

# Kapittel 11. Skolers læringspraksiser og nyutdannede lærere

Yngve Antonsen, Rachel Jakhelln og Kristin E. W. Bjørndal

*I dette kapitlet bruker vi teorien om praksisarkitekturer som en linse for å undersøke hvordan nyutdannede lærere med en femårig integrert masterutdanning erfarer å inkluderes og få støtte gjennom skolens læringspraksis det første året i yrket. Kapitlet gir innsikt i hvordan individuelle og sosiale læringspraksiser i skolen får konsekvenser for nyutdannede læreres videre læring og utvikling og deres anvendelse av kunnskapen fra lærerutdanningen.*

## Innledning

Forskning har dokumentert betydningen av at nyutdannede lærere får støtte fra både ledere og kolleger for å tilegne seg nye arbeidsoppgaver og mestre undervisningen i det daglige (Kyndt m.fl., 2016). Videre bør støtten til nyutdannede være av både faglig og relasjonell karakter (Raaen, 2010). Hoekstra m.fl. (2009) viser at det i praksis er forskjeller mellom skoler relatert til hvordan de gir støtter til nyutdannede. De dokumenterer hvordan støtte i form av tilbakemelding og refleksjon sammen med kollegene kan øke nyutdannedes læring på arbeidsplassen. Hoekstra m.fl. (2009) viser også hvordan dominante og nedfelte tanker om undervisning på en skole påvirker den enkelte ansatte. Tynjälä og Heikkinen (2011) fremhever at støtte til nyutdannedes læring må ses som en del av en karrierelang læringsprosess som kombinerer ulike innsatser og involverer hele skolen. Hvordan skolens læringspraksis kommer til uttrykk vil på den bakgrunn være med og forme den nyutdannedes videre læring i yrket. Geeraerts m.fl. (2018) argumenterer for at både nyutdannede og erfarne lærere kan lære mye av å støtte hverandre. Forskning har også dokumentert at nyutdannede selv velger hvilke kolleger de henvender seg til for støtte og samarbeid i deres første år i yrket (März & Kelchtermans, 2020). I denne studien vil vi ikke gå inn på en-til-en veiledning av nyutdannede som enkelt tiltak da dette er grundig dokumentert av andre studier (Bjerkholt, 2013; Kemmis m.fl., 2014). Studien bidrar med kunnskap om hvordan nyutdannede grunnskolelærere med mastergrad erfarer støtte ut fra skolens ulike læringspraksis.

I følge Blossing og Ertesvåg (2011) har den norske skolen tradisjonelt hatt et individualistisk perspektiv på lærerarbeidet, hvor den enkelte lærer selv har hatt ansvar for å forbedre egen praksis og lære i yrkesutøvelsen. I et individuelt læringsperspektiv kan nyutdannede og erfarne lærere selv bestemme graden av deltakelse i lærings- og utviklingsaktiviteter i skolen og kan planlegge og gjennomføre sin undervisning alene. Det individualistiske perspektivet bygger på kognitiv læringsteori som forklarer hvordan individer konstruerer sine egne meninger ut fra personlige interaksjoner med omverdenen. Kognitiv læring krever aktiv deltagelse og engasjement hvor individene tar imot og tolker informasjon og knytter den sammen med tidligere kunnskaper i form av etablerte kognitive skjemaer eller utvikler nye kognitive skjema (Philips, 1995). Blossing og Ertesvåg (2011) slår fast at dette individualistiske perspektivet begrenser mulighetene for læring og utviklingsarbeid i skolen og fremhever at skolen også består av sosial læring i et profesjonsfelleskap.

Argumentasjonen til Blossing og Ertesvåg (2011) harmonerer med teorien om praksisarkitekturer, som viser hvordan praksiser utvikles gjennom kontekstuelle omstendigheter og forhold «that exist beyond each person as an individual agent or actor» (Kemmis & Grootenboer, 2008, s. 37). Teorien om praksisarkitekturer forstår praksis som en sosialt etablert felles menneskelig aktivitet som alltid vil være situert i en bestemt virkelighet (Mahon m.fl., 2017). Teorien betrakter praksis ut fra et tilskuerperspektiv og kan anvendes både i mindre og større kontekster (Kemmis, 2012). I følge Kemmis (2012) vil praksis i en enkelt skole påvirkes av de spesielle omstendigheter og rådende forhold i skolen og metapraksiser utenfor skolen. Nyutdannede betraktes her som med-deltakere i skolen i tråd med andre individer. Deres gjensidige avhengighet handler ikke bare om egen utvikling og identitet, men om utvikling av en skoles prosjekt. Individene møter og interagerer med hverandre igjennom deres praksis. Teorien utdyper hvordan praksis er sammenvevd av konkrete former for forståelser i form av ytringer, av typer av handlinger og hvordan mennesker relaterer seg til hverandre i form av relasjoner. Teorien fremhever sammenhengen mellom individenes praksis og praksisarkitekturen, forstått som kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangement. Individenes ytringer påvirkes av *kulturell-diskursive arrangement* som språk, diskurser og tanker. Individets handlinger påvirkes videre av fysiske *materiell-økonomiske arrangement* som bygninger,

