



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

«Som å være på en annen planet»

En kvalitativ studie av hvordan nyutdannede lærere erfarer at de basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir vektlagt i møte med skolen som ny arbeidsplass.

Thomas Bjune

Masteroppgave i profesjonsfag 1. - 7. trinn. Juni 2020

LRU - 3901

Sammendrag

Praksissjokket er et problem i skolen. En følelse av stress, svake mestringsopplevelser og en konflikt mellom egne forventninger og situasjonens reelle bilde, fører til frafall av nyutdannede lærere i skolen. Denne studien presenterer nyutdannede lærere som har kommet gjennom de første årene i yrkeslivet, og i så måte taklet praksissjokket. Deres erfaringer skal ses i lys av selvbestemmelsesteoriens basale behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, og skal i tillegg basere seg på relevant forskning på læreres resiliens og hvordan skoler møter utfordringen med lærer-retention. Studien har følgende problemstilling: *«Hvordan erfarer nyutdannede lærere at de basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir påvirket i møte med skolen som ny arbeidsplass?»*

Forord

I skrivende stund nærmer jeg meg slutten på fem flotte studieår ved Universitetet i Tromsø – Norges arktiske universitet. Masteroppgaven har vært en krevende prosess som i starten virket uoverkommelig. Som et puslespill falt brikkene til slutt på plass og jeg sitter igjen med en følelse av mestring og glede. Nå er jeg klar for å ta fatt på det neste steget i livet.

Jeg ønsker å takke alle som har vært involvert i denne perioden i livet mitt, i større eller mindre grad. Først vil jeg starte med min veileder Rachel Jakhelln. Takk for alt du har bidratt med til denne studien. Takk for god empiri, gode forskningsartikler og ikke minst god veiledning. Du forsøke å pushe meg framover, noe jeg trengte og som jeg var veldig takknemlig for.

Jeg ønsker også å rette en stor takk til mine informanter. Uten dere hadde ikke denne studien eksistert. Dere viste dyktighet og profesjonalitet i samtalene jeg hadde med dere, og jeg setter stor pris på at dere tok dere tid til dette prosjektet.

Jeg ønsker å takke alle mine kjente og kjære som har kommet med oppmuntrende ord, og som har vist forståelse for at jeg har hatt mye å styre med de siste månedene. Det skal bli en glede å ta igjen tapt tid med dere.

Til slutt vil jeg takke min familie for at dere bestandig har hatt troen på meg.

Tromsø, juni 2020

Thomas Bjune

1 INNHOLDSFORTEGNELSE

2	Innledning.....	1
2.1	Bakgrunn for valg av tema	1
2.2	Veien til Problemstilling.....	1
2.3	Studiens videre oppbygning.....	2
3	Teori og aktuell forskning	4
3.1	Selvbestemmelsesteorien.....	4
3.1.1	Autonomi.....	5
3.1.2	Kompetanse.....	6
3.1.3	Tilhørighet	7
3.2	Resilience	8
3.3	Retention	10
4	Metode	12
4.1	Vitenskapelig tilnærming	12
4.1.1	Ontologi og epistemologi.....	13
4.1.2	Fenomenologi.....	13
4.2	Datainnsamling.....	14
4.3	Studie 2 - RELEMAST.....	15
4.3.1	Hvilken rolle vil RELEMAST ha i denne oppgaven?.....	15
4.3.2	Likheter og ulikheter mellom data fra RELEMAST og eget datamateriale.....	16
4.3.3	Hvordan fungerer samspillet mellom eget datamateriale og RELEMAST?	17
4.4	Fremgangsmåte.....	18
4.5	Validitet.....	19
4.6	Reliabilitet	20
4.7	Etikk	21
4.7.1	Informert samtykke	22
4.8	Analyseprosessen	22
5	Funn.....	26
5.1	Funn fra egen studie	26
5.1.1	Autonomi.....	26
5.1.2	Kompetanse.....	28
5.1.3	Tilhørighet	30
5.1.4	Resilience.....	31
5.1.5	Retention.....	32

5.2	Funn fra RELEMAST	33
5.2.1	Funn som samsvaret med egen studie	33
5.2.2	Autonomi.....	33
5.2.3	Kompetanse.....	34
5.2.4	Tilhørighet	35
5.2.5	Resilience.....	36
5.2.6	Retention.....	36
5.3	Andre funn fra RELEMAST.....	37
5.3.1	Autonomi.....	37
5.3.2	Kompetanse.....	37
5.3.3	Tilhørighet	38
5.3.4	Resilience.....	39
5.3.5	Retention.....	40
6	Drøfting	41
6.1	Opplevelsen av autonomi hos nyutdannede lærere	41
6.2	Opplevelsen av kompetanse hos nyutdannede lærere	43
6.3	Opplevelsen av tilhørighet hos nyutdannede lærere.....	46
7	Avslutning.....	48
7.1	Konklusjon.....	48
7.2	Veien videre	49
8	Referanser	50
9	Vedlegg 1	52
10	Vedlegg 2	56
11	Vedlegg 3	58
12	Vedlegg 4	59
13	Vedlegg 5	62

2 INNLEDNING

2.1 BAKGRUNN FOR VALG AV TEMA

Som fremtidig lærer har det ikke vært til å unngå å legge merke til at flere snakker om overgangen mellom lærerutdanningen og skolen som et «praksissjokk». «Praksissjokket» er et område det etter hvert har blitt forsket mye på, og forskningen peker entydig i retning en konflikt mellom forventningene nye lærer har til yrket og den realiteten de trer inn i som fersk lærer (Hoel, Engvik, & Hanssen, 2010, s. 45). For så mange som 59% av nyutdannede lærere er praksissjokket en virkelighet (GNIST, 2016, s. 26). At over halvparten som går fra nyutdannet til fast ansettelse i skolen opplever dette sjokket er ganske kritisk, særlig med tanke på dagens lærersituasjon. Prognose fra SSB viser til et underskudd av grunnskolelærere på 3000 årsverk ved 2020 (Gunnes, Ekren, & Steffensen, 2018, s. 4). Dette har pirret min interesse og jeg har derfor et ønske om å se nærmere på erfaringene fra de nye lærerne i skolen.

Situasjonen slik den er i dag har relevans for alle nye lærere som går ut i jobb. En stressende yrkessituasjon kan i kritiske tilfeller føre til frafall. Et mål med denne masteroppgaven er å belyse situasjonen slik den oppfattes av lærere som har vært gjennom de første årene i læreryrket. Jeg ønsker å se på hva slags påvirkninger lærerne står ovenfor og se på mulige tiltak fra et motivasjonsteoretisk perspektiv. Til dette har jeg to nyutdannede lærere med tre års erfaring fra skolen som forteller om sine tanker og opplevelser fra de første årene som lærer. Jeg har også støtte fra veiledere av nyutdannede lærere. De bidrar med sin innsikt fra samtaler og veiledning av nye lærere, og refleksjoner veilederne selv har gjort av situasjonen slik den er nå. Jeg har også fått tilgang til empiri fra en større undersøkelse gjort i regi av Universitetet i Tromsø. RELEMAST-prosjektet, *relevant masterutdanning for grunnskolelærere*, har fulgt de tre første grunnskolekullene i Norge med integrert master i lærerutdanning i fem år. Fra RELEMAST får jeg tilgang til en database på ti lærere med erfaring fra det å være ny i læreryrket. Alle informantene er tilknyttet barneskolen.

2.2 VEIEN TIL PROBLEMSTILLING

Jeg hadde et ønske før jeg bestemte meg for tema for masteroppgaven, om å bruke selvbestemmelsesteorien av Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Jeg bestemte meg allerede første året ved lærerutdanningen at masteroppgaven skulle være motivasjonsteoretisk sentrert, men det

var ikke før året etter at jeg kom over selvbestemmelsesteorien. Selv om jeg var klar over oppgavens teoretiske bakgrunn tok det lengere tid å komme fram til en problemstilling. Jeg var usikker på i hvilken retning jeg ønsket at denne studien skulle gå. I første omgang var jeg inne på tanken om prokrastinering i skolen, men la dette etter hvert fra meg. Både tema og problemstilling falt på plass under en veiledningsøkt i starten av januar 2020. Før møtet hadde jeg i løpet av juleferien lest meg opp på historier om læreres opplevelse i skolen, da særlig nyutdannedes opplevelser. Under veiledningsøkten var jeg fortsatt usikker, men i løpet av samtalen falt brikkene på plass.

Jeg ønsket å utforme en problemstilling som kunne knytte selvbestemmelsesteorien til frafallene i skolen. For å tydeliggjøre hva problemstillingen var ute etter valgte jeg å trekke ut de basale begrepene fra selvbestemmelsesteorien, og inkludere disse i problemspørsmålet. Jeg endte til slutt med oppgavens problemstilling som er som følger:

«Hvordan erfarer nyutdannede lærere at de basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir påvirket i møte med skolen som ny arbeidsplass?»

2.3 STUDIENS VIDERE OPPBYGNING

I første omgang vil jeg presentere relevant teori og aktuell forskning. Jeg vil redegjøre for selvbestemmelsesteorien og de basale behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Jeg tar også i bruk forskning fra Australia om betydningen av resilience i læreryrket og forskning på hva skolen kan gjøre for lærer-retention.

Deretter vil jeg presentere studiens metode. Her legger jeg fram min vitenskapelige tilnærming, beskriver metodikken bak datainnsamlingen, forteller om RELEMAST-prosjektet og hvordan det tas i bruk i denne studien. Så viser jeg framgangsmåten for innsamling og behandling av datamaterialet. Videre trekker jeg fram validitet og reliabilitet, og snakker kort om etikk og informert samtykke, før jeg runder av kapittelet med å beskrive analyseprosessen.

Fra metoden går jeg videre til å presentere funn fra min egen datainnsamling og funn fra RELEMAST. Avslutningsvis drøfter jeg funnene opp mot relevant forskning og teori, deler noen tanker om studien og konklusjonen til problemstillingen, og snakker kort om veien videre.

3 TEORI OG AKTUELL FORSKNING

Problemstillingen nevner tre nøkkelord; autonomi, kompetanse og tilhørighet. Disse begrepene er sentrale enheter av motivasjonsteorien om selvbestemmelse, av Edward L. Deci og Richard M. Ryan. Det er derfor naturlig å gjøre rede for denne teorien ettersom den vil stå sentralt gjennom hele oppgaven. Ved siden av selvbestemmelsesteorien vil jeg også støtte meg på forskning gjort om resilience og retention i skolen. Denne forskningen ser på lærerens nødvendige egenskaper for å bli værende i yrket når situasjonen virker vanskelig. Den ser også på skolens evne til å ivareta sine ansatte og forebygge frafall av nyutdannede lærere. Grunnen til at jeg velger å inkludere forskning om resilience og retention er at jeg ser mange likheter mellom forskningen og kriteriene for de basale behovene i selvbestemmelsesteorien. Der selvbestemmelsesteorien er mer overordnet, knytter forskningen kriteriene opp mot relevante situasjoner i skolen. Dette er med på å skape en rød tråd fra selvbestemmelsesteorien til skolerelaterte kontekster.

3.1 SELVBESTEMMELSESTEORIEN

I følge Deci og Ryan (1985) oppleves indre motivasjon gjennom muligheten for selvbestemmelse og de legger dermed vekt på basale menneskelige behov. Teorien peker på selve motivasjonen som en drivkraft for kognitive, affektive og behavioristiske handlinger, og den er derfor sentral i hvilke bevisste valg et menneske tar. Den skiller seg her fra andre kognitive teorier ved at den ikke styrer alle valg gjort av en person, og åpner dermed for muligheter til å se på handlinger som er både bevisste og ubevisste (Ryan & Deci, 1985, s. 7). Selvbestemmelse synliggjøres i samhandling med selvet og miljøet en befinner seg i. Når en person er selvbestemt handler den ut fra valg, framfor forpliktelser og tvang. Valgene en tar stammer fra bevisstheten om hvilke behov man har for å oppnå personlig utvikling. Derfor trenger ikke alle valg å være selvsentrerte. En selvbestemt person kan la seg føye for andres påvirkning, fordi dette kan ha betydning for forhold som for eksempel økt trivsel eller bygging av relasjoner (Ryan & Deci, 1985, s. 38). Selvbestemmelsesteorien fokuserer på hva som er viktig for personlig utvikling og selvregulering, og ser da særlig på hva som ligger bak menneskers primære søken etter vekst og personlighetsintegrering. Dette kan deles inn i tre områder: Behov for autonomi, behov for kompetanse og behov for tilhørighet (Ryan & Deci, 2000, s. 68).

3.1.1 Autonomi

Behovet for autonomi oppfylles gjennom handlinger og valg utført på bakgrunn av ens egen interesse og verdier. Det er individet som er i sentrum. Ens opplevelse av egen autonomi gir uttrykk ovenfor omverdenen hvordan man er som person og hva man står for. Gjennom denne følelsen av autonomi er det lettere for mennesker å ta til seg inntrykk som kommer utenfra, og integrere disse uttrykkene til sitt eget bilde av hvordan ting skal være. Selv om ytre påvirkninger skulle skape inspirasjon til nye tanker og ideer er denne tilbøyeligheten der for å spille på lag med disse påvirkningene og føle seg autonom, samtidig som man gjør noe som i utgangspunktet ikke kom fra seg selv (Ryan & Deci, 2004, s. 8).

Å oppleve autonomi handler om å oppleve muligheten av valg. Autonomi er muligheten et menneske har til å utføre et eget bevisst valg på bakgrunn av sin egen oppfatning av situasjonen rundt hva valget handler om (Ryan & Deci, 1985, s. 154). Å oppleve autonomi er ifølge selvbestemmelsesteorien ikke en bevisst handling, men befinner seg i området mellom det bevisste og det ubevisste handlingsmønsteret. Derfor vil heller ikke valgene en gjør nødvendigvis være bevisste, men kan skje på automatikk. Innenfor selvbestemmelsesteorien må vi differensiere mellom valg som er styrt av nødvendighet eller behov, og valg tatt fra et motivasjonssentrert perspektiv. Førstnevnte vil ikke være et eksempel på selvbestemmelse ettersom det ikke gir muligheten for å ta beslutninger uten påvirkning av restriksjoner (Ryan & Deci, 1985, s. 155). Vi finner flere eksempler på dette i det daglige liv. Dette er handlinger vi gjør fordi vi må, det er en nødvendighet at vi gjennomfører de handlingene. Dette kan for eksempel være valget om å klippe gresset om sommeren. For mange vil ikke dette gjøres på bakgrunn av indre motivasjon, men heller som følger av borettslagets eller samfunnets normer om at gressplener skal være nyklippede og presentable.

Valg som er selvbestemte preges av at de styres fra et motivasjonssentrert standpunkt og ikke et kontrollbevisst standpunkt. Valgene trenger likevel ikke være en bevisst gjennomtenkt handling, men kan skje på automatikk. Czikszenmihaliy (1975) med sin teori om indre driv beskriver denne prosessen. Når en person opplever indre driv er det aktiviteten som driver motivasjonen framover og er et mål i seg selv (Manger & Wormnes, 2015, s. 29). Det føles derfor ikke som et bevisst valg å fortsette med en aktivitet som er motiverende og engasjerende. I en slik prosess vil en ikke styres av bevisste valg, men heller la sine handlinger styres av den indre driven og på den måten oppleve selvbestemmelse (Ryan & Deci, 1985, s. 155). Dette er noe vi opplever når vi setter av tid til å drive på med våre

hobbyer eller arbeider med noe vi er genuint interessert i. Vi er ikke lenger i en situasjon styrt av nødvendighet, selv om utførelsen av oppgaven kan være nødvendig, men lar oss heller drive med og fullføre det vi holder på med på bakgrunn av indre motivasjon. Her kan det heller være et bevisst valg at vi stopper det vi holder på med fordi noe annet krever vår oppmerksomhet, og valget om å stoppe opp og endre kurs trenger ikke være selvbestemt. For eksempel kan dette være studenten som skrur av Netflix og går tilbake til sine studier fordi han føler han må.

Opplevelsen av autonomi krever også at valg som er tilgjengelige for en person er reelle valg og at alle valgene har blitt overveid. En kan ikke påstå at mennesker opplever autonomi bare på bakgrunn av mer enn ett valg. Om det i realiteten kun er ett valg som i det hele tatt kan være aktuell vil mennesket være låst til det og opplever derfor ikke friheten til å velge og får da heller ikke oppfylt sitt behov for autonomi (Ryan & Deci, 1985, s. 155-156).

