



Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning

## **Veiledning av nyutdannede**

Hvilke erfaringer har ledere og nyutdannede fra ett års tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved tre skoler?

Vigdis Solheim Larssen

Masteroppgave i LPU-3900, juni 2020



## Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan ledere og nyutdannede opplever sider ved veiledningsordninger for nyutdannede. Der ledere og veilederes innsats for å bedre overgangen fra lærerutdanningen til yrkeslivet for nyutdannede lærere blir belyst. Det blir undersøkt hvordan lederne og de nyutdannede opplever utfordringer som nyutdannet, hvordan veiledningen organiseres, innholdet i veiledningen, erfaringer med gruppeveiledning og en-til-en veiledning, samt betydningen av veiledningen. Bakgrunnen for studien er at norsk forskning viser at omkring en tredjedel av norske lærere slutter i læreryrket i løpet av de første tre til fem årene (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). Uten tiltak vil vi få stor lærermangel i tiden fremover. Min problemstilling er:

*Hvilke erfaringer har ledere og nyutdannede fra ett års tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved tre skoler?*

Studiet er en kvalitativ studie. Datamaterialet består av et gruppeintervju av tre nyutdannede lærere. Det er også gjort fem telefonintervju; tre intervju av skoleledere som har veiledet eller tilrettelagt for nyutdannede nytilsatte lærere, og to av nye lærere som har mottatt veiledning.

Funnene viser at de nyutdannede som hadde en sammensatt støttekultur rundt seg var mest fornøyde. De hadde en kvalifisert og engasjert veileder, en formelt oppnevnt fadder for praktiske spørsmål, og var en del av et samarbeidende team. Veiledningsordningen ble evaluert for å sikre at den til enhver tid fungerte hensiktsmessig. Gruppeveiledning kan gi samhold og emosjonell støtte. Dialogbasert veiledning gir de nyutdannede mulighet til å bli oppfattet som en ressurs. Gjennom at alle deltakerne i en slik veiledning bringer inn synspunkter, meninger erfaringer og teoretiske perspektiv, kan det føre til overskridende meningsskaping, som igjen vil kunne føre til at skolen blir en lærende organisasjon. En temaplan burde etableres, men fleksibilitet omkring planen er en forutsetning. Veiledning gjør sjansen for at de nyutdannede blir i lærerjobben større, og kan skape trygghet og mestring som gjør at de nyutdannede blir i skolen.



## Forord

Gjennom å ha jobbet som lærer i grunnskolen i 13 år, gjorde ønsket om å lære noe nytt og utviklende seg gjeldende. Så for om lag ni år siden startet jeg på en toårig utdanning innenfor veiledning. Denne veiledningskompetansen gjorde meg kvalifisert til å veilede studenter ved lærerutdanningen. Det har gitt meg mange gode erfaringer og mye lærdom både om meg selv og hvordan jeg utøver mitt yrke. Studentene har stilt meg mange spørsmål og det har igjen gitt spennende diskusjoner. Samtalene med studentene har gjort at jeg har tenkt gjennom min praksis, og mine mer eller mindre bevisste holdninger og valg. Flere spørsmål har dreid seg om hva jeg har gjort, og det har blitt analysert, forklart og begrunnet. Noe har jeg også funnet grunn til å endre på. Andre ting var jeg ikke klar over at jeg gjorde eller kunne. Jeg har opplevd at det å veilede studenter har vært med på å videreutvikle meg selv og min lærerrolle. Det har lært meg at å være lærer er en livslang læring. Ønsket om å lære mer, var også årsaken til at jeg startet på denne masterutdanningen. Jeg ønsket å utvide min kompetanse og lære mer, og nytt. I denne utdanningen har mine medstudenter vært både barnehageledere, lærere fra både barne-, ungdoms- og videregående skole, samt rektorer. Det har gjort at jeg ser utdanningsløpet mer flerstemt, og har fått en langt større innsikt i de forskjellige arenaene. For om lag to år siden fikk jeg også muligheten til å veilede en nyutdannet ved vår skole. Fra å være forholdsvis komfortabel med veiledning av studenter, opplevde jeg det å veilede en som var ferdig utdannet, som noe ganske annerledes. Det ble en utfordring å finne tidspunkt der vi begge var tilgjengelig til veiledning, og jeg måtte sette meg inn i hva den nyutdannede hadde behov for å bli veiledet i. Det åpnet seg nye muligheter for en gjensidig læring, men også utfordringer i å få gjennomført veiledningen, der sykdom viste seg å bli det største hinderet. Denne erfaringen gjorde at jeg, ut fra en motivasjon til å lære mer, ønsker å finne ut mer om hvordan jeg best kan være med på å skape en god overgang mellom lærerutdanningen og livet som lærer.

Når jeg nå er i avslutningsfasen av masteravhandlingen min, ser jeg tilbake på tre år jeg vil minnes resten av livet. Et studieløp ved siden av full jobb, er mye arbeid, men med verdifulle vennskap og interessant læring har gjort det til en tid jeg ikke ville vært foruten.

En stor takk rettes til min veileder Kirsten Sivertsen Worum. Din kunnskap, evne til å veilede og motivere har vært uvurderlig i dette prosjektet. Yngve Antonsen, måten du har ivaretatt meg som student har vært avgjørende for at denne avhandlingen har fått se dagens lys.

En ydmyk takk til mine informanter. Uten dere hadde det ikke blitt noen masteroppgave.

Til mine barn, som har vært mine viktigste støttespillere i denne prosessen; tusen hjertelig takk for at dere har latt meg jobbe i hvert eneste ledige øyeblikk, og at dere har oppmuntret med støttende ord underveis. En ekstra takk til min eldste datter Christina, som har motivert, veiledet og rettleidet etter beste evne.

Til slutt vil jeg takke mine gode studievenner for gode samtaler og mye latter, og tidvis fortvilelse og stress. Vi har vært et bra team disse tre årene!

Tromsø, 2. juni 2020

Vigdis Solheim Larssen

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Oppgavens struktur.....	2
1.2	Bakgrunnen for studien .....	3
2	Teoretiske perspektiver .....	7
2.1	Utfordringer for de nyutdannede lærerne .....	7
2.2	Tilrettelegging av veiledning.....	9
2.3	Profesjonsveiledning .....	11
2.4	Innholdet i veiledningen .....	12
2.5	Dialogbasert gruppeveiledning.....	13
2.6	Betydningen av veiledningen og tilrettelegging for de nyutdannede .....	16
2.7	Oppsummering .....	17
3	Metode og metodiske avklaringer .....	18
3.1	Kvalitativ metode .....	19
3.2	Intervju som forskningsmetode .....	19
3.3	Gruppeintervju.....	20
3.4	Telefonintervju .....	21
3.5	Forskningsetikk .....	23
3.6	Oppsummering .....	23
4	Tilgang til feltet.....	25
4.1	Intervjuene og informantene i denne studien .....	27
4.2	Forskerrollen.....	28
4.3	Transkriberingsprosessen .....	28
4.4	Oppsummering .....	29
5	Tematisk analyse .....	29
6	Presentasjon av resultat .....	30
6.1	Utfordringer som ny .....	31

6.1.1	Utfordringer som ny: de nyutdannedes perspektiv .....	31
6.1.2	Utfordringer som ny: fra lederperspektiv .....	32
6.2	Organiseringen av veiledning .....	33
6.2.1	Organiseringen av veiledning: de nyutdannedes perspektiv .....	33
6.2.2	Organiseringen av veiledningen: fra lederperspektiv .....	34
6.3	Innhold i veiledningen .....	35
6.3.1	Innholdet i veiledningen: de nyutdannedes perspektiv .....	35
6.3.2	Innholdet i veiledningen: fra lederperspektiv .....	36
6.4	Gruppeveiledning og veiledning en- til- en .....	37
6.4.1	Gruppeveiledning og veiledning en-til- en: de nyutdannedes perspektiv .....	37
6.4.1	Gruppeveiledning og veiledning en-til- en: fra lederperspektiv .....	38
6.5	Betydningen av veiledning .....	38
6.5.1	Betydningen av veiledning: de nyutdannedes perspektiv .....	38
6.5.2	Betydningen av veiledning: fra lederperspektiv .....	39
6.6	Oppsummering .....	40
7	Drøfting .....	40
	Dataene i denne studien viser at få skoler besvarte henvendelsene mine. Første gang ble tre av sju henvendelser besvart og andre gang tre av fjorten. ....	40
7.1	Utfordringer som ny .....	40
7.2	Organiseringen av veiledning .....	42
7.3	Innholdet i veiledningen .....	45
7.4	Gruppeveiledning og en-til-en veiledning .....	46
7.5	Betydning av veiledningen .....	48
7.6	Vurdering av studiens kvalitet .....	50
7.7	Veien videre .....	51
8	Avslutning .....	52
8.1	Svar på forskningsspørsmålet .....	52



8.1.1	Oppsummering .....	52
8.2	Avsluttende kommentar .....	55
	Referanseliste .....	56
	Vedlegg 1: Spørreskjema .....	I
	Vedlegg 2: Informasjon om forskningsprosjektet til ledere .....	II
	Vedlegg 3: Informasjon om forskningsprosjektet til nyutdannede .....	V
	Vedlegg 4: Intervjuguide rektorer og fagledere .....	VIII
	Vedlegg 5: Intervjuguide til nyutdannede lærere .....	X
	Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD .....	XII



# 1 Innledning

Denne studien omhandler tre ledes innsats for å gi en best mulig veiledning i overgangen fra lærerutdanningen til yrkeslivet, for 5 nyutdannede lærere. Det blir undersøkt hvordan veiledningsordningen kommer til uttrykk hos de nyutdannede og lederne. Studien søker å finne svar på hvilke utfordringer de møter og hva som kan være god praksis og verd å fortsette å gjøre mer av. Bakgrunnen for studien er at norsk forskning viser at omkring en tredjedel av norske lærere slutter i læreryrket i løpet av de første tre til fem årene (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). Uten tiltak vil vi få stor lærermangel i tiden fremover. Beregninger fra Statistisk sentralbyrå viser en underdekning av grunnskolelærere fra 2017 på rundt 1000 årsverk og at dette vil øke framover til 4700 årsverk i skolen i 2040 (Statistisk sentralbyrå, 2018).

For mange vil den første lærerjobben være en overgang til en ny fase i livet. Der de går fra et mer uforpliktende studentliv og inn i rollen som ansvarlig arbeidstaker (Ulvik & Smith, 2018). For den nyutdannede vil særlig den første tiden som lærer være viktig og krevende. Det kan tyde på at hverdagen i skolen krever kompetanse som ikke kan utvikles gjennom utdanning alene. Nasjonale rammer 09/2018 har utarbeidet prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Det er en skriftlig faglig veileder om hvordan gode veiledningsordninger kan utformes og gjennomføres lokalt. Dette for at de nyutdannede lærerne skal bli i læreryrket og fordi lærerutdanningen ikke kan gi tilstrekkelig opplæring på alle områder en lærer vil ha behov for erfaring. Veiledning av nyutdannede er en investering for profesjonsutvikling i skoler, og skal bidra til å skape sammenheng mellom utdanning og yrke (Kunnskapsdepartementet, 2018). Rambølls (2016; 2020) evaluering av veiledningsordningen har vist at nyutdannede som mottar veiledning, er mer positive i vurderingen av sitt første yrkes år enn de som ikke får veiledning.

Tidligere har man ment at det såkalte «praksissjokket», der nyutdannede lærere opplever for store undervisningsfaglige utfordringer, er årsaken til at så mange forlater yrket. Nå tenker man i større grad at det er knyttet til diskrepansen mellom lærerutdanning og lærerhverdagen.

Studiens forskningsspørsmål er:

*Hvilke erfaringer har ledere og nyutdannede fra ett års tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved tre skoler?*

Denne oppgaven er en studie av hvordan noen nyutdannede nytilsatte lærere og deres ledere oppfatter sider ved veiledning. Oppgavens målsetting har vært å undersøke hvilket veiledningstilbud de nyutdannede har fått og hvordan dette kommer til uttrykk hos nyutdannede og deres ledere. Gjennom deres stemmer, forskeres funn, forskrifter og teorier og Rambølls (2020) evaluering, kan det gi informasjon om hva som er god praksis og verd å fortsette med eller gjøre mer av. I tillegg vil studien søke etter faktorer som kan gi et større utbytte av veiledningen enn en individuell vekst hos den enkelte nyutdannede. Kanskje kan studien bidra til å kaste lys over muligheten til kollegial vekst og skoleutvikling.

## **1.1 Oppgavens struktur**

I tillegg til innledningen, er denne oppgaven delt inn i 8 kapitler, som igjen er delt inn i flere underkapitler. I det følgende vil jeg presentere hovedinnholdet i kapitlene.

I kapittel 1 gjør jeg rede for bakgrunn og relevans for studien. Kapitlet innbefatter offentlige dokumenter og bestemmelser, i tillegg til Rambølls evaluering av veiledningsordningen.

I kapittel 2 presenteres avhandlingens teoretiske rammeverk. Det redegjøres for begreper som er viktige for å utdype og belyse forskningsspørsmålet, og det presenteres teori som senere kommer til nytte når empiri analyseres og drøftes. Slik ønsker jeg å ha en klar konsistens mellom teori og empiri. Kapitlet er delt inn i fem underkategorier. Det er teori om 1) utfordringer for de nyutdannede, 2) tilrettelegging av veiledning 3) profesjonsveiledning 4) innholdet i veiledningen 5) dialogbasert gruppeveiledning 6) samt betydningen av veiledning.

I kapittel 3 begrunnes avhandlingens forskningsdesign og valg av metode. Det redegjøres for kvalitativ metode, intervju som forskningsmetode, samt gruppeintervju og telefonintervju. Forskningsetikk vil bli belyst.

I kapittel 4 vil tilgangen til feltet bli belyst. Intervjuene og informantene vil bli presentert. Det vil rettes et fokus mot min egen forskerrolle og prosessen med å transkribere intervjuene.

I kapittel 5 viser hvordan jeg gjennom tematisk analyse, først har gjort meg kjent med den innsamlede data, og deretter dannet innledningsvis koder. Deretter har jeg søkt etter tema og revidert temaer, definert og gitt temaene navn, og til slutt å lage analyseteksten.

I kapittel 6 presenteres studiens resultat. Her vil de sentrale funnene fra denne studien løftes frem og presenteres. Funnene er organisert i fem temaer; utfordringer som ny, organisering av veiledning, innholdet i veiledning, gruppeveiledning og veiledning en-til-en, samt betydningen av veiledning. Alle temaene har undertema der de nyutdannedes perspektiv og lederperspektiv vil bli belyst.

I kapittel 7 vil det bli en drøfting av de mest sentrale funnene, i lys av offentlige dokumenter og bestemmelse, og det teoretiske rammeverket.

I kapittel 8 vil jeg besvare forskningsspørsmålet og presentere de innsikter studien har gitt. Jeg vil videre se på forlengende forskningsmuligheter, før jeg til slutt bringer inn noen oppsummerende og avsluttende betraktninger rundt studien som helhet.

## **1.2 Bakgrunnen for studien**

I denne delen av oppgaven vil bakgrunnen for studien bli gjort rede for. Offentlige dokumenter og bestemmelser som berører oppgavens problemstilling bli presentert. Først følger en gjennomgang av prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere (Kunnskapsdepartementet, 2018), og deretter Rambølls (2016; 2020) evaluering av denne veiledningsordningen.

Hverdagen i skolen krever kompetanse som ikke kan utvikles gjennom utdanning alene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er derfor utarbeidet prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere gjennom et samarbeid mellom Kunnskapsdepartementet, KS, PBL, organisasjonen for friskolene, utdanningsforbundet, Pedagogikkstudentene i Utdanningsforbundet, Norsk lektorlag, skolelederforbundet og UHR. I prinsippene defineres en nyutdannet nytilsatt lærer som en lærer i de to første årene som ansatt i skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling (Kunnskapsdepartementet, 2018). Med veiledning skapes det en overgang mellom utdanning og yrke som både ivaretar og utfordrer nyutdannede i utøvelsen av læreryrket, samt videreutvikler den nyutdannedes kompetanse og praksis. Veiledning beskrives som en

planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe. Den bør inkludere, anerkjenne og bruke den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet tilpasset den nyutdannedes forutsetninger og behov. Veiledning bør gjennomføres på en systematisk måte de to første årene i yrket, gjennom avsatt tid til planlegging og gjennomføring hos både veiledere og nyutdannede. En kvalifisert veileder er en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer. En veileder bør fortrinnsvis ikke ha personalansvar for den nyutdannede nytilsatte læreren. Det legges videre vekt på at veiledningen av nyutdannede lærere skal være basert på forskning og erfarings basert kunnskap. Veiledningen bør både gi utfordringer og ivareta den nyutdannede i utøvelsen av læreryrket. Veilederen og den nyutdannede bør lage en plan med temaer der det blir lagt vekt på den nyutdannedes behov og ønsker. Den bør også gi rom for skolens utviklingsområder, satsingsområder og situasjoner som oppstår. Innholdet i veiledningen vil på den måten være tilpasset de ulike skolene og individene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det anbefales videre en kombinasjon av individuell veiledning og veiledning i gruppe. Dette gir ulike muligheter for den nyutdannedes utvikling og tilpasning til lokale forhold. Individuell veiledning gir rom for individuell tilpasning og oppfølging, mens gruppeveiledning gir mulighet for å treffe andre nyutdannede og dele erfaringer med likesinnede (Kunnskapsdepartementet, 2018). Gjennom kvalifisert veiledning søkes det å gi den nyutdannede trygghet til å håndtere og mestre arbeidssituasjonen og møtet med elevene. Veiledningen skal gi bevissthet om verdien av egen kompetanse og et ledd i å beholde de nyutdannede ved skolen. Veiledning kan virke utviklende for profesjonsfellesskapet ved skolene og bidra til bedre trivsel for elever (Kunnskapsdepartementet, 2018). Videre kan en god veiledningsordning og et godt system for kompetanseutvikling bidra til at nyutdannede lærere blir fortere trygge på sin rolle og blir værende i skolen. Den kan bidra til at den nyutdannede lærer utvikler egen kompetanse, og gi den nyutdannede mulighet til dele ny og oppdatert kunnskap med sine kolleger. Veiledning av nyutdannede kan være en investering i profesjonsutvikling av ansatte (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Rambøll (2020) har på oppdrag av Utdanningsdirektoratet evaluert «Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere». Evaluering viser at 42 prosent av de nyutdannede nytilsatte lærere får veiledning og 26 prosent har mottatt veiledning tidligere. Til sammen utgjør det 68 prosent. De fleste av disse begynte som lærere og

fullførte lærerutdanningen i løpet av 2018. Det kan bety at 26 prosent nyutdannede fikk veiledning det første året de jobbet som lærer, men at veiledningen ikke ble videreført det andre året i læreryrket. 32 prosent svarer at de ikke får veiledning. Denne evalueringen er interessant i lys av Teaching and Learning International Survey<sup>1</sup> (TALIS) fra 2018, som fant at den største bekymringen for norsk utdanningspolitikk er mangel på støtte og veiledning for nyutdannede lærere (Thronsdén, Carlsten, & Julius, 2018). Derfor har en viktig del av evalueringen til Rambøll (2020) vært å undersøke hvordan prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede lærere følges opp.

Systematisering og konkrete planer for veiledningen var et kjennetegn ved gode veiledningsordninger ifølge Rambøll (2020). Rambøll fant at 60 prosent av grunnskoleeierne har en overordnet plan som setter rammene for veiledningen i den enkelte skole. I 97 prosent av planene var det formalisert hvem som ga og mottok veiledning og hvor ofte veiledning skulle skje. Videre hadde både veileder og de nyutdannede ansvar for å fastsette tema. Dette kan tyde på at de nyutdannede behov ivaretas i veiledningen. Leder hadde ofte ansvar for hvor mye tid som ble satt av til veiledning og for at det ble lagt praktisk til rette for veiledning på den enkelte skole. Som oftest hadde veileder ansvaret for hvordan veiledningen skulle foregå. Resultatene viste at én av tre lærere oppga at veilederen deres hadde lederansvar og/eller personalansvar for seg. Det kan også se ut som at den kompetansen veilederen tilegnet seg gjennom veilederstudiet, har hatt en verdi for utvikling av organisasjonen og profesjonen generelt (Rambøll, 2016; Kunnskapsdepartementet, 2018; Rambøll, 2020).

Evalueringen viste at det var mest vanlig at veiledningen ble organisert ved den enkelte skole, og at det var mer vanlig å veilede en-til-en enn å veilede i gruppe (Rambøll, 2020). To av tre lederne har satt av tid til veiledning i både veileders og den nytilsattes arbeidsplaner. De nyutdannede nytilsatte lærerne oppga at de fikk veiledning to eller flere ganger i måneden. Her fikk 30 prosent veiledning flere ganger i uka, og 23 prosent én gang i uka. Sammenlignet med forrige evaluering er det en større andel lærerne som får veiledning, og veiledning skjer oftere. Over halvparten av de nyutdannede nytilsatte lærerne har satt av mellom 31 og 60 minutter til veiledning i uka. Det vanligste var å ha veiledningssamtaler utenom undervisning og fellestid.