bøker, PC, IKT, og relasjoner påvirkes av *sosial-politiske arrangement* som kommer til uttrykk gjennom hierarkier, solidaritet og makt (Kemmis m.fl., 2014)

Teorien om praksisarkitekturer bidrar til å synliggjøre spenninger og motsetninger mellom individ og system som kan begrense eller fremme utvikling (se kapittel 2 for mer utfyllende beskrivelse). I denne studien har vi avgrenset oss til skolers praksis uten å gå inn på metapraksiser. For å teoretisk analysere hvordan nyutdannede lærere kan få ulik støtte i skolen i sin daglige praksis har vi latt oss inspirere av Blossing og Ertesvåg (2011) og utviklet begrepene «individuell læringspraksis» og «sosial læringspraksis». Vi anvender teorien om praksisarkitekturer for å få en bredere grunnlag for å forstå og tolke de nyutdannedes erfaringer. Vi analyserer de nyutdannedes møte med en praksis mellom individer i form av ytringer, handlinger og relasjoner og kontekstualiserer læringspraksisen ut fra skolens praksisarkitektur. Nyutdannede vil erfare støtte gjennom individenes handlinger i skolen og de gjeldende materiell-økonomiske arrangementene. Videre påvirkes nyutdannede av ideer og karakteristiske diskurser, her forstått som ytringer og kulturell-diskursive arrangement. De nyutdannede påvirkes også av hvordan aktørene som skal bidra til støtte forholder seg til hverandre gjennom relasjoner og sosial-politiske arrangement. Vi forstår «individuell læringspraksis» som ytringer, handlinger og relasjoner i skolen som gir en individualisert, tilfeldig eller ingen støtte til den nyutdannede læreren. En individuell læringspraksis står i fare for å ikke inkludere den nyutdannede i organisasjonen og bidrar i mindre grad med støtte for videre læring og utvikling. «Sosial læringspraksis» forstår vi som ytringer, handlinger og relasjoner i skolen som gir den nyutdannede en forståelse for hvordan skolens praksiser er sammenvevde og utvikles gjennom felles innsats. I denne læringspraksisen inkluderes den nyutdannede i profesjonsfellesskapet og får kollektiv støtte i organisasjonen. Med denne bakgrunnen er vår problemstilling: *Hvordan erfarer nyutdannede grunnskolelærere at skolens ulike læringspraksiser bidrar til inkludering og støtte det første året i yrket?*

For å svare på problemstillingen vil vi først beskrive studiens kontekst, datainnsamling og analyse. I resultatdelen presenterer vi hvordan nyutdannede lærere erfarte sosial læringspraksis eller individuell læringspraksis og ser resultatene i lys av teorien om praksisarkitekturer. Avslutningsvis diskuterer vi resultatene og bidraget fra teorien.

## Kontekst, datainnsamling og analyse

Dette kapitlet tar utgangspunkt i forskningsprosjektet, Relevant masterutdanning for nyutdannede grunnskolelærere, RELEMAST, som følger de første nyutdannede lærerne i Norge som har fullført en femårig integrert grunnskolelærerutdanning ved UiT Norges arktiske universitet. Utprøving av denne lærerutdanningen ble initiert i 2010 (Pilot i Nord, 2008) og ga føringer for den nye femårige nasjonal grunnskolelærerutdanningen i 2017. Masterutdanningene har som mål å gi FoU-kompetanse, faglig fordypning i tre eller fire undervisningsfag og masteroppgave (Kunnskapsdepartementet, 2016a, 2016b). Studiens utvalg består av 20 kvinner og 9 menn som er intervjuet etter ett år i yrket ved hjelp av en semi-strukturert guide (Kvale, 2008). Informantene ble stilt et bredt spekter av spørsmål relatert til deres stilling, møtet med arbeidsplassen og skolen, kompetanse, sammenhengen mellom kompetanse og kontekst, og profesjonsidentitet og profesjonsutvikling. I intervjuene stilte vi også oppfølgingsspørsmål til informantene ved behov og uklarheter. Intervjuene varte cirka en time og ble i etterkant transkribert ord for ord.