3.1.2 Kompetanse

Behov for kompetanse handler om hvordan mennesket søker etter å utvikle seg gjennom utfordringer som er tilpasset sitt eget nivå. Gjennom å takle utfordringene en blir satt ovenfor får mennesket muligheten til å uttrykke og vise fram sin kompetanse innenfor et område, og bruker denne erfaringen til å vokse som person (Ryan & Deci, 2004, s. 7). Opplevelsen av kompetanse kan komme gjennom å utføre oppgaver på en god og effektiv måte. Barn prøver gjerne ut nye metoder, og lar seg motivere dersom de opplever at metodene fungerer og er bedre enn hva de har prøvd tidligere. For at motivasjonen skal vedvare er det viktig at nivået løftes. Det er gjennom å oppleve og overkomme utfordringen at motivasjonen skapes (Ryan & Deci, 1985, s. 27-28)

Kompetanse relaterer til personers syn på seg selv. Selvbildet forteller hva en forventer en skal klare, og i møte med aktiviteter velger man nivå som er utfordrende, men som man fortsatt forventer å overkomme. Hvis man gjennomfører aktiviteten og den oppleves som selvbestemt, vil dette skape indre motivasjon (Ryan & Deci, 1985, s. 58-59). For en nyutdannet lærer i skolen kan aktiviteten være å vise kollegaene en undervisningsmetode man brenner for. Det kan oppleves som skummelt og utfordrende å stå framfor lærere med lang erfaring i skolen. Er det knyttet sterk personlig interesse til å lære bort undervisningsmetoden, kan den nye læreren velge å utfordre seg selv ved å dele dette med profesjonsfelleskapet. Om metoden blir tatt godt imot vil dette være med på å utvikle den nyutdannede lærerens syn på

egen kompetanse i positiv retning. Responsen må ifølge Deci og Ryan (1985) ikke undervurderes. Positiv forsterkning bidrar til indre motivasjon, men det er forskjell på om forsterkningen kommer fra ytre påvirkninger eller fra aktiviteten i seg selv. Undersøkelser viser at positiv forsterkning kan bane vei for indre motivasjon, men hvis den er iboende i en aktivitet vil den være mer belønnende om aktiviteten blir gjennomført (Ryan & Deci, 1985, s. 59-60). Et interessant poeng å trekke fram her er forholdet mellom utvikling av motivasjon fra kompetanse gjennom positiv forsterkning, og utvikling gjennom direkte sammenligning i form av konkurranse. Her viser studier at selv om indre motivasjon kan oppstå fra direkte sammenligninger, vil positiv forsterkning fortsatt gi et større utbytte og i så måte være den foretrukne metoden (Ryan & Deci, 1985, s. 78)

Følelsen av kompetanse stammer fra mestringsopplevelser. Jo mer en person mestrer jo større grunnlag har den personen for å prøve ukjente oppgaver. Det er en sammenheng mellom gjentatte mestringsopplevelser og frykten for å feile. Et oppfylt kompetansebehov skaper trygghet om deg selv og din egen kompetanse. I møte med feil er det da enklere å ta den nødvendige lærdommen fra hva som ikke fungerte, og være innstilt på at dette rettes opp til neste gang (Manger & Wormnes, 2015, s. 177).

3.1.3 Tilhørighet

Behovet for tilhørighet handler om hvordan mennesker er knyttet til hverandre på et emosjonelt nivå. Det er en følelse av å være deltakende i det miljøet en befinner seg i, og det å bli sett på som et verdifullt bidrag til dette samfunnet. Tilhørighetsbehovet styrer en persons søken etter aksept fra andre mennesker, og gir videre en følelse av tilhørighet og trygghet når behovet blir oppfylt (Ryan & Deci, 2004, s. 7). Baumeister og Leary (1995) teoretiserer at behovet er innprentet i grunnleggende menneskelig atferd, og stiller krav til et minimum av mellommenneskelige relasjoner. Som mennesker søker vi etter en tilhørighet hos andre (Baumeister & Leary, 1995, s. 499). Knytting av nye bånd i en sosial kontekst blir ansett som en positiv affære. Det kan være forårsaket av nære eller jobbrelaterte relasjoner. Mennesker har behov for relasjoner for å oppleve trivsel i hverdagen, og her vektlegges særlig relasjoner i form av gode vennskap eller romantiske forhold. Et følge av tette relasjoner er arbeidet mot å bevare og utvikle dem videre (Baumeister & Leary, 1995, s. 504). Som ny lærer i skolen er det hovedsakelig jobbrelaterte forhold som er gjeldende i starten. Etersom arbeidsdagen er tellende for store deler av det daglige livet til en person, er det naturlig at opparbeidede

forhold vil utvikle seg og bli mer sammensveiset. Et resultat vil da være at slike relasjoner har mer innflytelse på en person jo mer betydningsfull relasjonen blir. I skolesammenheng vil nye lærere jobbe mot å ha en god relasjon med sitt kollegiale og sine elever, men også mot skolen som institusjon. Den nye læreren vil føle en forpliktelse mot skolen og bruke energi på å utvikle forholdet. Dette kan få negative utspill om det utvikler seg i feil retning.

Et viktig ord relatert til behovet for tilhørighet er trygghet. Behovet for tilhørighet utvikler seg i møte med andre mennesker. Ved å bli en del av en gruppe eller en felles enhet skapes det en stabilitet i livet som gir en følelse av trygghet, noe som er særlig viktig i nye og fremmede situasjoner (Manger & Wormnes, 2015, s. 181). Når en ny lærer møter skolen og sin nye arbeidsplass for første gang, er det mange nye inntrykk som påvirker han. Blant disse finner vi møtet med miljøet på skolen. Om den nye læreren opplever å ikke bli tatt imot av personalet eller ledelsen ved skolen på en god måte, vil dette påvirke følelsen av tilhørighet, og dermed trygghet, negativt.

Fonagy, Gergely, Jurist og Target (2002) omtaler begrepet mentaliseringsevne som en ubevisst prosess som lar deg kommunisere med andre mennesker på et mentalt plan. Denne evnen tillater mennesker å oppfatte andres følelser og tanker, og samtidig se og tolke de som meningsfulle (Manger & Wormnes, 2015, s. 181-182). En utviklet mentaliseringsevne har betydning for hvordan man tolker situasjoner hvor andre mennesker er involverte. Hvordan skal man respondere ovenfor personer som gir uttrykk for følelser, om det er angst, sinne, usikkerhet, redsel eller lignende? Riktig tolkning av hva noen gir uttrykk for er med på å skape en forståelse mellom personer og kan videre føre til at relasjoner oppstår. Den nye lærerens møte med skolen gir mange muligheter til relasjonsbygging, og da er det viktig å være åpen for de inntrykkene som kommer.

3.2 RESILIENCE

Innledningsvis i denne oppgaven presenterte jeg tall som støttet opp om begrepet «*praksissjokket*». Dette er tall som tyder på at nye lærere opplever yrkesstarten som en påkjenning, enten fysisk eller psykisk. Et viktig middel for å takle dette sjokket er en lærers *resilience*. Når jeg snakker om begrepet *resilience* handler det om lærernes evne og vilje til å stå imot presset som følger av å være ny i yrket. Direkte oversatt kan *resilience* bety

motstandsdyktighet. Det jeg nå skal presentere er funn fra studier gjort i Australia som ser på betydningen av resilience i læreryrket.

En følelse av utbrenthet er et internasjonalt problem i læreryrket. Tall fra Australia viser til et lærerfracfall på opp mot 25% i løpet av de fem første årene (Mansfield, Beltman, & Price Anne, 2014, s. 2). Å være ny i et yrke vil kunne virke overveldende for alle. Nye utfordringer, oppgaver, regler og forventninger følger med den nye rollen man trer inn i. I skolen følger overgangen fra student til fulltidslærer med en rask opptrapping i arbeidsmengde og variasjon i arbeidsoppgavene, og det kan fort bli for mye for nyutdannede å takle (Johnson, et al., 2014, s. 530). Dette må også ses opp mot forandringen som har skjedd innad i læreryrket de siste årene. En lærers arbeidsdag har utviklet seg til å bli mer kompleks og utfordrende enn hva den har vært tidligere. Det legges nå større vekt på overordnede direktiver som til dels styrer arbeidsdagen og stiller høyere krav til lærernes prestasjoner og kompetanse (Le Cornu, 2013, s. 1). Betydningen av denne utviklingen er at lærere nå, mer enn før, har behov for å lære seg hvordan de skal håndtere utfordringene de står ovenfor. Håndteringen må gjøres på en måte som ikke bare ser etter enklest mulig løsning, men som også bidrar til å utvikle læreren som profesjonsutøver.

Hvordan en lærer møter utfordringene handler om hvilke verktøy han har med seg. Mansfield, Beltman og Price (2014) nevner noen personlige egenskaper som blant annet høy indre motivasjon, tro på egen mestring og en evne til problemløsning, som relevante i dette møtet. De trekker også fram andre faktorer som kan hjelpe læreren på vei. Her er det snakk om relasjoner til andre lærere og skoleledelsen, profesjonsutvikling, støtte og veiledning av en mentor, klasseledelse, elevprestasjoner, skole-hjem samarbeid og arbeidsmengde (Mansfield, Beltman, & Price Anne, 2014, s. 3-5). Disse faktorene støttes også opp om i artikkelen «*Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting*» av Johnson mfl. (2014). Denne artikkelen presenterer fem hovedområder for utvikling av lærerens resilience: *Retningslinjer for praksis, lærerens arbeidsdag, skolekultur, relasjoner, og læreridentitet*. *Retningslinjer for praksis* i læreryrket er der for å gi læreren de riktige verktøyene for å takle utfordringene han måtte stå ovenfor. Skolens profesjonsfelleskap er et eksempel på et slikt verktøy som den nyutdannede kan hente kunnskap og erfaring fra. En forståelse av hva en *lærers arbeidsdag* innebærer vil være med på å synliggjøre arbeidsmengden og uforutsigbarheten som kjennetegner arbeidsdagen. Denne forståelsen vil bidra til å utvikle strategier og pedagogiske hjelpemidler som igjen vil påvirke skolens

læringsmiljø. Ved å ha en forståelse for lærerens arbeidsdag vil det også være enklere å ta i bruk eksterne ressurser som kan løfte kvaliteten på undervisningen, både for lærer og elev. *Skolekulturen* bidrar til å skape en følelse av tilhørighet for lærerne i skolen og er en viktig brikke i å legge til rette for et godt profesjonsfellesskap. *Relasjoner* er nært knyttet til skolekulturen og ses i sammenheng med utvikling av lærer-lærer og lærer-elev relasjoner. Fokus på utvikling av relasjonsbygging gir et grunnlag for god kollegial samhandling drevet av gjensidig aksept for hverandres meninger og synspunkter. Det er også en viktig brikke i møte med nye lærere. *Læreridentitet* handler om en forståelse av seg selv og hva det betyr å være en lærer. Reflektering over egne valg og handlinger vil være til hjelp for å se sin identitet som lærer i et større bilde. Dette er ikke nødvendigvis enkelt, men støtte fra kollegaer og skolens ledelse vil her være til stor hjelp (Johnson, et al., 2014, s. 537-541).

3.3 RETENTION

Retention er et engelsk uttrykk som har flere oversettelser på norsk. I denne oppgaven knytter jeg retention til betydningen om å holde på noe eller bevare noe. I skolesammenheng kobler jeg da retention til skolens evne i å forebygge frafall av lærere, og da særlig nyutdannede lærere. En høy lærer-retention vil da vise til at skolen har et lavt frafall av lærere. Skolens lærer-retention, vil jeg se i lys av artikkelen *The effects of working conditions on teacher retention* av Geiger og Pivovarova (2018). Her ser de på flere faktorer som ligger til grunne for lærerfracfall internasjonalt, men i hovedsak ønsket de å utforske hvordan arbeidsforholdene ved skolene tærte på lærernes vilje til å stå i yrket, og om arbeidsforholdene kunne relateres til lærerfracfall (Geiger & Pivovarova, 2018, s. 2-3).

Det er mange forskjellige faktorer som påvirker en lærers arbeidsforhold ved skolen. I artikkelen nevnes blant annet økt arbeidsmengde, mangel på fast ansettelse og profesjonsstatus som pådrivere til økt stress og utbrenthet hos lærere. Den trekker også fram at det gjerne er nye lærere som forlater læreryrket og knytter dette opp mot alder og evne (Geiger & Pivovarova, 2018, s. 4-5). I en undersøkelse av 9000 lærere fra offentlige skoler i Arizona, USA, fra 2016, kom det fram at over 25% var misfornøyde med yrket sitt. Av disse hadde nesten 70% vurdert å slutte og bare 38% ville fortsatt som lærer om de fikk muligheten til å starte karrieren på nytt. Det pekes på svak tilfredsstillelse av faktorer som lønn, arbeidsmiljø og skoleledelse som grunnlag for denne misnøyen (Geiger & Pivovarova, 2018,

s. 6). Geiger og Pivovarova (2018) presiserer dog at det er mange metoder en skole kan ta i bruk for å forebygge frafall. Blant disse er støtte fra skolens ledelse og relasjoner til andre ansatte mest utslagsgivende. Innenfor dette ligger også mentorordningen, og her legges det trykk på en mentorordning som er godt utviklet og har kvalifiserte mentorer som vet hvordan de opptrer i møte med nye lærere (Geiger & Pivovarova, 2018, s. 6). Mentorordningen får også støtte av Ingersoll og Strong (2011), som i artikkelen «*The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*» kommer fram til, gjennom en undersøkelse av flere studier, at nye lærere med støtte fra en mentor viser til høyere yrkestilfredsstillelse, deltakelse og retention (Ingersoll & Strong, 2011, s. 38)

Skolens arbeidsmiljø ses på som en kritisk faktor i møte med lærer-retention i skolen. I artikkelen til Geiger og Pivovarova (2018) viser høyt-presterende skoler en korrelasjon mellom høy lærer-retention og gode arbeidsforhold. Her antas det at lærerens autonomi, profesjonsutøvelse, skoleledelse, nærmiljø, skole-hjem samarbeid og elevprestasjoner, er tellende faktorer i forhold til valget om å fortsette i læreryrket (Geiger & Pivovarova, 2018, s. 14-15). De oppdager også at skoler preget av en utfordrende økonomisk situasjon gjerne har lærere med bedre forhold til sine mentorer enn hva sterkere økonomisk stilte skoler kan vise til, og dermed høyere lærer-retention enn flere andre skoler. Her trekkes støttende skolemiljø og læreres følelse av tilhørighet fram som utslagsgivende for valget om å bli værende i læreryrket (Geiger & Pivovarova, 2018, s. 15).

4 METODE

I denne studien ønsker jeg å se på forholdet mellom manglende oppfyllelse av de basale behovene, behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, slik de er formulert i selvbestemmelsesteorien til Edward L. Deci og Richard M. Ryan, og frafall av nyutdannede lærere i løpet av de første årene i læreryrket. Fremgangsmåten for min studie har vært ved gjennomføring av intervju av nyutdannede lærere med 3-5 år i læreryrket og erfarne veiledere av nyutdannede lærere, totalt 4 intervjuer fordelt på 2 på hver av gruppene. Svarene fra disse intervjuene ble også koblet opp mot data fra intervju gjort i forbindelse med RELEMAST-prosjektet.

I dette kapitlet vil jeg i første omgang fokusere på vitenskapelige tilnærming og metode, deretter beveger jeg meg inn på datainnsamling fra to studier. Fra datainnsamlingene går jeg videre til å beskrive fremgangsmåten for undersøkelsen. Deretter vil jeg se på etikk og de forholdsregler som ble tatt for å ivareta informantenes anonymitet. Avslutningsvis ser jeg på validitet og reliabilitet og ser på analyseprosessen for bearbeidingen av empiriske data.

4.1 VITENSKAPELIG TILNÆRMING

Prosessen med å undersøke hvordan en nyutdannet lærer erfarer møtet med skolen og hvordan opplevelsen kunne påvirke deres basale behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet, førte meg tett på informanter med en tilfredsstillende profesjonsbakgrunn. Det falt derfor naturlig å bruke intervju som et verktøy, og intervjuer både nyutdannede lærere og lærerveiledere, for å samle inn data. Kvalitativ forskningsstrategi baserer seg på tekstdata. Dette er gjerne i form av intervjuer med få informanter. Som regel vil forskningsspørsmål med spørreord som *hva* eller *hvordan* ta utgangspunkt i en kvalitativ, framfor en kvantitativ (Ringdal, 2018, s. 24-25).

Studiens problemstilling stiller krav til at jeg kommer tett på og får et dypere innblikk i noen få informanters perspektiver, framfor en stor datainnsamling av et større antall. Jeg fant det derfor naturlig å bruke kvalitativ metode som forskningsstrategi for å kunne besvare dette problemet.

4.1.1 Ontologi og epistemologi

Kvalitativ forskning innretter seg etter en forståelse om at virkeligheten konstrueres i møte med informantene. Informantene er de som befinner seg i riktig kontekst til å besvare studiens problemstilling, og det er derfor informantenes uttalelser som skal løftes fram for å skape et bilde av hvordan virkeligheten er for nye lærere. Studiens ontologi ser da virkeligheten ut fra informantenes ståsted, og hvordan de presenterer den i forhold til deres tolkning av situasjonen (Postholm, 2017, s. 34). Denne virkeligheten konstrueres ved bruk av intervju som metode. I en slik setting vil forholdet mellom forsker og informant bli sett på som et samarbeidsforhold, framfor en objektiv distanse. I følge Postholm (2017) vil min vitenskapsteoretiske posisjon, studiens epistemologi, tillate meg å ikke bare få en forståelse for virkeligheten slik informantene ser det, men også forsøke å tolke hva som ligger bak (Postholm, 2017, s. 34-35).

