



UIT

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Fakultet for biovitenskap, fiskeri og økonomi

Ny på arbeidsplassen

Hva skoleledere bør vite om nytilsattes møte med organisasjonen.

Marita Strømsør-Bygdevoll

Bodil Synnøve Wang

Masteroppgave i Ledelse mai 2019



Innholdsfortegnelse

| | | |
|-------|--|----|
| 1 | Sammendrag | 1 |
| 2 | Innledning | 2 |
| 3 | Bakgrunn for oppgaven | 5 |
| 3.1 | Ulike utfordringer | 5 |
| 3.2 | Rekrutteringsprosessen | 5 |
| 3.3 | Den nyansatte starter i jobben – Behovet for gode rutiner og tett oppfølging | 7 |
| 3.4 | Mentor og veiledning | 8 |
| 3.5 | Ledelsens involvering og påvirkning i møte med nye arbeidstakere | 10 |
| 3.6 | Faglige utfordringer – Om forventninger, lykken ved å undervise, og alt som kommer i tillegg | 12 |
| 3.7 | Kollegium og arbeidsmiljø, om gevinstene av en inkluderende organisasjon | 15 |
| 4 | Metode | 18 |
| 4.1 | Forskningsdesign | 18 |
| 4.2 | Metodisk tilnærming | 19 |
| 4.2.1 | Operasjonalisering av begreper | 20 |
| 4.2.2 | Utvalg | 20 |
| 4.2.3 | Datainnsamling | 20 |
| 4.3 | Validitet | 21 |
| 4.4 | Reliabilitet | 25 |
| 4.5 | Forskningsetiske betraktninger og evaluering av valgt metode | 26 |
| 5 | Resultat og diskusjon av undersøkelsene | 27 |
| 5.1 | Våre intervjuobjekter | 27 |
| 5.1.1 | Om respondentene | 27 |
| 5.2 | Om ansettelsesprosess og generelt om mottak | 28 |
| 5.2.1 | Diskusjon av funnene | 29 |
| 5.3 | Mentorordning og veiledning | 30 |
| 5.3.1 | Diskusjon av funnene | 32 |
| 5.4 | Ledelsens involvering og oppfølging | 33 |
| 5.4.1 | Diskusjon av funnene | 34 |
| 5.5 | Arbeidsbyrde, balansen mellom faglige utfordringer og administrativt arbeid | 36 |
| 5.5.1 | Diskusjon av funnene | 37 |
| 5.6 | Kollegium og arbeidsmiljø | 39 |
| 5.6.1 | Diskusjon av funnene | 40 |
| 6 | Hovedfunn og drøfting | 41 |

| | | |
|-----|--|----|
| 6.1 | Rolleforståelse - hvilken hatt skal vi ta på?..... | 41 |
| 6.2 | Om å utdannes og dannes inn i en profesjon..... | 42 |
| 6.3 | Lederens hjelpende hånd..... | 43 |
| 6.4 | Veien videre | 45 |
| 7 | Konklusjon..... | 47 |
| | Referanseliste | 49 |
| | Intervjuguide av januar 2019..... | 54 |

Figurliste

| | |
|---|----|
| Figur 1: Utdrag fra undersøkelsen der 144 rektorer svarte på hvorvidt de følte nyutdannede var godt rustet til jobben de skulle gjøre. (Skolelederforbundet.no, 2016) | 14 |
| Figur 2: Hva er et forskningsdesign (Estudie.no, 2019)..... | 18 |

Forord

Denne oppgaven er avsluttende del av en erfaringsbasert master i ledelse som har gått over tre år. Valg av tema og muligheten til å fordype seg i dette har vært en lærerik prosess, og vi har sett at mange forhold som er aktuelle i en bestemt organisasjon, også kan synes å ha overføringsverdi til andre type organisasjoner. Vi har fått erfare at utfordringene knyttet til ledelse er ganske sammenfallende på tvers av ulike sektorer, og det har vært lærerikt å få anvende den kunnskapen vi har tilegnet oss gjennom disse tre årene på en konkret problemstilling. Vi har lært mye, og håper at denne kunnskapen vil gjøre oss til bedre ledere i tiden som ligger foran oss.

Uten rause respondenter ville vi ikke kunne gjennomført denne studien på en god måte, og de fortjener derfor en stor takk for deres tid og velvillighet til å dele sine erfaringer med oss. Vi vil også takke vår veileder Tor Jørgen Schjelde ved UiT Norges Arktiske Universitet for god støtte og veiledning gjennom disse månedene. Med kloke tilbakemeldinger har han fått oss til å løfte blikket og tilegne oss nye perspektiver. Vi vil og takke alle andre som har bidratt til denne oppgaven, det være seg gjennom samtaler, idemyldring, korrekturlesing og annen hjelp. Takk for deres tid.

En erfaringsbasert master gjennomføres parallelt med fulltidsjobb og familieliv, og dette har til tider vært krevende. Vi sitter likevel igjen med at det mest av alt har det vært lærerikt, interessant og vel anvendt tid. Vi vil avslutningsvis takke våre tålmodige familier som har skapt rom slik at vi har kunnet fordype oss i studiet. Uten deres støtte er vi usikker på om vi hadde nådd målet.

Narvik/Bardu 28.05.2019

Bodil Synnøve Wang

Marita Strømsør-Bygdevoll

1 Sammendrag

I denne masteroppgaven har vi studert hvilke opplevelser nyansatte lærere har hatt i møte med sin nye arbeidsplass og yrkestilværelse. Vi har sett på de erfaringer de har gjort seg knyttet til ansettelsesprosess, veiledning, ledelse, arbeidsbelastning og sosiale faktorer.

Bakgrunn for valg av tema ligger i utfordringer som knytter seg til læreryrket spesielt, og store deler av offentlig sektor generelt. En stadig problematisering gjennom media av økende lærermangel og flukt fra yrket, og tilhørende varierende kvalitet på lærerutdanningene, førte til at vi ønsket å utforske kompleksiteten i lærerrollen, og da særlig med tanke på hva vi som ledere bør være oppmerksomme på i forbindelse med ansettelse og mottak av nye arbeidstakere. Siden arbeidssituasjonen for lærere fortoner seg som utfordrende mener vi det er desto viktigere at de som velger å jobbe som lærere føler at de får en god mottakelse når de skal starte på arbeidsplassen. Vi ønsket derfor å studere hvordan nytilsatte lærere opplever sin arbeidshverdag.

Vi har valgt å lete etter svar gjennom individuelle intervju med lærere i ulike skoler i Nord-Norge. Vi valgte å intervju lærere både i grunnskole og videregående skole, samt lærere av begge kjønn. Flere av forventningene vi hadde, gjennom fordypning i teori, medieoppslag og egne erfaringer, ble innfridd i samtale med respondentene. De kunne fortelle om varierende kvalitet på både ansettelsesprosess og mottak på de ulike undervisningsstedene, og det var i tillegg stor variasjon innenfor bruken av mentorordninger. Respondentene hadde også ulik opplevelse av ledelsen og deres involvering. Det var derfor ekstra positivt å høre at samtlige respondenter opplevde at de hadde blitt godt mottatt av sine nye kollegaer, og at de trivdes godt på arbeidsplassen til tross for ulike erfaringer i startfasen av arbeidsforholdet.

Respondentene trakk også fram alle de ulike rollene de innehar som lærere, og opplevelsen av manglende samsvar mellom utdanning og praksis. Vi fant det særlig interessant å problematisere hvor ansvaret ligger for å sette læreren i stand til å takle yrkets kompleksitet, og drøfter derfor dette i slutten av oppgaven gjennom ulike perspektiver på utdanningsinstitusjoner, ledelse, autonomi og eget ansvar for kunnskapservervelse.

Nøkkelord i vår oppgave er kunnskapsledelse, relasjonsledelse, mentorordning og praksissjokk.

2 Innledning

Vi bor i et land med stor frihet, både i vår private sfære og innenfor arbeidslivet. Vi er stolte av, og trygge i, å ha et av de beste arbeidsmarkedene i verden, og er privilegerte som er en del av et system som i så stor grad er basert på tillit til den enkelte. Befolkningen har et høyt utdanningsnivå, noe som bidrar til å gi oss både medbestemmelse og handlefrihet i arbeidslivet. Vi har en stor offentlig sektor som leverer en hel rekke tjenester til befolkningen, og som representerer et bredt spekter av yrker. Mange av yrkesutøverne innenfor sektoren har lang utdanning innenfor sine respektive fagfelt, og innehar roller som tillegger den enkelte stor grad av autonomi og ansvar. I et slikt landskap er ledelse en utfordrende øvelse som krever høy kompetanse, og ikke så rent lite av både kløkt og dristighet. Mange vil kanskje hevde at ledelse av høyst kompetente arbeidstakere er et overflødig onde, mens andre igjen ser behovet for en samlende og styrende funksjon som kan bidra til å både forene kreftene, sørge for økt samhandling, og å styre og drive prosesser i riktig retning. Gode ledere innehar gjerne, i tillegg til høy kompetanse innenfor sitt fagfelt, en stor porsjon sosial kompetanse, et sett menneskelige egenskaper som gjør at arbeidstakerne får tillit til dem. Dette gjør igjen at de ansatte er villige til å lytte til dem og la seg rettlede. Vi kan gjerne si at muligheten til å lede er ikke noe du kan ta, det er noe du må gjøre deg fortjent til.

Svært mange av yrkene i norsk arbeidsliv krever lang utdanning og høy kompetanse. Den teoretiserte kunnskapen som videreformidles i norske utdanningsinstitusjoner er da også i stor grad basert på bakenforliggende forskning innenfor de respektive fagfelt, og solid forankret innenfor de ulike disiplinene. Dette fører til at arbeidstakere som uteksamineres fra norske universitet og høyskoler gjerne har en omfattende og profesjonell kompetanse i ryggsekken når de entrer arbeidsmarkedet. Likevel er det slik at det for de aller fleste er utfordrende å være ny i arbeidslivet, og for mange kan det oppleves som om det er en kraftig disharmoni mellom den teoretisk kompetansen man har med seg, og den praktiske kompetansen som kreves i det nye yrket. Man snakker gjerne om det store praksissjokket, og det problematiseres hvorvidt de ulike utdanningene videreformidler den riktige kunnskapen, og forbereder studentene i stor nok grad på hva som vil møte dem i praksisfeltet. Særlig gjelder dette innenfor de profesjonsbaserte studiene. Utdanningen er ikke avsluttet ved endt skolegang, den fortsetter lenge etter starten i det nye yrket, og for de fleste gjennom hele livet som profesjonell yrkesutøver. Mye kunnskap er av en slik art at den ikke kan læres kun gjennom teoretiske tilegnelse, men må erfares og komme under huden på den enkelte

gjennom praktisk innlæring. I lys av dette er det naturlig å tenke at en støttende ledelse er en viktig faktor i mottaket og oppfølgingen av nytilsatte arbeidstakere, som er i en særlig sårbar situasjon fordi de møter veldig mange krav og utfordringer i løpet av kort tid. Kompetente ledere som sørger for at kvaliteten på opplæringen og videre oppfølging er av stor betydning for å danne gode fundamentet som de nytilsatte kan bygge videre på i sitt faglige virke.

I denne oppgaven har vi valgt å fokusere på den virkeligheten som nytilsatte lærere møter når de kommer ut i et hektisk og krevende yrkesliv. Vi mener at utfordringene de møter i stor grad er av en slik karakter at mange vil kunne nikke gjenkjennende selv om de i utgangspunktet tilhører andre profesjoner. Derfor vil og de funn vi måtte komme til å gjøre også kunne overføres til andre yrker.

Lærerne er en yrkesgruppe mange har et forhold til, både på godt og vondt. Vi har alle tilbrakt mange år på skolebenken, og husker tilbake på både de lærerne vi oppfattet som flinke, de som skapte læringslyst og motivasjon, samt de som kanskje var mindre dyktige og gjorde det motsatte av å motivere. Læreren spiller en sentral rolle i mange menneskers liv, og man ønsker derfor gjerne at lærere skal være dedikerte overskuddsmennesker som virkelig brenner for yrket sitt, og som gjør sitt ytterste for å tenne læringslyst og mestringstro hos elevene. Mens vi ønsker flere gode lærere i skoleverket er det derfor bekymringsfullt å lese i media (Barlindhaug, 2019; Skjong, 2019) om utfordringene i yrket. Det skrives om lærermangel og frafall, og problematiseres høyere karakterkrav for å komme inn på lærerstudiet, samtidig som nye kompetansekrav gjør at allerede utdannede lærere må ta etter- og videreutdanning for å beholde jobbene sine. I tillegg viser studier at nyutdannede lærere ofte opplever et gap mellom de forventningene til yrket som de har bygget opp gjennom utdanningen, og den hverdagen som faktisk møter dem i skolen som arbeidstaker.

Gjennom dagens mediebilde får vi inntrykk av at lærerstanden er under press. Den kommende lærermangelen vil bli stor, både fordi det utdannes for få lærere, og fordi kompetansekravene økes, slik at de som allerede er i jobb må videreutdanne seg for å kunne fortsette i yrket. Videre garanterer den nye lærernormen (Kunnskapsdepartementet, 2018) at lærertettheten i klasserommene skal økes, noe som igjen betyr et økt behov for pedagoger. I tillegg problematiseres stadig tall som sier at opp mot 1/3 av alle nyutdannede lærere forsvinner ut av yrket i løpet av de første årene etter endt utdanning (Lund m.fl., 2017). Disse tallene er imidlertid usikre, og er bestridt i flere andre rapporter, men dukker likevel stadig opp i nye

medieoppslag. Lund m.fl. (2017) viser i artikkelen “Fakta: rekruttering og frafall blant lærere” til at søkertallene til lærerutdanningene er synkende, samtidig som et høyt antall studenter faller fra underveis og mange ferdigutdannede aldri starter i yrket. En nyere rapport fra SSB anslår at det om 20 år vil mangle hele 5800 lærere i grunnskolen. (Holterman, 2019; Statistisk sentralbyrå [SSB], 2018)

I lys av dette er det derfor desto viktigere at de som velger å jobbe som lærere får en god mottakelse når de skal starte på arbeidsplassen. For å få til dette er det viktig at apparatet rundt den nyansatte har gode rutiner for mottak og oppfølging, og er bevisst på hvilke mekanismer som spiller inn for å skape gode og trygge rammer for vekst og utvikling for den nye arbeidstakeren. Det finnes i dag få studier av hvordan skoler tar imot sine nyansatte, og opplevelsen de nyansatte har av denne introduksjonen. Når vi ser på alle de ulike utfordringene som lærerne står overfor, er det derfor interessant å se nærmere på opplevelsene lærere i skolen i dag har hatt som nyansatt.

Vi ønsker i denne masteroppgaven å se på i hvor stor grad nyansatte lærere opplever at arbeidsplassen er forberedt på å ta imot dem. Vi vil prøve å finne ut om de opplever at mottakelsen og introduksjonen på arbeidsplassen påvirker kvaliteten på arbeidet de er satt til å utføre. Vi ønsker videre å se på hvilken rolle ledelsen har, og bør ha, overfor nye arbeidstakere. Vi har valgt å spørre våre respondenter om et knippe tema som ikke nødvendigvis bare retter seg mot ledelsesbasert styring, men som vi tenker det er viktig at ledelsen har kjennskap til de nyansattes perspektiv på. Det er viktig å vite hvor utfordringene ligger for å kunne gjøre noe med dem. Tema vi mener er relevant å se på er rekrutteringsprosessen, opplevelsen av ledelsen, erfaring rundt mentorordning, balanse mellom administrative oppgaver og undervisning, samt inntrykk av kollega og arbeidsmiljø. Dette har vi utforsket gjennom intervju med forholdsvis nyutdannede lærere i ulike skoler i Nord-Norge.

Vår problemstilling er som følger:

Hvilke erfaringer har lærere gjort seg i den første tiden som ny på arbeidsplassen, spesielt med tanke på ansettelsesprosess, veiledning, involvering fra ledelsen, arbeidsbelastning, og arbeidsmiljø og trivsel?

3 Bakgrunn for oppgaven

3.1 Ulike utfordringer

Som nevnt viser forskning at nyutdannede lærere opplever flere utfordringer i starten av sin lærerkarriere. Kristine Hollup og Marianne Holm (2015) har i artikkelen “Tre grunner til at lærere slutter” tatt for seg overgangen mellom en teoretisk lærerutdanning, og den praktiske hverdagen som de ferske lærerne møter i skolen. De peker på høyt arbeidstempo, stor administrasjonsbyrde og lite gjennomtenkte mentorordninger, og manglende oppfølging fra skoleledelsen. Disse problemstillingene er blant de vi ønsker å utforske nærmere i vår oppgave, og som vi har valgt å fokusere på i samtale med våre respondenter. Dette er utfordringer som kanskje også kan være gjenkjennbare for en rekke yrkesgrupper, og funnene i vår undersøkelse tror vi ikke skiller seg i særlig stor grad fra de vi ville støtt på om vi hadde gjennomført en lignende undersøkelse innenfor andre fagfelt.

Smith og Ulvik (2017) peker på mange av de samme problemstillingene som nevnt over, men tar samtidig for seg funn som viser at flere nyutdannede og vellykkede lærere forlater yrket fordi de føler det gir for lite utfordringer, det er for regelstyrt og at ledelsen ofte i liten grad er endringsvillig. De skriver videre i sin artikkel hvordan stadig utskiftning av lærekrefter fører til utarming av institusjonenes kunnskap, da viten som skulle vært videreført forsvinner ut av lærestedene. De mener stor gjennomtrekk i fagmiljøet vil påvirke det kollegiale fellesskapet og tilliten mellom pedagogene, noe som igjen vil ha en negativ effekt på elevenes læring. Albrechtsen (2013) fremholder fordelene ved et stabilt og trygt arbeidsmiljø, der man lærer hverandre å kjenne, stadig utvikler et tettere samarbeid mellom kollegaene, og der det over tid dannes en profesjonell kultur.

