhver tid komme med innspill, samtidig som veilederen også hadde tanker om et tema de kunne snakke om. Frida fortalte at også hennes veileder hadde innspill på temaer. Veilederen startet allikevel alltid med å spørre Frida om hvordan hun hadde det, og åpnet slik for at Frida fikk styre innholdet i veiledningene, ut fra egne behov. Clara fortalte, i likhet med Frida og Anna, at innholdet i hennes veiledninger, hadde hatt både en uformell og en formell struktur.

«Sånn som vi gjør det, så er veiledningene både uformell, men har også en struktur. Når timen den ene gangen er over, settes et mål for hva jeg skal se på til neste gang, eller jobbe med. Og når neste veiledningen starter, så begynner vi med det. Da får jeg alltid spørsmål som: Hvordan har det gått? Har det gått bedre med det som var litt vanskelig sist? Samtidig er det rom for å snakke om uformelle ting. Veileder har også kommet inn på ting. Det har alltid vært et eller annet, som har vært godt å finne ut av.» (Clara)

For Dina var veiledningen stort sett uformell. Det ble også slik, fortalte hun, fordi de nyutdannede trakk i den retningen selv.

Til gruppeveiledningene Bea og Emma deltok i, kunne de nyutdannede melde inn temaer på forhånd. Imidlertid tok de sjelden initiativ til å gjøre det. At det gikk lang tid mellom veiledningene, trodde de var en forklaring på at det ble slik. Begge mente at man kunne ha tatt tak i mer av det som skjedde i hverdagen, om det hadde vært kortere tid mellom hver gang.

«På slutten av møtet kom spørsmålet, hva vil dere ta opp neste gang? Så kunne man jo melde inn ønsker, men det ble det jo ikke til. Spesielt med så lang tid imellom. Det blir jo litt fjernt hvis du i november sier at du skal ha et møte i februar, så tenker du jo kanskje ikke på hva du skal ta opp, helt til februar.» (Emma)

Hva det ble snakket om i veiledningssamtalene til de ulike informantene varierte. Innholdet kunne ha en formell karakter, med utgangspunkt i ulike temaer, eller en uformell karakter med utgangspunkt i det den nyutdannede følte behov for å snakke om der og da. Noe av det de nyutdannede opplevde som mest vanskelig, var klasseledelse og det å håndtere utfordrende

elevatferd. Veiledning dreide seg derfor ofte om elevsaker. Lærerrollen, planarbeid, skole-hjem-samarbeid, foreldremøter, utviklingssamtaler, vurdering og praktiske ting, var også temaer det ble veiledet på. Noen hadde behov for å diskutere undervisningsopplegg, særlig i fag hvor de manglet formell kompetanse. For alle var dette relevante temaer i veiledningen.

Observasjon og ulike former for samarbeid mellom de nyutdannede og veilederne, ble trukket fram som veldig positivt, og det informantene lærte aller mest av. De nyutdannede hadde blitt observert, og hadde også fått observere veilederne i ulike situasjoner. Anna fortalte om erfaringer med observasjon og samarbeide om opplegg, som senere ble brukt som tema i veiledningssamtaler.

«Veilederen og jeg planla et opplegg med stasjonsarbeid i matematikk en gang. Etterpå var hun med inne i klasserommet og gjennomførte det sammen med meg. En annen gang fikk jeg være med på en utviklingssamtale hun hadde. Så pratet vi litt i forkant og etterpå, og det ble veiledningen. Det var ikke slik at vi bare satt og pratet. Vi gjorde ting.» (Anna)

Anna likte praksisfellesskapet hun opplevde i planleggingen og gjennomføringen av undervisningsopplegget. Hun likte også å observere veilederen. Denne måten å ha veiledning på, opplevde hun som mer nyttig, enn å snakke sammen om et vilkårlig tema. Også Frida hadde lignende erfaringer.

«Veilederen var jo med meg to timer i klasserommet på et kaotisk stadium. Det tror jeg var bra egentlig. Man utsetter jo seg selv for å vise fram at man ikke får til å være lærer. Det er jo ikke alltid det er så lett, når man står der med 20 stykker rundt deg, som sier navnet ditt hele tiden. Og når noen gjør det de ikke skal gjøre i det hele tatt. Så for min del var det veldig betydningsfullt å ha henne inne i klassen min, de to timene. Og egentlig fint at det var når det var på det verste. For da kunne vi diskutere hvordan jeg kunne få det bedre. Det var veldig viktig for min del. Veilederen var jo også med meg på det første foreldremøtet. Jeg var jo helt fantastisk nervøs. Skulle gjerne hatt veilederen med på alle utviklingssamtalene også. Men å ha henne med på foreldremøtet, syntes jeg hjalp meg veldig.» (Frida)

I forkant av at veilederen ved en anledning observert Bea i klasserommet, pratet disse sammen om hva som var vanskelig. Etterpå snakket de om det veilederen hadde observert. Bea opplevde dette veldig konkret og nyttig. Det beste for henne var at veilederen så hva Bea fikk til, på et

tidspunkt der hun hadde gravd seg ned i det som ikke fungerte. Å få positive tilbakemeldinger på konkret arbeid, opplevdes verdifullt.

Dina opplevde også å ha veilederen sin innom klasserommet. Samtalene etterpå tok utgangspunkt i veilederens notater, noe Dina opplevde veldig nyttig. Veilederen brukte god tid på å fortelle hva hun syntes Dina var flink til. Tilbakemeldingen ble konkret og lettere å forholde seg til, enn Dinas egen gjengivelse av virkeligheten. Men ikke alle fikk muligheten til å bli observert.

«Det at noen sier hva jeg er flink til, er kanskje det jeg har savnet. For jeg føler jo egentlig at det var sånn at, ja, hun har kontroll. Men de vet jo ikke egentlig helt hva som foregikk i klasserommet. For det var ingen, som noen gang var inne hos meg, og observert.» (Greta)

Deltakelse i observasjon var altså noe alle hadde erfaring med, bortsett fra Greta.

4.3 Veilederrollen

Når alt var nytt, var det å få en veileder, som kunne være en støttespiller for den nyutdannede av betydning. Alle informantene fikk tildelt veileder på egen skole, og fortalte mye om hvor viktig veilederen hadde vært for dem.

4.3.1 Hvordan går det med deg?

Å få støtte ble opplevd som avgjørende for informantene den første tiden i yrket. Flere av de nyutdannede uttrykte viktigheten av at veilederen ønsket oppgaven. De fortalte at de hadde hatt motiverte veiledere, som så på oppdraget sitt som givende.

«Det med å ha en motivert veileder, betyr alt. Og det har jo jeg hatt. Og det tror jeg hjelper meg, fordi jeg er ikke en sånn som går til folk med problemene mine. Men jeg føler at veilederen har så lyst til å hjelpe, at det går ikke an å ikke be om hjelp. Hun viser

jo at hun har interesse og er motivert, hun har så lyst til at jeg skal få det til, hun har så lyst til å hjelpe meg.» (Frida)

For de nyutdannede var en veileder, som brukte tid på å skape en god relasjon, noe som skapte trygghet. Flere opplevde at det ble brukt tid på å etablere et tillitsfullt forhold, ved at veilederen viste den nyutdannede at hun var der for dem.

De nyutdannede opplevde ofte usikkerhet knyttet til egen yrkesutøvelse. Anna mente at nyutdannede kanskje har lav selvtilit, fordi de mangler yrkeserfaring. Informantene tenkte at det å bli bekreftet var viktig, nettopp fordi de var uerfarne og usikre på seg selv. Og for Anna, som opplevde at hun fikk mye skryt og bekreftelser på at det hun gjorde var bra, økte selvtiliten litt hver eneste uke. Hun mente at det var helt nødvendig at noen spurte henne om hvordan hun hadde det.

«Veilederen min begynte alltid med et åpent spørsmål: Hvordan går det med deg? Og det var liksom en invitasjon til å tømme seg, hvis det var noe man gikk og bar på. Og det hendte jo at man gjorde det. Det er litt deilig. Det er nesten som å gå til psykolog. Her er en som kun er her, for å høre på dine behov.» (Anna)

En tilgjengelig veileder, som det gikk an å oppsøke, også utenom avtalte og oppsatte veiledningstidspunkt, hadde stor betydning for de nyutdannede. Det ble fortalt om veiledere, som la bort det de holdt på med, og tok seg god tid til å svare på ting. For de nyutdannede medførte dette at de alltid hadde noen å spørre, og ikke følte seg til bry.

«Hver gang det har vært noe, og jeg har gått og banket på, så har jeg fått svar og all hjelp det har vært mulig å få. Så det har ikke vært noe vanskelig å spørre.» (Bea)

Informantene mente også at all konstruktiv tilbakemelding, var god tilbakemelding. Det at man får bekreftelse fra en som har observert dem, og som har kompetanse på området, ble opplevd som verdifullt.

«Det er liksom ikke det samme som når du prater med mamma på telefonen, og får høre – du er nå flink.» (Anna)

Motivasjon for oppgaven, en trygg relasjon preget av tillit, tilgjengelighet og et faglig blikk, altså evne til å gi både sosial og faglig støtte, ble trukket fram som viktige egenskaper hos en støttende veileder.

4.3.2 Hvem veileder?

Den rollen veilederen hadde, i tillegg til å være veileder for de nyutdannede, varierte blant informantene. For noen var veilederen deres en kollega, for noen en avdelingsleder uten formelt ansvar for trinnet informanten jobbet på, og for noen var det en avdelingsleder med lederansvar for den nyutdannede.

De som hadde en leder som veileder, opplevde at tilgjengeligheten til veilederen ble påvirket. Avdelingslederne hadde mange arbeidsoppgaver, og var ikke alltid til stede på skolen. Greta mente at å ha en tilgjengelig veileder å kunne gå til, ikke var forenelig med det å ha en leder som veileder. Også Clara ga uttrykk for at det å ha en avdelingsleder som veileder, påvirket både tilgjengeligheten til veilederen, og frekvensen på veiledningene.

