

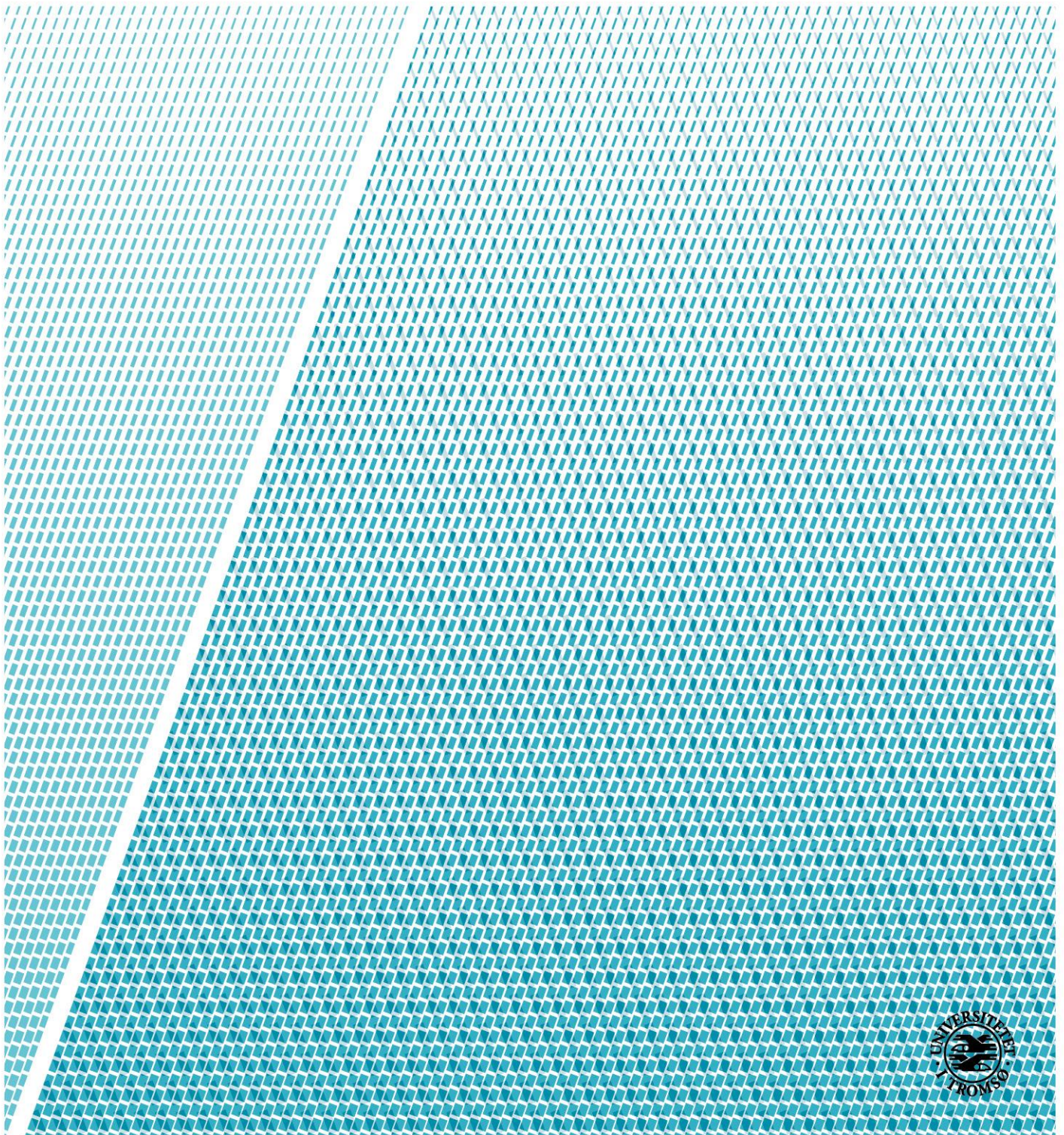
Nyutdannede lærere etter en femårig masterutdanning

«Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro»

—

Christine Frantzen

Masteroppgave i Integrert Master i Lærerutdanning 1.-7.trinn, november 2018



Sammendrag

Denne studien tar for seg ulike nyutdannede læreres opplevelser og erfaringer fra deres første tid i yrkeslivet, etter at de har fullført en femårig integrert masterutdanning. Bakgrunnen for studien var en interesse for hvilke innvirkende faktorer som spiller inn for opplevelsen av overgangen fra student til yrkesaktiv lærer. Det stadige fokuset på læreryrket og beslutningen om å gjøre all grunnskoleutdanning femårig, var med på å spisse fokuset i avhandlingen. Ved å blant annet fokusere på den formelle forberedelsesprosessen til yrket, som finner sted på universitetene og den uformelle kvalifiseringsprosessen, som finner sted i etterkant av fullført utdanning, har denne studien søkt innsikt i fenomenet å være nyutdannet lærer. Gjennom intervjuer med nyutdannede lærere i grunnskolen, løftes perspektiver fram som jeg opplever kan bidra til en større forståelse av feltet. Funn peker mot at opplevelsen av den første tiden i yrket er sammensatt og påvirkes av flere faktorer. Blant annet opplever de nyutdannede den faglige tyngden som de beskriver de hadde med seg fra lærerutdanningen, som sentralt for opplevelsen av mestring og trygghet. Både i undervisningsplanlegging og gjennomføring, men også i møte med kolleger og elevenes foresatte. På samme måte skildres det at opplevelsen av mangelfull fagteoretisk kunnskap være rot til usikkerhet, da spesielt i møte med foresatte. Til tross for varierte og til tider store arbeidsmengder, har samtlige informanter skildret en positiv opplevelse av den første tiden i læreryrket. *«Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro!»*

Forord

Masteravhandlingen, et avsluttende segl i min utdanning ved Universitetet i Tromsø. Det skal ikke legges skjul på at det til tider har vært krevende, men også både spennende og lærerikt å få prøve seg i forskerrollen. Det har vært krevende fordi jeg har hatt to små barn ved siden av masteroppgaven, som begge har kommet til under studieforløpet. De har vært min inspirasjons- og motivasjonskilde på tunge dager. Mange timer og kvelder, for ikke å snakke om netter har gått til for å jobbe med masteroppgaven. Jeg tror nok både mann og barn synes det blir fantastisk at jeg nå setter en strek, før en ny epoke i livet starter, nå som jeg står på terskelen inn til læreryrket.

Et ydmykt takk til mine informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen avhandling.

Mine veiledere, Svein-Erik og Åse, takk for deres kloke innspill og gode veiledning underveis.

Min kjære familie; tusen takk for at dere har holdt ut og støttet meg i mine valg. Ramzi, takk for din tålmodighet! Mamma og pappa, takk for barnepass, all støtte og oppmuntrende ord.

Christine Frantzen

November 2018.

Innholdsfortegnelse

Sammendrag	III
Forord	V
Innholdsfortegnelse	VI
1 Innledning	1
1.1 Forskningsinteresse	2
1.2 Forskningsspørsmål og avgrensing	3
1.3 Avgrensing i avhandlingen.....	4
1.4 Avhandlingens struktur	4
2 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Litteraturgjennomgang	5
2.2 Caspersen og Raaen (2010) - Praksissjokk	6
2.3 Jakhelln (2011)- Emosjoner og mestring	7
2.4 Kvande (2016) - Førskolelæreres første møte med yrket.....	8
2.5 Hollup og Holm (2014) - faktorer knyttet til lærerflukt.....	8
2.6 Oppsummering av tidligere forskning på feltet.....	9
2.7 Veiledingsordning for nyutdannede lærere	9
2.7 Innledningen til en femårig integrert masterutdanning for grunnskolelærere - Pilot i Nord	10
2.6 Læreryrket – å utøve en profesjon.....	12
3 Design og metodevalg	14
3.1 Metodevalg- Plan for prosjektgjennomføring	14
3.2 Forskningstilnærming.....	14
3.3 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming	14
3.4 Intervju som forskningsmetode	16
3.6 Tilgang til feltet - tilgjengelighetsutvalg	18
3.5 Presentasjon av informantgruppen	19
3.6 Tolkning- og analysemetode	19

3.6.1 Steg 1: Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold	21
3.6.2 Steg 2: Koding, kategorisering og sentrale begreper	21
3.6.3 Steg 3: Kondensering	22
3.6.4 Steg 4: Sammenfatning	22
3.7 Kvalitet i studien- prosjektets troverdighet	23
3.7.1 Reliabilitet – pålitelighet i studien	23
3.7.1 Validitet i studien	25
3.7.2 Overførbarhet som kvalitetssikring	25
3.7.3 Forskningsetiske vurderinger	25
3.7.4 Forberedelser til datainnsamling	26
3.7.5 Krav om å informere dem som utforskers og informert samtykke	26
3.7.6 Member checking	27
3.7.7 Krav om konfidensialitet	27
4 Presentasjon av empiri	28
4.1 Vurdering av egen utdanning- Hvordan opplever de nyutdannede lærerne at den femårige integrerte masterutdanningen har forberedt dem til yrket?	28
4.1.1 Profesjonskompetanse- <i>«Jeg føler jeg har en tyngde med meg fra studiet, det gjør jeg»</i>	28
4.1.2 Mangler – <i>«Å sitte til en forelder å si at jeg vil anbefale at vi melder denne eleven til PPT eller til BUP, er ganske tøft»</i>	29
4.1.3 Praksiserfaring – <i>«Bacheloroppgaven syntes jeg var veldig fint var knyttet til praksis»</i>	30
4.1.4 Oppsummering av funn	31
4.2 Møtet med forventinger- <i>Hvordan opplever de nyutdannede lærerne forventninger som rettes til dem i yrkesutøvelsen?</i>	31
4.2.1 Tillit til utøvelse av lærerprofesjonen – <i>«Jeg opplever at det er høye forventninger»</i> .	31
4.2.2 Gjensidighet- <i>«Men om de har hatt forventninger. Det vet jeg ikke at jeg har merket noe til, ennå»</i>	32
4.2.3 Hjem- skole-samarbeid - <i>«Det er veldig mange ulike foreldre»</i>	33

4.2.4 Tilpasset opplæring- « <i>De forventer at jeg er rettferdig</i> »	34
4.2.5 Egne forventinger til yrket- « <i>Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro!</i> »	34
4.2.6 Oppsummering av funn	34
4.4 Overgangen– <i>Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?</i>	35
4.4.1 En mykere overgang - « <i>Jeg hadde en fordel i og med at jeg var vikar der før sommerferien</i> »	35
4.4.2 Veiledning og samarbeidskultur– « <i>De er veldig på tilbudssiden</i> ».....	36
4.4.3 Arbeidstid - « <i>Fordi at, assa, vaskemaskinen går i helgene!</i> »	36
4.4.4 Fra skolebenken til tavla – « <i>Nå har man liksom endelig begynt å jobbe</i> ».....	37
4.4.5 Oppsummering av funn	38
4.3 Møtet med utfordringer- Hvilke områder opplever de nyutdannede lærerne som utfordrende i yrkesutøvelsen?	38
4.3.1 Uklare rammer for arbeidstid og skjulte forventinger – « <i>Da passer man kanskje ikke helt til læreryrket</i> »	39
4.3.2 Manglende kompetanse- « <i>Det er ikke alt man kan planlegge</i> »	39
Oppsummering av funn 4.3.3	40
5. Drøfting	41
5.1 Samsvar mellom utdanning og yrkesutøvelse – visjon og virkelighet.....	41
5.1.1 Opplevelsen av mangler	41
5.1.2 Opplevelsen av å inneha en profesjonskompetanse	44
5.2 Dynamiske forventinger i et samspill mellom skolens aktører	45
5.2.1 Opplevelsen av en tilstedeværende ledelse	45
5.2.2 Opplevelsen av en samhandlingsorientert skolekultur	46
5.2.3 Opplevelsen av underliggende forventinger om arbeidstid.....	47
5.3 Yrkets mer utfordrende sider.....	48
5.4 Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?.....	49

6	Forskningsspørsmålet - «Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro».....	51
7	Avsluttende refleksjoner	53
8	Litteraturliste:	54
8.1	Analoge kilder	54
8.2	Elektroniske kilder	55
9	Vedlegg	57
9.2	Vedlegg 2 – Kvittering fra NSD	58
9.3	Vedlegg 3 - Tromsøtrappa.....	59

1 Innledning

Jeg stortrives i jobben min. Det er den beste jobben! Jeg var litt sånn da jeg begynte lærerutdanningen; Jaja, det er nå en trygg jobb og man tjener penger, men det er aller tiders! *ler* Ja, det var jo det jeg tenkte! Men det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro! (Siri).

Siri forteller raskt og med øyne som glitrer av engasjement. Hun trekker ofte på smilebåndene og ler underveis, mens hun med korte tenkepauser forteller om sin første tid i læreryrket. Selve settingen for samtalen er et avtalt intervju, på et lyst grupperom lokalisert på hennes nye arbeidsplass. Hun vet hvorfor jeg vil snakke med nettopp henne. Hun er en av de svært ettertraktede nyutdannede lærerne med masterutdanning. Hvordan oppleves den første tiden i yrket etter en femårig integrert masterutdanning og hva kan vi lære av deres erfaringer?

Denne studien bygger på samtaler med Siri og to andre nyutdannede lærere etter at de har fullført en femårig integrert masterutdanning. De nyutdannede skildrer blant annet lærerens mange ulike roller, vurderer sider ved egen utdanning og skildrer møtet med egne og andres forventinger. Deres beretninger er rike på både erfaringer og refleksjoner som kan bidra i løfte forståelsen av nyutdannede læreres opplevelse av den første tiden i yrket, og hvilke faktorer som kan anses som medvirkende for deres opplevelser.

1.1 Forskningsinteresse

Gjennom de siste årene har læreryrket stadig blitt tiltrukket større oppmerksomhet, både med tanke på hva en lærers hverdag skal inneholde og hvilke roller den skal romme, men også fordi læreryrket er et yrke i endring. I nyere tid har selve lærerutdanningene møtt på både kritikk, men også åpnet opp for nye muligheter å tenke lærerutdanning på. Blant kritikken, har gjengangeren om manglende kobling mellom teori og praksis ofte vært nevnt av lærerstudenter. Lærerstudentene Olsen, Haglund og Garde (2017) ytrer sin frustrasjon i et innlegg i Aftenposten og går til og med så langt og hevder at de stiller uforberedt i møte med skolens elever (Olsen, Haglund & Garde, 2017:1). Årsaken, er ifølge lærerstudentene manglende praksis og for mye fokus på teori (ibid.). I 2010 ble visjonen om å endre og bedre lærerutdanningen til et pilotprosjekt. Som den første lærerutdanningen i landet startet Universitetet i Tromsø (heretter UiT) den første nasjonale piloten, Pilot i Nord (Heretter PiN) med utprøvingen av en femårig integrert masterutdanning for grunnskolelærere (Rindal, Lund & Jakhelln, 2015:14). I motsetning til den tidligere lærerutdanningen som utdannet allmennlærere, blir de nyutdannede lærerne nå, etter en femårig integrert masterutdanning, kvalifisert til å undervise i et mindre utvalg av fag tilpasset barneskolen (1.-7.) eller mellom- og ungdomstrinnene (5.-10.). Lærerne skulle få en større faglig tyngde og lærerutdanningen skulle dermed gjøres bedre (ibid.).

Året etter at det første kullet med lærerstudenter ble uteksaminert, hevdet ProTed, Senter for fremragende utdanning, at UiT hadde lyktes. De hadde, ifølge ProTed, både løftet og bedret lærerutdanningen (ProTed, 2016). Høsten 2017 fulgte regjeringen etter og innførte en femårig integrert masterutdanning for *alle* lærerutdanninger på grunnskolenivå, dette som et ledd for å gi læreryrket «et løft» i satsingen mot kunnskapsskolen. «Lærerne skal få en større faglig tyngde», sa daværende kunnskapsminister, Torbjørn Røe Isaksen (Regjeringen, 2014). Samtidig som nye kompetansekrav for å søke seg inn på lærerutdanningen ble vedtatt, fikk utdanningen til tidligere allmennlærere som ikke møtte de nye kompetansekravene eller hadde tilstrekkelig studiepoeng i fag, tilbakevirkende kraft. Dette førte til at mange lærere i teorien ble «ukvalifiserte» til å undervise i en rekke fag, da mange ikke innfridde de nye kompetansekravene. Disse faktorene kan anses som spesielt betydningsfulle i de dystre spådommene om ei framtid med stor lærermangel. Statistisk Sentralbyrå (SSB) har på sin side varslet et særlig underskudd av grunnskolelærere i 2040 (Statistisk Sentralbyrå, 2015). Med slike dystre framtidsutsikter for yrket, kan en derfor tillate seg å stille spørsmålet om en femårig lærerutdanning virkelig kan gi det kunnskapsløftet som norske politikere mener den norske skolen trenger og om dette er den rette veien å gå i rekrutteringen av nye lærere? Dette fikk meg

til å rette fokuset mot de nyutdannede lærerne som ble utdannet etter den nye reformen og jeg ønsket å få et innblikk i deres opplevelse av den første tiden i yrket.

1.2 Forskningsspørsmål og avgrensning

I arbeidet med å få en forståelse av nyutdannede læreres møte med yrket etter en femårig integrert masterutdanning har forskningsspørsmålet vært under bearbeidelse gjennom hele prosessen. Mens de teoretiske perspektivene som beskriver overgangen fra studenttilværelsen til yrkesaktiv lærer gjerne er basert på studier der informantene var utdannet etter den gamle lærerutdanningsnormen, ønsket jeg å undersøke dette fra en nyutdannet sitt perspektiv med bakgrunn i den nye pilotutdanningen- og fra der av ble studiens forskningsspørsmål til og er som følger: ***Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?***

Jeg har videre valgt å avgrense forskningsspørsmålet ved å spesifisere tre undertemaer som omhandler: *forberedelser til yrket, forventninger til yrkesutøvelsen og møtet med utfordringer i yrkesutøvelsen*. Disse er formulert i tre delspørsmål som sammen skal bidra å svare på det overordnede forskningsspørsmålet. Delspørsmålene er som følger:

1. Hvordan opplever de nyutdannede lærerne at den femårige integrerte masterutdanningen har forberedt dem til yrket?
2. Hvordan opplever de nyutdannede lærerne forventninger som rettes til dem i yrkesutøvelsen?
3. Hvilke områder ved yrkesutøvelsen opplever de nyutdannede som utfordrende?

Målet med denne studien har vært å erverve kunnskap om hvordan den første tiden i yrket oppleves for de nyutdannede lærerne og hvilke faktorer som kan anses som viktige for en positiv opplevelse av overgangen til yrkesaktiv lærer. Funnene i avhandlingen vil kunne være av verdi for videreutviklingen av framtidens lærerutdanning og gi verdifull innsikt i hva de nyutdannede lærerne anser som viktig i møtet med yrket.

1.3 Avgrensning i avhandlingen

Denne avhandlingen er basert på nyutdannede lærere med bakgrunn i en integrert masterutdanning. Dette utelukker derfor nyutdannede lærere med annen utdanningsbakgrunn, selv om det også kunne vært interessant å se etter likhetstrekk mellom nyutdannede lærere med ulik inngangsvinkel til yrket. Samtidig har jeg valgt å avgrense forskningsspørsmålet ved å fokusere på overnevnte undertemaer i møtet med læreryrket. Dette valget spisser prosjektet og fokuset i innhenting av relevant litteratur og i prosessen og fokuset i innsamling og analysen av empirien.

1.4 Avhandlingens struktur

Her presenteres avhandlingens struktur og oppbygning.