Studien bærer preg av en hermeneutisk tilnærming. I møte med informantene har det vært viktig for meg å tydeliggjøre informantenes stemme i min forskning. I *Kvalitativ metode*, Postholm (2017), presenteres hermeneutisk tilnærming som å skape noe meningsbærende ut av innsamlet data. Tilnærmingen skal forsøke å legge fram informantenes uttalelser slik at de kan tolkes og skapes mening av gjennom analyseringen av data (Postholm, 2017, s. 19). Gjeldende data for denne studien er data samlet inn fra intervju av *nyutdannede lærere* og *veiledere av nyutdannede lærere*, og data fra *RELEMAST-prosjektet*. All tolkning skjer med selvbestemmelsesteorien av Deci og Ryan (1985) som primærteori, men støtter seg også på forskning om resilience og retention (Beltman og Price (2014), Cornu (2013), og Geiger og Pivovarova (2018)).

4.1.2 Fenomenologi

Studien har også en fenomenologisk tilnærming. Dette kommer fram gjennom et ønske om å bruke individets erfaringer som en indikasjon på andre individers opplevelse. I tillegg bruker forsker også teori og erfaringer som utgangspunkt for hva han vil undersøke (Postholm, 2017, s. 41-42). Dette finner man igjen i oppstarten til dette prosjektet. Her kom jeg først fram til en eksisterende teori jeg ønsket å bruke som en kilde til forståelse, selvbestemmelsesteorien, framfor å starte med å innhente data og deretter knytte det til relevant teori. Dette gjorde at jeg

var nødt til å besitte grunnleggende kunnskaper om den relevante teorien før jeg kunne gå i gang med datainnsamlingen. Videre ønsket jeg med datainnsamlingen å utforske en fase av informantenes yrkesliv som de hadde taklet og kommet seg videre fra. På den måten ser man en likhet med hvordan fenomenologiske studier undersøker prosesser eller hverdagsaktiviteter som er avsluttet i det forskeren starter med forskningsarbeidet (Postholm, 2017, s.43).

4.2 DATAINNSAMLING

Som nevnt innledningsvis i kapittelet er det gjort innsamling av data fra flere områder. Jeg har gjennomført intervjuer med to nyutdannede lærere med 3-5 års erfaring som lærer i barneskolen (vedlegg 2). I tillegg har jeg også intervjuet to veiledere av nyutdannede lærere (Vedlegg 3). Alle intervjuene er gjennomført ved informantenes arbeidsplass. Disse intervjuene anses som primærdataen til denne studien. I tillegg til dette har jeg også støttet meg på data fra RELEMAST-prosjektet. Datainnsamlingen fra RELEMAST-prosjektet tar utgangspunkt i intervjuer gjort med lærere som har vært i jobb i tre år i barneskolen på tidspunktet intervjuet ble gjennomført. Jeg har hatt tilgang til intervju med ti lærere, hvor fem har gått GLU 1-7 og fem GLU 5-10. Lærerne er intervjuet på arbeidsplassen, via skype eller på et annet sted lærerne selv har ønsket.

Formålet med intervjuene er å skaffe en forståelse av situasjonen til nye lærere i skolen. Som intervjuer var det derfor utfordrende å legge til rette for et strukturert intervju. Jeg var avhengig av å ha fleksibilitet i måten intervjuet utartet i møte med informantene. Det falt derfor naturlig at intervjuet skulle ha det Postholm (2017) presenterer som et ustrukturert preg med åpne spørsmål som lar informanten komme med sitt, uten noen form for forhåndskategorisering av data (Postholm, 2017, s. 73). Studien har også en fenomenologisk tilnærming hvor intervjuet kun gjennomføres en gang, og spørsmålene som stilles har blitt utformet fra eksisterende teori og forskerens erfaring (Postholm, 2017, s. 78). Som nevnt tidligere pålegger dette meg som forsker å ha en god forståelse av teorien i forkant av intervjuet. Den teoretiske forankringen i selvbestemmelsesteorien setter meg i en bestemt fortolkningsprosess allerede i intervjusituasjonen, og hjelper meg som forsker å være tydelig i møte med informanten med tanke på responser og oppfølgingsspørsmål. Intervjuguiden viser til dette ved å inneholde forhåndsbestemte spørsmål samtidig som den kommer med stikkord til eventuelle oppfølginger, avhengig av hvilken retning intervjuet går

Ved bruk av et ustrukturert intervju med åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål, bar intervjuet et preg av å være mer som en samtale, der jeg kunne gi respons på informantens uttalelse underveis og komme med oppfølgingsspørsmål om det var noe jeg mente var uklart eller burde utdypes. Gjennom intervjuet søkte jeg ikke som forsker etter å avdekke en virkelighet, men heller konstruere den innenfor en gjeldende kontekst. Måten intervjuet gjennomførtes på kan derfor knyttes opp mot den fortolkende tradisjonen (Postholm, 2017, s.75). En samtale er også mer enn bare ord. Ringdal (2018) ber intervjuer om å være oppmerksom på mer enn bare det som blir sagt. Kroppsspråk og variasjon i toneleiet kommer ikke fram på papiret (Ringdal, 2018, s. 245). Dette var noe jeg selv opplevde i mine intervju og fant det derfor viktig å transkribere intervjuet mens erfaringen enda var fersk. På denne måten kunne jeg bevare mine inntrykk og ha de med meg inn i analyseprosessen.

4.3 STUDIE 2 - RELEMAST

RELEMAST – Relevant masterutdanning for grunnskolelærere, er en longitudinell studie hvor 45 lærere med master i grunnskolelærerutdanning blir intervjuet etter fullført utdanning og videre en gang årlig gjennom de fem første årene i yrket. RELEMAST-prosjektet er unikt på den måten at det følger lærere fra de tre første grunnskolelærerkullene i Norge med femårig integrert masterutdanning. Ved å undersøke kandidater som har gjennomført pilotutdanningen ved UiT, som i prinsippet har store likheter med det som nå er nasjonal ordning, svarer RELEMAST på et forskningsgap. Til nå har prosjektet 140 intervjuer som er transkribert og tematisk kategorisert i NVivo 12.

4.3.1 Hvilken rolle vil RELEMAST ha i denne oppgaven?

I denne oppgaven vil RELEMAST ha en støttende rolle ovenfor de dybdeintervjuene jeg selv har gjennomført med nyutdannede lærere og veiledere for nyutdannede lærere. Dette vil si at data fra RELEMAST skal fungere som en utvidelse av det totale utvalget som er brukt i denne oppgaven, men vil ikke danne hovedgrunlaget for oppgavens funn og drøfting. Jeg vil i oppgaven først bruke funn fra eget materiale før jeg henvender meg til data fra RELEMAST. I data fra RELEMAST vil jeg i utgangspunktet trekke fram data som støtter opp om, eller motsier, funn fra eget datamateriale. Jeg vil i tillegg presentere funn fra RELEMAST som

ikke er i sammenheng med eget materiale, men som fortsatt har noe å bidra med ovenfor oppgavens problemstilling. Grunnlaget for at jeg tar i bruk RELEMAST er at begge studiene ser til dels etter det samme hos sine informanter, men med noen variasjoner som vi skal se litt nærmere på.

4.3.2 Likheter og ulikheter mellom data fra RELEMAST og eget datamateriale

Den største forskjellen er omfanget og bredden til studiene. Der eget datamateriale har tatt utgangspunkt i intervjuer av fire informanter med kun en gjennomføring, kan RELEMAST skille med 45 informanter og oppfølgingsintervjuer av informantene. Når det gjelder utvalget fra RELEMAST som er brukt i denne oppgaven, er dette intervjuer av lærere som har vært tre år i jobb og jobber i barneskole på intervjutidspunktet. Totalt er det 10 intervjuer fordelt på to grupper, hvor fem har utdanning innenfor 1.-7. trinn og fem på 5.-10. trinn.

RELEMAST spør om informantenes FoU-kompetanse, deres forståelse av denne kompetansen og relevansen av FoU-kompetansen fra gjennomført utdanning. FoU er ikke en del av eget datamateriale og vil derfor ikke ha betydning for denne studien, men kompetansebegrepet er sentralt. I så måte vil kompetansen ha betydning for informantene, i forhold til om deres erfaringer i møte med situasjoner som i positiv eller negativ forstand utfordrer deres kompetansebehov, jamfør definisjonen av kompetansebehovet i selvbestemmelsesteorien. Dette kan for eksempel være om deres bidrag innen FoU-arbeid blir verdsatt av skolen eller om deres egen kompetansenivå ikke når opp til skolens forventninger, og i hvor stor grad dette påvirker dem. Foruten dette er det stor likhet mellom hva intervjuguiden fra RELEMAST (vedlegg 4) og egne intervjuer etterspør. I begge datamaterialene er det behov for tolkning av informantenes besvarelser, på bakgrunn av sentral teori, men data fra eget materiale vil være danne utgangspunktet for drøftingen. RELEMAST sin rolle blir derfor å bringe en tyngde og en ekstra dimensjon til funnene fra eget datamateriale, og på den måten bidra til studiens validitet.

Et annet skille mellom datamaterialene er de involverte personene som er ansvarlig for begge studiene. Vi er forskjellige personer som har stått for intervjuene og har forskjellig grunnlag og bakgrunn i forhold til det å gjennomføre intervjuer. Intervjuene for RELEMAST er gjort av tre personer ansatt på ILP – Institutt for lærerutdanning og pedagogikk. To av disse har tilknytning til lærerutdanningen, mens den tredje er tilknyttet fagmiljøet i pedagogikk. På den

andre siden har jeg, med bakgrunn fra nesten fem år fra lærerutdanning 1.-7. trinn, stått for intervjuene til primærdataen. Dette spiller en rolle i forhold til ens evne til å lage en intervjuguide, gjennomføre og lede et intervju, være fleksibel i intervjusituasjonen og komme med gode oppfølgingsspørsmål. Det er også slik at de tolkninger som blir gjort av data fra RELEMAST blir gjort fra et annet ståsted, med en annen motivasjon og annen teoretisk bakgrunn. På denne måten vil svarene på intervjuene fra RELEMAST kunne ses på fra en annen vinkling og tolkes i en ny retning i denne studien, enn hva de opprinnelig ble brukt til.

Ettersom fokuset for denne studien bygger på nye læreres erfaringer i møte med skolen, når det kommer til ytre og indre påvirkninger som kan gi utslag på lærernes autonomi, kompetanse og tilhørighet, er det mange likheter å speile når en sammenligner intervjuguidene. Særlig er dette styrket på områdene som rører ved begrepet kompetanse, noe som vises gjennom et ønske om et innsyn i lærerens evner og ferdigheter og hvordan disse fungerer i samspill med miljøet på arbeidsplassen. Autonomi og tilhørighet skinner også gjennom i spørsmålene og besvarelsene fra RELEMAST. Det er ikke slik at spørsmålene går rett på sak og bruke begreper som autonomi og tilhørighet, men gjennom å tolke spørsmålene dukker dette opp som en underliggende betydning. For eksempel vil spørsmålet «*Har du bidratt til utvikling av ny praksis på din arbeidsplass? Kan du fortelle nærmere om det?*» gi innsyn i både følelsen av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Her kan autonomi speiles gjennom hvor stor grad læreren er selvdrivende og velger å delta i utviklingsarbeidet. Kompetanse kan vi se ut fra detaljbeskrivelsene om hva læreren har deltatt med og hvordan dette blir tatt imot, og tilhørighet kan tolkes ut fra at det ble gjort et valg om å bidra, og at læreren på den måten er komfortabel nok i en slik situasjon til å tre fram i lyset og dele av egen kompetanse.

4.3.3 Hvordan fungerer samspillet mellom eget datamateriale og RELEMAST?

Som nevnt vil bruken av RELEMAST ha en støttende rolle ovenfor eget datamateriale, og på denne måten være en faktor for oppgavens pålitelighet. Jeg vil gjøre tolkningen av eget datamateriale opp mot RELEMAST stegvis. Først lokaliserer jeg funn fra eget datamateriale. Dette funnet tolkes opp mot primærlitteraturen før jeg så forsøker å se en sammenheng mellom funnet fra primærdataen og data fra RELEMAST. Dette gjelder både likheter og ulikheter i datamaterialene. En slik prosess gjør at jeg bruker to forskjellige samlinger med datamateriale, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier for å understøtte mine

funn. Dette er ifølge Postholm (2017) bruk av triangulering og er et bidrag til å styrke kvalitet av studiens data og resultat (Postholm, 2017, s. 132). Deretter vil jeg trekke fram hva RELEMAST kan bidra med, ut over funnene fra primærdataen.

4.4 FREMGANGSMÅTE

Informantene til eget datamateriale ble hentet inn gjennom direkte kontakt med rektorer ved aktuelle barneskoler. Her var det lagt vekt på at skolene skulle være relativt like med tanke på miljø, for å ivareta studiens troverdighet i tolknings- og analyseprosessen av de forskjellige informantenes data. Det ble sendt ut e-post til 17 rektorer i første omgang hvor det ble etterspurt nyutdannede lærere med en erfaringsbakgrunn på 3-5 år i skolen. Tanken var her å finne informanter som hadde kommet seg gjennom de første hektiske årene, bearbeidet inntrykket av det, og var klar til å ta fatt på veien videre. Dette resulterte i to informanter. Informantene ble deretter kontaktet direkte via e-post. Her fikk de tilgang til informasjonsskriv og samtykkeerklæring. Det ble også avtalt tidspunkt for gjennomføring av intervju.

Samtidig som samtalen med lærerinformantene pågikk, startet søken etter veiledere av nyutdannede lærere som kunne være informanter. Dette viste seg å være en større utfordring enn først antatt, og det gikk tregt mellom responsene fra mulige informanter. I første omgang henvendte jeg meg til universitetet og fikk delta på et seminar for veiledere hvor jeg kunne presentere prosjektet. Dette ga ingen gevinst, men universitetet hjalp med å finne en rektor som hadde tilgang på en erfaren informant som kunne stille opp. På samme måte som med lærerinformantene, fikk veilederinformanten tilgang på informasjonsskriv og samtykkeerklæring og en dato for gjennomføring av intervju ble satt.

Det var ønskelig med to veilederinformanter og jeg fortsatte derfor søken. Etter flere e-poster hadde gått ubesvart startet en grundig ringerunde hvor de fleste barneskolene i nærområdet ble oppringt. Et inntrykk som sitter igjen fra ringerunden er at flere skole virket usikre og ville egentlig ikke ha noe med prosjektet å gjøre. En skole svarte på dette ved å si rett ut at de ikke hadde en fungerende mentorordning og dermed ikke kunne bistå. Jeg besitter ingen fasitsvar her, men en slik uttalelse virker alarmerende ovenfor forpliktelsen om at alle nyutdannede lærere skal få tilbud om veiledning av god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Til

slutt løste situasjon seg og jeg fikk på plass den siste veilederinformanten. På samme måte som tidligere ble dokumenter utvekslet og dato for intervju satt.

Intervjuene skulle opprinnelig bli utført over en periode på tre uker, med to fordelt på den første uken og to på siste uken. Etter å ha gjennomført de tre første intervjuene ble skolene stengt som følger av utbruddet av coronaviruset SARS-CoV-2, og det siste intervjuet måtte dermed gjennomføres over telefon. Dokumentasjon av intervjuene ble gjort med lydopptak som i etterkant ble transkribert. Som nevnt tidligere var det ønskelig fra min side å transkribere intervjuene så raskt som mulig etter de var gjennomført. Dette for å ivareta inntrykk som ikke overføres like bra gjennom lydopptak, som ansiktsuttrykk og andre typer kroppsspråk. En utfordring her er at jeg mistet muligheten for direkte observasjon av den siste informanten, og dermed tolkningen av kroppsspråket.

4.5 VALIDITET

Når vi snakker om *validitet* omtaler vi tolkningen av data og hvorvidt denne kan anses som gyldig. En forskningsstudie regnes som valid ut fra om den representerer den virkeligheten som er blitt undersøkt (Thagaard, 2009, s. 201). Validitet handler om hvor godt man måler det som skal undersøkes. Det legges også vekt på tydelighet rundt redegjørelsen for den metodikken som er brukt gjennom undersøkelsen når det gjelder innsamling av data, metode for intervju og analyseprosessen. Informantene er også en kilde til undersøkelsens validitet. (Postholm, 2017, s. 170). En skiller også gjerne mellom indre og ytre validitet, der indre validitet forteller om gyldigheten av resultatene ovenfor utvalget det forskes på, mens ytre validitet handler om studiens generaliserbarhet og om studiens funn kan ses i en større sammenheng (Dahlum, 2018).