I en innledende analyse av materialet gjennomførte forfatterne en empiridrevet koding av 10 intervju i NVivo 12. I denne kodingen hadde vi en åpen tilnærming og genererte koder ut fra innholdet i informantenes utsagn. Basert på den innledende kodingen leste vi så igjennom og oppsummerte alle intervjuene hver for seg for å få en oversikt over hvordan de nyutdannede erfarte at de fikk støtte i den enkelte skole. Vi oppsummerte så analysen av informantene i en felles tabell ut fra flere ulike kategorier som for eksempel tildelt veileder, undervisningsfag, antall klasser, støtte fra ledelse, støtte fra kolleger, samarbeid, trinn eller teamorganisering, arbeid alene eller sammen med kolleger i skolen. I neste steg identifiserte og oppsummerte førsteforfatter resultater som viste sprik i hvordan de nyutdannede lærerne erfarte å få støtte av ledelsen og kolleger i skolen. Studiens begreper individuell og sosial læringspraksis og teorigrunnlaget ble så valgt i etterkant av den innledende analysen av datamaterialet. De teoretiske begrepene ble videre brukt for å identifisere utsagn som beskrev deres erfaringer med ulike læringspraksiser. For å få bedre innsikt i hva som lå bak ulikhetene, ble teorien om praksisarkitekturer brukt som en linse i den videre analysen. Sitater fra datamaterialet eksemplifiserte hva som kjennetegner skolers læringspraksiser. Våre analyser av nyutdannedes erfaringer med ytringer, handlinger og relasjoner i skolen

synliggjorde praksisarkitekturer som fremmet støtte gjennom sosial læringspraksis eller individuell læringspraksis. I det følgende presenteres resultatene fra studien.

### Skoler kjennetegnet av sosial læringspraksis

Nyutdannede i skoler preget av sosial læringspraksis beskrev en utviklingsorientert hverdagspraksis, hvor kunnskaps- og erfaringsdeling inngikk som en del av det daglige arbeidet. De nyutdannede uttalte at det var mulig å få støtte og tilegne seg kunnskaper i kollegiet og ledelse for å mestre situasjoner og oppgaver som skulle løses, som uttrykt i følgende sitater:

Så er det de tilfeldige samtaleene man har med kollegaer, altså: ” hva skal du gjøre denne time ” – ” nei, vi skal gjøre dette ”. Og så er det sånne superenkle, skikkelig lite, veldig konkret, men når de forklarer hva de skal gjøre så er det sånn, ”det er jo brilliant, det er jo genialt – hvorfor tenker ikke jeg på det?”. (L4)

I hvert fall jeg som er nyutdannet som trenger råd for eksempel om juridiske ting. Hva som er lov og hva en må gjøre og hvem jeg må ringe. De er der. Jeg har vært i flere møter med rektor og snakket. Det er kjempegodt. (L10)

Ledelsen er og veldig mye til stede og går og spør hvordan det går og gir ros (L29)

Nyutdannede i skoler med en sosial læringspraksis beskrev en tett daglig kontakt og bruk av ytringer i form av ros mellom nyutdannede, kolleger og ledere. Samtaler med erfarne kolleger ble vektlagt som bidrag til små forbedringer i hverdagsarbeidet. Ideutveksling kunne handle om undervisning i fag hvor lærere manglet fagfordypning, utfordrende elevatferd eller hjem-skole-samarbeid. De nyutdannede uttrykte også at de jevnlig diskuterte elevenes utvikling både faglig og sosialt med kollegene. Nyutdannede hadde også behov for kunnskap om ulike praktiske spørsmål, ovenfor eksemplifisert som behov for juridiske råd fra ledelsen. Flere lærere fremhevet videre hvordan en felles vane om å drikke morgenkaffe sammen hver dag bidro til utvikling av positive relasjoner.

Nyutdannede som erfarte inkludering og støtte i kollegiet og hos ledelsen ga uttrykk for en positiv utvikling og trivsel. I de skolene hvor de nyutdannede mottok skryt og andre positive verbale tilbakemeldinger på sin kunnskap, kunne de nyutdannede bli en faglig ressurs for de mer etablerte lærerne. De nyutdannede erfarte annerkjennelse når de ble spurt om råd av erfarne kolleger. For enkelte nyutdannede bidro den positive relasjonen

med ledelse og kolleger til utvikling av en lærerrolle hvor de ble en større bidragsyter i skolen enn hva de selv hadde forventet, som følgende sitat viser.