3.2 Rekrutteringsprosessen

Det finnes mye som er skrevet om rekrutteringsprosesser, og betydningen av denne. Sagberg (2017) skriver at ved å ha et bevisst forhold til mottakelsen av nyansatte vil man kunne unngå en del utfordringer. Men rekrutteringsprosessen starter mye tidligere enn ved mottak, den starter allerede før arbeidstaker og arbeidsgivers veier krysses. Bendiksen (2016) skriver også om rekruttering av nye medarbeidere, og at det å ansette nye medarbeidere er både en viktig og interessant oppgave, men det kan også være veldig krevende. Med krevende mener hun i denne sammenheng at det kan være en omfattende oppgave, og at det ikke finnes noe fasitsvar på hvordan den skal løses. Hun peker på at ansettelser normalt får langsiktige konsekvenser

for virksomheter, og at det derfor er viktig at man gjør en grundig jobb. Bendiksen (2016) skriver videre at dersom man ansetter medarbeidere som ikke har forutsetninger for å løse arbeidsoppgavene som er tillagt den aktuelle stillingen, vil det kunne koste bedriften dyrt. Prosessen starter derfor allerede før man lyser ut en stilling gjennom en grundig jobbanalyse. En slik analyse forut for utlysning og ansettelse er ifølge Bendiksen (2016) sannsynligvis det viktigste og mest neglisjerte punktet i forbindelse med rekruttering av arbeidstakere.

Rekrutteringsprosessen kan sees fra flere perspektiv. Når en velger å søke på en ny stilling finnes det forventninger bak denne beslutningen, slik det også gjør for organisasjonen som velger å lyse ut stillingen. En feilansettelse er også uheldig for arbeidstakeren da vedkommende vil kunne oppleve manglende positiv respons fra kolleger og leder, og derav oppleve å ikke mestre hverdagen og arbeidsoppgavene sine. Bendiksen (2016) sier at arbeidstakere som ikke passer for stillingen ofte både vil mistrives, miste selvtillit og få en negativ karriereutvikling sammenlignet med en person som ville ha passet bedre til jobben. Det å finne «den rette» for jobben vil derfor være både i arbeidsgivers og arbeidstakers interesse. Det vil i denne sammenheng være viktig at arbeidsgivere presenterer behovene de avdekket i en jobbanalyse i forbindelse med intervju av kandidater. Bendiksen (2016) nevner eksempelvis konkrete arbeidsoppgaver medarbeideren får ansvar for, krav til kompetanse og hvordan det fysiske og psykiske arbeidsmiljøet kan forventes å være. Også Sagberg (2017) peker på at rekrutteringsprosessen handler om gjensidig utveksling av forventninger og forhåpninger, men også nødvendigheten av at forventninger avklares på forhånd, da avgjørelser basert på utilstrekkelig eller feil informasjon kan resultere i en mindre god start på arbeidsforholdet.

I rekrutteringsprosessen skapes altså forventninger mellom organisasjonen og den nye medarbeideren, og forventninger har en viktig rolle i livene våre. Sagberg (2017) skriver at forventninger preger handlinger og valg, og de påvirker hvordan vi forholder oss til det vi erfarer. Rekrutteringsprosessen går i flere faser, og det er viktig at man er bevisst på forventningene i de ulike fasene. Sagberg (2017) sier at det er viktig å holde kontakten i de ulike fasene av prosessen. Det vil eksempelvis ofte gå noe tid fra en medarbeider har takket ja til en stilling og til medarbeideren har avsluttet andre forpliktelser og kan starte i jobben. I denne tiden er det lurt å holde den nye relasjonen vedlike og klargjøre for en god start. Dersom disse forberedelsene integreres i personalarbeidet og forankres hos ledelsen, vil man lettere kunne lykkes med rekrutteringen.

3.3 Den nyansatte starter i jobben – Behovet for gode rutiner og tett oppfølging

Wadel & Gard (2016) hevder det er et stort potensiale for utvikling av mottak, introduksjon og oppfølging av nyansatte, og at gode, gjennomtenkte og systematiske strategier vil kunne bidra til å gi lærere en bedre vei inn i yrket. Utfordringen er å avdekke hvilke behov som finnes og lage gode systemer som sikrer at disse blir ivaretatt.

Stortingsmelding nr. 11 (Læreren – rollen og utdanningen. 2008-09, 103 s.) viser til forskning som peker på at nyutdannede lærere er mindre fleksible enn sine mer erfarne kollegaer, og at de lett blir veldig regelbundne og bruker mye av sitt fokus på gjennomføring av undervisningen. De fremstår gjerne som veldig ivrige og flinke, og omgivelsene har dermed lett for å glemme at de har mye å sette seg inn i og gjøre seg kjent med, og at de har behov for veiledning i dette. Lærere som ikke får denne støtten kan fort utvikle uhensiktsmessige mestringsstrategier, og står i etterkant i større fare for å forlate yrket fordi de føler at de ikke mestrer det. Statistikken viser også at det er flest nyutdannede lærere som velger å forlate yrket (Kunnskapsdepartementet, 2016). Stortingsmelding nr. 11 peker særlig på den betydningen systematisk veiledning har for nyutdannede lærere i deres første år i yrket. Stortingsmeldingen viser til at de fleste skoler tilbyr en mentorordning for nyutdannede, men at både utformingen og gjennomføringen av denne typen støtte er svært varierende.

Sagberg (2017) skriver at de som er utdannet til å utøve en bestemt profesjon, som læreryrket, er sosialisert inn i en bestemt rolle gjennom utdannelsen. Likevel er det mange av disse som sliter med overgangen fra studiet til arbeidet fordi utdanningen ikke har forberedt dem nok på det som venter dem. Skårderud m.fl. (2005) viser til hvordan møtet med en praksisplass under utplassering, og derav også oppstarten i jobb som nyutdannet, kan oppleves som et reelt praksissjokk for mange. “Utdanningens vektlegging og krav til profesjonelle kompetanser er i slike situasjoner i utakt med praksisfeltets krav til kompetanse” (Skårderud m.fl., 2005, avsnitt 12). Et slikt praksissjokk kan ofte få den nytilsatte til å tvile på sin egen kompetanse, da den kunnskapen som er tilegnet gjennom utdanningen, ikke nødvendigvis føles relevant eller tilstrekkelig for det praksisfeltet krever. Det er derfor viktig at skolene er bevisst på at det vil innebære mye nytt også for en lærer når han/hun starter i ny jobb. Ledelsen bør legge vekt på å presentere skolen og stillingen på en god og realistisk måte, samt å ha systematikk rundt ansettelsen, da det vil fremme kvaliteten på oppfølgingen.

Det vil kreve en del ressurser å ta imot en nyansatt. Det vil variere fra individ til individ hvor mye oppfølging som trengs, men Sagberg (2017) påpeker at det er viktig å ha fokus på å redusere usikkerhet og stress slik at den nyansatte så raskt som mulig kan bli en trygg og mestrende bidragsyter i organisasjonen. Wadel & Gard (2016) har skrevet en artikkel som fokuserer på hvordan universitetslærere ved to norske universiteter har erfart mottaket, introduksjonen og oppfølgingen de fikk som nyansatte. Deres informanter gav uttrykk for ulike erfaringer knyttet til hvordan de ble tatt imot og introdusert på sin arbeidsplass. Noen ble tatt imot av instituttleder eller studiekoordinator, noen av en kollega som de skulle overta for, og andre av kollegaer som tilfeldigvis var til stede på instituttet da de ankom første arbeidsdag. Det pekes på at mottakelsen av nyansatte vil kunne få betydning for hvordan de første erfaringene med undervisning blir, samt at opplevelsen igjen vil kunne påvirke kvaliteten på undervisningen. På universitets- og høghskolenivå kan ansatte være særlig sårbare i forhold til om eventuelle utfordringer og problemstillinger avdekkes, da man gjerne jobber med større grad av selvstendighet enn lengre ned i utdanningssystemet. Artikkelen illustrerer at utfordringene knyttet til mottak av nytilsatte ikke bare gjelder for grunnopplæringen, men i høyeste grad er like store på alle nivå innenfor undervisningssektoren. Sagberg (2017) skriver at man kan si at ansettelsen har vært vellykket når både organisasjonen og den nyansatte opplever at det er gjensidig aksept dem imellom. Et nøkkelord for å kontrollere kvaliteten er god dialog.

3.4 Mentor og veiledning

Forskningen viser at det å ha en fast dialogpartner, som en mentor, både øker de nye lærernes utholdenhet i yrket og forhindrer utbrenthet (Smith og Ulvik, 2017). Albrechtsen (2013) beskriver hvordan mentorordninger for nye lærere kan redusere følelsen av isolasjon, øke selvtilliten og samtidig øke deres selvrefleksjon og evne til problemløsning. For mentorene kan rollen være givende, gi læring og utvikling gjennom diskusjon og refleksjon rundt egen undervisning, og inspirasjon og nye ideer tilført fra den nytilsatte læreren, og dermed også gi mentor en mulighet for utvikling. I tillegg kan rollen som mentor gi økt selvtillit gjennom statusen og tilliten som en er vist gjennom tildeling av rollen. For skolen vil mentorordningen kunne gi positive gevinster gjennom økt stabilitet i kollegiet, mer samarbeid mellom lærerne og utviklingen av en profesjonell undervisningskultur ved skolen. I tillegg representerer den nytilsatte et friskt tilskudd med nye perspektiver og tilførsel av ny kunnskap. Jakhelln (UDIR,

2017) peker på hvordan skolen gjennom møte med den nytilsattes undring tvinges til å se den etablerte praksis i et nytt lys, og at erkjennelse og endringer jobbes frem.

Videre peker Albrechtsen (2013) på mulige negative konsekvenser knyttet til en slik mentorordning. Mentor kan fort oppfattes mer som en administrativ støtte, begrenset til rent praktiske detaljer, snarere enn en diskusjonspartner rundt pedagogiske utfordringer. Her kan begrenset tid være en utfordring, og den nytilsatte kan lett føle at denne er til bry. Ved for stor pedagogisk påvirkning kan ordningen også føre til at nye lærere ikke utfordres i stor nok grad og at innovative tanker begrenses. For mentor kan en slik stilling oppfattes som ekstra byrde som kommer i tillegg til det ordinære arbeidet, og man kan føle at rollen er tidkrevende, stressende og en trussel mot egen stilling. For institusjonen kan ordningen føre til en reproduksjon av konvensjonelle normer og bremse nytenkning og innovasjon.

Ulike ordninger for veiledning av lærere har vært i bruk siden 1997, men undersøkelser viser at disse er for tilfeldig i utførelse og kvalitet, og hvem tilbudene gis til (Udir, 2018). Noen av hovedelementene som trekkes frem som negative rundt mentorordningen er knyttet til at det ikke finnes noen faste rammer som skolene må følge, og at det derfor blir store individuelle forskjeller. Ofte mangler man faste treffpunkt, og kontakten blir i for stor grad preget av tilfeldighet. Det er bl.a. ikke satt av noen øremerkede midler til denne typen ressurs, og det er heller ingen nasjonale føringer for hvordan dette skal organiseres. Det kan for mange virke uklart hva hensikten bak ordningen er. Imidlertid pågår det nå et arbeide som forhåpentligvis vil føre til fastere rammer og mer ensartede systemer. På utdanningsdirektoratets sider (Udir, 2018) kan vi lese at nasjonale rammer for veiledning er under utarbeiding, med sikte på å etablere et standardisert tilbud til alle nyutdannede lærere. Samtidig jobbes det både på fylkes- og kommunenivå med å få til mer eller mindre lokale ordninger for oppfølging. Et slikt eksempel er Universitetsskoleprosjektet som UiT startet opp i 2011, der utvalgte praksisskoler fikk styrket sin kompetanse innenfor praksisfeltet gjennom tett oppfølging og skolering i regi av universitetet. Dette har videre ført til at universitetet skoleåret 2018-19 starter opp et oppfølgingsprogram for nyutdannede lektorer fra deres egen lærerutdanning, der tematikken er ulike praktiske problemstillinger læreren møter gjennom skoleåret (UiT, 2018). Udir (2018) står også bak finansieringen av en formell veilederutdanning for å styrke kompetansen og øke statusen til fremtidige veiledere. Litteraturen peker på en sannsynlig gevinst av en formalisering og en planrettet satsning på mentorordningen, i form av økt jobbtilfredshet og utholdenhet blant nyutdannede lærere (Smith og Ulvik, 2017).

3.5 Ledelsens involvering og påvirkning i møte med nye arbeidstakere

Forskning peker på at skolens ledelse i for liten grad er involvert i mottaket av nyansatte. De nyansatte savner både faglig og personlig støtte fra ledelsen, de savner oppmuntring og forståelse, og får i for liten grad oppfylt sine behov om å bli sett og anerkjent for den jobben de gjør (Hollup og Holm, 2015). Det kan synes som om ledelsen i for liten grad er bevisst på deres rolle og betydning for inkludering og oppfølging, og som kulturbyggere i egen organisasjon. Smith og Ulvik (2017) skriver at flere av respondentene viste til en lite lydhør og lite endringsvillig ledelse som en medvirkende årsak til deres beslutning om å forlate yrket.

Bergsvik m.fl. (2015) peker i artikkelen «Den første tiden i yrket» på at respondentene føler at de bruker uhensiktsmessig mye tid på å orientere seg om skolens struktur og hvem som har ansvar for hva, hvilke rutiner som finnes og hvilke virkemidler eksisterer. Her nevnes det også spesielt ledelsens ansvar for at den nyutdannede blir kjent med organisasjonen. Skoleledelsen blir i teorien drøftet som en faktor av avgjørende betydning. Høst (2016) tar for seg Hersey og Blanchards situasjonsorienterte ledelsesteori, som beskriver hvordan lederen ved tilsetting av nye arbeidstakere bør konsentrere sin ledelse rundt rent praktiske, oppgaveorienterte funksjoner, slik at den nytilsatte blir trygget i disse. Etterhvert som den nytilsatte lærer de praktiske oppgavene bør lederen fokusere mer på å opptre støttende, slik at den nye arbeidstakeren utvikler seg til å tørre å stole mer på seg selv og kunne ta selvstendige avgjørelser. Siden bør dette igjen dreie seg mer over mot friere tøyler og mer personlig ansvar for den ansatte, hvorpå lederens funksjon vil bli å støtte, veilede og utfordre denne til å bidra i realiseringen av organisasjonens mål. Teorien kritiseres for å fremstille dynamiske prosesser for banalt, men sier likevel mye om hvordan nytilsattes behov endrer seg i tiden etter ansettelse. Det er en fin balanse mellom å styre eller hjelpe, og lederens atferd vil kunne ha direkte innvirkning på de ansattes ytelsesnivå gjennom hvorvidt lederen mestrer denne balansen.

Bergsvik m. fl. (2015) peker på at de nyansatte savner en tettere oppfølging fra ledelsen, og behovet disse har for å bli sett, verdsatt og veiledet, og bli gitt muligheten til en bedre forståelse for sin egen organisasjon. Dagsland og Einarsen (2016) fremholder den særlige betydningen nærmeste overordnede har i kraft av sin formelle autoritet, og hvordan denne kan være med på å forme den nytilsattes atferd og rolle i bedriften hvis lederen er sin rolle bevisst.

De viser og til hvordan høye forventninger fra nærmeste leder gir økt ytelse og økt mestring hos den nytilsatte. Strand (2015) hevder at å ha klare mål for arbeidsoppgavene som skal utføres vil føre til at de ansatte yter mer, og fremholder nødvendigheten av at lederen tør å stille krav til den enkelte. Men han påpeker også at det er viktig å legge til rette for at den ansatte får delta i målsettingsprosessen. Martinsen (2015, s. 145) sier at “relasjonsorientert ledelse er å sørge for støtte og utvikling til dem som gjør arbeidet i organisasjonen”.

Peters & Pearce (2012, i Smith og Ulvik, 2017) fremholder ledelsen som en viktig faktor i arbeidet med å skape gode relasjoner og et godt samarbeidsmiljø innad i skolens kollegium. Et godt samarbeidsklima bidrar til utviklingen av en kollektiv kultur i organisasjonen, og ledelsen har ansvar for skolens drift og utvikling, og må dermed også legge til rette for at en slik kultur kan vokse frem (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Også Strand (2015) viser til den rollen ledelsen har i dannelsen av en god organisasjonskultur gjennom å fremstå som tydelige rollemodeller som legger tydelige føringer for organisasjonens drift. Lederen må fremstå som troverdig, og man snakker gjerne om den gode lederen som “hel ved” (Kvålshaugen, 2007). Jakhelln (UDIR, 2017) peker på hvordan gode organisasjoner har tydelige rammer for virksomheten, og samtidig gode rutiner for mottak, behandling av utfordringer, og strategier for å iverksette endringer for å kunne imøtekomme nye behov. Slike organisasjoner vil kunne nyttiggjøre seg av nytilsattes bidrag til kunnskapsbasen via undring og nye perspektiver, og gjennom dette drive organisasjonsutvikling i tråd med tanken om skolen som en lærende organisasjon. Dette er prosesser som både må initieres og styres av skolens ledelse.