---

<sup>1</sup> OECDs (TALIS) 2018: er en internasjonal komparativ undersøkelse blant lærere og skoleledere

Tema i veiledning var ofte klasseledelse, læringsmiljø, elevvurdering, skole-hjem-samarbeid, elevvurdering, skolen som organisasjon, arbeidsplass og kollegaveiledning. Andre temaer som også inngikk i veiledningen var teknisk opplæring, nye lærerplaner, mobbing, §9a, tverrfaglighet, veiledning i forhold til administrative oppgaver og arbeidsmiljø. Ifølge veilederne var også tilpasset opplæring som spesialundervisning, særskilt språkopplæring relasjoner, etiske spørsmål, konflikthåndtering, grensesetting, veiledning i vurdering, rutiner for samarbeid med andre instanser som for eksempel barnevern og PPT temaer som ble tatt opp i veiledning.

Evalueringen viste at 22 prosent av veilederne hadde formell veilederkompetanse, og de nyutdannede mente at veilederne hadde den nødvendige veilederkompetansen og faglige kompetanse til å være veileder. De nyutdannede oppga også at de kunne bruke egen kunnskap og erfaring og spille inn ønsker og behov til veiledningen. Dette ble bekreftet av veiledernes egen vurdering av veiledningen.

De nyutdannede opplevde veiledningen som noe mindre planlagt og at veilederne i liten grad stilte utfordrende spørsmål eller ba om begrunnelser. Rambøll (2020) fant også at veilederne var opptatt av et godt relasjonelt klima, å være en som lyttet og en som delte av sine erfaringer. Dette ble også bekreftet av de nyutdannede.

Skolelederne rapporterte at de i noen, til stor grad, bruke de nyutdannedes kompetanse som en ressurs og bidrag i profesjonsfellesskapet i skolen. Det var også det inntrykket de nyutdannede lærerne ga. Det fantes imidlertid i liten grad, en plan for hvordan den nye kompetansen skulle brukes. Hovedsakelig innebar det å dele kompetansen med sine kollegaer, og varierte fra skole til skole. Veilederne oppga at et stort utbytte av å være veileder og at de mestret rollen som veileder, mens skolelederne var verken enig eller uenig i at de hadde et tett og forpliktende samarbeid med universitet eller høyskole (Rambøll, 2020).



## 2 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet redegjøres det for avhandlingens teoretiske perspektiv. Disse teoretiske perspektivene har vært relevante i utforskningen av problemstillingen. Tematikken den etablerte litteraturen beskriver har blitt sett i sammenheng med den avgrensning problemstillingen rommer. Det teoretiske rammeverket vil gjøre seg gjeldende i drøftingen og analysen av den innsamlede empirien. Kapitlet er delt inn i kapitler som omhandler 1) emosjonelle, eksistensielle og profesjonelle utfordringer 2) lederens rolle i veiledning av nyutdannede 2) organiseringen av veiledningen, 3) innhold i veiledningen 4) gruppeveiledning og veiledning en-til-en, 5) og utbytte av veiledningen.

### 2.1 Utfordringer for de nyutdannede lærerne

Nyutdannede læreres møte med yrket, beskrives ofte som et praksissjokk, og kan beskrive deres følelse av manglende kompetanse. Flere nyutdannede forteller om et gap mellom kravene de møter i yrket og den kompetansen de fikk gjennom utdanningen. Praksissjokk kan være en opplevelse av at de nyutdannede er uforberedt for den virkeligheten de møter når de får jobb i skolen (Helgesen 2014).

Dahl beskriver den første tiden i læreryrket som et praksissprang. Nærmest et sprang over en grøft eller elv hvor brua mangler (Dahl, 2006). Mens Jakhelln (2011) beskriver denne perioden som «sink or swim», hvor de nye kaver for å holde seg på overflaten. Ulvik & Smith (2018) påpeker at travelhet og uoversiktlige oppgaver bidrar til at det første møtet med yrket kan bli overveldende. Selv om de nyutdannede har erfaring fra praksis i utdanningen, er den ofte begrenset. Ofte kan nye lærere beskrive situasjonen den første tiden i yrket med at lærerutdanningen ikke til fulle har forberedt dem på den hverdagen og de krav som venter dem, og det er enkelte sider ved yrkesutøvelsen som må erfares og læres i selve yrket (St. meld. Nr. 11 2008-2009). Evalueringer gjort av NOKUT (2006; 2010) peker på at de nyutdannede mangler kunnskap og ferdigheter som lærere. De hevder at utdanningen har alvorlige mangler og at avstanden mellom teori og praksis er for stor (NOKUT, 2006; NOKUT, 2010).

Dette kan bety at manglende kunnskaper og erfaringer som kreves for trygg mestring og positiv utvikling i startfasen i yrkeslivet, læres gjennom praksis i utviklende og trygge

interaksjoner mellom kollegaer og veileder. Dersom praksisen ikke gir en positiv integrasjon, er den nye læreren overlatt til å finne ut av utfordringene på egen hånd. Noe som kan, føles skremmende og føre til at de nye lærerne føler de mister fotfestet i tilværelsen (Cullberg, 2007). Jordell (1982) mener realitetssjokk, kan være et dekkende begrep. Lærerne vet hva de går til, men belastningen er likevel så betydelig at et flertall opplever de første ukene som mer negative enn positive (Jordell, 1982, s. 444). Jordell (1982) forstår ikke sjokket som at skolens virkelighet er annerledes enn de nye lærerne hadde forventet, men heller at utfordringene er så mange og kommer på en gang. De har ikke mulighet til å stoppe opp og tenke over hva de skal gjøre når utfordringene oppstår. De må handle der og da, og det kan oppleves som et sjokk.

Larsen (2008) bruker derimot «trykk» som beskrivelse av de nyutdannedes opplevelse av en travel hverdag bestående av krav og forventninger, engasjement og pågangsmot. Trykk kan forstås som noe de nyutdannede selv skaper, og som kan fungere som en drivkraft i deres arbeid. De har kompetanse til å håndtere utfordringene i yrket. På den annen side finner Sissel Østrem (2008) at de nye lærerne opplever mer glede og mening med arbeidet enn forskningslitteraturen konkluderer med. Selv om de nyutdannede har praksiserfaring fra utdanningen, er disse ofte begrenset. Mange savner kunnskap om lærerens forpliktelser utover det som foregår innenfor klasserommet (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). Ødegårds (2011) fremhever at nyutdannede har mye teori, men at de mangler praksis.

ProLearn-prosjektet<sup>2</sup> synliggjorde for forskere hvordan forskjellige yrkesgrupper, deriblant allmennlærere, håndterte krav om videre oppdatering og læring i yrket. I tillegg så de på hvilke ressurser disse gruppene fikk Jensen (2008). Dette prosjektet viste at deres informanter generelt uttrykket overgangen fra utdanning til arbeidslivet som kontinuitet, ikke praksissjokk, slik dette er omtalt innenfor utdannelsessektoren (Hauge, 2001; Jordell, 1986; Jordell, 1989).

I løpet av en periode på om lag 20-30 år har forskningen vist oss ulike forståelser av de nyutdannede. Denne kunnskapen gir oss derfor forskjellige sannheter om dem. Vi kan identifisere en mangeldiskurs og en kompetansediskurs (Rønbeck, 2012). Helgesen (2014) oppfatter at både ressurs- og mangeltilnærmingen er tuftet på et individorientert kunnskapssyn. Den ene er basert på mangel hos individet og den andre på ressurser hos

---

<sup>2</sup> ProLearn: Professional Learning in a Changing Society.

individet (Helgesen, 2014, s. 152). Nye lærere opplever mange utfordringer samtidig og som de skal løse for første gang, og det kan oppleves svært stressende. De får allerede første dag de samme oppgavene som de erfarne lærerne. De får ofte ingen opplæring eller myk overgang, som mange andre yrkesutøvere får (Veenman, 1984; Stjernstrøm, 2014; Helgesen, 2014).

## **2.2 Tilrettelegging av veiledning**

Ifølge Stjernstrøm (2014) kan ikke lærerutdanningen forberede studentene på alt som møter dem når de kommer i jobb, for mye av lærerkompetansen kan bare utvikles i arbeidssituasjonen og gjennom å delta i et praksisfellesskap. Veiledning inngår som en del av arbeidsgiveransvaret. På skoler med få ansatte, er leder og veileder ofte samme person. Det er også vanlig at veiledere er erfarne fagpersoner som blir spurt av rektor om å veilede. Der ledere ikke er direkte involvert i veiledningen, vil leder ha et ansvar for å lede og organisere, veiledning og de som er nyutdannet. Leder bør tilrettelegge for at veiledningen kan bidra til at de nyutdannede får en god start, og blir godt integrert i skolens personale (Stjernstrøm, 2014). Veiledningen har både en sosial, en praktisk og en faglig side. Den skal hovedsakelig styrke og videreutvikle yrkesidentiteten, de praktiske ferdighetene og de faglige kunnskapene de nyutdannede bringer med seg fra sin utdanning. De praktiske sidene handler om ordninger og rutiner som alltid finnes i en organisasjon, og i læreryrket vil det være møtet med elever, barn, foreldre og kollegaer i en travel hverdag. Det kan virke overveldende, og for mange er det på disse områdene de først og fremst etterlyser veiledning Stjernstrøm (2014, ss. 88-89) .

Ifølge Stjernstrøm (2014) assosieres gjerne den sosiale dimensjonen med sosiale sammenkomster utenom arbeid, for å skape et godt arbeidsmiljø. Ettersom rektor har ansvar for det totale arbeidsmiljøet, kan en bevisst og aktiv ledelse være med på å bygge opp tilliten mellom leder og ansatte. Det kan bidra til å skape et grunnlag for åpenhet og tillit blant de ansatte. Med en slik basis kan lederen få bedre tilgang til å sette i gang utviklingsprosesser og lede det pedagogiske arbeidet (Blase & Blase, 1999; Leithwood & Riehl, 2003; Fullan, 2005). Når lederen bruker sine kunnskaper om det relasjonelle aspektet, er lederen bevisst at læringen foregår i en sosial setting der individene i systemet utfordrer og forsterker hverandres læring i en interaksjon. Det har igjen betydning både for de erfarne og de uerfarne lærerne i deres profesjonsutvikling. En slik leder vil legge til rette for samarbeid lærerne

imellom gjennom ulike teamfellesskap og der læringen er situert (Hodkinson, Biesta, & James, 2007; Lave & Wenger, 2003).

Ifølge Stjernstrøm (2014) kan den praktiske dimensjonen oppleves av mange nyutdannede som usikkerhet i undervisningssituasjonen. Det går på den håndverksmessige siden av yrket (*techne*). De kan oppleve at de har begrenset tilgang til metoder og at de har for liten trening i å organisere undervisning for at elevene skal få best mulig læringsutbytte. Det å sette seg inn i lover og regler kan også virke overveldende for en nyutdannet, som ofte har nok med det daglige. Ofte ser veilederne på støtte og veiledning på dette området som sin hovedoppgave og følger opp den nyutdannede ved å være støttende samtalepartner, spesielt når det gjelder den emosjonelle belastningen mange opplever den første tiden i jobb (Jakhelln, 2011). Dette organiseres forskjellig på ulike skoler. Ved noen skoler veiledes det i grupper mens det ved andre skoler veiledes en-til-en.

Den faglige dimensjonen kan oppleves som mange nye utfordringer som samtidig som skal løse for første gang, noe som igjen kan oppleves svært stressende. De nyutdannede får allerede fra første dag de samme oppgavene som de erfarne lærerne. De får ofte ingen opplæring eller myk overgang som mange andre yrkesutøvere får (Veenman, 1984; Stjernstrøm, 2014). Berger og Jakhellns (2014) forskning viser at de nyutdannede har stort utbytte av det fellesskapet de nyutdannede opplever sammen med andre nyutdannede. Stjernstrøm (2014) fremhever verdien i den indirekte veiledningen som lederen gjør ved å legge til rette for at de nyutdannede innlemmes i personalet og deltar i de kollektive utviklingsprosessene for hele personalet. Fra et lederperspektiv kan man se de nye bringe med seg kunnskap, nye tanker, ideer og holdninger som kan bryte med etablerte forestillinger om undervisning og læring i et allerede etablert miljø. De erfarne og etablerte kollegaene har kunnskaper som de nyutdannede enda ikke har tilegnet seg under utdanningen. Det kan representere et utvidet og kollektivt syn på veiledning, hvis en tenker at forskjellige kunnskap kan utnyttes positivt og gjensidig i veiledningen. Videre peker Stjernstrøm (2014) på at lærenes ferdigheter og metoder kan bli til vaner og uhensiktsmessige rutiner dersom de ikke blir gjenstand for kritisk egenvurdering. Her kan de nyutdannede og de erfarne lærerne tilføre hverandre mye. Hun sier videre at dersom organisasjonskulturen anerkjenner ulik kunnskap, vil den også kunne verdsette det de nyutdannede bringer med av kunnskaper utenfra. Nye perspektiver kan bryte med noen av de etablerte rutiner og mekaniske arbeidsmåter som eksisterer, arbeidsmåter som nødvendigvis ikke fremmer målet for opplæringen. Veiledningen

kan da fungere som et bindeledd mellom utvikling av personlig kompetanse, teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter (Stjernstrøm, 2014).

## 2.3 Profesjonsveiledning

Veiledning som begrep benyttes både i dagligtale og i profesjonell sammenheng. Ofte dreier det seg om hjelp og støtte eller kontroll relatert til kompetanseutvikling eller livsmestring. Veiledning knyttes ofte til ulike læringsarenaer relatert til det personlige plan eller til utdanning eller yrke. I denne oppgaven avgrensers jeg begrepet til å gjelde veiledning av nyutdannede lærere. Bjerkholt (2017) definerer veiledning som målrettet, prosessuell og relasjonell, der hensikten er å fremme utvikling og læring. Om begrepet knyttes til profesjonsveiledning er dette en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk granskning av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlige for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling (Bjerkholt, 2017, s. 88).

Smith & Ulvik (2018) bruker begrepet mentor om en som veileder nyutdannede. For enkelhets skyld vil jeg fortsette å bruke veileder som begrep. Smith & Ulvik (2018) peker på at profesjonell autonomi åpner for tilpassing av praksis etter konteksten. Det betyr at veiledningen kan tilpasses den som blir veiledet, altså den nyutdannede læreren. Videre sier de at det er nødvendig med forståelse for at «one size does not fit all», og at i denne prosessen må veilederne få rom til å utøve profesjonell visdom og autonomi.

Dersom veiledning skal bli betraktet som en profesjon, stilles det strenge krav til at profesjonen er bygget rundt et eget kunnskapsområde. De peker på viktigheten av å holde fast ved en systematisk og strukturert utdanning av veiledere for nye lærere, og at det bør unngås å søke løsninger der det er mulig å være veileder for nyutdannede lærere uten veilederutdanning (Smith & Ulvik, 2018).

I Norge er det lærerutdanningsinstitusjonene som har ansvaret for utdanningen av veiledere, mens skoleeier har ansvar for at nye lærere får veiledning. Smith & Ulvik (2018) peker på at om alle lærere skal få en kvalitet sikret og profesjonell veiledning, må det etableres en god

dialog og et tett samarbeid mellom skoleeier og utdanningsinstitusjonen. De trekker frem tre fallgruver, der den første er at veiledning ikke blir sett på som en profesjon, som ekskluderer de som ikke har utdanning i veiledning. Dette kan gjøre slik at skoleeier og rektor kan åpne for praktiske løsninger som kan føre til overfladisk implementering av direktivene. En annen utfordring er at de tekniske rammene rundt veiledning blir stramme, både i form og struktur. Det kan føre til at veileder mister sin profesjonelle autonomi. Veiledning kan da skje i lys av en ferdig liste med kunnskap og ferdigheter den nyutdannede skal dokumentere.

Internasjonalt har slike ordninger vist seg å ha en reduserende virkning på profesjonsutøvingen og gjøre at utøveren velger tekniske løsninger for å fylle kravene, heller enn å arbeide for å ta profesjonelle avgjørelser som er best mulige i den gitte konteksten. I tillegg kan de eksterne rammene, ofte i lys av lite ressurser, ikke tillate at veiledning får den verdi den bør ha for de nye lærerne, for veilederen og for skole og profesjon. Smith & Ulvik (2018) påpeker at det må settes av tid til veiledningsaktiviteten. Slik at både den nyutdannede og veilederen må få tid til å møtes, få til å observere hverandre og tid til å reflektere sammen og hver for seg. Den tredje faktoren Smith & Ulvik (2018) trekker frem er vist gjennom forskning og fremhever at det er nødvendig at både den nyutdannede og veilederen har egne nettverk hvor de kan diskutere erfaringer, lære av hverandre og få jevnlig faglig påfyll (Rots, Aelterman, & Keltchermans, 2007). Her er samarbeid mellom skoleeier og utdanningsinstitusjonene avgjørende (Smith & Ulvik, 2018). De poengterer videre at det er innenfor profesjonelle nettverk profesjonsutvikling finner sted. Det er der de nye lærerne kan skape sin yrkesidentitet i dialog med likesinnede og fagpersoner fra lærerutdanningsinstitusjonene, og veilederne bygger opp sin profesjonsidentitet (Smith & Ulvik, 2018).

## **2.4 Innholdet i veiledningen**

Studier viser at de nyutdannede opplever at de trenger konkrete råd i hverdagen, og at deres forventninger til veiledning er blant annet å få råd og hjelp (Bjerkholt, 2013a; Jackhellin, 2008; Ødegård, 2011; Bjerkholt, 2017). Eik (2014) finner i sin studie av nyutdannede barnehagelærere at det kan være vanskelig å finne tema til veiledningssamtalene. Bjerkholt (2017) hevder at i de tilfeller veileder forventet at veisøker i forkant skulle identifisere sitt læringsbehov, og selv i liten grad bidro til å hjelpe veisøkerne til å analysere seg frem til hva

veiledningssamtalen kunne handle om, oppga de nyutdannede etter et års veiledning at de hadde hatt lite utbytte av veiledningen det skoleåret. Der veilederne og de nyutdannede fant fram til hva veiledningene skulle handle om sammen, oppga de nyutdannede at de hadde hatt stort utbytte av veiledningen det skoleåret. Bjerkholt (2017) mener at noe av årsaken til at det kan oppleves som vanskelig å identifisere egne læringsbehov kan ha sammenheng med at de er i starten av yrkeskarrieren. Læreryrket er komplekst og denne kompleksiteten bidrar til at det er særs krevende for studenter og nyutdannede, på egen hånd, å analysere seg frem til hvilke læringsbehov de har (Hargreaves, 1994; Hargreaves, 2005). Det at nyutdannede har lite erfaring som lærer, innebærer at de kun har en gryende forståelse av kontekstens kompleksitet, og dermed ikke har forutsetninger for å kunne identifisere egne læringsbehov. For å forstå egne læringsbehov trenger man har inngående kjennskap til den konteksten profesjonsutøvelsen skal foregå i. De nyutdannede kan ha forståelse for ulike aspekter ved konteksten og perspektiver på deler av konteksten, men har ikke hatt muligheten til å få innsikt i skolekontekstens kompleksitet (Bjerkholt, 2017).