Denne studiens validitet viser seg i første omgang gjennom informantene. Informantene representerer en troverdig kilde for den hverdagen jeg ønsker å løfte fram. De presenterer sine egne erfaringer og innehar alle kvalitetene som kreves for å kunne uttale seg på en troverdig måte. Alle holder til i skolen og sitter med erfaringsbakgrunn som enten nyutdannet lærer eller veileder for nyutdannede lærere. Det som kan trekke noen poeng her er utvalget. I min egen undersøkelse har jeg kun fire informanter, og dette kan tale mot denne studiens generaliserbarhet, men det er av den grunn at jeg har valgt å inkludere data fra RELEMAST-undersøkelsen. Gjennom RELEMAST får jeg tilgang til mer datamateriale som kan støtte opp

om og ekspandere funn fra egen datainnsamling, og kan dermed være en faktor for oppgavens pålitelighet.

Postholm (2017) trekker fram redegjørelsen av oppgavens metode som en vesentlig faktor for validitet. En tydelig redegjørelse er sentral for å få forståelse for prosessen som har foregått, fra det første steget fram til ferdigstilling av oppgaven. Jeg mener beskrivelsen av oppgavens metode klarer å fremstille hva som har skjedd og hvordan det har blitt gjort, på en måte som gjør det mulig å gjenskape denne undersøkelsen. Det er et par punkter jeg vil trekke fram i ettertid som har forbedringspotensiale. Det første punktet gjelder gjennomføringen av intervju av veiledere for nyutdannede lærere. Her opplevde jeg at spørsmålene kunne vært mer spisset i forhold til oppgavens problemstilling. Dette vil ikke si at funnene fra de intervjuene er ugyldige, men med mer konkrete spørsmål ville det ledet mot en enklere analyse og tolkning av funnene. Et annet punkt er, som nevnt under redegjørelsen av fremgangsmåten, utbruddet av coronaviruset. Dette ga utfordringer for gjennomføring av intervju og et intervju måtte gjøres over telefon, men det bidro også til at man mistet en arena for deling av tanker og meninger. Coronaviruset førte til at universitetene stengte og muligheten for å diskutere sine oppgaver med andre studenter ble mer utfordrende.

4.6 RELIABILITET

I følge Postholm (2017) handler reliabilitet om studiens pålitelighet. Her handler det om muligheten for å gjenskape de samme resultatene i en ny studie, men dette passer ikke helt inn i logikken til kvalitative intervju. Utfordringen her er at de som intervjues ikke kan gjenskape det samme intervjuet til punkt og prikke. Det kan være fordi informanten har glemt det som ble sagt tidligere, men kan også være at informanten besitter ny informasjon og kunnskap ved neste gjennomføring. Denne utfordringen er ikke nødvendigvis negativ. Et positiv aspekt vil være at denne forandringen er med på å skape et større bilde av situasjonen som undersøkes. Påliteligheten som etterstrebes vil derfor være mer naturlig å se etter på tvers av forskere og metoder over lengere tid (Postholm, 2017, s. 169).

Pålitelighet i denne oppgaven styrkes på et par områder. For det første inkluderes data fra RELEMAST som er med på å gi et større datagrunnlag og dermed vekte funnene i større grad. Jeg ønsker også å trekke fram betydningen av å inkludere veiledere av nyutdannede lærere. Veilederne er erfarne lærere som har vært gjennom mye av de samme situasjonene

som de nyutdannede lærerne. De har også vært i jevnlig kontakt med nye lærere og er oppdatert på hva som anses som vanlige problemstillinger de nye lærerne måtte komme ovenfor. Denne erfaringen over lengre tid gjør at de er stødigere i sine refleksjoner, ettersom det er færre nye problemstillinger som dukker opp. Videre kan dette føre til at de er mer samstemte i sine uttalelser fra gang til gang.

4.7 ETIKK

Før en forsker går i gang med innsamling av data er det viktig at han tenker grundig over de etiske retningslinjene som følger av det å forske på andre mennesker. Derfor er første steg å søke tillatelse hos NSD til å gjennomføre et forskningsprosjekt. Etter dette kan informanter skaffes. De som er informanter til forskningsprosjektet må tas hensyn til. De trenger informasjon som forteller dem om hva som skal skje og hensikten bak forskningen. De må også bli gjort klar over hva som forventes av dem som informanter og hva deres deltakelse innebærer for dem, noe som kalles informert samtykke. Selve prosessen for gjennomføring av datainnsamlingen må også være klargjort med informantene i forkant. Det er også vesentlig at informantene vet hvordan deres bidrag blir ivaretatt. I forhold til lydopptak handler det her om hvordan en lagrer denne dataen og hvem som har tilgang til den (Postholm, 2017, s. 145-146).

Fra forskerens ståsted handler det om å være etisk i forskningsarbeidet. I og med at det inngås en avtale med informanter stilles det krav til at forskeren klarer å leve opp til de forventningene som følger av denne avtalen. Det handler om tillit til forskeren fra informantenes side og forsker må kunne gjøre seg fortjent til dette. Dyktighet, velvilje og integritet er nøkkelord som brukes i denne sammenhengen, og viser til en kompetent person som vil ivareta det ansvaret den har fått av informantene (Kvalnes, 2014, s. 44).

For å ivareta informantenes tillit til meg har jeg i min forskning anonymisert informantenes bidrag i transkripsjonene fra intervjuene. Transkripsjonene har også blitt gjengitt korrekt i forhold til informantenes uttalelser. I forkant av intervjuene uttrykte noen av informantene et ønske om å få tilgang til intervjuguiden for å kunne forberede sine svar, noe jeg delte med dem. En av dem ønsket også transkripsjonen fra intervjuet ettersom den fikk dette fra meg så snart det var transkribert. Alt av data har blitt behandlet og lagret i henhold til regelverket for

personvern, og det er kun jeg som har tilgang til alle informantens bidrag. Handlingene har vært i tråd med informasjonsskrivet informantene fikk i forkant av datainnsamlingen.

4.7.1 Informert samtykke

Det stilles krav til at det innhentes samtykke i forbindelse med forskning som omhandler personopplysninger. Dette samtykket skal være fritt, informert og uttrykkelig og er til for å forebygge krenkelse og ivareta forskningsdeltakernes frihet og selvbestemmelse (NESH, 2016, s. 14). I min studie innebar min første kontakt med informantene en utveksling av informasjonsskriv og samtykkeerklæring (vedlegg 1) via e-post. Dette informasjonsskrivet beskrev for informantene prosjektets formål, hva det ønsket å utrette, hva det innebar for informantene å delta i prosjektet og at all deltakelse var frivillig. Samtykkeerklæringen ble også medbrakt for å bli underskrevet ved gjennomføringen av intervjuet.

4.8 ANALYSEPROSESSEN

Som nevnt innledningsvis i kapittelet bruker denne studien empiri fra to forskjellige datainnsamlinger, henholdsvis egen datainnsamling og innsamling gjort i regi av RELEMAST-prosjektet. Hensikten med dette underkapittelet er å tydeliggjøre prosessene som ligger bak analysen av datamaterialene. Her er det viktig å påpeke at mitt syn som forsker og min tankegang påvirker analyseprosessen, slik at data fra RELEMAST er tolket og sett i lys av mine erfaringer og det teoretiske grunnlaget min studie er bygget på. I gjennomgangen av analysen vil jeg først se på hvilket analyseverktøy jeg har benyttet meg av, og hvorfor valget falt på det. Deretter går jeg stegvis gjennom den prosessen som er gjort rundt analysen av eget datamateriale, før jeg så retter et blikk mot min analyse av data fra RELEMAST.

Ringdal (2018) skriver at grunnen til å analysere data er for å ta steget videre fra, i dette tilfellet intervjuene og transkriberingene, til å lage vitenskap av funnene (Ringdal, 2018, s. 252). Dette er en dynamisk prosess som starter allerede før det første intervjuet og fortsetter gjennom hele datainnsamlingsprosessen og bearbeidelsen av datamaterialet (Postholm, 2017, s. 86). Utgangspunktet for denne studien var selvbestemmelsesteorien. Alle avgjørelser som er tatt i ettertid har hatt teorien som et felles referansepunkt. På den måten kan vi si at mitt

utgangspunkt for analysen startet med valg av teori. Som følger av dette vil min teoretiske sensitivitet gi utslag for kvaliteten på analysen. I følge Postholm og Jacobsen (2018) handler teoretisk sensitivitet om hvordan en forsker forstår og gir mening til det innsamlede datamaterialet. Denne sensitiviteten avhenger av forskerens tidligere erfaringer og kunnskap om teorien som brukes i forskningen. De bemerker også at forskeren vil møte datamaterialet påvirket av teoretisk sensitivitet, og det vil spille inn på forskerens analyseprosess (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Konsekvensene teoretisk sensitivitet har for analysen til denne studien handler hovedsakelig om teorigrunnet. Mine teoretiske kunnskaper om selvbestemmelsesteorien spilte som nevnt en vesentlig rolle når det kom til utforming av intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Teorien dikterte hvor jeg søkte meg med mine spørsmål og la også føringer for analyseprosessen. En utfordring som følger av dette er at jeg som forsker kan ha satt rammer for meg selv, som hindret meg i å se funn jeg ellers kunne ha oppdaget om jeg ikke var begrenset av det teoretiske rammeverket. Dette poengterer også Postholm og Jacobsen (2018). Forskeren kan oppdage forhold som virker overraskende og sender dermed forskeren tilbake i søken etter enten ny teori, eller i eksisterende teori, for å kunne forklare det nye funnet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 142). Jeg gjennomførte i utgangspunktet en teoridreven analyse. Særlig gjelder dette for startfasen av min analyseprosess, men i tolkningen av datamaterialet så jeg aspekter som den teoridrevne analysen ikke fanget opp. Jeg valgte da å gå dypere gjennom en temasentrert analyse. Ved overgangen til temasentrert analyse tok jeg i bruk en matrise for å belyse mine funn. I matrisen må det tydeliggjøres et skille mellom tema og begreper. Her vil tema omhandle beskrivende handlinger av informantene, mens begreper vil være mer abstrakte (Posthold & Jacobsen, 2018, s. 143).

Problemstillingen presenterer tre sentrale begreper innenfor selvbestemmelsesteorien og ønsker å knytte disse begrepene opp mot årsakssammenhenger rundt frafallet av nyutdannede lærere. Disse tre begrepene er dermed sentrale i min analyseprosess. Jeg har sortert datamaterialet inn under begrepene i forhold til om svarene på intervjuene gir uttrykk for *autonomi*, *kompetanse* eller *tilhørighet*. I tillegg har jeg også brukt begrepene *resilience* og *retention*, som også gir uttrykk for situasjoner der selvbestemmelse kan oppleves. Der flere eller alle begrepene er inkludert i informantenes svar har jeg laget egne kategorier. I følge Thagaard (2009) er dette et eksempel på *temasentrert analyse* og innebærer at vi sammenligner data rundt hvert tema fra alle informantene. På denne måten kan vi utvikle en dypere forståelse av de enkelte temaene, men dette er også en utfordring med

analysemetoden. Det er lett å miste et helhetlig perspektiv og en må derfor sørge for å ivareta dette ved å knytte innhentet informasjon opp mot den opprinnelige sammenhengen i teksten (Thagaard, 2009, s. 171). Thagaard (2009) viser videre til et eksempel på bruk av beskrivende matrise i temasentrerte analyser, og forklarer en oppbygging som bruker kategorier og betegnelser for å systematisere informasjonen fra datamaterialet i ett skjema. Her åpnes det også for korte beskrivelser som løfter fram forskerens refleksjon av materialet i korte trekk (Thagaard, 2009, s. 173).

Valget av analyseverktøy falt til slutt på en temasentrert analyse med bruk av en beskrivende matrise for kategoriseringen av data. Neste steg var derfor å sortere spørsmålene fra intervjuene i forhold til hva jeg kunne forvente av svarene. Ordlyden på spørsmålene var laget for å hente ut informasjon knyttet til autonomi, kompetanse og tilhørighet, med noe krysspolinering mellom spørsmålene og de tilknyttede begrepene. Spørsmålene fungerer her som tråden mellom den informasjonen som ble klippet ut og intervjuene sett i et helhetlig perspektiv. Denne informasjonen ble så knyttet opp mot enten autonomi, kompetanse, tilhørighet, resilience og retention ved å markere bokstavene A, K, T, Rs og Rt der det gjalt. Her ble det også notert i hendhold til tema om; *oppfattelse av en situasjon, et uttrykk for ønske eller en følelse av mangel av noe*. Disse temaene ble satt opp mot begrepene og det ble også vektlagt i hvor stor grad informanten følte at temaene var gjeldene. Et eksempel på dette var Lærer 1 (L1) som *følte* på trygghet og *oppfattet* situasjonen som at alle innspill under møter ble tatt i mot og anerkjent av personalet ved skolen, og dette var med på å styrke følelsen av *tilhørighet* for nye lærere samtidig som *kompetansen* ble utviklet i fellesskap.

I utviklingen av matrisen var det begrepene som falt på plass først. Dette føltes naturlig ettersom begrepene ble hentet rett fra teorien og er i seg selv beskrivende for en tilværelse informantene har opplevelser fra. Begrepene dannet utgangspunktet for utviklingen av matrisens tema. Jeg var ute etter funn som pekte i retning av de aktuelle begrepene, og ved gjennomføringen av intervjuene og transkriberingene pågikk det en analyseprosess jeg ikke var helt klar over der og da. Denne stadig pågående analyseprosessen fortsatte da jeg leste gjennom transkripsjonene, og jeg la da merke til en tematikk som kunne tydeliggjøre funn fra intervjuene. Fra dette falt valget på de beskrivende temaene *oppfatning, uttrykk og følelse*.

Den samme tilnærmingen brukte jeg ovenfor datamaterialet fra RELEMAST-prosjektet. En vesentlig forskjell her er at i motsetning til min egen datainnsamling, tolket jeg spørsmålene fra RELEMAST opp mot selvbestemmelsesteoriens sentrale begreper, og begrepene

resilience og retention, *etter* de var laget. Jeg var heller ikke en sentral del av utviklingen av intervjuguidenten. Derfor tok jeg først tak i spørsmålene ved å kategorisere de som var relevante i forhold til studien på samme måte som med eget datamateriale. Deretter leste jeg over den informasjonen jeg oppfattet som irrelevant for denne studien, for å forsikre meg om at ingen nødvendig informasjon gikk tapt. På denne måten reduserte jeg datamaterialet til en mer håndterbar størrelse. Jeg kunne dermed ta i bruk den samme matrisen som ble brukt til eget datamateriale. Ved å gjøre det på denne måten kunne jeg sammenligne data mellom de to studiene og se om funnene samsvarte eller avvek fra hverandre.

5 FUNN

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra datainnsamlingene til min egen studie og RELEMAST. Funnene vil presenteres etter strukturen jeg gjorde rede for under analyseprosessen. Jeg fordeler dem ut fra hvordan de kan ses i lys av begrepene: Autonomi, kompetanse, tilhørighet, resilience og retention. Jeg ønsker å holde de to studiene adskilt og presenterer dermed funn fra egen studie først før jeg går over til funn fra RELEMAST. Her vil jeg se på overlappende korrelasjoner fra begge studiene i første omgang før jeg går videre til funn situert kun til datamateriale fra RELEMAST.

5.1 FUNN FRA EGEN STUDIE

Egen studie består av totalt fire informanter. To av dem er nyutdannede lærere og to av dem veiledere for nyutdannede lærere. Jeg kaller dem L1, L2, V1 og V2 gjennom redegjørelsen av funnene.

5.1.1 Autonomi

For både L1 og L2 er det flere fellesnevnerer de trekker fram ovenfor elementer som rører ved deres autonomi. Dette er gjeldende for faktorer som tilrettelegger og som begrenser følelsen av valgfrihet. Ifølge begge har de den grunnleggende motivasjonen for å gå på jobb hver dag. Det er ingenting i intervjuene som tilsier at dette føles utfordrende i den nåværende situasjonen. Begge beskriver jobben som lærer som en integrert del av deres personlige interesse og dette styrkes av møtet med både elevene og kollegaene. Som L1 uttaler: «*Du føler virkelig at du bidrar med noe, og at du er så viktig for de her ungene sitt liv.*» Miljøet er faktorer L1 og L2 trekker fram som helt sentralt i forhold til deres følelse av velvære og trygghet, og er videre en motivasjonsfaktor til at begge føler de kan dele av sine erfaringer og være en aktiv del av profesjonsfellesskapet på skolen. Her trekker de også fram utadvendt personlighet som en styrke og noe som tillater dem å kjenne seg bekvem og være aktive deltakere i fellessamlinger for lærerne.

Noe som derimot trekker ned på opplevelsen autonomien til L1 og L2 er deres familieliv. Begge gikk inn i yrket som foreldre og hadde dermed familieliv og en ytre påvirkning som var, og er, med på å styre deres valg i løpet av en arbeidsdag. De trekker begge fram at

ansvaret her la en begrensning på hvor lenge de kunne være på skolen, og som følge av tidsbegrensningen ble arbeidet tatt med hjem og gjort i løpet av kvelden. Arbeidsmengden var ifølge begge en begrensning i starten og skapte en utfordring for hva som kunne prioriteres i løpet av en arbeidsdag.

