

MASTEROPPGAVE

Yrkespedagogikk

Mai 2017

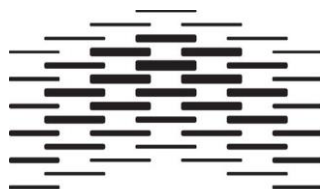
Å beholde/forberede nytilsatte yrkesfaglærere i videregående skole

Studentnr: 250715

Navn: Siv Terese Sørøy Rødahl

Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier

Institutt for yrkesfaglærerutdanning



HØGSKOLEN I OSLO
OG AKERSHUS

Sammendrag

Denne casestudien følger to nytilsatte lærere gjennom deres andre termin som nytilsatte ved en videregående skole i et forsøk på å belyse problemstillingen: ***Hvordan oppleves den nytilsatte lærers skolehverdag i den videregående skolen med tanke på lærergjerningen og krav som stilles?*** Bakgrunn og hensikt med prosjektet er hvordan vi kan beholde og hvordan vi kan forberede de nytilsatte lærerne for arbeidshverdagen i den videregående skolen.

Dette prosjektet tok utgangspunkt i Grounded Theory som metode, men gikk over til hermeneutisk og fenomenologisk tolkningsmetoder under analysen. Datainnsamlingen bestod av flere videoopptak fra hver av mine to informanter, som begge var nytilsatte lærere. Informantene gjorde selv opptakene der de reflekterte over hendelser og opplevelser over en til to uker tilbake i tid. Opptakene ble så levert til meg for videre bearbeiding.

Resultatene var en innsamling av utsagn om opplevelser de nytilsatte lærerne hadde i sitt andre semester ved skolen. Min analyse av de innsamlede dataene peker på sammenhengen mellom skolens organisering og individuell mestring og mestringsfølelse, samt hvordan de nytilsattes hverdag førte til helsemessige utfordringer.

Gjennom drøftingen ble det tydeliggjort for meg at skoleorganisasjonen ved ledelse og kollegium ikke hadde egnede redskap for å snakke sammen, spesielt ser jeg på problemene som New Public Management og målstyring skaper for en lærende organisasjon. Et annet funn jeg drøfter er den sterke sammenhengen mellom kollektiv og individuell mestring. Jeg ser på forskjellige former for kollegasamarbeid, som samskapt læring og mentoring, for å se hvordan kollegial mestring kan bidra til å øke individuell mestring.

Min konklusjon er at arbeidet med å beholde og forberede nytilsatte kan økes ved å innføre veiledningsformer som ivaretar de nytilsatte læreres behov for opplæring, trygghet og medvirkning. Dette kan gjøres på flere måter, enten ved mentorordninger, eller andre former for kollegasamarbeid, enten på tomannshånd og/eller i grupper som samskapt læring

Summary

To retain and prepare new teachers in the upper secondary school system.

This case study follows two newly employed teachers through their second semester in an upper secondary school. The study aims at exploring the research question: **How do newly employed teachers experience working and teaching in upper secondary school in relation to the profession's demands and duties?** The purpose of the study is to examine how to retain and prepare newly employed teachers for the work in upper secondary school.

Initially, the study was based on Grounded theory. However, during the analysis and interpretation of the data collected, phenomenological and hermeneutic methods were applied. The data consists of several video recordings conducted by each of the two informants, in which they reflect upon incidents and their experiences during their second semester of teaching. In turn, the recordings were handed to me for analysis and interpretation.

The results of the respondents' experiences and the analysis of these, points at the relation between the teachers' individual coping skills and their sense of achievement in performing their work, and school management; how professional demands and duties lead to health issues for the involved subjects.

The discussion of research findings reveals that New Public Management and Management by Objectives might be detrimental to organisational development of schools. The data indicate that the informants' employer had not established any formal system to communicate with the newly employed teachers. Furthermore, the discussion focuses on the relation between collective and individual mastering skills. Forms of colleague-based cooperation, such as mentoring and collaborative learning, are considered in terms of enhancing individual work related coping skills.

My conclusion is that to prepare and retain newly employed teachers, employers have to introduce and maintain collegial modes of cooperation that meet the teachers' professional concerns and needs.

Forord

Da jeg startet på dette masterstudiet, var jeg hovedsakelig motivert for å utvide mine kunnskaper rundt opplevelsene, erfaringene, og refleksjonene som nytilsatte lærere har i utføringen av lærergjeringen. Denne prosessen har til tider vært kronglete og frustrerende, den viktigste lærdommen er kanskje en jeg ikke kan inkludere i selve masteroppgave, nemlig at det er fysisk vondt å lære. Både med tanke på balansekunsten mellom hjem, studier, og læreryrket, samt utfordringen med å overskride mine egne erfaringer og horisonter.

Det er mange som fortjener takk for all den hjelp og støtte jeg har fått underveis i dette masterstudiet, og hvis jeg ikke husker alle i dette forordet, er det ikke nødvendigvis fordi jeg har glemt dere, men fordi dere er for mange til at alle kan nevnes her.

Spesielt vil jeg takke:

Johan Houge Thiis, for å ha delt sin visdom og kunnskap med meg i denne prosessen.

Anne Karin Larsen, for å ha holdt meg strukturert nok til at denne oppgaven kom i mål.

Læringsgruppa på HOA, for støtte og veiledning underveis.

Informantene, som pliktoppfyllende har delt sine erfaringer og refleksjoner med meg, på toppen av sin egen arbeidsmengde.

Min avdelingsleder på skolen, som har støttet og tilrettelagt for meg slik at arbeidsmengden har vært overkommelig.

Min gode venn og kollega Kim, for å ha vært min diskusjonspartner under prosessen og for å ha latt meg bruke sin leilighet for å jobbe uforstyrret fra hverdagens krav.

Mine barn Tina, Synne, Lilly Johanne og Lars August, foruten viss hjelp denne oppgaven hadde blitt fullført på halve tiden, og for å minne meg på om at det er ett liv utenfor jobb og studier.

Sist men ikke minst, min ektemann Lars, som har båret meg gjennom hele prosessen, som har lyttet, delt, og reflektert sammen med meg, og dratt mesteparten av lasset i hjemmet

Siv Terese Sørøy Rødahl,

Høyskolen i Oslo og Akershus, 28. april 2017

Innholdsfortegnelse

SAMMENDRAG	1
SUMMARY	2
FORORD.....	3
1 INNLEDNING.....	8
1.1 BAKGRUNN FOR PROSJEKTET	8
1.2 PRESENTASJON AV MEG SELV OG MIN ROLLE I DEN VIDEREGÅENDE SKOLEN.	11
1.3 HENSIKT OG MÅLGRUPPE.....	12
1.4 LITTERATUR JEG VIL BENYTTTE MEG AV.....	13
1.5 MIN FORFORSTÅELSE	14
1.6 MASTEROPPGAVENS OPPBYGNING.....	17
1.7 PROBLEMSTILLING	18
1.8 BEGREPER OG DEFINISJONER.....	18
1.9 FORSKNINGSSPØRSMÅLENE SOM DANNER UTGANGSPUNKT FOR METODE:	20
2 RAMMER OG TEORI	22
2.1 NASJONALE OG LOKALE RAMMER.....	22
2.2 NYTILSATTE LÆRERES OPPLEVELSER.....	26
2.3 MESTRING OG STRESSMESTRING.....	27
2.5 VEILEDNING, MENTORING, OG KOLLEGASAMARBEID	28
2.5 LÆRENDE ORGANISASJONER.....	31
2.5 NEW PUBLIC MANAGEMENT OG MÅLSTYRING.....	33
3 FORSKNINGSTILNÆRMING OG DATABEHOV.....	36
3.1 GROUNDED THEORY	36
3.2 FENOMENOLOGI.....	37
3.3 HERMENEUTIKK.....	38

3.3.1 Dialektikk	39
3.3.2 Fordom, forforståelse, og kognitivismen	40
3.4 KVALITATIV METODE	41
3.4.1 Observasjon.....	42
3.4.2 Casestudier.....	44
3.4.3 Databehov	44
3.5 VIDEOOPPTAK	44
3.6 LITTERATURSØK	45
3.7 DATAINNSAMLING OG ANALYSE	46
3.7.1 Før Datainnsamling	46
3.7.2 Datainnsamling	48
3.7.3 Analyse og Databearbeiding	48
3.7.4 Analyse av informasjon fra Nytilsatt A.....	48
3.7.5 Analyse av informasjon fra Nytilsatt B.....	49
3.7.6 Endring i forståelse	50
3.7.7 Presentasjon av funn	51
3.7.8 Viktigste funn.....	56
3.8 DATAKVALITET	56
3.8.1 Validitet.....	57
3.8.2 Reliabilitet.....	59
3.8.3 Generaliserbarhet	60
4 ANALYSE OG DISKUSJON.....	61
4.1 EN GOD DAG.....	61
4.2 STRESS, PÅ HELSA LØS OG TIDSBRUK	64
4.3 MANGLENDE INFO OG MANGLENDE ERFARING	68