«Hun er jo absolutt ei travel dama, siden hun sitter i ledelsen. Det er jo mange møter, og mye hun må være med på. Akkurat i den her tida, er det mye som skal på plass, så siste veiledningen min, er nå utsatt for andre gang.» (Clara)

For de som hadde en kollega som veileder, opplevdes det som et jevnt forhold, selv om veilederne hadde mer erfaring. Det ble opplevd slik, fordi veilederen formelt var likestilt med den nyutdannede. Å ha en veileder «på gulvet», opplevdes videre trygt, fordi veilederen hadde nær kjennskap til den nyutdannedes hverdag. Flere mente også at det var lettere å åpne seg og be om hjelp av veiledere, som ikke hadde et formelt lederansvar for de nyutdannede.

«Jeg hadde avdelingsleder, men kunne egentlig ha tenkt meg å ha hatt en lærer, også fordi ledelsen har mange arbeidsoppgaver, og ofte ikke er til stede på skolen. Så jeg ser absolutt fordeler ved at det er et likeverdig forhold, at det er en kollega, gjerne en på teamet mitt, som vet hva som foregår i klasserommet mitt.» (Greta)

På spørsmål om hvem informantene ville valgt som veileder, dersom de selv kunne ha valgt, ønsket samtlige å ha en kollega. Informantene mente at det å ha en veileder som jobber i ledelsen påvirker veiledning, blant annet på grunn av skjevt maktforhold. Noen så også for seg at det kunne være vanskelig å være ærlig om alt, i frykt for at det ville gå ut over jobben.

Clara, som også hadde avdelingsleder som veileder, opplevde at hennes veileder på en regional samling om veiledning, kanskje hadde fått tanker om hvorvidt det å være veileder og avdelingsleder var en god kombinasjon.

«Hun er jo litt obs nå etter den forrige regionale samlinga, for der ble det jo tatt opp om det bør være en i ledelsen eller ikke, som er veileder. Hun hadde egentlig ikke tenkt over det før, som hun sa.» (Clara)

Bare to av informantene, Anna og Frida, hadde veiledere med veilederutdanning. Begge ga uttrykk for at de opplevde det positivt at veilederen hadde slik utdanning.

«Jeg tror absolutt at veilederutdanning er viktig. Det å ha en person, som på en måte er litt bevisst på at du som nyutdannet, faktisk har noe å bidra med i skolen, og ser på oss som en ressurs. At noen ser at man har en fersk kompetanse og at man er oppdatert, og ikke bare oppfattes som ung og ny og usikker. Men at veilederen faktisk har en rolle, som bygger oss opp.» (Anna)

Både Anna og Frida mente det var forskjell på samtalene de hadde med veilederne og andre kolleger, og var tydelige på at de mente veilederkompetanse hadde stor betydning. De opplevde at deres veiledere var bevisste i sine roller som veiledere.

4.4 Sammen om det

4.4.1 Betydningen av veiledning

På spørsmål om hva som hadde hatt størst betydning i å lette overgangen fra utdanning til yrke for de nyutdannede, var veiledning, med en tilgjengelig veileder, som bekreftet dem og møtte deres behov, det viktigste bidraget for dem i å føle at de ikke ble alene med alt det nye. For informantene ble veilederen en støttespiller, som bidro til at de mestret hverdagen de måtte forholde seg til bedre. De opplevde at noen var sammen med dem om å klare oppdraget.

«Jeg føler at veiledning har vært med på å trygge hverdagen min. Altså at man vokser litt for hver uke, fordi man får diskutert de tingene, fordi man får bekreftelse og tid. Det handler mye om å bli sikker på de tingene man er usikker på, og det føler jeg jo at jeg har blitt, gjennom de ukentlige veiledningene. Man sitter der på møter og skjønner ikke hva det snakkes om. Og summen av alt blir så overveldende. Så da er det veldig fint å ha litt støtte, gjennom alt det som er vanskelig å forstå. Jeg kan ikke komme på noe som

har vært viktigere enn veiledningen. Jeg kan komme på ting som har vært viktig, men ingenting som overgår det. Det har vært uvurderlig, med tanke på at man føler seg litt mindre alene, og at man føler seg sett og ivaretatt. Da føler jeg at dette går bra, for vi skal klare det sammen.» (Anna)

Informantene fortalte at de ville ha opplevd det å møte alt alene som uoverkommelig. Gjennom veiledning opplevde de også å bli mer bevisste.

«Det å kunne gå inn til veilederen med små og store problemer, det hjelper veldig at man føler seg trygg på å kunne få støtte når man kommer dit. Når jeg skulle trenge det, små og store spørsmål. Det å komme inn dit og få svar, så gode svar som hun kan gi. I hvert fall får man luftet de tankene man har om det. Bare det i seg selv, synes jeg er til hjelp. Jeg trenger ikke sitte og holde på det selv.» (Emma)

Informantene hadde også tanker om at nyutdannede, særlig de som føler seg usikre og opplever motgang, vil være helt avhengige av å ha en tilgjengelig veileder. Flere trodde at de ikke ville holdt ut lenge i læreryrket, uten en veileder. De pekte derfor på at for å beholde de nyutdannede i yrket, hadde veiledning en ekstra viktig funksjon.

4.4.2 Fersk lærer med styrker

De nyutdannede lærerne hadde lang utdanning og fersk kunnskap med seg ut i skolen. Ikke alt de brakte inn i skolen ble etterspurt. Masteroppgavene deres, og hva de hadde fordypet seg i der, ble for eksempel ikke viet spesiell interesse. Informantene fortalte imidlertid om veiledere som ga uttrykk for at også de lærte mye av den nyutdannede. At de nyutdannede aktivt ble involvert i en skole i utvikling, ble også opplevd som et område hvor deres kunnskap kunne bli anvendt. Blant annet var flere av informantene med i utviklingsgruppene ved sine skoler, noe de opplevde som en tillitserklæring.

«Jeg følte jo at ledelsen hadde veldig lyst til å få innspill fra meg. Det gjelder kanskje hele skolen også, de ønsker veldig at vi nyutdannede skal tørre å komme på banen, og få fram hva vi har lært på utdanninga. Jeg tror ikke masteroppgaver og sånne ting har vært så interessant for dem, men jeg tror de synes det er deilig å ha noen som har et litt friskt og annet blikk. Jeg er jo veldig heldig, som har fått delta i skolens

utviklingsgruppe. Det er jo litt stas, siden det bare er andre året mitt i jobb. Der føler jeg jo at jeg kan spille inn mye av det som jeg har lært i løpet av studiet. Det synes jeg har vært veldig givende og veldig positivt og, at de har åpnet opp for den muligheten fra ledelsens side, for oss som er ny i gamet. Jeg tenker det er en tillit til oss.» (Greta)

Bea fortalte at hun var gruppeleder for en av skolens utviklingsgrupper, og opplevde at det ga henne mulighet til å bidra. Hun fikk videre gode tilbakemeldinger fra ledelsen, som uttalte at de var glade for å ha en nyutdannet, som hadde med seg nye ting. I det daglige opplevde hun også at kolleger på trinnet, ga uttrykk for det samme. Emma opplevde at lærerspesialisten på skolen, hadde vist mye interesse, og hun hadde hatt mange samtaler med henne.

«Jeg føler det er stor interesse for, og lagt vekt på min kompetanse. Det er ikke sånn at de i fellestida spør meg direkte, du som er masterutdannet: Hva du tenker om dette? Men ofte så virker de ekstra nysgjerrige på ting. Jeg hadde senest en sak i dag, og diskuterte den med en kollega, som har undervist lengre enn jeg har levd. Jeg startet med å legge fram saken, og da svarte hun: Hva tenker du om det? Så det er en slags anerkjennelse det da.» (Dina)

Informantene ga alle uttrykk for å ha opplevd anerkjennelse for sin kunnskap. Å ikke bli betraktet som en hjelpetrengende nytilsatt, med behov for veiledning for å tilpasse seg en eksisterende skolekultur, var viktig.

4.4.3 Vi er her

Ulike former for samarbeid, også med andre enn veileder, var givende og veldig nyttig. Noen hadde hatt tilbud om observasjon og samtaler med ledelsen ved skolen, og alle hadde erfaring med ulike former for praksisfellesskap med kolleger. Behovet for enda mer tid til å dele erfaringer og mulighet til å bli observert, samt å få observere kolleger var et uttrykt ønske.

«Vi er ofte to lærere inne i vårt klasserom. Da er det jo veldig greit å kunne spørre den andre. Hvor var det jeg datt av lasset? Fikk jeg med meg alle sammen? Man kan spørre da. Det synes jeg er veldig greit å kunne gjøre.» (Emma)

Selv om flere av de nyutdannede uttrykte at veiledning var det viktigste tiltaket for dem, var det å havne på et trinn de opplevde som støttende, en faktor som bidro til å lette starten på deres lærerkarriere. Informantene fortalte om erfarne kolleger, som gjerne bidro med råd og tips, og som man kunne diskutere utfordringer med. Flere opplevde at denne støtten berget dem i starten, og trakk fram at de fikk mye veiledning av kollegene som befant seg på nærmeste pult. Greta, som i praksis ikke fikk veiledning av sin veileder, opplevde det vanskelig å måtte finne ut av ting på egen hånd. For henne ble derfor andre kolleger støttespillere hun måtte søke til.

«Jeg vet at jeg var heldig som kom på et team som jobber veldig tett. Mitt trinn deler mye opplegg, og er veldig åpne for å spørre. Når man kommer som nyutdannet, er det jo ofte det vi bruker veldig mye tid på. Å lage de gode undervisningsoppleggene, å vite hva som fungerer, og hva som kanskje ikke er så lurt.» (Greta)

De nyutdannede ga også uttrykk for at de ofte stilte store krav til seg selv. Dette førte lett til en følelse av utilstrekkelighet. At veilederen fortalte de nyutdannede at det var greit at ting gikk annerledes enn planlagt, bidro til å lette trykket.

«Det er jo litt deilig å vite at ikke enhver fiasko og enhver suksess står på meg som person. Det kan jo være at noen elever har en kjip dag, at det har vært masse tung teori før jeg kommer inn og skal prøve å få liv i dem. Det må gå an å si, at i dag hadde jeg en time som gikk dårlig.» (Dina)

Det å mestre overgangen fra utdanning til læreryrket, ble beskrevet som utfordrende. Også Bea mente at det handlet om å bli sikker på alt man er usikker på. Hun tenkte videre at man måtte være trygg for å kunne be om hjelp. For Bea medførte det at hun ba om hjelp i en kritisk og heftig fase, at hun unngikk å bli sykemeldt. Hun opplevde videre at det å se at også erfarne kollegaer kunne stange hodet i veggen og kjenne på utilstrekkelighet, hjalp henne til å senke skuldrene.