L2 poengterer utfordringer rundt arbeidsmengden ytterligere: *«Det er jo det å skulle revolusjonere og lage de største oppleggene.»* Et ønske i starten av læreryrket var ifølge L2 å revolusjonere undervisningen med det ene fantastiske opplegget etter det andre, men L2 oppdaget fort at revolusjonen måtte vente. Det var ikke mulig å nå alt som skulle gjøres når listen lå for høyt. L1 la til her at den opparbeidede erfaringen i løpet av de første årene læreryrket har hjulpet med å løse opp i prioriteringsknuten, og gir en bedre flyt i arbeidsdagen. L1 påpeker at administrativt arbeid opptar mye tid og påvirker valgfriheten man har til å prioritere hva som skal gjøres, og legger til at den totale arbeidsmengden kan være et grunnlag for frafall av lærere i skolen.

V2 støtter opp om arbeidsmengden som en utfordrende faktor i hverdagen for nyutdannede lærere. Både V1 og V2 har faste, oppsatte veiledningsmøter og observasjoner av undervisning med de nye lærerne. Oppfølgingen er ikke frivillig, men lærerne har muligheten til å bestemme rammene rundt møtene. V2 trekker fram at nyutdannede lærere kan virke bekymret for at de skal bli vurdert, men mener at dette henger igjen fra erfaringer med praksis og en praksislærer. V1 og V2 poengterer at nye lærere virker motiverte til å ta fatt på oppgaven som lærer, og de er både aktive og innovative og deltar i fellesmøtene.

«For de nyutdannede er jo ofte fulle av entusiasme og planer og har så lyst til å på en måte revolusjonere, for man ser jo iveren i dem, men ofte får dem den rett i fleisen for de ser at de ikke rekker alt.»

I følge V2 kan enkelte nyutdannede lærere oppleve arbeidsdagen utfordrende, og være en hindring som fører til at de ikke blir satt til oppgaver de er utdannet innenfor. Her trekker V2 fram en lærer på småskoletrinnet som har bakgrunn fra lærerutdanning 5.-10. trinn, men som er lærer på 2. trinn ved en barneskole, og har dermed måtte tilpasse seg er litt annerledes arbeidsdag enn hva utdanningen forberedte han på.

5.1.2 Kompetanse

L1 opplevde en følelse av skepsis ovenfor egen kompetanse i møte med læreryrket. Det var en følelse av usikkerhet som fulgte med i starten, men etter hvert som tiden gikk ble det mulighet for å fordøye alle de nye inntrykkene.

«Å herregud, skal jeg begynne å jobbe? Jeg kan jo ingenting!

Hva har jeg gjort de siste fem årene liksom?»

L1 oppdaget fort at mye av undervisningen fra lærerstudiet hadde satt seg og kom fram i løpet av kort tid. Både L1 og L2 peker på utdanningen som et godt utgangspunkt for deres kompetansenivå innen læreryrket. De legger også til at utdanningen ikke har mulighet til å dekke over alle områder de måtte møte på i løpet av arbeidslivet. L1 beskriver det første året som å være på en annen planet, og at arbeidsoppgaver som skole-hjem samarbeid, med mange parter å forholde seg til, og instanser som PPT og BUP, er noe man opparbeider seg lite erfaring på i løpet av utdanningsløpet. Begge presiserer at læreryrket består av variert arbeid og trekker fram samarbeid på skolen som svært betydningsfullt for deres utvikling som lærer. For L1 er arbeid i team sentralt når det gjelder utvikling av kompetanse og trekker fram tilknytningen til kollegaene på skolen som en naturlig kilde for å utveksle kunnskap og erfaring med, og at mangel på dette kan være potensielt ødeleggende for de som måtte rammes. Denne mangelen var gjeldende for L1 i løpet av det første året som lærer. Her opplevde L1 å bli satt sammen med en annen fersk lærer som førte til at de fikk færre muligheter til å støtte seg på den andre. For L1 ble veilederen redningen her gjennom å være den nødvendige kunnskapskilden som trengtes for å takle arbeidsdagen. Denne rollen som kilde til kunnskap og erfaring støttes også opp om av V1 og V2.

«Ja, jeg tenker at det med tett oppfølging av en mentor er kjempeviktig. At de føler de får støtte, støtte fra ledelsen og kollegaene, og at de ikke føler de står alene.»

L1 og L2 trekker også fram forventningene fra skolen til deres kompetansenivå og mener dette er særlig gjeldende innenfor pedagogikk og den faglige kompetansen fra utdanningen. L2 mener tittelen som *lektor* gir litt vekt i seg selv og øker disse forventningene. Begge legger til at skolen stiller seg åpen for innspill, både i pedagogiske og faglige diskusjoner. De føler også at den kompetansen de kan bidra med blir satt pris på og er etterspurt. Her legger V1 til at det er viktig fra skolens side å la nye lærere føle de kan mestre sin rolle i fellesskapet, og på den måten bli trygge og sikre på egen kompetanse. V2 følger opp med at kunnskapen nye lærere har med seg bidrar til økt kompetanse i fellesskapet. Den blir verdsatt av fellesskapet. De nye lærerne kommer inn har mastergrad og er sterke på enkelte fagområder. Derfor bør de ses på som eksperten innenfor sitt fagområde. Det er dog forståelig at de kvier seg for å stå fram som eksperten på et fagområde, foran lærere med 30-40 års erfaring fra skolen.

En utfordring som alle partene bemerker er undervisning i fag man ikke har tatt utdanning i. L1 trekker her fram praktisk-estetiske fag, men legger til at mye kan løses gjennom samtaler med kollegaer eller veileder. L1 skal også starte opp med svømming, uten tidligere erfaring, og ser på dette som mer utfordrende på bakgrunn av lite erfaring med faget. V2 mener det er en utfordring av nye lærere har såpass få fag, og det er naturlig at de føler en viss utsikkerhet i møtet med fag de ikke har tidligere erfaring fra. V2 legger også til en bekymring angående fagfornyelsen:

«For å bli god på dybdelæring, og for å få til alle de tverrfaglige temaene i Fagfornyelsen, trenger lærer å undervise i flere fag i klassen sin enn hva de føler at de egentlig er utdannet til. Pendelen svinger bort fra å ha to-tre fag.»

V2 stiller her seg undrende til måten nye lærere utdannes i dag i forhold til hva Fagfornyelsen etterspør.

Både V1 og V2 trekker fram klasseledelse som et sentralt tema det arbeides mye med sammen med nye lærere. Lærerne er ute etter erfaringer og metoder for å skape gode arbeidssituasjoner i klasserommet. Klasseledelse er dermed en naturlig ting å snakke om i løpet av veiledningen. Her er også relasjonsbygging, problematferd og skole-hjem samarbeid sentrale tema som pleier å danne utgangspunkt for en veiledningsøkt. V1 mener det er viktig

at veilederne er der for de nye lærerne og er åpne om mulige problemsituasjoner som kan oppstå i løpet av arbeidslivet som lærer. For eksempel må ikke de nye lærerne føle det som et nederlag å søke hjelp om de opplever at en situasjon er for tøff. Dette er noe erfarne lærere også kan komme ovenfor, og det er viktig å ha den åpenheten som kreves for å kunne snakke om problemer som måtte oppstå.

5.1.3 Tilhørighet

L2 trekker fram sosial personlighet som en nøkkel for å lykkes i læreryrket, og legger til at man for det meste jobber oppå hverandre og det er umulig å isolere seg. Ifølge både L1 og L2 er det de nære relasjonene til elevene og kollegaene som er motivasjonen for å gå på jobb. V2 trekker også fram relasjonsbygging mellom lærer-elev og lærer-lærer som sentrale elementer for å få nye lærere til å føle seg velkommen på skolen. Her legger V2 også til at god trivsel helt klart er prisgitt kollegaene, så vel som elevene:

«Det er ikke nok med en leder som ser deg om resten ikke verdsetter det du kommer med. Nøkkelen til en god arbeidsplass er at man føler man er en viktig brikke i hverdagen på skolen.»

V2 forteller også at møtet med skolen er annerledes for lærere i dag enn hva den var for 20 år siden. I dag er det noen som faktisk er opptatte av de nye lærerne. Noen som er forpliktet til å følge opp, og spørre hvordan det går og om noe er vanskelig. V1 legger til at en lærerhverdag nå handler om tettere foreldresamarbeid og profesjonsfelleskap. Derfor er det viktig at veiledere og ledelsen er der for lærerne om det skulle oppstå problemer. Lærerne må få satt ord på hvordan de har det og hva de føler. Det må oppleves fra lærernes side at deres problemer blir tatt imot og gjort noe med. Dette er et ledd i integreringen av nye lærere.

I starten var L1 redd for å ikke trives på skolen, men dette forandret seg. Blant annet ble arbeidssituasjonen lettere gjennom å bygge kjennskap til elevenes foreldre. For L1 gir rollen som kontaktlærer, i større grad enn faglærer, nær tilknytning til elevene i en klasse. Det skapes en ansvarsbevissthet rundt det å være den læreren på skolen som kjenner elevene i en klasse best. Den oppfølgingen av elevene en lærer gjør, hvor de knekker lesekode og

utvikler seg faglig og sosialt, er med på å skape tilhørighet til elevene og skolen. L1 ble også en del av utviklingsgruppen på skolen, og merker at arbeidet blir både verdsatt og anerkjent av kollegiet og ledelsen. V2 mener det kan være vanskelig for nye lærere og stille seg fram som eksperten foran kollegaer som har jobbet 30-40 år i skolen. Etter en litt tung start på yrkeslivet som følger av å bli satt sammen med en uerfaren lærer, og dermed oppleve usikkerhet i yrkesutøvelsen, var L1 inne på tanken om å bytte skole, men samholdet med kollegiet og relasjonen til elevene la tankene til side.

5.1.4 Resilience

Både L1 og L2 har familie som forankring i området rundt skolen, noe som spilte en rolle når det kom til valg av arbeidsplass. Begge er kontaktlærere og har påpekt at ansvaret med eget barn har ført til at de ikke legger ned like mye tid på skolen som de ville gjort uten. Dette fører til at de tar med seg arbeid hjem og fordeler denne utover ettermiddag og kveld. Dette var noe både L1 og L2 forventet i utgangspunktet. De var forberedt på at det kom til å bli tøft med mye nytt å sette seg inn i. L1 påpeker at det til tider er slitsomt å jobbe og det merkes utover ettermiddagene, men de positive faktorene, som relasjonene til elevene og kollegaene, veier opp for det hele. Situasjonen har forbedret seg, men administrativt arbeid setter en grense for tiden man har til relasjonsbygging med elevene. *«Det er tungt å føle på at man ikke får tiden til alle, at man ikke stekker helt til.»*

L2 påpeker at tiden mellom undervisning og endt arbeidsdag hovedsakelig går til møter og utviklingstid. Det er også i dette tidsrommet det meste av kommunikasjonen med de foresatte skjer. Derfor blir det sjeldent tid til planlegging av undervisning på skolen, og det må derfor flyttes til ettermiddag eller kveld. Tidsbruk og den store arbeidsmengden har ført til tanker på å slutte. Særlig når det trykker på i tiden før jul, men L2 antar at en roligere jobb fort vil bli for kjedelig og bemerker at det i slike perioder er godt å jobbe i team. L2 trekker også fram dagens barn som en utfordrende faktor. *«De har en tendens til å stille seg opp mot voksne og komme med nesevise svar.»* L2 legger også til at det var tyngre enn forventet å opparbeide seg respekt i klassen.

L1 og L2 er samstemte i hvorfor de blir værende i jobben. De tellende faktorene er relasjonen til elevene, tilknytningen og samarbeidet med kollegaene og støtten fra veiledere og ledelsen. De har funnet sin plass i fellesskapet på skolen og de føler seg vedsatt av skolen gjennom

deltakelse og den responsen de får fra fellesmøter. L2 har også vokst opp på området hvor arbeidsplassen er og fremhever dette som et grunnlag for valg av skole.

Både V1 og V2 bruker begrepet praksissjokket i beskrivelse av nye læreres møte med skolen. De legger til at det er mye lærerne ikke har lært på universitetet, og dermed mye nytt å sette seg inn i. Det å være lærer er ikke en 08-16 jobb. Det er heftige perioder med pusterom imellom. Ifølge V2 har nytilsatte nedsatt undervisningstid for å få tid til veiledning. I tillegg til klasseledelse, skole-hjem samarbeid, relasjonsbygging og problematferd, opplever nye lærere utfordringer i forhold til prioritering av oppgaver. Mengden arbeid kan bli overveldende for dem, men man må være der for lærerne og støtte dem i hverdagen. V1 forteller de ofte trenger en samtale for å sortere tankene sine før de griper fatt i arbeidet. Den store arbeidsmengden mener V2 kan gå på bekostning av lærere: *«Jeg er redd for at noen skikkelige ambisiøse lærerspirer brenner seg ut.»*

5.1.5 Retention

For V1 handler det om å være der for lærerne. Støtte dem og bidra til refleksjon og kompetanseutvikling. For å forebygge frafall har skolen lagt en plan som skal sikre tett oppfølging av nyutdannede lærere. De skal føle at de inkluderes i profesjonsfelleskapet og at deres innspill blir tatt imot og anerkjent. De skal ikke føle at de står alene.

«Det vi har gjort på skolen er at vi har lagd en plan som skal sikre en tett oppfølging av dem. Det er også kjempeviktig at de føler at de inkluderes. At de føler deres ideer og tanker blir anerkjent, at de føler de får støtte og ikke står alene.»

V2 legger til at i møte med innspill fra nye lærere skal ikke skolen sette seg bakpå og påstå at de har prøvd dette før. De skal akseptere at de nyutdannede lærerne kommer med kompetanse og en iver etter å prøve ut egne metoder, og skolen må ikke være til hindring for dette. Det er også viktig å ta seg tid til de nyutdannede. Hvis de har behov for å prate må annet arbeid settes til side og gi dem den oppmerksomheten de fortjener.

5.2 FUNN FRA RELEMAST

Datamateriale fra RELEMAST består av intervju av totalt 10 informanter. Alle er lærere i barneskolen, men fem av dem har lærerutdanning fra 5. – 10. trinn. Jeg har selv ikke bidratt til anskaffelse av datamateriale, og har heller ikke tatt del i noen av prosessene fram til transkriberingen. Min involvering ovenfor data fra RELEMAST har vært forbeholdt analysering og tolkning av transkripsjoner. For å holde informantene anonyme vil jeg bruke R1 – R10 i omtalelsen av dem. Kodenevnene differensierer seg også fra kodene brukt i RELEMAST-prosjektet og kan dermed ikke sammenlignes direkte. Informantene i RELEMAST skiller seg litt fra informantene i egen datainnsamling. Intervjuguiden er mer utfyllende og intervjuene inneholder en større mengde informasjon. Ses dette i sammenheng med flere informanter ender det opp med flere variabler. Der informantene jeg intervjuet var ganske like på mange områder, oppdaget jeg et større skille hos informantene fra RELEMAST.

5.2.1 Funn som samsvaret med egen studie

Funn fra RELEMAST gjenspeiler på mange måter de samme funnene fra egen studie. Jeg presenterer dem på samme måte som tidligere ved å gruppere de inn etter begrepene autonomi, kompetanse, tilhørighet, resilience og retention.

5.2.2 Autonomi

Et punkt som går igjen hos alle informantene er arbeidsmengden. Det varierer i hvor stor grad den påvirker hverdagen, men alle er enige om at det til tider er travel og det må gjøres prioriteringer. Fire av informantene uttrykte at dette ga en følelse av å ikke strekke til. Blant annet har R1 en teamlederstilling som byr på ekstra arbeid, og R2, R5 og R6 har familieliv som krever sitt ved siden av jobben. En konsekvens er at arbeid tas med hjem og det brukes tid til det i løpet av ettermiddagen og kvelden.

Samtlige informanter får undervise i fag de har hatt fra utdanningen, men de må også ta del i fag de ikke har erfaringsbakgrunn fra. De uttaler at dette går fint for fag som KRLE og samfunnsfag, men det kan by på utfordringer i praktisk-estetiske fag. R2 uttaler om mangelen på erfaring:

«Vi har nå et læreverk å forholde oss til og jeg synes det er greit å ... du vet hvilke mål elevene har i den norske skolen og da kan jeg bruke det som basis når jeg planlegger undervisningen»

R2 uttrykker at denne situasjonen er overkommelig. Så lenge en bruker læreverk og legger vekt på bruk av tilgjengelige verktøy i situasjoner der en selv ikke har den nødvendige kompetansen.

R2, R4 og R8 kommer med stikk mot byråkratiet i skolen. De mener årsrapporter, PED-rapporter, IOP-er og annen rapportering i mange situasjoner skaper mye ekstra arbeid for en allerede tungt belastet lærer. En tanke som gjenspeiles i uttalelsene til L1 og L2. R10 tilføyer at de travle periodene er med på å skape usikkerhet for hva som er mulig å gjennomføre. Denne usikkerheten stammer fra en tanke om at store kreative prosjekter som krever stor innsats har potensiale til å bli for utfordrende om den totale arbeidsmengden skulle trappes opp igjen. Det kan føles bedre å stå på trygg grunn med det kjente og kjære undervisningsopplegget.