## **2.5 Dialogbasert gruppeveiledning**

De siste 40 årene har veiledningstradisjonen i Norge i stor grad vært preget av Lauvås og Handals (2000) individorienterte handling og refleksjonsmodell. Det teoretiske utgangspunktet for modellen er at læring primært foregår i det enkelte individ, gjennom refleksjon over egen handling. Fokus i veiledningen, er på den personlige utviklingen. Organisasjonenes sosiale liv står ikke i fokus (Heikkinen, Tynjälä, Hansén, Jokinen, & Aspfors, 2011). Suhr (2014) hevder at denne modellen kan bidra til å fremme reproduksjon og opprettholdelse av det bestående. Dette begrunnes med at det i individorientert veiledning rettes spørsmål mot veisøkers personlige opplevelser. Veisøkeren utfordres til å begrunne sine handlinger, som er knyttet til ens personlige oppfatning. Deretter utfordres veisøkeren til å forestille seg saken ut fra ulike andres perspektiv. Videre bringer ikke veilederen inn egne synspunkter eller ny kunnskap, men opprettholde praktiske og teoretiske tradisjoner gjennom å rette søkelys mot individuelle prosesser for refleksjon (Søndenå, 2004; Worum, 2014). Gruppeveiledningen er influert av sosiokulturell dialogbasert læringsteori. Ifølge Dyste (2001) bygger det «*Sosiokulturelle perspektiv på eit konstruktivistisk syn på læring, men legg avgjerande vekt på at kunnskapen blir konstruert gjennom samhandling og i ein kontekst, og*

*ikkje primært gjennom individuelle prosessar»* (Dysthe, 2001, s. 42). For Bakhtin (2005) og Buber (1993) er dialogbegrepet å se den menneskelige eksistens og meningsskapning som et menneskelig fellesprosjekt. Worum (2014) hevder at det dialogfilosofiske perspektivet samsvarer med det sosiokulturelle perspektivet, som ser kunnskap som noe som skapes i et læringsfellesskap. Et aspekt ved Bakhtins (2005) dialogiske analyse er at ulike forståelser og ferdigheter må kommuniseres for å utvikle en helhetsforståelse. Forståelsen er avhengig av at mottakeren er aktiv i møtet med budskapet og responderer på det, og ikke bare overfører mening fra sender til mottaker. Relasjonen i dialogen er derfor sentral (Buber, 1993). På denne måten kan vi se vi at både veisøkeren og veilederen påvirkes av veiledningsmøtet og vil la seg utfordre og endre (Hansen, 2008). Veilederen vil by på seg selv i form av å presentere egne synspunkter og forståelser for saken, og ikke bare være en som stiller spørsmål. Bakhtin (2005) la vekt på at det er ikke jeg, men alltid vi, som gjennom dialogisk interaksjon skaper mening og forståelse. Dette gjør at andre bidrar til å utvikle forståelsen, både faglig og personlig. *«Å se seg selv krever distanse, og mennesket kan bare se og forstå seg selv gjennom kommunikasjon med andre»* (Bakhtin, 1984). I møtet mellom forskjellige og motsetningsfylte stemmer, skapes forståelsen. Det er videre i denne motsetningsfylte dialogen man skaper et kreativt potensial, *«ved at det provoserer frem svar som aktualiserer potensialet hos den andre»* (Dysthe, 1991a, s. 15). Ifølge Worum (2014) vil dette si at alle deltakerne i en veiledning kan utvikle ny forståelse gjennom et aktivt møte i form av innspill og respons på ytringer fra andre: *«Gjennom å møte perspektiver som både kan sympatisere med og som strider mot egne synspunkter, får den enkelte et blikk på egen tenkning og egne fordommer»* (Worum, 2014, s. 31). Worum (2014) viser forskjellen mellom et individorientert perspektiv og et sosiokulturelt perspektiv gjennom hvordan vi forholder oss til en problemstilling. I en individorientert veiledning, i gruppe eller en-til-en, vil spørsmålene primært rettes mot veisøkers opplevelser, forståelser, begrunnelser og løsninger. Man utfordrer veisøker til å forstå saken ved å gå inn i problemstillingen fra ulike perspektiver. Mens man i den dialogbaserte gruppeveiledningen vil undersøke saken ved at ulike perspektiver belyses gjennom at alle deltagere sier noe om hvordan den bestemte saken ser ut fra deres ståsted. Aktiv deltakelse i den dialogbaserte veiledningen innebærer at flere presenterer sin forståelse eller får prøvd sin argumentasjon for en sak eller hendelse. Slik utvikles kunnskap og forståelse basert på forskjellige perspektiver presentert av ulike deltakere i veiledningen (Worum, 2014). Dyste (2001) beskriver dette som en kunnskapskonstruksjon i en kontekst.



Søndenå (2004) omtaler det som overskridende og nyskapende refleksjon. Jakhelln (2011) hevder at man i tråd med veiledning av nyutdannede, kan se at dialogbasert gruppeveiledning bidrar til kollektiv læring. Hun peker på at ved å legge for stor vekt på individuelle behov kan en hindre kollektiv læring. For å konstruere ny kunnskap er forutsetningen at ulike aspekter ved det sosiale og kulturelle belyses gjennom andres aktive deltakelse i veiledning. I en veiledning kan man derfor få frem ulike opplevelser av en sak eller et samarbeid som oppleves utfordrende (Jakhelln, 2011).

Ifølge Worum (2014) kan man gjennom aktiv deltakelse i veiledning være med på å utvikle en kollektiv kompetanse, spesielt om veiledning er en sentral del av utviklingsarbeidet. Gruppeveiledningen foregår da som en undersøkende samtale der man kommuniserer ulike synspunkter, spørsmål og opplevelser (Worum, 2014). I en individorientert veiledning enten i gruppe eller en-til-en, vil man derimot kun ha en veisøker som får spørsmål fra veilederen og andre deltakere i veiledningen. Spørsmålene skal bidra til å utvikle veisøkers innsikt i egen praksisteori. Denne metoden kalles «problembasert veiledning i gruppe» (Lauvås, Lycke, & Handal, 1996, ss. 62-66). Bjørndal (2009) hevder at bruk av modellen føre til mekanisk styring av veiledningssamtalen. Veilederen eller andre vil ikke få status som ekte samtalepartnere i en slik veiledning. Man fremmer hverken individuell eller organisatorisk utvikling gjennom ensidig søkelys på individuell handling og tenkning (Bjørndal, 2009).

Den tradisjonelle individorienterte veiledningen har ifølge Worum (2014) tilført veiledningsfeltet mye, men i forhold til dagens krav er det ikke tilstrekkelig. Den dialogbaserte gruppeveiledningen bidrar til en helhetlig kompetanseutvikling fordi den fører til økt forståelse for mellommenneskelige forhold, som igjen påvirker og endrer holdninger og handlinger. Kunnskapsutvikling og evne til å se egne erfaringer gjennom teoretiske begreper kan føre til at hele personalgruppa blir i stand til å utvikle sine holdninger og ferdigheter. Ut fra denne tolkningen vil nyutdannede kunne være bidragsytere med ny kunnskap fra utdanningen, samtidig som de får prøvd ut sin argumentasjon i lys av andres forståelser (Jakhelln, 2011).

## 2.6 Betydningen av veiledningen og tilrettelegging for de nyutdannede

I læreryrket kan oppfølging bidra til å forebygge frafall, gi en bedre kvalitet på lærerens undervisning og bidra til skoleutvikling (Smith & Ulvik, 2018, s. 44). Forskning viser at det er en større sjanse for at de gode lærere med høy faglig kompetanse blir i læreryrket om de får veiledning. Disse lærerne får lettest tilbud andre steder og gir seg i skolen om læreryrket ikke står til forventningene de hadde (Rots, Aelterman, & Keltchermans, 2007).

Det kan fremdeles se ut som om de nye lærerne får de mest krevende klassene, dette er uheldig ettersom det viser seg at de lærerne som får en positiv opplevelse fra start av, knytter seg tettere til yrket og utvikler en sterkere identitet som lærer (Aspfors & Fransson, 2015; Smith, Ulvik, & Helleve, 2013; Hoy & Spero, 2005). Lærere som får en jobb de opplever mestring i, blir også mindre tradisjonelle (Flores & Day, 2006). Lærere som mestrer, får overskudd til å lage spennende undervisningsopplegg og eksperimentere, i stedet for å bruke det de kjenner fra før eller å la læreboka styre. De får også større mulighet til å være den læreren de ønsker å være og bedre tid til å ta i bruk utdannelsen sin (Smith & Ulvik, 2018).

Det å få oppfølging den første tiden demper overgangen det vil være å begynne i ny jobb. Det er godt å få innspill fra noen som kjenner virksomheten, og å ha noen å kunne diskutere med.

Det viser seg imidlertid at nye lærere får mindre støtte fra kollegaer og andre lærere. Det kan skyldes at det er vanskelig å uttrykke behovene sine og dermed få hjelp fra andre. Ofte ønsker ikke nyutdannede å spørre og signalisere at de kommer til kort, noe som bidrar til at de blir stående alene. Her kan trygge omgivelser gjøre det enklere å spørre om hjelp. I tillegg kan en mer kollektiv tilnærming til profesjonell utvikling på skolen og at lederne forholder seg til profesjonelle temaer ikke bare til administrative være til hjelp (Caspersen & Raaen, 2014).

De nye lærerne har også behov for mye informasjon, ettersom det er mye å sette seg inn i på en ny arbeidsplass. Det å få utpekt en kollega/fadder det er lov til å stille «dumme» spørsmål til og som har avsatt tid til å hjelpe vil være nyttig. Siden det å være en diskusjonspartner kan være til gjensidig glede og nytte, mens det å bidra praktisk kan oppleves som en ekstra byrde i en ellers travel hverdag for den erfarne lærer. En nyutdannet har slik sett et mangfold av behov som vanskelig kan dekkes av kun en veileder (Smith, Helleve, & Ulvik, 2009). Videre hevdes det at det er lettere for nye lærere å begynne på en skole som allerede har en

delekultur. I en slik skole kan en lettere ta i bruk den nyes fagkunnskap eller personlige egenskaper eller ferdigheter (Smith, Helleve, & Ulvik, 2009).

Ulvik og Helleve (2015) påpeker at det er uheldige konsekvenser av å gi en nyutdannet en for krevende start. Ofte uttrykkes det som en mangel ved utdanningen hvis «den nyutdannede ikke kan gå inn i en full stilling fra første dag» (Ulvik, 2018, s. 51). Ulvik, Aas, Hildremyr, Johansen, Lund, Olsen & Smith (2009) har videre funnet at oppfølging av nyutdannede bør inkludere dem selv. Formaliserte opplegg er en fordel fremfor løsninger som er mer tilfeldige. Videre bør denne oppfølgingen følges med ressurser i tillegg til å være forpliktende for de involverte parter. Likevel må opplegget være fleksibelt, slik at det lett kan tilpasses den enkelte lærer og den konteksten som det jobbes innenfor. Veileder bør i tillegg til å være utdannet veileder være en dedikert og egnet person. Erfaringen er at det er en fordel om det er en forbindelse mellom utdanningsinstitusjonen og skolen, der begge parter drar veksler på hverandres kompetanse. Der teori og praksisfelt kan utfylle og utfordre hverandre. Nyere studier fra andre land viser at lærerne med sammensatt støttestruktur rundt seg var mest fornøyde. Lærerne hadde en veileder, i tillegg til å være en del av et samarbeidende team. De var i en gruppe med andre nyutdannede og hadde jevnlig møter med ledelsen. En veileder var tilgjengelig for praktiske spørsmål, slik at de nyutdannede ikke følte de plaget noen. Trygghet i den daglige undervisningen fikk de nye fra lærerteamet. Vennskap og uformell støtte fikk de nyutdannede av gruppen med andre nye i samme situasjon. I tillegg til at møter med ledelsen ga inntrykk av at lederne ønsket dem alt vel på en engasjerende måte (Ulvik & Helleve, 2015).

## **2.7 Oppsummering**

I dette kapitlet er det redegjort for det teoretiske rammeverket oppgaven tar utgangspunkt i. Kapitlet starter med å beskrive de nyutdannedes utfordringer som ny i yrket. Deretter belyses veiledning både fra en sosial, en praktisk og en faglig side. Dette fordi tilrettelegging av veiledningen kan fungere som et bindeledd mellom utvikling av personlig kompetanse, teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter. Videre redegjøres det for profesjonsveiledning, og viktigheten av å holde fast ved at veiledning er en profesjon, slik at den beholder sin profesjonelle autonomi. Dette for å unngå at veiledning skjer i form av lettvinne løsninger, som på sikt kan svekke veiledningens verdi. Deretter belyses innholdet i

veiledningen, for å vise læringsbehovet kan variere. I de veiledningsordningene hvor veileder og de nyutdannede sammen fant frem til hva veiledningen skulle handle om, hadde de nyutdannede størst utbytte av veiledningen. Den dialogbaserte gruppeveiledningen gir et innblikk i hvordan de nyutdannede kan bli bidragsytere med ny kunnskap fra utdanningen dersom de får prøvd ut sin argumentasjon i lys av andres forståelse. Til slutt synliggjøres betydningen av veiledningen og tilretteleggingen for de nyutdannede. Der det kan se ut som at en sammensatt støttestruktur rundt de nyutdannede var det som de nyutdannede var mest fornøyde med. Videre i oppgaven vil det teoretiske rammeverket bli brukt for å analysere og drøfte ledere og nyutdannedes erfaringer med veiledning det første året som lærer, men først følger en redegjørelse av studiens forskningsdesign.

### **3 Metode og metodiske avklaringer**

I dette kapittelet vil jeg vise de metodiske valgene for studien. Det vil bli redegjort for hvorfor det har vært hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode. Metoder for innsamling av data vil bli belyst. Tilgang til feltet og informanter vil bli presentert. I tillegg vil jeg reflektere omkring min rolle som forsker. Følgende forståelse er lagt til grunn for begrepene reliabilitet og validitet. Disse begrepene anvendes i diskusjonen om begrunnelse for valg av forskningsstrategi, metoder og utvalg;

- Intern validitet forutsetter at den innsamlede data i denne studien er relevant for forskningsspørsmålet. Det betyr at data kan være interessant, men ikke relevant. Derav ikke valid. Refleksjoner over metodevalg og utvalg mot forskningsspørsmålet er derfor arbeid med intern validitet.
- Ekstern validitet vil her dreie seg om hvorvidt svar på forskningsspørsmål kan anvendes for andre tilfeller enn det feltarbeidet har vært gjort i, og for det utvalget som har bidratt med data. Ekstern validitet er dermed delvis synonymt med generalisering (jf. begrepsbruk i Tresselt, Andreassen, & Lund, 2018).
- Intern reliabilitet handler i denne studien om å unngå misforståelser mellom forsker og forskningsdeltakere. I tillegg handler det om å unngå at informantene «pynter» på virkeligheten, uten at forskeren oppfatter det.

- Ekstern reliabilitet vil her handle om å gjøre det mulig for leseren å reflektere over valg som forsker har gjort; at de valg, utfall og begrunnelser gjøres gjennomiktig (jf. begrepsbruk i Andreassen & Bjørndal, 2019).

Ekstern reliabilitet vil indirekte blir diskutert gjennom diskusjon av de tre første kulepunktene, og forsøkt fremstilt gjennom de systematiske steg jeg har foretatt meg. Begrepene anvendes fortløpende i kapitlet til å vurdere studiens kvalitet. Forskningsetiske vurderinger gjøres også fortløpende.

### **3.1 Kvalitativ metode**

For å svare på forskningsspørsmålet brukes en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder har utgangspunkt i teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) (Severinsen, u.å) . Man skiller i hovedsak mellom kvantitativ forskning og kvalitativ forskning. Kvantitative metoder benyttes ved statistiske analyser av innsamlede datamateriale med mange enheter (Christoffersen & Johannessen, 2012). Den kvalitative tilnærmingen egner seg godt når man skal samle inn informasjon som ikke lar seg tallfeste, men som krever analyse og tolkninger av deltakernes meninger og holdninger (Christoffersen & Johannessen, 2012). I valg av metode har jeg tatt utgangspunkt i forskningsspørsmålet, og for å finne svar har jeg valgt intervju som metode. Det er gjennomført et gruppeintervju og fem telefonintervju for å innhente informasjon.

### **3.2 Intervju som forskningsmetode**

I kvalitativ forskning er det mange måter å innhente data fra et felt. Innsamlingsmetode må sees i sammenheng med forskningsspørsmålet og det må velges en metode som i størst mulig grad kan bidra til at forskningsspørsmålet kan besvares. Jeg fant det hensiktsmessig å innhente data fra et utvalg nyutdannede nytilsatte lærere og skoleledere. Dette gjorde at intervju ble et formålstjenlig valg. Ifølge Postholm (2011) er formålet med intervju å få fylldige og detaljerte beskrivelse av informantenes erfaring og opplevelse av et fenomen. Dette oppnådde jeg i større grad ved intervju enn ved observasjon. Intervju som metode handler om å gjøre bruk av et redskap for å utvikle en forståelse for praksisfeltet samlet sett (Postholm, 2011). Samtaler har alltid vært en vesentlig del av menneskets livsverden, og ved hjelp av

språk og tegn har vi kunnet svare på hverandres spørsmål og gi uttrykk for følelser, tanker, holdninger og intensjoner. En intervjuguide (vedlegg 4 og 5) dannet utgangspunktet for intervjuene. En intervjuguide er en mer eller mindre detaljert oversikt over temaer og/eller spørsmål som skal tas opp i løpet av et intervju. Intervjuguiden min besto av intervjuspørsmål som hadde utgangspunkt i problemstillingen min. Gjennom dette struktureres intervjuet. Ifølge Bjørndal (2017) er det stor grad av fleksibilitet i denne intervjuformen, ettersom intervjueren kan endre rekkefølgen på spørsmål og temaer ut ifra hvordan intervjuet utvikler seg. Denne formen for intervju vil kunne balansere hensynet mellom å være åpen for ulike typer informasjon og samtidig å sikre at man får svar på sentrale spørsmål innenfor bestemte temaer (Bjørndal, 2017). Selv om intervjuguiden lå til grunn for intervjuene, lot jeg informantene snakke nokså fritt omkring de oppsatte spørsmålene. I tillegg forsikret jeg meg om at vi hadde berørt alle temaene i løpet av intervjuet. Et slikt intervju kan karakteriseres som et ustrukturert intervju (Postholm, 2010). Ustrukturerte intervju har åpne spørsmål rundt et på forhånd gitt tema der rekkefølgen og spørsmålene ikke er tilrettelagt på forhånd. Forskeren prøver å forstå den komplekse atferden som studeres, uten noen form for forhåndskategorisering som kan begrense studien. Forskeren forsøker heller å forstå enn å forklare det som blir forsket på. Dette samsvarer med det formålet all kvalitativ forskning har (Postholm M. , 2011; Creswell, 1998). Åpne spørsmål ble brukt fordi det gir større sjanse for å få mer utfyllende svar, enn om informantene hadde svaralternativer de måtte velge mellom (Christoffersen & Johannessen, 2012). Ved intervju var muligheten for oppfølgingsspørsmål der, og det ble rom til å skape mening sammen i en dialog. Slik ble det også mulig for meg som forsker å skaffe intern valid data.

### **3.3 Gruppeintervju**

Postholm (2011) beskriver gruppeintervju som en datasamlingsteknikk innenfor kvalitativ forskning som baserer seg på å spørre ut flere individer enten samtidig eller hver for seg i en uformelle eller formell setting. I denne studien ble det gjort et gruppeintervju der to nyutdannede nytilsatte lærere og en som var nyutdannet for et år siden ble intervjuet samtidig. Ved gruppeintervju kan intervjueren lede interaksjonen i gruppen på en strukturert eller en mer ustrukturert måte. Intervjuer gjort i gruppe beveger ser derfor fra det planlagte til det mer uplanlagte intervju og fra det formelle til det mer uformelle intervju. I denne studien ble det

tatt utgangspunkt i intervjuguiden. Spørsmål ble stilt og de nyutdannede svarte på spørsmålet etter tur. En fordel med denne type intervju er at det er mulig å intervju mange mennesker med begrenset bruk av tid og en ulempe kan være at det er mer utfordrende å koordinere tid og rom for å møtes i grupper (Bjørndal, 2017). I denne studien ble intervjuet gjort på et tidspunkt gruppen vanligvis pleide å møtes for veiledning. Det gjorde at gruppen ikke fikk endringer i tid eller sted og at det var enkelt å koordinere. Ifølge Bjørndal (2017) gir intervju i gruppe et intervju med relativ lav grad av struktur, og kan balansere noen av svakhetene og styrkene ved individuelle intervjuer. Gruppen kan skape rik informasjon, ved at gruppe-medlemmene stimulerer hverandre gjennom å kommentere, supplere eller motsi hverandre (Bjørndal, 2017, s. 110). Informantene i denne studien viste stor grad av hensyn til hverandre under intervjuet. De svarte på spørsmålene og lyttet til hverandres svar. De tilførte egne meninger og opplevelser, eller kom med mer utfyllende beskrivelser. Bjørndal (2017) peker på at svakhetene er at gruppen kan være vanskelig å lede og at informantene kan bli påvirket av sidemannens meninger og svar, og ikke fremme sine egne meninger. Det ble ikke opplevd som vanskelig å lede intervjuet ettersom alle tilførte noe til de fleste svar, uten å ta for stor plass i gruppen. Informantene ble opplevd som selvstendige, noe som også kom frem i diskusjoner og utsagn i løpet av intervjuet.

### **3.4 Telefonintervju**

Telefonintervju som metode er ifølge Bjørvik (2007) en kvalitativ metode i kulturvitenskap. Det typiske kvalitative intervjuet er ansikt til ansikt, hvor en eller flere aktører intervjues om et gitt tema. Det betyr at ansikt til ansikt er en foretrukket metode, men ikke at kvalitativ intervjuemetode forutsetter et fysisk møte mellom informant og intervjuer. Kvalitative intervjuer kan også foretas med telefonen som mellomledd, uten at dette forringer verdien av informasjonsutbyttet. Telefonintervju som metode egner seg godt i undersøkelser rettet mot informanter der talespråk ikke er et hinder og kan i tillegg overkomme geografiske eller økonomiske hindre for et gitt forskningsprosjekt (Bjørvik, 2007). For denne studien var det et praktisk og økonomisk hinder å avtale intervjuer ansikt til ansikt. Det å være forsker og samtidig i full jobb, utløste både en økonomisk og praktisk konsekvent ved å gjøre intervju innenfor arbeidstiden. Både intervjuobjektene og forsker var samtidig opptatt med sine arbeidsoppgaver i det mulige tidsrom, så derfor ble en løsning å foreslå for deltakerne et valg

om å gjøre intervjuet over telefon. En åpenbar fordel ved telefonintervjuet, er at det legger til rette for at informanter relativt fritt kan velge hvor og når et intervju skal finne sted (Bjørvik, 2007). I denne studien ble avtalen med tre skoleledere og to nyutdannede, inngått via e-post. Forskjellige alternative tidspunkter for intervjuene ble foreslått. Dette gjorde at informantene valgte selv tidspunktet for intervjuet. Informantene la i tillegg vekt på å velge et tidspunkt hvor de visste at de var alene, eller hadde mulighet til å trekke seg tilbake. Dette gjorde at intervjuene ble foretatt sen ettermiddag eller tidlig kveld, eller på fridager. Flere av informantene var hjemme mens et mindretall foretrakk arbeidsplassen, med mulighet for en lukket kontordør. For noen informanter kan fraværet av en fysisk tilstedeværende intervjuer oppleves som befriende og mulig forløsende i en intervjusituasjon, fordi telefon utelukker at synlige reaksjoner legger føringer på spørsmål som stilles og uttalelser som blir gitt (Bjørvik, 2007). Ifølge Bjørvik (2017) kan også den avstand telefonen skaper bidra til å øke informantens ønsker og evner til erfaringsformidling. Dette på grunn av at intervjueren ikke en del av, eller kan kontrollere, informantens fysiske kontekst, vil slik som tap av kroppsspråk, mimikk og gester, også kunne være en opplagt ulempe. Muligheten for å utfordre informanten ved spørsmål, kan oppleves som begrensende. Det å nyansere kommentarer, trekke spørsmål tilbake, eller forsøke å gjenopprette balansen dersom informanten føler seg provosert eller ubehagelig utfordret, kan være lettere ved et ansikt-til-ansikt-møte (Bjørvik, 2007). Dermed kan terskelen for å utøve mildt press overfor en informant oppleves som høyere i telefonintervju enn ved en ansikt-til-ansikt, fordi det er lettere å trykke av en samtale enn å gå ut en dør (Bjørvik, 2007). Man kan derfor ikke utelukke at intervjueren kan oppleve å måtte være mer varsom, enn ved ansikt-til-ansikt intervju, for å ha kontroll i situasjonen. Så hvor vidt telefonintervjuet kan bli en for snill fremgangsmåte for en god belysning av temaer som kan være ubehagelige eller kritiske spørsmål, må veies opp mot telefonintervjuets øvrige kvaliteter. I denne studien har også intervjuer gjort intervju av ledere ved tre skoler. Dette har gjort at intervjuer har ønsket å opptre med respekt. Det har derfor vært et ubestridt ønske å ikke stille utfordrende spørsmål. Spørsmålene har også blitt gjort kjent for informantene i form av intervjuguide før intervjuene. Intervjuer har i den grad det har vært mulig ikke stilt oppfølgingsspørsmål utenfor gitte skjema, eller av utfordrende art.