Ledelsen er også en viktig faktor for å fremme den enkelte arbeidstakers selvbylde og utvikling, og for å sørge for at alle organisasjonens medarbeidere føler seg verdsatt og oppfyller sitt fulle potensiale over tid. De må tilpasse sin ledelse til den enkelte og støtte, tilrettelegge og stille krav på de rette tidspunkt og ut fra den enkeltes behov (Spurkeland, 2013). Buch m.fl. (2014) fremholder hvordan ansatte med gode sosiale tilknytninger til arbeidsplassen yter mer enn de som kun har en økonomisk relasjon til denne, og konkluderer med at det er samvariasjon mellom arbeidstakerens sosiale relasjoner og dennes arbeidsinnsats og jobbtilfredshet. Kuvaas m.fl. (2014) kaller dette sosial bytteteori, og peker på forskning som viser at arbeidstakere med god støtte fra sin nærmeste leder, har et mer positivt forhold til organisatoriske betingelser og HR-tiltak enn arbeidstakere uten denne typen støtte. Videre peker de på funn som viser at nærmeste leder har stor betydning for at ansatte med stor autonomi og stort arbeidspress i sine yrker skal bidra til kunnskapsdeling i

organisasjonen. Dette vil si at leders egenskaper er viktige for at det utvikles en god delings- og samhandlingskultur i organisasjonen. Spurkeland (2013) sier at relasjonsledelse handler om å bry seg om kollegaenes utvikling og trivsel, og et klart insentiv for å satse på denne typen ledelse vil være at den enkelte arbeidstaker øker sin ytelse, og at man dermed øker verdiskapningen i organisasjonen.

3.6 Faglige utfordringer – Om forventninger, lykken ved å undervise, og alt som kommer i tillegg

I litteraturen vises det til flere konkrete eksempler hvor nyutdannede lærere møter en hverdag preget av atskillig mer administrasjon enn de hadde sett for seg. Stor arbeidsmengde og høyt tempo er og noe som flere av de spurte forteller om (Hollup og Holm, 2015). Mange gikk inn i læreryrket med et ønske om å gjøre en forskjell for barn og unge, men følte at de fikk for lite tid til å være sammen med barna, da den administrative byrden var større enn man hadde forestilt seg (Smith og Ulvik, 2017). Bergsvik m. fl. (2015) henviser til forskning som sier at de nyutdannede lærerne i større grad enn de etablerte tildeles mer utfordrende undervisningsbyrde gjennom å få de klassene og fagene som «er til overs» når de andre har fått sine ønsker innfridd. De får ofte fag de ikke har fordypning i og mange ulike fag og klasser. Statistikken viser også at det er flest nyutdannede lærere som velger å forlate yrket (Kunnskapsdepartementet, 2016).

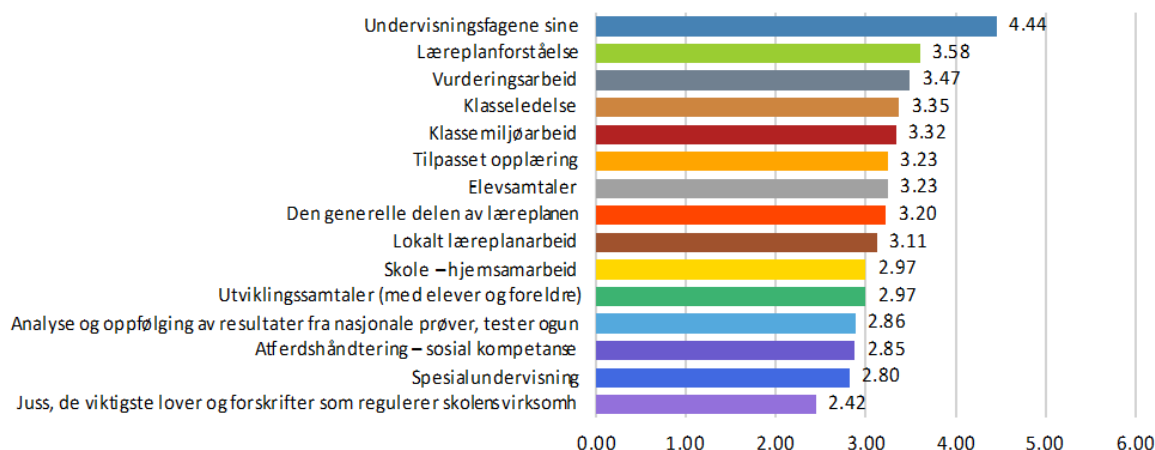
Som nyutdannet kan det virke overveldende å oppdage at alle forventningene som man møter. Skaalvik og Skaalvik (2012) omtaler lærerrollen som spesielt mangfoldig. De peker på at til læreryrket knytter det seg ikke bare en rolle, men flere subroller. Med dette menes det at læreren eksempelvis vil ha en rolle i forhold til elever, en annen til kollegaer og en tredje til foresatte, og til alle disse rollene vil det kunne knytte seg ulike forventninger. Skaalvik og Skaalvik (2012) poengterer at dette kompliserer arbeidet til lærerne, da det ofte vil være utfordrende å innfri alles forventninger. Høst (2009) sier at rolleklarhet er viktig, og de ansattes erfaring, kunnskap og dyktighet er avgjørende. Disse elementene vil ha stor betydning både i forhold til muligheten den ansatte har til å løse arbeidet man er satt til, og for evnen til å forstå de kravene som er stilt til en bestemt rolle. Mange av forventningene som stilles til lærerne er uavhengig av rolletilknytning. Alle forventer at lærere skal være faglig dyktige og stille godt forberedt til undervisningen. Likeens forventes det at læreren skal behandle alle elever likt, at de behandler alle med respekt, og at de griper inn i uakseptable

sosiale interaksjoner, f.eks. mobbesituasjoner (Skaalvik og Skaalvik, 2012). Men ulike roller som læreren innehar kan lett komme i konflikt med hverandre, da det ofte handler om ressursbruk, og da gjerne hvor mye tid læreren prioriterer å bruke på de ulike oppgavene. Her kan vi nevne rollene som faglærer med ansvar for undervisning og vurdering, som kontaktlærer med oppfølging av det enkelte barn og foresattes forventning knyttet til dette, som medarbeider i samhandling med andre kollegaer både sosialt og faglig, og som administrator av skolefaglig dokumentasjon etter ledelsens krav og forventninger.

Forskningen viser til at lærerne stort sett var forberedt på hva som kom til å møte dem i klasserommet, men at all jobben relatert til for- og etterarbeid og dokumentasjon, tok knekken på gleden ved undervisningen for flere (Smith og Ulvik, 2017; Hollup og Holm, 2015). Særlig det siste tiåret har dokumentasjonskravene økt gjennom stadig større fokus på testing og sammenligning av resultater, bl.a. gjennom PISA-tester og andre internasjonale standardiseringer. Dermed er det i særlig grad de yngre respondentene, som nylig har forlatt yrket, som peker på disse utfordringene (Smith og Ulvik, 2017). Mulige løsninger som det pekes på er at lærerne gjennom praksisperiodene i større grad forberedes på administrative oppgaver, og at nyutdannede lærere i noen grad skjermes for denne typen arbeid (Hollup og Holm, 2015)

Spørsmålet om hvorvidt lærerutdanningene klarer å forberede studentene godt nok på den sammensatte hverdagen de møter i skoleverket har vært stilt i ulike sammenhenger. I en spørreundersøkelse Skolelederforbundet gjennomførte blant sine medlemmer i 2016 i forbindelse med omleggingen til femårig lærerutdanning, kommer det frem at rektorene opplever de nyutdannede lærerne som godt rustet i forhold til faglig kompetanse, men at det manglet desto mer kunnskap vedrørende klasseledelse, skole-hjem samarbeid, spesialpedagogikk, lovverk og andre viktige temaer utover spesifikk fagkunnskap (Mellingsæter, 2016).

I hvilken grad synes du nyutdannede lærere har tilfredsstillende kompetanse i følgende tema:



Figur 1: Utdrag fra undersøkelsen der 144 rektorer svarte på hvorvidt de følte nyutdannede var godt rustet til jobben de skulle gjøre. (Skolelederforbundet.no, 2016)

På en skala fra 1 til 6 ga rektorene de nyutdannede lærerne en score på 3,68 på hvor forberedte de var på skolehverdagen. Forbundet foreslo i sitt høringsinnspill til omleggingen at en større del av utdanningen skulle gjennomføres som veiledet praksis i skolen, etter modell fra ordningen for turnusleger, gjerne med hele det siste året i utdanningsløpet ute i praksis og under kontinuerlig oppfølging av veiledere med formell kompetanse for dette (Skolelederforbundet, 2016). Praksisperioden ble ved omleggingen til et femårig løp foreslått endret fra 9 til 11 uker i løpet av hele utdanningen, og skolelederforbundet problematiserer at studentene målt opp mot lengden på utdanningsløpet får mindre praksis enn tidligere. Forbundets innspill ble ikke tatt til etterretning i utformingen av den nye lærerutdanningen. Økt bruk av praksis og større grad av veiledning samsvarer med det Hollup og Holm (2015) foreslår i sin artikkel, selv om de ikke foreslår et like drastisk tiltak.

Stortingsmelding nr. 11 (Kunnskapsdepartementet, 2008-09) peker på den flate strukturen innen skoleverket, noe som gir begrensede karrieremuligheter for den jevne lærer. Det vises også til lærernes muligheter for lønnsutvikling, med klare begrensninger innenfor dagens lønssystem. Det vises imidlertid til at det i dag blir vanligere for lærere å ta mastergrad innenfor ulike spesialiseringer som veiledning, særskilt språkopplæring, tilpasset opplæring osv., og det anbefales sterkere lønnsintensiver i forbindelse med dette. Det er og satt i gang ulike finansieringsordninger, bl.a. ordningen Kompetanse for kvalitet, for å stimulere lærere til å ta etter- og videreutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018).

3.7 Kollegium og arbeidsmiljø, om gevinstene av en inkluderende organisasjon

Årsaken til nyansettelser er at organisasjonen har arbeidsoppgaver som må gjøres, derfor er det viktig at den nyansatte raskt mestrer sin nye rolle. Sagberg (2017) skriver at et tegn på at man har lyktes med å integrere en ansatt vil være at vedkommende bidrar til organisasjonens beste gjennom å være en produktiv og selvstendig medarbeider. Jakhelln (UDIR, 2017) peker på hvilken stor ressurs en nyansatt vil være for organisasjonen i form av et nytt faglig og kollegialt tilskudd, men også hvor utsatt den nye er i møte med en ny og fremmed kultur, med fare for å bli sett på som en trussel mot det etablerte miljøet. Hvor raskt det er mulig å oppnå et forventet mestringsnivå for den nyansatte vil variere, men litteraturen beskriver hvordan ulike sosialiseringstiltak kan gjøre en stor forskjell.

Et trygt og godt arbeidsmiljø der man trives er viktig for å fremme både fysisk og psykisk helse. At lærere trives på jobb er igjen viktig for trivselen og dermed også læringen til elevene. I boken "Skolen som arbeidsplass" drøfter Skaalvik og Skaalvik (2012) resultatene fra en undersøkelse blant en gruppe lærere. Alle forteller gjennomgående at den viktigste grunnen til trivsel og jobbmotivasjon er samværet med elevene, og å kunne følge dem i utviklingen mot å bli selvstendige individer. Dernest beskriver intervjuobjektene samværet og samarbeidet med kollegaene som en stor trivselsfaktor. Det er derfor viktig at disse relasjonene fungerer godt, da relasjoner som ikke virker kan oppleves som svært belastende over tid. Sagberg (2017) peker på at det kan være krevende for ansatte å få en ny kollega, slik at ledelsen må etterstrebe en kollektiv positiv innstilling til å ta imot den nye, og gi støtte til de som har et særskilt ansvar for å ta dem imot. En nyansatt kan være en stor mulighet for en organisasjon som er mottakelig, derfor må ledelsen jobbe for at organisasjonen skal verdsette nye innspill og arbeidsmetoder.

Det finnes flere teoretiske perspektiver som kan belyse lærernes opplevelse av læreryrket, og flere av disse tar utgangspunkt i teorier om motivasjon. Deci og Ryan (1985) står bak den innflytelsesrike selvbestemmelsesteorien. Denne teorien baseres på at vår atferd styres av et ønske om å dekke tre indre psykologiske behov; selvbestemmelse (autonomi), kompetanse og tilhørighet. Olafsen (2018) skriver i sin artikkel om selvbestemmelsesteorien, og peker på at teorien fokuserer mer på kontrollert og autonom motivasjon, fremfor skillet mellom indre og ytre motivasjon som andre motivasjonsteorier gjerne baserer seg på. Kontrollert motivasjon forklares som utførelser som er drevet som resultat av en følelse av press til å måtte utføre

noe, mens autonom motivasjon knytter seg mot handlinger som resultat av egen vilje, og en opplevelse av å kunne ta selvstendige valg. Olafsen (2018) skriver videre at en rekke studier viser at autonom arbeidsmotivasjon har sammenheng med positive konsekvenser for både arbeidstaker og arbeidsgiver, da arbeidstakeren ofte opplever positiv arbeidsatferd, bedre prestasjoner i jobben, økt følelse av forpliktelse og jobbtilfredshet, færre intensjoner om bytte av arbeidsplass, og mindre utbrenthet og sykefravær. Kontrollert arbeidsmotivasjon knyttes på den andre siden mot negative konsekvenser gjennom eksempelvis jobbstress, utbrenthet, svakere prestasjoner og ønske om bytte av jobb. Læreryrket er som kjent et yrke preget av mye autonomi, noe vi skal komme tilbake til senere i oppgaven.

For at mennesker skal føle tilhørighet, som Deci og Ryan (1985) nevner som et viktig psykologisk behov, kreves blant annet gode sosiale relasjoner, og vi ser i denne oppgaven nærmere på sosiale relasjoner blant lærere i skolen. Skaalvik & Skaalvik (2012) skriver at arbeidet som lærer er et "sosialt arbeid", og med dette mener forfatterne at læreren i stor grad er i kommunikasjon og samhandling med andre. Dette har stor betydning for lærernes opplevelse av arbeidet. Skaalvik og Skaalvik (2012) fortsetter med at et godt kollegialt forhold vil være viktig på enhver arbeidsplass, og gode sosiale relasjoner kollegaer imellom er en forutsetning for følelse av tilhørighet. Gode sosiale relasjoner i et kollegium innebærer at man støtter hverandre, både emosjonelt og instrumentelt, og dette er spesielt viktig i læreryrket da de fleste jobber i, eller inngår i, ulike former for team. Når en lærer eksempelvis legger ned mye arbeid i undervisningen, knyttes det også følelser til denne, noe som igjen gjør at lærerne kan bli sårbare. Skaalvik & Skaalvik (2012) peker på at når lærerne blir hindret i å gjennomføre undervisningen slik som de tenker er best, og når de eksempelvis møter på mangel på respekt fra kollegaer, vil denne sårbarheten kunne komme frem.

Irgens (2010, i Skaalvik og Skaalvik, 2012) uttaler følgende om betydningen av dannelsen av en kollektiv kultur og kollektiv forståelse. Dette er noe vi også kan knytte mot Deci og Ryans (1985) uttalte behov for kompetanse, da kompetanse innebærer mer enn kun faglig forståelse:

“Uansett hvor mye en lærer forbedrer sin individuelle kompetanse ... vil det ikke være nok til å skape et godt læringsmiljø siden det krever enighet om felles rutiner, samt sosiale spilleregler og disiplinære prinsipper som deles av de lærerne som har gruppen” (Irgens, 2010, i Skaalvik og Skaalvik, 2012 s. 77).

Jakhelln (Jakhelln i (UDIR, 2017)) peker på hvordan det er lettere for nytilsatte å komme inn i en organisasjon der det allerede er etablert en kultur for samhandling og kollektivt fokus, kontra organisasjoner der kulturen er preget av mer individuelt fokus. Dagsland og Einarsen (2016) snakker om hvordan nytilsatte gjerne starter med å lytte og observere til hvordan de ansatte agerer overfor hverandre, for deretter langsomt og etterhvert i større grad delta i samtaler og komme med bidrag til diskusjoner. Slik sosialiseres nyansatte inn i den eksisterende kulturen.

Sagberg (2017) peker på at dersom et team ikke fungerer sammen sosialt, vil det kunne få konsekvenser for både kvaliteten i undervisningen og miljøet generelt på arbeidsplassen. Hvorvidt den nyansatte er sosialt integrert og akseptert kan måles gjennom å se på om den ansatte ser ut til å trives, snakker godt med ulike ansatte og ser ut til å ha det bra. Det motsatte vil vises gjennom konflikter, manglende ønske om samarbeid, tydelig mistriivsel eller isolasjon fra sosiale sammenhenger. Sverdrup (2014) skriver i sin artikkel også om psykologiske kontrakter i team. Funnene i hennes forskning peker på at i de velfungerende teamene er medlemmene ofte tydeligere på forventninger og forpliktelser de har til hverandre, og de har både oppgavebaserte og relasjonsbaserte elementer som knytter dem sammen, altså en sterk psykologisk kontrakt. De mindre velfungerende teamene hadde til sammenligning større usikkerhet rundt forventninger og svake relasjoner.