5.2.3 Kompetanse

Samtlige av informantene omtalte utdanningen som relevant for yrket, og viste en forståelse for at den ikke kunne dekke over alt. Som R2 uttalte: *«Verktøykista inneholdt ikke alt som trengtes for å takle alle utfordringer.»* Dette var ikke oppfattet som et problem i yrket.

Foruten R7 var resten av informantene positive til kollegasamarbeidet i skolen. De følte samarbeidet førte til kompetanseutvikling. Det var høyde for å spørre om råd, fra kollegaer eller ledelse, om det behøvdes.

Syv av informantene hadde et inntrykk av at skolen de var på tok deres kompetanse på alvor. De følte de ble lyttet til og anerkjent når de uttalte seg i fellesmøtene. R4 og R8 la til at skolen la opp til kunnskapsutvikling, og for R8 sin del fikk han kjenne på følelsen av å være oppdatert på relevant kunnskap. I et seminar om arbeid med læreplan kom dette inntrykket fram:

«Vi som var ny satt egentlig og tenkte at det her er sånn kjent stoff. Men for de rundt oss så var det «Hæ? Hva er dette her med åpne og lukkede innramminger?» så det er et helt nytt språk og en helt ny måte å se det på. Så det var litt interessant å se at vi har kommet ut med en kompetanse som kanskje mange andre ikke har da.»

Dette føyer seg inn under en skepsis til egen kompetanse, og man må oppleve de aktuelle situasjonene der man selv kan skinne for å få forståelse for hvilken kunnskap man egentlig besitter.

5.2.4 Tilhørighet

I likhet med funn fra egen studie er det en generell enighet om at relasjoner legger grunnlaget for samarbeid mellom kollegaene. Alle informantene uttalte at de bruke kollegaer som støtte, særlig innenfor områder de hadde lite erfaring fra før av. De trakk også fram gode relasjoner med elevene som en viktig del av arbeidsdagen, og en av de sentrale grunnene til å gå på jobb hver dag.

For R5 sin del var relasjonen med arbeidspartneren på trinnet et problemområde. R5 følte at alt arbeidet falt på hennes skuldre, men tett samarbeid med ledelsen og veileder var gode bidrag for å komme seg gjennom arbeidsdagen. R4 tilføyer at selv om det er mange slitsomme øyeblikk, så veier det gode opp for det tunge.

R10 hadde også uenigheter med de nærmeste kollegaene og følte ofte at han ikke ble hørt. En situasjon som kommer fram i lyset er arbeid med bokstavprogresjon. R10 har fordypning i norsk og støtter seg på hva forskningen sier om rask bokstavprogresjon. Han opplever å ikke få gjennomslag for sine ytringer, og stiller seg undrende til at skolen velger å følge en modul framfor å lytte til en med masterutdanning og fordypning i det aktuelle fagfeltet.

«Skal du høre på det forskningen sier, at rask bokstavprogresjon er tilpasset også de svakeste, for det er jo gjerne det de sier at,

nei men tenk på de svakeste, de kommer til å falle av, men når du har rask bokstavprogresjon så har du jo repetisjon»

Dette er et tegn på frustrasjon ovenfor kollegaene, men samtidig uttrykker også R10 at han er såpass bekvem med sin posisjon i skolen at han tør å argumentere for sine poenger.

5.2.5 Resilience

Alle informanter har uttrykt en følelse av slitasje i yrket, men de var også tydelig på at dette foregikk periodevis. R1, R5 og R8 gikk så langt som å omtale den kommende vinterferien som en reddende engel. R1 opplevde utfordrende situasjoner med atferd hos sine elever, noe som hadde tært på det fysiske og psykiske over lengere tid. Sammen med arbeidsmengden ble det for mye å holde styr på, og R1 satt igjen med en følelse av å ikke strekke til. Redningen her ble støtte fra ledelsen. De kunne bidra med hjelp til å sortere tankene og tydeliggjøre hvilke utfordringer som burde tas tak i først.

Et støttende fellesskap i skolen var noe alle informantene trakk fram som en viktig faktor for å takle utfordringene de kom over. Ingen så på seg selv som hevet over bruken av hjelp, og det var tydelig at dette ble brukt flittig i løpet av arbeidstiden.

5.2.6 Retention

Funn som støtter opp rundt bevaring av lærere i læreryrket handler i all hovedsak om kollegaene på skolen og arbeidsmiljøet. Seks av ti informanter har uttalelser som viser til dette som en viktig brikke i skolens system, og de er fornøyd med å ta del i et profesjonsfellesskap. De merker seg at skolen et opptatt av utvikling. Den ønsker å skaffe kunnskap, bygge kompetanse, og i de fleste tilfeller har skolen et godt støttesystem. R8 retter litt misnøye ovenfor skolens ledelse og skulle ønske de var mer involverte, men han antar de ser på han som en erfaren del av skolestaben ettersom han har vært vikar i flere år.

5.3 ANDRE FUNN FRA RELEMAST

Her vil jeg presentere funn fra RELEMAST som ikke korrelerer direkte med funn fra egen studie, men som er lik tematisk og har gode bidrag til oppgavens drøftingsdel. Funnene vil bli presenter i samme oppsett som tidligere.

5.3.1 Autonomi

R1 opplever at ledelsen setter styring for skolens kompetanseutvikling uten nødvendige innspill fra lærerne. I dette tilfelle gjelder det FoU-prosjekt og avgjørelsen oppleves som om den er tatt over hodene på resten av lærerstaben. Dette har tendenser til å påvirke lærernes opplevelse av autonomi og kan videre føre til et negativt inntrykk av egen kompetanse og være skadelig for selvbildet.

I likhet med andre funn innenfor autonomi, opplever også lærerne i RELEMAST at arbeidsmengden innskrenker deres arbeidsfrihet ved å pålegge prioriteringer av oppgaver. R2 bemerker i intervjuet at det frister med videreutdanning, men det er vanskelig å rettferdiggjøre noe slikt på grunn av andre ting som må prioriteres. Her tilføyer R4 at rollen som kontaktlærer og de kravene som følger ikke samsvarer med det ekstra lønnstillegget kontaktlærere får. R4 mener at lønnen ikke er grunn nok i seg selv til å velge kontaktlærer, men at det da heller går på relasjoner til elevene og et ønske om å knytte seg tett til en klasse.

R5 reagerer på at det er lite forandring innenfor engelskfaget. Tall fra år etter år viser at ting kan gjøre bedre, men det virker til at de involverte lærerne står på stedet hvil og er fornøyd med situasjonen slik den er. R5 er ute etter å finne tiltak, men føler ikke han blir hørt i sin sak, hverken av kollegaene eller ledelsen. Ønske om metodevalg og undervisningsstrategi blir innskrenket.

5.3.2 Kompetanse

R1 opplever at skolen setter pris på kompetansen hun tilfører fellesskapet. Hun har takket ja til stilling som teamleder etter ønske fra inspektøren. Dette viser en opplevelse av mestringsfølelse ved å lykkes i sine gjennomføringer og føle at man blir anerkjent.

R6 får ta del i planleggingsgruppen og opplever det som en tillitserklæring, men stillingen kommer med utfordringer og uttrykk for misnøye fra kollegaene. Ledelsen har skiftet ut flere IKT-løsninger og planleggingsgruppen fungerer som et mellomledd i kommunikasjonen.

Misnøyen er dermed ikke rettet mot R6, men som et bindeledd mellom ledelsen og kollegaene oppleves situasjonen som uheldig.

«Det er denne frustrasjonen om at det er så mye som skjer og de er frustrerte over å ikke få til og over å ikke få tid og ikke være god nok»

R6 har forståelse ovenfor sine kollegaer, og selv om han sitter på gode kunnskaper om IKT fra før er ikke dette normen på skolen. Mange av de andre lærerne må derfor legge ned mye tid til noe de opplever som unødvendig og frustrerende når det er mye annet som skal gjøres.

R9 opplever det som kan kalles for kompetanse med mangel på erfaring. Hun har 30 studiepoeng i musikk, men føler seg ikke egnet til å undervise på høyere enn småtrinnet.

«Du kan ikke sette meg femte til syvende. Det er ikke, altså da er jeg ikke tro mot min profesjon på en måte, for det er noe med at jeg har ikke den kompetansen selv om jeg gjorde det bra karaktermessig og jeg kan masse men det er jo veldig begrenset.»

R9 uttrykker en usikkerhet rundt sin egen kompetanse og mener det ikke er forsvarlig å sette henne på et trinn som stille større krav til faglig tyngde. Det kommer ikke tydelig fram hva som er grunnen for valget, men det kan tenkes at mangelen på erfaring gir et svekket selvbilde av egen kompetanse innenfor faget.

5.3.3 Tilhørighet

Samarbeid i skolen ses på som en nødvendighet og nøkkelen til suksess, men det er ikke alle som opplever dette fra en positiv side. Det er ikke slik at alle foretrekker å samarbeide med alle. R3 forteller om stor selvstendighet i arbeidet som gjøres på skolen. Det virker ikke å være tilrettelagt for samarbeid og det faller dermed ikke like naturlig som andre plasser. I

følge R3 må samarbeid i større grad oppsøkes framfor å bli satt inn i en samarbeidssituasjon. Denne opplevelsen hadde R3 i løpet av en problematisk periode i skolen preget av mange sykemeldinger. Responsen fra kollegaene på dette virket å være veldig triviell og det ga en følelse av å ikke bli tatt på alvor.

R5 trekker også fram en utfordring relatert til samarbeid. I et ønske om å gjennomføre forskning på friksjon ved å ta i bruk en lang vannsklie, opplevde hun å få et kort og enkelt «nei» til svar av de andre på trinnet.

«Eneste grunnen til at jeg fikk gjennomført det var jo at jeg ikke sa noe til hun jeg samarbeidet med»

Hun følte hun måtte holde sine undervisningsplaner hemmelig og presentere dem rett før de skulle gjennomføres, for å få de akseptert. Dette gjentok seg på flere undervisningsopplegg preget av en praktisk gjennomføring.

5.3.4 Resilience

Nesten alle informantene fra RELEMAST ga uttrykk for at de var plaget av stressende arbeidsforhold. For R1, R3 og R4 resulterte dette i sykemeldinger for å takle påkjenningen. Situasjonen for R1 handlet om at hun var en del av ledelsen på skolen når de mistet rektoren. Dette førte til en større arbeidsbelastning enn hva hun kunne ta unna. Økt arbeidsbelastning var også gjeldende for R3 som ble pålagt hele kontaktlæreransvaret for klassen når den andre læreren ble sykemeldt. Dette skjedde på høsten og varte ut skoleåret. I tillegg opplevde R3 utfordrende situasjoner i skole-hjem samarbeidet.

R5 var også en av informantene som kjente på stresset av læreryrket. En følge av dette er at han ikke ser det som reelt å fortsette i yrket livet ut. Han mener det vil være helseskadelig. Selv prøver han å legge til rette for å koble av fra skolearbeidet. Blant annet tar han ikke med seg jobben hjem. Likevel blir arbeidet sett på som veldig krevende og pauserom, som for eksempel vinterferie, kan ikke komme fort nok.

5.3.5 Retention

R1 mener at stress i skolen har en mulig sammenheng med statistikken om at så mange slutter i løpet av de første årene. På skolen til R1 er bedriftshelsetjenesten koblet inn og hjelper til med sykemeldinger

For R3, som også var preget av stress og utbrenthet, var ikke sykemelding nok til å klare å hente seg inn. Hun gikk derfor ut i ny sykemelding like etter å ha kommet tilbake til skolen. Utfordringen for R3 var en elev med problematferd som klarte å forandre hele klassemiljøet. Samtaler med elevens foreldre førte ingen vei, og i startfasen var skoleledelsen lite behjelpelig. R3 følte å ikke bli sett og ikke tatt på alvor. Dette ledet til en lengere periode med frustrasjon og fokus på negative konsekvenser. Situasjonen var ikke kun knyttet til R3. Flere lærere på skolen hadde lignende opplevelser. Til slutt tok ledelsen tak og fulgte opp saken. R3 fikk en følelse av å ha ledelsen i ryggen, og klarte dermed å komme seg gjennom skoleåret.

R5 opplevde også problemet i skole-hjem samarbeidet. Han ble truet med søksmål av en forelder og ble negativt omtalt gjennom e-post og i sosiale medier. Dette var noe som påvirket selvbildet og han spurte ofte seg selv: «*har jeg gjort noe galt?*»

Men det samme gjelder jo på en måte for nye lærere, hvordan skal de lære nederlag, for det har vi jo ikke lært på skolen, vi har bare blitt løftet opp. Hvordan skal du takle motgang og de tøffe foreldrene? For at selvfølgelig er jo 99% fantastiske, men så har du de vanskelige, og da har det jo vært veldig fint med den her fadderordningen, hvis du kan kalle det det da, med at du møter en erfaren lærer som følger deg, og hjelper deg og slikt

I denne saken opplevde R5 manglende støtte fra ledelsen og en distanse mellom dem og lærerne. Prosessen var utfordrende og tok tid å komme gjennom. R5 peker på skolens utforming som en mulig kilde til dårlig samarbeid. Det er en utforming som skaper bry for daglige gjøremål, men bidrar også til adskillelse av kollegaene på skolen. Det er seks forskjellige lærerfløyer og en egen lederfløy. Dette resulterer i mindre samhandling på tvers av trinnene og ledelsen i løpet av en dag.

6 DRØFTING

I løpet av denne studien har jeg gjort rede for selvbestemmelsesteorien og de sentrale basale behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet. Jeg har også presentert aktuell forskning som fokuserer på lærerens resilience og retention i skolen. Videre har jeg forklart oppgavens metodiske oppbygning, jeg har redegjort for analyseprosessen og beskrevet funn fra egen datainnsamling og data fra RELEMAST-prosjektet. Det neste steget i oppgaven er å trekke all informasjon sammen til en drøftingsdel. Her vil jeg reflektere over funnene fra begge datamaterialene, hvordan de står ovenfor hverandre, hvordan de relaterer til teori og aktuell forskning og tanker rundt situasjonen i skolen.

6.1 OPPLEVELSEN AV AUTONOMI HOS NYUTDANNEDE LÆRERE

Behovet for autonomi oppfylles gjennom handlinger og valg utført på bakgrunn av ens egen interesse og verdier (Ryan & Deci, 2004, s. 8). Funnene viser L1 og L2 som begge oppgir at de har en indre motivasjon for å gå på jobb hver dag. De beskriver læreryrket som en integrert del av deres personlige interesse. De har en indre driv for å gå på jobb, og erfarer selvbestemmelse gjennom at handlingen styres av denne indre driven og ikke fremstår som et bevisst valg (Ryan & Deci, 1985, s. 155). Begge uttrykker også at de har taklet overgangen på en god måte og det er lite som tilsier at de føler seg presset i den nåværende situasjonen, men at det til tider kan være litt travelt. I så måte strider dette mot uttalelsen fra australsk forskning på resilience om at de fleste lærere opplever situasjonen som overveldende (Johnson, et al., 2014, s. 2). Da er funnene fra RELEMAST mer relevante der alle informantene ga uttrykk for en presset situasjon på linje med begrepet «praksissjokket» og resilience-forskningen. I analysen og redegjørelsen for funnene opplevde jeg dette som rart, men tenker i bunn og grunn at jeg her har truffet på to ivrige og heldige lærere som informanter til eget datamateriale. Det er mulig at uttalelsene ikke er helt reelle, men jeg ser ingen grunn til at de skulle skjule det for meg. Da er det mer naturlig å tro at data fra RELEMAST gjenspeiler virkeligheten i større grad. Erfaringene fra veilederne tilsier også dette. Sitert fra V2: «*De nyutdannede er ofte fulle av entusiasme og planer, men ofte får de dem rett i fleisen*». Det ligger her en forventning fra veilederne om at nyutdannede lærere ofte vil oppleve utfordringer i forhold til arbeidsmengde. Derfor legges det ned forebyggende innsats fra skolens side, både ved bruk av veiledere og profesjonsfelleskapet. Lærere viser for eksempel til høyere yrkestilfredsstillelse når de får støtte fra en mentor (Ingersoll & Strong, 2011, s.