### **3.5 Forskningsetikk**

Fordi dette studien etterspør informantenes opplevelse og erfaring med veiledning, har det vært viktig å innhente informasjon fra informanter med nettopp det. Prosjektet rommer derfor i noen grad håndtering av personopplysninger. For å kunne sikre og bevare den innhentede dataen så presist som mulig, har jeg brukt lydopptak i intervjusituasjonene. Bruk av lydopptak og elektronisk lagring av data krever at prosjektet blitt meldt inn til vurdering hos NSD (Norsk senter for forskningsdata). Følgende prosjekt ble sendt inn til vurdering og godkjenning av NSD (vedlegg 5). Da godkjenningen forelå, kunne jeg gå i gang med innsamling av data. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har retningslinjer ved behandling av personopplysninger og sensitiv informasjon. De sier at forskeren har en lovfestet informasjonsplikt og må dessuten innhente samtykke fra dem som deltar i eller er gjenstand for forskningen (jf. Innledning og punkt 8). Disse retningslinjene ble brukt i henvendelse til forskningsdeltakerne om å delta i denne studien. Deltakerne fikk informasjon om studiet via e-post med (vedlegg 2 og 3) samtykkeskjema og (vedlegg 1) spørreskjema. Der ble det også beskrevet hvordan den innhentede informasjonen skulle lagres, og om at informantene når som helst kunne trekke sin deltakelse uten negative konsekvenser for dem. Innledningsvis i hvert av intervjuene forsikret jeg meg om at deltakerne var kjent med informasjonsskrivet og samtykkeskjemaet. Det ble presisert at deltakelse var frivillig og at deltakerne kunne trekke seg fra studien når de måtte ønske det, uten å oppgi noen årsak. Slik oppfyltes kravet om at deltakerne deltok etter prinsippet om fritt informert samtykke. Det er et krav at de som gjøres til gjenstand for forskning, har rett til at all informasjon som blir gitt i forbindelse med forskningsprosjektet blir behandlet konfidensielt (De nasjonale forskningsetiske komiteene, 2016). I denne studien ble det opplyst i forkant, at det ble brukt en privat diktafon. Opplysningene ble lagret på diktafonen i et låst skap. Ved prosjektets slutt, vil alle data bli slettet.

### **3.6 Oppsummering**

Første del av kapitlet om metode har jeg gjort rede for kvalitativ metode og den vitenskapsteoretiske forankringen som har gitt retning til dette prosjektet. Her har det kvalitative forskningsintervju stått sentralt. Videre har jeg fortsatt med å begrunne mitt valg av forskningsstrategi, der både spørreskjema, individuelle telefonintervju og gruppeintervjuer

har blitt brukt som metode for datainnsamling. Deretter har jeg trukket inn de praktiske sidene ved undersøkelsen og da særlig i forhold til informanter, og intervjuguide. Underveis har jeg forklart hvordan jeg har arbeidet med å sikre validitet og reliabilitet. Som en avsluttende del av kapitlet har jeg forsøkt å belyse og begrunne egen forskerrolle. Dette har vært særlig viktig for meg fordi jeg har valgt å forske i eget felt.

Gjennom å reflektere over og diskutere metodisk tilnærming har økt min forståelse av dette masterprosjektet. Det har gitt meg et godt innblikk i hvordan studier er bygd opp. Det har også bidratt til å øke bevissthet rundt oppfatninger som har preget mitt forskerblikk. Det har utviklet min kunnskap om de mange og ulike valg som må gjøres når en skal i gang med forskning. Erfaringen er at ingenting bør overlates til tilfeldigheten i en forskningsprosess. Alle ledd må være nøye gjennomtenkt, og en må tilstrebe å plassere og begrunne de valg en gjør.

## 4 Tilgang til feltet

For å få tilgang til feltet prøvde jeg meg litt frem. Først kontaktet jeg en skoleleder på et veiledningsseminar hvor vi begge deltok. Jeg spurte om de nyutdannede nytilsatte ved skolen deltok i en veiledningsordning. Ved denne skolen hadde de enda ikke opprettet en slik ordning. Det skulle derimot organiseres påfølgende høst. Etersom spørreskjema gjør det lettere å komme i kontakt med flere, valgte jeg å sende ut et spørreskjema (vedlegg 2) til 7 skoleledere i en forholdsvis stor bykommune. Andre gang, noen måneder senere, ble spørreskjemaet sendt til 14 skoleledere i samme bykommune. Hensikten var å få informasjon om hvorvidt skolene hadde tilsatt nyutdannede og om disse deltok i en veiledningsordning. Phillips (1992) beskriver denne type informasjon som blir innhentet som «low-level knowledge, altså fakta som ikke kan være redskap for subjektive meninger eller oppfatninger. De som svarte på spørsmålene i spørreundersøkelsen, ble spurt om å la seg intervju, i tillegg til å oppfordre de nyutdannede nytilsatte lærerne til å la seg intervju. En skoleleder svarte at det dessverre ikke fantes tid til å prioritere denne undersøkelsen. De andre som svarte på spørreundersøkelsen, gav meg tilgang til feltet slik at intervjuene og denne studien lot seg gjennomføre. Det var tre skoleledere som svarte på spørreskjemaet, to rektorer og en fagleder, og de lot seg også intervju.

Den første skolelederen beskrev veiledningsordningen ved skole A som bestående av tre nyutdannede nytilsatte og to som var nyutdannet forrige skoleår. Årets nyutdannede fikk gruppeveiledning en time i uken, mens fjorårets nyutdannede fikk tilbud om å delta på halvparten av disse veiledningene. Veileder var fagleder og hadde 30 studiepoeng veilederutdannelse, tatt for 7-10 år siden.

Ved skole B besto veiledningsordningen av tre som var nyutdannede nytilsatte for tre år siden. Veilederen var den gang fagleder og tok i denne perioden 15 stp. veiledningspedagogikk. De fikk gruppeveiledning om lag en time, hver andre uke.

Ved skole C var det en nyutdannet nytilsatt som fikk veiledning en- til- en. Veiledningen var her timeplanfestet til 1 time i uken, og veilederen var en lærer med 30 studiepoeng veilederutdannelse, tatt for 3-5 år siden. Denne veilederen er ikke intervjuet i denne studien.

Opplysningene som kom frem av spørreskjemaet har jeg satt opp i tabellen under:

Skole	Første Svar.	Andre Svar	Organiseres	Gjennomføres	Hvem gir veiledning og Utdannelse innen veiledning	Svar på skjema
Skole A	Har 2 første års ny-utdannede	Har 3 første års nyutdannede og 2 andre års ny-utdannede	I gruppe	Ukentlig	Fagleder 30 stp.	Ja
Skole B		Hadde 3 Første års utdannede	I gruppe	Hver uke i starten og hver andre uke etter hvert.	Fagleder 15 stp.	Ja
Skole C	Får to til høsten	Har en ny-utdannet	En-til-en samtaler og trinnteam hver 14. dag	Ukentlig	Lærer 30 stp.	Ja
Skole D	Beklager har ikke tid til å prioritere dette.					Nei
Skole E	2 stk. Muntlig samtale: Har ikke et organisert opplegg. Men til høsten 2019					Nei

Lederne som ble intervjuet i denne studien er i dag enten rektor eller fagleder. Alle er kvinner over førti år med master grad, og 15-30 studiepoeng i veiledning. Jobben som rektor har de hatt fra relativt nylig til omkring i seks år. Fagleder har hatt denne stillingen i omkring ti år.

En av rektorene var på det tidspunkt det ble drevet denne veiledningsordningen fagleder. De nyutdannede i denne studien er alle under eller rundt 30 år og har en femårs lektorutdannelse. Det er tre kvinner og to menn. De jobber i dag sitt første, andre eller fjerde år som lærer. I det følgende blir intervjuene beskrevet.

#### 4.1 Intervjuene og informantene i denne studien

Seks intervju ble gjennomført. Fem intervju ble gjort over telefon, og et intervju var et gruppeintervju. Gruppeintervjuet var med to første års nyutdannede og en andre års nyutdannet. Telefonintervjuene ble gjennomført en-til-en, og de var med tre lederne, en nyutdannet og en nyutdannet for tre år siden En av lederne tilrettela for veiledning, en leder veiledet, og en hadde veiledet nyutdannede nytilsatte for tre år siden. I tillegg intervjuet jeg to nyutdannede. En som fikk veiledning og en som fikk veiledning for tre år siden. Tabellen under viser en oversikt over alle som ble intervjuet.

<b>Veiledning</b>	<b>Nyutdannet</b>	<b>Leder</b>
<b>A</b>	2 første års nyutdannede og 1 andre års nyutdannet, i gruppe	Fagleder og veileder
<b>B</b>	1 nyutdannet for 3 år siden	Rektor. Fagleder og veileder for tre år siden
<b>C</b>	1 nyutdannet	Rektor som tilrettela for veiledning

Alle intervjuene foregikk med en tidsramme på om lag 30-40 minutter, og startet med en gjennomgang av samtykkeskjemaet og intervjuguiden. Informantene samtykket også i at intervjuet ble tatt opp på diktafon. Etter hvert av intervjuene noterte jeg ned hovedinntrykket samtalen ga meg. Det gjorde det lettere å holde fast ved mine refleksjoner, og oppklare uklarheter i notatene, samtidig gjorde det meg mer forberedt til de neste intervjuene. Etter hver av intervjuene transkriberte jeg samtalen. En svakhet ved denne studien er at veilederen

i veiledningen en-til-en, ikke er intervjuet. Det er kun den nyutdannede og rektor fra skolen som gir sin stemme til studien. Dette gjør at jeg har vurdert det slik at jeg kun gjengir uttalelse den nyutdannede og rektor har som er sammenfallende.

## 4.2 Forskerrollen

Imens jeg intervjuet kunne jeg tatt skriftlige notater, men som Bjørndal (2017) påpeker, tar noteringen ofte fokus vekk fra det som sies, og kan virke forstyrrende. En annen ulempe med å bruke notater som eneste registreringskilde, er at de kan bli mer unøyaktig og ufullstendig enn lydopptak. Selv om jeg tok lydopptak, skrev jeg små stikkord underveis. Dette var stikkord jeg ønsket å følge videre opp, morsomme kommentarer, egne refleksjoner, og spesielt interessante ting. For at intervjuet ikke skulle bære preg av forhør, har jeg forsøkt å være åpen og lytte til det som ble formidlet. Dette har jeg gjort gjennom aktiv lytting. Aktiv lytting er på ulike måter å vise min interesse for det som har blitt fortalt gjennom god øyekontakt, nikk, der det var mulig (Bjørndal, 2017, s. 111). I telefonintervjuene har jeg brukt små verbale uttrykk for interesse som for eksempel å si «ja» eller «akkurat» «mmm». Rekkefølgen av tema som ble tatt opp, har ikke hatt så stor betydning, det vesentlige har vært at alt har blitt berørt i løpet av samtalen (Postholm, 2011). I intervjuene så jeg til temaene i intervjuguiden og sjekket at vi fikk snakket oss igjennom alle punktene. Jeg forsøkte også det Bjørndal (2017) kaller å parafrasere altså å oppsummere hovedpoenger i det den intervjuede har sagt. Dette for å vise aktiv oppmerksomhet – og for å kontrollere min forståelse av det som ble sagt (for eksempel: «Slik jeg forstår deg, mener du altså at ...?»). Ved disse oppfølgende spørsmålene ønsket jeg å hindre unødige misforståelser og mistolkninger og dette styrket validiteten i min studie.

## 4.3 Transkriberingsprosessen

Ifølge Vivi Nilssen (2014, s. 46) er lyd og bildeopptak av situasjoner som blir omgjort til tekst, det som benevnes som transkribering. I denne studien ga lydopptakene utgangspunktet for å transkribere intervjuene. Det ble satt av tid til denne prosessen rett etter hvert intervju, for at det som ble fortalt skulle være friskt i minnet. Nilsen (2014, s. 48) fremhever også at er det er «en god vane å lytte til hele opptaket samtidig som man ser på utskriften for å sjekke om den er

*korrekt*». Derfor ble intervjuene lyttet til på nytt, mens teksten ble gjennomlest, for å sikre validiteten i transkriberingen. I tillegg kommer ofte nye tanker, ved å lytte og skrive, og man blir godt kjent med materialet (Nilssen, 2014). En svakhet ved denne studien er at tidsfaktoren gjorde at det ikke ble gjennomført member checking. Det vil si at informantene ikke fikk uttalt seg om de er gjengitt riktig og at kategoriene egnet seg til å gi et riktig bilde av praksisfeltet (Postholm, 2011).

## 4.4 Oppsummering

I dette kapitlet er det redegjort for studiens vitenskapeteoretiske grunnlag og hvilke valg som er tatt for å designe studien. Dette er en kvalitativ studie der det kvalitative forskningsintervju har stått sentralt. Det har blitt foretatt valg i lys av dette, for å begrunne mitt valg av forskningsstrategi, der både individuelle og gruppeintervju har blitt brukt som metode for innsamling av data. Videre er det visst avklaringer gjort omkring de praktiske sidene ved undersøkelsesopplegget; særlig avklaringer rundt utvalg, og informanter, og intervjuguide. Underveis har jeg gjort rede for hvordan jeg har arbeidet for å sikre validitet og reliabilitet. Som avslutning har jeg forsøkt å belyse og begrunne min forskerrolle.

## 5 Tematisk analyse

Min tilnærming til analyse i det kvalitative perspektivet er tematisk analyse. Tematisk analyse er en fleksibel prosedyre for hvordan en kan identifisere og beskrive sentrale temaer eller kategorier i datamaterialet. Prosessen har seks steg, hvor man først 1) gjør seg kjent med data, 2) danne innledningsvis koder, 3) søke etter temaer, 4) revidere temaer, 5) definere temaer og gir navn, for til slutt å 6) produsere analyseteksten (Braun & Clarke, 2006). Først gjorde jeg meg godt kjent med mitt forskningsmateriale gjennom å se på svarene jeg fikk på spørreskjema, lytte til og lese gjennom de transkriberte intervjuene gjentatte ganger. Jeg så svarene opp mot intervjuguiden og tok ustrukturerte notater. Etter hvert kunne jeg begynne å ane noe, som ga meg ideer til koder. Koder, eller trekk ved data ble avmerket i den transkriberte teksten og deretter skrevet ned. Grupper av koder ble samlet i et Word-dokument. Deretter undersøkte jeg om kodene var relevante for å svare på mitt forskningsspørsmål. Noen av kodene ble forkastet ettersom de ikke var relevante, mens andre

ble flyttet til andre tema. Her måtte jeg gjøre ytterligere justeringer, for så å formulere kort hva som er unikt og spesifikt med hvert tema. Tolkninger av koder, temaer og deltemaer ble stadig sjekket opp mot og også revidert i forhold til transkripsjonene. Her hadde det vært en fordel om noen kunne lest gjennom transkripsjonen i sin helhet, og stilt kritiske spørsmål. Dette kunne gitt en enda bedre sammenheng mellom innholdet i transkripsjonene og de generelle temaene fordi temaene ville kunne blitt etterprøvd og derav justert. Gjennom analyseprosessen dannet det seg fem kategorier som vil bli presentert i det følgende.

## 6 Presentasjon av resultat

I dette kapitlet er målet å synliggjøre og eksemplifisere empiri. For å få frem stemmene til informantene er det formålstjenlig å bruke et rikt utvalg sitater. Det hentes sitater fra alle seks intervjuene, men skilles ikke klart mellom data fra dem. Derfor er ikke informantene kalt f.eks. nyutdannet 1 eller leder 1, men referert til ved å skrive «en nyutdannet/leder uttaler ...». Ved at utvalget av sitater ikke er koblet til hver av informantene, ivaretas anonymitet i større grad. Fordi det ikke er av betydning for forskningsspørsmålet hvem som har sagt hva, er dette heller ikke en ulempe for studien.

Hovedmålet i kapitlet er å presentere innsikt som kan benyttes til å besvare forskningsspørsmålet. Overskriften til hver av de fire delkapitlene skal gjenspeile de hovedkategoriene jeg har kommet frem til gjennom tematisk analyse.

Det har utpekt seg 5 kategorier: 1) utfordringer som ny, 2) organiseringen av veiledningen, 3) innholdet i veiledningen, 4) gruppeveiledning og veiledning en-til-en, og 5) utbyttet av veiledningen. Underkategorier til hver av kategoriene vil være de nyutdannede og ledernes perspektiv.



Kategoriene synligjøres i tabellen under.

Kategorier	Perspektiver
Utfordringene som ny	De nye
	Lederne
Organiseringen av veiledningen	De nye
	Lederne
Innholdet i veiledningen	De nye
	Lederne
Gruppeveiledning og veiledning en-til-en	De nye
	Lederne
Betydningen av veiledningen	De nye
	Lederne

## 6.1 Utfordringer som ny

Denne kategorien viser hvordan de nyutdannede i studien beskriver starten på sitt yrkesliv som lærer.

### 6.1.1 Utfordringer som ny: de nyutdannedes perspektiv

En nyutdannet beskrev den første tiden som en litt kaotisk tid, der alt var nytt. Likevel fortalte de nyutdannede lærerne at lærerstudiet hadde forberedt dem på at det første året kom til å bli arbeidskrevende. En beskrev det slik: *«Æ hadde jo sett før mæ at det skulle være mye arbeid det første året, før det sa jo alle til mæ. Du må forberede dæ på at det er mye arbeid!»*. Arbeidsmengden var likevel ikke noe de trakk frem som spesielt problematisk. En forklarte: *«Har ikke opplevd sånt voldsomt praksissjokk. Æ følte ærlig talt ikke at det va så voldsomt. Det æ hadde grua mæ til, da æ begynte å jobbe, var foreldrekontakten. Men i samtale med andre blei det greit. Æ va heldig med klassen også. Det va en kjempefin klasse»*.

De nyutdannede fortalte at kontakten med foreldrene var det som var mest utfordrende: *«det som æ ikke har forberedt mæ på, det er vel alt det her med foreldran. For eksempel det her med e-poster og sånne småhissige foreldre og alt det der»*.

Det at de nyutdannede opplevde at de møtte stor åpenhet og hjelpsomhet ved skolene, og at de raskt ble en del av kontorfellesskapet ble sett på som en positiv faktor. Den læreren de jobbet mest sammen med, hadde lengre erfaring, mer rutine, og andre fag enn dem selv. I tillegg forklarte en av dem: *«æ følte at det va så åpent, at æ kunne spørre kem som helst. Æ har aldri følt at æ må skjule ting æ ikke mestre»*. En av dem oppsummerte den første tiden slik: *«Æ trur at æ har*

*hatt nok positive opplevelser, til at de har veid opp for de negative. – Og visst at det fortsette sånn, så tror æ at det skal gå bra» og en annen nyutdannet sa det slik: «Ellers så stortrives æ jo! Med ungan, og det e absolutt rett yrke».*

### **6.1.2 utfordringer som ny: fra lederperspektiv**

Lederne beskrev de nyutdannedes utfordringer på noe lik og noe forskjellig vis. En leder fortalte at den nyutdannede hadde gitt uttrykk for å føle seg alene om å ikke forstå. Flere ledere fortalte at de nyutdannede hadde mye å sette seg inn i, noe som preget veiledningen spesielt i starten av skoleåret. En sa det slik: *«Det er så mange rammer, rutiner, kopimaskiner og systemer, at veiledningen ikke går så mye på det faglige innholdet, til å begynne med».* Det som blir ble beskrevet som det vanskeligste, og som de nyutdannede mangler erfaring i, er kontakten med foreldrene. De nyutdannede hadde ikke tidligere deltatt på foreldremøter, utviklingssamtaler eller ringt hjem til foresatte. Det ble fortalt at det var lite praksis i løpet av utdanningen og at den praksis som var, ofte ikke favnet om foreldrekontakten. Det ble poengtert at det ikke handlet om at de nyutdannede ikke var flinke, men snarere at de manglet erfaring i møtet med foreldrene.