Jeg har lært mer i dette kollegiale samarbeidet på team og trinn og organisasjon som helhet, mer sånn praktisk. Og det å tørre å snakke i de sammenhengene. For jeg tenkte at "de andre er sikkert de som kommer til å snakke, jeg er nå forsiktig", tenkte jeg. Men nå håper jeg ikke at andre blir lei av at jeg tar ordet. Men det er artig å finne ut at man utvikler seg selv og at man tør nye ting og tar en rolle man ikke trodde man skulle ta. Jeg trodde verken jeg skulle bli teamleder eller seksjonsleder eller lede noen slags ting. (L18)

En forutsetning for en sosial læringstilnærming var også at den nyutdannede selv ba kolleger om råd og støtte når de hadde behov for det. L18 uttrykte hvordan hun gjennom arbeidet og samarbeidet med kollegene ble tryggere på seg selv og turte å ta ansvar og en mer aktiv rolle enn hun hadde forventet av seg selv. Materialet ga slik eksempler på nyutdannede i skoler med sosial læringspraksis som stilte spørsmål ved etablerte praksiser. Nyutdannede bidro også til etablering av fagseksjoner basert på ønsket om og aksept fra kolleger til faglig utvikling. Flere av de nyutdannede ble involvert i skolens utviklingsarbeid og enkelte fikk teamansvar og fant seg slik raskt til rette og mestret undervisning og lærerrollen. Enkelte av de nyutdannede bidro som en del av sitt ansvar i utviklingsarbeid til å oversette ny kunnskap fra utdanningen inn i skolens praksis.

Skolens kulturell-diskursive arrangement kom til uttrykk gjennom ytringer i form av et inkluderende språk preget av anerkjennelse og ros for arbeidet fra kolleger og ledelsen. De nyutdannede beskrev samtaler, diskusjoner og møter mellom kolleger og ledelse uttrykte et kollektivt mål om å utvikle skolens samlede praksis. De nyutdannedes beskrivelser synliggjorde et felles språk og visjoner som bidro til å inkludere de nyutdannede og deres kunnskap og innspill.

En sosial læringspraksis var kjennetegnet av materiell-økonomiske arrangement som ga muligheter for de nyutdannede til å treffe ledelse og kolleger i det daglige selv når arbeidsdagen var hektisk. Den tette kontakten med kolleger og ledelse ble muliggjort gjennom som nærhet mellom kontorer. Resultatene viste at skolebygningens design hadde betydning for inkludering og støtte. Hvem som delte kontor, eller hvor ofte en traff kolleger og ledelse påvirket relasjonene og ved hyppige treffpunkter økte den nyutdannedes potensial for daglig sosial læring. Andre materiell-økonomiske arrangementer i form av

ledelse som støttet den nyutdannede gjennom konkrete handlinger, som å tildele dem undervisningsfag som samsvarte med deres tre eller fire fag med fagfordypning og masterfag, var til stor hjelp. De nyutdannede masterlærerne uttrykte unisont at de, når de fikk undervise i fagene hvor de hadde fagfordypning fra utdanningen, fikk de lettere arbeidsdager og følte de mestret arbeidet. I skoler med sosial læringspraksis kunne også ledelse gi støtte ved å ha tildelt den nyutdannede en veileder det første året i yrket, og for seks av våre informanter fungerte veiledningen tilfredsstillende.

De sosial-politiske arrangementene i en sosial læringspraksis ga muligheter for åpen og tett daglig kommunikasjon og bidro til inkluderende relasjoner. Disse arrangementene la til rette for gode samarbeid på team og trinn, men også for mer uformell kontakt som morgenkaffe. Solidariteten fra ledelse og kolleger forsterket mulighetene for ideutveksling som støttet den nyutdannede både i undervisning og andre oppgaver. I skoler med sosial læringspraksis erfarte de nyutdannede solidaritet og lite maktbruk i deres relasjoner med ledelse og kolleger.

De som ble møtt av en sosial læringspraksis erfarte å bli integrert i skolens profesjonsfellesskap etter bare ett år. Resultatene viste også at de nyutdannede syntes å tåle både ulikhet i kompetanse, hardt arbeid og stress i de skolene som var preget av sosial læringspraksis, dette fordi de fikk nødvendig tilrettelegging, råd, hjelp og ideer både hos kolleger og ledelse.