4.4 MISFORSTÅTT HJELP OG VEILEDNING/OPPLÆRING	71
4.5 ORGANISATORISK SVIKT, STOR ARBEIDSMENGD, OG LANGE ARBEIDSDAGER	74
4.6 ØNSKER Å BLI SETT OG HØRT.....	78
4.7 INFORMASJON FRA NYTILSATT A OG B SETT I EN SAMMENHENG	79
5 OPPSUMMERING.....	82
5.1 SVAR PÅ FORSKERSPØRSMÅL.....	82
5.2 HOVEDFUNN.....	84
MASTEROPPGAVENS BIDRAG TIL EGEN UTVIKLING OG LÆRING	85
HVA HAR JEG LÆRT OM SKOLE OG NYTILSATTE?	85
HVA ER MITT PERSONLIGE UTBYTTE FRA MASTERSTUDIET?.....	87
BIBLIOGRAFI	89
VEDLEGG	93
VEDLEGG 1- INTENSJONSAVTALEN	94
VEDLEGG 2 – KVALITETSAVTALEN	95
VEDLEGG 3 – EGEN POWERPOINT TIL INFORMANTER.....	98
VEDLEGG 4 – SAMTYKKEERKLÆRING.....	100
VEDLEGG 5 –SØKNAD OG GODKJENNING FRA NSD	101
VEDLEGG 6 – EN VISUELL PRESENTASJON AV ARBEIDSMETODE.....	107
VEDLEGG 7 – EKSEMPEL PÅ FRAMGANGSMÅTE FRA MENIGSFORTETTING TIL KATEGORISERING	111

Figur- og tabell-liste

Figur 1 Senges fem disipliner (gjengitt i Klev og Levin, 2002)	33
Figur 2 En fremstilling av den hermeneutiske prosessen i denne Masteroppgaven	40
Tabell 1 Tidligere rapporter som danner grunnlag for Masteroppgaven	10
Tabell 2 Meningsfortetting og kategorisering av Nytilsatt A	52
Tabell 3 Meningsfortetting og kategorisering Nytilsatt B.....	54

1 Innledning

1.1 Bakgrunn for prosjektet

Hvordan kan vi beholde og hvordan kan vi forberede de nytilsatte lærerne for arbeidshverdagen i den videregående skolen?

Dette temaet er bakgrunnen, for masteroppgaven. Gjennom mine tre første rapporter jobbet jeg med ulike problemstillinger for å se om jeg kunne finne svaret på disse spørsmålene. I en av disse rapportene, spurte veilederen min meg, om jeg var Espen Askeladd og forventet mirakler (dvs. svar). Men jeg lot meg ikke målbinde, selv om jeg må innrømme at han fikk rett. Enda hadde jeg ikke lært meg forskjellen på svar og funn.

Jeg har jobbet i den videregående skolen i ti år, og har i løpet av disse årene jobbet sammen med og delt kontor med, mange nytilsatte lærere. Vi har delt erfaringer og har nikkert gjenkjennende til hverandre i situasjoner vi har opplevd.

Jeg hadde ingen utnevnt veileder da jeg var ny, men en fantastisk avdelingsleder som ga meg gode svar og stilte opp da jeg hadde behov for en å snakke med. Hun var tilgjengelig og var positiv hver gang jeg tok kontakt, og fungerte som min veileder. Tanken som har slått meg i ettertid er; en slik veileder/ressursperson burde alle nytilsatte hatt å støtte seg til.

Bakgrunn for temaet mitt «veiledning for nytilsatte,» har kommet sakte men sikkert i løpet av de ti siste årene. Først med min egen erfaring som ny, så etter erfaringer med egne elever, videre under utdanningen, deretter som praksisveileder for studenter. Jeg har i tillegg vært mentor for voksne, som kommer på arbeidsutprøving, og nå parallelt med mitt studie er jeg veileder for en yrkesfaglærerstudent. I og med at interessen har økt med årene, har veien blitt til mens jeg har gått, og derfor ser jeg nå at jeg har utdannet meg innen to pedagogiske del-profesjoner, både som yrkesfaglærer og som veileder, i tillegg til min friserørfaglige fagprofesjon. I denne masteroppgaven er det min rolle som veileder og mentor for de nytilsatte jeg vil fokusere på.

Ved å undersøke om det lå noen formelle føringer for veiledning av nytilsatte, fant jeg ut at Kunnskapsdepartementet (heretter KD) og Kommunesektorens interesse og arbeidsgiverorganisasjonen (heretter KS) hadde gått inn for en intensjonsavtale, senere endret til kvalitetsavtalen. Denne avtalen, også kalt «Pedagogavtalen» (se vedlegg 1) ble inngått i februar 2009. Avtalens implisitte mål er å hindre frafallet av nytilsatte pedagoger i opplæring. Mer om denne avtalen og internasjonale ordninger senere i presentasjon av teori.

Med stor interesse for å øke min egen kompetanse i veiledning, og da spesielt for de nye pedagogene, samt føringene som intensjonsavtalen mellom (KS) og (KD) innebar, startet jeg med å belyse ulike faktorer innenfor temaet. Alle mine tre foregående rapporter (Rødahl, 2014a, 2014b, 2015) bygger på hverandre og er med å danne deler av grunnlaget og valg av problemområdet for min masteroppgave. Jeg skal kort si litt om problemstilling, metode og funn i mine tre tidligere masterrapporter i masterstudiet. Jeg viser oversikten via en tabell. (Se Tabell 1)

I disse rapportene har jeg benyttet meg av ulike metoder. Jeg har benyttet meg av kvantitative datainnsamlinger, kvalitative intervjuer og veiledningssekvenser. Jeg har forsket på og jeg har forsket sammen med de nytilsatte, der aksjonslæring som metode ble brukt. Mer om dette i Tabell 1.

Tabell 1 Tidligere rapporter som danner grunnlag for Masteroppgaven

Matrisen viser problemstillinger, tilnærminger/metoder og funn i tidligere rapporter av Siv Rødahl under Masterstudiet.

Rapport	Problemstilling	Tilnærming/metode	Hovedfunn
MAYP 4100	Hvilke behov og eller ønsker har nytilsatte lærere for veiledning og eller coaching?	<ul style="list-style-type: none">• Kvalitativ tilnærming• Intervju som metode	<ul style="list-style-type: none">• Det er et stort behov for veiledning og coaching, selv om alle informantene har hatt en uformell veileder i sitt første år som nytilsatt.• De ønsker å få veiledning og coaching på relasjonell kompetanse• De ønsker en systematisk og tettere oppfølging, der rammer som faste avtaler og god tid kommer inn.
MAYP 4200	Hvilke faktorer hemmer og fremmer veiledning av nytilsatte i skolen som en lærende organisasjon?	<ul style="list-style-type: none">• Kvalitativ og kvantitativ tilnærming• Spørreundersøkelse som metode	<ul style="list-style-type: none">• Mangelen på tid kan være en hemmende faktor for veiledning• Et betydelig behov for veiledning når det gjelder organisasjonskultur og skolerutiner.
MAYP 4300	På hvilken måte kan kollegaveiledning bidra til bevisstgjøring og utvikling for nytilsatte lærere?	<ul style="list-style-type: none">• Aksjonslæring som tilnærming• Kollega-veiledning som metode	<ul style="list-style-type: none">• Både veileder og veisøker fikk større innsikt.• Den likeverdige dialogens viktighet som refleksjonsredskap• Lærerens behov for å bli sett• Mitt eget behov for å veilede

Med funnene fra mine tre tidligere rapporter, lærte jeg at dette er et komplekst felt å jobbe i. Med komplekst mener jeg at den nytilsatte må forstås ulikt sett fra ulike nivå i organisasjonen, samt at den nytilsattes behov og hvordan organisasjonen oppfatter disse behovene ikke stemmer helt overens. Forventningene som stilles til den nytilsatte samsvarer ikke alltid med realiteten. Videre viste mine funn at de nytilsatte ønsket faste avtaler med systematisk og tettere oppfølging. Både jeg som veileder og de nytilsatte

fikk større innsikt ved å ta i bruk kollegaveiledning som metode. Det kom også tydelig frem i MAYP 4200 at avdelingslederne hadde for liten tid til å veilede både individuelt og i grupper. Etter at jeg hadde jobbet med de tre rapportene beskrevet ovenfor, hadde jeg behov for å komme tettere på og gå dypere til verks. Hvorfor da ikke følge to nytilsatte gjennom et halvt år, for å få en virkelighetsoppfatning fra de nytilsatte selv.

1.2 Presentasjon av meg selv og min rolle i den videregående skolen.

Jeg er utdannet frisør, har jobbet i 17 år som frisør, opplæringsansvarlig og daglig leder i en bedrift. En av mine mange arbeidsoppgaver der var å veilede lærlinger frem til deres svennebrev, jeg var i tillegg aktivt med i bransjens laug og opplæringsring. For ca. ti år siden fullførte jeg en bachelor i Design & Håndverk. Etter endt studie fikk jeg stilling som yrkesfaglærer for frisørfag. Siden både jeg og frisørutdanningen ved skolen var ny, ble en av mine mange arbeidsoppgaver å bygge opp et utdanningstilbud. Arbeidet innebar å planlegge og lage undervisning for elevene, innkjøp av møbler, produkter og læremateriell. Jeg fikk samtidig friheten, tilliten, utfordringen, og ansvaret det innebar å bygge opp et fagområde. Dette ga meg noen erfaringer, som har vært med å danne grunnlaget for min forståelse av det å være nytilsatt lærer. Parallelt med ny jobb som lærer, startet jeg på en tilleggsutdanning innen veiledning/coaching. Denne utdanningen har gitt meg større innsikt og forståelse for de ulike nyansene innenfor veiledning, coaching og mentoring. Jeg jobber i dag som kontaktlærer for en Vg2 klasse i frisørfag.