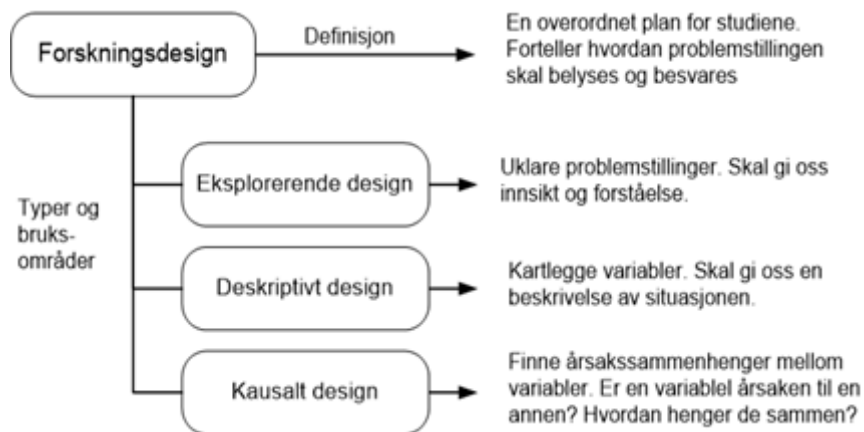
Også Einarsen & Skogstad (2011) skriver om betydningen av tilhørighet på arbeidsplassen. De skriver at dersom vi føler oss ensomme og mangler et sosialt nettverk på jobb, kan det resultere i alvorlige problemer. Når vi derimot opplever sosial støtte fra leder eller kollegaer, vil dette ha en positiv effekt på jobbprestasjonene, da læring og kreativitet bygger på tillit og gode relasjoner til andre. Behov for tilhørighet betyr at vi har et behov for å samhandle med andre mennesker og oppleve gode relasjonelle bånd med andre. Dette ansees som å være så viktig at det til og med er tatt inn i arbeidsmiljøloven. I Aml § 4-3 er krav til det psykososiale arbeidsmiljøet tatt inn: "Arbeidet skal søkes utformet slik at det gir mulighet for kontakt og kommunikasjon med andre arbeidstakere i virksomheten." Dagsland og Einarsen (2016) peker på hvordan en vellykket sosialisering for den nytilsatte vil føre til økt jobbmotivasjon og trivsel, mens den for organisasjonen vil gi gevinst gjennom at den nytilsatte raskt mestrer arbeidsoppgavene, knytter seg til organisasjonen og blir en stabil arbeidstaker gjennom de bånd som skapes mellom vedkommende og resten av kollegiet.

4 Metode

Vi har i kapitlene over gjort rede for tema og bakgrunn for vårt forskningsprosjekt, og vil i kommende kapittel redegjøre for valg av forskningsdesign og metode. Videre vil vi vise hvordan vi har jobbet med utvalg, datainnsamling og operasjonalisering av begreper vi har benyttet. Avslutningsvis vil vi vurdere forskningsprosjektets validitet og reliabilitet, samt evaluere våre valg mot eksisterende fallgruver.

4.1 Forskningsdesign

Vi kan grovt dele inn forskningsdesign i tre hovedretninger, og hvilket av de tre som bør velges vil være avhengig av problemstillingens karakter og forskningsprosjektets formål.



Figur 2: Hva er et forskningsdesign (Estudie.no, 2019)

I vår oppgave var vi interessert i å finne ut av hvordan nyansatte lærere har erfart å bli tatt imot og fulgt opp. Eksplorerende design brukes når man har lite informasjon fra før om det man skal forske på. Slike design brukes derfor gjerne som en forundersøkelse, og designet gir kvalitative data som ikke kan generaliseres. Når et forskningsprosjekt er ute etter å finne en statistisk årsakssammenheng (kausaltitet) mellom to variabler benyttes kausalt design. I vår oppgave var det slik at vi ikke visste hvordan de ulike enhetene hadde opplevd å være ny på arbeidsplassen, og svarene vi kunne finne ville ikke nødvendigvis samsvare. Vi ønsket som en del av studien å se på om det var noen sammenheng mellom lærernes opplevelse av mottakelsen og deres oppfatning generelt av arbeidsplassen, men da mye var usikkert i vår studie ble det mer naturlig for oss å gå ut fra et eksplorerende design.

Deskriptive design, også kalt beskrivende design, har som formål å gi svar på spørsmål som hva, hvilke, hvordan, hvem og hvorfor. Deskriptive design benyttes derfor når vi ønsker å beskrive eller finne sammenhengen mellom en eller flere begreper eller variabler, og vi ser at det ofte benyttes meningsmålinger i dette designet (Estudie.no). Her kreves det at forskeren har mye informasjon på forhånd, noe vi i dette studiet ikke opplevde at vi hadde. Det var derfor ikke naturlig for oss å velge dette designet.

4.2 Metodisk tilnærming

Vi valgte en kvalitativ tilnærming til denne oppgaven. Jacobsen (2015) skriver at i en kvalitativ studie undersøkes ofte få enheter, og data samles inn som ord. Kvale og Brinkmann (2009) forteller hvordan kvalitative intervjuer har i varierende grad vært benyttet i samfunnsvitenskapen gjennom hele det 20. århundret, selv om det kun er de siste par tiår at det har kommet systematisk litteratur om forskningsintervjuer.

Forskningsintervju kan sammenlignes med en dagligdags samtale, men som et profesjonelt intervju inneholder det også en bestemt metode og spørreteknikk. I et semistrukturert forskningsintervju, som vi har valgt i denne oppgaven, fokuseres på intervjuobjektets opplevelse av emnet, også kalt fenomenologi (Kvale og Brinkmann, 2009). Årsaken til at vi valgte denne type studie, fremfor kvantitativ studie, var at vi hadde for lite informasjon til å utarbeide eksempelvis gode spørreundersøkelser som ville være dekkende for det respondentene ville svare. Kvalitative metoder som intervju e.l. gir større rom for å fremskaffe ny innsikt, og egner seg dermed bedre for åpne problemstillinger som vår. Vi ville vite om ulike opplevelser nyansatte lærere har hatt, og var heller ikke sikker på at vi favnet det som opptar intervjuobjektene mest.

Både Kvale og Brinkmann (2009) og Jacobsen (2015) skriver om ulike intervjuformer som er hensiktsmessige for ulike forskningsformål. I vår oppgave valgte vi å bruke en liten-N-studie for å få belyst vår problemstilling. Her trakk vi ut enhetene våre fra ulike arbeidsgivere. På denne måten kunne vi fokusere mer på fenomenet, opplevelsen av mottakelsen i ny jobb, slik at det kunne belyses fra flere ulike utdanningssteder enn en. Vi håpet da å oppnå at vi fikk en rik og detaljert beskrivelse av fenomenet på tvers av flere skoler. Kvale og Brinkmann (2009) beskriver dette som narrative intervjuer, da narrative intervju fokuserer på de historiene intervjuobjektene forteller.

4.2.1 Operasjonalisering av begreper

For å konkretisere hva vi ønsker å måle må vi noen ganger operasjonalisere begreper. Vi må altså gjøre et abstrakt begrep operativt eller målbart (Jacobsen, 2015). I vår studie valgte vi en kvalitativ tilnærming, noe som gir mindre behov for operasjonalisering enn ved eksempelvis spørreskjema siden vi kunne avklare underveis under intervjuene. Vi hadde likevel noen begreper vi fant nødvendig å operasjonalisere:

- **Nyansatt:** Med begrepet nyansatt mener vi en lærer som er ansatt på arbeidsplassen i løpet av de siste to årene. Læreren trenger ikke å komme direkte fra utdanning, men må være ny på nåværende arbeidsplass.
- **Teamarbeid:** Med begrepet teamarbeid mener vi om læreren samarbeider systematisk med andre lærere om enkelte klasser eller fag.
- **Ledelsen:** Med ledelsen mener vi rektor, inspektør eller annen nærmeste leder, eventuelt disse som en gruppe.

4.2.2 Utvalg

Populasjonen til vår studie er alle lærere som er ansatt på sin nåværende arbeidsplass i løpet av de siste to årene. Da vi primært ønsket å finne respondenter som ikke hadde vært ansatt veldig lenge, var det en fordel å velge enhetene fra ulike skoler, da vi anså det som lite sannsynlig at en skole hadde veldig mange nyansatte. Vi har tatt et utvalg på fem personer fra denne populasjonen, og det lave antallet informanter gjør at utvalget vårt ikke kan defineres som representativt for populasjonen som helhet.

4.2.3 Datainnsamling

Vi har valgt å intervju lærere både i grunnskole og videregående skole, og kun to av informantene arbeider ved samme skole. Begge kjønn er representert i studien. Fire av intervjuene ble gjennomført ansikt til ansikt, og ett ble gjennomført på Skype med video. Vi tok opp alle intervjuene på lydbånd og transkriberte alt i etterkant. Slike åpne individuelle intervju beskriver Jacobsen (2015) som den vanligste datainnsamlingsmetoden innenfor kvalitativ metode. Videre sier han at denne metoden egner seg best når det er få enheter som undersøkes hvor man er interessert i å vite hva den enkelte sier, og man vil vite hvordan enkeltindivid fortolker og opplever et spesielt fenomen.

I forarbeidet til oppgaven gjorde vi grundige undersøkelser på hva tidligere forskning har avdekket når det kommer til nyansatte og opplevelser i læreryrket. Våre funn viser at det ikke er forsket så mye direkte på opplevelsen til nyansatte lærere, men oppfatningen til lærere generelt. Vi så at det var noen gjentakende kategorier som ble nevnt i artiklene vi leste, og laget derfor fem kategorier vi konsentrerte spørsmålene rundt:

- Rekrutteringsprosess
- Rutiner for mottak
- Mentor og veiledning
- Ledelsens involvering
- Administrative og faglige utfordringer
- Kollegium og arbeidsmiljø

Jacobsen (2015) skriver at en slik pre-strukturering kan sees på som en form for lukking av datainnsamlingen, og at man da beveger seg bort fra den kvalitative metodens ideal. Han peker likevel på at uten en viss strukturering av intervjuet vil dataene man får inn så komplekse at det vil være nærmest umulig å analysere.

Målet for undersøkelsene er å få tak i riktig informasjon, at dataene vi samler inn er til å stole på. Vi skal nå se på studiens validitet og reliabilitet.

4.3 Validitet

Jacobsen (2015) understreker viktigheten av at undersøkelsene som gjøres er gyldige (valide) og til å stole på (reliable). Gyldighet deles inn i intern gyldighet og ekstern gyldighet. Når vi snakker om intern gyldighet, handler dette om vi har fått undersøkt det vi hadde som mål å undersøke, mens ekstern gyldighet handler om vi kan overføre det vi har funnet til andre sammenhenger.

Kvale og Brinkmann (2009) nevner standardinnvendinger mot nettopp kvalitative forskningsintervjuer. Det nevnes blant annet at kvalitative forskningsintervju ikke er objektivt, ikke er en vitenskapelig metode, pålitelig eller gyldig. Dersom en innvendig kan ansees som gyldig i forhold til intervjuet kan man ta dette i betraktning når man designer undersøkelsen, og igjen forbedre kvaliteten på studien. De sier videre at der man anser

innvendingen som ugyldig, kan man argumentere for dette i oppgaven. Vi har i vår oppgave forsøkt å reflektere rundt oppgavens interne validitet og tatt utgangspunkt i et sett med spørsmål omtalt av Jacobsen (2015, s. 229-237):

- Har vi fått tak i de riktige kildene?

I arbeidet med å få tak i nyansatte lærere henvendte vi oss i all hovedsak til rektor ved de respektive skolene. Kun på den ene skolen, hvor vi intervjuet to ansatte, fant vi enhetene gjennom en bekjent som er ansatt på samme skole. Dette resulterte i at vi har intervjuet lærere som vi i all hovedsak har fått tilgang til gjennom rektor på skolene. Vi har dermed ikke fått tilgang til eventuelle andre nyansatte lærere som måtte være på de respektive skolene.

- Gir kildene riktig informasjon?

Våre kilder er det som Jacobsen (2015) omtaler som førstehåndskilder. Med det menes personer som snakker om opplevelser de selv har hatt, og dermed har en nærhet til de de snakker om. Dette gir vår studie en større tiltro til at informasjonen vi har er riktig, enn om vi eksempelvis skulle spurt rektor på skolen hvordan nyansatte opplever mottakelsen på arbeidsplassen.

Validering innebærer også en drøfting av kildens vilje til å gi riktig informasjon, og da menes om de forteller sannheten. Dette vil vi aldri kunne vite helt sikkert. I vår studie understreket vi både i informasjonsbrevet, og før vi startet intervjuet, at vi ville behandle opplysningene konfidensielt, og at alt vil slettes etter endt studie. Det er likevel en risiko for at noen for eksempel ikke ville fortelle om dårlige opplevelser. Et forhold som er verdt å trekke fram er at vi intervjuet en del lærere på små skoler, og dette vil kunne øke sannsynligheten for at negative opplevelser ikke ble delt da arbeidsmiljøet er mer transparent enn på større arbeidsplasser.

Vi intervjuet alle lærerne en og en, og ingen av dem vet hvem de andre lærerne vi har intervjuet er. Dette øker gyldigheten da vi har fått informasjon fra flere uavhengige kilder.

- Når i undersøkelsen blir data samlet inn?

Vi gjennomførte alle intervjuene over en periode på en måned, og etter vi hadde gjennomført et grundig litteraturreview. Vi opplevde det derfor som at vi hadde samme informasjon om

emnet da vi intervjuet de ulike lærerne, og vi opplevde heller ikke at det kom inn ny informasjon underveis som gjorde at vi burde hatt andre spørsmål.

- Hvordan kommer informasjonen fram?

Jacobsen (2015) skriver at informasjon i intervju kan komme fram gjennom enten at forskeren stiller spørsmål, eller den kan komme spontant fra respondenten. Videre sier han at opplysninger som kommer spontant fra respondenten ofte tillegges større gyldighet. Også Kvale og Brinkmann (2009) skriver om kvalitetskriterier for intervju. De trekker spesielt fram tre punkter som henviser til det ideelle intervjuet:

- Intervjuet blir tolket mens det pågår
- Intervjueren forsøker fortløpende å verifisere sine fortolkninger av svarene
- Intervjuet er “selvkommunerende”, og trenger da ikke mange ekstra kommentarer og forklaringer

I våre intervju hadde vi en kombinasjon av at vi stilte spørsmål og at svarene kom spontant fra respondentene. Som tidligere nevnt hadde vi på forhånd definert noen kategorier som vi ønsket å snakke med de nyansatte lærerne om, men det visste de ikke på forhånd. Vi formet også intervjuene slik at vi i størst mulig grad oppfordret respondentene til å dele sine erfaringer uten at vi stilte så mange spørsmål. Vi opplevde at alle lærerne ubevisst jobbet seg inn i kategoriene vi hadde definert på forhånd, noe som gjorde at vi ikke hadde behov for å stille alle hjelpespørsmålene vi hadde definert på forhånd.

- Gir forskeren en sann representasjon av data?

Dette er utfordrende å svare bastant ja eller nei på. Vi avsluttet intervjuene med å oppsummere det som respondenten hadde svart, og hvor han/hun bekreftet at vi hadde oppfattet han/hun rett. I tillegg fikk alle vi intervjuet tilbud om å få oversendt oppgaven når den er ferdig.

Drøfting av kategorier og hendelser

Det er ifølge Jacobsen (2015) viktig å drøfte om kategoriene vi har valgt er riktige, selv om det naturlig nok ikke finnes noen fasit her. I vår oppgave har vi gjennom intervjuene sett at vi

har dekket viktige emner som opptar de nyansatte lærerne, da de naturlig gjennom intervjuene kom innom disse.

- Gjenspeiler resultatene virkeligheten?

Jacobsens (2015) siste steg i valideringen er å se på i hvor stor grad funnene representerer virkeligheten utenfor både forsker og respondentene. Dette gjøres gjennom eksempelvis sammenligning med andre studier. Vi har ikke funnet noen andre tilsvarende studier som vi kan sammenligne oss med. En slik validering vil derfor bli vanskelig i denne studien, noe som også understrekes videre i dette kapitlet.

Vi kan etter gjennomgangen over konkludere med at vi mener at vi i stor grad kan si at vår studie har intern gyldighet, selv om det i enhver studie vil finnes elementer som svekker denne. Vi skal nå se på om vår studie har ekstern gyldighet.

Som nevnt tidligere sier Jacobsen (2015) at ekstern gyldighet handler om vi kan overføre det vi har funnet til andre sammenhenger, eller som Kvale og Brinkmann (2009) skriver; om resultatene primært er av lokal interesse eller om de kan overføres til andre personer og situasjoner. For å kunne vite noe om dette må vi generalisere, og det finnes to typer generalisering: Den første er om man kan generalisere til andre enheter i samme case, og den andre er om man kan generalisere til andre case.

Jacobsen (2015) nevner to forhold vi er avhengig av for å kunne generalisere, og det er antall enheter og valg av enheter. I vår studie har vi intervjuet fem lærere som er ansatt på ulike arbeidsplasser i løpet av de siste to årene. Vi hadde i utgangspunktet tenkt å intervjuer inntil syv respondenter, men opplevde at vi støtte på et kriterium som Jacobsen (2015) beskriver som metning. De fem intervjuene vi gjennomførte ga ikke noen sprikende eller ny informasjon, og ble opplevd som overraskende sammenfallende.

Vi hadde et utvalg av respondenter som var tenkt skulle representere spennvidden i populasjonen. Vi valgte lærere som underviste på ulike skoler og i ulike klassetrinn. Vi hadde også både mannlige og kvinnelige respondenter. Av kapasitetsmessige grunner fikk vi ikke intervjuet lærere ved skoler i andre deler av landet, og vi hadde en større andel av små skoler enn store. Dette gjør at vi mener det vil være vanskelig å si at studien har ekstern gyldighet.

4.4 Reliabilitet

Når vi skal se om studien kan ansees for å være pålitelig, ser vi om det er forhold ved selve studien som har skapt de resultatene vi endte med. Kvale og Brinkmann (2009) kommenterer at reliabilitet ofte behandles i sammenheng med spørsmålet om hvorvidt resultatene kan reproduseres av andre forskere på andre tidspunkt. Det er da reliabilitet i forhold til selve intervjuet, transkribering og analyse av funn.