«Det er jo deilig når det kommer en lærer du vet er flink, som sier: Åhhh, kan jeg få dra hjem? Det her er pyton. Det går litt sånn for alle. Men så er det jo så deilig når det fungerer for klassen, og de er engasjerte. Man må jo bare lære seg å verdsette det, og vite at det går litt i berg-og-dal-bane.» (Bea)

Når en skole ansetter en nyutdannet, er møtet med skolen og kollegiet av stor betydning, for at det går greit for den ferske læreren. At de nyutdannede kunne gå til veilederen, kolleger eller

ledelse, med små og store problemer, med spørsmål om hvordan de kunne løse en situasjon, og få støtte, medførte økt trygghetsfølelse hos de nyutdannede.

«For min del har hvordan jeg har blitt møtt, hatt nesten alt å si. Da snakker jeg ikke om veilederen eller ledelsen konkret, men den samla opplevelsen jeg har fått på skolen. Både med kolleger og ledelse og en veileder som kan: A) Svare på spørsmål. B) Gi innspill på hvordan man kan gjøre ting mer fornuftig. Og ikke minst: C) Bli trygget i jobben. Avdelingsleder har sagt rett ut - jeg vet at du gjør en veldig god jobb. Og det er jo, for en nyutdannet, usikker lærer, som tenker at alt går til helvete, helt fantastisk å høre. Og kolleger som ikke tar seg selv så høytidelig, selv om de har jobbet lenge i skolen og virker så proffe, de kan fortelle meg at de har tabbet seg loddrett ut med ting. Det er fint å se det og. For meg, så har det hatt masse å si.» (Dina)

Greta presiserte at hun tenkte det må være hele skolen, som i fellesskap må ta imot. For de nyutdannede var det av stor betydning å føle seg trygge på at støttespillerne var der. For henne var det ikke bare en veileder som representerte fellesskapet. Selv om Greta tenkte at formell veiledning har en viktig betydning, opplevde hun at de hun satt på kontor med, ble hennes veiledere. Å ha kolleger hun kunne stille spørsmål til, om hva hun skulle gjøre og hvor hun skulle starte, ble redningen hennes.

Alle informantene ga uttrykk for at de trodde at nyutdannede som ble møtt med interesse, av et støttende fellesskap som heiet på dem, ville ha større mulighet til å holde ut, og bli værende i yrket.

5 Drøfting

I mitt møte med nyutdannede lærere, fikk jeg i to fokusgruppeintervjuer, et innblikk i hvordan deres hverdag artet seg, da de startet i læreryrket. De nye lærerne fortalte at både veiledning og gode kolleger, hadde vært viktige støttefaktorer for dem. Jeg vil i dette kapitlet drøfte og tolke funnene fra kapittel 4, i lys av teori og forskning, presentert i kapittel 2.

5.1 Alt er nytt

For de nyutdannede i min undersøkelse, ble overgangen fra studie til yrke, annerledes enn de hadde sett for seg på forhånd. I tråd med Caspersen og Raaen (2014), Rambøll (2015, 2016) og Dahl (2016), samt rammene for veiledningsordningen (KD, 2018), fortalte også mine informanter om opplevelser, som kunne karakteriseres som et praksissjokk. De sto plutselig i en hverdag de hadde lært for lite om i utdanningen, og med fullt ansvar fra første dag, slik både Bjerkholt (2013), Caspersen og Raaen (2014) og Dahl (2016) beskriver. En av informantene brukte uttrykket «å kave i blinde», som en beskrivelse av hvordan denne første perioden opplevdes. Også begrepet «å stå i et sterkt trykk», som Bjerkholt (2013) bruker, og begrepet unntakstilstand (Ulvik, 2018), er kjennetegnende for mine funn, og bekreftes blant annet av følelsen Dina opplevde, da hun ikke klarte å lære elever å lese, tross sin fagforydypning i norsk.

Også en rekke andre områder var nytt for de ferske lærerne, og oppstarten var spesielt travel. Det var krevende for informantene å skaffe seg oversikt og bli kjent, noe Føinum (2019) også beskriver. Alt ble videre gjort for første gang, som ny i yrket, for eksempel foreldremøter, elevsamtaler, utviklingssamtaler, og det å skrive halvårsvurderinger. Dette medførte en bratt læringskurve, slik også Jakhelln (2011) og Bjerkholt (2013) sine funn viste. De nyutdannede i min studie, opplevde at den virkelige læringa kom i gang, først etter at de startet i jobb. Det sammenfaller med, slik Amundsen (2007) sier, at læringa skjer i selve yrkesutøvelsen, i konteksten der det naturlig hører hjemme. Bea fortalte om en hverdag der hun måtte bortprioritere alle de gode undervisningsoppleggene hun hadde planlagt å lage. Tiden gikk, for hennes del, blant annet til å lære om klasseledelse. Evalueringen til Rambøll (2016) viser at nye lærere legger stort press på seg selv, ved å ha høye og urealistiske mål om hva de skal få til.

Beas forventninger til hva hun kunne utrette, måtte justeres ned. Dette tyder på et behov for å måtte trekke grenser i sin yrkesutøvelse (Bjerkholt, 2017; Rambøll, 2016), slik at arbeidspresset ikke skulle oppleves for stort.

Å undervise i fag med fordypning, opplevdes for informantene som mer trygt, enn å undervise i fag uten formell kompetanse, noe andre studier bekrefter (Bjerkholt, 2013; Føinum, 2016; Antonsen, Jakhelln & Bjørndal, under revidering). I tråd med funn i studiene til Jakhelln (2011), Smith et al. (2013) og Føinum (2016), måtte også flere av mine informanter undervise i fag de ikke hadde utdanning i. Her følte de nyutdannede at de var utenfor komfortsonen, og beskrev det som å være «på gyngende grunn». Nyutdannede er sårbare, og det å bli satt til oppgaver de ikke var trygge på, førte for mine informanter til en frykt for ikke å prestere godt nok, i tråd med Jakhelln (2011) sine funn. En forventning om at man i læreryrket skal klare seg alene og manglende støtte, vil lett føre til at den nyutdannede føler seg ensom, ifølge Jakhelln (2011), og var noe mine informanter også kjente på. Clara underviste bare i fag hun ikke hadde utdanning i, og opplevde det veldig utfordrende og tidkrevende, slik også Antonsen et al. (under revidering) fant i sin studie. For Clara var en psykologisk-emosjonell støtte (Føinum, 2016), hvor hun fikk bekreftet at det var greit å føle seg utrygg, ekstra viktig.

I noen av fagene kompenserte egne forkunnskaper for manglende formell kompetanse, blant annet for Anna, i fagene KRLE og samfunnsfag. I slike fag var det lettere å ta egne forkunnskaper mer aktivt i bruk. Dette ga Anna en økt mestringsfølelse, noe som sammenfaller med Føinum (2016) sine funn. Studien til Antonsen et al. (under revidering), viser at lærere som får undervise i fag de har utdanning i, opplever større mestring og motivasjon. Greta var den eneste av mine informanter som bare underviste i fag hun hadde formell kompetanse i, og også den eneste som ikke beskrev møtet med læreryrket som et praksissjokk. Jeg mener dette viser, i tråd med Bjerkholt (2013) og Antonsen et al. (under revidering), at det å få undervise i fag med fordypning, både gir en faglig trygghet og reduserer sjokkopplevelsen til den nyutdannede. Å få undervise i sine fag, hadde altså en klar sammenheng med opplevd grad av mestring for mine informanter.

5.2 Veiledningstilbudet

I kommunen jeg valgte, får alle nytilsatte nyutdannede tilbud om veiledning, men avsatt tid, form og innhold varierte fra skole til skole, slik Rambøll (2016) finner at det gjør også i resten av landet.

Bare tre av informantene, hadde timeplanfestet veiledning, som ble gjennomført etter planen, det første året. Rambøll (2016) viser til at det gis mer veiledning der det er avsatt tid til dette, noe også mine funn viser. Det å ha timeplanfestet tid til veiledning, ble opplevd som et gode for de som hadde det, og ifølge Amundsen, (2007), Smith et al. (2013) og KD (2018) også en forutsetning for god veiledning.

For Bea og Emma, som i utgangspunktet hadde timeplanfestet tid til veiledning i grupper, falt de fleste veiledningene ut. Når bare fire av gruppeveiledningene ble gjennomført, ble muligheten til å oppsøke veilederen ved behov, avgjørende for at de følte seg ivaretatt. For at veiledning skal fungere, må det være aksept for å bruke tid på den nyutdannedes læring, slik Jakhelln (2011) påpeker. Ved å oppsøke veileder, fikk Bea og Emma et tilbud om uformell veiledning, selv om det formelle tilbudet om veiledning for dem var svært begrenset.

Greta hadde i utgangspunktet timeplanfestet tid til veiledning, men også hun opplevde at dette falt ut. Å ikke få veiledning, slik det var tenkt, opplevdes tungt. Jeg argumenterer, i likhet med Smith et al. (2013), at det er et ledelsesansvar å prioritere veiledning i skolens planer. Jeg mener helt klart at Greta ble sviktet av ledelsen på sin skole. Rambøll (2016) sine tall, kan tyde på at Greta ikke er den eneste dette gjelder for. Med avtale (KD, 2018) som skal sikre at veiledning skal tilbys alle, er det kritikkverdig at Greta måtte erfare at tilbudet falt helt ut, og også måtte bruke veiledningstid til å dekke skolens behov for vikarer. Siden det å få veiledning, ifølge studien til Ingersoll og Smith (2004), øker sannsynligheten for å bli værende i yrket, vil det å være i Greta sin situasjon, medføre en fare for det motsatte.