I kapittel 2 presenteres avhandlingens teoretiske rammeverk. Her løftes tidligere forskning på feltet fram, begrepsavklaring og oppbygningen av PiN-prosjektet. Det er disse perspektivene det ble tatt utgangspunkt i da forskningsspørsmålet ble utformet, og vil derfor gjøre seg gjeldende i drøftingen av den innsamlede empirien.

I kapittel 3 begrunnes det for avhandlingens forskningsdesign og valg av metode. Her vil avhandlingens vitenskapsteoretiske grunnlag synliggjøres og det vil redegjøres for studiens forskningstilnærming, utvalg, forskningsstrategi, etiske vurderinger og kvalitet i studien.

I kapittel 4 presenteres det innsamlede forskningsmaterialet og tolkningen av det. Her belyses empirien gjennom avhandlingens forskningsspørsmål, strukturert etter sitater fra nyutdannede lærerne som gjenspeiler det mest sentrale innholdet i delkapitlene.

I kapittel 5 vises det til drøfting av den innsamlede empirien, sett i lys av blant annet det teoretiske rammeverket. Her vil de mest sentrale funnene løftes frem.

I kapittel 6 gis det en oppsummering av funn i studien og forskningsspørsmålene besvares.

I kapittel 7 avrundes oppgaven med avsluttende refleksjoner.

2 Teoretiske perspektiver

I følgende kapittel redegjøres det for avhandlingens teoretiske rammeverk. Det er disse teoretiske perspektivene som har vært relevante i utforskningen av forskningsspørsmålene. Tematikken som den allerede etablerte litteraturen presenterer har måtte bli sett i sammenheng med den avgrensingen forskningsspørsmålene rommer.

Utvalget av det teoretiske rammeverket gjøre seg dermed gjeldende i drøftingen og analysen av den innsamlede empirien. Kapitlet tar henholdsvis for seg litteraturgjennomgang av teori og tidligere forskning, begrepsavklaringer, samt oppbygningen av den nye pilotutdanningen.

2.1 Litteraturgjennomgang

I prosjektets oppstartsfase på jakt etter relevant og aktuell litteratur, viste et søk iblant annet Google Scholar og Munin-Universitetet i Tromsøs åpne vitenarkiv, et bredt og variert spekter av forskningsspørsmål og data tilknyttet tematikken nyutdannede lærere. Jeg oppdaget raskt at mange rapporter og avhandlinger refererte tilbake til blant annet Joakim Caspersen og Finn Daniel Raaen som sammen og individuelt i flere år har engasjert seg i nyutdannede læreres første tid i yrket. De har utgitt flere vitenskapelige publikasjoner og forskningsrapporter der de blant annet setter søkelyset på lærerkvalifisering (2010), koherens i lærerutdanningen (2014), samt sammenhengen mellom skolekultur og den nyutdannedes opplevelse av mestring (2010). I min avhandling vil jeg derfor støtte meg til den viktige innsikten som disse fagpersonene, som nærmest kan anses som pionere innenfor feltet, har utviklet teorier rundt. Likevel vil jeg forsøke å supplere deres syn med annen forskning som jeg har ansett som relevant for avhandlingens forskningsspørsmål. Jeg har også støttet meg til boken *Kvalifisering til Læreryrket* (2010) som legger fram empirisk forskning gjort på lærerrollen og selve kvalifiseringsprosessen til læreryrket. Boken er redigert av Peder Haug, professor i pedagogikk ved Høyskolen i Volda og bidragene i boken er et resultat av et fireårig prosjektsamarbeid mellom ulike forskere med tilknytning til flere universitet og høyskoler i landet. Jeg har også benyttet boken, *Veier til fremragende lærerutdanning* (2015), en bok som tar for seg elementer i en forskningsbasert og praksisnær lærerutdanning. Boken består av bidrag skrevet av lærerutdannere og forskere ved Universitetet i Oslo og Universitetet i Tromsø og er knyttet til arbeidet med utviklingen av den nye femårige lærerutdanningen med integrert master. Deres perspektiver gir viktig innsikt i visjonen og bakgrunnen til strukturen i den nye lærerutdanningen. Rachel Jakhellns (2011) funn har også vært sentralt i tolkningen og analysen av den innsamlede empirien.

Til tross for en mengde litteratur på feltet har jeg likevel i all hovedsak et inntrykk av at forskningsfeltet i stor grad domineres av enkeltforskeres interesse i feltet. Til tross for at forskningsfeltet består av mange uavhengige forskningsprosjekter og avhandlinger, har det etter hvert dannet seg fellestrekk i skildringene av hvilke faktorer som påvirker opplevelsen av den nyutdannede lærerens første tid i yrket.

2.2 Caspersen og Raaen (2010) - Praksissjokk

Caspersen og Raaen skrev i 2010 *Nyutdannede læreres første tid i yrket- en sjokkpreget opplevelse?* Denne vitenskapelige publikasjonen, som for så vidt også er et bidrag til boken *Kvalifisering til læreryrket* (2010), er basert på analyser av både kvalitative og kvantitative undersøkelser innhentet fra både erfarne og nyutdannede lærere.

Innledningsvis forklarer de møtet med yrket som en sårbar periode der selve overgangen til yrkeslivet beskrives som en sjokkartet opplevelse og de introduserer dermed for praksissjokkbegrepet (Caspersen & Raaen, 2010:315). Deres funn viser at nyutdannedes opplevelse av mestring eller manglende mestring kan kobles til at de nyutdannede ikke har blitt tilstrekkelig forberedt på undervisningsarbeidet og skolekulturen gjennom utdanningen sin. Praksissjokket kobles videre som en mulig konsekvens av opplevelsen av manglende mestring. Likevel understreker de at utdanningen kan være en faktor, men ikke årsaken til praksissjokket, alene. Arbeidsfaktorer som samarbeid med kolleger, støtte fra ledelsen og kolleger er også av betydning for den nyutdannedes mestringsopplevelse og trygghet (Caspersen & Raaen, 2010:316-317). Kollegial støtte og støtte fra ledelsen anses som en svært viktig faktor, ikke bare for den nyutdannede, men for lærere generelt. Samtidig trekker de frem at de nyutdannede føler seg mindre trygge i lærerrollen enn de erfarne lærerne, blant annet fordi de hevder de nyutdannede mangler måter å uttrykke egne behov til sine mer erfarne kollegaer. Caspersen og Raaen velger videre å nyansere den traumatiserende beskrivelsen av praksissjokket, ved å beskrive at det heller bør forstås som et overgangssjokk, knyttet til at man som lærer opplever en forventning om å fult ut kunne ta ansvar for sin yrkesutførelse, til tross for kort fartstid i yrket (Caspersen & Raaen, 2010:329).

Selv om funnene deres viser at kollegial samhandling kan være med på å øke den nyutdannedes opplevelse av mestring og dermed etablere en trygghet i lærerrollen, ligger også mye av ansvaret på den nyutdannede selv, dette fordi de selv spiller en viktig rolle ved å være aktive aktører i egen mestringsopplevelse (2010:330).

2.3 Jakhelln (2011)- Emosjoner og mestring

I Jakhellns doktorgradsavhandling fra 2011 setter hun blant annet søkelyset på nyutdannede læreres profesjonslæring gjennom veiledning og kollegial samhandling. Avhandlingen bygger på et syn om at «lærerutdanningen ikke er et endepunkt, men et utgangspunkt for videre læring og utvikling i yrket» (Jakhelln, 2011). Dette synet på lærerutdanningen, som for øvrig også denne studien bygger på, kan også kobles til Damsgaards (2010) syn på lærerutdanning, som vi kommer nærmere inn på senere i avhandlingen.

Videre knytter Jakhelln (2011) den nyutdannedes emosjoner som en helt sentral faktor i den nyutdannedes opplevelse av mestring. Dette er noe hun hevder har blitt oversett av tidligere forskning og forklarer videre følgende konsekvenser av dette: «Mangel på åpenhet og forståelse for den emosjonelle siden ved yrkesutøvelsen medfører at lærere avskjæres fra å bruke emosjonene konstruktivt i sin læring» (Jakhelln, 2011:88).

Hennes studie baserer seg blant annet på beretninger fra 12 nyutdannede lærere ved to videregående skoler og beskriver at særlig den videregående skolen, tradisjonelt sett, har vært kjent for manglende samarbeids- og delingskultur (2011:5). Til tross for at Jakhellns studie retter seg mot lærere i den videregående skolen, opplevde jeg hennes fokus på emosjoner som interessant og som tilførte feltet ny kunnskap. Funn i hennes studie viser at det blant annet råder en usikkerhet blant de nyutdannede for å ikke prestere godt nok og en frykt for ensomhet i arbeidet. Møtet med forventinger beskriver hun ofte følger med skam, fordi de nye lærerne ikke opplever å leve opp til egne forventinger eller det de tror arbeidsplassen forventer av dem. Funn viser at en svak samarbeidskultur og lite åpenhet på arbeidsplassen kan øke disse utfordringene. Emosjonene må derfor tas hensyn til da de både kan hemme og fremme den nyutdannedes læring. I likhet med Caspersen og Raaen, mener Jakhelln at den nyutdannede selv må ta en aktiv rolle, men understreker også at kollegiale og ledelsen er viktige støttespillere.

Mens Jakhelln (2011) i hovedsak ser på de nyutdannedes grad av mestring ved å vie mye fokus til potensialet i håndtering av deres emosjoner, har også Caspersen og Raaen (2010) diskutert kollegiale og ledelsens betydningsfulle rolle i de nyutdannedes møte med arbeidslivet. Funn i deres studier viser at kolleger og ledelsens rolle er så viktig at de hevder at de nyutdannedes grad av mestring er et kollektivt ansvar (2010:318). Caspersen og Raaens studie antydte at nyutdannede ikke var signifikant dårligere til å mestre utfordringer enn sine mer erfarne kolleger, dog opplevde de mindre trygghet i rollen som lærer. De hevdet imidlertid at dette ikke handlet om mangel på relasjonell støtte fra ledelsen og kollegiale, men kunne i større grad kunne

knyttet til mangel på faglig støtte (2010:323). Samtidig trekker de fram at de nyutdannede manglet måter eller metoder å uttrykke sine behov til sine kolleger. Et udekt behov kan naturlig nok kobles til emosjoner som usikkerhet og frustrasjon og dermed trenger man ikke se på Jakhellns og Caspersens og Raaens forskning som motsetning til hverandre, derimot sett sammen, som utfyllende perspektiver til hvordan en bedre kan forstå kollegiales betydningsfulle rolle i møte med den nyutdannede lærerens opplevelse av trygghet og mestring.

2.4 Kvande (2016) - Førskolelæreres første møte med yrket

Silje Rossvoll Kvande skrev i 2016 en kvalitativ masteravhandling om nyutdannede førskolelæreres første tid i yrket. Hennes formål var, i likhet med følgende studie, å undersøke hvordan de nyutdannedes første tid i yrket kunne oppleves. Til tross for at barnehage og grunnskole er to ulike organisasjoner og innebærer noe ulik rollefordeling og arbeidsoppgaver, vil jeg likevel anta at det ligger en rekke fellestrekk i overgangen fra student til yrkesaktiv, uavhengig om man arbeider som barnehagelærer (tidligere førskolelærer), eller lærer i skolen. Samtidig som studier av nyutdannede ved ulike organisasjoner kan bidra til å nyansere perspektivene noe. Jeg har også annet hentet inspirasjon til gjennomføring og innhenting av empiri fra hennes avhandling.

Kvande baserer sine funn på innhentet empiri basert på beretninger fra fire nyutdannede førskolelærere. Funn i Kvandes studie viste at informantene opplevde utfordringer av ulik grad og innhold og knyttet det blant annet til yrkesutøvelsen og lederrollen (2016:72). Informantene knyttet også deler av årsaken opp mot mangler fra egen utdanning og at de i studiet ikke hadde blitt forberedt godt nok på utfordringer i yrket. En gjennomgående beskrivelse av de nyutdannede førskolelærerne opplevelse av deres første tid i yrket var opplevelsen av mye ansvar, store arbeidsmengder, tidspress og følelsen av å ikke strekke til. Dette bildet, sett i lys av tidligere forskning på feltet, bidrar til en forståelse av at overgangen og tilpasningsprosessen fra student til profesjonsutøver, ikke er særegent og forbeholdt kun lærere i skolen, men oppleves også av nyutdannede lærere i barnehagen.

Funnene i hennes studie beskriver at de nyutdannede opplever at den tyngende arbeidsmengden går på bekostning av det de nyutdannede anså som det helt sentrale med jobben, nemlig samvær med barna.

2.5 Hollup og Holm (2014) - faktorer knyttet til lærerflukt

Kristine Hollup og Marianne Sommer Holm skrev i 2014 en studie basert på beretninger fra fem nyutdannede lærere med formål om å avdekke hvorfor nyutdannede lærere valgte å forlate

læreryrket. For å besvare sitt forskningsspørsmål valgte de å belyse fire sider ved læreryrket; lærerrollen, skoleledelse, skolekultur og veiledning. Funn i deres studie viste til sammensatte og komplekse årsaker til at nyutdannede forlot yrket. Blant funnene trakk de fram lite engasjert ledelse, en veiledningsordning som ikke fungerte og at nyutdannede var uforberedt på det administrative aspektet ved jobben. Dette kan sees i sammenheng med funn ved både Caspersen og Raaens (2010) og Jakhellns studier (2011), samt Kvandes (2016) studier.

Deres perspektiver kan sammen og individuelt bidra til forståelsen av sammensetningen og kompleksiteten som læreryrket rommer og hvordan dette kan oppleves for en nyutdannet lærer.

2.6 Oppsummering av tidligere forskning på feltet

Tidligere litteratur og forskning gjort av nyutdannede lærere søker ofte etter årsaker og de innvirkende faktorene til hvordan yrket oppleves av de nyutdannede. Ofte nevnes selve utdanningen som en av de viktigste faktorene til opplevelsen av fenomenet som omtales som praksissjokket (Caspersen & Raaen, 2010; Kvande, 2016, Damsgaard 2010). Støtte og anerkjennelse fra kolleger og ledelsen viser seg også å være sentralt for nyutdannedes opplevelse av yrket og hvilke konsekvenser det får videre i den nyutdannedes yrkeskarriere. Disse overnevnte avhandlingene gjort på nyutdannede lærere vil senere gjøre seg gjeldene i tolkningen og analysen av den innsamlede empirien og vil fungere som avhandlingens teoretiske rammeverk.

2.7 Veiledningsordning for nyutdannede lærere

Kollegialt samarbeid, og i særlig grad erfarne læreres veiledning av den nyutdannede, har vist seg å være sentralt for den nyutdannedes grad av mestring i yrket (York 2006 i Caspersen & Raaen, 2010:320). Jakhelln (2011) har omtalt veiledningsordningen som den nyutdannedes formelle sosialiseringssprosess og beskriver det ligger et stort læringspotensial i en veiledningsordning som fungerer godt.

Viktigheten av kollegial veiledning støttes også av Regjeringen og som en hjelp til å håndtere praksisspranget ble det innført en intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS¹ i 2009. Målet og visjonen var at de sammen skulle arbeide for en god veiledningsordning for de nytilsatte nyutdannede lærere (Nyutdannede, *u.å.*).

Veiledningsordningen for nyutdannede lærere har dermed i flere år vært en etablert ordning i mange kommuner. Likevel viser en evaluering fra 2016 (Utdanningsdirektoratet, 2016) at det

¹ Kommunesektorens organisasjon

fremdeles er tilfeldig hvem som får veiledning, hvordan veiledningen gjennomføres og hvilken veiledningskompetanse veilederne innehar (Utdanningsdirektoratet, 2017). I 2017 fikk Pedagogstudentene, Norges største organisasjon for lærer- og pedagogstudenter i Utdanningsforbundet, gjennomslag for at det skulle utarbeides nasjonale rammer for en veiledningsordning. Denne ordningen skulle sørge for at *alle* nytilsatte lærere ville inkluderes i ordningen (Pedagogstudentene, 2017).

Overgangen fra utdanning til yrkesaktiv nevnes som en sentralt og viktig fase i utviklingen av lærerens egen profesjonsidentitet og omtales som det øyeblikket den nyutdannede må koble sammen de sammenhengene det er mellom den teorien de har med fra lærerutdanningen og praksisen de opplever ute i arbeidslivet (Nyutdannede, u.å).

Damsgaard (2010) hevder at lærerutdanningen har et visst ansvar i å forbedre studentene på dette møtet, nettopp for å sikre at overgangen ikke oppleves som så stor i negativ forstand. Dette poengterer hun i boken sin *Den profesjonelle lærer* (2010) og presiserer: «Det er vesentlig at utdanningen bidrar til at lærerstudenter får realistiske forventinger til studiets mulighet» (Damsgaard, 2010:124). Samtidig trekker hun fram at det er av vesentlig betydning at forventningene den nyutdannede møter, ikke er at utdanningen har produsert en «ferdigvare», da det er slik tankegang som kan bidra til at overgangen blir det som beskrives som sjokkpreget (Terum, 2005 i Damsgaard, 2010:125).

Veiledningsordningen for nyutdannede lærere skal dermed bidra til å lukke gapet mellom utdanning og yrkeslivet, en hjelp og brobygger mellom den nyutdannedes forventinger til yrket og den nye arbeidsplassen.

2.7 Innledningen til en femårig integrert masterutdanning for grunnskolelærere - Pilot i Nord

I introduksjonen av følgende avhandling ble det kort vist til bakgrunnen for endringen og utprøvingen av en ny lærerutdanning. På grunn av masterutdanningens sentrale rolle i oppgavens forskningsspørsmål har jeg i følgende underkapitlet valgt å gå nærmere inn på oppbygningen av lærerutdanningen under pilotprosjektet Pilot i Nord. Jeg anser det som viktig at leseren har kjennskap til utdanningens oppbygning og innhold, da studiens innsamlede empiri senere vil analyseres og drøftes i lys av dette.

I 2010 ble Senter for fremragende utdanning (heretter SFU) opprettet av Kunnskapsdepartementet som en nasjonal prestisjeordning for høyere utdanning, forvaltet av

NOKUT ²(Lund, Jakhelln & Rindal, 2015:13/ NOKUT, u.å.). ProTed var det første senteret som fikk status som SFU og i 2010 startet det første pilotprosjektet *Pilot i Nord* opp med mål og visjon om å skape en fremragende lærerutdanning gjennom en femårig integrert masterutdanning. Målet var at gjennom blant annet eksperimentering, forskning og samarbeid om utdanningen, skulle ProTed gjøre overgangen mellom universitetet og arbeidslivet mindre (ProTed, u.å.).

For PiN-prosjektet var omfanget av den integrerte masterutdanningen på til sammen 300 studiepoeng, lagt opp med 30 studiepoeng per semester. Den nominerte studietiden var satt til fem år og ifølge *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.–7. trinn* (Universitetet i Tromsø, 2010:5) ble studien beskrevet med følgende ord:

Master i lærerutdanning 1.–7. trinn er en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning for barnetrinnet. At studiet er integrert, innebærer at fag, fagdidaktikk og praksis er koblet sammen gjennom hele studieløpet både organisatorisk, strukturelt og innholdsmessig. Utdanningen gir solid profesjonskompetanse, høy kompetanse innenfor de fagene som inngår i utdanningen, samt praksiserfaring fra skolen. Studiet danner et solid grunnlag for videre kompetanseutvikling i yrkesutøvelsen. Den endring som skal gjøres i kompetanseforskriften (forskrift til opplæringslov § 14-2a for tilsetnings- og undervisningskompetanse på barnetrinnet) forutsettes å omfatte denne utdanningen. Kunnskapsdepartementet vil sørge for at utdanninger KD har godkjent for 1.–7. trinn, kvalifiserer til å undervise ifølge en endret kompetanseforskrift.