Alle lederne fortalte at de prøvde å tilrettelegge for de nyutdannede, ved blant annet å være faglærere det første året. Likevel var rammene ved skolene slik de måtte gi de nyutdannede stillinger som kontaktlærere. I denne studien er 5 av 7 nyutdannede kontaktlærer i sitt første arbeidsår. For å hjelpe de nyutdannede i denne situasjonen ble det lagt til rette for et nært samarbeide med lærere med mer erfaring som kunne være til støtte og hjelp. En forklarte det slik: *«Vi tenke jo mye på sammensetting av trinn og hvem som jobbe i lag, og at det er en god blanding. Erfarne og nye».* Det var også organisert slik at lederne veiledet på trinn i tillegg til veiledning av de nyutdannede. Lederne ved alle skolene beskrev de nyutdannede som ressurssterke og faglig gode. En sa det slik: *«De kommer jo med kjempe mye kompetanse. Men vi ser jo, at de mangle praksis. Men teorien er fullstendig på plass. Og veldig, veldig faglig bra».*

## **6.2 Organiseringen av veiledning**

Det var få skoleledere som besvarte mine henvendelser. Ved første henvendelse ble spørreskjema sendt ut til 7 skoler i en bykommune. Det var tre som svarte på denne henvendelsen. Andre gang ble det sendt ut 14 henvendelser med spørreskjema, hvorav 3 svarte. To av de som besvarte undersøkelsen, gjorde det begge gangene. Dette kan tyde på at veiledningsordningen ikke er iverksatt ved alle skoler. Det kan også indikere at lederne har mange viktige oppgaver og at de må gjøre prioriteringer. I denne studien hadde veilederne fra 15-30 studiepoeng i veiledningspedagogikk. Hvordan veiledningen ble organisert ved de tre skolene varierte, men ved alle skolene foregikk veiledningen på de nyutdannedes respektive skoler. En skole ga veiledning tre kvarter en gang i uken. De nyutdannede nytilsatte fikk her nedsatt en time undervisning i uka, mens de som var ansatt året før fikk en halv time mindre utetid/inspeksjon enn de øvrige lærerne. Fjorårets nyutdannede skulle være til stede på halvparten av veiledningen. De kunne delta på alle veiledningene om de ønsket det. Dette ga en veiledningsordning i gruppe med både første og andre års nyutdannede lærere. Tidspunktet for veiledning var samtidig med annen planlegging på trinnet. Veileder var fagleder med veilederutdannelse. I tillegg hadde de nyutdannede en formelt utnevnt fadder. Det var en felles forståelse om å kunne spørre om hjelp, mellom den nyutdannede og fadderens. Ved den andre skolen var det tre nyutdannede i gruppe. Fagleder var veileder og studerte veiledningspedagogikk samtidig som gruppen av nyutdannede ble veiledet. Høsten startet med veiledning en gang i uken, men etter hvert gikk de over til annen hver uke. Det var satt av en time, men veiledningsøktene varte ofte noe lengre. Ved den tredje skolen var veiledningstimen timeplanfestet hver onsdag i første time. Den nyutdannede hadde et veiledningstilbud med veiledning en-til-en, av en lærer med veiledningskompetanse. Ved alle skolene ble de nyutdannede oppfordret til å ta kontakt med både veileder og ledelse ved behov for mer eller annen veiledning, i tillegg til fastsatt tid.

### **6.2.1 Organiseringen av veiledning: de nyutdannedes perspektiv**

De nyutdannede i denne studien var glade for å være organisert i gruppe. De ga uttrykk for å ha stor glede og støtte av hverandre. De opplevde det imidlertid som uheldig å ha veiledning mens resten av trinnet de var en del, av planla annen undervisning. De fortalte at de ble hengende etter i denne planleggingen. Fadderordningen ble beskrevet som en tildelt

kontaktperson på samme kontor og som de nyutdannede kunne spørre om alt. Den ble omtalt som en praksis de nyutdannede satt umåtelig stor pris på. Ved denne skolen var fagleder veileder. En nyutdannet fortalte at:

*«Veilederen er jo på en måte en autoritetsperson. Iallfall for meg. Så æ føle kanskje litt, at det påvirke veiledninga. Vil egentlig ikke vise mine svakeste sider. Veilederen har jo vært med på å ansette meg også. Så æ vil jo imponere litt. Vise at, dette fikser æ. Så æ er nå kanskje enda mer ærlig, med kollegaene på trinnet. Kanskje æ er litt redd».*

En annen beskrev veilederen som *«varm, og vi har en god relasjon. Æ har turt å være ærlig selv om veilederen er en autoritetsperson. Veilederen tar oppgaven seriøst, og bryr seg. Og det er veldig bra!»*. En satt pris på at veileder så tydelig gå utrykk for gleden ved å være veileder og fortalte også at det var nyttig at veilederen var tilknyttet en veilederutdanning. Det ble derfor ble en god anledning til å få en variert veiledning, ettersom veileder prøvde ut metoder de lærte ved utdanningen. Det at veileder også var fagleder ble omtalt slik:

*«For min del, så syns æ det va bra! Fordi, da følte æ at æ kunne stole på at det va gode råd som ble gitt. At de rådene som kom, var i tråd med skolen sine verdier og retningslinjer. Og at du vet, at det vi nå gjør, gjør vi for å løse problemet. Og vi har ledelsen i ryggen. Og også deres tillit! Tillit til den lederen. Og at det er gode råd!»*

Den tredje nyutdannede hadde veiledning en-til-en og kunne ta opp utfordringer og opplevelser i hverdagen til veiledning.

## **6.2.2 Organiseringen av veiledningen: fra lederperspektiv**

En leder fortalte at veiledningen var lagt på et tidspunkt der andre hadde planlegging på trinnet. Dette ønsket de å endre neste skoleår. Det at oppgaven med å veilede var lagt til fagleder, ble ansett som positivt og som en arena for å bli bedre kjent med de nyutdannede. Veiledningen ble organisert i gruppe fordi man bevisst ønsket å skape et nettverk for de nye lærerne. Fagleder var oppmerksom på den utfordringen det kunne være, å ha myndighet til både å kunne ansette og veilede. Så tanker om at de nye kanskje ikke ville ta opp alt de var usikre på, var diskutert i gruppen. Skolen løste dette ved å utnevne en fadder til hver av de nyutdannede. Dette ble gjort formelt slik at den nyutdannede visste at fadderens hadde påtatt seg oppgaven og var villig til å hjelpe med stort og smått. Det ble lagt vekt på at den

nyutdannede visste at fadderer ønsket å ha denne jobben, og at dette igjen skulle gjøre det enklere for den nyutdannede å spørre om hjelp. Det er imidlertid usikkert om fadderer fikk frigjort tid til å være fadder. En annen leder fortalte at å delta i en veilederutdanning og samtidig veilede nyutdannede i gruppe var:

*«Utrulig artig! Fordi æ kunne planlegge veiledning på en helt anna måte. Og særlig når æ tok studiet samtidig, syntes æ det va kjempenyttig for mæ. For æ fikk jo en direkte overføring i forhold til det æ lærte. Og kunne bruke det i lamme de som æ veileda».*

I den tredje veiledningsordningen var veileder en lærer med veiledningsutdanning. Leder fortalte at både den nyutdannede og veileder hadde en time timeplanfestet veiledning morgenen, en dag i uken. I denne veiledningen kunne den nyutdannede ta opp til veiledning det som det var usikkerhet omkring. I denne studien er ikke veilederen intervjuet. Det er rektor og den nyutdannede som gir sin beskrivelse av veiledningen.

## **6.3 Innhold i veiledningen**

Innholdet i veiledningen er noe lik og noe ulik i de forskjellige veiledningsordningene. Dette vil bli belyst nedenfor.

### **6.3.1 Innholdet i veiledningen: de nyutdannedes perspektiv**

De nyutdannede fortalte at de fulgte en struktur for veiledningen der veileder foreslo innholdet. De starter med å prate om litt løst og fast, og kunne ta opp temaer eller opplevelser de ønsket å diskutere. Deretter gikk de over til å prate om det tema de hadde lest og forberedt seg på. Dette var i hovedsak forskjellige temaer knyttet til utviklingen av lærerrollen. Noen av de nyutdannede opplevde veiledningen som en forlengelse av lærerutdanningen, men også en arena for å få diskutert opplevelser de møtte i hverdagen. Den andre gruppen hadde i starten av skoleåret veiledning om praktiske ting, og etter hvert som de ble mer tilpasset og trygge, baserte veiledningen seg på case. De nyutdannede kunne ta opp det de syntes var vanskelig eller utfordrerne. De la hver sin utfordring frem for veiledningsgruppa, deretter ble de enig i gruppen hvilken utfordring de skulle analysere og jobbe videre med. De nyutdannede opplevde at de ofte hadde like utfordringer som nye, og at de sammen kunne bidra til å håndtere disse. Så selv om de i veiledningen drøftet en annen nyutdannet sin case, opplevde de nyutdannede å lære noe som kunne brukes i egen praksis. Ved den siste veilednings-

ordningen diskuterte veileder og den nye fortløpende hvordan det gikk, og den nye kunne ta opp temaer for å få veiledning i. Den nyutdannede fortalte at det noen ganger kunne oppleves vanskelig å finne tema til veiledningssamtalen.

### **6.3.2 Innholdet i veiledningen: fra lederperspektiv**

En leder fortalte at veiledningen startet med ukens smil. Det var et forslag fra en nyutdannet, og var blitt tatt inn i veiledningen som et fast utgangspunkt. Det dannet en arena der de nyutdannede kunne fortelle om positive ting som hadde skjedd i løpet av uken. Deretter ble saker og ting de nyutdannede var opptatt av brakt frem og diskutert. I tillegg forberedte veiledningsgruppen seg hver uke på tema, for eksempel kjennetegn på god undervisning. Dette temaet ble gjennomgått og drøftet. En annen veileder fortalte at veiledningen fulgte tematikken i årshjulet til skolen, i starten av skoleåret. Veiledningen var da knyttet til det første foreldremøtet, om utviklingssamtaler, praktiske ting, og rundt mobbeplan og §9a. Utover høsten begynte andre typer utfordringer å melde seg i. Det gjaldt adferd, lærevansker, foreldresamarbeid, kartlegginger, i tillegg til det faglige. Etter hvert startet veilederen på veilederutdanningen, og da endret veiledningstimene karakter. Det forklares slik:

*«Vi prøvde å tilpasse. Ifra oktober/november så begynte vi mer med at de formulerte problemstillinger. Eller tenkte ut problemstillinger på forhånd. Så tok æ jo i bruk «Bølgen» den dialogiske, dialogmodellen for veiledning. Vi brukte den mye».*

En fortalte at veiledning skjedde på veisøkers premisser og at det var veisøker som brakte behovene frem. En annen mente at fastlagte planer med temaer kunne vært nyttig for å sikre at man tar opp viktige tema, men at det var viktig at også den nyutdannede kan være med å bestemme innholdet i veiledningen. Lederne uttrykte at de ofte var usikre på om veiledningen var nok tilpasset de nyutdannedes behov. Og ved en av skolene evaluerte de ordningen jevnlig. Ved en slik evaluering kunne de nyutdannede uttrykke om de ønsket endringer, eller forslag til nye måter å gjøre det på.

## 6.4 Gruppeveiledning og veiledning en- til- en

I denne studien var veiledningen organisert på tre forskjellige måter. En veiledningsordning var i gruppe med tre førsteårsnyutdannede og to andreårsnyutdannede. En annen var med tre nyutdannede i en gruppe, og den tredje var veiledning en- til- en.

### 6.4.1 Gruppeveiledning og veiledning en-til- en: de nyutdannedes perspektiv

Den ene gruppen nyutdannede fortalte at veiledning i gruppe betydde mye. Det å kunne dele erfaringer, og at flere hoder tenkte bedre enn et, ble tatt frem som to viktige fordeler ved denne ordningen. Det å kunne lære av hverandre og at de slapp løse problemer de støtte på alene, ble også sett på som verdifullt. Den andre gruppen delte disse erfaringene og fortalte i tillegg at veiledningen utviklet seg til å være casebasert. *«Hvis vi fant noe vil syntes var vanskelig eller utfordrernes, da kunne vi få veiledning. Og da tok vi det opp i gruppa, kor vi blei enige i hva vi skulle jobbe med!»*. Strukturen for veiledningen ble kalt «Bølgen» eller «problembasert veiledning i gruppe. Den nyutdannede forklarte modellen slik:

*«Vi fikk 3 minutt til å presentere hvert sitt problem eller sin utfordring vi syntes var vanskelig. Det tok vi i ring uten at noen brøt inn. Etter det tok vi på en måte en avstemming, om kem sitt problem vi skulle jobbe videre med. Når avstemminga va tatt så va det to, den som hadde problemet, og veileder, så skulle de andre stille spørsmål til det problemet. Veilederen fulgte med på strukturen. Ho hadde et A3 ark ho skreiv undringskart på, for å identifisere problemet og mulige løsninger, eller grunner til problemet. Vi prøvde å resonere oss frem til gode løsninger».*

En av de nyutdannede i denne studien hadde veiledning en-til-en. Utfordringen ved denne type veiledning var for denne nyutdannede å vite hva som kunne tas opp i veiledning. Ønsket om å være flere nyutdannede samlet, gjorde at tanker som å organisere grupper på tvers av skolene hadde gjort seg gjeldende. Ledelsen ved alle skolene hadde fortalt alle de nyutdannede at om de trengte hjelp til noe eller lurte på noe, så måtte de bare komme innom kontoret. Dette ble av de nyutdannede sett på som veiledning en-til-en utenom formell veiledningstid, karakterisert som «ei åpen dør». De nyutdannede forklarte forskjellen på den formelle veiledningen og dette, med at veiledningstimene ble et diskusjonsforum, mens veiledning en-til-en ble brukt om de nyutdannede *«trengte en fasit, eller et godt råd»*.

### **6.4.1 Gruppeveiledning og veiledning en-til-en: fra lederperspektiv**

En leder la vekt på at fordelene ved å veilede de nyutdannede i gruppe var at de nyutdannede ble godt kjent. De dannet et samhold og kunne dra nytte av hverandre også utenom veiledningen. Det tok også mindre av lederens tid, og i en presset skolehverdag kan tid være en mangelvare. En annen leder fortalte at en ulempe ved veiledning en-til-en var at veiledningen kunne utvikle seg til å bli rådgivning. I gruppen kunne hver og en tilføre noe verdifullt til gruppen, og selv om de nyutdannede var på ulike trinn og i ulike klasser, hadde de samme utfordringer de tok opp til veiledning. På den måten kunne de lære av hverandres synspunkter og erfaringer.

## **6.5 Betydningen av veiledning**

I det følgende fortelle de nyutdannede og veilederne om sin erfaring av utbyttet av veiledningen.

### **6.5.1 Betydningen av veiledning: de nyutdannedes perspektiv**

Veiledningen ble beskrevet som en god arena for å spørre om ting og dele erfaringer. En nyutdannet sa det slik: *«Det er viktig at det er åpenhet i veiledninga. Og at det er rom for å spørre om ting og dele erfaringer. Å få det ut, sånn at du ikke sitt med alt inni deg. Og at du har en plass, der du kan få ut alt»*. Et trakk også fram nytten av å få små tips og råd, for å håndtere situasjoner, og fortalte at veiledningen hadde vært til hjelp for å mestre lærerrollen. De nyutdannede tok opp situasjoner de kunne komme opp i, for bedre å være rustet til å håndtere situasjoner som kunne oppstå. En sa at det var fint med flere hoder som tenkte sammen, og at de lærte av hverandre, og at de ble godt kjent. En annen ville ikke vært veiledningen foruten, og fortalte at ingen spørsmål var for dumme til å bli tatt opp.

*«Det var veiledning for nyutdanna! Premissene var at vi va ganske blank! Du visste, at det vi gjør nå, gjør vi for å løse problemet. Og vi visste også at vi hadde ledelsen i ryggen, og tillit. Tillit til lederen og til at det var gode råd! Det er nok det viktigste! At man er trygg på dem man har rundt seg»*.

De hadde også tanker om at det hadde vært bra å ha en temaplan der de kunne ha veiledning til oppsatte tema, som for eksempel fulgte skolens planer, dersom det ikke va noe aktuelt der



og da. Det å kunne møtes fra andre skoler og ha veiledning i gruppe, ble også løftet frem som en mulighet for å danne et nettverk av nyutdannede og utveksle erfaringer på tvers av skoler.

### **6.5.2 Betydningen av veiledning: fra lederperspektiv**

En leder fortalte at utbytte av veiledningen for de nyutdannede var, å fortelle om flotte opplevelser de hadde hatt i løpet av uka, men også at de kunne ta opp det de hadde av utfordringer. Sammen kunne de nyutdannede og veilederen diskutere også tema og tekster. Dette anså veilederen som utviklende i seg selv. Det ble også lagt til rette for at de nyutdannede skulle få en god relasjon til hverandre, og et fellesskap utenom veiledningene. En annen leder la i tillegg vekt på at veiledningen ga mulighet til å bli kjent med de nyutdannede på en helt unik måte. Det å forstå hvordan de nye tenkte, hvordan de handlet, og hva de anså som utfordringer, gjorde at veilederen kunne trygge dem og gi støtte. Om veiledning en-til-en fortalte lederen at erfaringen var at veiledningen kunne over fra å være veiledning til å bli rådgivning. Om gruppeveiledning fortalte veilederen at hver og en av de nyutdannede tilførte gruppen noe verdifullt. Selv om de hadde undervisning i forskjellige klasser og trinn, hadde alle de samme utfordringene. Det å få støtte, å ikke stå alene, var noe de nyutdannede trengte og fikk gjennom veiledning. Det at veiledningen hadde hatt en utviklende betydning for hele skolen ble fortalt slik:

*«Vi så ei endring i hele kollegiet når dem kom. De nye stilte mer spørsmål. På en anna måte. Og det var veldig positivt. Og æ trur det har gjort noe med hele kollegiet. Æ trur kanskje det va mange av de mer garva lærerne som følte behov for å begrunne på en anna måte og vise at dem faktisk kunne».*

Lederen fortalte at med det kom tre nyutdannede lærere til skolen, tilførte det skolen noe nytt. De nye lærerne stilte spørsmål ved etablerte praksiser og de erfarne lærerne måtte begrunne disse. De mer etablerte lærerne måtte også strekke seg og vise at dette kunne de, ikke bare flyte på erfaring. I veiledning kom det frem at det var ulik praksis blant de ansatte i planlegging for og gjennomføring av utviklingssamtaler ved skolen. Det førte til at det ble tilrettelagt for et utviklende arbeid blant alle lærerne, og som igjen resulterte i en forbedret praksis for utviklingssamtalen for alle ved denne skolen.

## 6.6 Oppsummering

I dette kapitlet har det blitt gjort rede for studiens resultat. Disse er kommet frem gjennom tematisk analyse. Gjennom analyseprosessen kom det frem fem kategorier, som i neste kapittel skal drøftes.

## 7 Drøfting

Hensikten med følgende kapittel er å drøfte funnene i lys av oppgavens teori og offentlige dokumenter. Slik kan informantenes uttrykk av fenomenet knyttes til og sees i sammenheng med tidligere forskning på feltet.

Dataene i denne studien viser at få skoler besvarte henvendelsene mine. Første gang ble tre av sju henvendelser besvart og andre gang tre av fjorten. En rektor svarte at denne undersøkelsen ikke ville bli prioritert. Dette kan indikere at det er mangel på tid eller at man ikke har iverksatt en systematisk veiledningsordning ved skolene. To av de som besvarte undersøkelsen, gjorde det i begge tilfellene. Ifølge Dahl (2016) kan en stille spørsmål ved de som svarer. Er det de som har gode planer, og er kommet godt i gang, men kanskje ikke de som ikke har opprettet en slik ordning. Lederne i denne studien hadde alle lagt til rette for veiledningsordninger ved sine respektive skoler. Likevel oppleves det som en kaotisk tid av de nyutdannede. De fortalte at de ble kastet ut i yrket. Denne beskrivelsen gir også Smith & Ulvik (2018) av den aller første tiden. I denne studien fortalte både lederne og de nyutdannede at tiden som ny var arbeidskrevende. Likevel omtaler de nyutdannede skolene og arbeidsmiljøene som gode. De fortalte at de har blitt inkludert og tatt godt imot. Også Smith & Ulvik (2018) finner at de nye lærere likevel føler seg velkommen på skolen og opplever kollegene som hjelpsomme og hyggelige.

### 7.1 utfordringer som ny

Denne studien viser at de nyutdannede var godt forberedt gjennom utdanningen på at den første tiden ville være arbeidskrevende. Oppstarten ble beskrevet som mest kaotisk av den som var alene nyutdannet ved en skole, mens de nyutdannede som var organisert i gruppe fortalte at de ble ivaretatt i gruppen gjennom å få luftet opplevelser og utfordringer. I tillegg

var det å være sammen med andre som hadde like utfordringer beskrevet som en suksessfaktor. Det gjorde at det ikke føles så tungt å være ny og det at de var flere å diskutere utfordringen med.