Når det kommer til selve intervjuet, skriver Kvale og Brinkmann (2009) eksempelvis om ledende spørsmål som kan påvirke svarene. Det er vanskelig å si om våre respondenter ble påvirket av oss som intervjuere, men vi mener at om de ble det, så var det i liten grad. Vi stilte forholdsvis få spørsmål og lot respondentene snakke fritt om egne opplevelser. Våre intervjuer ble gjennomført på følgende måter:

- Bodil på Skype, Marita møtte respondenten ansikt til ansikt
- Marita på Skype, Bodil møtte respondenten ansikt til ansikt
- Marita alene med respondent
- Både intervjuere og intervjuobjekt på Skype

Konteksten for øvrig varierte også noe da vi noen ganger gjennomførte intervjuene på arbeidsplassen til respondenten, mens andre ganger kom respondenten til et møterom som ikke var på egen arbeidsplass. Intervjuene ble gjennomført i normal arbeidstid, og var planlagt på forhånd. Alle respondentene visste hva tema for intervjuet var, men hadde ingen opplysninger utover det.

Kvale og Brinkmann (2009) skriver at det gir en høyere reliabilitet når det kommer til transkribering dersom samme uttalelse blir transkribert av to forskjellige personer. I vårt tilfelle tok vi opp alle intervjuene på en app på telefonen, og i etterkant ble alle opplysninger transkribert av en av oss, mens den andre har jobbet med å trekke ut funnene. Dette gjør at vi sitter med all informasjon tilgjengelig både nedskrevet og på bånd når funnene skal trekkes ut, noe som vi mener kvalitetssikret transkriberings- og analyseprosessen. I tillegg ble det tatt notater under intervjuene, men vi har ikke kryssjekket inndelingen av kategoriene vi valgte.

Som vi ser gjennomførte vi intervjuene på ulike måter, og fikk likevel svar som var sammenfallende. Vi har kontroll på alle data som kom fram i intervjuene og mener vi kan si at vår studie er pålitelig.

4.5 Forskningsetiske betraktninger og evaluering av valgt metode

Vi mener at vi i vår studie har ivaretatt våre respondenter på en god måte gjennom god informasjon om bakgrunnen for oppgaven, frivillig deltakelse og oppbevaring av data.

Vi har også dokumentert og begrunnet de valg vi har gjort i forhold til gjennomføring av denne studien. Videre har vi påpekt svakheter som må hensyntas når resultatene vurderes. Vi vurderer det dithen at våre valg har vært de mest hensiktsmessige i forhold til denne studien og de ressurser vi har hatt tilgjengelig.

5 Resultat og diskusjon av undersøkelsene

I denne delen vil vi presentere våre respondenter og utdrag fra våre intervju med dem. Vi innleder med en kort presentasjon av den enkelte, før vi konsentrerer oss om deres opplevelse av å være nytilsatte i skoleverket. Vi tar for oss tema for tema, etter oppsettet i teoridelen, og sammenligner hva de ulike intervjuobjektene sier om det aktuelle emnet, før vi diskuterer deres tilbakemeldinger opp mot det teoretisk perspektivet i oppgaven.

5.1 Våre intervjuobjekter

Vi har snakket med lærere som jobber innenfor hele spekteret av den norske skolehverdagen. Med både ulike utdanninger i bunnen og ulike veier inn i skoleverket, underviser våre respondenter i alt fra barnetrinnet på små og fådelte skoler på mindre steder, til videregående nivå på store byskoler. Dette fører selvsagt til at de har gjort seg en del ulike erfaringer, men samtidig ser vi at mange av erfaringene de har gjort seg er forbausende sammenfallende. Dette gjelder både i forhold til måten de er møtt og ivaretatt på i de respektive skolene, opplevelsen av arbeidsbyrde og møtet med lærerhverdagen, samt møtet med sine nye kollegaer og hvordan de har fått innpass i sine nye arbeidsmiljø.

5.1.1 Om respondentene

Respondent nr. 1 er en kvinne i midten av tjuårene, som jobber på en fådelt barneskole i Troms. Hun fullførte et samlingsbasert masterløp våren 2017 med fordypning i matematikk, og har i tillegg norsk, engelsk og naturfag i fagkretsen. Hun jobbet en del som vikarlærer under utdanningen, og fikk jobb ved samme skole etter endt utdannelse. Hun er kontaktlærer for første klasse, og underviser nesten samtlige fag i denne klassen.

Respondent nr. 2 er en kvinne tidlig i tredveårene, som jobber ved en ungdomsskole i Troms. Hun har en master i nordisk litteratur, samt tilleggsutdanning innen historie, spansk og religion. Hun har tidligere jobbet til sammen 6 år ved ulike skoler på indre Østlandet og i osloskolen. Hun startet i sin nåværende jobb høsten 2018. Hun er kontaktlærer, og underviser i norsk og KRLE.

Respondent nr. 3 er en mann midt i tjuårene som jobber ca. halv stilling på idrettslinjen ved en videregående skole i en større by i Nord-Norge. Han har en master i idrettsvitenskap, har

tidligere jobbet 2 år med rekonvalesens, og startet høsten 2018 i sin nåværende stilling. Han underviser i toppidrett og kroppsøving.

Respondent nr. 4 er en mann midt i tjuårene som jobber ved en kombinert barne- og ungdomsskole i Nordland. Han har en fireårig lærerutdanning med hovedvekt innenfor engelsk og musikk. Han jobbet en del som vikarlærer under utdanningen, og begynte etter endt utdanning i et vikariat ved en annen ungdomsskole, der han var skoleåret 2017/18. Høsten 2018 fikk han fast ansettelse ved skolen der han jobber nå. Han underviser i musikk og engelsk og har ikke noe kontaktlæreransvar.

Respondent nr. 5 er en kvinne midt i tjuårene som jobber ved samme skole som respondent nr. 3. Hun har en master i sosiologi, med ett års tilleggsutdanning i norsk. Hun jobbet som vikarlærer ved en ungdomsskole skoleåret 2017/18, og startet i sin nåværende stilling høsten 2018. Hun underviser i norsk og religion, og i tillegg er hun kontaktlærer.

5.2 Om ansettelsesprosess og generelt om mottak

De fleste av respondentene beskriver det de opplevde som treige og nervepirrende søknadsprosesser. Flere hadde søkt på jobbene i mars/april, og hørte deretter ikke noe før de helt plutselig ble innkalt til intervju etter skoleslutt i månedsskiftet juni/juli. Respondent nr. 1 var på flere intervju og fikk tilbud om annen jobb før hun i det hele tatt ble kalt inn dit hun aller helst ville jobbe. Hun hadde imidlertid dialog med rektor på skolen fortløpende og var derfor relativt trygg på å få stillingen til tross for kommunens sene tilsettingsprosess. Hun hadde tidligere vært vikar ved skolen og visste at hun var ønsket i jobben. Intervjuobjekt nr. 5, som jobber ved en større byskole, fikk ikke jobb i første omgang pga. stor konkurranse, og endte opp med et ekstra års skolegang etter endt masterutdanning for å få bredere fagkompetanse. Som hun selv sier det: “det er ganske stor konkurranse, og i tillegg burde man egentlig ha erfaring før man begynner å jobbe”. Da hun endelig ble tilbudt jobb var det etter en lang ventetid mellom søknad og intervju. Denne respondentens opplevelse samsvarer godt med den som blir beskrevet av de andre som jobber ved større skoler i bynære områder. De respondentene som jobber på mindre skoler forteller historier som samsvarer mer med den til intervjuobjekt nummer en, de var gjennom langdryge prosesser, men dette ble oppfattet som kommunal sendrektighet, mens de fikk oppfølging av rektorene underveis, noe som trygget dem i at det var behov for dem ved skolene.

Etter ansettelsen forteller alle respondentene liknende historier. De ble gjerne invitert til skolen før de andre ansatte var tilbake etter ferien og fikk omvisning og generell informasjon, fikk vite hvilke fag og klasser de skulle undervise og fikk tildelt arbeidsplass. De som startet på mindre skoler beskriver en mindre formell, og samtidig tettere oppfølging den første tiden etter oppstart. De var de eneste nyansatte på sine arbeidsteder, og mente at det trolig fantes fastlagte rutiner for hvordan de skulle følges opp, men at de i mindre grad kjente på disse, oppfølgingen opplevdes som personlig og tilpasset nettopp dem. Lærerne som startet ved større skoler beskriver et mer standardisert opplegg der alle de nytilsatte ble samlet for å fylle ut skjemaer, få datatilgang og nøkler, og kursing i diverse dataprogrammer, rutiner og bruk av skjemaer og lignende.

5.2.1 Diskusjon av funnene

Når det gjelder tilsettingsprosessen sitter respondentene igjen med ganske ulike historier rundt oppfølgingen de fikk i oppstartsfasen. Alle sammen opplevde at det var lang tid mellom utlysning og søknad, og innkalling til intervju og etterfølgende jobbtilbud. Imidlertid opplevde noen at de i denne perioden fikk god oppfølging fra ledelsen ved de respektive skolene, mens andre igjen ikke hørte noe som helst fra skolene i denne mellomfasen. Litteraturen viser til at det er viktig med en avklaring rundt forventninger tidlig i rekrutteringsprosessen for å kunne skape en god start. Både Bendiksen (2016) og Sagberg (2017) fremholder rekrutteringsfasen som en viktig periode for utveksling av forventninger og krav, og at det er viktig for skolens ledelse å bruke denne tiden til å bli kjent med, og forberede potensielle arbeidstakere på en eventuell jobb i organisasjonen. Dette øker sjansen for at den rette kandidaten velges, og at den som blir ansatt er forberedt på hva som møter denne når vedkommende starter i sin nye stilling. Her kan vi si at noen av skolene helt klart kunne gjort en grundigere jobb. Det kan meget vel hende at de rette søkerne ble valgt, vi opplever våre intervjuobjekter som både engasjerte og faglig dyktige, men potensialet for feilansettelser blir større ved lite kontakt i fasen før den ansatte har første arbeidsdag. Sagberg (2017) peker og på hvordan en god prosess ikke bare trykker organisasjonen, men og gir den ansatte en bedre start gjennom avklaring av roller og forventninger.

Alle respondentene fortalte om gode mottakelser på sine nye arbeidsplasser etter tilsettelsene. De opplevde systematikk og at det fantes en plan for hva som skulle gjøres. Sagberg (2017)

fremhever betydningen av nettopp gode rutiner for mottak av nytilsatte for å kvalitetssikre den videre oppfølgingen av den enkelte. Wadel & Gard (2016) peker på hvor viktig gode systemer for oppfølging er, og hevder at det finnes et stort og delvis ubrukt potensiale for å gi nye lærere en bedre inngang til yrkeslivet. Våre respondenter opplevde alle oppstarten på arbeidsplassen som tilfredsstillende, og mente at den dekket de behovene de hadde på det aktuelle tidspunktet. Det som skjedde videre i den neste fasen har imidlertid respondentene opplevd svært ulikt. Grovt sett kan vi si at de som hadde opplevd tett oppfølging gjennom søknadsprosessen, var de samme som følte at de også ble fulgt tett opp videre, og som fikk god støtte og veiledning fra både ledelse og kollegaer. De av respondentene som gjennom søknadsprosessen hadde opplevd mer distanse til organisasjonen, var også de som raskest følte at de var delvis overlatt til seg selv. Vi ser også at det er samvariasjon mellom det respondentene beskriver og størrelsen på organisasjonene de er blitt en del av. Sagberg (2017) peker på hvilket potensiale det ligger i en god oppfølging av nytilsatte, og det store ansvaret ledelsen har for å sørge for utnyttelse av dette. Jo raskere en ny medarbeider finner seg til rette, desto hurtigere og bedre formes denne til en ressurs og bidragsyter for organisasjonen. Dermed vil vi hevde at noen av skolene har en vei å gå for å inkludere nyansatte raskere, for så hurtig som mulig å kunne nyttiggjøre seg av deres fulle potensiale.

5.3 Mentorordning og veiledning

De fleste respondentene hadde fått tildelt mentorer ved oppstart i den nye jobben. Unntaket var respondent nr. 2, som riktignok var ny i jobben, men som hadde flere års arbeidserfaring med seg fra en annen kant av landet. Hun fikk ikke tilbud om mentor, og da hun hadde flere års erfaring så hun heller ikke seg selv i målgruppa for en slik ordning. I tillegg hadde respondent nr. 4 vært tilsatt ved en annen skole året før, og hadde ikke fått tildelt noen veileder der, mens han i inneværende skoleår ved den nye arbeidsplassen hadde fått tildelt en mentor. Han beskriver samtidig dynamikken i det å jobbe på et mindre sted der de fleste kjenner hverandre når han beskriver mentoren sin: “vi går faktisk i kor sammen, og hun er veldig sånn hønemor altså, hun tar godt imot og passer på”. Han forteller også at det er litt rart å plutselig bli kollega med sine tidligere lærere, og at han derfor bevisst valgte å få litt erfaring fra andre arbeidsplasser før han søkte jobb ved skolen der han selv tidligere hadde vært elev.

Opplevelsen og nytten av å ha en mentor er noe ulik hos intervjuobjektene våre. Nr. 4 forteller at han hverken har fag eller årstrinn sammen med “hønemoren” sin, men at de møtes regelmessig og snakker mye om skrevne og uskrevne regler på arbeidsplassen, klasseledelse, trivsel og stress, og en rekke andre ting som handler om arbeidshverdagen til en lærer. Når det kommer til faglige spørsmål, uttrykte han at han jobbet godt i team med andre lærere innenfor et av fagområdene sine, og at disse hjalp han mye, mens han på andre fagområder ikke hadde så mange å spille på lag med. Respondent nr. 1 forteller om en veldig god opplevelse av det å ha en mentor. Hun fikk tildelt en mentor som ble frikjøpt en liten prosent for å følge henne opp, og det ble satt av faste tider der de skulle møtes. Hun delte i tillegg ansvaret for en klasse med denne læreren og de jobbet dermed tett sammen, og kunne diskutere problemstillinger etterhvert som de meldte seg. Hun satt og igjen med en opplevelse av at mentoren syntes denne tiden var nyttig, og at hun ga noe tilbake til denne gjennom nye perspektiver og innspill. Både respondentene 3 og 5 beskriver at de fikk tildelt mentorer, men at ordningen i mindre grad ble formalisert gjennom faste treffpunkt med disse. De er litt redde for å bli oppfattet som om de er til bry, og beskriver hvordan de sparer opp ting de må spørre om, for så å gå og lete etter vedkommende. Nr. 5 oppsummerer det slik:

Min mentor er ganske ung og ganske ny, så samarbeid mellom oss kunne nok vært bedre. Vi har ikke avtalt ukentlige møter for eksempel han er alltid den jeg går og spør hvis det er noe og han hjelper jo der det trengs, men samarbeidet kunne kanskje vært litt bedre, sånn helt egentlig, men det har gått fint. Men vi har ikke så mange møter, og jeg søker han opp når jeg trenger hjelp til noe.

Ellers beskriver alle respondentene at de sitter i kontorlandskap med flere kollegaer og at det er veldig lett å henvende seg til disse når de har spørsmål, i tillegg til at det i disse foraene ofte blir gode menings- og erfaringsutvekslinger. I tillegg beskriver de hvordan de jobber sammen i ulike team og faggrupper, enten i klasser eller på samme trinn, innenfor de samme fagområdene, og hvordan det oppstår naturlig veiledning og oppfølging via disse grupperingene. Samtlige beskriver og kollegaene som hjelpsomme og imøtekommende, og alle føler seg godt mottatt på sine nye arbeidsplasser.

5.3.1 Diskusjon av funnene

Det beskrives i litteraturen hvordan gode mentorordninger kan bidra til å trygge den nytilsatte læreren i jobben. Stortingsmelding nr. 11 (2008-09) fremholder betydningen av at veiledningen er systematisk og forutsigbar, samtidig som den tilpasses den enkeltes behov. Litteraturen viser videre til hvordan mentor kan oppleve rollen som givende og inspirerende, og bidra til utvikling gjennom tilførsel av nye ideer og perspektiver. Men det pekes og på hvordan mentor kan reduseres til en ren administrativ støtte. I tillegg pekes det på hvordan rollen som mentor kan oppleves som belastende merarbeid, og hvordan de nytilsatte kan føle at de er til bry (Albrechtsen, 2013). Her har og våre respondenter gjort seg svært ulike erfaringer. Respondent nr. 1 forteller at hennes mentor var veldig ivrig etter å samhandle med henne, og at det opplevdes som at hun ga noe tilbake til mentor gjennom ny kunnskap og inspirasjon. Respondent nr. 3 og nr. 5 hadde ikke noe formelt samarbeid med mentorene sine, og de fortalte at de sparte opp spørsmål før de tok kontakt, av frykt for å være til bry. Spørsmålene de da hadde var av mer administrativ art, mens diskusjoner av pedagogisk karakter gjerne ble gjennomført med andre lærere i kontorfellesskapet eller i faggrupper de deltok i.