38). Hvis skolen i tillegg evner å ta imot den nye læreren på en god måte, ved at skolen og ledelsen viser støtte og legger grunnlaget for gode relasjoner (Geiger & Pivovarova, 2018, s. 6), vil de skape en trygghet for den nye læreren. Som V1 sier handler det om å være der for lærerne. Støtte dem og bidra til refleksjon og kompetanseutvikling. Gjennom å skape gode relasjoner til de nye lærerne bidrar skolen til å gi dem en trygghet i denne nye konteksten de befinner seg i. Det skapes mellommenneskelige relasjoner som vil være tellende for den videre utviklingen hos de aktuelle lærerne (Baumeister & Leary, 1995, s. 499). Gjennom å bli sett og akseptert av de nye kollegaene skapes det også en følelse av tilhørighet (Ryan & Deci, 2004, s. 7)

Et stort flertall av lærerinformantene fra begge studiene viste til en relevans mellom utdanningen og de arbeidsoppgavene de ble satt til i skolen. Et fellestrekk var at alle lærerne tok del i arbeidsoppgaver de ikke hadde erfaring med fra universitetet. Dette gjaldt forskjellige fag og skriving av diverse rapporter, og varierte i hvor utfordrende og pressende det var. En tanke om dette er at en slik yrkespraksis i bunn og grunn går på bekostningen av opplevelsen av autonomi. Om friheten til å velge sviner hen vil heller ikke behovet for autonomi oppfylles (Ryan & Deci, 1985, s. 155-156). Her må det vurderes i hvor stor grad en påvirkes av dette frafallet av autonomi. For eksempel har vi L1 som skal starte opp med svømming og opplever dette som utfordrende i større grad enn hva R2 tenker om KRLE og samfunnsfag. Å følge et læreverk for praktiske fag blir gjerne vanskeligere, særlig som uerfaren, fordi erfaringsbakgrunnen man besitter ikke lar seg overføre i like stor grad som fra for eksempel Norsk til KRLE. I verste fall kan dette gi en følelse av å ikke strekke til. Da er det ikke bare synet på egen kompetanse som påvirkes, men man vil også måtte håndtere et samvittighetssvik ovenfor de andre involverte partene. L1 velger likevel å starte opp med svømming, og dette tyder på at L1 har en mestringsforventning i forhold til svømmetimen. Selv om hun mangler den grunnleggende erfaringen tilsier det at hun har en indre forståelse av hva hun kan klare. Gjennom å takle utfordringer og vise fram sin kompetanse skapes det en mulighet for å vokse som person (Ryan & Deci, 2004, s. 7). Om valget kan ses på som autonom og dermed selvbestemt vil prosessen også bidra til indre motivasjon (Ryan & Deci, 1985, s. 58-59). Valget om å gjennomføre viser også til en utviklet form for resilience. L1s resilience kan være et produkt av gode relasjoner til andre lærere og skoleledelsen, eller gjennom veiledning og støtte fra mentor, som bidrar til å bygge opp resilience (Mansfield, Beltman, & Price Anne, 2014, s. 3-5). Det kan også være en forståelse av sin egen

læreridentitet, opparbeidet gjennom refleksjon av hvem man er som lærer og hva man står for, som gir L1 vilje til å takle utfordringene i skolen (Johnson, m.fl, 2014, s. 541)

Et funn jeg finner interessant er R5 sin reaksjon på lite forandring innenfor engelskfaget. R5 har et ønske om å forbedre situasjonen på bakgrunn av dårlige resultater, men føler ikke han når fram til kollegaene eller ledelsen. De virker bekvem med undervisningen slik den foregår på det nåværende tidspunktet. R5 opplever her en begrensning av valgfrihet, noe som påvirker følelsen av autonomi i negativ forstand (Ryan & Deci, 1985, s. 155-156), men han velger likevel å ta saken videre fra kollegaene til ledelsen. Det kan være flere grunner til at han velger dette. For det første brenner han for engelskfaget, nok til å trosse kollegaene, og gjør et bevisst valg om å ta saken videre. Dette baserer seg på hans egen oppfatning av situasjonen og hva valget handler om. Denne avgjørelsen i seg selv bidrar til å oppleve autonomi (Ryan & Deci, 1985, s. 154). Videre anser han sine relasjoner med ledelsen til å være godt nok utviklet til at saken kan bringes til dem. Det er også mulig at skolekulturen legger til rette for et profesjonsfellesskap som åpner for å utfordre etablerte strukturer (Johnson, m.fl, 2014, s. 537-541). Her kan det også legges til at R5 sitt syn på egen kompetanse innenfor engelskfaget setter han i en slik situasjon at han forventer å mestre utfordringene (Ryan & Deci, 1985, s. 27-28). Avgjørelsen kan også basere seg på tidligere opplevelser i lignende situasjoner. Har R5 vunnet fram en gang før er det knyttet en forventning fra hans side om at dette kan gjentas. Her er altså ikke resultatet av om R5 klarer å forandre engelskfaget viktig. Det vi kan se fra de valgene som ble tatt kan relateres til selvbestemmelsesteorien og opplevelsen av autonomi. Det er naturlig å snakke om kompetanse og tilhørighet også, ettersom begrepene på mange områder påvirker hverandre i større eller mindre grad.

6.2 OPPLEVELSEN AV KOMPETANSE HOS NYUTDANNEDE LÆRERE

*«Å herregud, skal jeg begynne å jobbe? Jeg kan jo ingenting!
Hva har jeg gjort de siste fem årene liksom?»*

Det tar tid å tilpasse seg nye situasjoner. Dette gjelder også i arbeidslivet. Når man møter på noe nytt har man få forventninger om hvordan det skal gå. For nye lærere stammer forventningene til møtet med skolen som arbeidsplass fra egen skolegang, praksisperioder og

vikararbeid. Dette er forventninger som gir et innsyn i livet som lærer, men det er ingen fasit. Tittelen for denne studien er «Som å være på en annen planet». Den her hentet fra en uttalelse informanten i mitt første intervju kom med, og er ganske beskrivende for tankene i sitatet ovenfor. Hva gjør man når man er på en ny planet? Hva gjør man når man trer inn i en ny rolle, i et nytt yrke, som ferdig utdannet lærer med ansvar for andre menneskers barn?

Sitatet viser til tanker som kan være skadelige for læreres yrkesstart. Det er ingen hemmelighet at overgangen fra student til lærer kommer med en opptrapping i arbeidsmengde og en stor variasjon av arbeidsoppgaver, som kan fort bli vanskelig å håndtere (Johnson, m.fl, 2014, s. 530). Begge veilederne jeg intervjuet fortalte at de brukte begrepet «praksissjokket» i møte med de nye lærerne. Dette er en bevisstgjøring av at rollen de nye lærerne nå har tredd inn i til tider vil føles belastende, men samtidig er veilederne der for å hjelpe dem på vei. De legger til rette for samtaler om sentrale utfordringsområder som klasseledelse, skole-hjem samarbeid, relasjonsbygging og problematferd. De fungerer som lyset i et fyrtårn i storm. De veileder. I så måte er det betryggende å vite at skolene er forpliktet til å gi nye lærere tilgang til veiledning av god kvalitet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Involveringen av en veileder krever at det bygges relasjoner mellom partene involvert i veiledningen. Gode relasjoner åpner den nye lærerens tilbøyelighet i forhold til anbefalinger og refleksjoner gjort rundt yrkesutøvelsen til læreren. Er læreren selvbestemt vil han kunne være åpen for påvirkning fra mentoren, fordi veiledningen har potensiale til personlig utvikling, økt trivsel og bedre relasjoner (Ryan & Deci, 1985, s. 38).

Målet med veiledning er å løfte den nye lærerens kompetanse og syn på egen kompetanse, til et nivå som gjør at den kan håndtere de fleste utfordringer som måtte oppstå. For å gjøre dette må læreren utsettes for utfordrende situasjoner, som ved gjennomføring skaper en følelse av mestring og personlig vekst (Ryan & Deci, 2004, s. 7). Veiledning på bakgrunn av gjennomførte økter vil være med på å spisse metodene den nye læreren bruker. Læreren kan oppleve motivasjon ved å tilpasse metodene på bakgrunn av veiledningen til neste aktivitet og oppleve at metoden nå fungerer bedre. Opplevelsen i seg selv skaper motivasjon og et videre ønske om utvikling (Ryan & Deci, 1985, s. 1985).

Selv om en sitter på kunnskap og erfaring er ikke det nødvendigvis synonymt med kompetanse. Ta R9 for eksempel. Hun kan skildre med 30 studiepoeng i musikk, men føler likevel at hun ikke kan undervise på et høyere nivå en småtrinnet i barneskolen. Hun argumenterer for egen begrensning innenfor faget og mener det ikke vil være tro mot

profesjonen. Det er tydelig å R9 opplever en usikkerhet rundt sin egen kompetanse, men hvorfor? Følelsen av kompetanse stammer fra mestringsopplevelser. Gjentatte mestringsopplevelser bygger opp selvtilliten og bidrar til at man forsøker seg på ukjente oppgaver. For R9 kan det antas at det ligger en frykt for å feile bak hennes uttalelser, og dette kan stamme fra manglende mestringsopplevelser innen musikkfaget. Mestringsopplevelsene skaper trygghet og gjør det enklere for personer å feile. I stedet for å bli nedstemt, vil personer med høy opplevelse av mestring ta lærdom av sine feil, og bruke dette til å utvikle seg som person (Manger & Wormnes, 2015, s. 177).

Kompetanse erfares ikke kun gjennom egne handlinger. Den oppleves også i tilbakemeldingene man får fra andre. For eksempel merker R1 at skolen anerkjenner hennes bidrag til fellesskapet ved å tilby henne stilling som teamleder ved skolen. En slik gest kan betegnes som en belønnende handling. Gjennom bruk av positiv forsterkning har skolen eller veilederne mulighet til å påvirke nye læreres indre motivasjon (Ryan & Deci, 1985, s. 59-60).

Lærer kan også oppleve å bli utsatt for negativ omtale. Opplevelsen R5 forteller om trussel om søksmål, fra en forelder, og uthenging gjennom e-poster og i sosiale media, vil kunne gi selvbildet en skramme. R5 forteller selv at det fikk han til å undre på om han gjorde noe galt. Resultatet av en slik opplevelse varierer ut fra mange forskjellige faktorer. For det første har vi en persons iboende mestringsforventning. Er personen såpass trygg på seg selv at han kan håndtere utfordringen (Manger & Wormnes, 2015, s. 177)? Bildet en har av seg selv er også relevant. Hvor godt utviklet er personens læreridentitet? Det er store forskjeller på å kunne se sine handlinger i et større perspektiv, enn å være usikker på konsekvensene av det man gjør (Johnson, m.fl, 2014, s. 541). Personlige faktorer som høy indre motivasjon og evne til problemløsning er også pådrivere for å lykkes. Det samme er relasjoner til kollegaene og ledelsen på skolen, og støtte og veiledning fra mentor (Mansfield, Beltman, & Price Anne, 2014, s. 3-5). Dessverre for R5 manglet han den nødvendige støtten fra ledelsen for å takle situasjonen, og prosessen for å komme gjennom dette var utfordrende og tok tid. At R5 mislykkes er ikke synonymt med å fremstå som en svak person. Ytre påvirkninger varierer i styrkegrad og noen ganger blir selv de med sterk psyke satt ut. Tid og intensitet har også betydning for utfallet. Jeg mener R5 oppsummerer det på en god måte: *«Hvordan skal nye lærere lære å takle nederlag. Dette er ikke noe som de har lært på skolen. Skolen løfter deg opp og gjør deg ikke klar til å takle motgang og tøffe foreldre. Da er det veldig fin med fadderordningen, med at du møter en erfaren lærer som følger deg og hjelper deg.»*

6.3 OPPLEVELSEN AV TILHØRIGHET HOS NYUTDANNEDE LÆRERE

Opplevelsen av tilhørighet handler om å føle seg til rette i en gruppe. Mennesker søker etter en tilhørighet hos andre (Baumeister & Leary, 1995, s. 499). I de mellommenneskelige relasjonene er følelsen av å bli sett viktig for tilhørighetsbehovet og er med på å skape trygghet (Ryan & Deci, 2004, s. 7). I en skole blir man plassert i grupper, enten med elevene sine, i trinnsamarbeid eller teamsamarbeid, eller utviklingsgrupper og lignende. L2 presiserer at det er umulig å isolere seg på skolen. I enkelte tilfeller jobben man oppå hverandre. En slik arbeidssituasjon stiller krav til en utviklet relasjonskompetanse. Gode relasjoner er grunnlaget for utvikling av mellommenneskelige forhold (Baumeister & Leary, 1995, s. 504), og skaper en følelse av trygghet og tilhørighet. Dette påvirker videre en persons mentaliseringsevne, hvorvidt en evner å tolke andres tanker og følelser som meningsfulle (Manger & Wormnes, 2015, s. 181-182). Riktig tolkning av hva noen gir uttrykk for skaper et bånd mellom de involverte personene. Det er en kilde til utvikling av relasjonskompetansen.

Det er store forskjeller på skolen i dag enn for 20 år siden. I dag er noen faktisk forpliktet til å følge opp de nye lærerne (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Hverdagen har ifølge V1 utviklet seg i en retning som handler om tettere foreldresamarbeid og profesjonsfelleskap. Skolekulturen er forandret og bidrar nå til å skape en følelse av tilhørighet (Johnson, m.fl, 2014, s. 537-541). Opplevelse av tilhørighet kommer gjennom inkludering i fellesskapet. For L1 kom dette gjennom å knytte relasjoner til elevenes foreldre. Det var med på å lette arbeidssituasjonen.

«Det vi har gjort på skolen er at vi har lagd en plan som skal sikre en tett oppfølging av dem. Det er også kjempeviktig at de føler at de inkluderes. At de føler deres ideer og tanker blir anerkjent, at de føler de får støtte og ikke står alene.»

V1 er tydelig på at skolen har en viktig rolle i møte med nye lærere, og må være åpen for ny kunnskap. De må ikke sette seg bakpå å tenke at erfaringen deres trumfer kunnskap. En slik vegring mot forandring opplevde R5 av sin trinnkollega i sitt ønske om å lage store praktiske opplegg for undervisningen. Forslag ble ofte møtte med et kort «nei» og hun opplevde å måtte skjule sine opplegg i forkant av undervisningene for å kunne gjennomføre dem. Det virket

som kollegaen kun sa nei for å slippe unna arbeidet med å lage undervisningsopplegget. Hvis alt var klargjort var kollegaen åpen for å gjennomføre den planlagt oppgaven. Eksempelet til R5 viser tydelige motivasjonsrelaterte forskjeller. Det kan være at kollegaen mangler mestringsopplevelser og ser derfor mørkt på å utfordre seg selv (Manger & Wormnes, 2015, s. 177). Det kan også være at kollegaen ikke er kjent med metodene som blir tatt i bruk, og for å bevare ansikt avvises forslagene framfor å tilegne seg ny kunnskap. Skolen har forandret seg og kravene til lærernes prestasjoner og kompetanse har blitt større (Le Cornu, 2013, s. 1).

7 AVSLUTNING

I denne studien har jeg fokusert på nyutdannede læreres erfaringer fra de første årene som ny i læreryrket. For å finne ut av dette har jeg intervjuet to nyutdannede lærere og to veiledere av nyutdannede lærere for å høre hva deres erfaringer var fra møtet med skolen, og veiledernes møte med de nye lærerne. Jeg fikk også tilgang til ti informanter fra RELEMAST-prosjektet. Alle informantenes erfaringer har vært utrolig verdifulle for meg i min undersøkelse. De har gitt meg den nødvendige empirien for å kunne svare på studiens problemstilling. Som kommende lærer er denne erfaringsdelingen av ekstra stor verdi for meg. Gjennom å intervju informanter og lese transkripsjoner har mine egne forventninger til læreryrket blitt forandret i stor grad. Fra å sitte med en følelse av spenning og usikkerhet rundt hva jeg kan forvente av læreryrket, har jeg nå endret fokuset til meg selv og hvordan jeg kan forberede meg.

Alle funnene som er presentert svarer i større eller mindre grad på forskningsspørsmålet. De gir hver for seg uttrykk for autonomi, kompetanse og tilhørighet, men verdien av dem øker når de ses i en større sammenheng. De viktigste funnene i denne studien har gitt meg er en tydeliggjøring av hva skolen har å tilby når det gjelder å ivareta sine nye lærere.

7.1 KONKLUSJON

Problemstillingen for denne studien var: *«Hvordan erfarer nyutdannede lærere at de basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir påvirket i møte med skolen som ny arbeidsplass?»*

På mange måter ble problemstillingen svart gjennom presentasjonen av funn fra datamaterialene. Der kommer det fram erfaringer direkte tilknyttet behovene autonomi, kompetanse og tilhørighet, men det var først gjennom drøftingen sammen med teorigrunnet for studien at jeg kunne utdype *hvordan* påvirkningen av de basale behovene foregikk, på bakgrunn av erfaringene informantene satt igjen med.

Det finnes ingen fasitsvar her. Som mennesker er vi alle forskjellige. Vi har forskjellige personligheter, forskjellig erfaringsbakgrunn, vi erfarer verden på forskjellig. På mange måter må hvert enkelt tilfelle ses på individuelt. Det er ikke slik at løsningen som fungerer for en vil fungere for andre. Om person A har behov for å utvikle egen mestringsopplevelse for å takle en utfordring, kan det være at person B må jobbe med relasjonskompetansen, selv om begge uttrykker at de mangler en følelse av tilhørighet.