### Skoler kjennetegnet av individuell læringspraksis

I skoler med individuell læringspraksis var utsagnene fra nyutdannede kjennetegnet av manglende samarbeid og uttrykte svake relasjoner til kolleger og ledelse. Utsagnene nedenfor eksemplifiserer erfaringer med en slik læringspraksis.

Jeg erfarer at på det teamet jeg har vært, så jobber jeg veldig alene med mine fag og planlegger de alene. (L23)

Jeg kom over en nettside som var bra for å lære matematikk hjemme og på skolen, for søskenbarnet mitt satt og jobbet med den. Og så begynte jeg med den her på skolen. Og så fikk jeg vite av noen andre at den hadde de brukt før. Da ble jeg litt skuffet at jeg ikke hadde fått vite det på forhånden. Om matematikklærerne hadde sittet sammen og jobbet, så hadde jeg jo fått vite at vi kunne bruke denne sida [...] Slike diskusjoner kunne hjulpet til å avverge tidsbruken. Sånn «det her har vi tilgang til. Dette bruker jeg», og så kan vi lære av hverandre. Det kunne vært så lærerikt. Jeg har jo ikke kompetanse i matematikk

og er veldig åpen for å høre hva andre lærere gjør. Jeg brukte mye tid på å lese meg opp og se på undervisningsopplegg som boka anbefaler. (L16)

For vi hadde sånn diskusjon, snakket om det på et møte. Og da kom det fram at de fleste lærerne var veldig fornøyde med sin praksis og sin klasseledelse. Mens jeg ville kanskje heller tenkt litt mer sånn at man alltid kan bli bedre. (L37)

Nyutdannede ved skoler preget av individuell læringspraksis fikk i mindre grad tilgang til kunnskap som fantes blant kollegene. L16 uttrykte for eksempel at kollegene ikke formidlet informasjon som ville vært relevant for hans undervisningsplanlegging i et fag hvor han manglet kompetanse. Ytringene fra L16 preges av at han var organisatorisk isolert med en kollega som ikke var nevneverdig interessert i samarbeid. Manglende samspill med andre lærere med samme fag reduserte mulighetene for å få tips og ideer til utvikling av undervisningen. Selv om L16 mestret undervisningen, viste materialet at kombinasjonen av å måtte undervise i matematikk uten kompetanse og svake relasjoner til kollegene ble krevende. Nyutdannede måtte selv finne ut hvordan de kunne løse lærerrollen med dens arbeidsoppgaver og uventede hendelser i en uoversiktlig og ny kontekst, som uttrykt av L37. Denne problematikken ble forsterket i skoler hvor det var stor avstand mellom ledelse og nyutdannede.

Den skolelederjobben er jo så omfattende at det er jo helt vilt. Det er jo møter i hytt og gevær, hun må ut, så det er ikke bestandig at hun er tilgjengelig. (...) Men, av og til går man en dag der man venter på å komme inn på kontoret og så har ledelsen på en måte aldri tid. (L21)

Ytringer som at ledelsen hadde mye å gjøre eller at det var låste dører til deres kontorer gikk igjen hos informantene. Flere nyutdannede beskrev situasjoner hvor ledere enten hadde sluttet eller var langtidssykemeldt, noe som ga ekstra arbeidsoppgaver til de gjenværende lederne. Flere nyutdannede beskrev situasjoner hvor de så på ledelsens fordeling av undervisningsfag som kun basert på et driftsfokus. Spesielt barneskoler hadde en praksis hvor de organiserte undervisningen slik at hver lærer underviste i alle fag i sin klasse. I disse skolene var det ikke uvanlig at rektor, eller andre i ledelsen, fordelte undervisningsfag ut fra praktiske hensyn, uten dialoger med lærerne og uten hensyn til de nyutdannedes fagfordypning eller annen kompetanse. En annen praksis som framkom var at ledelsen delegerte fordeling av fag til trinnteamet, som i varierende grad tok hensyn til



fagfordypningen til den nyutdannede. I ytterste konsekvens kunne resultatet være at de nyutdannede underviste i fag uten kompetanse, og slike tilfeller påvirket motivasjonen negativt. Elevene kunne få dårligere undervisning ved at de nyutdannede måtte bruke energi på å sette seg inn i nye undervisningsfag allerede første året i yrket. Videre hadde lederne også unnlatt å tildele de nyutdannede veiledere, eller følge opp veiledning som ikke fungerte.