Dina, som ikke hadde et timeplanfestet veiledningstilbud, opplevde at hennes veileder alltid var tilgjengelig. Hun tok selv initiativ til veiledning ved behov, og veiledningen ble derfor uformell. Dina oppfattet nok veiledning som frivillig, slik Lejonberg og Føinun (2018) påpeker at det er en fare for, når skoleledelsen ikke forankrer veiledningen i skolens planer. Dina kan også ha bortprioritert mulighet for veiledning, slik Jakhelln (2011) fant at skjer i en travel hverdag for de nyutdannede.

Også formen på veiledningstilbudet varierte for de ferske lærerne jeg intervjuet. For to av informantene var opplegget i utgangspunktet et tilbud om gruppeveiledning. Siden denne veiledningen bare ble gjennomført fire ganger, var det i praksis slik at alle informantene i min studie, hadde en-til-en-veiledning som vanligste form for veiledning, i tillegg til deltakelse på kommunale nettverkssamlinger.

En-til-en-veiledning, er ifølge Ulvik (2018), vanligste veiledningsform i norsk sammenheng. Den individuelle veiledningen informantene i min studie fikk, vil fungere som en støtte i deres profesjonelle utvikling, i tråd med Kemmis et al. (2014), og kan også sammenlignes med det Føinum (2016) kaller psykologisk-emosjonell og faglig-profesjonell støtte. Alle informantene i min studie, var fornøyde med å ha veiledningstid alene med sin veileder. De ga uttrykk for at de da fikk ta utgangspunkt i egne behov, slik både Amundsen (2007), Bjerkholt (2013, 2017) og Rambøll (2016) påpeker viktigheten av. Fordelen med veiledning som individuelle samtaler, det Bjørndal (2016) kaller dyadiske samtaler, er at den nyutdannede kan være i fokus, noe mine informanter verdsatte. Også finsk forskning viser at fokus i en-til-en-veiledning (Heikkinen et al., 2008; Kemmis et al., 2014), er temaer bestemt av den nyutdannede selv.

Bea og Emma hadde noe erfaring med gruppeveiledning på egen skole. Gruppen besto av veileder og fem nyutdannede lærere fra ulike trinn. Hverken Bea eller Emma opplevde gruppeveiledningene som givende, blant annet på grunn av skjev fordeling av tid, manglende felles fokus og liten mulighet for tilbakemeldinger til den enkelte. Dette samsvarer med det Bjørndal (2016) sier er utfordrende i større grupper. Heikkinen et al. (2008) sier at en utfordring med slike homogene grupper, vil være å finne en god sammensetning, noe som tydelig var utfordringen med denne gruppa. For Bea og Emma passet sammensetningen så dårlig, at de nesten opplevde dette formelle tilbudet om veiledning som tvang.

For Greta, som i praksis ikke fikk veiledning på egen skole, ble treffene i det kommunale nettverket en viktig arena. Der fikk hun snakke med både veiledere og nyutdannede, og fikk møte andre som hadde det som henne. I motsetning til hvordan Bea og Emma hadde opplevd gruppeveiledning på egen skole, erfarte både Greta og de andre informantene, at de der fikk undersøkt flere perspektiver og at den enkeltes utfordringer ble normalisert. Nettopp dette er, ifølge Bjørndal (2016), fordelen med store grupper, og som man også ser i den finske PGM-modellen (Heikkinen et al., 2008; Kemmis et al., 2014; Geeraerts et al., 2015; Pennanen et al., 2018). Det kommunale nettverket medførte, i likhet med de finske PGM-gruppene, en mulighet for de nyutdannede til å møte andre nyutdannede, etablere nettverk på tvers av skoler,

erfaringsutveksling i et trygt miljø, med diskusjoner tilrettelagt av en møteleder, som fungerte som ordstyrer. Slik fungerte nettverket som en støtte i utviklingen av en profesjonell identitet (Kemmis et al., 2014). Imidlertid er ikke nettverket, i motsetning til PGM-gruppene, basert på frivillig deltakelse, det er ikke et månedlig tilbud, og temaene som diskuteres er heller ikke bestemt av deltakerne. Dermed åpner det ikke for alle de mulige fordelene man erfarer at PGM-modellen gir (Pennanen et al., 2018), og heller ikke den støtte Ingersoll og Smith (2004) fant at nettverk representerer for nyutdannede. For informantene mine opplevdes det å ikke ha innvirkning på valg av tema, og muligheten til mer tid til diskusjon med andre, som et savn.

Veiledningsformen har, ifølge Dahl (2016), ikke funnet sin form, noe variasjonene i mine funn også viser. Dersom mine informanter selv kunne velge hvilken form de skulle hatt på veiledningstilbudet, ønsket de sterkt en kombinasjon med hovedvekt på en-til-en-veiledning for å ivareta i egne behov, og jevnlig gruppeveiledninger sammen med andre nyutdannede. En slik kombinasjon, ser også Bjørndal (2016) på som gunstig.

Mine funn viser at tema for de individuelle veiledningssamtalene, stort sett ble bestemt i fellesskap av de nyutdannede og deres veileder, noe informantene uttrykte tilfredshet med. Det var alltid anledning for de nyutdannede å komme med ønsker. Flere erfarte også at veilederne var flinke til å bringe temaer på banen. Dette representerte en trygghet for informantene, da de ikke alltid visste hva de skulle be om veiledning på, slik Caspersen og Raaen (2014) trekker fram. Dina derimot, som ikke hadde tilbud om formell veiledning, kan ha gått glipp av mulig veiledning på temaer veilederen kunne ha tatt opp, og også den tryggheten dette innebærer.

Innholdet i veiledningssamtalene tok i stor grad utgangspunkt i den enkeltes hverdag og nyutdannedes behov, og handlet om ulike sider ved lærerrollen som undervisning, klasseledelse, vurderingsarbeid og ulike rutiner. Mine funn sammenfaller her med hva Ulvik (2018) og Føinum (2018) fant. Informantene opplevde også at samtalene kunne ha preg av formell karakter, med temaer avtalt på forhånd, eller uformell karakter med utgangspunkt i ulike behov som oppsto underveis i hverdagen. Dette samsvarer med temaer og behov som Amundsen (2007), Rambøll (2016) og Bjerkholt (2017) beskriver.

Noen av informantene fortalte om veiledningsaktivitet, hvor de hadde planlagt og gjennomført undervisningsopplegg sammen med veileder. Dette ble opplevd som veldig positivt, og skapte også slik Wenger (1998) beskriver, en felles identitet og tilhørighet. For de nyutdannede ble det konkret og praksisnært, og lett å ha som utgangspunkt for samtaler før og etter. De nyutdannede

fikk da en veiledning tilpasset konteksten de sto i, slik Bjerkholt (2017) påpeker betydningen av. Samarbeid som praksisfelleskap, opplevde informantene at de lærte mye av, noe som også er dokumentert av Føinum (2016, 2019).

Flere av de nyutdannede hadde videre erfaring med å bli observert og få observere veilederne, noe Amundsen (2007) argumenterer for som nyttig. For de ferske lærerne var det ekstra verdifullt, når de i etterkant av slik observasjon, fikk tilbakemelding på det de hadde fått til, særlig når de selv tenkte motsatt. Her fikk både mine informanter og deres veiledere vist hverandre sine respektive praksiser, slik Lejonberg og Føinum (2018) sier at modellering handler om. Siden utgangspunktet for modellering og veiledning, var at en praksis ikke er bedre enn en annen, slik Føinum (2016) påpeker viktigheten av, dannet disse gjensidige observasjonene utgangspunkt for gode refleksjoner i etterkant. For informantene var observasjon en form for veiledning, der de og veilederne kom tett på hverandre i arbeidshverdagen, og hvor faglig-profesjonell veiledning fikk fokus (Føinum, 2016). Læring i en sosiokulturell forståelse (Gjems, 2007; Skagen, 2013; Bjerkholt, 2017), skjer i samspill med andre. De nyutdannede hadde sammen med veileder undersøkt noe.

5.3 Veilederrollen

Alle informantene i min studie fikk tildelt en veileder lokalt på sin skole, og de opplevde at veilederne var motiverte for oppgaven. Veilederne ble også opplevd støttende, noe som ga et godt grunnlag for gode relasjoner og tillitsfulle forhold. Dette samsvarer med hva Bjerkholt (2017), Smith (2018), Ulvik (2018) og Lejonberg og Føinum (2018), ser på som viktige egenskaper hos en veileder. Flere fortalte om veiledere som bekreftet de nye lærerne og alltid åpnet med å spørre hvordan det gikk med dem, de tilbød psykologisk-emosjonell støtte (Føinum, 2016), og var empatiske lyttere (Egan, 2002).

Tilgjengeligheten til veileder var også av stor betydning for de nyutdannede. Det å ha en veileder som var der for dem, opplevde informantene som trygt. De hadde noen de kunne gå til, noe som gjorde at det å be om hjelp, ikke førte til en følelse av å være til bry. Tilgjengeligheten til informantenes veiledere varierte imidlertid. De som hadde en kollega som veileder, opplevde en større tilgjengelighet, enn de som hadde en avdelingsleder som veileder. Det at veileder var en del av skolens ledelse, påvirket altså negativt, noe også Lejonberg (2018)

har problematisert. Det at maktforholdet var ulikt, altså et asymmetrisk forhold mellom veileder og informantene, ble også opplevd som vanskelig. Dette førte til at informantene i noen tilfeller vegret seg for å ta opp ting, i frykt for at det kunne gå ut over jobben, og sammenfaller med hva Bjørndal (2008) og Lejonberg (2018) påpeker. De som hadde en kollega som veileder, opplevde derimot at forholdet var jevnt og likestilt. For dem var det lett å åpne seg og å be om hjelp. Det at veilederen hadde tilsvarende arbeidsoppgaver, og dermed kjente den nyutdannedes hverdag, opplevdes trygt. Å ha en likestilt kollega som veileder, øker ifølge Ingersoll og Smith (2020), også sannsynligheten for at nye lærere blir værende i yrket. Nyutdannede i Finland trekker også fram at lik status i gruppa, og dermed et trygt miljø for deling, var høyt verdsatt i veiledningen i de finske PGM-gruppene (Geeraerts et al., 2015). Rambøll (2016) viser til at 33 % av de nyutdannede får veiledning av rektorer. Hvor stor andel av veiledere, som har andre roller i skolens ledelse, ble ikke undersøkt. Blant mine informanter var det ingen som fikk veiledning av rektor, men fire av de sju, ble veiledet av avdelingsledere. At informantene tydelig ga uttrykk for at de helst ville hatt en likestilt kollega som veileder dersom de fikk velge, er en bekreftelse på at alle ledere i skolen, bør vurdere om det er etisk riktig å kombinere disse rollene, slik også Lejonberg (2018) har påpekt. At en av veilederne til informantene, uttrykte at hun nylig hadde begynt å tenke på hvor lurt en slik rollekombinasjon var, tyder på at det kan være behov for nettopp en slik bevisstgjøring. Som leder har man ulike roller, og fordi forpliktelsen i de ulike rollene er vanskelig å forene, mener Lejonberg (2018) at de nyutdannede er mer tjent med å ha en veileder uten lederansvar. Dette støttes også opp av rammene for veiledningsordningen (KD, 2018), hvor det står at veileder fortrinnsvis ikke skal være en leder.