For å gjøre overgangen mellom utdanning og arbeidsliv mindre, sto sammenkoblingen mellom teori og praksiserfaring sentralt. Sammenlagt var 120 dager forbeholdt veiledet praksis³, fordelt ut over fire av studiens fem år (Universitetet i Tromsø, 2010:30). Praksisperiodene har vært tilknyttet såkalte universitetsskoler, et partnerskap etablert mellom skoler og høyere utdanningsinstitusjoner (Lund, Jakhelln & Rindal, 2015:23). Partnerskapet skulle ideelt sett, for studentene, innebære å tilby en klarere kobling mellom de teoretiske perspektivene som ble presentert i utdanningen og de praktiske aspektet som en lærers hverdag byr på. Samtidig ville samarbeidet føre til at universitetsskolene måtte holde seg oppdatert på nyere forskning, være villige til å fornye egen praksis og sammen med lærerutdanningen og studentene planlegge og

² Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen

³ Se vedlegg nr 4 - Tromsøtrappa

videreutvikle lærerutdanningens praksis (Lund, Jakhellen & Rindal, 2015:35). Alt ble forankret og begrunnet gjennom Universitetsskoleprosjektets fire satsingsområder: *Kompetanseutvikling, utvikling av praksis, Skolerelatert forsknings- og utviklingsarbeid* (FoU-arbeid) og *nettverk og spredning* (Universitetet i Tromsø, USPiT u.å.).

Dette betydde kort sagt at skolenes praksislærere måtte ha formell kompetanse i veiledning av studenter, samt formell kompetanse i fag som de skulle undervise og veilede i. Universitetsskolene skulle nå også fungere som en arena for forsknings- og utviklingsarbeid, og studentenes bacheloroppgave skulle derfor skrives på grunnlag av et aksjonslæringsprosjekt utført i praksisfeltet (ibid.). Praksisperiodene skulle dermed fungere som et integrerende element i hele lærerutdanningen og visjonen mellom en tettere kobling mellom praksis og teori ble dermed synlig i hele studiens oppbygning (Universitetet i Tromsø, USPiT, u.å.).

Gjennom sin femårige integrerte masterutdanning skulle studentene dermed lære å bli lærere med et forskende blikk på egen praksis. Pilot i Nord beskrives av Rørnes (2015) som en ny konstruksjon av lærerutdanning på veien mot en forsknings- og utviklingsbasert lærerutdanning. Hun forklarte det med følgende ord: «Det handler om et helhetlig løp der framtidens lærerrolle formes og utvikles i interaksjonen mellom fagteori og praksisteori i en begrunnet femårig progresjon» (Rørnes, 2015:86).

Engelien, Eriksen og Jakhelln (2015) beskriver videre oppbygningen av den nye lærerutdanningen PiN og vektlegger at arbeidet med å skape en ny lærerutdanning ikke har skjedd gjennom rå implementering av studieplaner, men gjennom kontinuerlig vurderinger, felles refleksjoner og dialog. Studentenes stemme har derfor hatt en viktig rolle og samtlige fag i studien har derfor vært under regelmessig utvikling og utbedring, mens selve grunnstrukturen og prinsippene for utdanningen har vært, med få unntak, nærmest uendret (2015:162-163). En fremragende lærerutdanning var dermed under konstruksjon og en ny generasjon lærere var under utdanning, og ble etter hvert uteksaminert.

2.6 Læreryrket – å utøve en profesjon

Blant de første leddene i kvalifiseringsprosessen for å bli lærer nevnes naturlig nok den formelle lærerutdanningen. Fullført utdanning er likevel ikke synonymt med å være ferdig kvalifisert, dersom en skal lytte til Hilde L. Damsgaards (2010) formaninger. Hun trekker fram viktigheten av å se på kvalifisering som en prosess som fordrer *både* utdanning og yrkeserfaring (Damsgaard, 2010:126). Utdanningens oppgave skal ikke være å levere en ferdigvare, men å gi studentene realistiske forventinger om at kvalifiseringen både har et teoretisk og et praktisk

aspekt (Damsgaard, 2010:125). Selve læreryrket både omtales og beskrives som en yrkesprofesjon. Selve profesjonsbegrepet kan derfor sees på både som et deskriptivt og som et normativt begrep. Det viser til kvaliteter og trekk ved et yrke, samtidig som det uttrykker forventinger om hvordan yrket skal utøves (Haug, 2010:10). Dette beskriver Haug er noe som signaliserer at de som er lærere, har høy kompetanse. Dette er likevel ikke en helt ukomplisert beskrivelse. Dersom de nyutdannede blir møtt med en forventning om (eller selv forventer) at utdanningen har gjort de ferdig kvalifisert og at de dermed har kunnskap som direkte kan overføres til yrkesutøvelsen, kan overgangen til yrket oppleves som sjokkartet når de nyutdannede opplever at de ikke lever opp til disse forventingene (Caspersen & Raaen, 2010; Smeby 2008 i Haug 2010:11; Damsgaard, 2010:125).

Å utøve en profesjon som læreryrket kan derfor anses å være en sammensatt prosess av ulike roller og forventinger. Jakhelln (2011) har så vakkert skildret lærerutdanningen med følgende ord: «Lærerutdanningen er ikke et endepunkt, men et utgangspunkt for videre læring og utvikling i yrket (Jakhelln, 2011)».

3 Design og metodevalg

3.1 Metodevalg- Plan for prosjektgjennomføring

I følgende kapittel vil jeg først redegjøre for metodiske valg og videre synliggjøre det vitenskapsteoretiske grunnlaget studien bygger på. Christoffersen & Johannessen (2012) beskriver at man tar utgangspunkt i forskningsspørsmålet når man skal konstruerer en tydelig begrunnet plan for prosjektgjennomføring. Metodekunnskap vil derfor gjøre det lettere for leseren å få en forståelse for hvordan forskningen er gjennomført og samtidig gi leseren innsikt for å kunne forholde seg kritisk til forskningsresultatene. De viktigste kjennetegnene ved forskningsmetode er likevel åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon (2012:16). I følgende kapittel vil jeg derfor redegjøre for studiens forskningstilnærming, forskningsstrategi, utvalg, analyse, etiske vurderinger og kvalitet i studiet.

3.2 Forskningstilnærming

Forskingsspørsmålet i følgende prosjekt retter seg mot virkeligheten og hvordan den fortoner seg for menneskene som befinner seg innenfor en spesifikk kontekst, nemlig det å være nyutdannet lærer. Virkeligheten i denne studien må derfor forstås ut fra informantenes perspektiv og en kan derfor si at forskningsprosjektet befinner seg innenfor det Postholm (2010) beskriver som et ontologisk perspektiv, der en ønsker å undersøke hvordan virkeligheten er (2010:34). Virkeligheten anses videre ikke som noe statisk, men noe som konstrueres og er avhengig av individenes erfaringer og sosiale kontekst. Det er dermed personen som befinner seg innenfor den aktuelle situasjonen som konstruerer virkeligheten (Postholm, 2010:34). Studien bygger derfor på det som omtales som et sosialkonstruktivistisk læringssyn. Læringssynet vil videre legge føring for prosjektets forskningstilnærming og metodevalg.

3.3 En fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming

For å belyse forskningsspørsmålet i følgende studie: *Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?* Har en kvalitativ tilnærming blitt benyttet. Årsaken til dette er at forskningsspørsmålet er ute etter enkeltpersoners opplevelser og funn vil derfor måtte tolkes i kontekst. For å besvare overnevnte forskningsspørsmål er det derfor ikke tilstrekkelig eller hensiktsmessig med en kvantitativ tilnærming, en metode som Thagaard (2010) beskriver normalt sett uttrykker og vektlegger funn i mengder og utbredelser (2010:17). En kvantitativ tilnærming vil derfor ikke kunne tilby den grad av fleksibilitet som Christoffersen og Johannessen (2012:17) beskriver at kvantitative

metoder vil kunne tilby ved at man eksempelvis i en intervjusetting åpner opp for mer nyansering og tillater at annen informasjon kan komme til syne, enn ved et avkryssingsskjema i kvantitativ metode.

Å forske kvalitativt innebærer kort sagt, å forsøke å forstå informantenes perspektiv (Postholm, 2010:17). Denne studien søker etter nettopp dette; å forstå hvordan informantenes opplevelse av fenomenet å være nyutdannet lærer er. For å besvare forskningsspørsmålet har kombinasjonen av en fenomenologisk og hermeneutisk tilnærming blitt benyttet, der forskningsdeltakerne har blitt intervjuet i sammenheng med egenerfarte erfaringer fra virkeligheten. Fokuset i fenomenologien vektlegger derfor de subjektive beskrivelsene og de kulturelle rammene individet befinner seg innenfor. Dette er fordi virkeligheten er slik mennesker *oppfatter* at den er (Thagaard, 2013:38). En ser dermed virkeligheten fra informantens ståsted, noe også dette studiet vil basere innhenting av empirien på. Fordelen med å undersøke nyutdannede læreres opplevelse gjennom denne tilnærmingen, er at man kan uthente, og få tilgang til konkret kunnskap fra virkelighetsoppfatningen til de som befinner seg innenfor det aktuelle praksisfeltet. Dermed kan man som forsker få en forståelse av fenomenet gjennom opplevelsene som beskrives (Thagaard, 2013:41).

En ren fenomenologisk tilnærming som kun basere seg på informantenes oppfatning av et fenomen, kan føre til at forskeren ikke ser hele bildet av det som beskrives av fenomenet, og forskeren får en såkalt snever forskningshorisont (Nåden & Braute, 1992:68). Det kan derfor være en styrke for forskeren å samtidig ha en del-helhet tilnærming. Dette kan gjøres gjennom å inkludere en hermeneutisk tilnærming. Ved å kun basere studien på lærerstudenters opplevelser, ville studien kun kaste lys over den erfaringen disse informantene satt med. Da jeg derimot valgte å inkludere teoretiske begreper, studiens oppbygning, bakgrunnen for den nye lærerutdanningen og vurderinger som har blitt gjort av studieprogrammet i ettertid, vil en som Nåden & Braute (1992) beskriver, kunne utvide sin forskningshorisont.

I en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming ønsker en derfor å se et fenomen i et større perspektiv. En inkluderer dermed erfaringer fra personer som har erfart fenomenet og bruker deres forståelse i tolkningsarbeidet, sett i sammenheng med en tolkning av blant annet tidligere forskning på feltet.

Tradisjonelt sett blir hermeneutikken omtalt som en tolkningskunst, der en henter frem det som har vært gjemt i nedskreven tekst (Nåden & Braute, 1992:48). Dataen man henter fram kan bidra til forståelsen av en større helhet, og til brobygging mellom personer eller grupper (ibid.).

Hermeneutikken fokuserer altså på et samspill mellom helhet og detaljer. Mening kan kun forstås i lys av den sammenhengen det vi studerer er en del av (Thagaard, 2013: 41). I dette tilfellet vil tolkningen av de nedskrevne intervjuetekstene blant annet fungere som en dialog mellom forsker og tekst. Denne evige fortolkningsprosessen omtales og konkretiseres i den hermeneutiske sirkel og forklarer slik «Meningen i teksten bygges opp i deler av meningen i deler av teksten, men samtidig påvirker helhetsmeningen tolkningen av de enkelte delene» (Sund, 1985:14). Forståelsen av å være nyutdannet lærer vil derfor måtte forstås og sees i lys av de detaljene som kommer fram i intervjuene, i strukturen som lærerutdanningen er bygget opp på og fagene den rommer, og videre hvordan samfunnet ellers ser på og forventer av lærerutdanningen. Dette er en evig fortolkningsprosess og en vil stadig kunne utvide sin forståelse gjennom tolkningsarbeidet i den hermeneutiske sirkel. Forskeren må dermed på et tidspunkt avgjøre når man sitter med tilstrekkelig informasjon og videre bestemmer å trekke seg ut av fortolkningsprosessen (Thagaard, 2013:).

Det er viktig å påpeke forskerens sentrale rolle i tolkningsarbeidet da all forståelse bygger på en forforståelse (Thagaard, 2013:41). Det betyr at jeg som forsker må ha en bevisst holdning til min rolle som forsker og reflektere over hvordan de påvirker valgene jeg tar videre i forskningsprosessen.

3.4 Intervju som forskningsmetode

Ved fenomenologiske studier er normalt sett intervju den datainnsamlingsstrategien som er best egnet for å kunne besvare forskningsspørsmålet (Postholm, 2010: 43). Det er også denne datainnsamlingsmetoden denne studien bygger på. For å bevare studiets interne validitet, er det så klart også viktig at deltakerne har den relevante erfaringen forskningsspørsmålet er ute etter å besvare.

All informasjon som samles inn via samtaler vil kunne hjelpe forskeren å forstå forskningsstedet fra forskningsdeltakernes perspektiv og det er kun gjennom informantenes stemme at en kan få denne tilgangen. Av denne årsak anses det at alle informantene innehar likeverdig kunnskap og erfaringer det er verdt å ta vare på og framheve (Postholm, 2010:68). Jeg så det derfor som hensiktsmessig å ha både det Postholm omtaler som *det halvplanlagte formelle intervjuet* og *gruppeintervjuet* (2010:69-72). Hensikten med halvplanlagte formelle intervju var å skape rom for det de nyutdannede lærerne var opptatt av og vektla, samtidig som jeg, som forsker, hadde forberedt noen spørsmål i forkant av intervjuene som jeg anså som hensiktsmessige med tanke på avhandlingens tematikk. På denne måten kunne jeg som forsker

uthente informasjon og fenomener ved en nyutdannet lærers hverdag, som det planlagte, formelle intervjuet kunne gått glipp av ved å ha alle spørsmålene klare på forhånd. Ved et planlagt intervju, vil en heller ikke ha anledning til eller åpne opp for oppfølgingsspørsmål, som er avgjørende for å få tak i informantenes opplevelser. Ved å åpne opp for informantenes beretninger kunne jeg også dermed legge til nye kategorier og spørsmål som den første informanten hadde beveget seg inn på og som jeg ønsket å inkludere i gruppeintervjuet med de to andre informantene.

Gruppeintervjuet ble gjennomført i samme stil som det halvplanlagte, formelle intervjuet. Den samme intervjuguiden ble benyttet, sett bort fra noen små justeringer. Her kunne de to informantene utfylle og reflektere seg fram i et fellesskap. Dette for å få en dypere innsikt i fenomenet, noe som ofte skjer når flere får reflektere sammen over felles erfaringer. Ulike erfaringer vil også kunne komme klarere til syne, dersom de skildrer forskjellige opplevelser (Postholm, 2010:73). Et gruppeintervju muliggjør dermed at informantene kan respondere på hverandres utsagn, og slik kan jeg som forsker videre reflektere over og tolke informasjonen og eksemplene som kommer frem. Begge informantene i gruppeintervjuet kjente hverandre fra studietiden og jobbet nå sammen på samme skole. Den gode relasjonen og tillitsforholdet de hadde etablert, kan ha betydning for informasjonen de valgte å dele under intervjusituasjonen og samtalen fløt lett.

For å unngå at viktig informasjon gikk tapt, ble lydopptak under intervjuene benyttet. Slik kan en også sikre troverdighet i tolkningen, da både det verbale, men også non-verbale som tenkepauser og toneleie blir bevart og skrevet ned. Slik kan en unngå mulige misforståelser ved det forskeren ser og hører. Et lydopptak vil også hjelpe forskeren å rette fokuset og oppmerksomheten mot intervjuobjektene og selve intervjusituasjonen, og slik kunne skape grunnlag for en god relasjon, dette for å unngå at intervjuobjektene for eksempel holder tilbake informasjon eller blir distraheret av at forskeren fokuserer på å skrive ned han hører (Thagaard, 2013:112). Alle informantene fikk også muligheten til å få ettersendt transkriberingen av intervjuene, slik at de kunne komme med innvendinger dersom noe ikke hadde kommet tydelig nok fram og for å sikre at alle hadde samme forståelse av det som hadde blitt sagt. Det at en ber forskningsdeltakerne si om de kjenner seg igjen i de beskrivelsene og tolkningene forskerne har gjort, er et viktig ledd i å sikre studiens troverdighet (Postholm, 2010:132). Dette kalles for *Member checking*, og vil kunne styrke reliabilitet i studien og samtidig bidra til god forskningsetikk ved at informantene får innsyn i arbeidet (Postholm, 2010:133). Dette ønsket to av tre informanter. Bare en av de to som ønsket innsyn i transkriberingen kom med

tilbakemelding. Informanten som kom med tilbakemelding, samtykket til at informasjonen ga riktig framstilling av hennes opplevelse, men kom samtidig med et ønske om å ytterligere anonymisere data som omhandlet detaljer rundt informantens privatliv, som lett kunne gjøre informanten gjenkjennelig. Informasjonen hun ønsket anonymisert var ikke av relevans for studiens forskningsspørsmål og ble derfor, etter ønske fra informanten, fjernet fra datamaterialet.

Jeg så det videre som hensiktsmessig å kategorisere de nedskrevne spørsmålene, slik at jeg kunne bevege meg fritt med tanke på hvor samtalen med intervjuobjektene førte meg. Samtidig hjalp kategoriseringen meg å hente fram tema jeg anså som relevante for å belyse forskningsspørsmålet, som for eksempel opplevelsen av forventinger fra de ulike rollene en møter i skolehverdagen. Jeg benyttet derfor det Postholm (2010) beskriver som *tre med grenemodellen*, der stammen representerer det sentrale emnet og grenene representerer hovedspørsmålene eller de temaene som bringes inn i forbindelse med hovedtemaet (2010:79). Slik kunne intervjuene bevege seg mer fritt, slik at det fortonte seg mer som en samtale med god flyt, uten at de forhåndsbestemte spørsmålene virket forstyrrende.

Jeg la også til noen nye tema til intervjuguiden som kom fram i det første intervjuet og som jeg ønsket å ta med meg videre. Dette var tema som jeg var nysgjerrig på om de andre informantene også hadde erfart eller hadde tanker rundt. Et eksempel på dette omhandlet å sette forventinger og krav til etablerte kolleger. Hensikten med å bringe inn nye spørsmål fra det første intervjuet til det andre var for å fange de grunnleggende erfaringene og opplevelsene i en nyutdannet lærers hverdag. Jeg forsøkte derfor samtidig å være bevisst på og å unngå å stille ledende spørsmål, men når jeg blant annet spurte om opplevelsen av ledelsens forventinger til den nyutdannede, ligger det kanskje i kortene at jeg tenker at det finnes noen. Jeg reflekterte derfor over min rolle i intervjusituasjonen og forsøkte å unngå å formulere meg på en måte som virket ledene, jeg formulerte meg derfor ikke med følgende setninger «Har du opplevd», men stilte derimot spørsmål som startet med: «Kan du fortelle om din erfaring med». På så måte unngikk jeg å virke for ledene. Likevel forstår jeg i ettertid at jeg til en viss grad kan ha påvirket informantene ved å lede de inn på tema gjennom min halvstrukturerte spørsmålsguide.

3.6 Tilgang til feltet - tilgjengelighetsutvalg

I rekrutteringsprosessen foretok jeg et såkalt tilgjengelighetsutvalg, som kjennetegnes av at informantene rekrutteres via å henvende seg formelt innenfor en setting der en kan finne potensielle deltakere (Thagaard, 2013:61). En benytter seg derfor av en seleksjonsmåte som sikrer et utvalg av personer som kan være villige til å delta i studien (ibid.) Som student ved

Universiteter i Tromsø gjennom fem år, samt gjennom arbeid som lærervikar ved ulike skoler i kommunen, hadde jeg bygd meg opp et nettverk av lærerstudenter, nyutdannede lærere og etablerte lærere. Jeg valgte derfor å benytte meg av allerede etablerte kontakter og tok direkte kontakt med informantene med forespørsel om å delta i mitt forskningsprosjekt. Jeg forsøkte også å få en av mine informanter til å rekruttere en fjerde informant via *snøballmetoden*, da det arbeidet en annen nyutdannet lærer ved den aktuelle skolen, men hun hadde dessverre ikke mulighet til å delta på det aktuelle tidspunktet. Dermed endte jeg opp med tre nyutdannede lærere til uthenting av empiri.