I tilfeller hvor nyutdannede ble overlatt til seg selv eller til bare en kollega, erfarte de å bli oversett, noe som ble problematisk for den nyutdannede. Analysen viste også at i disse skolene kunne en støttende handling fra veileder, leder eller en enkelt kollega, gi den nyutdannede tilstrekkelig hjelp og støtte til å mestre hverdagen, som uttrykt i følgende sitat:

[Jeg] har hun kollegaen min, og hun har jo masse oppgaver som hun har hatt gjennom årene. Og vi samarbeider mye på design og redesign, i alle fall på niende og tiende, for der har vi delte grupper. Og det at hun hjelper meg, det hjelper meg masse. Eller så søker jeg mye på nett og i løpet av to måneder har jeg lært meg å hekle. (L6)

L6 erfarte en skole med lite kollegial samhandling, men uttrykte betydningen av fellesskapet med den nærmeste kollegaen for å få ideer til undervisning og støtte som lærer. I tillegg til å lære av kollegaen uttrykte den nyutdannede initiativ til å utvikle egne undervisningsopplegg og lære seg nye ting via internett. Enkelte nyutdannede erfarte også det individuelle fokuset på lærerarbeidet som en frihet og mulighet til å planlegge, gjennomføre og evaluere undervisningen i tråd med det de lærte i utdanningen og det de selv så som et grunnlag for god undervisning. Dette var spesielt tydelig i tilfeller hvor den nyutdannedes oppdaterte fag- og didaktiske kunnskap brøt med skolens tradisjoner og didaktiske praksis.

De kulturell-diskursive arrangementene i individuelle læringspraksiser kom til uttrykk gjennom ytringer som å finne egne løsninger på arbeidsoppgaver og arbeide alene. Arrangementene manglet kommunikasjon som kunne ha bidratt til inkludering og interesse for den nyutdannedes fagkunnskap. De nyutdannede beskrev kulturell-diskursive arrangement som var konserverende i form av mangel på dialog, refleksjon og deling av kunnskap mellom nyutdannede og kolleger og ledelse.

De materiell-økonomiske arrangementene fremmet et driftsfokus og synliggjorde ikke konkrete planer og tilrettelegging for de nyutdannede angående arbeidsoppgaver og utvikling det første året. De materiell-økonomiske arrangementene var også kjennetegnet

av manglende arenaer og tid til samarbeidslæring blant ledelse og kolleger. Felles tid til møter mellom ledelse og kolleger ble brukt til informasjonsutveksling og koordinering og ikke til pedagogisk utviklingsarbeid. Skolens arkitektur var også et hinder for samarbeid. Der nyutdannede hadde kontorplass isolert fra kolleger med ansvar for samme elevgruppe eller med relevant fagkunnskap, ble mulighetene til samarbeid og kunnskapsdeling utfordret. Utfordringene ble forsterket om den nyutdannede ble tildelt undervisningsfag hvor de mangler fagkompetanse fra utdanningen.

De nyutdannede savnet sosial-politiske arrangementer som fremmet positive relasjoner i form av samarbeid, kommunikasjon og uformelle møteplasser blant kolleger og ledelse. Felles møter for kollegium og ledelse var preget av informasjon og koordinering og hadde slik praktiske hensikter heller enn faglig utvikling. Resultatet var mangel på tilgang til informasjon og lite ideutveksling om hvordan undervisning og andre oppgaver kan løses. De sosial-politiske arrangementene opprettholdt avstand og hierarki mellom ledelse og nyutdannede. Arrangementene avslørte også manglende solidaritet og interesse fra et flertall av kolleger, noe som hindret inkludering og fremmet en individuell praksis hos nyutdannede. Nyutdannede i skoler med individuell læringspraksis utviklet en individuell forståelse og løsning av lærerarbeidet etter bare ett år, selv om de uttrykte et ønske om samarbeid.

### Skolers læringspraksis og støtte til nyutdannede

Nyutdannede beskrev store variasjoner i ytringer, handlinger og relasjoner i skolen og hvordan disse ble påvirket av organisatoriske og tekniske løsninger og sosiale og kulturelle rammer i skolene (Kemmis & Grootenboer, 2008). I vår analyse bidro teorien om praksisarkitekturer med et relevant begrepsapparat for å undersøke betydningen av skolens læringspraksis for de nyutdannede. Teoriens beskrivelser av praksiser som mediert av individer og system ga en dynamisk og bred tilnærming for å gi innhold til begrepene sosial og individuell læringspraksis. Den bidro også til at vi som «tilskuere» (Kemmis, 2012) kunne se etter ulike faktorerens betydning for å forstå hvordan de nyutdannede erfarte å bli inkludert og få støtte i skolen. Teorien bidro slik til å avdekke og forstå hvorfor forskjeller i praksiser mellom skoler har avgjørende betydning for de nyutdannedes videre læring og utvikling i yrket.