Føinum (2019) hevder at potensialet for profesjonell utvikling for de nyutdannede, best kan realiseres om veilederen er en kollega med veilederkompetanse, også det i tråd med KD (2018) sine anbefalinger. I min studie var det bare to av informantene som hadde veiledere med veilederutdanning. Disse opplevde at samtalene med deres veiledere, skilte seg vesentlig fra samtaler de hadde med andre. De fortalte blant annet at veilederne deres i større grad enn andre kolleger og deres ledere, var opptatte av å se på dem som ressurser, med fersk og oppdatert kompetanse. De opplevde også at veilederne var bevisste i sine roller som veiledere. De nyutdannede hadde en klar formening om at veilederutdanning hadde betydning for hvilken type støtte de fikk, noe som samsvarer med det Bjerkholt (2013) og Føinum (2019) mener å se i sine studier. Rambøll (2016) fant at veiledning ble oppfattet mer positivt når veilederen hadde veilederutdanning, noe altså min studie også kan indikere.

Dahl (2016) ser på veilederrollen som en døråpner til profesjonsfellesskapet, og tenker at det er viktig med en videreutvikling av rollen, og at veiledere bør få et større ansvar. I den finske PGM-modellen prioriteres det å utdanne veiledere, som et ledd i skoleutviklingen (Pennanen et al., 2018). Helleve og Langørgen (2018) tenker at utdannede veiledere i tillegg til å være en støtte for nyutdannede, også kan være en ressurs for erfarne kolleger og en pådriver i skoleutvikling.

5.4 Sammen om det

Ifølge Rambøll (2016) bidrar veiledning til en mer positiv opplevelse av det første året i yrket. Min studie viser at veiledning var det viktigste tiltaket i å støtte de nyutdannede informantene. Suksessfaktorer de trakk fram, var å bli bekreftet og møtt på deres behov, av en støttende og tilgjengelig veileder, noe også Worum og Bjørndal (2018) trekker fram som viktige kvaliteter i veiledning. Tid til veiledning ga de nyutdannede opplevelsen av å bli mer sikre på det de var usikre på. De følte seg ivaretatt og litt mindre alene, og ble også mer bevisste og tryggere klasseledere. Mine funn viser at veiledningen var basert på deres premisser, i tråd med prinsippene i H&R-modellen til Handal og Lauvås (1999), hvor de nyutdannedes behov var førende (Skagen, 2013; Bjerkholt, 2013; Ulvik, 2018). Informantene opplevde å få både psykologisk-emosjonell og faglig-profesjonell støtte (Føinun, 2016). Funnene viser at veiledning bidro til en trygghet på at alt ville gå bra. Vi skal «klare det sammen», uttrykte fellesskapsfølelsen de opplevde sammen med veilederne sine, og gjennom veiledning opplevde informantene å kunne ta i bruk det Bjerkholt (2017) kaller skolens handlingsrom. Mine funn om veiledningens betydning, som viktigste støtte for de nyutdannede, sammenfaller helt med hva Morettini et al. (2020) fant ut, da de i likhet med meg, intervjuet nyutdannede om deres erfaringer med veiledning.

Som nyutdannede lærere kom mine informanter ut i skolen med fersk kunnskap fra utdanningen. Mine funn viser at de nye lærerne i flere sammenhenger opplevde å bli sett på som en ressurs, blant annet gjennom deltakelse i utviklingsgrupper, og også i skoleutvikling generelt. Dette kan tyde på at skolene var opptatte av å ivareta og videreutvikle deres kompetanse, slik Bjerkholt (2013) påpeker viktigheten av. En fersk lærer med styrker, vil ved å få prøve ut sin stemme, bli en del av profesjonslæringen på skolen, tenker Jakhelln (2011). At

alle aktører i en skole i utvikling kan lære av hverandre, støttes også av Kelchtermans (2019) og Ulvik (2018), som sier at nyutdannede må ses på som en ressurs i skolen. Ved å unngå et korrigerende perspektiv på veiledning, med fokus på de nyutdannedes svakheter og mangler, men heller fokusere på deres styrker og potensiale, mener Kelchtermans (2019) at man utvikler motiverte og profesjonelt engasjerte lærere. Nyutdannede representerer muligheten for å se virkeligheten med nye øyne, når de undrende stiller spørsmål ved det som andre tar for gitt. Sammen kan man da utforske nye alternativ, og nye perspektiver kan åpne seg, slik Bjerkholt (2013), Ulvik (2018) og Kelchtermans (2019) alle påpeker viktigheten av.

Ved å observere hverandres praksis, slik mine informanter opplevde stor nytte av, kan både veileder og nyutdannede lære av hverandre, slik også Worum og Bjørndal (2018), Ulvik (2018) og Kelchtermans (2019) tenker om gjensidig læring. Nesten 50 år etter at sosialantropologen Mead (1971) analyserte læring i ulike samfunn og mellom generasjoner, er hennes funn fremdeles nyttige. Mead (1971) brukte begrepene postfigurativ, kofigurativ og prefigurativ læring. Jeg vil bruke hennes begreper for å beskrive hvordan læring kan skje i et skolefelleskap. Den postfigurative læringen, hvor Mead (1971) tenker at yngre lærer av de gamle, vil jeg sammenligne med hvordan mine informanter opplevde å lære av veilederne og mer erfarne kolleger. Den kofigurative læringen, skjer mellom jevnaldrende (Mead, 1971), og representerer den læringen som skjer når nyutdannede får utveksle erfaringer, slik mine informanter opplevde på kommunale nettverkssamlinger. Begrepet prefigurativ, kjennetegnes av en verden i rask endring, der Mead (1971) forklarer at voksne også lærer av barna sine, og der barn vet og kan mer enn de eldre på flere områder. Denne læringen relaterer jeg til at veiledere og kolleger lærer av de nyutdannede, noe mine funn tydelig bekrefter.

Jakhelln (2011) hevder at veiledning ikke er nok for å sikre en god oppfølging av nyutdannede, i likhet med det mine funn viser. Anerkjennelse fra kolleger ble opplevd som en viktig støtte, noe også Ulvik (2018) fant. Greta, som ikke fikk et formelt veiledningstilbud og ble overlatt til seg selv, opplevde det som særlig viktig å få kolleger hun kunne støtte seg på. Dette sammenfaller med Morettini et al. (2020) sine funn, som viser at der formell veiledning utgår, oppsøker de nyutdannede andre kolleger for å få støtte. Også for de andre informantene, som fikk et formelt veiledningstilbud, var støtte hos kolleger viktig, slik både Ingersoll og Smith (2004) og Morettini et al. (2020) sine funn viser. For mine informanter var det videre god læring i å se at også erfarne lærere kunne gjøre feil. Modellering handler, slik Lejonberg og Føinun (2018) påpeker, ikke om å demonstrere en undervisning som er perfekt, men å vise bort andres praksis, som igjen kan gi grunnlag for samtaler i etterkant. Ulike former for praksisfelleskap

med kolleger ble opplevd som lærerikt for mine informanter, både for å lære av andre og for å se at det ikke var så farlig når noe ble annerledes enn planlagt.

For informantene mine var møtet med et støttende arbeidsmiljø, i tråd med Rambøll (2016) sine funn, helt avgjørende for opplevelsen av trygghet. De opplevde å møte et skolefellesskap, som så betydningen av å gjøre hverandre gode (Wormnes & Manger, 2005; Bjørndal, 2016; Tiller, 2014). Å bli akseptert i skolemiljøet var viktig for informantene, og ga dem en følelse av å høre til, og økte også motstandskraften (Morettini et al., 2020). Ifølge Ulvik (2018) forstås begrepet motstandskraft ofte som en individuell egenskap, og argumenterer i stedet for en alternativ forståelse, hvor interaksjonen mellom den enkeltes ressurs og omgivelser er avgjørende. En slik forståelse vil støtte opp om viktigheten av et støttende og imøtekommende skolefellesskap, i tråd med mine funn. Bea uttrykte at hele skolen, kolleger og hvordan hun ble tatt imot og tatt vare på, hadde betydd alt. Hun påpekte at unger og foreldre kommer og går. At hun trivdes med de hun jobbet med, var det som hadde holdt henne gående. Både Bea og de andre informantene ga uttrykk for en tro på at nyutdannede som blir møtt med interesse, og av et fellesskap som støtter og heier på dem, ville ha større mulighet til å holde ut, og bli værende i yrket.

5.5 Validitet, overførbarhet og begrensninger

Jeg har i drøftingen søkt å vise at jeg med min undersøkelse, fant det den var ment å undersøke. Videre har jeg argumentert for at mine funn kan bekreftes av andre studier. Jeg vil særlig trekke fram studien til Morettini et al. (2020), hvor både problemstilling, valg av metode og funn, sammenfaller med min undersøkelse. Samlet mener jeg at henvisninger til denne og andre studier, bekrefter gyldigheten, altså validiteten i min forskning.