3.5 Presentasjon av informantgruppen

Informantene i mitt forskningsprosjekt består av tre nyutdannede grunnskolelærere, som alle har tatt en femårig integrert masterutdanning ved Universitetet i Tromsø. Av disse tre, var en ansatt ved en kommunal skole og to av informantene ved en privatskole. To av informantene arbeidet utelukkende på barneskolen, mens en av informantene var innom både barne- og ungdomstrinnene. To hadde kontaktlærerfunksjon på småtrinnet, mens en av informantene arbeidet som faglærer i ulike fag både på barne- og ungdomstrinnene. Alle hadde vært nyutdannet og arbeid i omtrent et halvt år da intervjuene fant sted.

3.6 Tolkning- og analysemetode

Med forskeren som det viktigste forskningsverktøyet i kvalitativ forskningsmetode, blir det derfor ekstra betydningsfullt med systematikk under hele prosjektforløpet (Postholm, 2010:87). Fenomenologisk-hermeneutisk forskningstilnærming er derfor en kompleks og sammensatt prosess som ikke kan gjengis i en enkel kronologisk form. Forskeren bringer naturlig nok med seg sine egne erfaringer inn i tolkningsarbeidet og det er derfor avgjørende for studiens kvalitet at forskeren møter datamaterialet med mest mulig åpent sinn (ibid.). Dette er fordi analysen og tolkningen i dette tilfellet begynte allerede med det første intervjuet. I arbeidet med analyse- og tolkningsarbeidet av datamaterialet har jeg til dels latt meg inspirere av det som omtales som *grounded theory*, som kort sagt er en induktiv metode som innebærer at en skaper teori basert på møtet med empiri. Teorien er således forankret i forskningsdataene og på så måte «grounded» (Postholm, 2010:87). Ved *grounded theory* foregår datainnsamlingen og analysen derfor parallelt og metoden innebærer at forskeren er fullstendig induktiv som innebærer at forskeren legger vekk sine egne subjektive, individuelle teorier, noe som i praksis nærmest er umulig (Christoffersen & Johannesen, 2012:102). Derfor forsøkte jeg i forkant av intervjuene å nullstille egne forventinger og skrev derfor ned en refleksjonslogg i forkant av intervjuene, dette for å få en oversikt over egne tanker rundt fenomenet og for å bli bevisst på egne

holdninger. Et eksempel fra loggen var at jeg forventet å høre erfaringer om praksissjokk, da dette er noe jeg hadde lest om og hørt i forkant. Til tross for at jeg hadde forsøkt å legge vekk denne forventingen i forkant av intervjuene, ble jeg likevel litt overrasket da ingen av informantene beskrev en sjokkartet opplevelse eller et praksissjokk.

I motsatt side av en induktiv tilnærming, finnes en deduktiv tilnærming, der teoretiske rammer er hovedvektlagt. Gjennom deduktiv tilnærming er forskeren dermed ute etter å bekrefte eller avkrefte informasjon sammenlignet med allerede etablert teori. I følgende studie befinner jeg meg i et mellomstadium og beveger meg fram og tilbake mellom induksjon og deduksjon. Dermed har jeg beveget meg mellom møtet mellom teori og praksis og det som fører til det Thagaard omtaler som en abduktiv tilnærming (Thagaard, 2013:198). For å senere kunne skille tolkningen som ble gjort underveis i innsamlingsprosessen og arbeidet som ble gjort etter at all datamaterialet var samlet inn, skrev jeg en refleksjonslogg i for- og i etterkant av hvert av intervjuene. Intervjuenes lydfil ble deretter transkribert til tekstformat. Begge intervjuene ble transkribert etter samme strategi, slik at analysen ble gjort på likt grunnlag.

Analysemetoden for følgende avhandling ble så utarbeidet etter mal fra Kirsti Malteruds (2003) firestegs innholdsanalyse, slik den refereres til i Christoffersen og Johannessen (2012:100-107).

De fire stegene kjennetegnes av og er som følger:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold – Den innledende fasen der forskeren danner seg et overblikk av datamaterialet.
2. Koder, kategorier og begreper – Fokus på detaljer og de meningsbærende elementene. Begreper kodes og kategoriseres.
3. Kondensering – Forskeren løfter fram og fokuserer på de delene av empirien som framkommer som essensielle og kan gi mening med tanke på forskningsspørsmålet
4. Sammenfatning – Forskeren vurderer om inntrykkene som fremkommer i forutgående faser står i samsvar med opprinnelig datamateriale.

Ved å følge følgende prosedyre ble datamaterialet redusert til håndterlige enheter, slik at jeg kunne hente ut det som Postholm (2010) omtaler som selve essensen av fenomenets og informantenes opplevelse (Postholm, 2010:99). Målet med analysen har likevel vært å behandle datamaterialet på en mest mulig induktiv måte der temaene har vært det sentrale for analyse - og tolkningsarbeidet. Dette har jeg ikke fullt og helt fulgt konsekvent, da jeg har beveget meg

mellom en induktiv og deduktiv tilnærming. Dette kommer tydeligere fram iblant annet inndelingen av presentasjon av funn i kapittel 4.

3.6.1 Steg 1: Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold

I tråd med prosedyrens mønster, startet jeg tolknings- og analysearbeidet uten en fastsatt ramme eller struktur. Første steg var lese gjennom transkriberingen av intervjuene Dette var for å få oversikt over det innsamlede datamaterialet. Deretter ble interessante og tankevekkende uttalelser uthevet, samt tanker som ble gjort underveis ble også notert ned i analysedokumentet. Blant annet fortalte informantene i ulike sammenhenger, at ingen hadde opplevd det såkalte praksissjokket. Det opplevde jeg som svært interessant, da jeg i underbevisstheten hadde trodd informantene hadde hatt en form for erfaring med dette. Avslutningsvis skrev jeg en sammenhengende tekst med hva jeg hadde merket meg som sentralt i første gjennomlesning av datamaterialet og sammenlignet med refleksjonsnotatene jeg hadde skrevet i etterkant av hvert av intervjuene.

3.6.2 Steg 2: Koding, kategorisering og sentrale begreper

Som andre ledd i tolkningsprosessen, startet jeg arbeidet med å omstrukturere det innsamlede datamateriale over til meningsbærende enheter. For å avdekke og unngå å overse viktig informasjon, foregikk tolknings- og analysearbeidet med det Postholm (2010:88) omtaler som *åpen koding*. Hensikten med åpen koding er å forsøke å legge vekk egne forventninger om hva datamaterialet skal avdekke, og dermed se dataen med et åpent sinn. Detaljene som så kom til syne i datamaterialet, som bestemte ord og fraser, ble så uthevet og fargekodet ut i fra den tekstuelle sammenhengen. Blant annet koblet flere sammen spørsmål som omhandlet arbeidsdagen med *arbeidstid*, etterfulgt av ord og leddsetninger som *lange dager*. Jeg ønsket å se om det var enkelte koder og begreper som gikk igjen. Jeg lagde meg derfor en tabell med kolonner og begreper. Dette for å kunne danne meg et bilde av fellestrekk som gikk igjen hos de nyutdannede lærerne. For å kategorisere brukte jeg blant annet farger, eksempelvis ble fargen gul benyttet på ord som ga beskrivelser om de nyutdannedes vurderinger av egen utdanning. Denne kodingsprosessen var til dels utfordrende fordi noen av ordene og frasene kunne passe inn under flere kategorier. For eksempel lurte jeg på om beskrivelsen av overtid var en vurdering av egne forventninger eller andres forventninger? Kanskje var den underlagt begge deler? Derfor ble de aktuelle frasene og ordene jeg var usikker på plassert under flere kategorier for å unngå å utelukke noe, slik som det overnevnte eksemplet. All data ble derfor nøye gransket opp til flere ganger, kodet og omarbeidet for å komme fram til det mest sentrale i datamaterialet.

Når skillene ble tydeligere, omarbeidet jeg og valgte jeg å gi noen kategorier mer avgrensede navn. Jeg var også noen ganger nødt å gå tilbake til det opprinnelige materiale for å dobbeltsjekke at jeg ikke hadde tatt noe ut av den opprinnelige konteksten.

3.6.3 Steg 3: Kondensering

I denne fasen trekker forskeren ut de delene av teksten som er kodet, altså de meningsbærende tekstelementene som er relevant for forskningsspørsmålet (Christoffersen & Johannesse, 2012:104). Gjennom forståelsen av den hermeneutiske sirkelen, kan man si at datamaterialet i kondenseringsprosessen, får et større fokus mot helhetsperspektivet. Man bygger detaljer og deler sammen til forståelsen av en større helhet. Jeg dannet grunnlaget for kondenseringsprosessen fra kodene og kategoriseringen fra steg to. Flere hovedkategorier som for eksempel *vurdering av egen utdanning*, fikk blant annet flere underkategorier, *praksis* var blant annet ett av dem. Kodene bearbeides altså om til å bli meningsbærende i et helhetlig perspektiv gjennom å utvikle kategorier som er mer abstrakte enn de opprinnelige kodene (Christoffersen & Johannessen, 2012:104). Jeg videreførte derfor kategoriseringsarbeidet jeg hadde gjort i tabellen i forgående steg og la til en kolonne, der jeg til sist skrev en sammenhengende tekst som oppsummerte innholdet som var knyttet til kodene, frasene og sitatene til de nyutdannede lærerne. Dette ble starten på utarbeidelsen av kapitlet som presenterer empirien. Deretter ble disse tematisert etter meningsinnhold og knyttet opp mot sitater til informantene. Selve presentasjonen av den innsamlede empirien redegjøres for i kapittel fire.

3.6.4 Steg 4: Sammenfatning

For å sikre sammenheng og at analysen fremdeles samsvarer med det som kom fram i det opprinnelige datamaterialet, gjentok jeg steg én i analysemodellen. Dette ble gjort ved å lese gjennom det opprinnelige tekstmaterialet, uten koding og markeringer. Dette gjøres også for å oppdage eventuelle nye mønstre som kan ha blitt forbigått og som ikke umiddelbart var synlige i første omgang (Christoffersen & Johannessen, 2012:105). I denne prosessen oppdaget jeg ikke ytterligere informasjon. Dette kan ha flere årsaker. Ett av dem er at det rett og slett ikke fantes ny, forbigått informasjon, et annet kan skyldes at jeg ikke klarte se det opprinnelige datamaterialet uten å være farget av den forgående kodings og kategoriseringsprosessen.

Ved å følge overnevnte systematiske analyseprosedyre har det innsamlede datamaterialet blitt omgjort til håndterlige enheter. Slik kunne jeg hente ut selve essensen av de nyutdannedes opplevelse av fenomenet av å være nyutdannet lærer og deres første tid i yrket. Målet med

analysen har vært å behandle datamaterialet på en mest mulig induktiv måte der temaene har vært det sentrale for analyse -og tolkningsarbeidet, dette for å ivareta den fenomenologiske forskningstilnærmingen og for å senere kunne se meningsenhetene i lys av den hermeneutiske sirkelen.

3.7 Kvalitet i studien- prosjektets troverdighet

Særtrekk ved den kvalitative forskningsmetoden innebærer kort fortalt at forskeren nærmer seg sin forskning med utgangspunkt i et paradigme eller verdenssyn (Postholm, 2010:33). Det betyr at man som menneske og forsker lar alle tidligere erfaringer og kunnskaper være med på å forme vår forståelse. Dette er viktig at forskeren har en bevisst rolle i forhold til, hun fungerer som en utvelgende aktør, og dataen som brukes er dermed ikke uavhengig av hennes forhåndsoppfatninger (Christoffersen & Johannessen, 2012:23).

I følgende delkapittel belyser jeg studiens troverdighet gjennom å redegjøre for begrepene *reliabilitet*, *validitet* og *overførbarhet*, som anses som viktige begreper for kvalitetssikringen av forskningsprosjekt.

3.7.1 Reliabilitet – pålitelighet i studien.

Studiens og videre forskningsresultatenes pålitelighet omhandler og knyttes til nøyaktigheten av undersøkelsens innsamlede data, og om de har blitt innhentet på pålitelig måte. Dette innebærer hvilken data som brukes, måten den samles inn på og hvordan den senere bearbeides (Christoffersen & Johannessen, 2012:23).

Begrepet reliabilitet skilles i hovedsak mellom ekstern og intern reliabilitet. Den eksterne reliabiliteten omhandler og knyttes til om andre forskere kan komme fram til samme resultat ved å benytte tilsvarende forskningsdesign (Thagaard, 2013:202). Dette er særlig gjeldene i kvantitativ forskningsdesign. Da forskerens rolle under datainnsamling og fortolkningsprosesser spiller en så sentral rolle i kvalitativ forskning, kan dette derfor være vanskelig å oppnå i kvalitative studier. Det er da mer hensiktsmessig å fokusere på intern reliabilitet som skal vise til grad av samsvar i sammensetningen av data mellom forskerens innhenting av data. Intern reliabilitet handler da i praksis om å unngå at det misforståelser eller unøyaktigheter mellom forsker og informant som ikke fanges opp. Det kan for eksempel oppstå gjennom forskeren stiller ledende spørsmål, tidspress, ulike forståelser mellom forsker og informant om tema, definisjoner av begreper. Dersom et misforhold mellom forskers oppfattelse og informantenes oppfattelse ikke fanges opp av forsker i tide, vil hun kunne ha

data med «datafeil» uten å vite det og dermed vil det svekke validiteten i studiet (Andreassen, 2018).

For å kunne oppnå høy grad av indre reliabilitet er det derfor viktig at forskeren kan vise til en *gjennomsiktighet* i hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013:202-203). Samtidig bør forskeren arbeide med å sikre at hun ikke har «datafeil» i sin innhenting av empiri. Dette kan hun sikre gjennom arbeidet som on-line tolkning, membercheck og triangulering for å dobbeltsjekke at informantene står inne for det de har sagt og at forsker og informant har samme forståelse av tematikken og begreper (Andreassen, 2018). Gjennom blant annet åpenhet, systematikk og detaljerte beskrivelser av begrunnelser for metodiske valg vil jeg kunne vise til en *gjennomsiktighet* som øker den indre reliabiliteten i studien. For å sikre indre reliabilitet igjennom hele forskningsprosessen må man som forsker også sette klare skiller mellom informasjonen informantene gir og egne vurderinger man gjør (Thagaard, 2013:203).

For å sikre dokumentasjon i prosjektets arbeidsprosess, startet jeg derfor opp en prosjektdagbok like etter tema og forskningsspørsmål ble fastsatt. En prosjektdagbok vil kunne bidra som ledd i å sikre resultatenes pålitelighet (Christoffersen & Johannessen, 2012:37). Ved å ha et kritisk blikk på egen rolle i prosjektet, kan en prosjektdagbok åpne for muligheten til å gå tilbake til tidligere tanker og vise til ulike valg som ble gjort under forskningsprosessen. En svakhet ved reliabiliteten ved følgende prosjekt er likevel at jeg er alene som forsker, og jeg har derfor ikke kunne diskutert metodiske avgjørelser som valg av koder og kategoriseringer med en likeverdig partner med innsikt i feltet.

Et annet aspekt som vil påvirke dataenes reliabilitet er relasjonen mellom forskeren og forskningsdeltakerne. Forskeren må være bevisst hvordan egen personlighet og rollen som forsker vil kunne påvirke svarene informantene gir (Postholm, 2010:). Siden jeg allerede hadde et etablert tillitsforhold til informantene og selv har erfaring fra samme utdanningsforløp, kan det føre til at informantene har vært villige til å være ærligere enn dersom forskeren hadde vært en person uten egen erfaring fra utdanningsforløpet. Det at forskeren og forskningsdeltakerne har kjennskap til samme kultur og sjargong som råder i feltet, kan derfor ha vært en fordel for studien. De deler kjennskap til blant annet hvilken kultur som råder på lærerskolen blant studenter og forelesere, hvilke undervisningsmetoder som har vært gjennomgående og selve oppbygging av studiet, sett ut ifra et *innenfraperspektiv*. Samtidig kan det også ha ført til at informantene har valgt å reservere seg fra å fortelle noe som kan gjøre dem flau ovenfor forskeren.

3.7.1 Validitet i studien

Validitet omhandler videre forskningsdataens gyldighet og knyttes til forskerens pålitelighet med tanke på forskerens tolkninger og utvalg, og hvorvidt forskeren har et kritisk blikk på gjennomgangen og grunnlaget av egen tolkning (Thagaard, 2013:194). Her har også forskerens posisjon i miljøet det forskers på betydning for forståelsen som utvikler i løpet av prosjektet.

I likhet med studiens reliabiliteten står det i kvalitativ forskning sentralt å vise til *gjennomsiktighet* i hele forskningsprosessen, for å kunne sikre validitet. Som forsker må det tydeliggjøres hvordan man har gått fram for å trekke slutninger for å avdekke funn basert på tolkningen (Thagaard, 2013:204). I følgende studie sikres validitetens gjennomsiktighet gjennom beskrivelse av samtlige nivå i analyse- og tolkningsprosessen.

3.7.2 Overførbarhet som kvalitetssikring

Overførbarhet i form av generalisering har tradisjonelt sett vært en viktig målsetning i forskning for å kunne sikre at studien har relevans også i andre sammenhenger (Thagaard, 2013:194). I kvalitative studier blir det derimot mer utfordrende å diskutere generalisering, som også kan omtales som ekstern validitet, nettopp på bakgrunn av det sterkt fortolkende aspektet som kvalitativ forskning bygger på. Likevel vil forskerens logiske resonnement og argumentasjon kunne hjelpe leserne i å få en forståelse for hvordan og hvorfor studiens funn mulig kan overføres til lignende situasjoner (Thagaard, 2013:213).

En kan med andre ord si at kvaliteten i en fenomenologisk studie dermed blir sett på som en direkte konsekvens av forskerens evne til å behandle og tolke data og en må derfor være særlig bevisst på dette under hele prosessen (Postholm, 2010:136).

3.7.3 Forskningsetiske vurderinger

Den kvalitative forskningen innebærer å forske på mennesker i deres naturlige setting og forskningen kjennetegnes derfor av et nært forhold mellom forsker og forskningsdeltakere (Postholm, 2010:142). Forskningsetiske vurderinger gjøres gjennom alle aspektene i studien og viser til normer og verdier som skal føre til en god og forsvarlig forskningspraksis. NESH⁴ har utviklet forskningsetiske retningslinjer som er forskerens etiske og juridiske ansvar (Postholm, 2010:151). I følgende kapittel vil jeg redegjøre for forskningsetiske aspekt som berører dette forskningsprosjektet. Christoffersen og Johannessen (2012) sammenfatter NESHs retningslinjer i tre overordnede forskningsetiske hensyn: informantens rett til selvbestemmelse,

⁴ Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora

forskerens plikt til å respektere informantenes privatliv og forskerens ansvar for å unngå skade. Kort sagt innebærer dette at forskningsdeltakerne bestemmer over sin egen deltakelse i forskningen gjennom informert samtykke, at forskeren beskytter forskningsdeltakerne ved å ivareta deres personopplysninger på en konfidensiell måte og å sørge for at deltakerne ikke utsettes for unødvendig press (2012:41-42).