Albrechtsen (2013) peker på betydningen nettopp av at veiledningen er av en pedagogisk karakter, og at det derfor er viktig at mentor har erfaringer med de samme utfordringene som den nytilsatte står i. Våre respondenter forteller om svært ulike erfaringer med mentorordningen. Nesten alle har fått tildelt en mentor, men mens noen har avtalt faste treffpunkt med denne, mangler andre faste rammer for hvordan denne oppfølgingen skal organiseres. Vår respondent nr. 4 delte verken fagområde eller klassetrinn med sin mentor, men forteller at han likevel gjennom formaliserte, faste treffpunkt med sin mentor fikk anledning til å diskutere problemstillinger av mer overordnet art. Likevel stiller vi spørsmål ved om han hadde fått tildelt rett mentor, da vi opplever at han jobbet tettere med andre lærere som hadde samme fagområde som han, og som dermed bidro med mer direkte pedagogisk veiledning rundt fagspesifikke utfordringer, i tillegg til fortløpende oppklaringer rundt hverdagsspørsmål. Respondent nr. 1 var helt klart den som gav inntrykk av å ha hatt størst utbytte av veiledningen. Hun jobbet tett sammen med sin mentor, og selv om det ikke var satt av bestemt veiledningstid, ga det nære samarbeidet rom for mange gode samtaler. Respondentene 3 og 5 hadde verken nært samarbeid eller faste treffpunkt med sine mentorer, og ga tilbakemeldinger som fikk oss til å tvile på verdien av deres samhandling med disse. Litteraturen peker nettopp på nødvendigheten av at mentorordningene er formaliserte og

planrettede, og betydningen dette vil ha for at de nytilsatte skal trives i jobben, få muligheten til å ta ut sitt fulle potensiale, og at det øker lærernes utholdenhet i forhold til å bli værende i yrket (Smith og Ulvik, 2017: Strand, 2015: Buch m.fl., 2014)

5.4 Ledelsens involvering og oppfølging

På dette feltet varierer respondentenes erfaringer mye i takt med størrelsen på skolen de jobber på. Respondent nr. 2 forteller om en veldig god mottakelse fra ledelsen, god tilrettelegging og en dør som alltid er åpen til leders kontor, og der det er lett å komme for å søke råd og veiledning. Hun fortalte at hun grudde seg litt til å fortelle at hun var gravid da hun hadde takket ja til jobben, men at hun opplevde kun positivitet, og at skolen var innstilt på å tilrettelegge for henne ved behov. Respondent nr. 1 forteller om en svært tilstedeværende rektor som i stor grad er opptatt av at den ansatte skal ha det bra, både på jobb og privat. Hun opplever og at oppfølgingen har endret form fra støtte og hjelp på detaljnivå til å være mer av generell karakter. Hun jobber på en liten skole med få ansatte der rektor er den eneste i ledelsen. Kontrasten blir da stor til respondent nr. 5, som forteller at hun møtte rektor og snakket med henne på velkomstmøtet for de nyansatte, men ikke har snakket med henne siden. Det er en avdelingsleder som har personalansvaret for henne. Denne lederen var inne til observasjon helt i starten av skoleåret, og hun var inne til en oppfølgingsamtale i etterkant av dette. Hun fikk da beskjed om at de skulle ha flere samtaler gjennom skoleåret, men det hadde ikke skjedd noe så langt. Vårt intervju med henne ble gjennomført i slutten av februar, altså godt over halvveis i skoleåret. Respondent nr. 3 jobber ved samme skole som nr. 5, men sitter med et litt annet inntrykk av leders oppfølging. Han er underlagt en annen avdelingsleder, og forteller følgende:

leder ... som møtte meg [var] veldig flink til å tilrettelegge med tanke på at det var en deltidsstilling som jeg kombinerte med en annen jobb, og da var de veldig tilpassningsdyktig og mye forståelse for min situasjon, og de var også flink til å hjelpe meg inn i igangsettingen.

Begge respondentene forteller imidlertid om en ledelse som er lite synlige i skolens utviklingsprosesser, noe begge tillegger en stor arbeidsbyrde og mange andre arbeidsoppgaver som de ulike lederne har.

Respondent nr. 4, som har erfaring fra ulike skoler de to siste årene, og dermed naturlig sammenligner disse, beskriver svært ulike situasjoner, til tross for at skolene er relativt like

både i størrelse og lokasjon. På sin tidligere arbeidsplass beskriver han en rektor som var mye borte og avdelingsledere som til dels fulgte opp, men da stort sett i forhold til daglig drift. Han forteller at det gjerne var enklest å forholde seg til merkantilt personale, eller kontordamene, som han kaller dem. Disse var flinke til å hjelpe til med praktiske spørsmål, og ikke minst, de var alltid tilstede når det var behov for hjelp. Han opplevde det slik at fokuset i stor grad var rettet mot daglig drift, og forteller at det pedagogiske arbeidet var tilnærmet usynlig for han. På sin nye arbeidsplass beskriver han at det har vært noe fravær i ledergruppen, men at de likevel har faste satsningsområder som det jobbes systematisk med. Blant annet trekker han frem arbeidet med skoleprogrammet OLWEUS, et verktøy som hjelper lærere til å jobbe systematisk for å forhindre mobbing og fremme trivsel blant elevene. Han forteller også at alle lærerne har en liten post som er avsatt til vikartimer, og at dette forvaltes etter faste rutiner.

5.4.1 Diskusjon av funnene

Litteraturen viser til behovet nye tilsatte har for å bli anerkjent og fulgt opp av skolens ledelse. Ledelsen har ansvar for å veilede og rettlede den enkelte, og særlig nytilsatte har behov for denne typen oppfølging. Bergsvik (2015) peker på at nye lærere trenger hjelp til å bli kjent med egen organisasjon og finne ut av dens struktur, og at ledelsen må legge til rette for og påse at så skjer. Hollup og Holm (2015) viser til at ledelsen i for liten grad anerkjenner den rollen de har i forhold til mottak av nytilsatte, og det handlingsrommet nettopp dette mottaket gir for å forme gode arbeidstakere som kan bli viktige bidragsytere i skolens profesjonelle miljø. Spurkeland (2013) peker på hvordan en tilpasset oppfølging bidrar til tilfredshet og økt ytelse hos den ansatte. Våre respondenter har ulike erfaringer i forhold til hvor godt ledelsen følger opp og kjenner til deres situasjon. Både respondent nr. 1 og 2 forteller om tette forhold og god oppfølging i det daglige. De beskriver ledere som ofte tar kontakt med dem, og som virker genuint opptatt av at de nytilsatte skal finne seg godt til rette på jobb. I tillegg fremstår lederne som interesserte i hvordan arbeidstakerne har det privat, og uttrykker et oppriktig ønske om å tilrettelegge for den enkelte ved behov. Begge respondentene beskriver hvordan behovene deres har endret seg i tiden etter ansettelsen, og hvordan leders oppfølging har endret seg i takt med dette. Dette er i tråd med Høst (2016) sin beskrivelse av situasjonsorientert ledelse. Respondent nr. 3 og 5 jobber ved samme skole, men har ulike inntrykk av ledelsens oppfølging. Mens respondent nr. 3 forteller om en leder som er tett på og følger han opp i det daglige, beskriver respondent nr. 5 en leder som fulgte

henne noe opp i starten av skoleåret, men som siden ikke har agert i henhold til sine uttalte intensjoner. Dette kan vi se som et eksempel på hvor tilfeldig det er hvilken type oppfølging som gis, og hvor personavhengig ulike utfall ofte er. Det viser og hvor viktig det er at ledelsen har et bevisst og reflektert forhold til både det ansvaret og de mulighetene som gis gjennom ansvar for oppfølging av den enkelte ansatte.

Strand (2015) peker på hvor viktig det er at ledelsen signaliserer tydelige mål overfor den ansatte og at dette vil bidra til å få ut arbeidstakerens fulle potensiale. Dagsland og Einarsen (2016) fremholder at høye forventninger fra ledelsen vil bidra til økt ytelse og mestring hos den ansatte. Både respondentene 1, 2 og 3 opplevde å ha ledere som var tett på dem og fulgte dem opp i det daglige arbeidet. Martinsen (2015) sier at en relasjonsorientert ledelsesstil vil være gunstig for de ansattes utvikling mot å bli produktive arbeidstakere. Videre peker Kuvaas m.fl. (2014) på hvordan tett oppfølging fra nærmeste leder kan gi et positivt læringstrykk, og dermed bidra til vekst og utvikling hos den enkelte.

Peters & Pearce (2012) fremholder ledelsens rolle i å skape et godt arbeidsmiljø, og for å skape gode arenaer for samarbeid og utvikling innad i kollegiet. Albrechtsen (2013) peker på hvordan det tar tid å bygge gode relasjoner og et trygt arbeidsmiljø, og at det må jobbes systematisk for over tid å danne en profesjonell kultur. Respondent nr. 4 beskriver hvordan fokuset til ledelsen på hans tidligere arbeidsplass opplevdes i det daglige. Ledelsen var lite synlig, og når det var kontakt var det gjerne via mellomlederne som kalte inn til, og avholdt møter vedrørende presserende tema. Slik han oppfattet det ble det jobbet lite med langsiktige prosesser. I hans nye jobb beskriver han også en ledelse som er mye opptatt og derfor ikke så mye tilstede i det daglige som ønskelig. Likevel oppfatter han det slik at det finnes gode systemer og langsiktige planer som det jobbes med, og at personalet jobber samlet mot felles mål. Jakhelln (2017) viser til hvordan organisasjoner som jobber systematisk mot felles mål vil utvikle seg i takt med omverdenens behov, og nettopp gjennom dette stadig vil rettferdiggjøre sin egen eksistens. Slike systematiske prosesser må iverksettes, styres og følges opp av skolens ledelse. Smith og Ulvik (2017) peker videre på hvordan dyktige lærere forlater yrket fordi organisasjonene oppleves som statiske og lite endringsvillige. Gjennom systematisk arbeid med langsiktige strategier vil ledelsen både sørge for at organisasjonen holder seg oppdatert med samtiden og at de dyktige lærerne føler at de er en del av en lærende organisasjon, samtidig som de sørger for stabilitet og ivaretagelse av organisasjonens kunnskap gjennom å begrense stadige utskiftninger av personalet.

5.5 Arbeidsbyrde, balansen mellom faglige utfordringer og administrativt arbeid

De fleste av intervjuobjektene beskriver hektiske hverdager der de synes det er utfordrende å rekke over det de skal gjøre. Respondent nr. 2 er den som skiller seg mest fra de andre på dette punktet. Hun har bak seg 6 års erfaring med undervisning i større enheter og det hun beskriver som mer hektiske miljø. Hun jobber nå på en mindre skole og har klasser med halve elevmassen av det hun er vant til fra tidligere, og synes at hun har god tid til den enkelte, og at hun dermed er blitt godt kjent med både elevene og de foresatte. Det eneste hun trekker frem som utfordrende er knapphet på ressurser i en anstrengt kommuneøkonomi, og at manglende tilgang på elektroniske ressurser og gammelt utstyr gjør at deler av jobben dermed oppleves som tungvint og gammeldags i forhold til hva hun er vant med fra tidligere.

Respondent nr. 1 forteller om en hektisk hverdag der det er vanskelig å finne tid til den administrative delen av jobben. I det første arbeidsåret var hun ikke kontaktlærer, og jobbet tett i team med mentoren sin. Inneværende skoleår synes hun situasjonen er blitt atskillig tøffere, hun er blitt kontaktlærer, i tillegg til at hun ofte er eneste pedagog i klasserommet. Hun underviser 26 timer i uka, pluss at hun har inspeksjon, og da er det kun i kortere økter at hun har tid til overs som hun kan bruke på elevoppfølging og læreplanarbeid. I tillegg beskriver hun følelsen som hun sitter med av å være for lite til stede for elevene. Hun synes de er veldig små og hun opplever at de har behov for at hun er der for dem hele tiden. Hun har tidvis fått beskjed fra ledelsen at hun er nødt til å prioritere med hensyn til hva hun gjør og ikke gjør fordi hun rett og slett ikke kan rekke over alt, og hun synes selv at hun allerede nå er blitt flinkere til dette. Men som hun sier: “det er mye ting en lærer skal gjøre, en lærer skal være en superhelt og litt til!”

Også respondent nr. 3 og 5 forteller om dragningen mellom ønsket om å tilbringe mest mulig tid sammen med elevene, og det å få tid til å gjøre alt det administrative arbeidet. Respondent nr. 3 snakker om fraværsoppfølging, og nr. 5 forteller om et vell av møter de skal delta på. Hun arbeider som norsklærer, og forteller om en hverdag full av vurderingsarbeid og seine kvelder med rettekunker. Dette kjenner vi også igjen fra intervjuet med respondent nr. 4. Han beskriver hvordan han hele tiden henger etter med arbeid han skulle utført, og hvordan han i tider med mye vurderingsarbeid må prioritere det han henger lengst etter med over ting han er bare litt forsinket med:

Jeg vet flere nye ansatte og også folk som har jobbet her lenger kjenner på til tider at det blir veldig lite tid og veldig mye jobb. Og enkelte, både nyansatte og fast ansatte, eller hva man skal kalle dem, sitter oppe til sent på kveld og fortsatt føler at de henger etter, og jeg føler vel egentlig at jeg henger etter med noe hele tiden. Så jeg sloss egentlig for å få de dagene der jeg henger etter med bare litt, istedenfor å henge etter med veldig mye. Når du ofte havner i en sånn situasjon hvor du har kanskje 3 eller 4 trinn som kjører prøver på omtrent samme ukene, eller samme to ukene, og da sitter igjen med en sånn her stabel du skal rette på. Altså da kjenner jeg det. For da har du forberedelser til timene, vikartimer som kan dukke opp, retting, og alt dette skal gjerne skje om hverandre, og da får du overtid og ekstraarbeid og diverse. Det blir en del stress der.

Respondent nr. 5 snakker mye om praksissjokket og om alle arbeidsoppgavene hun har som hun føler at utdanningen ikke har forberedt henne på, særlig i rollen som kontaktlærer. Hun forteller om utfordringene med å utforme individuelle opplæringsplaner og å finne ut av hvordan man rent praktisk går frem for å gjennomføre disse, om hvor vanskelig det er å avdekke om elever har lese- og skrivevansker, og om frykten for å overse noe og ikke strekke til. Hun sier at hun aldri hadde hørt om dysleksi før hun kom ut i skolen, og heller aldri hadde hørt om en individuell opplæringsplan og langt mindre sett en. Hun beskriver utdanningsinstitusjonene som veldig fokusert på faginnhold, mens opplæringen i alt som omhandler skolehverdagen ellers oppleves som i beste fall mangelfull. Hun sier at det tar mye tid å finne ut hvordan ting skal gjøres, og beskriver det som en bratt læringskurve. Også respondent nr. 1 snakker om praksissjokket, men for henne utgjorde den største byrden det enorme ansvaret hun følte i møte med å skulle spille en så stor rolle i ungenes liv. Hun forteller at hun har hatt mange kvelder der hun ikke har fått sove, der hun har ligget våken og tankene har kvernet rundt elevenes ve og vel.

5.5.1 Diskusjon av funnene

Smith og Ulvik (2017) peker på at de fleste lærerne er godt forberedte på de faglige utfordringene som møter dem i klasserommet, men at de i mindre grad er klar for den administrative byrden som følger med læreryrket. Nyutdannede lærere har som regel et stort ønske om å ta del i elevenes hverdag og kunne bidra til gode oppvekstvilkår for disse. Det ideelle ville derfor være å kunne bruke mest mulig tid sammen med elevene, og minst mulig

tid på administrativt arbeid. Derfor er ofte overraskelsen stor over hvor mye tid det faktisk kreves for å følge opp den administrative delen av lærerrollen. Respondent nr. 1 forteller hvordan hun dras mellom ønsket om å kunne være til stede for elevene hele tiden og behovet for å få gjort nødvendig planlegging og bidra i skolens utviklingsprosesser, og hvordan hun får dårlig samvittighet når hun føler at hun ikke strekker til. Skaalvik og Skaalvik (2012) beskriver hvordan lærere innehar ulike roller overfor ulike instanser, og at utfordringene med å etterleve alles forventninger kan legge et stort press den ansatte. Høst (2009) beskriver hvordan erfaring og kunnskaper er viktig for at den enkelte skal kunne løse oppgavene gitt i egenskap av ulike roller, noe som igjen gjør at nyansatte kan oppleve det som et utilbørlig press å skulle oppfylle alles krav. Respondent nr. 4 beskriver hvordan han til enhver tid føler at han henger etter med noe, og at arbeidet tidvis tårner seg opp og fører til masse stress. “Jeg føler at jeg henger som sagt etter hele tiden, så er det bare å veksle på hva er det man henger etter med, sånn at man ikke henger etter med det samme hele tiden.”. Hollup og Holm (2015) viser til hvordan det å føle at en ikke strekker til over tid kan ta knekken på gleden ved undervisningen for dedikerte lærere, og at flere av disse etterhvert velger å søke seg bort fra yrket.

I undersøkelsen skolelederforbundet gjennomførte uttrykte rektorene bekymring rundt de nyutdannede lærernes manglende kompetanse innenfor blant annet klasseledelse, spesialpedagogikk og lovverk (Mellingsæter, 2016). Respondent nr. 5 beskriver hvordan hun strever i møte med elever som har potensielle dysleksidiagnoser, og hvordan hun aldri hverken har hørt om, eller sett en individuell opplæringsplan gjennom hele utdanningen. Hun beskriver tiden det tar å finne ut av hvordan ting fungerer, og forteller om en bratt og anstrengende læringskurve. Stortingsmelding nr. 11 (2008-09) peker blant annet på behovet for systematisk oppfølging av denne typen administrative oppgaver når de fremholder betydningen av grundig og organisert veiledning for nyutdannede lærere. Kryssildprosjektet illustrerer hvor vanlig det er at nyansatte innenfor en rekke yrkesgrupper opplever en uoverensstemmelse mellom utdanningens og profesjonens kompetansekrav (Skårderud m.fl., 2005). Holm og Hollup (2015) foreslår at lærerstudentene i større grad eksponeres for administrative oppgaver gjennom praksisperiodene. Dette var også et av Skolelederforbundets forslag i høringsvaret ved utvidelsen til femårig lærerutdanning (Skolelederforbundet, 2016). Når man velger å ikke lytte til disse innspillene kan det reises spørsmål fra bl.a. arbeidstakerorganisasjonene ved om den rette kompetansen er på plass innenfor de instansene

som skal sikre kvaliteten og aktualiteten ved dagens lærerutdanning, og mistillit kan oppstå mellom fagmiljøene og byråkratiet.