I et hermeneutisk perspektiv vil det å finne forståelsen av hva saken gjelder, handle om å tenke sammen og bruke dialog. Inn i dialogen med de ferske lærerne hadde jeg med meg en forforståelse, og kan på mange måter ses på som en innenfra-forsker, fordi jeg selv har veiledet nyutdannede. Dette vil være annerledes enn å være en utenfra-forsker (Hoel, 2000). Jeg kjente til mye av det de nyutdannede fortalte om i intervjuene, og fikk slik lettere tilgang til innsikt i, og kunnskap om, det de fortalte meg. I tolkning av resultater vil denne forforståelsen være en del av meg som forsker. Dermed kan det være at jeg heller ikke har hatt tilstrekkelig analytisk avstand til det jeg skulle tolke. Som forsker påvirker man, og blir ifølge Nilssen (2012) selv

påvirket, noe som også kan ha hatt innflytelse på mine valg og hva de nyutdannede fortalte. Målet var likevel at det i intervjuene skulle skje en horisontsammensmeltning, slik at forskningen kunne gi et pålitelig bilde av akkurat disse ferske lærernes erfaringer med veiledning og andre former for støtte. Med min åpne holdning til de ferske lærernes fortellinger, fikk jeg slik innsikter som jeg ikke hadde forventet, i tråd med hva Højberg (2013) sier skjer, fordi jeg tillot at mine fordommer ble satt på spill.

I min studie er det en klar begrensning at jeg bare har sju informanter. Det gjør det vanskelig å generalisere, selv om det ikke er et uttalt mål i kvalitativ forskning. Studien vil bare gi et bilde av disse konkrete informantenes erfaringer. Når man forsøker å gå i dybden, kan studier likevel ha relevans (Yin, 2009). Min empirisk baserte studie, kan med sitt kunnskapsgrunnlag ha gitt noen tanker, som kan være interessant å studere.

Når det gjelder studiens overførbarhet, og hvorvidt den kan gjelde for andre, tenker jeg at den vil være interessant for alle som er opptatt av skole og utdanning. Jeg tenker at nyutdannede ved å lese studien kan kjenne seg igjen, og kanskje med det få en bekreftelse på at de ikke er alene. Veiledere kan bli enda mer bevisste de nyutdannedes behov, og ta dette med seg når de skal være deres støttespillere. Lærere som er eller skal bli kolleger til nyutdannede, kan bli klar over den viktige rollen de har for nyutdannede. Skoleledelser vil ved å lese studien, forhåpentligvis bli bevisste på hvordan de tar imot de nyutdannede, hvordan veiledningstilbudet kan rigges, hvem den nyutdannede får som veileder, og at de sammen med skoleeier prioriterer utdanning av veiledere. Skoleeier kan i tillegg også se viktigheten av å tilby et nettverk med hyppige, kanskje månedlige treff, hvor de nyutdannede og veiledere selv har påvirket innholdet. Utdanningsinstitusjoner kan finne interesse i å kjenne til mine funn, når de skal forberede lærerstudenter på læreryrket, og i utdanningen av veiledere. Politisk kan studien, sammen med andre studier, gi et bilde av hvor viktig det er, at det fortsatt jobbes for å sørge for at alle nyutdannede får et veiledningstilbud.

6 Avslutning

6.1 Hovedfunn

Innledningsvis viste jeg til at Skagen (2013) etterlyste empirisk forskning, som sier noe om hvordan veiledning utføres og hva som fungerer. Føinum (2018) pekte på at kvaliteten på veiledningsdiskusjoner burde undersøkes. Ulvik (2018) så behovet for mer kunnskap om hvilken støtte som var viktig, utover veiledning. Målet mitt var å finne noen svar på dette, og med min empiriske forskning og undersøkende tilnærming til veiledningsfeltet, kanskje bidra til en veiledning som vil ta utgangspunkt i nyutdannedes behov, slik Bjerkholt (2017) sier det er behov for. I studien intervjuet jeg sju ferske lærere, som hadde et formelt veiledningstilbud. Tittelen på min oppgave viser til en målsetning om at nyutdannede lærere skal sikres en rett til veiledning (KD, 2018). Jeg har med mitt masterprosjekt ønsket å gi nyutdannede lærere en stemme, ved å belyse hvordan utvalgte lærere, i en kommune med en etablert ordning for veiledning, gjennom sitt første år som nyutdannet, har opplevd sider ved det å være fersk lærer, og hvilken betydning veiledning og annen støtte har hatt for dem.

Problemstillingen i denne masteroppgaven var følgende: *Hvilke erfaringer har nyutdannede lærere med veiledning og andre former for støtte, fra det første året i yrket?*

Mine funn viste at ingen av informantene var fullt ut forberedt på overgangen fra utdanning til yrke, og for noen opplevdes denne overgangen som et praksissjokk. Det å gjøre ting for første gang medførte mange tanker om hva man skulle gjøre, og om det man gjorde var rett, noe som resulterte i en bratt læringskurve. I en hektisk hverdag måtte egne forventninger til hva man kunne utrette justeres ned. Funnene viste variasjoner i hvorvidt de nyutdannede hadde formell kompetanse i fag de ble satt til å undervise i. Undervisning i fag med fordypning ble opplevd mer trygt, enn det å undervise i fag uten fagkompetanse. Å være i eller utenfor komfortsonen, påvirket starten i læreryrket for informantene.

Veiledningstilbudet til de nyutdannede hadde store variasjoner, både hvorvidt veiledning var timeplanfestet, hvorvidt veiledning ble gjennomført, veiledningens form, hvordan temaene for veiledning ble bestemt, samt innholdet i samtalene. Felles for alle, uavhengig av den enkeltes erfaring med egen veiledning, var at de mente veiledning var det viktigste tiltak for å lette den

første tiden for de nyutdannede. Mange hadde positive erfaringer med ulike former for praksisfellesskap, for eksempel felles undervisning med veilederne eller andre. Observasjon, både at de nyutdannede ble observert, og at de selv fikk observere veilederne eller andre lærere, ble opplevd positivt av informantene. De ferske lærerne mente det mest ideelle ville være en kombinasjon av en-til-en-veiledning, samt en tilhørighet til en gruppe med andre nyutdannede. Det eksisterende tilbudet i denne kommunen, med et felles nettverk, dekket ikke fullt ut et slikt behov.

For de fleste av mine informanter, ble veilederen en viktig støttespiller. Å være motivert for oppgaven, å etablere en trygg relasjon preget av tillit, samt det å være tilgjengelig, ble trukket fram som viktige egenskaper hos en støttende veileder. Også det å kunne gi faglig støtte ble opplevd som viktig. Hvilken rolle veilederen hadde i tillegg til å være veileder for informantene, varierte. Tre av informantene hadde kolleger som veiledere, noe som ble oppfattet som en fordel. Forholdet ble opplevd jevnt, veilederen hadde god kjennskap til den nyutdannedes hverdag, det var lettere å åpne seg, samt be om hjelp. Fire av informantene ble tildelt en avdelingsleder som veileder. Dette fikk blant annet negative konsekvenser for opplevelsen av tilgjengelighet, samt frekvensen av veiledninger. Disse veilederne var ofte fraværende fra skolen og avtaler om veiledning ble dermed avlyst. Usikkerhet knyttet til maktforholdet, medførte vanskeligheter for noen i å være ærlige om alt.

Å være ny, innebar også å møte ukjente kolleger. De nyutdannedes erfaringer med imøtekommenhet og støtte fra kolleger, ble trukket fram som nesten like viktig som god veiledning. Informantene fortalte også om et profesjonsfellesskap, med kolleger og ledelse som var nysgjerrige på hva de som nye lærere brakte inn i skolen. Opplevelsen av å bli møtt med interesse, og å bli anerkjent for sin kunnskap, bidro til at informantene følte at overgangen til yrket hadde blitt lettere. Det å oppleve at man ses på som noe annet enn hjelpetrengende, at man har ressurser som skolene har bruk for, bidro ifølge informantene mine, til at det ble lettere for dem å håndtere hverdagen og å bli værende i læreryrket.

6.2 Implikasjoner og forslag til videre forskning

Skal man klare å rekruttere og beholde de ferske lærerne, slik også formålet med den norske veiledningsordningen er (KD, 2018), vil det være viktig å se på hva som fungerer og hva man bør endre på. Informantene mine fikk oppfølging og nedsatt undervisningstid sitt første år som lærer, selv om rammene påpeker at man regnes som nyutdannet i to år (KD, 2018). Smith og Ulvik (2018) foreslår i oppfølgingen av ferske lærere, en treårig modell hvor hele skolen er ansvarlige for å ta imot nyutdannede. I modellen ser de for seg en kombinasjon av nedsatt undervisningstid for både den nyutdannede og veileder de to første årene, og et veiledningstilbud bestående av ulike veiledningsaktiviteter. Smith og Ulvik (2018) tenker også kollegaveiledning og deltakelse i regionale nettverk med nyutdannede og veiledere, som del av modellen, og at støtteapparatet må bestå nettopp av en veileder, trinnkolleger og nettverk der andre nyutdannede inngår. Å være lærer innebærer for alle å være underveis (Ulvik, 2018). I tråd med mine funn kan et utvidet perspektiv, med inkludering av hele skolen som del av veiledningsordninger, kunne bidra til at nyutdannede verdsettes som en ressurs, og slik også bidra i skoleutvikling. Ved at nyutdannede ikke overlates til seg selv, men blir inkludert og anerkjent, vil selvtilliten og motivasjonen øke, og skolefelleskapet bli tilført verdifulle bidrag i sin profesjonelle læring og skoleutvikling, i tråd med argumentene til Kelchtermans (2019), og den finske PGM-modellen (Pennanen et al., 2018).

I videreutviklingen av en veiledningsordning, tenker jeg at alle som har ansvar for å legge til rette for oppfølging av nyutdannede, bør se nærmere på Smith og Ulvik (2018) sin modell. Jeg tenker videre at kommunen informantene jobber i, allerede har et godt utgangspunkt for et velfungerende veiledningstilbud. Skolene, ikke bare i denne kommunen, bør fortsette å tilby de nyutdannede timeplanfestet veiledning. Praksisfelleskap og observasjon bør inngå som elementer i veiledningen. Veilederne bør være motiverte og vektlegge en god relasjon, ha formell veilederkompetanse og ikke lederansvar. En videreutvikling av nettverk, hvor likeverdige deltakere gis tid til å diskutere temaer, med utgangspunkt i den nyutdannedes behov, bør prioriteres. Veiledning må ses på som en del av felles skoleutvikling, forankret i skolens planer. De nyutdannede må ses på som en ressurs, med gjensidig læring i fokus. Veiledning må ses på som ett av flere tiltak for å støtte nyutdannede. Jeg tenker at veiledning alene ikke er nok, og noe alle i skolen bør være bevisste. På den måten kan de nyutdannede lærerne få oppleve at skolene åpner dørene og ønsker dem velkomne inn, slik Tiller (2014) bruker som bilde, på hvordan kolleger gjør nye lærere gode.