I likhet med funn gjort av Østrem (2008) fant denne studien at nye lærere opplevde mer glede og mening med arbeidet enn forskningslitteratur konkluderer med. De nyutdannede fortalte at så langt hadde lærerjobben gitt flere positive opplevelser enn negative opplevelser. En informant fortalte at selv om oppstart hadde vært kaotisk, var yrkesvalget rett. De var godt forberedt gjennom utdanningen på at hverdagen som lærer var arbeidskrevende og at det var mye nytt å sette seg inn i. De nyutdannede uttrykte også mestring og glede. Dette er i samsvar med ProLearn-prosjektet der overgangen fra utdanning til arbeidslivet ble beskrevet som en som kontinuitet, ikke et praksissjokk (Hauge, 2001; Jordell, 1986; Jordell, 1989). Både lederne og de nyutdannede i denne studien tok opp at de nyutdannede manglet erfaring i kontakt med foreldrene, og at det var det mest utfordrende med å være ny. Dette ble, både av lederne og de nyutdannede, beskrevet som en mangel ved utdanningen. Stjernstrøm (2014) mener det ikke realistisk å forvente at lærerutdanningen skal forberede studentene på alt som møter dem i arbeidslivet. Mye av lærerkompetansen kan bare utvikles i arbeidssituasjonen og gjennom å delta i en virksomhet i et praksisfellesskap (Hodkinson, Biesta, & James, 2007). Veiledningsordningen er et forsøk på å tette denne mangelen (Kunnskapsdepartementet, 2018). Etersom informantene i denne studien peker på at kontakt mellom skole og hjem mangler i utdanningen, er det viktig å se nærmere på om dette burde vektlegges mer ved utdanningen, og i praksis ved skolene. Likevel er det først på arbeidsplassen en erfarer kompleksiteten i læreryrket og blir utsatt for de sosiokulturelle aspektene (Trede & McEwen, 2015). Det kan bety at det er en ny type kunnskap som først kan læres i den reelle yrkeskonteksten.

For at en ny lærer skal komme seg igjennom det første året er det viktig med en overvekt av positive opplevelser. I denne studien fortalte lederne at de ønsket å tilrettelegge for de nyutdannede ved å la de få en myk start som faglærere det første året. De ønsket at de nye skulle få tid til å bli kjent og sette seg inn i skolen og dens kultur det første året. Dette til tross, var de fleste nyutdannede kontaktlærere i sitt første år som lærer. Likevel fortalte de nyutdannede at de så langt hadde hatt en overvekt av gode opplevelser og at dette gjorde at de var motiverte til å fortsette som lærer. Jeg tolker det som et tegn på at de nyutdannede opplevde mestring i jobben som lærere. Det kan se ut som om at fallgruvene er å få for store

oppgaver og for lite følelse av mestring. Dersom oppgavene blir for store eller de nyutdannede ikke klarer å løse de, vil det ofte følges av en følelse av maktesløshet, og at de ikke strekker til eller passer i yrket. Det kan på sikt føre til at de nyutdannede forlater yrket til fordel for et annet.

## 7.2 Organiseringen av veiledning

Lederne i denne studien har lagt til rette for at de nyutdannede skal få en god start, og bli innlemmet i skolens personale, både sosialt, praktisk og faglig. Dette finner også i Stjernstrøms (2014) studie, og ifølge Rambøll (2020) er et kjennetegn på gode veiledningsordninger ofte en god forankring hos rektor.

I likhet med Rambøll (2020) fant også denne studien at lederne mente at de var ansvarlige for at det legges praktisk til rette for veiledning på den enkelte skole Rambøll.

Et av funnene i denne studien viser, at veiledningen vanligvis foregår lokalt ved egen skole. Dette støttes av Rambølls (2020) evaluering. Ledere ved studiens tre skoler, samlet de nyutdannede lærerne i veiledningsgrupper ved sine respektive skoler der det var flere nyutdannede, eller veiledet en-til-en om det ikke var flere nye. Det var et tilbud om regelmessig veiledning i et år ved to skoler, og to år ved en skole. I Rambølls (2020) evaluering fremkommer det at i overkant av halvparten av lærerne i grunnskolen har satt av mellom 31 og 60 minutter til veiledning i uka. Denne studien viser at de nyutdannede har timeplanfestet veiledning fra 45 minutter til en time i uka, eller i overkant av en time hver fjortende dag. I tråd med prinsippene for veiledning hadde alle veilederne i denne studien utdanning i veiledning, eller tok utdanning i veiledning samtidig med at de veiledet de nyutdannede. De fortalte også at denne utdannelsen hadde gjort dem bedre kvalifisert til å drive veiledning. I tillegg til veilederutdanning ble det fremhevet som positivt at veilederen var engasjert i arbeidet med å veilede de nyutdannede.

Det var to av tre veiledningsordninger som hadde leder til veileder. Dette på tross av at det står i prinsippene at veileder fortrinnsvis ikke skal ha personalansvar for den nyutdannede nytilsatte læreren (Kunnskapsdepartementet, 2018). Resultatene fra Rambøll (2020) viser at én av tre av lærere oppgir at veilederen deres har et lederansvar og/eller personalansvar for seg. Det kom frem at det var variasjon i hvordan de nyutdannede opplevde dette. Fra å være

veldig fornøyd fordi leder viste både varme, interessert og pedagogiske godt forankrede råd, til opplevelsen av å være tilbakeholden med å vise egne svake sider. Den nyutdannede fortalte at det var ønskelig å fremstå som kompetent og dyktig, både fordi den nyutdannede var ærekjær, men også fordi den nyutdannede var avhengig av å bli videre ansatt. Lederne fortalte at de var oppmerksomme på at lederansvaret kunne oppleves utfordrende for de nyutdannede. De var imidlertid selv positive til å ha veilederrollen. Lederne opplevde at det var en god og nyttig oppgave å ha. Det gjorde at de ble kjent med de nyutdannede, og prøve å forstå hva de nye opplevde som utfordrende, for å kunne bedre tilrettelegge, drøfte eller gi råd.

Lederne la vekt på at en del av tilretteleggingen for de nyutdannede besto i å sette en erfaren lærer sammen med den nyutdannede. Med denne ordningen ønsket de å fremme trygghet og åpne for dialog omkring praktiske spørsmål. På den andre siden kan det tenkes at det nettopp er i en slik organisering overføring av etablert kunnskap skjer, og at denne ordningen er med på å hindre utvikling. Det kan tenkes vanskelig for en nyutdannet å stå imot, når den erfarne læreren kommer med en perm av godt gjennomførte undervisningsopplegg. Kanskje kan det være lurt å sette to nye sammen, for på den måten å tillate ny tenkning. De etablerte lærerne vil kanskje se til det de nye gjør, og prøve det ut i neste omgang, noe som er læring og utvikling i seg selv.

De nyutdannede la vekt på at det å ha en fadder som de kunne spørre om alt, var en viktig faktor som hjalp de nyutdannede til å mestre lærerjobben. Dette støttes av Rambøll (2020) som fant at fadderordning knyttet til skolens utforming, rutiner og praksiser er en suksessfaktor. Dette støttes igjen av forskning som også finner at en formell lønnet fadder, som de nye kan spørre om alt de måtte lure på oppleves som positivt av de nyutdannede (Smith & Ulvik, 2018).

En av studiens veiledningsordninger i hadde gitt fadderens det som en lønnet oppgave å være tilgjengelig for de nyutdannede. De nyutdannede fortalte at i praksis det ble opplevd som en god ordning ettersom de nyutdannede visste at fadderens hadde det som sin oppgave å være tilgjengelig. På den måten unngikk de nyutdannede og følte at de gjennom sine mange spørsmål, forstyrret eller brukte den mer etablerte lærernes tid. En nyutdannet fortalte at de ikke hadde formelt utnevnt fadder men at det var et så godt miljø ved skolen at de kunne spørre de andre på kontoret eller hvem som helst, og få svar på små og store spørsmål i hverdagen. Tilknytting til team og kontorfellesskap og en skolekultur der lærerne delte både

erfaringer og praktiske opplegg, trakk informantene frem som faktorer som bidro til blant annet trygghet og trivsel. Amundsen (2008) peker på at skoler som er organisert i lærerteam, og hvor lærerne samarbeider, viser større interesse for de nyes kompetanse. Det kan se ut som at skoler som er i en målrettet utviklingsprosess, etterspør de nyes kompetanser slik at de nyes inkluderingsprosess kan bli enklere i disse institusjonene.

Denne studien viste at leder ønsket å etablere en god dynamikk mellom seg og de nyutdannede. Lederne la bevisst og aktivt, til rette for at de nyutdannede skulle finne trygghet og fellesskap, derfor organiserte de veiledning som gruppeveiledning. Denne ledelsen bygde opp tilliten mellom seg og sine ansatte ved å skape et grunnlag for åpenhet og tillit blant de ansatte. Lederen uttrykte videre at det var viktig å bli kjent med de nyutdannede og at gruppeveiledning var en arena der man dannet relasjoner, og skapte et godt arbeidsmiljø. Dette støttes av Stjernstrøm (2014) studie, som hevder at det inngår i den sosiale dimensjonen at lederne bør skape et godt arbeidsmiljø.

I tillegg var det en suksessfaktor at veilederen var tilknyttet universitetet og veilederutdanningen der. Det ga ny kunnskap og gode metoder for å gjennomføre god veiledning. Både de nyutdannede og veilederen uttrykte dette som lærerikt. Dette stemmer med forskning som viser at det er nødvendig at både den nyutdannede og veilederen har egne nettverk hvor de kan diskutere erfaringer, lære av hverandre og få jevnlig faglig påfyll (Rots, Aelterman, & Keltchermans, 2007). Her er samarbeid mellom skoleeier og utdanningsinstitusjonene avgjørende (Smith & Ulvik, 2018). Videre pekes det på at det er innenfor profesjonelle nettverk profesjonsutvikling finner sted. Det er der de nye lærerne kan skape sin yrkesidentitet i dialog med likesinnede og fagpersoner fra lærerutdanningsinstitusjonene, og veilederne bygger opp sin profesjonsidentitet (Smith & Ulvik, 2018).

En mulig fallgrube er at arbeidsplassen i liten grad følger opp de nye, og at det mangler rutiner for å evaluere veiledningsordningen underveis. Det vil kunne forsterke opplevelsen av å komme til kort.

### 7.3 Innholdet i veiledningen

I denne studien var det ingen av veiledningsgruppene som hadde utarbeidet en temaplan for innholdet i veiledningstimene. Alle veiledningsordningene la vekt på at innholdet skulle bestemmes lokalt ved skolene. Det ble lagt vekt på at de nyutdannede kunne ta opp det som de trengte veiledning i og at ordningen burde dekke de nyutdannede behov. Dette er i tråd med anbefalinger gitt fra prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det samme finner vi hos Rambøll (2020).

Gjennom variasjon i temaene som ble dekt i veiledningen, la veilederne i studien til rette for å skape en sammenheng mellom den kvalifiseringen som var i utdanningen, og videre profesjonsutvikling ved skolene. Det var da en fordel at veiledningen ble tilpasset den nyutdannede nytilsattes skolehverdag. Dette finner vi igjen hos Smith & Ulvik (2018) som peker på at veiledningen bør tilpasses den som blir veiledet, altså den nyutdannede læreren.

I denne studien la veiledningsordningen en-til-en vekt på at den nyutdannede kunne ta opp temaer som var aktuelt i skolehverdagen. Den nyutdannede ga imidlertid uttrykk for at det var vanskelig å vite hva som kunne tas opp fordi det var så mange ting som var nye. Både Eik (2014) og Bjerkholt (2017) fant at der den nyutdannede selv skulle identifisere sitt læringsbehov, og veileder i liten grad bidro til å hjelpe veisøkerne til hva veiledningssamtalen kunne handle om, hadde de nyutdannede hatt lite utbytte av veiledningen det skoleåret.

Bjerkholt (2017) og forklarer dette ved at læreryrket er komplekst og krevende for nyutdannede, derfor er det vanskelig på egen hånd, å analysere seg frem til hvilke læringsbehov de har. Den nyutdannede i denne studien hadde kort erfaring som lærer, og ikke forutsetninger for å kunne identifisere egne læringsbehov. Hargreaves hevder at for å forstå egne læringsbehov trenger man inngående kjennskap til den konteksten profesjonsutøvelsen skal foregå i. De nyutdannede kan ha forståelse for ulike aspekter ved konteksten og perspektiver på deler av konteksten, men har ikke hatt muligheten til å få innsikt i skolekontekstens kompleksitet (Hargreaves, 1994; Hargreaves, 2005).

Der hvor veilederne og de nyutdannede i denne studien, sammen fant fram til hva veiledningene skulle handle om, fortalte de nyutdannede at de hadde hatt et godt utbytte av veiledningen. Dette finner også hos Bjerkholt (2017). Det samsvarer også med funn fra Ulvik et.al (2009) som fremmer at tema i veiledningen bør være planlagt, men med mulighet for de

nyutdannede å påvirke. Informantene i studien ønsket at opplegget var fleksibelt, slik at det lett kunne tilpasses den enkelte nyutdannede og den konteksten som det jobbes innenfor.

I denne studien fortalte de nyutdannede at i starten av skoleåret hadde veilederne tatt opp temaer som var knyttet til det første foreldremøte, veiledning rettet mot utviklingsamtaler, mobbeplan, og §9a klasseledelse, læringsmiljø og elevvurdering. Temaer som klasseledelse, læringsmiljø og elevvurdering, var også vanlige temaer i veiledning. Andre temaer som også var skolen som organisasjon og arbeidsplass, kollegaveiledning og skole-hjem-samarbeid. Dette sammenfaller med Rambøll (2020) .

Det kan derfor synes som at det kan være bra å ha en kombinasjon av fasthet i temaplan og samtidig være åpen for at de nyutdannede bør få bringe inn i veiledningen det de ha behov for.

I likhet med Rambøll (2020), fortalte lederne i studien at de var usikre i sin veilederrolle. Til dette fortalte lederne at veiledningsutdannelsen hadde gjort de til bedre veiledere. Ved en av studiens veiledningsordninger, ble det satt av tid til å evaluere ordningen. Det ble gjort for å få vite om de oppnådde målene for veiledningen. Ifølge Rambøll (2020) evaluerer flertallet av grunnskoleeierne veiledningen. Evaluering fremstår som en positiv faktor for å sikre at man gir en veiledning som er nyttig (Rambøll, 2020).

## **7.4 Gruppeveiledning og en-til-en veiledning**

Funn viser at veilederne er opptatt av et godt relasjonelt klima, og at de ønsker å være en som lytter og deler av sine erfaringer. Både lederne og de nyutdannede fortalte at gruppeveiledning skapte et fellesskap for de nyutdannede slik at de ble kjent og fikk en tilhørighet til skolen. Det samme finner Rambøll (2020).

Denne studien viser at det på dette tidspunkt, ved disse skolene, var det mest vanlig med gruppeveiledning av nyutdannede. I motsetning til Rambølls (2020) evaluering, der veiledning en-til-en er vanligere (52%) enn gruppeveiledning (47%).

Både lederne og de nyutdannede i denne studien trakk frem gruppeveiledning som en suksessfaktor for å mestre tiden som ny. Lederne fortalte at de nyutdannede dannet et fellesskap og et samhold både i og utenfor veiledningsgruppen. De nyutdannede minsket derfor følelsen av å være den eneste i kollegiet som var usikker og ikke forsto. De var flere,



og kunne spørre hverandre, og på den måten kunne de fremstå som mer kompetente og sikre i utøvelsen av lærerjobben. De nyutdannede bekreftet dette gjennom å fortelle at gruppeveiledning betydde mye for fellesskapet, fordi de kunne dele erfaringer, og at flere hoder tenkte bedre enn ett når man skal løse utfordringer i hverdagen. Den veiledningsordningen som veiledet gjennom case, var mest fornøyd med veiledningen. De nyutdannede fortalte at det var fordi gruppen diskuterte utfordringene som på det tidspunktet gjorde seg gjeldende. Det er uvisst om alle deltakerne i gruppen fikk komme med innspill og respons i gruppen, og om veilederen tok ansvar for at både egne og andres synspunkter, meninger, erfaringer og teoretiske perspektiver kunne bidra til å belyse og forstå problemstillingen, men i en slik gruppeveiledning vil alle kunne utvikle ny forståelse gjennom et aktivt møte i form av innspill og respons på ytringer fra andre. Det å møte synspunkter og perspektiver som gruppemedlemmene både er enige i og uenige i, kan gi den enkelte et blikk på egne tanker og fordommer. Dette finner vi igjen hos Worum (2014). Her fremhever Bakhtins (2005) den dialogiske teori av de verdi flerstemmighet. Der det fremheves at «den Andre» kan ha for en overskridende meningsskaping i veiledning (Bjerkholt, 2017; Worum, 2014). Dette står i skarp kontrast til veiledning en-til-en, der en leder fortalte at veiledningen lett kunne endre karakter fra veiledning til rådgiving. Det samme kan imidlertid skje i gruppeveiledning som drives etter modeller som 8-trinnsmodellen eller problembasert veiledning i gruppe (Lauvås, Lycke, & Handal, 1990). Disse strukturerte modellene kan fungere som et hjelpemiddel for å ivareta målsettingen ved veiledningen, men har vist seg å også kunne bidra til at veiledningen stivner i formalstrukturer som kan hindre veiledningens målsetting (Jensen A. , 2016; Skagen, 1998; Sundli, 2001). Dette til tross var de nyutdannede fornøyde med ordningen.

I denne studien ble det sett på som verdifullt å kunne lære av hverandre og slippe å løse problemer de støtte på alene. Dette indikerte at individuell veiledning kan være sårbar, ettersom den utfordrer veilederens kompetanse, etiske bevissthet, evne til relasjonsbygging og systemforståelse. I denne studien formidlet den nyutdannede at det hadde vært ønskelig om flere nyutdannede ble samlet og organisert i grupper på tvers av skolene. Både for å oppleve det fellesskapet som en gruppe gir men også for å diskutere utfordringer og lære mer.

Det ble også sett på som fordelaktig at veilederen kunne samle de nyutdannede i gruppeveiledning ettersom det tok mindre av lederens tid, og i en presset skolehverdag kan tid være en mangelvare.

En suksessfaktor i denne studien ser ut til å være gruppeveiledning. I en dialogbasert gruppeveiledningen vil saken bli undersøkt ved at ulike perspektiver belyses. Det forutsettes at alle deltagere sier noe om hvordan den bestemte saken ser ut fra deres ståsted. Slik deltakelse gjør at flere presenterer sin forståelse eller får prøvd sin argumentasjon for en sak eller hendelse. På denne måten utvikles kunnskap og forståelse basert på ulike perspektiver presentert av ulike deltakere i veiledningen, noe som støttes av (Worum, 2014) .

## **7.5 Betydning av veiledningen**

Lederne la vekt på at å tilrettelegge for veiledning var viktig for å forebygge frafall. Både ledere og nyutdannede forteller om hvordan lederne ved skolen legger til rette for å motivere den nyutdannede til å videreutvikle seg og bli værende i yrket. De er enige om at veiledning kan gi en bedre kvalitet på lærerens undervisning og bidra til skoleutvikling. Dette er også funn som Smith og Ulvik (2018) har funnet i sin forskning. Forskning viser at det er en større sjanse for at de gode lærere med høy faglig kompetanse blir i læreryrket om de får veiledning. Disse lærerne får lettest tilbud andre steder og gir seg i skolen om læreryrket ikke står til forventningene de hadde (Rots, Aelterman, & Keltchermans, 2007). I denne studien fortalte nyutdannede at det betydde mye at veileder viste engasjement og interesse for å veilede dem. Det kom frem at det var en fordel at det var en forbindelse mellom utdanningsinstitusjonen og skolen, der de nyutdannede og veilederen dro veksler på hverandres kompetanse. Der teori og praksisfelt kunne utfylle og utfordre hverandre. Lederen fortalte at det var svært motiverende å studere veiledningspedagogikk og samtidig veilede. Dette ga et mangfold av veiledningsmetoder, samt teori og forståelse for fagfeltet. Der metoder og teori kunne prøves ut på de nyutdannede og deretter tas tilbake til utdanningen for diskusjoner og nye innspill.

Det kom også frem i intervjuene at de nyutdannede hadde mange forskjellige behov som ny, og at disse vanskelig kunne dekkes av veiledning alene, noe som bekreftes av Smith, Helleve & Ulvik (2009). Det at lederne hadde lagt til rette for flere ordninger rundt de nyutdannede ble ansett som trygt og nyttig. De nyutdannede fortalte at positive faktorer i tillegg til veiledning, var det å ha noen å kunne diskutere med, som kjente skolens kultur bedre enn dem

selv. Ettersom de nye lærerne hadde behov for mye forskjellig informasjon, og det var mye nytt å sette seg inn i, var det å ha en formelt utnevnt fadder som de kunne spørre, til god hjelp. Det å være en diskusjonspartner kan gi gjensidig glede, mens å bidra praktisk kan oppleves som en ekstra byrde for den erfarne lærer. De nyutdannede la derfor vekt på at det at fadderene hadde avsatt tid til å være fadder var en avgjørende suksessfaktor, noe som bekreftes gjennom Smith, Helleve & Ulvik (2009).