5.6 Kollegium og arbeidsmiljø

Alle respondentene forteller at de føler seg godt mottatt og inkludert på sine nye arbeidsplasser. Samtlige beskriver sine nye kollegaer som hjelpsomme og imøtekommende, og alle opplever at terskelen for å spørre om hjelp og råd er lav. Respondent nr. 3 forteller at han er kommet rett inn i et sammensveiset team som både jobber godt sammen og trives i hverandre sitt selskap. Respondent nr. 2 sier at også hun har følt seg godt mottatt, men at det har vært en stor overgang å komme fra en anonym tilværelse i en storby, til et lite sted der alle kjenner alle og har relasjoner til hverandre også privat, både mellom kollegaer, og mellom lærere og foreldre, og hun beskriver hvordan det gjerne finnes forhåndsdefinerte roller og er uklare skiller mellom jobb og privatliv. Respondent nr. 5 sier at siden hun jobber i et stort arbeidsmiljø er det selvsagt noen hun er blitt bedre kjent med enn andre, og da gjerne de andre som også er unge og relativt nyutdannede, men at hele kollegiet oppleves som positive og inkluderende. Sosialt forteller alle respondentene om ulike trivselsfremmende aktiviteter på arbeidsplassene, alt fra å spise lunsj sammen og bli invitert med på kafe, til lønningspils, personalfester og andre aktiviteter på kveldstid.

Respondentene opplever at det er rom for å komme med nye ideer og innspill, og at det lyttes til det de bidrar med i diskusjoner. Respondent nr. 3 sier følgende:

Som ny så tar man det gjerne litt forsiktig og observerer i større grad i starten, og det er jo også på grunn av den erfaringen du vet sitter rundt ... jeg føler i høyeste grad at jeg er likeverdig med de andre sine meninger ... det får gjennomslagskraft på lik linje med de andre.

Videre sier respondent nr. 2: "jeg føler jo at jevnt over er de positive og er villig til å høre hvordan ting har vært gjort før ... du som har erfaring fra ..., hvordan gjorde dere det der?"

Respondent nr. 1 forteller at hun får tilbakemelding på at hun er et kjærkomment tilskudd til kollegiet:

De gledet seg veldig til å få en nyutdanna fordi at her er noen som har nye tanker, nye ideer og kom veldig gjerne med dem, og vi hører på deg og prøver å gjøre noe med dem og så det opplever jeg som at det er veldig, veldig velkomment.

Respondent nr. 5 sier at hun gjerne deler det hun kan, og at hun opplever at dette blir godt mottatt, men at hun som ny synes det er veldig godt å kunne lytte til andres erfaringer og lære av disse.

5.6.1 Diskusjon av funnene

Alle respondentene beskriver hvordan de er godt mottatt og ivaretatt på sine respektive arbeidsplasser. Skaalvik og Skaalvik (2012) beskriver hvordan etableringen av sosiale relasjoner skaper tilhørighet til arbeidsplassen, og vi opplever i samtale med alle respondentene at de har funnet seg godt til rette og føler seg som en del av fellesskapet på sine skoler. Også Dagsland og Einarsen (2016) snakker om betydningen av en vellykket sosialisering og hvordan denne fører til at den ansatte knytter seg til organisasjonen, noe som igjen fører til økt jobbtilfredshet og større yteevne, og ønske om å bidra til fellesskapet. Respondentene forteller om hvordan de blir dratt med inn på ulike sosiale arenaer, både i arbeidstiden og utenfor denne, og hvordan de føler at de blir inkludert både innenfor ulike grupperinger på arbeidsplassen og i kollegiet som helhet.

Også faglig opplever respondentene hvordan de blir inkludert og lyttet til. Respondent nr. 3 forteller hvordan han startet med å høre på hva de andre sa, for så etterhvert å bli en større bidragsyter i ulike meningsutvekslinger og fagsamtaler. Dette er en strategi i tråd med det Dagsland og Einarsen (2016) beskriver artikkelen “Sosialisering i arbeidslivet”, og er nok noe de fleste vil kjenne seg igjen i som nytilsatte i ulike bedrifter. Å først orientere seg om kulturen på arbeidsplassen, for så å tilpasse seg denne, er en god strategi for å bli sosialt akseptert og for å la seg absorbere av organisasjonen. Videre beskriver Dagsland og Einarsen (2016) hvordan vellykket sosialisering skaper dyktige arbeidstakere som over tid utvikler seg til viktige bidragsytere i organisasjonen. Alle respondentene beskriver at de jobber i ulike fagteam, hvordan de bidrar i diskusjoner, og at de føler at de bidrar positivt til fagmiljøene ved skolene. Dette er i tråd med hvordan Skaalvik og Skaalvik (2012) beskriver at indre motivasjon dannes gjennom bekreftelse av egen kompetanse, når mestringsfølelse kombineres med tilhørighet og tryggheten i sosiale team.

6 Hovedfunn og drøfting

Tidligere forskning på feltet peker på mange utfordringer for lærerne i deres hverdag. Det har derfor vært interessant å få innblikk i hvordan våre respondenter har opplevd starten på sine arbeidsforhold. Mange av de forventningene vi hadde med bakgrunn i teorien vi hadde lest, i tillegg til egne erfaringer som tidligere nyansatt i ulike stillinger, ble innfridd i samtale med respondentene. Vi fant at det var varierende kvalitet på både ansettelsesprosess og mottak på de ulike arbeidsplassene. Likeens var det heller ingen overraskelse å finne at det var stor variasjon innenfor bruken av mentorordningene, der våre respondenter hadde erfart alt fra at de var ikke-eksisterende til at de fungerte meget godt. Graden av formalisering og innholdet i disse varierte også sterkt. Det var likevel gledelig å høre at samtlige respondenter opplevde at de hadde blitt godt mottatt av sine nye kollegaer, og at samtlige følte at de var blitt en del av fellesskapet på sine nye arbeidsplasser.

Respondentene fortalte også svært forskjellige historier vedrørende graden av oppfølging fra sine ledere, og i hvor stor grad ledelsen fremsto som samlende og styrende for organisasjonenes virksomhet. Dette kom ikke som noen stor overraskelse på oss, men vi ønsker likevel å se nærmere på denne problemstillingen, og da med hovedfokus på hva gode ledere både kan og bør gjøre for å støtte og løfte sine ansatte. Videre var vi fra teorien forberedt på at lærerne ville fortelle om stort arbeidspress, men vi er likevel overrasket over graden av og innholdet i dette. De nytilsatte snakket om alle de ulike rollene de innehar som lærere, og hvordan de måtte forholde seg til ulike krav. Flere fortalte også om arbeidsoppgaver de var uforberedte på, og som de mente det burde vært fokusert på under utdanningen. Vi har derfor i denne delen av oppgaven valgt å se nærmere på lærernes arbeidsbyrde, og da i kombinasjon med hva ledelsen og resten av apparatet rundt den nyansatte kan gjøre for å hjelpe den enkelte.

6.1 Rolleforståelse - hvilken hatt skal vi ta på?

Gjennom samtale med våre respondenter vendte de stadig tilbake til opplevelsen av å inneha ulike roller som innebar ulike krav til dem som profesjonelle yrkesutøvere. Alle kjente i stor grad på forpliktelsene sine overfor elevene, både i forhold til faglig oppfølging og utvikling, men også vel så mye med tanke på det sosiale perspektivet og ansvaret for det enkelte individs oppvekstvilkår og allmenndannelse. Videre opplevde de et stort ansvar som skolen påla dem i forhold til dokumentasjon av både forestående praksis og av det som var

gjennomført og evaluert, og at alt dette måtte være i henhold til gjeldende styringsdokumenter og lovverk. I skjæringen mellom disse rollene skulle lærerne være kontaktleddet mellom skolen og hjemmet, være både den som formidlet og i noen tilfeller forsvarte skolens praksis, og samtidig ivaretok elevens interesser og handlet med de beste intensjonene ut fra dette. Dette krysspresset mellom ulike arbeidsoppgaver kan ofte føles som en stor belastning. På toppen av dette kan vi legge stor arbeidsbyrde, lange arbeidsdager og mye for- og etterarbeid i forhold til undervisning. Våre respondenter er arbeidstakere som beskriver at de mest av alt ønsker å være lærere og tilbringe tid sammen med barn og unge, men i stedet opplever at de i stor grad presses til å operere som byråkrater.

Problemstillingene vi peker på her er ikke unike for læreryrket. En rekke medieoppslag den siste tiden har gitt oss innblikk i et helsevesen som lider under ressursmangel, og der det varsles dramatisk sykepleiermangel de kommende årene, samtidig som mange av de som allerede er i yrket velger å slutte (Sandberg, 2019; Thalberg og Svendseid, 2019). Mange av problemstillingene som drøftes rundt helsevesenet er de samme som vi finner innenfor utdanningssektoren. Profesjonelle yrkesutøvere opplever at de må gå på akkord med sine egne ønsker om å være der for brukerne av tjenestene, det være seg elever eller pasienter, og de opplever å måtte bruke stadig mere tid på administrative og utenomfaglige oppgaver. Dette fører til at mange løser situasjonen med å forlate profesjonen, i stedet for å fortsette med å bære hatter de ikke har samvittighet til å fortsette å ha på.

6.2 Om å utdannes og dannes inn i en profesjon

Flere av respondentene pekte på utfordringer de hadde møtt som nyutdannede, som de følte at utdanningen ikke hadde forberedt de godt nok på. Heller ikke dette er unikt for det fagfeltet vi har beveget oss innenfor. Kryssildprosjektet (Skårderud m.fl., 2005) som vi tidligere har nevnt, belyser tilsvarende problematikk innenfor helse- og sosialfag. Det oppleves som at utdanningene ruster studentene godt i forhold til fagspesifikke emner, og gjør dem faglig godt kvalifiserte før møtet med sitt nye virke, mens de nytilsatte yrkesutøverne opplever at de mangler yrkesrelevant kompetanse på en rekke områder. Her havner vi i et dilemma.

På den ene siden er det viktig at utdanningene sørger for å levere profesjonsutøvere med både bredde og dybde innenfor sine respektive fagfelt, og at grunnpilarene i denne utdanningen hviler på tidligere forskning innenfor feltet. Det er viktig med en grundig utdanning for å

sikre profesjonalitet. Men er den utdanningen som institusjonene tilbyr, tilpasset det arbeidslivet som venter, og er de rigget for fremtidige krav? Institusjonene baserer seg på tidligere forskning. Dermed ligger de alltid etter i forhold til nåtiden, og har alltid en viss forsinkelse i innføring av endringer siden disse må belyses og ettergås før de eventuelt kan få sin virkning. På en annen side er det mange aktører som presser på for å få innpass i utdanningene, og det er viktig at institusjonene ikke lar seg påvirke av trender og den veien vinden blåser, men sørger for stabilitet og kontinuitet, og en forankring i langsiktighet. Derfor vil utdanningsinstitusjonene alltid måtte balansere mellom fortid og nåtid.

Samtidig må vi ta i betraktning at er det mange typer oppgaver som ikke kan læres gjennom undervisning, men som må erfares gjennom praksis og veiledning. Kan det da være at det stilles for få krav til organisasjonene som skal motta og følge opp de nyutdannede? Finnes det for dårlige rutiner, og er det rett og slett en for svak forståelse for de utfordringene som nytilsatte opplever? Eller kan vi skylde på utdanningsinstitusjonene og hevde at disse må endre innhold og vurdere hvordan de i fremtiden kan ruste studentene med en sterkere praksiskompetanse? Kan det være at de ulike partene må møtes på halvveien og sammen finne ut hvordan de kan sikre at fremtidens arbeidstakere er både robuste og kompetente? I tillegg må vi ikke glemme den ansatte selv. Vi kan peke på både utdanningsinstitusjoner og arbeidsgivere som ansvarlige i å trygge en ansatt, og for å sette dem i stand til å utøve sin profesjon på best mulig måte, men hvilket ansvar hviler på den enkelte for å tilegne seg mer kunnskap rundt sin profesjon?

6.3 Lederens hjelpende hånd

Etter endt undersøkelse sitter vi altså igjen med et inntrykk av at hverdagen som lærer er både hektisk og krevende. Respondentene forteller om lange dager med mange undervisningstimer, om sene kveldstimer i bruk til for- og etterarbeid, om store etterslep på rettelarbeid, og de snakker om mye tid som går med til oppfølging av enkeltelever og om elever som er med dem i tankene inn i sene nattetimer. I tillegg forteller de at det er mye å sette seg inn i som både nytilsatt og nyutdannet. Vi nøster derfor tilbake til starten av vår oppgave;

“vi ønsker at alle elever skal ha et best mulig læringsutbytte, og derfor trenger vi lærere som er dedikerte overskuddsmennesker som virkelig brenner for yrket sitt, og som gjør sitt ytterste for å tenne læringslyst og mestringstro hos elevene”.

Hvem har ansvaret for å kunne få dette til, og hvordan kan det gjøres? Svaret blir, som vi ser det, trolig ganske sammensatt, da baketeppet også er svært komplekst. Lærerne har tradisjonelt hatt stor autonomi i sitt arbeid, men det ser ut til at spesielt nyutdannede lærere kan oppleve dette som utfordrende. På den ene siden omfavnes opplevelsen av autonomi og selvstendigheten som ligger til yrket, men på den andre siden er det utfordrende, da det knyttes en forventning til at nyutdannede lærere raskt skal mestre i praksis det de har lært teoretisk. Noen av utfordringene knyttes til organisering av undervisningen, faglig innhold og lærernes innflytelse på skolevirksomheten forøvrig. I tillegg kommer alle de delene av læreryrket som utdanningen ikke har berørt, men som det likevel forventes at de skal håndtere. Forventningen til at lærerne i stor grad skal være selvgående vil da kunne føre til at lærerne føler seg alene med ansvaret for alt dette, og de vil raskt kunne kjenne på følelsen av utilstrekkelighet og dårlig samvittighet. Alle våre respondenter snakket om ambisjoner de så gjerne skulle ha realisert, men som de ikke kan få til med de ressursene som er tilgjengelige. Dette være seg alt fra å ha nok tid til enkeltelever, få bredere kunnskap om enkeltemner, til ønske om bedre IT-utstyr. Slike dilemma har ofte negativ innvirkning på den opplevde livskvaliteten til den enkelte lærer. Lærere strekker seg langt for at elevene skal få det de har behov for, og kanskje spesielt de som er nyutdannede, da det er vanskelig for dem å vite både hva som forventes av dem og hva som er tilstrekkelig å levere.

Erfaring viser at det er viktig at lederne bryr seg om den ansattes hverdag, og ser de utfordringer som den enkelte står i og bidrar til å løse disse. For å lykkes med dette må den enkelte lærer oppleve en aktiv og nær tilstedeværelse av lederen. Dette kan igjen hjelpe lærerne slik at de ikke føler at de må bære hele ansvaret alene. Teorier som vi tidligere har belyst, herunder bl.a. Spurkeland (2013), Bergsvik (2015), Strand (2015) og Kuvaas m.fl. (2015) viser til hvordan støtte og oppfølging fra ledelsen vil føre til at den ansatte både takler sine nåværende arbeidsoppgaver bedre, og samtidig vil gjøre en bedre jobb og nå lengre i møte med nye utfordringer. Samtidig fører utarbeidelse av nasjonale rammer for veiledning og skjerpede krav til systematisk oppfølging av nyutdannede lærere til at dette ikke lengre er en frivillig sak som flinke skoleledere kan velge å anvende, og andre igjen kan velge bort. Tvert imot fører nasjonale rammer og øremerkede bevilgninger til at alle ledere både kan og må sette veiledning på agendaen i fremtidens skole.

Vi peker her på lederen som den som er ansvarlig for å støtte og hjelpe nytilsatte i organisasjonen. Få vil være uenig i at ledelsen i skoleverket har et ansvar for undervisningskvaliteten i skolen. Ledelsen har ansvaret for å styre etter organisasjonens mål. Men det å være leder i skoleverket er også en balansekunst. Ledelsen skal på den ene siden gi rom for praksis hvor lærerens autonomi og profesjonelle skjønn får danne grunnlaget for valg i undervisningen og øvrig oppgaveløsning. Ledelsen må støtte den enkelte arbeidstaker, ikke bare nytilsatte, men kanskje særlig disse, og hjelpe til gjennom sortering og organisering av arbeidsoppgaver, samtidig som det er viktig å ikke detaljstyre og dermed frata læreren hans eller hennes handlingsrom. Samtidig skal de fremme en kultur som gir gode fellesskap som er åpne også for et kritisk blikk på egen praksis. Ledelsen bør derfor passe på at håndteringen av skolehverdagens utfordringer ikke i for stor grad blir preget av den enkelte lærers egne valg og preferanser. Mye av dette kan håndteres gjennom systematikk og utarbeiding av faste, gjennomarbeidede rutiner i organisasjonene. Dette forteller oss om behovet for å skape en profesjonell kultur ved det enkelte lærested, og gir oss en pekepinn på hvordan organisasjonene må jobbe systematisk og målrettet for å oppnå dette. Ofte handler dette om å legge til rette for og initiere til samarbeid, og med det å sørge for utviklingen av et kvalitativt tolkningsfellesskap mellom lærere og ledere. I tillegg handler det om utarbeidelsen og innføringen av ulike prosedyrer og styringsdokumenter, som igjen vil styre og regulere de ansattes handlingsrom.