7.2 VEIEN VIDERE

Med de store variasjonene i erfaringene fra informantene viser studien at det kreves mer data for å generalisere funnene. Slik den står nå kan det fortelle om mulige korrelasjoner mellom erfaring og teori, men den kan ikke skildre med tall for å støtte opp om funnene. Det kan være verdifullt å gjennomføre samme studie i en annen kontekst. Er det for eksempel mulig å få svar på hvordan byskolene differensierer seg fra bygdeskolene?

Hvis det er en ting jeg sitter igjen med fra denne studien så er det betydningen av en god, integrert mentorordning i den norske skolen. Det er forskrifter som pålegger dette, men i min søken etter veiledere som kunne være informanter kom jeg over skoler som ikke hadde startet med denne ordningen. Erfaringene delt i studien viser et behov fra nyutdannede lærere side om å ha noen de kan støtte seg på i løpet av de første årene i læreryrket. Utfordringene som følger med praksissjokket vil være mulig å overkomme om skolen klarer å stå i ryggen på sine ansatte og lede dem gjennom startfasen av yrkeslivet.

8 REFERANSER

- Baumeister, R., & Leary, M. (1995, Mai 1). The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation. *Psychological Bulletin*, 117:3, s. 497-529. Hentet Mai 25, 2020 doi:10.1037/0033-2909.117.3.497
- Dahlum, S. (2018, Februar 20). *Validitet*. Hentet Mai 20, 2020 fra Store norske leksikon: <https://snl.no/validitet>
- Geiger, T., & Pivovarov, M. (2018). The effects of working conditions on teacher retention. *Teachers and Teaching*, 6. Hentet Februar 11, 2020 doi:10.1080/13540602.2018.1457524
- GNIST. (2016). *GNIST Indikatorrapport 2016*. Hentet Februar 9, 2019 fra Regjeringen: https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf
- Gunnes, T., Ekren, R., & Steffensen, K. (2018). *Lærermotiv 2016-2040*. Oslo: Statistisk Sentralbyrå. Hentet April 20, 2019 fra https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/366431?_ts=166ce55daa8
- Hoel, T. L., Engvik, G., & Hanssen, B. (2010). *Ny som lærer* (1.. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.
- Ingersoll, R., & Strong, M. (2011, Januar 6). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research. *Review of Education Research*, 81:2, s. 201-233. Hentet Mai 11, 2020 fra https://repository.upenn.edu/gse_pubs/127/?utm_source=repository.upenn.edu%2Fgse_pubs%2F127&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Johnson, B., Down, B., Le Cornu, R., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20:5, s. 530-546. Hentet Februar 11, 2020 doi:10.1080/13540602.2014.937957
- Kunnskapsdepartementet. (2018, September). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Hentet April 20, 2020 fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kvalnes, Ø. (2014). *Etikk for lærere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Le Cornu, R. (2013). Building Early Career Teacher Resilience: The Role of Relationships. *Australian Journal of Teacher Education*, 38:4. Hentet Februar 17, 2020 doi:10.14221/ajte.2013v38n4.4
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring* (2.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Mansfield, C., Beltman, S., & Price Anne. (2014). "I'm Coming back again!" The resilience process of early career teachers. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20:5, ss. 547-567. Hentet Februar 11, 2020 doi:10.1080/13540602.2014.937958

- NESH. (2016, April). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi*. Hentet April 27, 2020 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Posthold , M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. (2017). *Kvalitativ metode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (1985). *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000, Januar). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, ss. 68-78. Hentet Februar 08, 2020 fra Self-Determination Theory: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDT.pdf
- Ryan, R., & Deci, E. (2004). An Overview of Self-Determination Theory: An organismic-Dialectical Perspective. I R. Ryan, & E. Deci (Red.), *Handbook of Self-Determination Research* (ss. 3-33). Rochester: The University of Rochester Press.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse; En innføring i kvalitativ metode* (3.. utg.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.

Vil du delta i forskningsprosjektet ” *Nyutdannede læreres møte med yrkeslivet*”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvordan nyutdannede lærere møter og overkommer presset og utfordringene som følger med det å være ny i yrket. Bakgrunnen for dette er den store frafallsprosenten av nyutdannede lærere i løpet av de første årene av arbeidslivet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Frafall er et problem i skolen. For mange nyutdannede lærere hopper av etter noen år. Ord som «praksissjokket» blir brukt for å navngi denne pågående hendelsen. Ettersom jeg selv snart skal ut i arbeidslivet er dette noe jeg finner både forunderlig og svært interessant. At nyutdannede slutter er i seg selv en negativ hendelse, og kunne vært fokuset for denne undersøkelsen, men jeg vil heller rette et lys mot de som står igjen. Lærerne som opplever yrkesstarten som utfordrende og kommer seg videre. Hvordan har deres møte vært med skolen som arbeidsplass? Hvilke faktorer har spilt inn som gjør at deres skjebne ikke er den samme som de tidligere kollegene? Jeg er ute etter lærernes erfaringer med å være ny i yrket. Jeg vil finne fram til hva som har ligget til grunn for de valgene de har tatt i møte med den nye hverdagen, med fokus på utfordringer de har kommet opp mot. I forhold til dette er det også interessant å vite mer om læreren som person, erfaringsbakgrunn og hva skolen bidro med for å gjøre hverdagen enklere.

Sentrale begrep i dette prosjektet er autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette er basale menneskelige behov innenfor motivasjon og mestring, som er grunnleggende for prosjektets fokus. Ei foreløpig arbeidsproblemstilling for dette er:

«Hvordan erfarer nyutdannede lærere at de basale behovene for autonomi, kompetanse og tilhørighet blir vektlagt i møte med skolen som ny arbeidsplass?»

Dette betyr at innhenting av data og analyse, samt drøfting, i løpet av dette prosjektet vil bli sett i lys av selvbestemmelsesteorien. I bunn og grunn er jeg ute etter faktorer som er med på å påvirke de menneskelige behovene i større eller mindre grad, før dette igjen ses opp mot arbeidssituasjonen til de nyutdannede lærerne, og hvordan disse påvirkningene er med på å forme valg og avgjørelser lærerne tar gjennom sin profesjonsutøvelse.

Dette er en masteroppgave som gjennomføres i regi av Universitet i Tromsø og som skal være ferdigstilt i mai 2020. Det totale omfanget av prosjektet vil være intervju av 2-3 lærere med 3-5 års arbeidserfaring. Det vil også bli gjort intervju med 2 veileder i skolen som har god erfaring med å veilede nyutdannede lærere gjennom deres første år. Prosjektet vil forholde seg til informanter innenfor 1. -7. trinn av grunnskolen. I tillegg vil data som innhentes her ses opp mot data fra RELEMAST (<http://site.uit.no/relemast/>). RELEMAST (Relevant masterutdanning for grunnskolelærere) er et forskningsprosjekt som følger tre årskull i fem år, med oppstart våren 2015 og som avsluttes 2021.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Gjennom kontakt med, og anbefaling fra rektor, har jeg blitt ledet til deg. Din yrkesstilling og fartstid i skolen er i forhold til det som er prosjektets fokus, og din erfaring vil dermed være et verdifullt bidrag til dette prosjektet. Utvalget for informanter forholder seg til barneskoler Tromsø, og for å opprettholde en relativt lik erfaringsbase og arbeidsmiljø vil kun byskolene ses som aktuelle. Derfor er du en av få som får denne forespørselen og jeg setter stor pris på din deltakelse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med på et intervju, med varighet inntil 60 minutt, som vil innhente opplysninger i forhold til hva du erfarte som ny i læreryrket/som veileder av nyutdannede. Her er det ønskelig at det kommer fram informasjon i forhold til relasjonsbygging med elever og lærere, skole/hjem samarbeidet, samarbeid på skolen, veiledning, administrative hendelser, hvordan hverdagen utspilte seg og eventuelle utviklinger som var positive eller negative. Intervjuet gjennomføres under fire øyne og opplysningene registreres ved hjelp av lydopptak. Din informasjon vil bli brukt, sammen med de resterende informantenes data, til å rette lys på hva problemstillingen etterspør. Intervjuet vil ta opp mot 45 minutter og det kan være at det vil komme spørsmål i etterkant i forhold til intervjuet, men dette kan gjøres elektronisk via mail.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Opplysningene vil være tilgjengelig for ansvarlig masterstudent og vil være delt med studentens veileder. Datamateriale vil anonymiseres og lagres på PC utilgjengelig for andre enn masterstudent og veileder. Opplysninger som samles inn via intervju som beskriver detaljerte hendelser vil kunne gjenkjennes av den gjeldende informant i publikasjonen, men navn og personlige detaljer vil være fiktive.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. Ved prosjektslutt vil publikasjonen være tilgjengelig via munin.uit.no. Personopplysninger og data fra intervju og elektronisk skriv vil bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

NSD – Norsk senter for forskningsdata, har vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Rachel Jakhelln, veileder for prosjektet, epost: rachel.jakhelln@uit.no
- Thomas Bjune, masterstudent, epost tbj009@uit.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig og veileder

Masterstudent

Rachel Jakhelln

Thomas Bjune

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Nyutdannede læreres møte med yrkeslivet*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju med eventuelle oppfølgingsspørsmål

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

10 VEDLEGG 2

Intervjuguiden – lærer

Individuelle intervjuer

Informanten:

- Navn, alder, utdanning, tidligere yrkeserfaring, antall år som lærer, kontaktlærer eller faglærer?
- Hvorfor valgte du å bli lærer?
- Hvorfor byskole?
- Hva var forventningene til læreryrket før du startet?
- Hva får deg til å gå på jobb hver dag?

Møte med skolen:

- Føler du at møtet med skolen levde opp til dine forventninger?
 - o Utdyp eventuelle spenningsforhold
- Hvordan passet din personlighet og din kompetanse inn i det nye arbeidsforholdet?
 - o I forhold til elever, kollegaer, foresatte
 - o Egen utdanning i forhold til stillingsbeskrivelsen, får du undervise i fagene du har tatt utdanning i?
 - o Relevans av utdanning i forhold til skolens behov og forventninger av deg
- Var det noe som overrasket deg i møte med skolen som du ikke var forberedt på?

Arbeidsdagen:

- Hvordan foregikk en normal arbeidsdag for deg i starten, og hva har forandret seg siden da?
 - o Hva tror du ligger bak forandringen(e)?
 - o Er det noen faktorer som skiller seg ut, i positiv eller negativ forstand, i denne perioden, som gjør at du er der du er i dag?
 - Utdyp om nødvendig
- I hvor stor grad var du i starten involvert i avgjørelser som ble tatt i forhold til planlegging av fag/aktivitet, oppfølging av elever, administrerende oppgaver? Følte du at dine innspill ble sett på som verdifulle? Følte du deg verdsatt i skolen?
 - o Eksempler
 - o Forandringer i denne situasjonen fra da til nå?
- Hvordan fungerte samarbeidet mellom deg og dine kollegaer? Hva med elevene og de foresatte?
 - o Hvordan var dette i starten, hva har eventuelt forandret seg til nå?
- Har du noen gang tenkt på å slutte?

- Hvorfor?
- Hva fikk deg til å fortsette?

Sluttkommentar fra informant – Har du noe å tilføye?

11 VEDLEGG 3

Intervjuguiden – veileder

Individuelle intervjuer

Informanten:

- Navn, utdanning, tidligere yrkeserfaring, antall år som veileder?
- Hvorfor valgte du å bli veileder?
- Hva er dine erfaringer fra å være ny i læreryrket og hvordan tror du din situasjon differensiere seg fra nyutdannede lærere i dag?

Møte med de nyutdannede lærerne:

- Hvordan utspiller rollen som veileder seg i møte med nye lærere?
 - o Hvor involverende er du i arbeidsdagen deres?
 - o Hva blir tatt opp
 - o Hva oppfatter du som problematiske områder for lærerne
 - o Kjenner du deg selv igjen i situasjonen til lærerne?
 - o Annet?
- Hva er din opplevelse av nye læreres integrering i skolens miljø?
 - o Hvordan erfarer du måten de møter læreryrket på?
 - Er det noen gjennomgående eksempler, noe som skiller seg ut?
 - Opplever lærerne at skolen er imøtekommende i henhold til deres pedagogiske syn, meninger, erfaringsbakgrunn, undervisningsmetoder? Noen spenningsforhold?
 - o I hvilken grad opplever du at nye lærere er deltakende, tar initiativ og kanskje kommer med noe innovativt i prosesser i oppstarten når det kommer til; planlegging av undervisning, oppfølging av elever, generell medvirkning, sosialisering, administrativt arbeid
- Nye lærere kan oppleve press og utfordringer som i verste fall kan føre til at de slutter i yrket. Har du opplevd situasjoner der dette har vært en realitet, eller noe som var i ferd med å skje?
 - o Kan du reflekter rundt årsaker til at situasjoner som dette oppstår?
 - o Hva gjør skolen og hva kan den gjøre som en forebyggende faktor?

Sluttkommentar fra informant – Har du noe å tilføye?

12 VEDLEGG 4

Intervjuguide RELEMAST:

Fjerde intervju – intervjuguide (etter år 3 i jobb)

Intervjuet forutsetter at intervjuer har lest gjennom de tidligere intervjuene og forbereder intervjusituasjonen på basis av intervjuguiden og tidligere transkripter slik at intervjuet blir mest mulig personsentrert.

Intervjuet foregår F2F eller om nødvendig på skype. Intervjuguiden sendes lærerne på forhånd etter at avtalen om intervjuet er inngått. Intervjuet kan ta inntil 90 minutt.

Kontekst

Sist vi snakket skulle du... (rekapitulerer hva de sa om sine planer)

Din livssituasjon nå:

Hvor jobber du nå?

Din stilling og din kompetanse

Hvordan er ditt ansettelsesforhold? (Kontaktlærer, timelærer, faglærer, leder?)

Tilsetningsforhold – fast/midlertidig?)

Hvilke klassetrinn underviser du på?

Hvilke fag underviser du i? Hvilke er fordypningsfagene dine fra lærerutdanningen, hvilke ikke? Hva betyr dette for deg?

Andre oppgaver? Nye oppgaver?

Hvordan vurderer du relevansen av din utdanning og dine erfaringer i forhold til dine oppgaver på arbeidsplassen? (NB! Det samlede lærerarbeidet)

Har du dette året hatt bruk for temaet fra masteroppgaven?

Din FoU-kompetanse

Hvilket fokus har din arbeidsplass på FoU? Hvordan initieres FoU-prosjekter på din arbeidsplass?

Hva forstår du med FoU i dag?

Hvordan vurderer du relevansen av FoU-kompetansen fra utdanningen?

Har du bidratt til utvikling av ny praksis på din arbeidsplass? Kan du fortelle nærmere om det?

Hvordan er det tilrettelagt for kunnskaps- og erfaringsdeling om utviklings- og forskningsbasert kunnskap på din arbeidsplass?

Profesjonsidentitet og profesjonslæring

Hvordan vil du beskrive deg som lærer i dag?

Hva opplever du at du særlig lykkes med i ditt arbeid knyttet til undervisningen og i forhold til andre oppgaver? Har dette endret seg fra tidligere?

Hva opplever du som strever med i ditt arbeid knyttet til undervisningen og i forhold til andre oppgaver? Har dette endret seg fra tidligere?

I lærerutdanningen hadde vi mange diskusjoner og refleksjoner om hva slags lærer du ønsket å være (kontroll – varme). Hva tenker du om utfordringer og muligheter for å være den læreren du ønsker eller ønsket å være?

Kommunikasjon og relasjonsbygging

Hvordan opplever du relasjoner med elevene?

Hvordan jobber du for å utvikle gode relasjoner med elevene?

Hvordan opplever du relasjonen til dine kolleger?

Hvordan jobber du for å utvikle gode relasjoner til dine kolleger?

Hvordan opplever du å samarbeide og kommunisere med elevenes foresatte?

Hvordan jobber du for å utvikle et godt samarbeid med de foresatte?

Hvordan opplever du i dag kommunikasjonen med skolens ledelse?

Hvordan jobber du for å utvikle kommunikasjonen med ledelsen?

Utfordringer i hverdagen?

Hva synes du er mest utfordrende for deg i arbeidet med å være lærer? Hvordan takler du utfordringer som for eksempel stress i hverdagen?

(Selvhjelp/kolleger/ledelse/andre)

Hva har utdanningen bidratt med i forhold til slike utfordringer?

Hva er det som gjør at du går på jobb hver dag?

Avslutning

Kulturen på arbeidsplassen – kan du fortelle om kulturen på arbeidsplassen og hva den betyr for deg og ditt arbeid?

Hva har du lært av å være å læreryrket så langt?

Kontaktinformasjon.

Tusen takk! Du hører fra oss til jul.

13 VEDLEGG 5

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Nyutdannede læreres møte med læreryrket

Referansenummer

430732

Registrert

18.01.2020 av Thomas Bjune - tbj009@post.uit.no

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Rachel Jakhelln, rachel.jakhelln@uit.no, tlf: 93853176

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Thomas Bjune, tbj009@uit.no, tlf: 92284932

Prosjektperiode

01.01.2020 - 30.06.2020

Status

22.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

22.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 22.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TAUSHETSPLIKT

Lærere har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Tore Andre Kjetland Fjeldsbø

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