De nyutdannede som jobbet ved skoler som allerede hadde en delekultur, opplevde å bli raskt inkludert i skolens fellesskap. På denne måten kunne skolen ta i bruk den nyes fagkunnskap eller personlige egenskaper eller ferdigheter. Dette bekreftes gjennom forskning knyttet til nyutdannede, av Smith, Helleve, & Ulvik (2009).

Både de nyutdannede og veilederne i denne studien fortalte at veiledningen var en god arena for å dele erfaringer og å ta opp utfordringer. De mente at det var nyttig å få og gi tips og råd for å kunne håndtere forskjellige situasjoner. Det ble pekt på den positive effekten av å få veiledning i gruppe. Som eksempler nevnte de at flere hoder tenker bedre enn ett, og at å være flere nyutdannede vil man kunne støtte hverandre og utgjøre et fellesskap. De nyutdannede i denne studien ble alle sett på som faglige gode av lederne. De kom inn i skolens etablerte kultur og stilte spørsmål med etablerte regler, rutiner, arbeidsmåter. De mer etablerte lærerne måtte derfor begrunne hvorfor de gjorde som de gjorde. Det førte til at evalueringer ordninger, der alle lærerne ved skolen kunne uttale seg, og meninger kunne brynes. På den måten var alle deltakerne i denne gruppen med på å skape en felles forståelse og ble en lærende organisasjon. Dette var også et eksempel på at ledelsen la til rette for og deltok i pedagogisk utviklingsarbeid, som blir beskrevet som en suksessfaktor av Caspersen & Raaen (2014), samt en anerkjenning og bruk av de nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet.

Dette viser betydningen av at de nyutdannede har med seg kunnskap som bryter med etablerte forestillinger om undervisning og læring hos det etablerte kollegiet. Skolene har kollegaene med erfaringer og etablert kunnskap, og de nyutdannede som enda ikke har tilegnet seg denne kunnskapen. Slik at forskjellig kunnskap kan utnyttes positivt, og man kan oppnå en gjensidig veiledning. Ifølge Stjernstrøm (2014) representere dette et utvidet og kollektivt syn på veiledning.

Ulvik (2018) peker på at det er uheldige konsekvenser av å gi en nyutdannet en for krevende start. Det uttrykkes som en mangel ved utdanningen fra både lederne og de nyutdannede i denne studien, at de nyutdannede ikke har erfaring med foreldresamarbeid. Likevel kan studien vise at selv om de nyutdannede får krevende oppgaver som å være kontaktlærer allerede første året, har de kompetanse til å håndtere utfordringene i yrket, noe Larsen (2008) også finner. I denne studien bekreftes det ved at en lærer som var nyutdannet for tre år siden ble intervjuet, og fortsatt jobber som lærer, i likhet med resten av den veiledningsgruppen. Det kan derfor se ut som at dersom de første årene i jobb gir de nyutdannede gode erfaringer, fortsetter de utviklingen av sin lærerkarriere og blir i yrket.

Tid er den faktoren som i størst grad hindrer at veiledning gjennomføres jevnlig, noe som stemmer overens med Rambøll (2020) funn. Det hjelper lite med gode ordninger dersom det ikke finnes tid til å gjennomføre disse.

Denne studien finner at de nyutdannede som fikk tilrettelagt en sammensatt støttestruktur rundt seg var mest fornøyde. De nyutdannede i studien hadde en veileder, i tillegg til å være en del av et samarbeidende team. De var i en gruppe med andre nyutdannede og hadde jevnlig møter med veileder som var i ledelsen. En formelt oppnevnt fadder var tilgjengelig for praktiske spørsmål, slik at de nyutdannede ikke følte de plaget noen. Trygghet i den daglige undervisningen fikk de nye fra lærerteamet. Vennskap og uformell støtte fikk de nyutdannede av gruppen med andre nye i samme situasjon. I tillegg til at møter med ledelsen ga inntrykk av at lederne ønsket dem alt vel på en engasjerende måte, noe som også fremkommer som suksessfaktorer i Ulvik og Helleve (2015) forskning.

## **7.6 Vurdering av studiens kvalitet**

I det følgende skal jeg redegjøre for styrker og svakheter ved studien. I en forskningsprosess vil det være metodiske og etiske utfordringer forskeren må ta stilling til. Det søkes etter å sikre gyldigheten til studien og være transparent i valg av informanter. I det følgende vil validitet og reliabilitet bli diskutert.

Overførbarhet i form av generalisering har tradisjonelt sett vært en viktig målsetning i forskning for å kunne sikre at studien har relevans også i andre sammenhenger (Thagaard,

2013, s. 194). I kvalitative studier blir det mer utfordrende å diskutere generalisering. Generalisering omtales som ekstern validitet, på grunn av det sterke fortolkende aspektet som kvalitativ forskning bygger på. Forskerens logiske resonnement og argumentasjon vil kunne lede leserne mot en forståelse av hvordan og hvorfor studiens funn mulig kan overføres til lignende situasjoner (Thagaard, 2013, s. 213). Derfor kan en si at kvaliteten i en kvalitativ studie blir en direkte konsekvens av forskerens evne til å behandle og tolke data, og en må derfor være særlig bevisst på dette under hele prosessen (Postholm, 2010, s. 136).

## **7.7 Veien videre**

En mulig vei videre kan være å se om lærerutdanningen kan legge mer til rette for å undervise i hjem-skole-samarbeid, gjennom praksis. Dette kan være nyttig ettersom det ble løftet frem som en mangel både av de nyutdannede og deres ledere. I denne sammenheng vil det være viktig å kartlegge om temaet kan inngå som et krav i praksis. En mulig løsning vil være å organisere dette ved punktpraksis. Med det mener jeg at studenten deltar i den obligatoriske praksisperioden og samtidig har deltar i forberedelser og når foreldremøter og utviklingssamtaler avholdes. En evaluering av møtene bør også finne sted.

I tillegg bør det kanskje legges inn i ordinær praksis, føringer for at studentene får delta i den spontane hverdagslige kontakten med foreldrene.

Det kan synes som viktig at skolene tar i bruk og anerkjenner de nyutdannedes kunnskap i form av å legge til rette for pedagogisk utviklingsarbeid. På den måten kan den etablerte kultur, møte ny kunnskap og føre til at skolen fremstår som en lærende organisasjon.

Man bør også se på hvorvidt det er hensiktsmessig å endre den praksis, at de nyutdannede jobber i par med etablerte lærere. Kanskje er nettopp det med på å skape en overføring av etablerte vaner og holdninger, og ikke fremme nye. Det kan være vanskelig for de nyutdannede å stå mot de etablerte lærerne som kommer med sin perm med gamle opplegg. Kanskje kan det være med på å skape nye vaner og tankemåter, å sette de nyutdannede sammen i team. Det kan være, at det nettopp er et slikt fellesskap de nyutdannede trenger for å kunne praktisere det de har lært ved utdanningen.

Denne studien har pekt på at en suksessfaktor er å organisere de nyutdannede i veiledningsgrupper, og ha en tett forbindelse mellom utdanningsinstitusjonen og skolen. Det

synes som viktig i tiden fremover, og etablere egne nettverk både for den nyutdannede og veilederen der man kan lære av hverandre og få jevnlig faglig påfyll.

Det kan synes som det er viktig å fortsette med en helhetlig støttende ordning for de nyutdannede. Med dette mener jeg at det ser ut som om at de nyutdannede opplever den første tiden i yrket som best om de har både veiledning i gruppe, en fadder å spørre, team og et fellesskap som er støttende. De nyutdannede i denne studien ville ikke vært noe foruten.

## **8 Avslutning**

Ved å sammenfatte de viktigste funnene fra kapittel 6, skal jeg svare på forskningsspørsmålet. Deretter vurderer jeg studiens kvalitet, for så kort å reflektere over veien videre etter endt studie. Til slutt avrunder jeg oppgaven med en avsluttende kommentar.

### **8.1 Svar på forskningsspørsmålet**

I denne studien har jeg gjennom en kvalitativ intervjustudie undersøkt forskningsspørsmålet:

*Hvilke erfaringer har ledere og nyutdannede fra ett års tilbud om veiledning av nyutdannede lærere ved tre skoler?*

I analyseprosessen har jeg vært inspirert av tematisk analyse. Gjennom analyseprosessen utkrystalliserte det seg 5 kategorier som jeg har drøftet for å komme frem til studiens funn. Kvalifiserte veiledere og en systematisk og planlagt veiledning kan sikre sammenhengen mellom lærerutdanningen og den videre profesjonsutviklingen.

#### **8.1.1 Oppsummering**

Å få veiledning av en overordnet kan være bra. De nyutdannede i denne studien opplevde det som å bli sett, og en trygghet i at de råd som ble gitt var riktige. De følte seg inkludert i en tenkemåte, en tradisjon, og en skolekultur. I mange tilfeller er man fra skolens side fornøyd

om den nyutdannede tar opp i seg skolekulturen og gjør slik vi pleier å gjøre på vår skole. Men i en skiftende verden, må vi kanskje ønske oss mer.

Klarer skolene, med den veiledningsordningen som er nå, å oppnå noe mer enn at de nyutdannede tilpasser seg det allerede eksisterende? Hva må til for at skolene skal bli lærende organisasjoner? Funnene i denne studien peker på noen faktorer som kan se ut som suksessfaktorer:

Det er viktig å tilrettelegge for gode veiledningsordninger som innbefatter timeplanfestet veiledning med en kvalifisert og oppriktig interessert veileder. En suksessfaktor ser ut til å være at veileder er tilknyttet utdanningsinstitusjonen. Veiledningen bør skje utenom annen planleggingstid, følge en temaplan, men også være fleksibel for å imøtekomme den nyutdannedes behov.

Den nyutdannede bør ikke få for utfordrende oppgaver, men bli møtt med en inkluderende holdning. En fadder som har det som sin lønnede oppgave å hjelpe til med praktiske råd og oppgaver trekker de nyutdannede frem som verdifullt. I tillegg til å være del av et team som er inkluderende og har en delingskultur.

I studien kom det frem at det er mer utfordrende å ha veiledning en-til-en, enn veiledning enn i gruppe. Ved gruppeveiledning ble samhold og emosjonell støtte sett på verdifullt. Det kan synes som at man gjennom å drive dialogbasert veiledning i gruppe, der alle deltakerne kommer med egne synspunkter til veiledning, kan skape en lærende organisasjon og skoleutvikling.

## Utfordringer som ny

- Ikke få for utfordrende arbeidsoppgaver
- Bli møtt og inkludert

## Organisering av veiledning

- Ledelse som organiserer en god veiledningsordning
- Lønnet fadderordning i tillegg
- En interessert og engasjert leder
- Evaluere veiledningsordningen

## Innhold

- Temaplan bør bli etablert.
- Fleksibilitet omkring planen er en forutsetning

## Gruppe eller en-til en

- Gruppe kan gi samhold og emosjonell støtte
- Dialogbasert veiledning gir de nyutdannede mulighet til å bli oppfattet som en ressurs.
- Gjennom at alle deltakerne i en veiledning, bringer inn synspunkter, meninger, erfaringer og teoretiske perspektiv, kan man oppleve overskridende meningsskaping, som igjen vil kunne føre til at skolen blir en lærende organisasjon.
- Veiledning gjøre sjansen for at de nyutdannede blir i lærerjobben større.

## Betydning

- Skoleutvikling
- Trygghet og at de nyutdannede blir i skolen



## 8.2 Avsluttende kommentar

Som en avsluttende kommentar vil jeg trekke fram Tom Tiller, som sier at «de nye lærerne må ha gode hjelpere. Læring generelt, trives dårlig i ensomhet og i monologens rom. Den krever samarbeid, samspill og dialog. Den krever at de nye lærerne har motiverte og kvalifiserte veiledere i tillegg til et støttende kollegium og en drivende rektor som oppmuntrer og selv er aktiv med på utviklingsreisen» (Tiller, 2014, s. 82). Denne forståelsen finner vi igjen i strategiplanen for lærerutdanningen. Her legger satsingen stor vekt på at kvaliteten i lærerutdanningene ikke bare er avhengig av innsatsen fra lærerutdanningsinstitusjonene, men også av at de skolene der studentene har praksis underveis i studiet og senere skal jobbe, tar ansvar for å bidra til god kvalitet. Disse må være bevisst den rollen de har som lærerutdannede og være kompetente til oppgavene, både som praksisarena og til å ta imot nyutdannede lærere.

## Referanseliste

- Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem, *Det store spranget* (ss. 39-49). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Andreassen, S.-E., & Bjørndal, K. (2019). *Validitet og reabilitet i studenters forskning. Upublisert manus*. Tromsø: UiT Norges arktiske universitet.
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for newly qualified teachers. *Teachers and Teacher Education*, 48, ss. 75-86.
- Aspfors, J., & Hansén, S.-E. (2011). *Gruppmentorskap som stöd för lärarens professionella utveckling*. Finland: Söderström og c:o Förlag.
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics. Redigert og oversatt av Caryl Emerson*. Manchester: Manchester University Press.
- Bakhtin, M. M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin, TX: University of Texas Press.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Oslo: Pensumtjeneste.
- Berger, A.-H., & Jakhelln, R. (2014). Betydningen av form og kontekst i veiledning av nyutdannede lærere. I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen, *Stemmer i veiledningsrommet* (ss. 107-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, M. (2011). Hvordan opplever nyutdannede førskolelærere at gruppeveiledning bidrar til deres utvikling som reflekterte praktikere? *Masteroppgave. Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet*.
- Bjerkholt, E. (2013a). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. Doktoravhandling*. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2015). Veiledning og lærende dialoger. I E. Høihilder, & O. Gulbrandsen, *Pedagogikk og elevkunnskap i grunnskolelærerutdanningen. PEL i GLU*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm.
- Bjørndal, C. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte ambefalinger. I M. Brekke, & K. Søndena, *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. (2017). *Det vurderende øyet: Observasjon, vurdering og utvikling i pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bjørvik, E. (2007). "Jeg sitter i et hus hvor alle vegger vender mot syd" Telefonintervju som kvalitativ metode i kulturvitenskap. *Tidsskrift for kulturforskning*. ISSN 1502-7473. 6(3) .
- Blase, J., & Blase, J. (1999). *Principals` Instructional Leadership and Teacher Development: Teachers` Perspectives*. *Educational Administration Quarterly* 35(3): 349-378.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), ss. 77-101.
- Bruner, J. (1999). *Mening i handling*. Århus: Klim.
- Buber, M. (1993). *Om oppfostran*. Ludvika: Dualis Förlag.
- Caspersen, J., & Raaen, F. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching* 20(2), ss. 189-211.
- Christoffersen, L., & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag AS.
- Creswell, J. W. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Thousand oaks: Sage Publications, Inc.
- Cullberg, J. (2007). *Mennesker i krise og utvikling: en psykodynamisk og sosialpsykiatrisk studie*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Dahl, T. (2006). *Hjelp til praksisspranget, evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Trondheim: Sintef Teknologi og samfunn.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvortrup, L., . . . Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- De nasjonale forskningsetiske komiteene. (2016). *Personopplysninger, konfidensialitet og anonymisering*. Hentet 30.11.2019 fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/etiske-retningslinjer-forforskning-pa-internett/personopplysninger-konfidensialitet-og-anonymisering/>
- Dysthe, O. (1991a). *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Bernhardt, N., & Esbjørn, L. (2012). *Dialogbasert undervisning. Kunstmuseet som læringsrom*. Bergen: Fagbokforlaget i samarbeid med skoletjenesten/Danmark.
- Eik, L. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Flores, M., & Day, C. (2006). Contexts which shape and reshape new teacher`s identities: A multi-perspective study. *Teaching and Teacher Education*, 22., ss. 219-232.
- Fontana, A., & Frey, J. (1994/2000). From Structured Questions to Negotiated Text. I N. K. Denzin, & Y. S. Lincoln, *Handbook of Qualitative Research* (ss. 361-376, 645-672). Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability. System thinkers in action*. Thousand Oaks, CA. Corwin Press.
- Giorgi, A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh, PA: Duquesne University Press.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark, & K. Åberg, *Veiledning i pedagogisk arbeid* (ss. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.

- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Hansen, F. (2008). *At stå i det åbne. Dannelse gennem filosofisk undren og nærvær*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Hanssen, B., Engvik, G., & Hoel, T. (2010). *Ny som lærer - sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers' work and culture in the post modern age*. New York, NE: Teachers College Press.
- Hargreaves, A. (2005). Educational changes takes ages: life, career and generational factors in teachers' emotional responses to educational change. I *Teaching & Teacher Education*. 21. (ss. 967-983).
- Hauge, S. (2001). *"Man må ta så mange avgjørelser hele tiden" Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere: Veiledning til nyutdannede førskolelærere*. Oslo: Høgskolen Oslo.
- Heikkinen, H., Tynjälä, P., Hansén, S.-E., Jokinen, H., & Aspfors, J. (2011). Gruppmentorskap - livslångt och livsvitt lärande. I J. Aspfors, & S.-E. Hansén, *Gruppmentorskap som stöd för lärares professionella utveckling*. Finland Söderström og c:o Förlag.
- Helgesen, M. (2014). Nyutdannede barnehage- og grunnskolelærere - kompetente profesjonsutøvere eller noviser? I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen, *Stemmer i veiledningsrommet* (ss. 145-158). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hobson, A., Ashby, P., Malderez, A., & Tomlinson, P. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207-217.
- Hodkinson, P., Biesta, G., & James, D. (2007). *Understanding learning cultures*. *Educational Review* 59(4), 415-427.

- Hoy, A., & Spero, R. (2005). Changes in teacher efficacy during the early years of teaching: A comparison on four measures. *Teaching and Teacher Education*, 21, ss. 343-356.
- Høyhilder, E., & Olsen, K.-R. (2010). *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Oslo: PEDLEX Norsk skoleinformasjon.
- Jackhell, R. (2008). Et anslag: Å se muligheter i det fremmede. I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhell, & S. Østrem, *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. (ss. 23-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jakhell, R. (2011). *Alene - sammen. Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling. Ph.d.-avhandling. Fakultetet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning*. Tromsø: Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet.
- Jensen, A. (2016). *Veiledningsritualet. Et didaktisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode. Doktoravhandling*. Kristiansand: Universitetet i Agder.
- Jensen, K. (2008). *Profesjonslæring i endring (ProLearn). Rapport til Forskningsrådets KUL-program*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Jordell, K. (1982). *Det første året som lærer*. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Jordell, K. (1986). *Fra pult til kateter. Sosialisering til læreryrket - en teoretisk studie. Rapport nr.4 (annen hovedrapport) fra prosjektet "Det første året som lærer"*. Tromsø: Universitetet i Tromsø - Norges arktiske universitet.
- Jordell, K. (1989). Læreres læring. I K. Jordell, & P. Aamodt, *Læreren fra kall til lønnskamp - 250års utvikling* (ss. 165-185). Oslo: Tano Forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2008-2009). *St.meld. nr.11. Læreren Rollen og utdanningen*. Hentet 14.01.2020 fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>

- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Larsen, A. (2008). Konstruksjon og rekonstruksjon av læreridentiteter. I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem, *Det store spranget* (ss. 87-98). Trondheim: Tapir akademisk forlag.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Lauvås, P., Lycke, K., & Handal, G. (1990). *Veiledning i barnehagen: opplegg med tilhørende materiell for et 40-50 timers kurs for styrere i barnehager*. Oslo: Cappelen.
- Lauvås, P., Lycke, K., & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.
- Lave, J., & Wenger, E. (2003). *Situert læring og andre tekster*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Leithwood, K., & Riehl, C. (2003). *What do we already know about successful on Developing Research in Educational Leadership*.
- Linell, P. (1978). *Människans språk. En orientering om språk, tänkande och kommunikation*. Stockholm: Liber.
- Linell, P. (2009). *Rethinking Language, Mind and World Dialogically. Interaction and Contextual Theories of Human Sense-Making*. Charlotte, NC: Age Publishing.
- Mellin-Olsen, S. (1996). *Samtalen som forskningsmetode*. Bergen: Caspar Forlag.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: SAGE Publications.
- Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOKUT. (2006). *Evaluering av allmennlærerutdanningen i Norge 2006*.