I en sosial læringspraksis bidro skolens praksisarkitektur i form av kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementer og konkretisert gjennom ytringer, handlinger og relasjoner til at de nyutdannede ble inkludert og fikk støtte fra kolleger og ledelse. Våre resultater viste at kolleger og ledelse trengte å bidra aktivt ut over ytringer som positiv omtale og ros med konkrete handlinger for å fremmer læring mellom nye og erfarne lærere i skolen, noe som også er fremhevet av Caspersen og Raaen (2014). Våre funn støtter opp om funnene til Thomas m.fl. (2019) om betydningen av at nyutdannede bør plasseres strategisk ut fra arkitektur slik at de har lett tilgang til relevante kolleger både på samme trinn og fag. I skoler der ledelsen, gjennom sine handlinger, la til rette for at de nyutdannede fikk anvendt sin fagkunnskap, ble yrkesstarten lettere for de nyutdannede. Nyutdannede som kunne anvende sin kunnskap fra utdanningen i kollegiet uttrykte styrket mestringstro i tråd med forskning fra for eksempel Morettini m.fl. (2020). Våre resultater viste at der ledelsen og kollegiet fikk etablert positive relasjoner og ga ros, bidro dette positivt for de nyutdannedes inkludering og utvikling.

I en sosial læringspraksis gis det rom for å lære av de nye lærernes kunnskap om fag og fagdidaktikk. Ledelsen og kolleger signaliserer åpenhet for de nyutdannedes initiativer og endringsforslag og åpner dermed muligheter for transformasjoner av praksisarkitekturen. De nyutdannede ble i enkelte tilfeller en ressurs for kolleger og for skolen, i tråd med Kelchtermans (2019) og Ulvik og Langørgens (2012) forskning i videregående skoler. Nyutdannedes evne til å identifisere samarbeidspartnere ble tydeliggjort i resultatene og betydningen av slik atferd er også støttet av März og Kelchtermans (2020). Colognesi m.fl. (2020) argumenterer for at nyutdannede bør få velge sine egne mentorer for å sikre gode relasjoner og samarbeid relatert til klasser og fag.

I en individuell læringspraksis beskrev de nyutdannede hvordan skolens kulturell-diskursive, materiell-økonomiske og sosial-politiske arrangementer konkretisert gjennom ytringer, handlinger og relasjoner bidro til at de ble overlatt til seg selv og til egne initiativ for å løse oppgavene som lærer. Våre funn indikerer at disse skolene ikke fungerer som et sosialt fagfellesskap med et felles prosjekt, men som individuelle praksiser i tråd med argumentene til Blossing og Ertesvåg (2011). Skolene med en individuell praksisarkitektur ga ikke en tilfredsstillende støtte til de nyutdannede og disse funnene er også grundig dokumentert i internasjonal forskning, som for eksempel Feiman-Nemser (2012). I følge

Kemmis m.fl. (2014) utvikles og vedlikeholdes praksisarkitekturer som en respons på ulike former for sosiale (menneskelige) og systemiske påvirkninger, som for eksempel nye forordninger. I skoler med en individuell læringspraksis vil isolasjon kunne hindre en mulig kulturell påvirkning fra den nyutdannede, og dermed også en mulig transformasjon. I en del tilfeller ser vi likevel indikasjoner på at de nyutdannede lærerne evner å påvirke sin praksis, når de bytter fag seg imellom og identifiserer samarbeidspartnere både relatert til samarbeid og for profesjonsutvikling. Samlet sett viser våre analyser at en ensidig satsing i skolen på individuell veiledning vil ha begrensinger for å gi nyutdannede lærere med femårig grunnskolelærerutdanning støtte og inkludering i profesjonsfelleskapet i deres første år i yrket.