3.7.4 Forberedelser til datainnsamling

Da forskningsspørsmålet i følgende studie etterspør personers opplevelse og erfaring av et fenomen, var det derfor nødvendig å innhente informasjon fra informanter med erfaringer fra feltet. Dermed ville mitt forskningsprosjekt i noen grad romme håndtering av personopplysninger. Samtidig ønsket jeg bruk av lydopptak under intervjusituasjonen, for å kunne sikre og bevare den innhentede dataen så presist som mulig. Lydopptak og elektronisk lagring av data innebærer at prosjektet er meldepliktig og må sendes til vurdering hos NSD ⁵ (Christoffersen & Johannessen, 2012:44-45). Følgende prosjektet ble dermed sendt inn til vurdering og godkjent av NSD den 17.01.2018 (se vedlegg) og jeg kunne dermed gå i gang med innhenting av data.

3.7.5 Krav om å informere dem som utforskers og informert samtykke

I følge NESH skal de som deltar i et forskningsprosjekt få tilstrekkelig med informasjon på forhånd, dette for å kunne danne seg en rimelig forståelse av forskningsfeltet og følgende av å delta i forskningsprosjektet (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). Ved henvendelse til forskningsdeltakerne om å delta i følgende studie fikk informantene derfor et samtykkeskjema der det blant annet sto hva studien innebar, hvordan datamateriell skulle bli håndtert og at de kunne avbryte sin deltakelse uten at det ville føre negative konsekvenser for dem. Det ble også persistert muntlig at deltakelsen var frivillig, og at deltakerne kunne trekke seg fra studien når de måtte ønske. Innledningsvis av intervjuene ble det utarbeidede samtykkeskjemaet underskrevet med kopi til hver av partene. Dette var for å sikre at deltakerne hadde et eget eksemplar de kunne se på også i ettertid. Dersom de hadde spørsmål knyttet til studien sto mitt, samt veiledernes, kontaktinformasjon på skrivet. På denne måten oppfylte jeg kravet om at deltakerne deltok etter prinsippet om fritt, informert samtykke.

For å sikre spørsmål som var hensiktsmessige i forhold til forskningsspørsmålet ble den halvstrukturerte intervjuguiden diskutert og testet på forhånd på medstudent.

⁵ Norsk senter for forskningsdata

3.7.6 Member checking

Som et ledd i studiens kvalitet og for å sikre at dataen som informantene hadde delt hadde indre reliabilitet, var det viktig at deltakerne fikk mulighet til å rette opp eller korrigere i mulige misforståelser som kunne ha oppstått under intervju situasjonen og/eller tolkningsarbeidet. Jeg ba derfor informantene si om de kjente seg igjen etter transkriberingen av intervjuene og etter tolkningsarbeidet. Dette er viktig for å sikre den indre reliabiliteten ved studien, men også for å følge gode forskningsetiske retningslinjer (Postholm, 2010:132). Dette ble også gjort for å sikre at NESHs krav om respekt for individets privatliv ble bevart (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016:21), og for å sørge for å gi informantene muligheten til å selv kontrollere hvilken informasjon om dem selv som skulle offentliggjøres, selv om de i avhandlingen naturlig nok ble anonymiserte.

Forskningen skal i følge retningslinjene til NESH ikke virke krenkende på intervjuobjektens integritet eller verdi (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016:). Gjennom member checking fikk informantene også dermed muligheten til å regulere informasjonen som var samlet inn om dem, tilføye eller ta bort informasjon, og sikre at forsker og informant hadde samme forståelse av tema og begreper. Det kan likevel være av betydning å nevne at indre reliabilitet likevel ikke er en garanti for validitet (Andreassen, 2018). Årsaken til dette er en kan ha data uten «datafeil» som likevel ikke er relevant. Dermed kan man ha innsamlet data der det ikke er konsistens mellom den innsamlede dataen og forskningsspørsmålet (Andreassen, 2018).

3.7.7 Krav om konfidensialitet

De foreligger et krav om at de som gjøres til gjenstand for forskning, har en rett om at all informasjon de gir i forbindelse med forskningsprosjektet, blir behandlet konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016)

Deltakerne i studiet ble derfor gjort oppmerksom på at det ville bli benyttet en lydopptaker i forkant av intervjuene. I etterkant av datainnhenting ble lydfilene sikret på en intern server med passordbeskyttelse som kun jeg hadde tilgang til.

Ved prosjektets slutt ble alle data og lydfiler slettet.

4 Presentasjon av empiri

Hensikten med følgende kapittel er å presentere studiens forskningsmateriale. Gjennom tolknings- og analysearbeidet av det innsamlede datamaterialet har jeg bearbeidet transkriberingen av intervjuene og videre kategorisert det jeg har ansett som sentrale funn med tanke på prosjektets forskningsspørsmål. Jeg har valgt å belyse empirien gjennom forskningsspørsmålene og har videre strukturert kapitlet slik at det er inndelt i delkapitler der overskriftene er hentet fra lærernes sitater. Deres sitater gir oss et innblikk i informantenes virkelighet av fenomenet å være nyutdannet og gjenspeiler det sentrale innholdet i kapitlet. Kategoriene er: *Vurdering av egen utdanning, møtet med forventinger, møtet med utfordringer og fra student til lærer*. Etter presentasjon av hver kategori, oppsummeres de viktigste funnene. I presentasjonen av empirien har jeg valgt å gi informantene fiktive navn, dette er fordi jeg opplever dette letter leseflyten.

4.1 Vurdering av egen utdanning- Hvordan opplever de nyutdannede lærerne at den femårige integrerte masterutdanningen har forberedt dem til yrket?

I kvalifiseringsprosessen og i forberedelsene for å bli lærer, er utdanningen naturlig nok en stor del av denne prosessen. De nyutdannede lærerne fikk derfor spørsmål der de ble bedt om å vurdere egen utdanning og å reflektere over hvordan de opplevde at utdanningen hadde forberedt dem på det de møtte i yrkeslivet. De ble også bedt om å reflektere over om det var noe som kun kunne erverves gjennom erfaring. Her var informantenes svar og vurderinger noe nyansert, men med en rekke likhetstrekk.

4.1.1 Profesjonskompetanse- «Jeg føler jeg har en tyngde med meg fra studiet, det gjør jeg»

Tidlig i yrkeskarrieren reflekterte de nyutdannede over hvilken profesjonskompetanse de hadde tatt med seg fra sin femårige masterutdanning. Jeg oppfattet lærerne som reflekterte i sine svar som trakk fram både styrker, men også enkelte svakheter ved egen utdanning. Gode fagkunnskaper ble tidlig nevnt som en styrke av samtlige lærere, og opplevelsen av å ha fagkunnskapene på plass beskrives som helt sentralt for opplevelsen av mestring og trygghet. Spesielt i møte med foreldre ble faglige tyngde nevnt som en styrke. Den faglige tyngden beskrives også som viktig i undervisningssammenheng og beskrives som helt sentralt for å våge og prøve ut ulike undervisningsmetoder i praksis. Lise forklarte med en lett tone: «Det gjør at

jeg senker skuldrene litt og *kan* eksperimentere. Og *det* gjør jeg. Jeg jobber uten bøker og uten pulter. Det har gjort at jeg tør å trø den veien, fordi jeg føler at jeg har en bagasje.».

Som en forlengelse av sin fagdidaktiskekunnskap, trakk de nyutdannede også inn masteroppgaven som ble ferdigstilt siste semester av studiet. De forklarte at de ofte fikk henvendelser fra både ledelsen og kollegiale på grunn av tematikken i masteroppgaven deres. Siri forklarte: «Jeg har også fått gjort masse ekstra prosjekter på grunn av masteroppgaven min, så jeg føler jeg blir brukt mye på det (...) jeg er god på».

Tematikken i masteroppgaven ble videre begrunnet som en viktig faktor for at den kunne bli trukket direkte inn i yrkesutøvelsen og var ifølge Siri derfor et bevisst valg: «For jeg valgte et tema som jeg tenkte jeg bruk for». Kari sa avslutningsvis at kunnskapen masteroppgaven hadde gitt henne var blitt en del av hennes profesjonsidentitet, og dermed var blitt integrert del av hennes profesjonsutøvelse.

4.1.2 Mangler – «Å sitte til en forelder å si at jeg vil anbefale at vi melder denne eleven til PPT eller til BUP, er ganske tøft»

Fellestrekk for hva som kom fram i den innsamlede empirien, var at samtlige informanter beskrev opplevelsen av at studiet hadde hatt for mye fokus på enkelte teoretiske aspekter og for lite fokus på andre områder. Ønsket om et fordelt fagfokus, bredere tematikk innenfor utviklingsteorier, spesialpedagogikk og diagnostikk, ble blant annet nevnt. Kari beskrev at hun opplevde at for mye tid av studiet ble satt av til å analysere læreplanen og poengterte: «Vi har jobbet masse med å analysere læreplanen. Det kommer en ny lærerplan i 2020 og da må man sette seg ned med det på nytt igjen.» Også Siri ga uttrykk for frustrasjon og forklarte at hun allerede i studietiden så mangler ved utdanningen og etterlyste mer fokus på enkelte fagområder. Første gang hun meldte inn mangler var allerede andre studieår. For å gi eksempel på en konkret situasjon, beskrev Lise utfordringer hun hadde opplevd ved manglende teoretisk tyngde på de tidlige etterspurte fagfeltene: «Å sitte til en forelder å si, jeg vil anbefale at vi melder denne eleven til PPT ⁶eller til BUP⁷, er ganske tøft». Siri støttet opp under Lises utsagn og fortsatte: «For selv om man ikke går spessped⁸ så vet man, at når man kommer til en klasse, så kommer du til å ha elever som har ulike diagnoser». Lise nikket samtykkende og beskrev savnet av bredere kunnskap: «Ja, bare det å vite når tid varsellampene skal begynne å blinke!».

⁶ Pedagogisk-psykologisk tjeneste

⁷ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

⁸ Spesialpedagogikk

Et annet aspekt som ble trukket fram som de nyutdannede har savnet fra studiet er mer metodikk. Siri forklarte at hun skulle ønske det var mer samsvar mellom teorien de lærte i studiet og utøvelsen i praksisen de hadde. Hun forklarte: «Jeg synes vi har hatt mye teori, men lite metodikk. Jeg savner den metodiske verktøykassa». Hun trakk frem eksempler på hva som kunne vært gjort, og nevnte blant annet et savn om å øve på situasjonsbestemt klasseledelse og relasjonsbygging i praksis.

Da de ble bedt om å reflektere over om noe lærdom kun kunne erverves gjennom erfaring, svarte samtlige informanter at utdanningen likevel hadde et særskilt ansvar i å forberede de på det læreryrket hadde å by på. Siri besvarte spørsmålet noe oppgitt: «Jeg tenker jo selvfølgelig, man kan jo aldri lære *alt* i en utdanning, men jeg ser store mangler i lærerutdanninga! Store hull, som jeg blir irritert over, fordi jeg etterlyste det andreåret- da gikk jeg i fire år til!».

4.1.3 Praksiserfaring – «*Bacheloroppgaven syntes jeg var veldig fint var knyttet til praksis*»

Da informantene ble bedt om å vurdere praksisen og praksisperiodene i studieforløpet, var det ikke mengden praksis informantene la vekt på, men kvaliteten og fokuset praksisen hadde inneholdt som de trakk fram som mer sentralt. Lise savnet blant annet mer systematisk jobbing i praksisperiodene og opplevde periodene som for korte til dette og forklarte: «Jeg savnet litt punktpraksis⁹, kanskje. Der jeg ble kjent med elever og kunne jobbe med de over tid». Hun la likevel raskt til: «De to første årene syntes jeg praksis var kjempenyttige. For da var jeg på det stadiet *her og nå og denne-timen*». Dette kan dermed tolkes som om det har vært behov for en praksis som tilpasses studentenes faglige progresjon og modning. Siri beskrev også praksisperiodene som «virkelig nyttige», hun trakk særlig fram verdien av å kunne observere praksislærere i aksjon. Hun forklarte: «Spesielt første året, da vi var i en førsteklasse. Å se hvordan de lærerne gjorde det. Man på en måte henter tilbake, og plukker de rutine som man selv ønsker å ta med».

Kari beskrev at hun savnet at hun ble overlatt mer ansvar i praksisperiodene og gitt mindre av skoleoppgavene som skulle gjøres parallelt med praksis: «Når man først er i praksis, at man ikke har det der fokuset med skoleoppgaver samtidig». Lise opplevde i motsetning til Kari at de praksisrelevante oppgavene var nyttige, da særlig bacheloroppgaven på tredje studieår som var knyttet til et aksjonslæringsprosjekt og forklarte: «Bacheloroppgaven syntes jeg var veldig

⁹ Praksis som gjennomføres gjennom hele studieåret parallelt med forelesninger

fint var knyttet til praksis. Jeg har lært veldig mye av de oppgavene, der jeg kunne velge veien litt selv, for da har jeg kunne reflektert veldig mye».

4.1.4 Oppsummering av funn

I vurdering av egen utdanning kan det tolkes som at spesielt den faglige tyngden, eller mangelen på faglig tyngde, anses som en sentral faktor for opplevelsen mestring i yrkesutøvelsen. Når de nyutdannede opplever at de har kompetanse i fag og pedagogiske områder, beskriver de nyutdannede at de våger å trø nye veier og tør eksperimentere både uten lærerbøker, samt å gjøre endringer i forhold til rammefaktorene, som å ta vekk pulter. Det oppleves også som tryggere i møte med foreldre, fordi de opplever de kan begrunne valg ut fra et fagteoretisk perspektiv. I mangel på kompetanse, nevnes eksempelvis spesielt spesialpedagogikk og kjennskap til diagnoser som noe de nyutdannede savner kompetanse i. Det beskrives spesielt som «tøft» i møte med foreldre og i vurderingen og i avgjørelsen av innmelding av elever til PPT¹⁰ eller BUP¹¹, av samme årsak. I vurdering av praksisperiodene nevnes kvaliteten og innholdet på praksisen framfor mengden som sentralt for læringsutbyttet. Mulighet til systematisk arbeid over tid, der en får mulighet til å bygge relasjoner og ikke kun undervise i enkelttimer, beskrives også som et forbedringspotensial ved lærerutdanningens praksisperiode.

4.2 Møtet med forventinger- *Hvordan opplever de nyutdannede lærerne forventninger som rettes til dem i yrkesutøvelsen?*

Forventinger til og i yrket kan være mange og komme fra flere ulike hold. De nyutdannede ble derfor spurt om å beskrive deres opplevelser i møtet med forventninger den første tiden som lærer. Her ble de spurt om møtet med forventninger fra blant annet foreldre og foresatte, elever, ledelsen, kolleger og ikke minst ble bedt om å beskrive møtet med egne forventninger.

4.2.1 Tillit til utøvelse av lærerprofesjonen – «Jeg opplever at det er høye forventninger»

På spørsmål der de nyutdannede lærerne ble bedt om å beskrive *om* de opplevde og eventuelt *hvordan* de opplevde forventningene fra ledelsen, svarte Lise kjapt og kontant: «Jeg opplever at det er *høye* forventninger». De nyutdannede forklarte at forventningene spesielt ofte var knyttet

¹⁰ Pedagogisk-psykologisk tjeneste

¹¹ Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk

til den nye masterutdanningen og forventingen som fulgte mastergraden. En forventning som ofte handlet om «å bringe inn noe nytt til skolen». Siri sa samtidig: «Jeg opplever at det forventes at vi skal være faglig veldig dyktige». En ville kanskje tro at slike forventinger kunne oppfattes som avskrekkende for en nyutdannet, men Lise poengterte at hun opplevde slike forventinger som «fine» og la til: «Det gjør jo at man har lyst å strekke seg og vise at vi kan!».

Det ble trukket fram at skoleledelsen både hadde forventninger om at den nyutdannede skulle ivareta elevenes faglige behov, men også sosiale behov. Spesielt hjem-skolesamarbeid, hevder de ble vektlagt av ledelsen. Kari forklarte: «Jeg føler at de følger godt med. Ikke at de nødvendigvis vet hva jeg gjør hele tiden, men at dem vet at jeg gjør det jeg skal gjøre». Lise skildrer en ledelse som viser tillit til de som lærere, og at de får «rom til å forsøke og feile», samtidig som hun beskrev en «åpen og inkluderende skolekultur». I forkant av hennes første foreldremøte hadde rektor tilbudt bistand fra en kollega, for at det ikke skulle oppleves som overveldende. Samtidig hadde rektor gitt uttrykk for at de selv måtte be om støtte ved behov. Hun forklarte: «Det var litt sånn, jeg regner med *du* spør om du har behov for noe». Lise beskriver at hun opplevde dette som en frihet under ansvar fra ledelsen og la til: «Hun (red. rektor) trengte ikke legge noe på meg som jeg ikke hadde behov for. Og det har egentlig vært veldig fint». Dette kan dermed tolkes som om de nyutdannede opplever en tillit til å utøve sin lærerprofesjon relativt fritt og likestilt med sine mer erfarne kolleger, samtidig som de beskriver en særskilt forventning rettet mot deres masterutdanning og faglige kompetanse.

4.2.2 Gjensidighet- «Men om de har hatt forventinger. Det vet jeg ikke at jeg har merket noe til, ennå»

På spørsmål om de nyutdannede har opplevd forventinger fra kolleger beskriver Lise først sine kolleger som «veldig positive». Etter en kort tenkepause legger hun derimot til: «Men om de har hatt forventinger. Det vet jeg ikke at jeg har merket noe til, ennå». Siri la til: «Jeg tror alle her er veldig åpen for nye. Jeg føler veldig trygghet, man kan spørre om alt og man får hjelp hvis man lurer på noe». Kolleger som er inkluderende og åpne for spørsmål, beskrives dermed som noe positivt og noe som trygger den nyutdannede læreren.

Kari forklarte at de på deres skole ikke hadde paralleller eller tette samarbeid klassetrinn imellom og at hun derfor ikke hadde merket noe til forventinger fra kolleger. Hun beskrev videre at hun stort sett var alene med klassen, sett bort fra noen assistenter og faglærere som tidvis var innom klasserommet. Hun forklarte, noe overraskende, at hun raskt opplevde at det var hun som var nødt å sette krav og forventinger til sine kolleger og ikke omvendt. Hun

begrunnet det slik: «Jeg føler at det er jeg som er kontaktlærer som på en måte er på topp og at det er jeg som stiller krav og forventinger til dem, at de gjennomfører i forhold til læreplan og kompetansemål». Dette omhandlet andre lærere som underviste elevene hennes i andre fag, eller som hadde ekstra oppfølging på noen enkeltelever. På spørsmål om hvordan hun opplevde dette, beskrev hun egen personlighet som en styrke og la til: «Den første måneden syntes jeg var utfordrende. Fordi, du er jo redd for å trø noen på tærne, men etter hvert så jeg at jeg måtte ta min plass». Etter en kort tenkepause konkluderte hun avsluttende: «Det må være en tydelig leder i et slikt samarbeid».

4.2.3 Hjem- skole-samarbeid - «Det er veldig mange ulike foreldre»

Særlig foreldresamarbeid trekkes fram som en sentral faktor i møte med foreldre og foresattes forventinger. Siri beskrev verdien og betydningen av et godt hjem- skole-samarbeid og forklarte at hun først ble overrasket over dens betydning og sa: «Det er én ting som har skikkelig sjokkert meg, og det er hvor *viktig* dette foreldresamarbeidet er». Hun reflekterte videre: «Jeg visste det var viktig, men jeg ser at jeg *aldri* kommer gjennom med noen ting- hvis jeg ikke har foreldrene på min side. Det er jeg bare nødt til å ha. Hvis ikke, blir *alt* vanskelig».