Skagen (2013) tenker at veiledning innebærer en læreprosess for alle involverte, og at nye og bedre veier underveis kan dukke opp. Når slike veiskiller møter en, må kursen justeres. Med evnen til å utforske overraskelsen, sier Skagen (2013) at muligheten for ny kunnskap kan vise seg. Slik tenker også jeg at det er med min forskning. Det har hele tiden dukket opp nye og interessante ideer og spor. Jeg har justert og endret, og også mot slutten oppdaget ting jeg gjerne skulle ha utforsket mer. Men muligheten for andre, og kanskje for meg selv, er jo der.

I studien har jeg ikke snakket med veiledere. I fremtidig forskning kan det være interessant å høre deres erfaringer. Det å snakke med veiledere, vil kunne gi et bilde av den betydningen veilederrollen har, sett fra en veileders vinkel. Både veilederes rolle og deres kompetanse, kan ha betydning for kvaliteten på veiledningen. Det bør undersøkes hvilken betydning veiledningsutdanning, samt veilederens rolle, i kombinasjon med andre roller som leder eller kollega har. Framtidens masterutdannede lærere kommer ut med få undervisningsfag, men også forskerkompetanse. Med tanke på at mange veiledere i skolen, har annen type fagfordypning, og heller ikke nødvendigvis har utdanning på masternivå, vil det være interessant å se på om det påvirker veilederrollen, og kanskje også innholdet i veiledningen.

En kombinasjon av ulike former for veiledning, som også inkluderer ulike former for praksisfellesskap, ville også vært interessant å utforske. I søken etter å finne ut mer om nyutdannedes opplevelser av og kvaliteten på et slikt veiledningstilbud, kunne det å bruke kvalitative metoder som observasjon, i kombinasjon med intervju, bidra til ny kunnskap.

Referanseliste (APA 6th)

- Amundsen, P. (2007). Fra reflekterende student til praktiserende pedagog. Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling. I Utdanningsdirektoratet (Red.). *Når starten er god: En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring* (s. 57-67). Oslo: UDIR.
- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal, K. E. W. (Under revidering). Relevant for skolen? Nyutdannede læreres erfaringer med bruk av faglig fordypning og masteroppgave i yrkesstarten. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Doktoravhandling). Universitetet i Oslo, Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2008). *Bak veiledningens dør: symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler: Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Eds.). *APA Handbooks of Research Methods in Psychology, Vol 2: Research Designs*, American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Busch, T. (2013). *Akademisk skriving: For bachelor- og masterstudenter*. Trondheim: Fagbokforlaget.

- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), (p. 189-211). <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Crotty, M. (1998). *The Foundations of Social Research: Meaning and Perspective in the Research Process*. Thousand Oaks, CA, USA: SAGE. Kap. 1: "Introduction: The research Process".
- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget: Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere* (Vol. STF 50 A06050). Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet fra: https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_nyutdannede_laerere.pdf
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget
- De nasjonale forskningsetiske komiteene & Den nasjonale komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (4. utg.). Oslo: Oktan Oslo AS.
- Egan, G. (2002). *Den kompetente Vejleder*. København: Rådet for Utdannelses- og Ervervsveiledning.
- European Commission. (2010). *Developing Coherent and System-wide Induction Programmes for Beginning Teachers: A Handbook for Policymakers*. Brussels: European Commission. European Commission Staff Working Document SEC (2010) 538 final. Hentet fra: <http://hdl.voced.edu.au/10707/328706>
- Føinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290-310. <https://doi.org/10.5617/adno.2446>
- Føinum, M. (2018). Veiledningssamtaler med nyutdannede lærere: Hvilke tema prioriteres? *Acta Didactica Norge*, 12(3), Art. 7, 24 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.4903>
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I Kroksmark, T. & Åberg, K. (Red.). *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget

- Føinum, M. (2019). Veiledningssamtaler: Hvordan kan mentor bidra til å utvikle en ny lærers forståelse for undervisningsarbeidet? *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 4(1), 17–39. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1385>
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. In *European Journal of Teacher Education*. 38:3, (358-377).
<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5, 266-272.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår: En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Heikkinen, H., Jokinen, H. & Tynjälä, P. (2008). Reconceptualising Mentoring as a Dialogue. In Fransson G. & Gustafsson, C. (Eds). *Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* (p.107–124). Gävle: Gävle University Press.
- Heikkinen, H., Wilkinson, J., Aspfors, J. & Bristol, L. (2017). Understanding mentoring of new teachers: Communicative and strategic practices in Australia and Finland. In *Teaching and Teacher Education* 71, 1-11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.11.025>
- Helleve, I. & Langørgen, K. (2018). Veilederutdanning. I Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hoel, T. L. (2000). Forskning i eget klasserom. *Nordisk Pedagogik*, 20(3), 160-170.
- Højberg, H. (2013). Hermeneutik. I Fuglsang, L., Olsen, P. B. & Rasborg, K. (Red.). *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene, på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg., s. 289-324). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ingersoll, R. M. & Smith, T. M. (2004). Do Teacher Induction and Mentoring Matter? In *NAAS Bulletin*, (Vol. 88., No. 638., p. 28-40).

- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: Å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* (Doktoravhandling). Universitetet i Tromsø, Tromsø.
- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. In Sullivan A., Johnson B. & Simons M. (Eds). *Attracting and Keeping the Best Teachers. Professional Learning and Development in Schools and Higher Education*. (Vol. 16). Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. In *Teaching and Teacher Education*, 43. 154-164. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet & KS. (2009). *Pedagogavtalen*. Hentet fra: <https://www.nyutdannede.no/media/1096/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet & KS. (2014). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringen*. Hentet fra: https://www.nyutdannede.no/media/1095/2014_avtale_kd_ks.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Informasjon om endringer i opplæringsloven og privatskoleloven (undervisningskompetanse m.m.)*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/rundskriv_f_02_12_en_dringer_opplaeringsloven_privatskoleloven_undervisningskompetanse_mm.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025 – Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Hentet fra: https://www.nyutdannede.no/media/1176/2017-kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet fra:
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring - og andre tekster*. København: Reitzel.
- Lejonberg, E. & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), 18-29. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1481>
- Mathisen, P. (2015). *Mentor: Mentoring i praksis* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mead, M. (1971). *Broen over generasjonskløften*. Oslo: Universitetsforlaget
- Morettini, B., Luet, K. & Vernon-Dotson, L. (2020). Building Beginning Teacher Resilience: Exploring the Relationship between Mentoring and Contextual Acceptance. *Educational Forum*, 84(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1679933>
- Nielsen, K. & Kvale, S. (Red.). (1999). *Mesterlære: Læring som sosial praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkeltbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Pennanen, M., Heikkinen, H. L. T. & Tynjälä, P. (2018). Virtues of Mentors and Mentees in the Finnish Model of Teachers' Peer-group Mentoring. In *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64:3, (355-371).
<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1554601>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). (Del 1, kap. 1 og 2). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2015). *Delrapport: Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. Hentet fra:
https://www.nyutdannede.no/media/1155/evaluering_veiledningsordningen_for_nyutdannede_pedagoger_i_barnehage_og_skole.pdf
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Hentet fra:
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Smith, K. (2018). Mentorrollen – norske og internasjonale stemmer. Dialogpartner, mentor eller veileder? I Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). (2018). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2014). Fra det innerste rommet – glimt fra veilederes og nye læreres dagbøker. I Stjernstrøm, E. & Knudsen, L. C. (Red.). *Stemmer i veiledningsrommet*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Utdanning. (2019). *Utdanning nr. 12- 2019*. Hentet fra: <https://user-c1yu2a.cld.bz/Utdanning-nr-12-2019/7/#zoom=z>
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte? I Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wenger, E. (1998). A social theory of learning. In Illeris, K. (2009). *Contemporary Theories of Learning. Learning theorists ... in their own words*. New York: Routledge
- Wilkinson, S. (2004). Focus Group Research. In Silverman, D. (Red.). *Qualitative research: Theory, method and practice*. (Kap. 10., s. 177-199). Thousand Oaks, CA, USA: Sage.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Worum, K. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk Tidsskrift I Veiledningspedagogikk*, 3(1), 1-17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Designs and Methods* (4. utg., Vol. 5). Thousand Oaks, California: Sage.

Vedlegg 1

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjekt

Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet:

«Veiledning er tiltaket mot nytilsatte nyutdannede lærere. Hvordan fungerer det?».

I dette skrevet får du informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en mastergradsoppgave på UiT, Norges arktiske universitet innen «Utvikling og ledelse i skolesektoren», med fordypning i fagfeltet veiledning. Formålet er å forske på hvordan veiledning av nytilsatte nyutdannede lærere foregår, og belyse hvordan lærere, gjennom sitt første år som nyutdannet, opplever det å være fersk lærer. Hvilken betydning har det å få veiledning, veiledningens form, organisering, hyppighet, samt veileders kompetanse og rolle? Det du forteller vil gi viktig informasjon i videreutvikling av veiledningsordning i skolen, både lokalt og nasjonalt. Det vil skrives en mastergradsoppgave om temaet, og en artikkel i et norsk eller internasjonalt tidsskrift basert på mastergradsoppgaven og materialet i etterkant.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Cathrine Østberg er ansvarlig for prosjektet.

Førsteamanuensis Yngve Antonsen er veileder for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er aktuell som informant, fordi du er nyutdannet og ble tilsatt som lærer i ... kommune dette eller forrige skoleår.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du sier ja til å delta i et fokusgruppeintervju, sammen med 4-5 andre nytilsatte lærere. Et fokusgruppeintervju ligner på en hverdagslig samtale, hvor deltakerne kan snakke fritt rundt spørsmål som stilles.

Samtalen vil ha et dynamisk preg. Det vil bli tatt lydopptak av fokusgruppeintervjuet og dette vil bli transkribert (skrevet ned) i etterkant.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan oppbevares og brukes dine opplysninger?