Allerede som lærerstudent så jeg hvilken makt vi som lærere kan ha over elever som er usikre og ikke helt vet å benytte sitt eget potensial. Med ledende spørsmål, forutinntatthet og spørsmål som ikke leder til oppklaring av elevenes tanker om fremtiden, kan vi risikere at elevene tar avgjørelser uten egentlig å ha forstått grunnlaget. Dette var med på å danne spiren til min interesse for veiledning. Jeg har etter hvert hatt ansvar for studenter i praksis og liker rollen som deres veileder. Jeg er opptatt av at de «nye» lærerne skal bli godt integrert og føle en trygghet i kollegiet. Essensen i min drivkraft ligger i å veilede til selvhjelp. I dag får jeg brukt utdanningen

min innen veiledning, til å være mentor for voksne, som kommer på arbeidsutprøving, praksislærer for yrkesfaglærerstudenter og veileder for mine elever. Dette ser jeg på som en fordel for meg selv og ikke minst for elevene og nå de nytilsatte.

1.3 Hensikt og målgruppe

Min intensjon med dette arbeidet er å belyse hverdagen til to nytilsatte lærere på en videregående skole i Norge. I følge NRK (Dahlback & Skille, 2013) slutter en av tre nytilsatte lærere, noe som igjen fører til lærermangel. De nytilsatte lærernes møte med skolehverdagen er for enkelte en stor overgang fra studier, samtidig blir det påpekt at noen nytilsatte lærere opplever at de ofte får lite hjelp og støtte til å håndtere den nye hverdagen. Mitt ønske er å belyse gjennom å formidle, fortolke og reflektere over to nytilsattes opplevelse av denne situasjonen. Jeg tenker at deres opplevelser kan gi meg et bedre grunnlag for å utvikle min forståelse, av hvordan jeg som veileder kan gå inn i den nytilsattes utfordringer. En av utfordringene mine som veileder, er å gi en tilbakemelding til organisasjonen. Mine funn i masterrapporten kan være et grunnlag for drøfting av tiltak som kan være med å gi indikatorer, til hva som bør gjøres.

Det er flere muligheter til å få implementert min forskning på dette området, men jeg ser også at dette kan bli et vanskelig og krevende arbeid å implementere i en organisasjonen som er styrt av New Public Management. Jeg har vanskeligheter med å se hvordan denne tankegangen kan endres uten nye føringer fra sentrale og lokale skoleeiere vedrørende organisering og ledelse av skolens daglige virke. Jeg vil spesielt påpeke problemene knyttet rundt det stadig større dokumentasjonskravet som skolene blir pålagt fra skoleeiere, samt de krav som skoleledere tar videre for å tilfredsstille skoleeier.

Målet er ikke bare at jeg skal kunne hjelpe mine nytilsatte kolleger direkte, men også at organisasjonen kan lære hvordan den best kan bidra med tiltak som bedre treffer de nytilsatte lærernes behov. Videre i oppgaven vil de nytilsatte, som her er mine

informanter bli benevnt som «Nytilsatt A» og «Nytilsatt B», og blir benevnt som informanter generelt.

Jeg har valgt å følge to nytilsatte gjennom et halvt år i deres andre termin/semester, og se hvordan de opplever det å være ny som lærer, en hverdag på godt og vondt. Jeg ønsker at opplevelsen av den virkelige hverdagen skal komme frem, og om mulig være til hjelp for de som skal ha et veilederansvar for nytilsatte. Jeg valgte i starten av prosjektet å ta utgangspunkt i Grounded Theory og fenomenologi, med en kvalitativ undersøkelse, hvor de nytilsatte filmet seg selv. I løpet av analyseprosessen skulle det vise seg at hermeneutikk ble en riktigere metode, både pragmatisk og etisk. Både fordi jeg ble bevisst at jeg ikke kunne unnlate å ta med min egen forforståelse inn i analysen, uansett om jeg prøvde å la være, og fordi det ble mer etisk korrekt å inkludere min forforståelse som en eksplisitt del av analysen.

1.4 Litteratur jeg vil benytte meg av

Rambøll har i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet skrevet en delrapport høsten 2015, der de evaluerer veiledningsordningen og i hvilken grad intensjonene er innfridd. Delrapporten er en del av grunnlaget i temateorien i denne masteroppgaven. Informasjonsgrunnlaget er basert på casestudier, hvor både tilbydere av veilederutdanningen og nytilsatte i skolen er informanter, samt dokumentstudier av tidligere forskning. I tillegg kommer innledende intervjuer og en førmåling av 2015 kullet på veilederutdanningen. I denne delrapporten er det to hovedpoeng som blir belyst, det ene er:

1. *Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?*
2. *Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder? (Holm, Helle, Kavli, Råholt, & Ødegård, 2015, s. 1)*

Videre vil jeg skrive om forskning gjort av Caspersen og Raaen, denne artikkelen er valgt på grunnlag av at Caspersen og Raaen diskuterer om kollegasamarbeid og mestringstro, i tillegg til å diskutere om det er det såkalte omtalte praksisjokket som har mye av skylden for frafallet, eller om det ganske enkelt kan være et overgangssjokk fra studier til arbeid som lærer. Videre og en artikkel av Burke med flere som jeg også finner støttende forskning på kollegasamarbeid og mestringstro. Wormnes & Mangers bok er valgt ut som teorigrunnlag for mestring og stressmestring, dette pga. av jeg finner deres bok egnet til bruk for personer som blant annet jobber med å utdanne seg til selvstendighet, med fokus på motivasjon og mestring.

Jeg har skrevet om Argyris og Schon, Senge, Luhman, Levin og Klev i teorien om Lærende organisasjoner. Dette mangfoldet for å vise hvordan ulike forhold som diskuteres av disse kan ha innvirkning på en lærende organisasjon. Jeg vil også presentere teori fra Christensen et al om New Public Management og forskning fra Hood m flere der forskning på New Public Management viser det motsatte av NPMs mål.

Videre vil Stortingsmelding 11 og Intensjonsavtalen/kvalitetsavtalen være viktig referanser til styringsdokumenter for denne masteroppgaven.

1.5 Min forforståelse

Her vil jeg forsøke å beskrive de følelsene jeg opplevde, og egne erfaringer fra lærergjernen som jeg ble minnet om etter at jeg hadde sett videoopptakene for snart et år siden. Jeg vil tilslutt i dette delkapittelet forklare hvorfor det har vært så viktig å «tømme meg» for min forforståelse og beskrive to av funnene, som var med å bevisstgjøre min forforståelse

Reaksjonen da jeg så videoopptakene, var at jeg, flere ganger ble trist og lei meg, jeg følte medlidenhet med den nytilsatte A. Hvorfor disse følelsene? Jeg har vært i samme situasjon selv. Det var som å gjenoppleve mange lignende dager i mine første år som lærer. Jeg kjente meg igjen. Jeg pleier å sammenligne meg selv nærmest med en toppidrettsutøver som, yter maksimalt, for å være på topp hele tiden. Jeg både har brukt og bruker fortsatt all tid som kan avses til skolearbeidet, mens familien er hjemme og lever sitt eget liv, og klarer seg som best de kan for at jeg skal yte maksimalt. I ettertid føler jeg en slags sorg for at mine ambisjoner gikk foran familielivet. Dette skriver jeg mens ektemannen nettopp har badet det minste barnet og er midt i klesstrykningen. Svetten jager gjennom kroppen i bearbeidelsen av disse følelsene. Hva har jeg oppnådd ved mine offer? Ingen særlig annerkjennelse fra skoleledelse eller kolleger, bare mer forventinger om videre prestasjoner. Belønningen for et godt utført arbeid er bare mer arbeide. Hva er det som driver meg videre? Det er de øyeblikkene jeg opplever elevenes glede over egen mestring og utvikling, samt mine egne ambisjoner, om å være en best mulig lærer, som har gitt meg motivasjon til å prestere videre.

Lærergjerningen er som et sort hull, uansett hvor mye anstrengelser og tid man bruker, kan det aldri fylles. Jeg jobbet sekshundre timer overtid det første året som nytilsatt lærer blant annet for å få et vurderingssystem tilhørende min undervisning opp å gå. Dette ga meg en erfaring jeg fortsatt har nytte av.

Jeg hadde aldri klart det jeg har gjort i jobbsammenheng uten en ektemann og eldre barn til å dra lasset hjemme. Når sant skal sies, trenger det jo heller ikke være feil at mannen i huset bidrar til husarbeid og til å ta vare på egne barn, eller at barna bidrar i eget liv og får økt ansvar i et gitt tidsrom. Men jeg skjønner at 12 år der jeg har studert i tillegg til full jobb, og mange studiehelger er nok for familien. Hvor lenge kan man fortsette å gi maks uten at noe brister?