Kari på sin side ble derimot overrasket over manglende forventinger fra foresatte og beskrev hun hadde forventet mer spørsmål fra foreldrene og sa: «*Spesielt* siden jeg er nyutdannet. Jeg hadde forventet at de skulle stille spørsmål om hvorfor jeg gjør ting som jeg gjør de. Være litt mer på!». Hun beskrev også usikkerhet rundt gjensidige forventinger og forklarte at dette var noe hun derfor valgte å diskutere med ledelsen og sa: «Ja, for hvor mye kan man *egentlig* forvente av foreldrene? For nå føler jeg at jeg er den som *maser, maser, maser* og får ikke veldig mye tilbake. Jeg føler egentlig ikke at foreldrene stiller så mye forventinger til meg». Siri oppsummerte kort på spørsmålet om møtet med foreldrenes forventinger, hun dro på smilebåndet og sa: «Det er *veldig* mange ulike foreldre».

Opplevelsen av foreldrenes forventinger til de nyutdannede er derfor noe nyansert. Kari trekker fram en flersidig rollefordeling og belyser at forventingene går begge veier, og at man som lærer også er med på å stille forventinger til foreldrenes deltakelse og engasjement i elevenes skolehverdag. Lise trakk fram viktigheten av et godt foreldresamarbeid og ikke uventet beskrives en ulik og sammensatt foreldregruppe. Egen personlighet nevnes som en styrke i møtet med forventinger, og når man selv skal stille forventinger må man ikke være redd for å fylle sin rolle.

4.2.4 Tilpasset opplæring- «De forventer at jeg er rettferdig»

Når det kommer til elevenes forventinger til de nyutdannede lærerne fortalte Kari at elevene blant annet forventet «tilrettelagt og variert undervisning». Hun la også til at elevene i særlig grad var opptatt av lik behandling og forklarte: «De forventer at jeg er rettferdig». Siri som både var innom barneskolen og ungdomsskolen beskrev elevenes forventinger som varierte ut ifra klassetrinn og fag. Hun la likevel til at hun hadde involvert elevene ved å invitere til dialog om gjensidige forventinger og fortalte: «Vi snakket om hva jeg kan forvente av dem, og hva de kan forvente av meg- det er jo litt sånn blandet i forhold til hva de tenker i forhold til enkelte fag og».

4.2.5 Egne forventinger til yrket- «Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro!»

De nyansatte lærerne fikk naturlig nok også spørsmål som omhandlet deres egne forventninger til yrket. Her svarte samtlige at deres forventinger til yrket mer eller mindre stemte med de forventningene de hadde til yrket på forhånd. Det kan virke som informantenes forventninger til yrkesovergangen kan anses som både positive og realistiske. Noe av årsaken kan knyttes til vikarjobb før fast ansettelse. På spørsmål om de hadde opplevd det såkalte praksissjokket avkreftet samtlige dette og Siri begrunnet dette med følgende utsagn: «Nei. Jeg visste hva jeg gikk til. Jeg synes det var mer «vikarsjokket» da man jobbet som vikar og kom inn og ikke kjente noen». Lise trakk inn forutsigbarhet og det å få informasjon i forkant som en viktig faktor og forklarte: Jeg tror det har mye med om at vi har hørt om praksissjokket. Man vet det blir mye, og da var vi forberedt på at det kom til å bli mye». Til tross for lærerens ulike roller og krevende oppgaver sa Siri følgende om lærerjobben: «Jeg stortrives i jobben min. Det er den beste jobben! (..) Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro». På spørsmål om de var fornøyd med yrkesvalg svarte samtlige positivt og i et femårs perspektiv, så alle informantene for seg at de fremdeles var i læreryrket.

4.2.6 Oppsummering av funn

Det som framkommer av funn i møtet med ulike forventinger, er at de kan tolkes både i en negativ, men også i en positiv forstand. Eksempelvis beskrives forventningene fra ledelsen om høy faglig kompetanse som «fine» og det skildres blant annet at med slike forventinger følger også tillit og autonomi som lærer. De knyttet dette videre opp mot opplevelsen av mestring. Det framkom også at de, noe overraskende, ikke bare passivt skulle motta og svare til andres

forventinger, men også være i stand til å rette forventinger til blant annet foreldre og kolleger. Å rette forventinger til allerede etablerte kolleger kunne oppleves som utfordrende i en negativ forstand, fordi det ble beskrevet som ubehagelig og frykten for å «trå noen på tærne» var også tilstede. En kunne skimte noe frustrasjon over foreldre som ikke møtte forventinger rundt elevenes skolehverdag. Da ble en ledelse å gå til, der den nyutdannede kunne dele tanker og sette rammer rundt realistiske forventinger, nevnt som en trygghet. De beskrev at de ikke hadde erfart at kolleger hadde særskilte forventinger til de, men beskriver likevel et inkluderende arbeidsmiljø og behjelpelige kolleger. Forventningene de møter fra foreldre og elever beskrives som varierte, både ut ifra person, men også ut ifra trinn og fag. Dialog og kommunikasjon nevnes som en viktig faktor for å lykkes med et godt samarbeid. Samtlige lærere tegnet et positivt bilde av lærerhverdagen og var fornøyd med yrkesvalget, tross alt.

4.4 Overgangen– *Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?*

I intervjuene skildret de nyutdannede lærerne sine opplevelser rundt overgangen fra studenttilværelsen til yrkesaktiv lærer. Kapitlet er kategorisert i delkapitler som gjenspeiler det informantgruppen trakk fram og beskrev som sentrale faktorer i spørsmålene som omhandlet overgangen fra student til yrkesaktiv lærer.

4.4.1 En mykere overgang - «Jeg hadde en fordel i og med at jeg var vikar der før sommerferien»

Et fellestrekk hos mine informanter var at de alle hadde arbeidet på den nye arbeidsplassen som vikar i forkant av tilsetningen som fast lærer. Dette trakk de fram som en viktig faktor for en enklere overgang. Dette var derfor ikke informantenes første møte med yrkeslivet som lærer. Siri beskrev møtet med arbeidsplassen med følgende ord: «Jeg begynte jo å jobbe her som vikar først på våren, og det var jeg veldig glad for. For da var ikke alt nytt på arbeidsplassen, (...)det gjorde at man liksom fikk satt seg litt inn i mange organisatoriske ting». Kari fortalte: «Det der *praksisjokket* har jeg ikke opplevd, men det tror jeg handler mye om at jeg jobbet 1,5 år som vikar på en skole». De nyutdannede beskrev dermed verdien av å ha blitt kjent med skolen, ledelsen og de øvrige ansatte på skolen i forkant av tilsettelsen, samtidig som vikarordningen førte til at de hadde kjennskap til hva en skolehverdag kunne inneholde.

4.4.2 Veiledning og samarbeidskultur– «De er veldig på tilbudssiden»

Under intervjuene som omhandlet overgangen til yrkesaktiv lærer fikk informantene spørsmål om kjennskap og erfaring med *veiledningsordning for nyutdannede lærere*. Det som kom fram i denne sammenhengen var ikke bare verdien av veiledningsordningen i seg selv, men beskrivelsen av det helhetlige perspektivet og bildet av en samarbeidskultur på arbeidsplassen, på tvers av klasseinndeling og fag. Ikke bare verdsatte de nyutdannede å ha noen faste å stille spørsmål til, men de trakk også fram verdien av gode kolleger.

Kari var det hun selv omtalte som «heldig» som fikk en time nedskreven undervisning i uken og veiledning med en fast veileder. Hun hevdet at ikke alle de nyutdannede ved skolen hadde vært like heldige ved å motta denne type veiledningsordning og presiserte: «Vi har en annen nyutdannet på skolen, som begynte to år før meg, og hun fikk ingenting». På spørsmål om hun trodde veiledningsordningen kunne hatt betydning for hvordan hun opplevde overgangen til læreryrket svarte hun: «Ikke nødvendigvis. Men man føler seg jo, helt naturlig, til bry hvis man skulle gått og spurt noen hele tiden om ting man lurer på». Likevel beskrev hun at hun opplevde det øvrige kollegiale som «veldig på tilbudssiden» og som «står beredt til å besvare spørsmål».

Siri og Lise som arbeidet på en annen skole mottok ikke veiledning for nyutdannede lærere i systematisk form, men beskrev at alle lærerne ved skolen hadde en såkalt læringspartner, plassert strategisk etter trinn og fag. De møttes ukentlig for å stille hverandre spørsmål og diskutere aktuelle problemstillinger. Informantene beskrev videre en skole med god delingskultur og tette teamsamarbeid, der det var rom for å spørre kolleger om hjelp. Siri oppsummerte: «Det er et veldig godt arbeidsmiljø. Vi blir jo *også* spurt om vi kan fortelle litt om hvordan vi har lært det her om atferd og oppførsel på lærerskolen, ja så la vi fram». På denne måten fikk også de nyutdannede bidra med kunnskapsutvikling på skolen. Det å ha noen å stille spørsmål til og en god samarbeidskultur, beskrives dermed som en positiv faktor i møtet med arbeidslivet.

4.4.3 Arbeidstid - «Fordi at, assa, vaskemaskinen går i helgene!»

Et annet aspekt som ble trukket fram av samtlige nyutdannede lærere, som en merkbart endring i overgangen til yrkesaktiv lærer, var tidsaspektet og arbeidstiden. Ved spørsmål om arbeidstiden og hvor lenge en arbeidsdag normalt sett varte, svarte samtlige at de brukte mye tid på jobben. Kari beskrev at hun opplevde det som utfordrende å avslutte arbeidet på kvelden og forklarte: «Jeg har ikke barn, jeg har ikke forpliktelser noen plass, og da er det veldig lett at jeg jobber *hele* tiden. Andre kolleger som har barn, er veldig flink å gå hjem klokken fire og da

er jobben ferdig» og forklarte videre at hun ofte kunne sitte til klokken åtte på kvelden eller lengre. For å beskrive overgangen, oppsummerte hun kort med en humoristisk tone: «Overgangen merkes mest hjemme. Fordi at, *assa*, vaskemaskinen går i helgene!».

Lise beskrev sin erfaring av en arbeidsdag med følgende ord: «Jeg sitter *lenge*, ofte.». Likevel sa hun reflektert: «Jeg tror ikke det er en vanlig arbeidsdag i det lange løp, men nå i jobbstarten. Jeg merket allerede at nå etter jul at jeg er tidligere hjemme. Ja, enn det jeg var før».

Siri som var ansatt i en 100% stilling fram til jul, valgte selv å redusere sin stillingsprosent til 80% etter endt vikarkontrakt. Dette begrunnet hun med at hun ønsket å vie mer tid til egen fritid og hobby, men skjøt likevel inn at hun «stortrives som lærer». På spørsmål om overtid svarte hun: «Jeg synes ikke at det er sånn at man skal begynne å telle på timene. Da passer man kanskje ikke helt til læreryrket». Lise som var til stede under samtalen nikket og fortsatte: «Folk er takknemlige for den jobben jeg gjør, og da er det veldig gøy å gjøre den jobben. Noen ganger blir det veldig mye».

De nyutdannede beskrev utfordringene ved å sette strek for arbeidsdagen og ga en beskrivelse av mange, varierte arbeidsoppgaver på ettermiddagstid. Alt fra undervisningsplanlegging, videreutvikling av fagplaner, foreldrekontakt og retting av elevarbeid ble nevnt. En motivasjon for å sitte lenge og jobbe grundig var at de ønsket å «stille forberedt og tilfredsstillende elevenes behov» og de beskrev det dermed som et valg å sitte ut over egen arbeidstid. Senere kom det fram at det likevel fulgte det som kan tolkes som et forventningspress og arbeidskultur ved å sitte også utover arbeidstiden, selv om det fremsto som noe uklart hvor denne forventningen hadde sin opprinnelse fra. Dette kommer jeg nærmere inn på senere studien.

4.4.4 Fra skolebenken til tavla – «*Nå har man liksom endelig begynt å jobbe*»

Da de nyutdannede lærerne fikk spørsmål om å beskrive overgangen fra å selv sitte på skolebenken til å begynne i jobb, kan svarene tolkes i retning av at samtlige har hatt en positiv overgang. Lise svarte ganske kontant på spørsmålet om hvordan overgangen opplevdes: «Det er *deilig!*» Dette kunne Siri også bekrefte: «Ja! Jeg er *så* glad jeg er ferdig med studiet!». Kari fortalte at yrkeslivet var noe alle studenter kunne «glede seg til».

Til tross for beskrivelsene om lange arbeidsdager, reflekterte Lise over hverdagen som student kontra hverdagen som yrkesaktiv lærer og forklarte: «Jeg hadde det faktisk mer hektisk da jeg

studerte. Fordi jeg stresset meg selv så. Det var alle de her eksamensperiodene(...) nå sitter jeg her og vet at dette her er dagen min *hver* dag. Så lenge jeg selv vil».

De nyutdannede beskrev opplevelsen av en mer meningsfull hverdag som lærer enn hverdagen som student. Siri beskrev en glede av «å lære noen noe», og i den sammenhengen ble studiehverdagen mindre meningsfull og oppsummerte: «Jeg følte liksom også at studiet var ‘meningsløst’. Nå har man liksom endelig begynt å jobbe, og jeg lærer så masse nå».

4.4.5 Oppsummering av funn

Ut fra dette kan det trekkes at informantene beskriver relativt like opplevelser av deres første tid i yrket. Hovedsakelig beskrives overgangen som en positiv opplevelse. De beskriver at de opplever en mer meningsfull hverdag som lærere enn hverdagen som student og begrunnet dette ut ifra gleden av å lære noe bort til elevene. Lange arbeidsdager virker å være en del av en nyutdannet hverdag og ut ifra hva som framkom i intervjuene med tanke på overtid, kan det se ut som om informantene mente at verdien av det meningsfulle i arbeidet, så ut til å veie opp for lange dager. Å ha noen å spørre om råd og veiledning i oppstartfasen ser ut til å ha betydning for en god opplevelse av å være ny. Her blir kolleger på tilbudssiden en viktig faktor, men det å ha en fast person å spørre kan ofte føles som tryggere enn å føle at man er til bry for lærere som allerede har mye å gjøre. En delingskultur på arbeidsplassen og tett samarbeid, kan derfor se ut å være en fordel for de nyutdannede lærerne. En annen faktor som trekkes fram av informantene, er verdien av å ha kjennskap til skolen, det organisatoriske systemet ved skolen og lærerne i forkant av jobbstart. Vikararbeid i forkant av fast tilsetning kan derfor være av stor verdi for den nyutdannede nytilsatte læreren og gir et mer realistisk bilde av hva lærerhverdagen inneholde enn praksisperiodene gjennom studiet. Et bidrag i å unngå det som omtales som praksissjokket. Er man derimot ikke flink til å sette egne rammer for hvor lenge man kan tillatte en arbeidsdag å vare, kan det se ut som om den første tiden av yrket kan være riktig så tidskrevende.

4.3 Møtet med utfordringer- Hvilke områder opplever de nyutdannede lærerne som utfordrende i yrkesutøvelsen?

Møtet med utfordringer i yrket kan blant annet knyttes til en hverdag eller områder ved yrket som ikke lever opp til egne eller andres forventinger. Det kan også være områder ved yrkesutøvelsen en har vært uforberedt på eller som en opplever som spesielt krevende. Det falt

seg derfor naturlig å spørre de nyutdannede lærerne om hvilke områder de har opplevd som utfordrende i yrkesutøvelsen. Områdene de nyutdannede trekker fram som utfordrende kobles så opp mot vurderingen av egen utdanning og mangler fra lærerutdanningen, arbeidstid og blant annet det å undervise i fag de ikke har kompetanse i. Jeg opplevde de nyutdannede som reflekterte i sine vurderinger og som det framkom tidligere i kapitlet, samsvarte deres forventinger til yrket, mer eller mindre. Utfordringene de beskrev ble skildret med et løsningsorientert blikk og med ikke håpløshet eller motløshet.

4.3.1 Uklare rammer for arbeidstid og skjulte forventinger – «*Da passer man kanskje ikke helt til læreryrket*»

Som det kom fram i beskrivelsen av overgangen fra studenttilværelsen til yrkesaktiv, opplevde de nyutdannede det som utfordrende å sette grense for når arbeidsdagen skulle avsluttes. Samtidig beskrev de en kultur blant lærerne på arbeidsplassen rundt overtidsarbeid som noe som var «forventet» og sterkt knyttet sammen med læreryrket. Siri forklarte denne sammenkoblingen med følgende ord: «Jeg synes ikke at det er sånn at man skal begynne å telle på timene. Da passer man kanskje ikke helt til læreryrket». Lise bekreftet dette tankesettet og forklarte: «Det er litt som vi har snakket om i kollegiet (..), så er man ikke sånn på å telle timer. Noen ganger blir det veldig mye.». Kari som ikke har egne barn ennå, opplevde det som kan tolkes som en større forventning til å dedikere mer tid til arbeidet, enn de som hadde et familieliv. Hun forklarte at hun gjerne arbeidet til sent på kvelden og beskrev det som utfordrende å vite når hun skulle avslutte arbeidet, fordi hun aldri følte seg ferdig. Til tross for bunden og ubunden arbeidstid som er regulert av arbeidsgiver, gir de nyutdannede en beskrivelse av en kultur om å arbeide også utenfor arbeidstiden. Når rammene rundt hvor mye tid dette innebærer er diffuse og kan se ut til å variere ut ifra familiesammensetning og sivilstatus, er det ikke vanskelig å forestille seg at det å sette grense for når arbeidsdagen skal avsluttes kan være en utfordring. Samtidig beskriver de denne forventingen som sterkt knyttet sammen med læreryrket, og en kan undre seg om hvor denne forventingen har sin opprinnelse fra.

4.3.2 Manglende kompetanse- «*Det er ikke alt man kan planlegge*»

Funnene knyttet til utfordringer som kom fram under intervjuene omhandlet i all hovedsak manglende kompetanse innenfor spesifikke fagområder. Både fagdidaktisk kompetanse og metodisk kompetanse i bestemte fag ble trukket fram av samtlige lærere. Kari forklarte at hun måtte godta å undervise i fag hun ikke hadde fagkompetanse i og beskrev det som «utfordrende». Hun knyttet årsaken til både det rent teoretiske, som hun forklarte omhandlet å:

«sette seg inn i kompetansemålene i læreplanen og (..)å sette det opp mot en lærebok du ikke er kjent med». Hun begrunnet det også ut ifra et elevperspektiv, og forklarte videre: «Jeg er jo litt uheldig å ikke ha kompetanse i de fagene som elevene opplever som utfordrende». Likevel fortalte hun at hun var forberedt på å møte nettopp denne problemstillingen allerede før hun begynte å arbeide som lærer, og forklarte: «På jobbintervjuet fikk jeg jo vite at det kunne skje og ble forberedt på at det er en liten skole. Sånn at.. Jeg visste hva jeg gikk til da jeg takket ja».

Lærerne forteller at følelsen som de sitter igjen med etter endt arbeidsdag går i bølgedaler, blant annet oppleves det å undervise i fag som de ikke har tatt fordypning i, som krevende. I tillegg beskrives skriving av IOP og karaktersetting på ungdomstrinnet som en kompetanse som må erverves gjennom erfaring. Etter å ha skildret noen av hverdagens utfordringer, oppsummerte Siri nok så godt: «Det er jo dette med å jobbe med *mennesker* da. Det er foreldre og elever som har sine liv, vi har våre liv og så møtes vi jo alle her, på skolen. Det er ikke alt man kan planlegge».

Oppsummering av funn 4.3.3

Det de nyutdannede beskrives som utfordrende i møtet med yrket knyttes i all hovedsak ikke til undervisningssituasjon eller elevrelasjon, ei heller relasjoner til kolleger eller ledelse. Utfordringene er i all hovedsak knyttet til arbeidstid og mengde, samt manglende kompetanse i fag eller diagnoser. Det kan se ut om forutsigbarhet og forventningene som er knyttet til oppgavene, er avgjørende for hvordan utfordringen oppleves av de nyutdannede. Samtidig skildrer denne informantgruppen at de arbeider på en arbeidsplass der de trygt kan be ledelse og kollegiale om hjelp og råd. Dette kan også ha innflytelse for hvordan utfordringene oppleves, spesielt fordi de nyutdannede beskriver at de ikke opplever å stå alene om det. Dette kan sies å være en positiv skildring av læreres delings- og samarbeidskultur i møte med utfordringer.