- NOKUT. (2010). *Evaluering av førskolelærerutdanning i Norge 2010*.
- Phillips, D. (1992). Objectivity and Subjectivity. *The Social Scientist's Bestiary. A Guide to Fabled Threats to, and Defences of, Naturalistic Social Science*. New York: Pergamon Press.
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Postholm, M. (2011). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Rambøll.
- Rambøll. (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*. Oslo: Rambøll.
- Rommetveit, R. (1996). læring gjennom dialog. Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe, *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (ss. 88-104). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag.
- Rommetveit, R. (2008). *Språk, individuell psyke og kulturelt kollektiv*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rots, I., Aelterman, A., & Keltchermans, G. (2007). Learning (not) to Become a Teacher: A Qualitative Analysis of Student Teacher's Choice on Job Entrance.
- Rønbeck, A. (2012). Michel Foucault forfatterskap og ideer. I A. Rønbeck, *Inspirert av Foucault. Diskusjoner om nyere pedagogisk empiri* (ss. 9-34). Bergen: Fagbokforlaget.
- Severinsen, J. (u.å). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder*. Hentet 30.11.2019 fra De nasjonale forskningsetiske komiteene: <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>



- Skagen, K. (1998). *A mind free from distraction. A micro-sociological study of supervision conferences in teacher training. Doktoravhandling*. Tromsø: Universitetet i Tromsø - Norges Arktiske Universitet.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning (2.utg.)*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Skotheim, T. (2011). *De første år i læreryrket. En studie av nyutdannede lærere i Norge og Ungarn*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Smith, K., & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere: Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K., Helleve, I., & Ulvik, M. (2009). Novice in secondary school. The coin has two sides. *Teaching and teachers education* 25(6), ss. 835-842.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal.
- Statistisk sentralbyrå. (2018, November 1). *Norge kan mangle opptil 4 700 grunnskolelærere i 2040*. Hentet 03.02.2020 fra Statistisk sentralbyrå:  
<https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/norge-kan-mangle-opptil-4-700-grunnskolelaerere-i-2040>
- Stjernstrøm, E. (2014). Lederens rolle i veiledning av nyutdannede lærere. I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen, *Stemmer i veiledningsrommet* (ss. 87-101). Bergen: Fagbokforlaget.
- Suhr, H. P. (2014). Hvordan bidrar Handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner? I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen, *Stemmer i veiledningsrommet* (ss. 125-141). Bergen: Fagbokforlaget.
- Sundli, I. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis - mellom refleksjon og kontroll. Doktoravhandling*. Oslo: Høgskolen i Oslo, avdeling for lærerutdanning.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanningen*. Oslo: Abstrakt Forlag.

- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark, & K. Åberg, *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thronsen, I., Carlsten, T., & Julius, K. (2018). *TALIS 2018 FØRSTE HOVEDFUNN FRA UNGDOMSTRINNENE*. Oslo: Universitetet i Oslo. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Hentet fra 03.03.2020 <https://www.udir.no/contentassets/cee13d13f3c14e029320fbf10833925e/talis2018-rapport..pdf>
- Tiller, T. (2014). Fra det innerste rommet - glimt fra veilederes og nye læreres dagbøker. I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen, *Stemmer i veiledningsrommet* (ss. 64-84). Bergen: Fagbokforlaget.
- Trede, F., & McEwen, C. (2015). Early workplace learning experiences: What are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? *Higher Education* 69(1), ss. 19-32.
- Tresselt, M., Andreassen, S.-E., & Lund, T. (2018). Teammøter i skolen - fra "logistikk møter" til lærende møter? *Forskning og forandring* 1(1), 78-100.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte? I K. Smith, & M. Ulvik, *Veiledning av nye lærere* (ss. 41-58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., & Helleve, I. (2015). Newly qualified teachers` transition from being taught to teaching others in an English and Norwegian context. .
- Ulvik, M., Aas, S., Hildremyr, H., Johansen, K., Lund, E., Olsen, M., & Smith, K. (2009). Gi nye lærere en mulighet. *Bedre skole*, 4, 67-71.
- Veenman, S. (1984). Review of Educational Research, 54(2). *Percieved Problems and Beginning Teachers* , ss. 142-178.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society. The development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and Language*. Cambridge : MIT Press.

Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning - utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen, *Stemmer i veiledningsrommet* (ss. 161-181). Bergen: Fagbokforlaget.

Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede*. Oslo: Unipub forlag.

Østrem, S. (2008). Slave eller herre? I T. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln, & S. Østrem, *Det store spranget* (ss. 173-182). Trondheim: Tapir akademisk forlag.

# Vedlegg 1: Spørreskjema

Hei!

Jeg jobber som lærer ved Stakkevollan skole, samtidig som jeg nå skal skrive en master i veiledning ved Universitetet i Tromsø. I mitt forarbeid til masteroppgaven ønsker jeg å kartlegge følgende opplysninger angående nyutdannede nytilsatte lærere. Håper du vil ta deg tid til å svare på følgende spørsmål i dette brevet, eller skrive mer utfyllende og legg ved. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt.

- 1)Hva heter skolen du jobber ved?
- 2)Har dere nyutdannede og nytilsatte ved deres skole?

I dag defineres en som nyutdannet i de to første årene som tilsatt lærer.

- 3) Får de nyutdannede tilbud om veiledning?
- 4) Hvordan organiseres veiledningen?
- 5) Hvem er veilederen?
- 6) Har veilederen utdanning som veileder?

Ikke utdanning?

15 studiepoeng?

30 studiepoeng?

*Takk for at du tok deg tid til å svare!*

Med hilsen Vigdis Solheim Larssen

## **Vedlegg 2: Informasjon om forskningsprosjektet til ledere**

**Vil du delta i forskningsprosjektet**

**” Hvordan fungerer gruppeveiledning som redskap for å gi mestringfølelse og trygge de nyutdannede lærerne”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forarbeid til forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan gruppeveiledning kan skape mestringfølelse og fungere som et redskap til å trygge den nyutdannede nytilsatte i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

### **Formål**

Formålet med forskningen er å forske på om gruppesamtaler der flere nyutdannede får veiledning i lag, vil føre til at man som ny i yrkeslivet vil føle større trygghet og at gruppeveiledning vil gi en større grad av mestringfølelse. Videre vil kanskje resultatene av denne forskningen kunne gi et bilde på hvordan det kan være hensiktsmessig å gi veiledning til nyutdannede i tiden fremover. Den foreløpige problemstillingen er «Hvordan fungerer gruppeveiledning som redskap for å gi mestringfølelse og trygge de nyutdannede lærerne?» Dette er en mastergradsoppgave på UiT, Norges arktiske universitet innen «Utvikling og ledelse i skolesektoren» Hvis det viser seg at denne metoden fungerer godt, ønsker jeg å lage en plan for veiledning av nyutdannede ved vår skole.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for forskningsprosjektet som utføres av Vigdis Solheim Larssen

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er aktuell som informant på grunn av du er leder i skolen Tromsø kommune, og har oversikt over hvor de nyutdannede i kommunen er tilsatt.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det i første omgang at du svarer på spørsmålene i vedlagt brev. Deretter ønsker jeg få være deltagende observatør i veiledning og intervju de nyutdannede og veilederen etter veiledningen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Du kan trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene som kommer frem i svarene vil kun bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Vigdis Solheim Larssen, og hennes veileder og de som skal vurdere oppgaven som vil få tilgang til disse opplysningen under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert slik at den vil være et offentlig dokument. Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at skolen kun blir nevnt som en skole i Troms og du som informant kun vil bli nevnt som leder 1 ,2, 3 ...

### **Dine rettigheter:**

Så lenge deltakerne 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 skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, så vil opptak og transkribering og notater bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT, Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Vigdis Solheim Larssen ([vigdis.solheim.larssen@tromso.kommune.no](mailto:vigdis.solheim.larssen@tromso.kommune.no)) 92280535

Kirsten Sivertsen Worum, Førstelektor i pedagogikk og veileder

([kirsten.worum@uit.no](mailto:kirsten.worum@uit.no)) 77660481/mob:99167327

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vigdis Solheim Larssen

Prosjektansvarlig

---

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaven i veiledning og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å gi informasjon om veiledning av nyutdannede nytilsatte ved skolen. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Informasjon om forskningsprosjektet til nyutdannede**

**Vil du delta i forskningsprosjektet**

**” Hvordan fungerer gruppeveiledning som redskap for å gi mestringfølelse og trygge de nyutdannede lærerne”?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forarbeid til forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på hvordan gruppeveiledning kan skape mestringfølelse og fungere som et redskap til å trygge den nyutdannede nytilsatte i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære.

### **Formål**

Formålet med forskningen er å forske på om gruppesamtaler der flere nyutdannede får veiledning i lag, vil føre til at man som ny i yrkeslivet vil føle større trygghet og at gruppeveiledning vil gi en større grad av mestringfølelse. Videre vil kanskje resultatene av denne forskningen kunne gi et bilde på hvordan det kan være hensiktsmessig å gi veiledning til nyutdannede i tiden fremover. Den foreløpige problemstillingen er «Hvordan fungerer gruppeveiledning som redskap for å gi mestringfølelse og trygge de nyutdannede lærerne?» Dette er en mastergradsoppgave på UiT, Norges arktiske universitet innen «Utvikling og ledelse i skolesektoren» Hvis det viser seg at denne metoden fungerer godt, ønsker jeg å lage en plan for veiledning av nyutdannede ved vår skole.

### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

UiT Norges arktiske universitet er ansvarlig for forskningsprosjektet som utføres av Vigdis Solheim Larssen

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Du er aktuell som informant på grunn av du er leder i skolen Tromsø kommune, og har oversikt over hvor de nyutdannede i kommunen er tilsatt.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**



Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det i første omgang at du svarer på spørsmålene i vedlagt brev. Deretter ønsker jeg få være deltagende observatør i veiledning og intervju de nyutdannede og veilederen etter veiledningen.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Alle opplysninger vil bli anonymisert. Du kan trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger vil da bli anonymisert.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Opplysningene som kommer frem i svarene vil kun bli brukt til formålene jeg har fortalt om i dette skrevet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun Vigdis Solheim Larssen, og hennes veileder og de som skal vurdere oppgaven som vil få tilgang til disse opplysningen under arbeidet. I etterkant av at oppgaven er ferdig vil den bli publisert slik at den vil være et offentlig dokument. Din anonymitet vil bli ivaretatt gjennom at skolen kun blir nevnt som en skole i Troms og du som informant kun vil bli nevnt som leder 1 ,2, 3 ...

### **Dine rettigheter:**

Så lenge deltakerne 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 skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes mai 2020. I etterkant av at oppgaven er godkjent og publisert, så vil opptak og transkribering og notater bli slettet.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra UiT, Norges arktiske universitet, har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

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

Vigdis Solheim Larssen ([vigdis.solheim.larssen@tromso.kommune.no](mailto:vigdis.solheim.larssen@tromso.kommune.no)) 92280535

Kirsten Sivertsen Worum, Førstelektor i pedagogikk og veileder

([kirsten.worum@uit.no](mailto:kirsten.worum@uit.no)) 77660481/mob:99167327

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Vigdis Solheim Larssen

Prosjektansvarlig

---

### **Samtykkeerklæring**

Jeg har mottatt og forstått informasjon om masteroppgaven i veiledning og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til å gi informasjon om veiledning av nyutdannede nytilsatte ved skolen. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. mai 2020.

---

(Signert av prosjektdeltaker, dato

# Vedlegg 4: Intervjuguide rektorer og fagledere

## Intervjuguide rektorer og faglærere

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

Intervjuspørsmål 1 <b>Fortell litt om deg selv</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bakgrunn</li><li>• Utdanning/fag</li><li>• Hva er jobben din i dag?</li><li>• Rektor/faglærer?</li><li>• Hvor lang praksistid har du?</li><li>• Hvordan er tilbud om veiledning her ved skolen organisert?</li></ul>
Intervjuspørsmål 2 <b>Hvilken betydning har veiledningens hyppighet?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvor ofte er det satt av tid til veiledning?</li><li>• Er det et fastsatt tidspunkt?</li><li>• Jevnlige møter eller møter etter behov?</li><li>• Hvor lenge varer veiledningen?</li><li>• Er det organisert veiledning for både 1. og 2. år nyutdannede?</li><li>• Hvilke tanker har du om hyppighetens betydning?</li><li>• Er veileder tilgjengelig utenom de avsatte tidspunktene?</li></ul>
Intervjuspørsmål 3 <b>Hvilken betydning har veiledningens form?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• En til en?</li><li>• Gruppe?</li><li>• Både gruppe og en til en?</li><li>• Bare veiledningsforum?</li><li>• Hva oppleves som viktigst?</li></ul>
Intervjuspørsmål 4 <b>Hvilken betydning har veileders rolle?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem er veilederen?<ul style="list-style-type: none"><li>- Fadder?</li><li>- Kollega på trinnet?</li><li>- Kollega på skolen?</li><li>- En i ledelsen?</li><li>- En fra en annen skole?</li></ul></li><li>• Er veileder motivert for oppgaven?</li><li>• Hvordan påvirker veileders rolle veiledningen?</li><li>• Hvordan er det å veilede noen som har en forskningsbasert utdanning og tilnærming og ikke ha det selv?</li></ul>
Intervjuspørsmål 5 <b>Hvilken betydning har ditt forhold/relasjon til veisøker?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Er forholdet basert på tillit?</li><li>• Opplever du har en viktig betydning?</li><li>• Positivt/negativt forhold?</li><li>• Har du alternativer til tildelt veileder?</li><li>• Har relasjonen betydning (team/ikke team- leder)?</li></ul>
Intervjuspørsmål 6 <b>Hvilken betydning har veileders kompetanse?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formell veileder kompetanse?</li><li>• Annen kompetanse?</li><li>• Oppleveres det som viktig med formell veilederkompetanse?</li></ul>

<p><b>Intervjuspørsmål 7</b>  <b>Hvordan bestemmes innholdet i veiledningssamtalen?</b></p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fastlagte periodeplaner?</li> <li>• Planlagt fra gang til gang?</li> <li>• Veileder bestemmer?</li> <li>• Den nyutdannede bestemmer?</li> <li>• Innholdet bestemmes i fellesskap?</li> <li>• Varierer?</li> <li>• Hvordan påvirker rammene: hyppigheten, form, veileders rolle/ relasjon/kompetanse?</li> </ul>
<p><b>Intervjuspørsmål 8</b>  Hvilken vektlegging har veiledningens innhold?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema som (Skoleutvikling, lærerrollen, planarbeid, klasseledelse, klassemiljø, begynneropplæring, tilpasset undervisning, elevatferd, fremmedspråklige elever, samarbeid skole/hjem, foreldremøter, utviklingssamtaler, elevsamtaler o.a.)?</li> <li>• Case?</li> <li>• Veileder du i forhold til undervisningsopplegg/fag?</li> <li>• Fag den nyutdannede har/ ikke har kompetanse i?</li> <li>• Praktiske fag?</li> <li>• Praktiske ting?</li> <li>• Har innholdet forandret seg over tid?</li> <li>• Veileder du i å videreutvikle den nyutdannedes kvaliteter?</li>   <li>• Er veiledningen hovedsakelig et bidrag for å tilpasse den nyutdannede til den eksisterende skolekulturen?</li> <li>• Foregår det toveis læring? Lærer veileder av deg?</li> </ul>
<p><b>Intervjuspørsmål 9</b>  Hvilken betydning har veiledning i overgang til å bli en profesjonsutøver?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjelper veiledningen den nyutdannede til å mestre lærerrollen? (minske praksissjokket)?</li> <li>• Har du eksempler på at veiledningen trygger den nyutdannede i det å være en profesjonsutøver?</li> <li>• Er det andre viktige ting som bidrar til å øke trygghet i yrkesutøvelsen?</li> <li>• Hvordan har formell veiledning fungert sammenlignet med veiledning fra andre kollegaer?</li> <li>• Andre som har større betydning enn din veiledning, i det å bli trygg i yrket?</li> <li>• Andre faktorer som har vært viktig? Viktigere enn veiledning?</li>   <li>• Aktiv deltakelse i skoleutvikling?</li>   <li>• Får den nyutdannede bidratt med sin kompetanse fra masteroppgaven/fordypningsfaget inn i skolen?</li> </ul>

# Vedlegg 5: Intervjuguide til nyutdannede lærere

## Intervjuguide

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

Intervjuspørsmål 1 <b>Fortell litt om deg selv</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Bakgrunn</li><li>• Utdanning/fag</li><li>• Hva er jobben din i dag?</li><li>• Kontaktlærer/faglærer?</li><li>• Hvilke fag underviser du i?</li><li>• Hvor lang praksistid har du?</li><li>• Hvordan er ditt tilbud om veiledning?</li></ul>
Intervjuspørsmål 2 <b>Hvilken betydning har veiledningens hyppighet?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvor ofte har du veiledning?</li><li>• Er det fastsatt tid?</li><li>• Jevnlige møter eller møter etter behov?</li><li>• Hvor lenge varer veiledningen?</li><li>• Har du fått veiledning både 1. og 2. år?</li><li>• Hyppighetens betydning?</li><li>• Er veileder tilgjengelig utenom de avsatte tidspunktene?</li></ul>
Intervjuspørsmål 3 <b>Hvilken betydning har veiledningens form?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• En til en?</li><li>• Gruppe?</li><li>• Både gruppe og en til en?</li><li>• Bare veiledningsforum?</li><li>• Hva oppleves som viktigst?</li></ul>
Intervjuspørsmål 4 <b>Hvilken betydning har veileders rolle?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Hvem er veilederen?<ul style="list-style-type: none"><li>- Fadder?</li><li>- Kollega på trinnet?</li><li>- Kollega på skolen?</li><li>- En i ledelsen?</li><li>- En fra en annen skole?</li></ul></li><li>• Er veileder motivert for oppgaven?</li><li>• Hvordan påvirker veileders rolle veiledningen?</li></ul>
Intervjuspørsmål 5 <b>Hvilken betydning har ditt forhold/relasjon til veileder?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Er forholdet basert på tillit?</li><li>• Opplever du støtte?</li><li>• Positivt/negativt forhold?</li><li>• Har du alternativer til tildelt veileder?</li><li>• Har relasjonen betydning (team/ikke team- leder)?</li></ul>
Intervjuspørsmål 6 <b>Hvilken betydning har veileders kompetanse?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Formell veileder kompetanse?</li><li>• Annen kompetanse?</li><li>• Usikker på veileders kompetanse?</li><li>• Oppleveres det som viktig med formell veilederkompetanse?</li></ul>
Intervjuspørsmål 7 <b>Hvordan bestemmes innholdet i veiledningssamtalen?</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Fastlagte periodeplaner?</li><li>• Planlagt fra gang til gang?</li><li>• Veileder bestemmer?</li><li>• Veisøker bestemmer?</li></ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Innholdet bestemmes i fellesskap?</li> <li>• Varierer?</li> <li>• Hvordan påvirker rammene: hyppigheten, form, veileders rolle/ relasjon/kompetanse?</li> </ul>
<p><b>Intervjuspørsmål 8</b> Hvilken betydning har veiledningens innhold?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Tema som (Skoleutvikling, lærerrollen, planarbeid, klasseledelse, klassemiljø, begynneropplæring, tilpasset undervisning, elevatferd, fremmedspråklige elever, samarbeid skole/hjem, foreldremøter, utviklingssamtaler, elevsamtaler o.a.)?</li> <li>• Case?</li> <li>• Veiledes du i forhold til undervisningsopplegg/fag? Fag du har kompetanse i fra utdanningen?</li> <li>• Fag du ikke har kompetanse i?</li> <li>• Praktiske fag?</li> <li>• Praktiske ting?</li> <li>• Har innholdet forandret seg over tid?</li> <li>• Veiledes du i å videreutvikle dine kvaliteter? Med utgangspunkt i din kompetanse?</li> <li>• Er veiledningen hovedsakelig for å bidra til at du tilpasser deg den eksisterende skolekulturen?</li> <li>• Foregår det toveis læring? Lærer veileder av deg?</li> </ul>
<p><b>Intervjuspørsmål 9</b> Hvilken betydning har veiledning i overgang til å bli en profesjonsutøver?</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Hjelper veiledningen deg til å mestre lærerrollen?</li> <li>• Har du eksempler på at veiledningen trygger deg på det å være en profesjonsutøver?</li> <li>• Er det andre viktige ting som bidrar til å øke din trygghet i yrkesutøvelsen?</li> <li>• Hvordan har formell veiledning fungert sammenlignet med veiledning fra andre kollegaer?</li> <li>• Andre som har større betydning enn din veileder, i det å bli trygg i yrket?</li> <li>• Andre faktorer som har vært viktig? Viktigere enn veiledning?</li> <li>• Aktiv deltakelse i skoleutvikling?</li> <li>• Får du bidratt med din kompetanse fra masteroppgaven/fordypningsfaget inn i skolen?</li> <li>• dersom du ikke hadde hatt veiledning, ville du savnet veileder?</li> </ul>

## **Vedlegg 5: Godkjenning fra NSD**

NSD sin vurdering

### **Prosjekttittel**

På hvilken måte kan gruppebasert veiledning for nyutdannede lærere bidra til å trygge og mestre arbeidssituasjonen deres?

### **Referansenummer**

907610

### **Registrert**

24.02.2019 av Vigdis Solheim Larssen - [vla003@post.uit.no](mailto:vla003@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)**

Kirsten Sivertsen Worum, [kirsten.worum@uit.no](mailto:kirsten.worum@uit.no), tlf: 77660481

### **Type prosjekt**

Studentprosjekt, masterstudium

### **Kontaktinformasjon, student**

Vigdis Solheim Larssen, [vigdis.solheim.larssen@tromso.kommune.no](mailto:vigdis.solheim.larssen@tromso.kommune.no), tlf: 92280535

### **Prosjektperiode**

04.03.2019 - 31.05.2020

### **Status**

14.10.2019 - Vurdert

## **Vurdering (2)**

### **14.10.2019 - Vurdert**

NSD har vurdert endringen registrert 08.10.2019. Med endring menes at innmelder har lagt til et Utvalg 3, herunder lastet opp intervjuguide og informasjonsskriv. 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 med vedlegg den 14.10.2019. Behandlingen kan fortsette. **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: Mathilde Hansen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)