Det oppgulpet av følelser jeg erfarte da jeg så videoopptakene som de nytilsatte sendte meg, klargjorde samtidig for meg at de var egnet til å illustrere omfanget av min egen

opplevelse og dermed langt på vei min forforståelse på området. Faktisk kan kanskje min egen følelsesmessige opplevelse, da jeg gikk gjennom videoopptakene, være med på å gi meg en mer bevist distanse til bearbeidingen av det innsamlete materialet. Fordi den reaksjonen jeg opplevde, gjorde at jeg var nødt til å reflektere over mine erfaringer og følelser. Dermed kunne jeg mer tydelig se hvordan min forforståelse var med på å forme mine tolkninger av de nytilsattes rapporterte opplevelser. Dette kom tydeligere frem når jeg i prosessen ble nødt til å rekategorisere materialet. Ikke bare pga. nytt materiale, men fordi erkjennelsen av min egen forforståelse førte til at det dialektiske forholdet mellom materialet og tolkning ble forandret, samt at de enkelte delene forandret min forforståelse både for inntrykket av helheten, og så igjen for videre analyse og tolkning av de enkelte episodene. Jeg ønsker å beskrive to av funnene som var med å sette i sving mine følelser og minnet meg på tidligere opplevelser.

«Misforstått hjelp», - Jeg ante at noe som dette kanskje kunne dukke opp, siden min erfaring er at det ikke blir tatt hensyn til de nytilsattes behov for hjelp, men man durer frem med kursing og repetisjon på de administrative oppgaver skolen forventer at de ansatte skal mestre. Den nytilsatte A ble nesten litt fornærmet over at ledelsen på skolen hadde bestemt hva de skulle få veiledning på, uten å bli spurt om hvilke behov den nytilsatte hadde.

På grunn av mange hensyn, både fordi en annen lærers stilling måtte fylles og fordi ledelsen ønsket å skåne meg med hensyn til jobb og studie, ble jeg ikke spurt om å være veileder for de nytilsatte. Dette var nok ment å være hensynsfullt overfor meg, mens jeg opplevde at min kompetanse på området ikke ble anerkjent i organisasjonen.

Jeg kan også vise til et annet funn, hvor den samme nytilsatte A gledet seg som et lite barn til medarbeidersamtalen med sin avdelingsleder, og i klippet etterpå var strålende fornøyd med for en gangs skyld å ha følelsen av å ha blitt hørt og sett. Jeg kjenner meg igjen her, og er inderlig glad over at jeg hadde mange og gode samtaler med min leder da

jeg var nytilsatt, og at jeg fortsatt får anledning til å ha samtaler med min sjef, og at hun tar imot meg på uformelle samtaler.

1.6 Masteroppgavens oppbygning

Masteroppgaven følger IMRoD stukturen, som modellen heter på Norsk, modellen står for Innledning, Metode, Resultat og Diskusjon.

Kapittel 2 belyser veiledningsordningen i Norge og hvordan denne ordningen fungerer nasjonalt og lokalt, i tillegg vil aktuell emneteori som belyser de nytilsattes opplevelse av å være nytilsatt i den videregående skolen, eksempelvis mestring mestringsfølelse. Forskjellige syn på lærende organisasjon vil bli presentert, med et påfølgende blikk på New Public Management og målstyring.

Kapittel 3 belyser forskningstilnærming og de ulike metodene som har blitt benyttet for å svare på problemstillingen. Videre vil jeg presentere analyse, tolkning og kategoriserte funn fra min case studie som innbefatter to nytilsatte.

Kapittel 4 vil jeg diskutere studiens hovedfunn med aktuell teori, samt trekke inn erfaringer og min forforståelse. Overskriftene i diskusjonskapittelet er tatt fra de kategoriene jeg laget med utgangspunkt i den enkelte nytilsattes utsagn. Underveis i diskusjonen skriver jeg mine tolkninger og knytter de opp mot teoretisk forankring. Sitater fra de nytilsattes videoopptak er tatt med direkte for å forsterke de nytilsattes stemme.

Kapittel 5 vil oppsummere mine hovedfunn, før jeg avrunder med hvilken innsikt jeg personlig sitter igjen med etter denne Masteroppgaven.

1.7 Problemstilling

Hvordan oppleves den nytilsatte lærers skolehverdag i den videregående skolen med tanke på lærergjerningen og krav som stilles?

1.8 Begreper og Definisjoner

Her under vil jeg redegjøre for de begrepene som omhandler min problemstilling.

Opplevelse

Opplevelsen er subjektiv, og utløses gjerne av en eller annen form for deltagelse i en hendelse/aktivitet, og vil i denne oppgaven uttrykkes av informantene via videoopptak, der de nytilsatte deler sine tanker og refleksjoner. Jeg som forsker, lytter til utsagnene/fortellingene, observerer kroppsspråket og analyseres, og tolker følelsene.

Opplevelsesmessige sider av sansepåvirkning av egen atferd; uttrykket går på individets visshet eller kunnskap om virkeligheten og seg selv. Opplevelsen er også et resultat av de fysiologiske forandringer i organismen eller i sansingene slik disse fornemmes og tolkes av individet selv. (Bø & Helle, 2013, s. 217)

Nytilsatt

Jeg valgte å bruke begrepet nytilsatt, fordi det vil dekke både de nyutdannede og de yrkesfaglærte uten yrkesfaglærerutdanning. De nyutdannede, vil si de som ikke har jobbet i arbeidslivet før og som kommer direkte fra universitet eller høyskole, dette gjelder oftest fellesfaglærere som underviser i norsk, matte, engelsk osv. Når det gjelder de yrkesfaglærte, som har en yrkesfaglig bakgrunn, så starter disse som oftest i jobben som lærere med dispensasjon for å ta pedagogisk utdanning innen en gitt tidsramme. Disse kalles programfaglærere, eller faglærere, disse underviser i yrkesteori og yrkesutøvelsen i de spesifikke yrkene.

Nytilsatt A jobber med programfag, uten å ha gjennomført pedagogikkutdanningen. Nytilsatt B jobber både med programfag og fellesfag, og har gjennomført pedagogikkutdanningen. Begge har jobbet på skolen i 6 måneder, da undersøkelsen ble satt i gang, og ingen av dem har jobbet som lærere tidligere.

Lærer

«Er en fellesbetegnelse for alle typer lærere, uansett nivå, skole eller institusjon.» (Bø & Helle, 2013, s. 176) I denne masteroppgaven gjelder det nytilsatte lærere i videregående skole. (Se lærergjerning under)

Skolehverdag

I denne sammenhengen vil forståelse av begrepet skolehverdag være rettet mot de to nytilsattes skolehverdag og hvordan de opplever alt som har med, planlegging, undervisning, vurdering, psykososiale og sosialpedagogiske utfordringer, organisatoriske og administrative oppgaver.

Den videregående skolen

I følge Bø og Helle (2013) brukes uttrykket i dag om skolene som etter Opplæringslova, gir den utdanningen som er beskrevet under videregående opplæring. Dette gir kompetansegivende opplæring mellom grunnskole og høyere utdanning, som videregående trinn 1, 2 og 3. I denne masteroppgaven jobber de nytilsatte på Vg1 og Vg2 nivå.

Lærergjerningen

Lærerprofesjonen går ut på å undervise mennesker i fag, kunnskap og ferdigheter, i henhold til normer og verdier det norske samfunnet har blitt enige om, som eksemplifisert i opplæringslovens formålsparagraf. (Opplæringslova, 1998, §1-1 til 1-5) Det vil si det arbeidet som forventes gjennomført av en lærer i henhold til lovverk, læreplaner og arbeidsinstruks, etter direktivene i norsk skole og utdanningssektor.

Lærergjeringen utføres i flere arenaer, hovedsakelig i klasserommet, hvor læreren forventes å lede og veilede elevene i deres læring, og på interne møter, hvor ledelse og kollegium helst skal bistå hverandre i å legge til rette for læringsarbeidet. Videre på kontoret, hvor læreren skal utføre ikke bare didaktiske oppgaver knyttet til undervisning, vurdering og planlegging, men og utføre administrative oppgaver knyttet til ovennevnte aktiviteter, samt dokumentere alt dette arbeidet.

Lærergjeringen er for mange lærere noe mye mer enn en yrkesgjerning eller en profesjon, det er et kall, lærergjeringen oppleves da som et altoppslukende stort hull av kontinuerlig behov. En av hovedårsakene til den opplevde uendeligheten, frustrasjonen og inspirasjonen er at du som lærer har ansvar for et ganske stort antall elever, med ulike behov.

Krav

Krav som stilles kan være å jobbe i henhold til opplæringsloven, tolkning av læreplaner, kunne tilpasse undervisningen individuelt for elevene i henhold til vurderingsforskrift, økt kompetansekraft, økte krav til sosiale ferdigheter, fraværregler og føring av fravær, og andre lokale retningslinjer for lærere. Etter at alt dette er gjort, skal dette også dokumenteres og erfaringsmessig er ofte dokumentasjonen viktigere enn kvalitetene på det som skal dokumenteres.