Opplysningene om deg vil bare brukes til formålene som er skissert i dette skrevet. Opplysningene behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Cathrine Østberg og hennes veiledere, som vil få tilgang til disse opplysningene under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert, slik at den vil være et offentlig dokument.

Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at du som informant kun vil bli nevnt som lærer 1, 2 eller 3 etc. Det vil heller ikke bli nevnt hvilke skoler informantene jobber ved. Du vil ikke kunne bli gjenkjent gjennom måten du blir beskrevet i oppgaven.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, samt artikkel om temaet skrevet og publisert, ca. august 2020, vil opptak og transkribering bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Opplysninger om deg behandles basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT, Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket. Du har rett til å be om innsyn, retting, sletting begrensning og dataportabilitet (kopi, samt rett til å klage til Datatilsynet.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Cathrine Østberg, (cath_oestberg@hotmail.com) – 91386994

Yngve Antonsen, veileder (yngve.antonsen@uit.no) – 776 60 495

Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold (joakim.bakkevold@uit.no) – 776 46 322

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, (personverntjenester@nsd.no) - 55 58 21 17

Samtykkeerklæring returneres som vedlegg på mail, eller underskrives ansikt til ansikt, så snart som mulig. Du vil så bli kontaktet for å avklare tidspunkt for fokusgruppeintervjuet.

Med vennlig hilsen

Cathrine Østberg

Prosjektansvarlig

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Veiledning er tiltaket mot nytilsatte nyutdannede lærere. Hvordan fungerer det?*», og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker i å delta på ett fokusgruppeintervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles fram til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 2

Intervjuguide

Veiledning er tiltaket mot nytilsatte nyutdannede lærere. Hvordan fungerer det?

Intervjuspørsmål 1. <ul style="list-style-type: none">• Fortell litt om deg selv.	<ul style="list-style-type: none">• Bakgrunn?• Utdanning/fag?• Hvor jobber du?• Hvilket trinn?• Kontaktlærer/timelærer?• Hvilke fag underviser du i?• Hvor lenge har du vært tilsatt i denne stillingen?• Tilbud om veiledning?
Intervjuspørsmål 2. <ul style="list-style-type: none">• Hvilken betydning har veiledningens hyppighet?	<ul style="list-style-type: none">• Hvor ofte har du veiledning?• Faste tidspunkt?• Jevnlige møter?• Er veiledningen uformell/ad hoc?• Hvor lenge varer veiledningsøktene?• Veiledning både første og andre år?• Hyppighetens betydning?• Veileder tilgjengelig utenom avsatte tidspunkt?
Intervjuspørsmål 3. <ul style="list-style-type: none">• Hvilken betydning har veiledningens form?	<ul style="list-style-type: none">• En til en?• Gruppe?• Både en til en/gruppe?• Bare veiledningsforum?• Hva oppleves som viktigst?
Intervjuspørsmål 4. <ul style="list-style-type: none">• Hvilken betydning har veileders rolle?	<ul style="list-style-type: none">• Hvem er veilederen?<ul style="list-style-type: none">- Fadder?- Kollega på trinnet (nær veileder)?- Kollega på skolen?- En i ledelsen?- Ikke fra egen skole?

	<ul style="list-style-type: none"> • Veilederen motivert for oppgaven? • Hvordan påvirker veileders rolle veiledningen?
<p>Intervjuspørsmål 5.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har ditt forhold/relasjon til veileder? 	<ul style="list-style-type: none"> • Er forholdet basert på tillit? • Opplever du støtte? • Positivt/negativt forhold? • Har du alternativer til tildelt veileder? • Har relasjon betydning (team/ikke team – leder)?
<p>Intervjuspørsmål 6.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har veileders kompetanse? 	<ul style="list-style-type: none"> • Formell veilederkompetanse? • Annen kompetanse? • Usikker på veileders kompetanse? • Opplevs det som viktig med formell veilederkompetanse?
<p>Intervjuspørsmål 7.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvordan bestemmes innholdet i veiledningssamtalene? 	<ul style="list-style-type: none"> • Fastlagte periodeplaner? • Planlegges fra gang til gang? • Ad hoc/tilfeldig? • Kombinasjon plan/ad hoc? • Veileder bestemmer? • Veisøker bestemmer? • Bestemmes i fellesskap? • Varierer? • Hvordan påvirker rammene (hyppighet, form, veileders rolle/relasjon/kompetanse)?
<p>Intervjuspørsmål 8.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har veiledningens innhold? 	<ul style="list-style-type: none"> • Tema (skoleutvikling, lærerrollen, planarbeid, klasseledelse, klassemiljø, begynneropplæring, tilpasset opplæring, elevatferd, samarbeid med PPT, skole/hjem-samarbeid, foreldremøter, utviklingssamtaler og elevsamtaler)? • Case? • Veiledes dere på /undervisningsopplegg/fag? Fag med kompetanse fra utdanning eller ikke? • Praktiske ting? • Har innholdet endret seg etter hvert?

	<ul style="list-style-type: none"> • Blir du veiledet i det å styrke/videreutvikle dine kvaliteter? Utgangspunkt i din kompetanse? • Veiledning først og fremst et bidrag i å sørge for at du tilpasses eksisterende kultur? • Toveis læring? Lærer veileder av deg?
<p>Intervjuspørsmål 9.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Hvilken betydning har veiledning i overgangen til å bli en profesjonsutøver? 	<ul style="list-style-type: none"> • Veiledning - hjelp i å mestre lærerrollen/trygget deg på det å være en profesjonsutøver? På hvilken måte? • Andre viktige ting som bidrar til trygghet? • Hvordan har formell veiledning fungert sammenlignet med veiledning fra andre kollegaer? Andre som har større betydning for deg enn din veileder, i det å bli trygg i yrket? • Andre faktorer som har vært viktig? Viktigere enn veiledning? • Aktiv deltaker i en skole i utvikling? • Får du bidratt med din kompetanse fra mastergradsoppgave/fordypningsfag inn i skolen? • Ville du ha savnet en veileder dersom du ikke hadde det?

Cathrine Østberg, mastergradsstudent ved UiT – Norges arktiske universitet – 2019-2020

Vedlegg 3



NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Veiledning er tiltaket mot nytilsatte nyutdannede lærere. Hvordan fungerer det?

Referansenummer

482439

Registrert

04.03.2019 av Cathrine Østberg - cos006@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

UIT – Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Yngve Antonsen, yngve.antonsen@uit.no, tlf: 77660495

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Cathrine Østberg, cath_oestberg@hotmail.com, tlf: 91386994

Prosjektperiode

01.01.2019 - 31.08.2020

Status

10.04.2019 - Vurdert med vilkår

Vurdering (3)

10.04.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv/endret dokument. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet/dokumentet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår gjelder fortsatt.

06.03.2019 - Vurdert med vilkår

NSD bekrefter å ha mottatt et revidert informasjonsskriv 5.3.2019. Vi gjør oppmerksom på at vi ikke foretar en vurdering av skrevet, og vi forutsetter at du har foretatt de endringene vi ba om. Dokumentasjonen legges

ut i Meldingsarkivet og er tilgjengelig for din institusjon sammen med øvrig prosjektdokumentasjon. Vurderingen med vilkår datert 5.3.2019 gjelder fortsatt.

05.03.2019 - Vurdert med vilkår

FORENKLET VURDERING MED VILKÅR

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet har lav personvernulempe fordi det ikke behandler særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser, eller inkluderer sårbare grupper. Prosjektet har rimelig varighet og er basert på samtykke. Vi gir derfor prosjektet en forenklet vurdering med vilkår.

Du har et selvstendig ansvar for å følge vilkårene og sette deg inn i veiledningen i denne vurderingen. Dersom du følger vilkårene og prosjektet gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet vil behandlingen av personopplysninger være i samsvar med personvernlovgivningen.

VILKÅR

Vår vurdering forutsetter:

1. At du gjennomfører prosjektet i tråd med kravene til informert samtykke
2. At du ikke innhenter særlige kategorier eller personopplysninger om straffedommer og lovovertridelser
3. At du følger behandlingsansvarlig institusjon (institusjonen du studerer/forsker ved) sine retningslinjer for datasikkerhet
4. At du laster opp revidert(e) informasjonsskriv på utvalgssiden(e) i meldeskjemaet og trykker «bekreft innsending», slik at du og behandlingsansvarlig institusjon får korrekt dokumentasjon. NSD foretar ikke en ny vurdering av det reviderte informasjonsskrivet.

1. KRAV TIL INFORMERT SAMTYKKE

De registrerte skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse. Du må påse at informasjonen minst omfatter:

- Prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- Hvilken institusjon som er behandlingsansvarlig
- Hvilke opplysninger som innhentes og hvordan opplysningene innhentes
- At det er frivillig å delta og at man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn
- Når prosjektet skal avsluttes og hva som skal skje med personopplysningene da: sletting, anonymisering eller videre lagring
- At du/dere behandler opplysninger om den registrerte basert på deres samtykke
- Retten til å be om innsyn, retting, sletting, begrensning og dataportabilitet (kopi)
- Retten til å klage til Datatilsynet
- Kontaktopplysninger til prosjektleder (evt. student og veileder)
- Kontaktopplysninger til institusjonens personvernombud

På nettsidene våre finner du mer informasjon og en veiledende mal for informasjonsskriv:
http://www.nsd.uib.no/personvernombud/hjelp/informasjon_samtykke/informere_om.html

Det er ditt ansvar at informasjonen du gir i informasjonsskrivet samstemmer med dokumentasjonen i meldeskjemaet.

2. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.8.2020.

3. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

NSD SIN VURDERING

NSDs vurdering av lovlig grunnlag, personvernprinsipper og de registrertes rettigheter følger under, men forutsetter at vilkårene nevnt over følges.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Forutsatt at vilkår 1 og 4 følges er det NSD sin vurdering at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Forutsatt at vilkår 1 til 4 følges vurderer NSD at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19) og dataportabilitet (art. 20).

Forutsatt at informasjonen oppfyller kravene i vilkår 1 vurderer NSD at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

MELD ENDRINGER

Dersom den planlagte behandlingen av personopplysninger endrer seg, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. På våre nettsider informerer vi om hvilke endringer som må meldes. Vent på svar før endringer gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

NSD vil følge ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