5. Drøfting

Funnene i presentasjon av empirien, viser at opplevelsen av den første tiden i yrket er preget av en sammensetning av mange ulike faktorer. Skolens kulturelle rammer, støttende kolleger og ledelse, teoretisk tyngde, realistiske forventinger og utfylling av ens roller, samt arbeidstid og mengde, nevnes blant annet. Til tross for enkelte ulikheter i de nyutdannedes beretninger, var det likevel noen områder som var gjennomgående for flere av funnene og som kan tolkes ligger til grunn for mye av det de nyutdannede lærerne beskriver som sine opplevelser, tidlig i yrkeskarrieren.

Hensikten med følgende kapittel er å diskutere hovedfunnene i den innsamlede empirien i lys av de teoretiske perspektivene som det ble redegjort for i kapittel 2. På denne måten kan informantenes opplevelse av fenomenet knyttes og sees i sammenheng med tidligere forskning på feltet, i tråd med den hermeneutiske tilnærmingen. Slik kan en ifølge Everett og Furuseth (2012) bidra til å kaste nytt blikk på fenomenet og samtidig være medvirkende i modifisering av det allerede etablerte teoretiske rammeverket, og på så måte videreutvikle eksisterende teorier (Everett & Furuseth, 2012:96). Kapitlet er strukturert rundt studiens tre delspørsmål og avrundes så med forskningsspørsmålet.

5.1 Samsvar mellom utdanning og yrkesutøvelse – visjon og virkelighet

Som ledd for å besvare forskningsspørsmålet var studiens første delspørsmål: *Hvordan opplever de nyutdannede lærerne at den femårige integrerte masterutdanningen har forberedt dem til yrket?* Ved å analysere og drøfte dataene fra intervjuene med de nyutdannede lærerne, ble en rekke interessante funn avdekket. Informantene beskrev blant annet en opplevelse av å ha med seg en profesjonsfaglig styrke fra sin utdanning, men beskriver også opplevelsen av det de mener er mangler fra lærerutdanningen. Funn peker mot at kompetansen som de nyutdannede hadde med seg fra sin utdanning, eller i enkelte tilfeller, mangel på kompetanse, kunne anses som en sentral faktor for graden de opplevde av trygghet og mestring i yrkesutøvelsen.

5.1.1 Opplevelsen av mangler

Visjonen til den femårige masterutdanningen var, som tidligere redegjort for i kapittel 2, å lukke gapet mellom teori og praksis for å lette overgangen fra studenttilværelsen til yrkesaktiv lærer. De nyutdannede lærerne mente derimot at utdanningen, i etterspørsel av mer fokus på enkelte fagområder, ikke møtte deres forespørsler underveis i utdanningen i tilfredsstillende grad. Fagområder de fremdeles hadde behov for mer kompetanse i- måtte erverves gjennom erfaring.

Tyngende og helt unødvendig, hevdet de nyutdannede, da de mente utdanningsinstitusjonen kunne gjort mer for å fylle gapet mellom utdanning og yrkeslivet, mens de fremdeles var studenter.

Jeg opplevde de nyutdannede lærerne som løsningsorienterte, også nå som de skulle praktisere sin lærerprofesjon, og lot ikke opplevelsen av tidvis manglene fagkompetanse overskygge den helhetlige opplevelsen av læreryrket. De tok i bruk hjelpemidler, og ba både ledelsen og kolleger om råd og veiledning, der de opplevde behov. De understrekte også flere ganger at de fremdeles befant seg i en læringssituasjon og at de stadig tilegnet seg ny kunnskap. Det kan derfor se ut som om de nyutdannede deler Damsgaards syn om at kvalifisering består av både utdanning og yrkeserfaring (Damsgaard, 2010:126), i likhet med Jakhelln som også ser på lærerutdanningen som et utgangspunkt for videre læring (Jakhelln, 2011). De nyutdannede virket derfor ikke å ha en forventning om å kunne "alt" da de kom ut som lærere og beretningene deres tyder på at denne forventningen hadde de med seg fra sin utdanning. I møte med mangler kom de derimot med konkrete eksempler på hva som kunne forbedres ved utdanningen.

At lærerstudenter etterlyser mer samsvar mellom teori og praksis, er intet nytt fenomen og er ofte nevnt som en kritikk mot lærerutdanningsinstitusjoner rundt om i landet (Kvande, 2016, Caspersen & Raen, 2010, Olsen, Haglund & Garde, 2017). Det interessante i denne sammenhengen er likevel at de nyutdannede lærerne opplever utfordringer knyttet til nettopp de fagområdene de hevder at de selv etterlyste i studietiden.

I lærerutdanningen PiNs ¹²visjon om å lette overgangen fra student til yrkesaktiv lærer, sto sammenkoblingen mellom teori og praksiserfaring sentralt (Universitetet i Tromsø, 2010:30). Da de nyutdannede likevel skildret studiens praksisperioder som seks uker fordelt over to semestre, der opp mot fire studenter *sammen* skulle fordele én praksislærers planleggings- og undervisningstimer, kan en trygt si at en slik arbeidsfordeling ikke representerer et realistisk bilde av en lærers hverdag. En kan derfor stille seg spørsmålet om slike praksisperioder kan bidra til å bygge opp under urealistiske forventninger til læreryrket? Til tross for at praksislæreren har veiledningskompetanse og tilhører en universitetsskole, vil praksisgruppens størrelse sannsynligvis ha noe å si for studentenes læringsutbytte.

Som et supplement til studiens praksisperioder, nevner de nyutdannede vikararbeid i forkant av fast tilsetning som et bidrag til en balansegang og en forsmak til hva læreryrket faktisk innebærer, både av undervisningstid og det praktiske administrative for- og etterarbeidet. Til

¹² Se kap. 2.7

tross for at lærerutdanningen PiN har gjort endringer for å bedre praksisperiodene med fokus på større koherens mellom de teoretiske perspektivene og den praktiske tilnærmingen, peker de nyutdannedes implikasjoner mot at det fremdeles er arbeid som kan og bør gjøres for å forberede studentenes overgang til yrkeslivet.

Lærerutdanningen PiN ved UiT, har riktignok foretatt seg årlige evalueringer og hevdet at de gjennom dialog har lyttet til studentenes tilbakemeldinger og ønsker, før de regelmessig både har forbedret og justert fagplanene i utdanningen (Engelien, Eriksen & Jakhelln, 2015:162-163). Da justeringer av fagplaner og innhold, mest sannsynlig har blitt gjort etter evalueringen fra studentene, var dette tilbakemeldinger som først kom neste års studenter til gode, og kan være en forklaring på de nyutdannedes opplevelse av å ikke bli hørt da de var studenter. Dette kan tyde på at utdanningen bør, for å møte studentenes etterspørsel og behov, være mer fleksibel og i stand til å tilpasses studentenes ønsker og faglige progresjon underveis i studieforløpet, og ikke i etterkant.

Utdanningens betydningsfulle rolle er noe som både Caspersen og Raaen (2010), Damsgaard (2010), Jakhelln (2011) og Kvande (2016) fremhever i sine publikasjoner. Mangelfulle forberedelser til yrket knyttes i verste fall til praksissjokket eller overgangssjokket, som det også omtales som. Interessant er det likevel at ingen av informantene i denne studien hadde opplevd et såkalt praksissjokk, til tross for at de beskrev at de erfarte utfordringer de knyttet direkte til mangler fra utdanningen i sin yrkesutøvelse. De lot heller ikke dette overskygge opplevelsen av å være nyutdannet lærer og samtlige informanter gav uttrykk for at de var fornøyde med yrkesvalget, til tross.

En av årsakene til at de hadde unngått praksissjokket, kan være knyttet til forutsigbarhet og en realistisk forventning om innholdet og kompleksiteten i læreryrket. Lise trakk fram at hun hadde blitt bevisst på praksissjokket gjennom utdanningen, og hadde derfor en forventning om at det kom til å bli mye i perioder. En annen faktor til det uteblitte praksissjokket, kan også knyttes til vikariat og deltidsstillinger i forkant av fast tilsetning, som både Kari og Siri understrekte som elementært for at de hadde tilegnet seg realistisk forventninger til yrket og som de hevdet dermed gav de en mykere overgang til yrkeslivet. Det faktum at de anså kvalifisering som en læringsprosess og ikke entret yrket med en forestilling om at de var ferdig utlært, kan også ha en sentral betydning for hvordan de opplevde overgangen fra studenttilværelsen til yrkesaktiv lærer. Her opplever de nyutdannede som lærere med et forskende blikk på egen praksis, der de evaluerte egne kvalifikasjoner, gjorde justeringer og etablerte samarbeid med allerede etablerte kolleger.

5.1.2 Opplevelsen av å inneha en profesjonskompetanse

Da de nyutdannede beskrev at de opplevde å inneha en faglig tyngde med seg fra sin utdanning, fulgte det med en trygghet som kunne gjenspeiles i både undervisningssammenhenger og i møte med blant annet elevenes foresatte. Denne kompetansen beskrev de ga en opplevelse av både trygghet og mestring i lærerrollen. Helhetlig tolker jeg informantenes beretninger som en positiv vurdering av egen utdanning og de forklarer at de opplever mestring i de aller fleste sidene ved yrket.

Å kunne forankre metodiske valg i forskningslitteratur og å være i stand til å begrunne disse valgene, både ovenfor kolleger og ledelsen, men også ovenfor foresatte, tolkes ut fra deres beskrivelser, som avgjørende for trygghetsfølelsen til de nyutdannede og deres opplevelse av mestring i utøvelsen av sin profesjon. I en setting der den nyutdannede beveger seg på ukjent farvann, kan det å oppleve å ha fagkunnskapen på plass, gi en opplevelse trygghet og dermed mestring. Særlig Lise påpekte og beskrev fagkunnskapen som en trygghet i sammenheng med blant annet seksualitetsundervisning i skolen, og forklarte at nysgjerrige foreldre som ønsket å vite bakgrunn og formål til undervisningens tematikk, kunne henvises til blant annet WHO og videre begrunnes ut fra forskningslitteratur. Gjennom forståelsen av opplevelsene til informantene kan dette tyde på at de nyutdannede derfor aktivt benyttet forskningsbasert kunnskap i sine avgjørelser og som grunnelement i sine undervisningsopplegg, noe også den nye lærerutdanningen har lagt vekt på at de nye lærerne skal. Da de i enkelte situasjoner opplevde å måtte undervise i fag de ikke hadde fagkompetanse i, beskrev de en større usikkerhet og at de derfor måtte vie ekstra tid og anstrenge seg mer enn i de sammenhengene de opplevde å inneha fagkompetanse.

Når tidligere forskning har hevdet at lærerutdanningen ikke har lyktes i å forberede studentene på yrket som venter i tilstrekkelig grad (Østrem 2010), kan det derimot i denne sammenhengen se ut som om utdanningsinstitusjonen nå har beveget seg i riktig retning. Østrem (2010) hevdet den gang at løsningen på uforberedte nyutdannede var å finne en balansegang mellom den nyutdannedes teoretiske forståelse, i kombinasjon med en praktisk tilnærming til yrket. Da PiN utdanningen ble utarbeidet gjorde de et forsøk på nettopp dette ved å integrere praksisperioder og utarbeide *profesjonsfaget* som blant annet fokuserte på å knytte praksiserfaringer og teori gjennom dialogbasert læring¹³. Bagasjen de nyutdannede hadde med seg fra lærerutdanningen kan dermed sies å spille en

¹³ Se kapittel 2.7

sentral rolle for de nyutdannedes opplevelse av deres første tid i yrket og var betydningsfullt i hvordan de møtte utfordringer. En ser at både de holdningene de hadde med seg fra seg fra lærerutdanningen, forventinger knyttet til læreryrket og egen kvalifikasjonsprosess, men også fagkunnskap og metodikk var av betydning.

5.2 Dynamiske forventinger i et samspill mellom skolens aktører

Det andre delspørsmålet i studien var: *Hvordan opplever de nyutdannede lærerne forventninger som rettes til dem i yrkesutøvelsen?*

I møtet med læreryrkets ulike forventinger, forstås dette ut fra informantenes beretninger, som forventinger som kom fra flere ulike hold, og kanskje noe overraskende for den nyutdannede, også fra en selv. I ønsket om å leve opp til egne og andres forventinger, men også i behovet for at andre svarte til deres, kunne en få en forståelse for at forventingene de møtte var både ulike og sammensatte. Empiriske funn tyder på at forventingene de opplevde kunne oppleves i både i en positiv og i en negativ forstand, og som virket videre inn på den helhetlige opplevelsen av læreryrket.

5.2.1 Opplevelsen av en tilstedeværende ledelse

Det kom fram at ledelsen på arbeidsplassen til de nyutdannede hadde høye, men konkrete forventinger til dem. De skildret samtidig en støttende ledelse som viste de tillit i sin profesjonsutøvelse. Denne tilstedeværende og støttende ledelsen som fulgte de nyutdannede tett opp, overlot de samtidig med en forventning om at de selv måtte ta initiativ dersom de hadde behov for ekstra veiledning og støtte.

Det skildres dermed en kort vei fra lærerstaben og inn til ledelsen. Høye forventinger i kombinasjon med faglig støtte og engasjement har derfor vist seg for informantgruppen, å virke positivt inn for opplevelse av deres første tid i yrket og i anerkjennelsen av ens profesjonskompetanse. Damsgaard (2010) understreker ledelsens viktige og sentrale rolle i utviklingen av en profesjonell skolekultur, der en åpenhet mellom ledelse og ansatte sees som sentralt for utviklingen av det hun kjenner som en profesjonell skolekultur. Ledelsen er en sentral brikke i å gjøre opplevelsen av yrkesutøvelsen mindre alene, ved at lærere i et fellesskap, sammen med ledelsen løser konflikter og utfordringer sammen (2010:189).

Viktigheten av en tilstedeværende ledelse er ikke vanskelig å se fordelene av. Konsekvensene av en fraværende og lite støttende ledelse derimot, kombinert med høye forventinger, kan ifølge Hollup og Holms studie føre til at ledelsen fikk svekket tillit (2014:70), og nevnes som en av

faktorene til at lærere til slutt valgte å forlate læreryrket. I Jakhellns (2011) avhandling nevnes nettopp støtte fra kolleger og skoleledelsen, *i tillegg* til et godt læringsmiljø, som de viktigste faktorene for at nye lærere skal trives og bli i yrket (2011:60). I denne sammenhengen ser vi at informantene i følgende studie ble møtt av en ledelse som kan se ut til å ha funnet den gyllende balansegangen mellom å stille faglige forventinger, i kombinasjon med tilstedeværelse og støtte. Dette nevnes av informantene som en viktig faktor for trivsel og trygghet den første tiden i yrket.

5.2.2 Opplevelsen av en samhandlingsorientert skolekultur

Når Caspersen og Raaen (2010) påpeker i sine studier at de nyutdannede lærerne mangler verktøy til å ytre behov til sine mer erfarne kolleger, kan en tenke seg at veiledningsordningen for nyutdannede lærere kan fungere som en sentral og viktig støttespiller i den nyutdannedes etableringsfase. Verdien av å ha en god samarbeidskultur som hjelper de nyutdannede forstå skolens kulturelle ramme, men også den tryggheten en fast veileder eller læringspartner førte med seg, ser ut fra forståelsen av informantenes beretninger, til å støtte denne påstanden. Spesielt nevnte Kari at ledelsen og kollegene var svært viktige støttespillere i prosessen av å justere og å rette realistiske forventinger til de ulike aktørene i skolen. Forventinger måtte være i tråd med skolens kultur og tradisjon, normer og regler, noe hennes faste veileder og ledelsen hjalp henne med.

Veiledningsordning for nyutdannede lærere betegnes av Jakhelln (2011) som de nyutdannedes formelle sosialiseringssprosess, og hun beskriver at veiledningsordningen potensielt kan fungere som et verktøy for den nyutdannedes egen profesjonslæring ved at de får mulighet til å stille spørsmål ved virksomheten og samtidig får muligheten til å reflektere over egen praksis, sammen med en allerede etablert kollega (Jakhelln, 2011:97). Karis opplevelse kan representere og skildre et eksempel på denne sosialiseringssprosessen, der hennes faste veileder hjalp henne å etablere realistiske forventinger, som var i tråd med skolens tradisjon og kulturelle ramme. På denne måten kan en argumentere for at veiledningsordningen kan bidra til at den nyutdannede lærer å tilpasse seg den allerede etablerte skolekulturen og bidra til å gjøre opplevelsen av læreryrket mer håndterbart og mindre strevsomt. Siri og Lises læringspartner fungerte på samme vis for dem, som Karis veileder. Vi ser at et godt samarbeid mellom de ansatte, der ledelsen går fram som et tydelig eksempel på god samarbeidskultur, har vært viktig for denne informantgruppens opplevelse av tilhørighet og trygghetsfølelse i en usikker etableringsfase. Dette støttes også av tidligere forskning på feltet, der en kan trekke paralleller mellom samarbeid med en veileder og mestringfølelse (Caspersen & Raaen 2010:320).

Informantene vektla dermed viktigheten av både en samarbeidskultur på tvers av fag og trinn og en veiledningsordning eller fast læringspartner. Damsgaard (2010) beskriver at en profesjonell skolekultur kjennetegnes av nettopp disse faktorene; støttende kolleger i en samhandlingsorientert skolekultur (Damsgaard, 2010:139).

5.2.3 Opplevelsen av underliggende forventinger om arbeidstid

Den spontane responsen om at de nyutdannede ikke hadde merket forventinger fra sine kolleger, kunne raskt ført til at en overså at det forelå en underliggende forventning om å vie mye tid til arbeidet, også etter at arbeidsdagen offisielt var over. Denne forventingen om overtidsarbeid eksisterte, ifølge de nyutdannedes beretninger, ikke bare som en skjult forventning, men ble også eksplisitt og åpent diskutert blant lærerne på pauserommet.

Et fellestrekk ved de nyutdannedes beretninger var at de opplevde et tidspress og arbeidsdager som strakk seg langt ut over ordinær arbeidstid. Under intervjuene framsto dette ved første øyekast som et "valg" fra de nyutdannedes side og ble brukt som en begrunnelse for at de ikke skrev overtidstimer for den ekstra tiden de viet arbeidet. Samtidig beskrev samtlige informanter en bekymring for uløste oppgaver.

Det berettes dermed om flere årsaker til overtidsarbeidet, der blant annet store arbeidsmengder bestående av varierte og sammensatte arbeidsoppgaver nevnes. En annen årsak kan være at de var uerfarne og dermed trengte mer tid til å blant annet planlegge undervisningsopplegg. Blant annet Lise påpekte at hun så på lange arbeidsdager som noe som spesielt hørte oppstartfasen til. Samtlige informanter berettet om en jobb som ble med de hjem og som gikk ut over privatlivet. Overtidsarbeid eksisterte som en forventning som direkte kunne linkes til læreryrket.

Det er interessant at samtlige informanter beskrev en allmenn aksept for å arbeide overtid blant lærerstaben, uten at de krevde overtidsbetaling for de ekstra timene de viet arbeidet. Det er viktig å påpeke at ledelsen ved skolene ikke ble nevnt da disse underliggende forventningene ble diskutert, og lite tyder på at rektor og ledelsen delte denne forventingen, som de beskrev eksisterte blant lærerne. Denne holdningen om overtidsarbeid kan likevel fortelle noe om skolekulturen på informantenes arbeidsplasser. Det er derimot vanskelig å si hvor denne underliggende forventingen hadde sin opprinnelse fra og om det er en utbredt forventning blant lærere på andre skoler. Læreres opplevelse av tidspress er derimot intet nytt og er en kjent utfordring i skolesystemet (Damsgaard, 2010, Hollup & Holm 2014, Jakhelln 2011, Caspersen & Raaen 2010), men kan tolkes ut fra de nyutdannedes fortellinger som en negativ forventning.