1.9 Forskningsspørsmålene som danner utgangspunkt for metode:

Jeg har forsøkt å legge forskningsspørsmålene på tre nivå. Det første spørsmålet er lagt på et individnivå, det andre spørsmålet er sett fra mitt ståsted i organisasjonen som veileder, og hvordan jeg tolker og forstår de nytilsatte. Det tredje og siste spørsmålet er på organisasjons og samfunnsnivå, her vil jeg forsøke å forstå hva vi kan lære av denne studien og hva vi kan legge til rette for i videre veiledning både pedagogisk og didaktisk.

1. Hvordan har de to nytilsatte opplevd andre termin av første år som nytilsatt?

Begrunnelse for spørsmål 1: Basis for studien er å få tak i, utifra dataene mine; hvilke opplevelser uttrykker de nytilsatte?

2. Hvordan forstår jeg de nytilsatte?

Begrunnelse for spørsmål 2: Jeg ønsker å ha dette spørsmålet som et mål for mitt arbeid med klargjøring for meg selv og leseren om hvordan jeg tolker og forstår de rådataene som videoopptakene av de nytilsattes opplevelser utgjør. Jeg tolker ut fra min forforståelse.

3. Hvordan kan skolen som organisasjon lære av det som kom frem i studien og legge til rette for oppfølging og veiledning?

Begrunnelse for spørsmål 3: Jeg ønsker å finne ut hva jeg og skolen som organisasjon kan lære ved å undersøke de nytilsattes arbeidshverdag?

2 Rammer og teori

Hvilke rammer har vi å forholde oss til og hvordan samarbeider vi om å forberede og beholde de nytilsatte? De nytilsatte er våre framtidige yrkesutøvere og som forventes å være stabile og solide lærere. Jeg vil i teorikapittelet presentere aktuell teori som belyser temaet nytilsatte lærere i den videregående skolen. Dette gjøres ved å først presentere nasjonale og lokale rammer, deretter evaluering av veiledningsordningen. Videre presenterer jeg forskning på læreres opplevelser og på stress og stressmestring, før jeg redegjør for begrepene veiledning, mentoring, kollegasamarbeid og lærende organisasjoner. Til slutt vil jeg presentere New Public management og målstyring.

2.1 Nasjonale og Lokale Rammer

Allerede i 1997 ble det vedtatt i Stortinget at det skulle settes i gang et forsøk med veiledning av de nytilsatte og nyutdannede lærerne. I 2003 ble ordningen med veiledning av nyutdannede lærere utvidet til at lærerutdanningene støttet skoleeier i å følge opp de nytilsatte med veiledning. Det ble også startet et nettverk i 2003, der både de mer erfarne veilederne og de nye veilederne skulle få muligheten til å dele erfaringer og informasjon med hverandre. Nettverket inviterte også etter hvert høyskoler og universiteter med i nettverket, i 2007 var 28 institusjoner tilknyttet nettverket. I dag er ti regioner representert i nettverket. Regionene dekker vårt langstrakte land og har flere nettverkskontakter som koordinerer nettverkets arbeidet. (Udir, 2007, s. 5)

Vinteren 2009 ble det skrevet en intensjonsavtale også kalt pedagogavtalen, (Kunnskapsdepartementet, 2009, se også Vedlegg 1) denne avtalen ble inngått mellom KD og KS, og startet først høsten 2010 for grunnskole og videregående skole. Hovedmålet med denne avtalen er at fylkeskommuner og kommuner skal kunne tilby veiledning de første årene til sine nytilsatte nyutdannede pedagoger, helt i fra barnehage, grunnskole og til videregående opplæring. KD og KS deler på ansvaret når

det gjelder å utdanne og kvalifisere på de ulike nivåene. I intensjonsavtalen står det at evt. veiledere bør ha erfaring og helst utdanning i veiledning.

I 2014 ble det skrevet en ny avtale, nå kalt Kvalitetsavtalen (se Vedlegg2) mellom KD og KS, der det presiseres at «*alle kommuner og fylkeskommuner skal arbeide målrettet med å tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*» (Kunnskapsdepartementet, 2014) Dette punktet erstatter intensjonsavtalen fra 2009. Intensjonsavtalen gir en fyldigere beskrivelse av informasjon og er mer spesifikk i sin formulering i forhold til kvalitetsavtalen.

I februar 2017 ga Utdanningsnytt ut tidsskriftet Utdanning. Der kunne de vise til at «*nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere er underveis*». (Jelstad, 2017) Det står videre at pedagogstudentene har lagt et økt press på utdanningskomiteen. Det forventes at både regjeringen og etter hvert kommunene følger opp. Det har lenge vært et savn at rammer på nasjonalt nivå ikke har eksistert.

Hva skal veiledningen ta utgangspunkt i? I UDIRs magasin (Udir, 2013) står det blant annet at veiledningsordningen i Norge skiller seg ut fra andre land i verden, med tanke på at den tar de nyutdannedes behov for veiledning som et utgangspunkt, og ikke vedtatte kvalitetskriterier for lærerutøvelsen. Hva tenker jeg om dette? Kanskje de enkeltes behov, eller didaktiske kvalitetskriterier? Eller en refleksjon der begge elementer tas hensyn til, ville vært en måte å sikre gode refleksjoner om saken ut fra best mulig innsikt og erfaring.

Hvem blir ofte utpekt som veiledere og hvilken bakgrunn har de?

Det er videre vanlig at veilederrollen kombineres med andre roller på arbeidsplassen. Sammenfallet av roller reiser noen etiske problemstillinger som barnehagene og skolene i ulik grad er seg bevisst. Spesielt anses det som problematisk at en nyutdannet veiledes av en overordnet, noe som er relativt

vanlig. Kombinasjonen praksislærer – veileder oppleves mindre problematisk. (Holm et al., 2015, kap. 3.4, avsnitt 3)

Sitatet fra Rambølls (Holm et al., 2015) evaluering av veiledningsordningen viser til at det er relativt vanlig at ledere har veiledningsansvaret, men at både de nytilsatte og lederne opplever det som mindre problematisk at kombinasjonen praksislærer - veileder har ansvaret. Kombinasjonene av de ulike rollene bringer etiske problemstillinger på banen. Dette med tanke på de ulike rollenes ansvar, en praksislærer med ansvar om å vurdere skikkethet, en leder som skal vurdere videre ansettelse, eller en veileder med sitt fokus på en tillitsfull relasjon, kollegabasert deling og refleksjon. Det kreves etisk refleksjon og bevisstgjøring rundt om på de ulike skolene, uavhengig av hvilke roller som kombineres.

Ved skolen jeg foretok min case studie, har de et eget kvalitetssikrings system der prosedyrer for opplæring av nytilsatte er lagt inn. I følge prosedyren er fordeling av ansvaret slik at avdelingslederne har ansvar for tre samtaler det første året. Samtalen er inndelt slik: oppfølgingssamtale innen 2-6 måneder, prøvetidssamtale innen to og en halv måned, og avsluttende prøvesamtale innen fem måneder. De nytilsatte starter opp ca. tre dager før de andre lærerne etter sommerferien og får da et oppstartsmøte der pedagogisk utviklingsleder har ansvaret med å integrere organisasjonskultur og administrative oppgaver i den hensikt å bygge opp om en felleskultur. I tillegg arrangerer fylkeskommunen et introduksjonsprogram for nytilsatte to ganger i året.

Kvalitetssikringssystem ved skolen er et omfattende og meget godt utviklet kvalitetssikringssystem. Det er i tillegg en egen kvalitetssikringsleder som følger opp og oppdaterer systemet til enhver tid, slik at alle lover, regler, rammer og prosedyrer skal ligge i systemet, spørsmålet er om det fungerer i praksis, eller bare ser fint på papiret? Årsaken til at skolen har et omfattende kvalitetssikringssystem er at skolen også er tilknyttet en fagskole. Fagskolen har et større krav til kvalitet og sikkerhet når det gjelder maritim utdanning og nasjonale og internasjonalt lovverk.

Når det gjelder organisasjonskultur kan dette ses fra to sider. På den ene siden er denne skolen en av de største videregående skolene i landet, med vidt forskjellige avdelinger, som med utspring i forskjellige skoler, har forskjellige organisasjonskulturer, med i utgangspunktet forskjellige kollegia, som også har forskjellige tilnærminger til fag og læring. Skolen er derfor opptatt av å formidle skolens handlingsplan, verdier og normer. De ønsker å implementere en god og felles organisasjonskultur for å sikre elevenes rett til lik behandling og vurdering, samt å kvalitetssikre elevenes undervisning.

Her vil jeg skyte inn at på den andre siden, så kan dette i praksis oppleves som et forsøk på å beordre en organisasjon til å bli lærende, med store krav om møter og dokumentasjon, og forordninger ovenfra. Det er klart at organisasjonsendring krever ledelse og oppfølging, men det kan og oppleves som kontroll og tillitsmangel dersom grunnplanet ikke får anledning til ansvarlig deltagelse i prosessene. Dette spennet mellom skoleleder og ansatt vil bli et viktig tema i denne masteroppgaven.