## Oppsummering

Ved hjelp av teorien om praksisarkitekturer og bruk av begrepene sosial læringspraksis og individuell læringspraksis har vi forsøkt å synliggjøre hvordan nyutdannede hadde ulike erfaringer med inkludering og støtte i skolen. De nyutdannede som fikk erfare en sosial læringspraksis ga positive beskrivelser av hvordan praksiser hos ledelse og i kollegiet i form av inkludering og støtte bidro til at de kunne løse sine arbeidsoppgaver som lærere. I skoler kjennetegnet av individuell læringspraksis fikk nyutdannede erfare manglende samarbeid og svake relasjoner til kolleger og ledelse. Det er et potensial for å forske videre på begrepene sosial læringspraksis og individuell læringspraksis og støtte for nyutdannede lærere. Mye forskning har dokumentert utfordringer med å dokumentere støtte til nyutdannede og i tråd med Kelchtermans (2019) kan det være nyttig å undersøke nærmere hvorfor skoler lykkes med å integrere og gi kollektiv støtte til nyutdannede i en sosial læringspraksis. Vår teoridrevne analyse hadde ikke som mål å fange opp nyansene i gruppen av lærere som havner mellom de skisserte ytterpunktene av individuell eller sosial læringspraksis. I videre forskning er det potensial for å undersøke om det eksisterer forskjeller mellom de nyutdannedes beskrivelser av støtte i form av ytringer, handlinger og relasjoner og hvordan ledere, kolleger og andre aktører i skolen oppfatter realitetene eller faktisk agerer i praksis.<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> **Forfatterbidrag:** RJ og KEWB: Datainnsamling, YA, RJ og KEWB: Innledende analyse, YA: konseptuelt design, teori, analyse, utskrivning av manus og revidering. RJ og KEWB: Kritisk gjennomlesing, kommentarer og mindre revideringer

## Litteratur

- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere (Doktoravhandling)* Universitetet i Oslo]. Oslo.  
<https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2438209/Thesis2.pdf?sequence=4>
- Blossing, U., & Ertesvåg, S. K. (2011, 2011/03/01). An individual learning belief and its impact on schools' improvement work – An Individual versus a Social Learning Perspective. *Education Inquiry*, 2(1), 153-171. <https://doi.org/10.3402/edui.v2i1.21970>
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014, 2014/03/04). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189-211.  
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C., & Beusaert, S. (2020, 2020/03/14). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Feiman-Nemser, S. (2012). Beyond solo teaching. *Educational Leadership*, 69(8), 10-16.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2018, 2018/08/08). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479-495.  
<https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Hoekstra, A., Korthagen, F., Brekelmans, M., Beijaard, D., & Imants, J. (2009). Experienced teachers' informal workplace learning and perceptions of workplace conditions. *Journal of Workplace Learning*, 21(4), 276-298.  
<https://doi.org/10.1108/13665620910954193>
- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. I A. Sullivan, B. Johnson, & M. Simons (Red.), *Attracting and Keeping the Best Teachers: Issues and Opportunities* (pp. 83-98). Springer Singapore.  
[https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3\\_5](https://doi.org/10.1007/978-981-13-8621-3_5)
- Kemmis, S. (2012). Researching educational praxis: Spectator and participant perspectives. *British educational research journal*, 38(6), 885-905.  
<https://doi.org/10.1080/01411926.2011.588316>
- Kemmis, S., & Grootenboer, P. (2008). Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice. I S. Kemmis & T. J. Smith (Red.), *Enabling Praxis. Challenges for Education* (Vol. 1, pp. 37-62). Sense Publishers.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014, 2014/10/01/). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kunnskapsdepartementet. (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*.
- Kunnskapsdepartementet. (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*

- Kvale, S. (2008). *Det kvalitative forskningsintervju* (11. ed.). Gyldendal Akademisk.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' Everyday Professional Development: Mapping Informal Learning Activities, Antecedents, and Learning Outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111-1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Mahon, K., Kemmis, S., Francisco, S., & Lloyd, A. (2017). Introduction: Practice theory and the theory of practice architectures. I *Exploring education and professional practice* (pp. 1-30). Springer.
- Morettini, B., Luet, K., & Vernon-Dotson, L. (2020, 2020/01/02). Building Beginning Teacher Resilience: Exploring the Relationship between Mentoring and Contextual Acceptance. *The Educational Forum*, 84(1), 48-62. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1679933>
- März, V., & Kelchtermans, G. (2020). The networking teacher in action: A qualitative analysis of early career teachers' induction process. *Teaching and Teacher Education*, 87, 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102933>
- Philips, D. C. (1995). The good, the bad, and the ugly: The many faces of constructivism. . *Educational Researcher*, 24(7), 5-12. <https://www.istor.org/stable/1177059>
- Pilot i Nord. (2008). *Profesjonelle lærere på alle trinn: Integrert, differensiert og forskningsbasert lærerutdanning*. <https://bit.ly/2I02E3A>
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik, & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (pp. 235-249). Tapir akademisk forlag.
- Thomas, L., Tuytens, M., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019, 2019/07/01/). Beginning teachers' professional support: A mixed methods social network study. *Teaching and Teacher Education*, 83, 134-147. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.04.008>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011, 2011/03/29). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012, 2012/02/01). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43-57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>