En lærer i en hundre prosent stilling har en arbeidsuke bestående av 43,5 timer, fordelt over 38 uker i året. Nyutdannede som går under veiledningsordningen for nyutdannede lærere, har derimot rett på en time nedskreven undervisning i uken mot en time veiledning. Likevel viser mange undersøkelser at arbeidstid og uløste oppgaver er en gjenganger blant læreryret og da spesielt blant nyutdannede lærere (Damgaard 2010, Hollup & Holm, 2014). Dette kan blant annet tyde på at det er vanskeligere for en lærer å få utbetalt overtid, selv om lærere i teorien har lik rett til overtidsbetaling som andre yrkesgrupper (Norsk lektorlag, 2016). En annen årsak kan være at den ubundne arbeidstiden er basert på et tillitsforhold mellom leder og ansatt. Det er derfor utfordrende for ledelsen å kontrollere hvor mye tid deres ansatte faktisk benytter av den ubundne tiden.

Det skildres også at skillet mellom læreres arbeidstid og privatliv er mer uklart enn ved andre yrkesgrupper, nettopp fordi arbeidet ofte blir med lærerne hjem. Fordi arbeidsmengde og press også er direkte knyttet til læreres utbrenthet og nevnes som en av grunnene til at lærere velger å forlate yrket (Hollup & Holm, 2014), kan dette være et element det kan være interessant å undersøke nærmere i oppfølgende forskning, for å bedre kunne få en forståelse for hvordan overgangen til læreryrket best bør gjøres.

Det reiser også spørsmålet om det finnes en viss sannhet i påstanden Damgaard (2010) reiser i boken sin om at lærere som lykkes og trives i læreryrket anser læreryrket som en livsstil, i større grad enn en jobb (Damgaard, 2010:181). På det tidspunktet informantgruppen ble intervjuet, rundt seks måneder etter endt utdanning, uttrykte samtlige likevel en positiv innstilling til eget yrke, lange arbeidsdager til tross.

5.3 Yrkets mer utfordrende sider

Studiens tredje delspørsmål var: *Hvilke områder ved yrkesutøvelsen opplever de nyutdannede som utfordrende?*

De nyutdannede beskrev at de opplevde utfordringene på ulike områder ved yrkesutøvelsen og av ulik grad. Ingen beskrev utfordringene som så store at de vurderte å slutte i yrket, men utfordringer som var både tidskrevende og utmattende. Ett av målene med den nye lærerutdanningen PiN, var blant annet å lette overgangen fra student til yrkesaktiv lærer (ProTed, u.å). Erfaringene de nyutdannede hadde gjort seg den første tiden i yrket viste likevel at utfordringer de møtte i yrkeslivet kunne knyttes opp mot blant annet manglende fagkompetanse og forberedelsene til yrkeslivet. I tillegg opplevde de utfordringer knyttet til møtet med kolleger og foresattes forventninger og blant annet utfordringer som gikk på

relasjoner mellom kolleger og det å kunne gi uttrykk for sine behov. Dermed ser vi at utfordringene de møtte også kunne knyttes opp mot skolens kulturelle normer og regler. Det interessante er likevel at elevrelasjoner ikke nevnes som ett av utfordringene i møtet med læreryrke. Dette kan blant annet tyde på at de mestrer og håndterer denne delen av yrket godt.

Støttende kollegiale og veiledningsordningen linkes av de nyutdannede, i møtet med utfordringene som et spesielt viktig verktøy i å håndtere de utfordringene de møtte på, uavhengig om de gjaldt fag, sosiale utfordringer eller administrative utfordringer og spørsmål. I Hollup og Holms studie (2014) så vi hvilke konsekvenser en fraværende og lite støttende ledelse kunne ha for den nyutdannede, og sentralt for den nyutdannedes trivsel sto samhandling mellom kolleger, da spesielt med andre nyutdannede lærere (2014:76).

Uavhengig av hvordan og i hvilken grad de erfarte utfordringene i overgangen fra student til yrkesaktiv lærer, skildret de nyutdannede opplevelsen av at arbeidet de gjorde var viktig. Ønsket og visjonen om å gjøre en forskjell ser dermed ut til å veie opp for yrkets utfordrende sider.

5.4 Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?

Gjennom utforskning av avhandlingens delspørsmål, kan vi trekke ut essensen av informantgruppens helhetlige opplevelse av de nyutdannedes første tid i læreryrket.

Møtet med den allerede etablerte skolekulturen på den nye arbeidsplassen, samt ledelsens og kollegiale grad av åpenhet og anerkjennelse, har vist seg å være avgjørende for den nyutdannedes opplevelse av trivsel og trygghet i læreryrket (Caspersen & Raaen 2010, Jakhelln, 2011.) Det kom fram i intervjuene at informantene var blitt møtt av åpenhet og en inkluderende skolekultur, bestående av ledelsen og det øvrige kollegiale. Samtidig fikk de nyutdannede selv mulighet til å bidra med kunnskapsutvikling i skolen og på så måte ga de uttrykk for at de fikk anerkjent egen profesjonskunnskap. Anerkjennelse i arbeidet anses som viktig for utvikling av ens læreridentitet og beskrives av Jakhelln som en drivkraft i arbeidet (Jakhelln, 2011:94). Opplevelsen av anerkjennelse og mestring kan dermed se ut til å gå hånd i hånd med opplevelsen av trivsel tidlig i yrkeskarrieren.

Samtidig kan det tenkes at dette er en hårfin balansegang. Opplever de nyutdannede for høyt press knyttet til sin utdanning og kompetanse, kan det i verste fall tenkes at det snus om til en negativ forventning. Her bør det, som eksemplifisert på Lises og Siris arbeidsplass, foregå et

samspill mellom ansvaret den nyutdannede får og hva den nyutdannede selv ønsker å bidra med. Da er det heller ikke unaturlig å se på lærerens personlighet som en medvirkende faktor, noe også Kari nevnte som en av sine styrker i møtet med utfordringer knyttet til sin utfylling av rollen som kontaktlærer og fagansvarlig. Jakhelln (2011) beskriver at lærere som ikke opplever at de innfrir de forventingene skolekulturen på arbeidsplassen legger til grunn for, følger ofte med en skamfølelse. De velger ofte da å handle strategisk, eller i verste fall slutte på arbeidsplassen (Jakhelln, 2011:94). Damsgaard (2010) understreker også viktigheten av at ledelsen, men også at den nyutdannede selv, unngår en forventning om at de kommer ut som en «ferdigvare» når de er ferdig med utdannelsen, da kvalifisering består av både kompetanse og yrkeserfaring (Damsgaard, 2010:125).

Dette kan sees i tråd med Jakhellns (2011) beskrivelser av den nyutdannedes første tid i yrket, der hennes funn viser at særlig den første tiden i yrket er preget av en usikkerhet. I denne sammenhengen belyser hun derfor viktigheten av at de nyutdannede i denne situasjonen opplever å få støtte av kolleger, og samtidig selv får muligheten til å bidra, som en avgjørende faktor for utviklingen av egen profesjonsidentitet (2011:90). Dette er noe vi så at særlig Siri og Lises skolekultur la til rette for.

Helhetlig skildrer de nyutdannede lærerne et tidskrevende, men spennende yrke. De beretter at de til tross for enkelte utfordringer trives godt i yrket som lærer og ser for seg å fortsette som lærer også i framtiden. Bagasjen de har med seg fra sin utdanning, egen innstilling til yrket og møtet med en åpen og inkluderende arbeidsplass er avgjørende faktorer for trivsel og en positiv opplevelse av den første tiden i yrket.

6 Forskningsspørsmålet - «Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro»

Hensikten med denne studien har vært å få en dypere forståelse av fenomenet å være nyutdannet lærer etter den nye lærerutdanningen. Studien har belyst følgende forskningsspørsmål: *Hvordan opplever nyutdannede lærere etter en femårig integrert masterutdanning den første tiden i yrket?*

Da dette er en kvalitativ studie, vil ikke resultatene i studien kunne overføres til å gjelde andre utover utvalget. Likevel, vil studien kunne tilføre forskningsfeltet nye perspektiver.

Konklusjonene i avhandlingen kan belyse viktige sider ved fenomenet å være nyutdannet lærer etter en femårig integrert masterutdanning, noe som blant annet kan danne utgangspunkt for forbedring av praksis og benyttes til videre forskning knyttet til fenomenet.

Gjennom avhandlingens tre undertema; Forberedelser til yrket, forventninger til yrkesutøvelsen og møtet med utfordringer i yrkesutøvelsen, har vi fått erfare at faktorene som spiller inn for hvordan de nyutdannede opplever den første tiden i yrket er varierte og sammensatte.

Det første vi kan konkludere med er at bagasjen som de nyutdannede hadde med seg fra den formelle forberedelsesprosessen til yrket var av betydning for blant annet begrunnelse og valg av faglige vurderinger. På de områdene de opplevde å inneha en faglig kompetanse opplevde de mestring og en trygghetsfølelse. Dette kom til syne i undervisningssammenhenger, i møte med kolleger og i møtet med elevenes foresatte. På samme vis var manglende fagkompetanse grobunn for utrygghet og en faktor til det de beskrev som utfordrende sider ved yrket. Ønsket om å benytte forskningslitteratur til å begrunne og utvikle undervisningsopplegg, kan tyde på at de nyutdannede lærerne etter en femårig integrert masterutdanning, har et forskende blikk på egen praksis.

Tidligere praksiserfaring fra yrket, gjennom blant annet vikarordning i forkant av fast tilsetning, ble trukket fram som en viktig forberedelsesprosess til yrkesovergangen. Samtlige nyutdannede trakk dette fram som det viktigste supplementet til den formelle utdanningen og bidrag for en smidigere overgang til yrkeslivet.

Det andre studien avdekket var at en kort vei inn til en engasjert og imøtekommende ledelse, var viktig for de nyutdannedes opplevelse av anerkjennelse av ens profesjonskompetanse og fungerte som en viktig støttespiller i etableringsfasen. Dette var viktig for den nyutdannedes trygghetsfølelse.

Et annet funn viste at en inkluderende samarbeidskultur på tvers av trinn og fag, blant kollegiale, var av stor betydning for de nyutdannedes opplevelse av trygghet og samhørighet. Her kommer også veiledningsordningen eller en læringspartner inn som en trygg arena hvor de kunne stille spørsmål ved blant annet skolens virksomhet, normer, regler og som bistand i møte med utfordringer.

I møtet med forventinger så vi at de kunne tolkes i både en positiv og i en negativ forstand og komme fra flere ulike hold. Det forelå også skjulte forventinger om ulønnet overtidssarbeid blant lærerstaben på begge skolene. Likevel er det uklart hvor denne forventingen har sin opprinnelse fra og om det er utbredt forventning.

Til slutt viser funn i studiet at de nyutdannede hadde et løsningsorientert blikk på utfordringene de møtte og egen innstilling var av betydning i møte med utfordrende og nye situasjoner. Egen personlighet, ble ansett som en styrke og evnen til å tenke løsning foran problemer førte til konklusjonen: *«Det er faktisk mye bedre å jobbe enn man skulle tro»*.

7 Avsluttende refleksjoner

Utdanningen alene kan ikke gjøre lærerne fullstendig klare for yrket, og det er heller ikke målet. Den fungerer som en grunnstein, til å bygge videre på. For lærernes læring er en prosess. Den formelle kvalifiseringsprosessen gjennom utdanning er så klart viktig og den ruster den nyutdannede til å møte mange av yrkets ulike og sammensatte roller, men ikke alle. I tiden etter den formelle utdanningen, ser vi at i møtet med den praktiske og uformelle kvalifiseringsprosessen, spiller ledelsen og kollegaene en svært sentral rolle for den nyutdannedes opplevelse av trivsel og mestring. En tydelig og støttende ledelse i en samhandlingsorientert skolekultur er vel så viktig for hvordan opplevelsen av den første tiden i yrket blir for den nyutdannede læreren etter en femårig integrert masterutdanning. Som et avsluttende segl på avhandlingen ønsker jeg å avrunde med å sitere Damsgaards (2010) introduksjon av læreryrket til en nyutdannet lærer:

«Læreryrket er ikke umulig, men det er krevende. Forhåpentligvis blir møtet med yrket lettere hvis man er bevisst på hva det krever og hvilke utfordringer arbeidet i velferdsstatens skole byr på» (Damsgaard, 2010:14).

8 Litteraturliste:

8.1 Analoge kilder

Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 39-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Andreassen, S-E. (2018). *Validitet og reliabilitet i studenters forskning*. Upublisert manus

Caspersen, Joakim; Raaen, Finn Daniel (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket: en sjokkartet opplevelse? I Haug, P.(Red). (2010). *Kvalifisering til læreryrket*. Oslo: Abstrakt forlag.

Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Everett, E. L., & Furuseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne - og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.

Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Hanssen, B., Raaen, F. D. & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet – Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.

Nåden, D. & Braute, E. (1992). *Fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming i sjukepleieforskning*. Oslo: Universitetsforlag

Postholm, M. B. (2010): *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. 2. utg. Oslo: Universitetsforlaget.

Sunde, Else. (1985). *Hermeneutikk og innholdsanalyse*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode* (4.utg). Bergen: Fagbokforlaget.

8.2 Elektroniske kilder

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Hentet fra:

https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf

Norsk lektorlag (2016). *Lærere har rett tid til overtidsbetaling*. Hentet fra:

<http://www.norsklektorlag.no/nyhetsarkiv-2016/larere-har-lik-rett-til-overtidsbetaling-article1612-289.html>

Nyutdannede (u.å). *Visjon og Mål*. Hentet fra: <https://www.nyutdannede.no/hvorfor-veiledning/visjon-og-maal/>.

Nyutdannede (u.å) *Hvorfor veiledning?* Hentet fra:

<https://www.nyutdannede.no/hvorfor-veiledning/%C3%A5-vaere-nyutdannet/>

Olsen, M.I., Haglund, A. & Garde, B.L. (18.11.17). Hei, jeg heter Lina. Jeg er nyutdannet lærer med 100 praksisrelaterte dager og skal nå bli din kontaktlærer i tre år.

I *Aftenposten* *Meninger*. Hentet fra:

https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/8b3Qw/Hei_-jeg-heter-Lina-Jeg-er-nyutdannet-larer-med-100-praksisrelaterte-dager-og-skal-na-bli-din-kontaktlarer-i-tre-ar

Pedagogstudentene. (2017). *Veiledning av nyutdannede lærere – hva har skjedd, og hva skjer videre?* Hentet fra: <http://www.pedstud.no/2017/04/veiledning-av-nyutdannede-larere-hva-har-skjedd-og-hva-skjer-videre>

Proted (u.å). *Om proted*. Hentet fra: <https://result.uit.no/proted/om-proted/>

Regjeringen. (2010). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5. – 10. trinn..* Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Rundskriv/2010/Retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf

Statistisk Sentralbyrå. (2015). *Utdanner vi nok lærere?* Hentet fra:

<http://www.ssb.no/forskning/offentlig-okonomi/utdanningsokonomi/utdanner-vi-nok-larere>

Universitetet i Tromsø, ProTed, senter for fremragende lærerutdanning (u.å). *Om Proted*. Hentet fra: (<https://result.uit.no/proted/om-proted/>)

Universitetet i Tromsø (2013). *Studieplan for integrert mastergradsprogram lærerutdanning 1.–7. trinn 2013-2016*.

Hentet fra: <https://uit.no/Content/511058/cache=20181202143040/Studieplan-Master-i-1%C3%A6rerutdanning-1-7-trinn-h%C3%B8st-2017-kull-2013-2016-.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2016.) *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede nytilsatte pedagoger i barnehage og skole*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole/>

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Veiledning av nyutdannede*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>

Universitetet i Tromsø (u.å). *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø*. Hentet fra: https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=28827

9 Vedlegg

9.1 Vedlegg 1- Informasjonsskriv

Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

“ Fra studenttilværelse til yrkesaktiv ”

Av Christine Frantzen, masterstudent i pedagogikk grunnskolelærerutdanning 1.-7.trinn ved Universitetet i Tromsø- Norges Arktiske Universitet.

Formål med undersøkelsen

Som avsluttende oppgave for lærerutdanningen skal jeg gjennomføre en studie av nyutdannede grunnskolelærere etter et femårig utdanningsforløp. Jeg ønsker å undersøke hvordan overgangen fra studenttilværelsen til møte med yrkeslivet oppleves. For å kunne få en større innsikt i temaet er jeg interessert i ulike nyutdannede læreres perspektiver.

Jeg ønsker derfor med denne henvendelsen å invitere deg til å være en del av mitt forskningsprosjekt.

Studien er meldt til personvernombudet for forskning, NSD- norsk senter for forskningsdata AS.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Prosjektet i sin helhet kommer til å strekke seg over et semester og avsluttes i mai 2018. Dette er en kvalitativ studie som vil basere seg på intervjuer av et utvalg nyutdannede grunnskolelærere som har fullført en femårig masterutdanning. Det vil gjennomføres et intervju med en varighet på omtrent 30-40 minutter.

Intervjuet kommer til å bli tatt opp på bånd, som vil bli slettet når studien er avsluttet.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger blir behandlet konfidensielt og vil lagres digitalt med passordbeskyttelse. Alle deltakere anonymiseres og vil derfor ikke kunne gjenkjennes.

Alt av personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt, anslått å være 15.mai 2018.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke jf. forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi B.8 (samtykke og informasjonsplikt). Dersom du på et senere tidspunkt velger å trekke deg fra studiet, vil all informasjon om deg slettes.

Dersom du har spørsmål til studien eller noe er uklart, må du gjerne ta kontakt.

9.2 Vedlegg 2 – Kvittering fra NSD



Ase slettbakk

9006 TROMSØ

Vår dato: 17.01.2018

Vår ref: 58124 / 5 / STM

Deres dato:

Deres ref:

Forenklet vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.01.2018.
Meldingen gjelder prosjektet:

<i>58124</i>	<i>Fra studenttilværelse til yrkesaktiv lærer</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ase slettbakk</i>
<i>Student</i>	<i>Christine Frantzen</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet med vedlegg, vurderer vi at prosjektet er omfattet av personopplysningsloven § 31. Personopplysningene som blir samlet inn er ikke sensitive, prosjektet er samtykkebasert og har lav personvernulempe. Prosjektet har derfor fått en forenklet vurdering. Du kan gå i gang med prosjektet. Du har selvstendig ansvar for å følge vilkårene under og sette deg inn i veiledningen i dette brevet.

Vilkår for vår vurdering

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet
- krav til informert samtykke
- at du ikke innhenter [sensitive opplysninger](#)
- veiledning i dette brevet
- UiT Norges arktiske universitet sine retningslinjer for datasikkerhet

Veiledning

Krav til informert samtykke

Utvalget skal få skriftlig og/eller muntlig informasjon om prosjektet og samtykke til deltakelse.

Informasjon må minst omfatte:

- at UiT Norges arktiske universitet er behandlingsansvarlig institusjon for prosjektet
- daglig ansvarlig (eventuelt student og veileder) sine kontaktopplysninger
- prosjektets formål og hva opplysningene skal brukes til
- hvilke opplysninger som skal innhentes og hvordan opplysningene innhentes

Documentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs romer for elektronisk godkjenning.

9.3 Vedlegg 3 - Tromsøtrappa