I nettverket nyutdannet.no (Nettverk for nyutdannede, 2016) jobbes det med å spre informasjon om veiledning for de nyutdannede og til de nyutdannede. Videre spres informasjonen til arbeidsgivere og høgskole og universitetssektoren på best mulig måte, men på tross av dette, er det skoleeier og ledelsen i skolen som tilslutt bestemmer hvordan organiseringen og ressursene forvaltes. Er det slik at skoleeier og ledelse ved skolene står sammen i organiseringen av veiledningsordningen, slik at ressurser og midler er på plass når de nytilsatte skal integreres i skolen? I Rambølls rapport (Holm et al, 2015) finner de ikke noe klart mønster på hvor veiledningen foregår, hvem som veileder, eller veiledningens innhold.

I Stortingsmelding 11 står det blant annet at det er viktig å se på lærerutdanningen som en kontinuerlig prosess, der lærerne stadig er under utvikling. Alle ledd i en lærers utvikling må ivaretas systematisk og helhetlig, helt fra rekruttering, utdanning, veiledning, beholde og videreutvikle. Dette er helt i samsvar med hva EUs og OECDs

ytringer om at lærerutdanningen er en kontinuerlig prosess. (St.meld. nr 11 (2008-2009))

Utfordringene kan være at vi vil få et rekrutterings problem i nær fremtid, om ikke tiltak settes i verks. Vi vil komme til å mangle 23000 lærere innen 2020, om ikke noe gjøres på dette feltet. (NTB, 2014) En av tre lærere slutter i yrket innen fem år, dette har KS beregnet uti fra sine lønnsstatistikker. I følge Rambølls rapport (Holm et al, 2015) er det flest unge lærere som slutter og starter i andre jobber. Det er flere mulige årsaker til dette, den ene årsaken er manglende opplevelse av mestring i arbeidet som nytilsatt lærer. Et av de midlertidige tiltakene for å få lærere til skolen som kom våren 2016 var en utsettelse om kravet til Master for pedagogikkstudiet. (Kunnskapsdepartementet, 2016)

2.2 Nytilsatte læreres opplevelser

Hva legger vi i det mye og lenge omtalte begrepet «Praksissjokk» og det noe nyere og mindre brukte begrepet «Overgangssjokk»? «Praksissjokk» er et begrep som lenge har vært brukt når det gjelder nytilsatte lærere, men det man kanskje ikke er klar over er at begrepet også ofte brukes i yrker som for eksempel, sykepleier, ingeniører, og sosialarbeidere. (Caspersen & Raaen, 2014) Caspersen og Raaen sier videre at den opplevde tryggheten som lærer, var ganske lik for både de nye lærerne og de mer erfarne, og at den store forskjellen uteble. De sier videre at praksissjokket kan være gjeldende, men at det er i mindre grad enn først antatt, eller at det kanskje dreier seg mer om et overgangssjokk. Overgangssjokket kan gjøre seg gjeldende når den nytilsatte forlater trygge omgivelser hvor studier og den nytilsatte selv har vært i fokus, til å bli den som har ansvar for andre enn seg selv. Denne fasen varer alt ifra noen uker til noen måneder etter hvert som du blir vant til de nye omgivelsene ifølge Caspersen og Raaen.

Det er kanskje da først opplevelse av egen mestring og mestringstroen setter inn, spesielt på grunn av tradisjonene med individuell mestring for lærere, hvor klasseledelse ofte blir fremholdt som lakmustesten for lærerens egnethet eller ikke. (Burke, Aubusson, Schuck, Buchanan, & Prescott, 2015) Nye lærere kan ofte, på grunn av manglende erfaring være svært rigide og regelbundne i forhold til lærergjeringen, samtidig mangler de ofte den nødvendige erfaringen til å innse og formulere behov for støtte, hjelp og ressurser. Forskning både fra Burke et al. (2015) og Caspersen & Raaen (2013) tyder på at med støtte fra ledelse, mentor og kollegiet kan dette i stor grad lette den nytilsattes hverdag. Både Caspersen & Raaen (2013) og Burke et al. (2015) fremhevet også viktigheten av en ledelse som støttet opp om kollegasamarbeid og utviklingen av positive relasjoner i skolen.

Komparative studier (Burke et al., 2015) som omhandler nytilsatte lærere ser ut til å antyde at kollegasamarbeid eller mangelen på dette kan være en av de viktigste årsakene til om de nytilsatte slutter eller fortsetter i yrket.

Videre ser Burke et al. (2015) på mentorordninger og peker også på viktigheten av mentoring av nytilsatte lærere. Det store flertallet av nytilsatte lærere som fortsetter i yrket uttrykte seg positivt om mentoring på egen skole mens lærere som slutter eller vurderer å slutte, vurderte mentoring ved egen skole som negativt. Lærere som vurderer å slutte har større ønske om å løse nåtidige konkrete situasjoner enn å utvikle eller videre utvikle sin kompetanse eller forståelse for lærergjeringen.

2.3 Mestring og stressmestring

Å oppleve mestring i for eksempel ny jobb, kan være med å øke motivasjonen for videre arbeid. I hvilken grad du mestrer er avhengig av både selvoppfatning, selvtillit og selveffektivitet. Selvoppfatning vil si hvordan du tenker om deg selv, selvtillit handler mer om hvem vi er og hvilken verdi vi tillegger oss selv, mens selveffektivitet har fokus

på selve handlingen. Wormnes og Manger, skriver i sin bok «Motivasjon og mestring» (2005) at disse tre begrepene har likhetstrekk, og at spesielt selvtillit og selveffektivitet er med på å «*bedre individers ferdighets og prestasjonsnivå*» og at ved å støtte oppunder disse opplevelsene bidrar til fremgang både for individ og samfunns nivå. (2005, s. 31,120) Slik er konstruktiv kritikk og anerkjennelse en viktig del av utviklingen av mestring og mestringstro.

Når hverdagens mestring går over til å bli stress, er det viktig å vite at stress og helse henger nøye sammen. Stress blir ofte nevnt i ulike sammenhenger, og er ifølge Wormnes og Manger (2005) et moteord. Hva er egentlig stress og hvordan påvirker stress vår evne til å mestre?

Stress kan påvirke oss både som ytre og indre stress. «*Hvordan vi tenker om våre tidligere erfaringer, og hvordan vi bearbeider de daglige kravene fra våre sosiale omgivelser, innvirker på stressopplevelsen*» (Wormnes & Manger, 2005, s. 167) Det er i hvilken grad vi opplever stressende faktorer som truende, farlig, eller positive for oss selv, som er avgjørende for meningsforståelsen. Det er også individets opplevelse av stress som påvirker motivasjonen til videre arbeid med oppgaver vi ønsker å mestre.

2.5 Veiledning, mentoring, og kollegasamarbeid

Veiledning og mentoring handler om å gjøre andre god, og som nevnt ovenfor, her handler det om kollektiv mestring i en lærende organisasjon. Hvis vi skal bruke begrepet lærende organisasjon må organisasjonen ha metoder som overfører kunnskaper, erfaringer, og mestringsteknikker. Slik kan kanskje målet om selveffektivisering i lærerrollen, bli en tillært egenskap gjennom for eksempel kollegaveiledning og mentoring. (Burke et al., 2015)

Videre vil jeg redegjøre for begrepene veiledning, mentoring og kollegasamarbeid. Disse begrepene er sentrale i denne masteroppgaven og ligger implisitt i min problemstilling. Veiledning har blitt definert av mange ulike forfattere i like mange bøker, der veiledning har vært tema.

«Veiledning er en dialogisk virksomhet. Det vil si at veilederen skal være undersøkende, utforskende og lyttende. En veileder befinner seg konstant i dialog med den han veileder. Veiledning er ikke terapi, det er også opplæring og oppdragelse. Derfor er korreksjoner en naturlig del av en naturlig dialog. [...] Et hovedformål for veilederen er å bidra til andres dannelse.» (Skagen, 2004, s. 20, 25)

«Veiledning er en form for undervisning. [...] (men) en undervisningssituasjon der den som blir veiledet - og som skal lære - må stå i sentrum. Det betyr at veilederen ikke kan nøye seg med å formidle sin forståelse, men må ta utgangspunkt i handling og forståelse hos den som blir veiledet.» (Handal & Lauvås, 1999, s. 13)

Slik jeg ser det, er både Skagen, og Handal og Lauvås inne på essensen av veiledning med ulikt fokus. Skagen med sitt dialog perspektiv og Handal og Lauvås med sitt handling og veisøker fokus, men begge ser på veiledning som opplæring og at veisøker er i en undervisningssituasjon.

Veiledning kan forekomme i flere former, vi skal her se nærmere på to av dem, mentoring og kollegasamarbeid.

Mentoring er et begrep som historisk sett har blitt brukt i mange hundre år og oftest satt i sammenheng med at den eldre viser den yngre, og at dette er et gjensidig forpliktelsesforhold. (Skagen, 2004, s. 148-151)

Skagen siterer Knudsen når han definerer mentoring.