Noen kan frykte at dette blir en begrensning av lærerens frie yrkesutøvelse, men dersom lærerne aldri opplever korreksjon og veiledning, vil konsekvensene kunne bli todelt. På den ene siden vil noen lærere oppleve at de ikke mestrer yrket og i ytterste konsekvens søker seg bort fra arbeidsplassen eller yrket i sin helhet, mens vi på den andre siden vil kunne finne lærere som mener de har nok med sitt, og da i liten grad bidrar i samarbeid og bygging av en felles forståelse. Dette vil igjen gi lederne liten sjans til å lykkes med å bygge en god kultur på arbeidsplassen, og vil begrense organisasjonens muligheter for vekst og utvikling.

6.4 Veien videre

I forlengelsen av vår studie på dette området peker det seg ut flere aspekter det vil være nyttig å undersøke nærmere. Et interessant område vil være å se nærmere på hva utdanningsinstitusjonene gjør, og hva de eventuelt bør gjøre, for å kvalitetssikre en utdanning som dekker de krav som fremtidens lærere vil møte i skoleverket. I tillegg vil det være

interessant å se på hvilke refleksjoner mellomledere i skoleverket og innenfor helsevesenet har rundt ledelse av kunnskapsorganisasjoner. Er de rustet til å lede denne typen komplekse organisasjoner, og hvis ikke, hvor trykker skoen?

7 Konklusjon

I vårt studie har vi sett hvordan nytilsatte arbeidstakere strever med å finne sin rolle i den organisasjonen de er blitt en del av. Vi har fått høre om gleden ved undervisningen og tilfredsstillelsen ved å få lov til å være en del av barn og unges oppvekst, og vi har fått historier fra en hektisk og krevende hverdag der det ikke alltid er lett å strekke til. Vi har møtt dyktige mennesker som er spesialister på sine felt, men som også føler at de har mye igjen å lære. Samtalene med dem har vært spennende, og vi opplever at vi har lært masse gjennom dette arbeidet, og fått nye perspektiver som vi vil bruke videre i vårt arbeid som ledere.

Alle våre respondenter har tilbrakt mange år på skolebenken for å bli de dyktige yrkesutøverne de er i dag. Samlet representerer de en stor kunnskapskapital, de innehar stillinger der de gis et stort handlingsrom, og der de forventes å kunne forvalte dette handlingsrommet på en adekvat måte fra de entrer yrket. Dette viser de også at de til en stor grad mestrer, men de forteller også om mange utfordringer og et yrkesliv som ikke helt samsvarer med det de hadde sett for seg da de tok utdanningen. Vi ser at de nytilsatte etterlyser et større samsvar mellom utdanningsløpene og den profesjonen de skal bli en del av. Mye av det som møter dem i yrkeslivet er ukjent, og verdifull tid brukes til å orientere seg om hva som må gjøres, og å finne ut hvordan det skal gjøres. Spørsmålet blir om en endring må komme for å tilrettelegge bedre for overgangen mellom utdanning og profesjon. Utfordringene er de samme for en rekke yrkesgrupper, og det er behov for at de ulike fagfeltene gjør de nødvendige grep, slik at man i større grad får utdannet yrkesutøvere som innehar den korrekte kompetansen for å dekke sektorens behov. I mellomtiden hviler det et stort ansvar på lederne for å minske utfordringene de nytilsatte møter i inngangen til sin nye profesjon.

Mange av utfordringene våre respondenter opplever handler om mangel på ressurser, og da særlig mangel på tid til å gjennomføre alle de arbeidsoppgavene de er pålagt. For nytilsatte vil det ta tid å bli kjent med rutiner og prosedyrer for alt som skal utføres, og her er det viktig at lederne er tett på den enkelte, og hjelper og støtter der det er behov for råd og veiledning. Ut fra både litteratur, media, og ikke minst egen erfaring, mener vi at dette er et område som organisasjonene ofte ikke forstår det fulle potensialet av. Dette inntrykket fikk vi forsterket gjennom vår studie. Vi tenker at støttende og relasjonsorientert ledelse er områder som det med fordel kan fokuseres på innenfor lederskolering, da nettopp evnen til å vekke tillit hos

den enkelte er nøkkelen til at de ansatte vil være villig til å la seg bli ledet, og at lederen dermed får det relasjonelle mandatet til å kunne lede organisasjonen.

Men det er ikke bare de nytilsatte som opplever utfordringene innenfor dagens arbeidsliv. Også for de mer erfarne arbeidstakerne kan det være vanskelig å strekke til når arbeidsmengden for den enkelte stadig ser ut til å øke. Dette er problemstillinger vi finner igjen i en rekke yrker innenfor offentlig sektor. Vi har et arbeidsmarked preget av høyt utdannede arbeidstakere som ofte har stor autonomi, og som dermed også har et stort personlig ansvar innenfor sine respektive virker. For at organisasjonene skal kunne styre og kontrollere arbeidstakernes produksjon, har vi i takt med den enkeltes økte selvstendighetsgrad sett en tilsvarende økning i byråkratisering av arbeidslivet, der den enkelte underlegges stadig strengere kontroll gjennom krav til prosedyre-trofasthet og dokumentasjon. Dette kommer i tillegg til skjerpede krav til effektivitet innenfor offentlig sektor, noe som gjerne fører til økt arbeidsmengde innenfor særlig pressede grupper. Kombinasjonen av økt byråkratisering og en større arbeidsbyrde generelt tapper de ansatte for energi, og oppgis gjerne som årsak når høyst kompetente arbeidstakere velger seg bort fra sektoren samtidig som mangelen på kompetanse øker. Vi mener at det er behov for en endring, og har god tro på at det er mulig å få til, all den tid det finnes så mange dyktige og høyt kvalifiserte arbeidstakere der ute, som elsker jobben sin og ønsker å gjøre en innsats for det de tror på.

Referanseliste

Albrechtsen, T. R. S. (2013). *Mentoren som beskytter af den nye lærer*. Nordic studies in education, 33(1), 77-89.

Arbeidsmiljøloven. Hentet fra URL: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62>

Barlindhaug, E. L. (2019). *Du trengs i skolen!* Hentet fra URL:

<https://www.dagbladet.no/kultur/du-trengs-i-skolen/70884614>

Bendiksen, M., L. (2016). *Rekruttering av nye medarbeidere*. Hentet fra URL:

<https://www.tannlegetidende.no/i/2016/11/d2e6013>

Bergsvik, E., Grimsæth G. og Nordvik, G. (2005). *Den første tiden i yrket*. Nordisk pedagogik, Vol. 25, s. 67-77

Buch, R., Kuvaas, A., Dysvik, A. and Schyns, B. (2014). *If and when social and economic leader-member exchange relationships predict follower work effort: The moderating role of work motivation*. Hentet fra URL:

https://search.proquest.com/docview/1634006476?rfr_id=info%3Axi%2Fsid%3Aprimo

Dagsland, Å.H.B. og Einarsen, S. (2016). *Sosialisering av unge i arbeidslivet*. I Einarsen, S.

og Skogstad, A. *Den dyktige medarbeider*. 2. utg. s. 413-439. Bergen: Fagbokforlaget

Deci, E. L. and Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum

Einarsen, S. og Skogstad, A. (2011). *Det gode arbeidsmiljø*. 2. utgave. Bergen:

Fagbokforlaget

Estudie.no (2019). *Hva er et forskningsdesign?* Hentet fra URL:

<https://estudie.no/hva-er-forskningsdesign/>

Hollup, K., og Holm, M. S. (2015). *Tre grunner til at lærere slutter*. *Bedre skole*, 4/2015, 70-73.

Holterman, S. (2019). *Grunnskolelærere blir mangelvare*. Hentet fra URL:

<https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2019/februar/vil-mange-4700-larere-om-20-ar/>

Høst, T. (2016). *Ledelse, en helhetlig modell*. 2. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS

Jacobsen, D.I. (2016). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i*

samfunnsvitenskapelig metode. 3. utgave. Oslo: Cappelen Damm AS

Kunnskapsdepartementet (2008-09). *Stortingsmelding nr. 11 Læreren - rollen og*

utdanningen. Hentet fra URL:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2016). *Om lærerrollen - et kunnskapsgrunnlag*. Hentet fra URL:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/17f6ce332c47437c8935d7ccc0a72769/rappo-rt-om-laererrollen.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Hva er den nye lærernormen i klasserommet*. Hentet fra

URL: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/larernorm/id2608687/>

Kunnskapsdepartementet (2018). *Kompetanse for kvalitet*. Hentet fra URL:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kompetanse-for-kvalitet/id2439181/>

Kuvaas, B., Buch, R. og Dysvik, A. (2014) i Einarsen, S. og Skogstad, A. (2015). *Ledelse på godt og vondt, effektivitet og trivsel*. 2. utgave. Bergen: Fagbokforlaget

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. 2. utgave. Oslo:

Gyldendal Norsk Forlag AS

Kvålshaugen, R. (2007). *Autentisk ledelse - en effektiv lederstil?* Magma, nr. 5, 2007.

Lund, E., Vik, M.G. og Ghosh, A. (2017). *Fakta: Rekruttering og frafall blant lærere*. Hentet fra URL: <https://www.utdanningsforbundet.no/nyheter/2017/fakta-rekruttering-og-frafall-blant-larere/>

Martinsen, Ø. L., (2015) *Lederstil*. Kap. 7 i Martinsen, Ø. L., (2015). *Perspektiver på ledelse*. 4. utgave, 2. opplag 2016. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Mellingsæter, H. (2016). *Rektorer om nyutdannede lærere: Gode i fag, dårligere på sosial kompetanse*. Hentet fra URL: https://www.aftenposten.no/norge/i/EvWvA/Rektorer-om-nyutdannede-larere-Gode-i-fag_-darligere-pa-sosial-kompetanse

Notland H. A. P. (2016). *Det store lærerfallet*. Hentet fra URL: <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2016/februar/det-store-larerfallet/>

Olafsen, A. H. (2018). *Selvbestemmelsesteorien: Et differensiert perspektiv på motivasjon i arbeidslivet*. Magma nr. 2, 2018.

Sagberg, I. (2017). *Ny jobb*. Oslo: Universitetsforlaget

Sandberg, T. (2019). *Sykepleiere forlater yrket*. Hentet fra URL: <https://www.dagsavisen.no/innenriks/sykepleiere-forlater-yrket-1.1282180>

Skaalvik, E. M. og Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass. Trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skjong, H. (2019). *Det var mange slitsomme dager. Det var så mye jeg lurte på*. Hentet fra URL: <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/artikler/2019/januar/en-av-seks-larere-slutter-etter-fem-ar/>

Skolelederforbundet (2016). *Forslag til nasjonale retningslinjer for femårige*

grunnskolelærerutdanninger - høringsvar fra skolelederforbundet. Hentet fra URL: <https://www.skolelederforbundet.no/images/Marketing/skolepolitikk/horingssvar/Forslag%20til%20nasjonale%20retningslinjer%20for%20fem%20A5rige%20grunnskolel%C3%A6rerutdanninger%20-%20h%C3%B8ringssvar%20fra%20Skolelederforbundet.doc>

Skårderud, F., Fauske, H., Nygren, P., Nilsen, S. og Kollestad, M. (2005).

Profesjonelle handlingskompetanser – utakter mellom utdanning og yrkespraksis. Norsk pedagogisk tidsskrift, 2005(06), pp.461-476

Smith, K. and Ulvik, M. (2017). *Leaving teaching: lack of resilience or sign of agency?* Teachers and Teaching, 23, 928-945.

Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. 4. utgave. Oslo: Universitetsforlaget AS

Statistisk sentralbyrå. (2018). *LÆRERMOD 2016-2040, Fremtidig tilbud og etterspørsel for fem typer lærere*. Hentet fra URL: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/attachment/366431?ts=166ce55daa8>

Strand, T. (2015). *Ledelse, organisasjon og kultur*. 2. utgave, 4. opplag. Bergen: Fagbokforlaget

Sverdrup, T. E. (2014). *Psykologiske kontrakter i team*. Beta, 02/2014

Thalberg, S. og Svendseid, B. S. (2019) *Tina sluttet etter bare tre år i yrket – mange sykepleiere tenker på det samme*. Hentet fra URL: <https://www.nrk.no/hordaland/tina-sluttet-etter-bare-tre-ar-i-yrket--mange-sykepleiere-tenker-pa-det-samme-1.14418497>

UDIR (2017). *Når starten er god*. Hentet fra URL: https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf

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

UiT (2018). *Universitetsskoleprosjektet i Tromsø*. Hentet fra

URL: https://uit.no/prosjekter/prosjekt?p_document_id=288271

Wadel, C. C. og Gard, E. J. (2016). *Ny i undervisning i høyere utdanning - hvordan universitetslærere har erfart å bli tatt imot og fulgt opp som nyansatte*. Uniped, 03/2016

Intervjuguide av januar 2019

Generelt om intervjuet: Intervjuguiden er kun en veiledning, det er viktig å få til en god samtale og la praten flyte løst. Vær på jakt etter gode historier fra hverdagen som lærer, hva har vært bra og når har hverdagen som nyansatt vært utfordrende? Vi er på jakt etter gode sitater, gode historier osv.

Selve intervjuguiden brukes som sjekkliste for å se om vi har vært innom de sentrale temaene, samt som støtte hvis det er vanskelig å komme i gang eller samtalen går tregt.

| | |
|---------------------|---|
| Rammesetting | Løst prat (5 min) <ul style="list-style-type: none">• Hilse intervjuobjektet velkommen, presentere oss• Uformell prat, skape god stemning• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål• Informer om ev. opptak, sørg for samtykke til ev. opptak• Start opptak Spørsmål til intervjuobjekt: <ul style="list-style-type: none">• Fortell litt om deg selv, hvem er du?• Tidspunkt for ansettelse• Nyansatt eller tidligere erfaring fra yrket• Utdanning• Nåværende stilling/ansvarsområder |
| Erfaringer | Kategori 1: Rutiner for mottak og oppfølging <ul style="list-style-type: none">• Hvorfor søkte du jobben, hvilke forventninger hadde du?• Hvordan opplevde du søke- og ansettelsesprosessen?• Hva var ditt førsteinntrykk av arbeidsplassen?• Hvordan ble du møtt ved oppstart (av hvem og hva gjorde dere)?• Hvordan opplevde du å bli fulgt opp videre?• Opplevde du det som om skolen har bestemte rutiner for mottak av nyansatte?• Føler du at disse rutineene dekker dine behov som nyansatt? Forklar hvorfor/eventuelt hvorfor ikke. Kategori 2: Mentor/veileder <p>Vi skal snakke litt om mentorordning. Med begrepet mentor mener vi en kollega som får tildelt et særlig ansvar for å følge deg opp faglig og praktisk i den første tiden i ny jobb.</p> <ul style="list-style-type: none">• Har du fått tildelt en mentor/veileder?•• Hvis ja:• Hvordan opplever du samarbeidet med mentor?• Er det satt av faste møtepunkter for deg og mentor? |

- Opplever du det som nyttig å ha en mentor, og hvis ja, på hvilken måte?
- Har du møtt på utfordringer knyttet til det å ha en mentor?
- Er det noe med mentorordningen du skulle ønske var annerledes?
-
- Hvis nei:
- Har du andre kontaktpersoner du kan spørre om hjelp eller veiledning?
- I hvilke sammenhenger har du kontakt med disse?
- Opplever du at du blir fulgt opp av noen i kollegiet, og hvis ja, av hvem og på hvilken måte?

Kategori 3: Ledelsens involvering

Konkretiser: vi skal snakke litt om ledelsen. Med dette mener vi rektor, avdelingsleder el. andre, enten som enkeltpersoner eller gruppe. Si gjerne litt om hvem/hvilke roller du tenker på når du svarer.

- Engasjerer ledelsen seg i deg som nyansatt?
- Blir du sett/veiledet av din leder?
- Opplever du at ledelsen bryr seg om deg og ønsker at du skal ha en god arbeidssituasjon?
- Er ledelsen opptatt av og tar hensyn til deg som privatperson?
- Bidrar ledelsen til et godt samarbeidsmiljø i organisasjonen?
- Er ledelsen synlig i organisasjonen? På hvilken måte?
- Tar ledelsen en aktiv rolle i organisasjonens utvikling?

Kategori 4: Faglige og administrative utfordringer

- Beskriv dine arbeidsoppgaver
- Dine undervisningsfag, er dette fag du har utdanning innenfor?
- Føler du at du behersker fagene du er satt til å undervise i?
- Andre arbeidsoppgaver en undervisning, føler du at du mestrer disse?
- Opplever du at fordelingen mellom undervisningen og andre arbeidsoppgaver er ok?
- Hvis du kunne endret på noe i din arbeidshverdag, hva ville dette vært?
- Hvis du møter utfordringer i din arbeidshverdag, hvem går du til for å få hjelp til disse?

Kategori 5: Kollega og arbeidsmiljø

- Jobber du i et eller flere team?
- Hvordan vil du beskrive teamet du jobber i? (velfungerende; støttende, tilhørighet, anerkjennelse, fleksibel, omgås sosialt? Eller motsatt?)
- Hvordan er din opplevelse av arbeidsmiljøet på arbeidsplassen generelt?
- Har du et sosialt nettverk på arbeidsplassen?
- Hvordan opplever du at holdningen til deg som ny kollega er generelt og i team?
- Hvordan blir nye ideer/forslag mottatt?
- Utfordringer?

Tilbakeblikk

Oppsummering (ca. 15 min)

- Oppsummere funn
- Har jeg forstått deg riktig?
- Er det noe du vil legge til?