«En mentor er en venn og trofast rådgiver. Mentor-prinsippet dreier seg om å lykkes selv gjennom å hjelpe andre mennesker å lykkes. Mentor-rollen innebærer å påta seg et spesielt ansvar og inngå i en spesiell relasjon, for å hjelpe et annet menneske - en protesje eller en adept - å mestre sine oppgaver og sitt liv. Mentor-lederskap består i å utøve en form for lederskap som får frem det beste i andre mennesker, i medarbeiderne.» (gjengitt i Skagen, 2004, s. 146)

Mentoring kan inneha en mer uformell tilnærming enn veiledning. En mentor skal ikke bare gi råd og veiledning, han skal eksemplifisere gjennom egen praksis forbilledlig adferd og yrkesutøvelse. Dermed skal han «stå i situasjonen» sammen med sin protesje, på en helt annen måte enn en veileder og veisøker, og med større erfaring, og forhåpentligvis livsvisdom, er det ofte en implisitt forståelse av at det er ikke bare protesjeens profesjonelle kvaliteter som skal være i fokus, men også protesjeens vekst som menneske. Fordi mentoring er en langsiktig prosess, blir ofte det profesjonelle blandet med det personlige, og mentor-protesje forholdet kan ofte også bli et vennskap. (Skagen, 2004, s. 146-153)

Kollegasamarbeid kan foregå på flere måter, men i denne masteroppgaven velger jeg å se på kollegasamarbeid som en utvungen (men ikke nødvendigvis uorganisert) samarbeidsform med varierende form, formalitet og nivå. Med dette kan forstås at samarbeidet kan være av både formell og uformell karakter, at størrelsen på samarbeidet kan være varierende i både innhold og deltagere, men at fellesnevneren er at det er en deltakende kollektiv dialog med overføring av erfaring og kunnskap mellom medlemmene, dvs. kollegaene. Viktige ingredienser i dette samarbeidet er muligheten for at alle stemmer kan bli hørt, har rom for forskjellige ytringer og refleksjoner, og er i stand til å inkludere og inkorporere meningsforskjeller uten krav om full enighet.

Jeg vil se mer på sammenhengen mellom disse begrepene og samskapt læring senere i oppgaven.

2.5 Lærende organisasjoner

«Skolen skal være en lærende og dynamisk organisasjon. Det ligger i det at den må legge til rette for at lærerne kan lære av hverandre gjennom samarbeid, og at den også må være åpen for impulser utenfra. En lærende skole har endringskapasitet og vilje til kontinuerlig utvikling, og den overlater ikke til den enkelte lærer å ta ansvar for nye satsingsområder.» (Meld. St. 22, 2010-2011, s. 97)

Å utvikle en lærende organisasjon er en kontinuerlig læringsprosess ifølge Stålsett. (2009) I Meld. St. 22 (2010-2011) fokuseres det blant annet på samarbeid, og at skoleleder skal ta ansvar for å implementere nye satsningsområder.

Styring mot forbedring er ikke en lærende organisasjon, uansett kvalitetsheving. Organisasjonen kan først sies å være en lærende organisasjon når den implementerer Argyris og Schöns Dobbeltkretslæring, hvor organisasjonen driver en hermeneutisk utvikling hvor den stiller spørsmål rundt organisasjonens oppgaver, mål og strategi; og er stand til, ikke bare som individer, men som gruppe, å drive en selv-reflekterende prosess rundt egne oppgaver, antagelser, tankesett etc., for slik å sprengre begrensingene deres opprinnelige tankesett låser dem fast i. (Hatch, 2001; Schön, 1983)

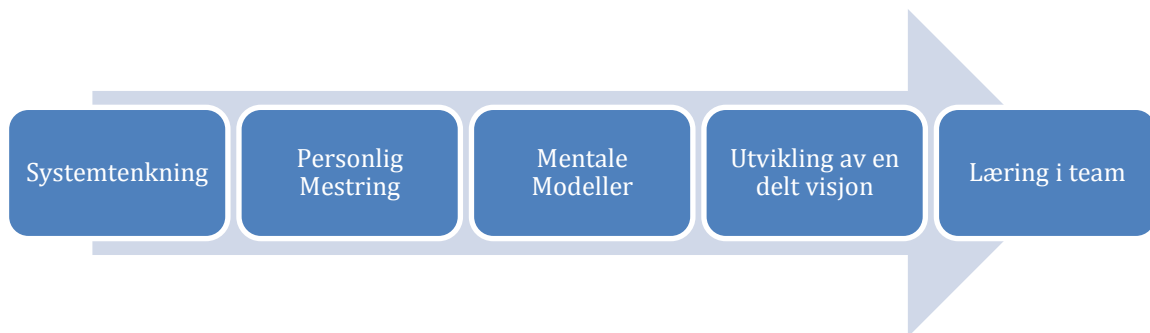
Det er først med Senge (gjengitt i Klev & Levin, 2002) at teoriene rundt lærende organisasjoner blir eksplisitt holistiske, i det Senge viderefører den hermeneutiske retningen innenfor feltet med sitt fokus på hele systemet, og hvordan alt henger sammen og påvirker hverandre, må bli en del av prosessen. I følge Levin og Klev gjorde Senge seg bemerket med sitt fokus på læring og utvikling. Senge gikk dypere til verks og mente at; *«det handlet om å sikre at forutsetningene for læring ble innebygd som et grunnleggende element i organisasjon og ledelse, og ikke var noe som skulle trekkes opp av hatten i krisesituasjoner»* (gjengitt i Klev & Levin, 2002, s. 36-37) Da vil det ikke være et spørsmål om organisasjonen lærer, men et spørsmål om organisasjonen er god eller dårlig til å lære, videre mente Senge at målet er en organisasjon som er i kontinuerlig utvikling.

Luhmann (gjengitt i Inglar, 2009) setter spørsmålstegn ved hvordan organisasjonen kan bli lærende, da det er menneskene i organisasjonen som deltar i en refleksiv prosess, hvor organisasjonen i seg selv er ute av stand til å endre seg, da den ikke eksisterer som noe annet enn en fiktiv personifisering av en konkret og reell gruppe enkeltmennesker som utfører en dialogisk aktivitet med hverandre.

I følge Levin og Klev (2002, s. 70-73) er medvirkning en viktig faktor for å kunne lede en endringsprosess. De presenterer en modell for samskapt læring, der aksjonsforskning blir brukt som tilnærming. Aksjonsforskning forutsetter at de som eier problemene, samarbeider med forskere og andre eventuelle problemeiere i arbeidet med kunnskapsutviklingen. Meningen er at prosessen skal være demokratisk og at alle involverte medvirker i prosessen. Videre beskriver de viktigheten av å systematisere læringsprosessene og strukturere samspillet mellom pådriverne som kan være veiledere i denne sammenhengen og problemeierne som her ville vært de nytilsatte lærerne. Organisasjonsutviklingens tre faser er inndelt slik: Initiering, å avklare problemområdet, for å komme nærmere inngangen til målet med utviklingsarbeidet. Dette er å betegne som en kartlegging og analyse av nå situasjonen. I andre fase starter arbeidet med organisasjonsutviklingen, nå er det viktig å legge til rette for et en langsiktig læringsprosess. I tredje og siste fase legges det vekt på at den hermeneutiske tenkemåten, skal fortsette i en kontinuerlig prosess. Der kollektive refleksjonsprosesser utvikler ny innsikt, som videre sprenger vår nye forståelse og leder til videre utvikling av konkrete tiltak i organisasjonsutviklingen.

Dette samfaller også med deres forståelse av Senge (gjengitt i Klev & Levin, 2002), som jeg forstår som en prosess med fem bestandeler (som vi kan se på figuren på neste side), hvor målet er en kontinuerlig læring mot organisasjonens formål. Først må vi kartlegge hvordan de enkelte enhetene fungerer sammen, deretter må vi utvikle medlemmenes (her lærernes) behov for individuell mestring, før vi har en dialog hvor enkeltmedlemmenes forforståelse kan bli delt og reflektert over. Deretter må de individuelle forforståelsene endres til å inkludere en felles visjon. Men alt dette forutsetter evnen til å lære i team, som igjen forutsetter de andre prosessene. «Læring

fremstår derfor som et kollektivt fenomen, hvor samspillet mellom medlemmene i teamet både en betingelse for og en konsekvens av læring.» (Klev & Levin, 2002, s. 96-97)



Figur 1 Senges fem disipliner (gjengitt i Klev og Levin, 2002)

Som vi kan se her, krever samskapt læring og lærende organisasjoner utviklingen av gode samarbeidsformer i kollegiet, dette samarbeidet er avhengig av utviklingen av en god dialog mellom medlemmene i kollegiet. Egnede former for å utvikle et godt kollegasamarbeid, er gjennom den veiledningen en mentor kan bistå med, som kan hjelpe den nytilsatte med å finne den selvtillit som kreves for å delta i kollegasamarbeidet. Dette kan tilsynelatende være i strid med likeverdsprinsippet i modellen for samskapt læring (Klev & Levin, 2002), men likeverd og likestilt er ikke nødvendigvis det samme. En mentors oppgave er å få frem det beste i sin protesje, deriblant å få frem protesjeens mestringtro slik at protesjeen kan bli en likeverdige del av felleskapet. (Skagen, 2004; Burke et al., 2015)

2.5 New Public Management og Målstyring

Etter at New Public Management ble valgt som Norges offentlige forvaltningsmodell har de ulike institusjonene merket endringer i ledelse og styring. NPM kom frem på 80-tallet og slo gjennom på 90-tallet. Som et barn av Thatcherismen er den et forsøk på å legge om offentlig forvaltning i henhold til styreformene i private bedrifter. Formålet med NPM er å øke effektivitet, gjennomsiktighet og etterrettelighet for i størst mulig grad, og for minst

mulig penger, tilfredsstill brukernes behov. Meningen var å ikke la seg stoppe av det som ble oppfattet av et voksende og stivbeint byråkrati, og løse opp hierarkisk oppbygde forvaltningsapparater til mindre og mer smidige organismer. (Christensen, Lægred, Roness, & Røvik, 2009)

Målet er som sagt mer effektivitet og mindre ressursbruk, ironisk nok viser nyere forskning at NPM er både dyrere og mindre effektivt. De samme verdiene som skulle «frelse», kan kanskje sies å ha ført til ulempene ved systemene. Effektivitet har ført til et mantra om budsjett disiplin og kostnadsutt, gjennomsiktighet har ført til en drastisk økning av dokumentasjonskrav og ansvarsfraskrivelser og idealet om etterrettelighet har ført til et kontrollapparat som fjerner tillitt mellom ledelse og ansatte. I tillegg kan mange offentlige oppgaver som omsorg og læring vanskelig kvantifiseres, samt at markedstenkingen og den språkdrakt som brukes har ført til en fremmedgjøring av systemenes «brukere» og «kunder», og har av ansatte ofte blitt oppfattet som en rasering av profesjon og profesjonstradisjoner som har vært fokusert heller på elever og pasienter (Hood & Dixon, 2015).

I Stortingsmelding 19 (2009), pekes det på at effektivitet, og kostnadsbesparelsene som NPM lover, sjelden har blitt undersøkt, og der det har blitt undersøkt er det ulike resultat i de ulike sektorene. Alt i alt tyder Hoods (Hood & Dixon, 2015) forskning på at realiteten er det motsatte, NPM er både mindre effektivt og dyrere.

Målstyring er en annen viktig faktor i NPM tenkingen, og handler om mål og verdier. Det forventes at effekt og resultat gjenspeiler seg i organisasjonens styring av målene. Det forutsettes at mål og de verdiene som hører til målene er så klare og konsise/konsistente som mulig. Selv om alt ligger til rette for å nå målene, kan det fortsatt være noen hinder på veien for å nå målene, både til rett tid og i forhold til måloppnåelse. Fra en lærers ståsted kan det oppleves som at organisasjonen forskyver måloppnåelse og ansvar for måloppnåelse så langt ned i systemet som mulig. Mål settes, oppgaver blir fordelt nedover i systemet og som regel uten at de nødvendigvis ressurser

blir fordelt nedover. Årsaken kan være at betingelsene har endret seg underveis, målene er for vage og at de er for komplekse. Ikke overraskende, er et av argumentene i NPM at ansvar er lett å plassere, men på grunn av arbeidet en lærer gjør er det vanskelig å kvantifisere og måle resultater. (Christensen et al, 2009, s. 110-118) Derfor kan det oppleves fra en lærers side at det er enklere å skyve skylden for manglende måloppnåelse ned på lærerne og at oppgaven læreren har fått, er å lage murstein uten strå.

3 Forskningstilnærming og Databehov

I dette arbeidet har det vært naturlig for meg å arbeide på grunnlag av en induktiv tilnærming, for meg har praksis alltid ledet til ny forståelse og kompetanse, og noen ganger videreutvikling av ny teoretisk forståelse ved hjelp av refleksjon. I den sammenheng fant jeg det i utgangspunktet fornuftig å bruke Grounded Theory som analyseverktøy, blant annet fordi den virket som en relativt åpen metode som passet inn med mine egne holdninger til tilnærming og metode. Samtidig har jeg mitt ståsted i humanismen, der det har vært søken etter forståelsene for menneskelige behov, heller enn årsak/virkningsforståelse, som har drevet min egen søken etter kunnskap. Siden jeg i dette arbeidet har valgt en så tydelig kvalitativ, for ikke å si subjektiv, datainnsamling, er en fenomenologisk tilnærming naturlig å bruke. Min egen forståelse av både Grounded Theory og fenomenologi så for meg ut i starten til at disse to metodene/tilnærmingene ikke bare komplimenterte hverandre, men også understøttet hverandre. Nå derimot har jeg et mer nyansert syn på dette. Fenomenologien er opptatt av aktørens konkrete opplevelse, og aktørens forforståelse, mens Grounded Theory er et forsøk på å kvantifisere opplevelser som er rent kvalitative.

Utover i analysen av innsamlet data ble Grounded Theory lagt til side til fordel for hermeneutikken, som jeg ved nærmere ettertanke og utfyllende lesning syntes virket som et mer etisk korrekt valg i analysen av innsamlet data, samt mer praktisk. Jeg kommer nærmere inn på hvorfor i beskrivelsen og drøftingen av prosessen.

3.1 Grounded theory

Det som tiltalte meg med Grounded Theory var den induktive starten, i den forstand at jeg ikke ville ta utgangspunkt i en teori. Jeg ville heller undersøke om jeg fant en teori som passet til det jeg observerte, og hvis jeg hadde flaks, kanskje ville jeg utvikle ny teori. (Brevik, 2015) Det som var spennende var å ha en følelse av freidig å dra ut i de

uoppdagede territorier. Det skulle vise seg å bli en humpete ferd, som tilslutt stoppet opp. Hvorfor stoppet jeg opp? Jo, fordi jeg så at jeg ikke kunne gå videre uten å ta med meg selv på ferden i analysen, og dermed da også min forforståelse.

Grounded Theory er en induktiv metode innen kvalitativ forskning, som delvis støtter seg på fenomenologi og delvis på tradisjonelle kvantitative forskningsmetoder. I den forstand at Grounded Theory som metode, prøver å inkludere et empirisk-objektivistisk vitenskapssyn. Metoden kan være fenomenologisk der den er ute etter å studere kontekstspesifikke opplevelser, men samtidig ser den på det innsamlede dataene som tilnærmet objektiv viten. (Halvorsen, 2008)

Underveis i behandlingen av datamaterialet måtte jeg erkjenne vanskeligheten med å forholde meg til Grounded Theorys tilnærming. Jeg ble bevisst at jeg aktivt brukte min forforståelse istedenfor den mer objektive tilnærmingen som Grounded Theory har som teoretisk utgangspunkt. Nå forstår jeg at det kan reises spørsmål om det er mulig å analysere uten å ta hensyn til egen forforståelse?

3.2 Fenomenologi

Fenomenologi er en god tilnærming når hverdagslivets erfaringer skal belyses. Dette forutsetter at informantene får sin egen stemme, ved å fortelle sine opplevelser. Jeg har behov for å komme under huden på mine informanter, for å få deres undringer og refleksjoner frem i lyset. Som en del av min fenomenologiske tilnærming så jeg og på de nytilsattes kroppsspråk, siden kroppsliggjøringen av opplevelsen er en sentral del i fenomenologien (Rendtorff, 2014, s. 261, 266)

I fenomenologien er det en undersøkelse av aktørens, opplevelse, erfaring, intensjon og forforståelse som er målet, men siden jeg skulle analysere innsamlede data, ble det

svært tydelig at det var min forforståelse som kom i veien. (Skjervheim, 1957) Fordi jeg ønsket å bruke Grounded Theory som utgangspunkt, valgte jeg å ikke ha en «vanlig» dialog med de nytilsatte i datainnsamlingen, dermed var en dypere undersøkelse av de nytilsatte intensjoner, og forforståelse vanskelig. Den dialogen som har vært mellom meg og mine informanter har vært et ærlig forsøk på en maktfri dialog. Dette har ikke vært en vanlig dialog, det har heller ikke vært en kontinuerlig dialog. Det har vært en dialog med ca. seks måneder mellom hver samtale eller innlegg i samtalen, altså en langsiktig prosess. Den har gitt rom for lange innlegg fra hver informant. Dette har også vært med på at erfarte meninger har blitt tydeliggjort, gjennomtenkt og reflektert over, før besvarelse.

Etter at de to nytilsatte sa ja til å være med i denne case studien, spurte jeg om de kunne fortelle meg om sine opplevelser i andre termin, etter seks måneder hadde de levert alle videoopptakene til meg. Neste gang jeg spurte de nytilsatte om de kunne utdype mine tolkninger var da masteroppgaven var ferdig som utkast. Jeg fikk denne utdypingen i form av en skriftlig tilbakemelding, der de utdypet mine tolkninger. Min hensikt var å ikke påvirke deres svar, eller korrigere deres opplevelser, jeg ønsket at de skulle få snakke ut sine setninger. Under delkapittelet validitet vil jeg skrive mer om deres utdypninger.

Min intensjon er her å redegjøre for egen forforståelse i utvikling med den informasjon jeg får fra mine informanter, for slik å etterstrebe intersubjektivitet med leseren av denne rapporten.

3.3 Hermeneutikk

Min erfaring når det gjelder fortolkning er at det ikke var mulig å fortolke, uten å ta i betraktning min forforståelse. Dette er i tråd med hva Gadamer sier;

«at det ikke er muligt at fortolke en tekst uafhængigt af den begrepsverden, man fortolker og forstår på baggrund af. Der er en række forudsetninger, der bevidst eller ubevidst former udlægningen af en tekst. Derfor spiller fortolkeren en aktiv rolle i fortolkningsprocessen» (gjengitt i Højberg, 2014, s. 293)

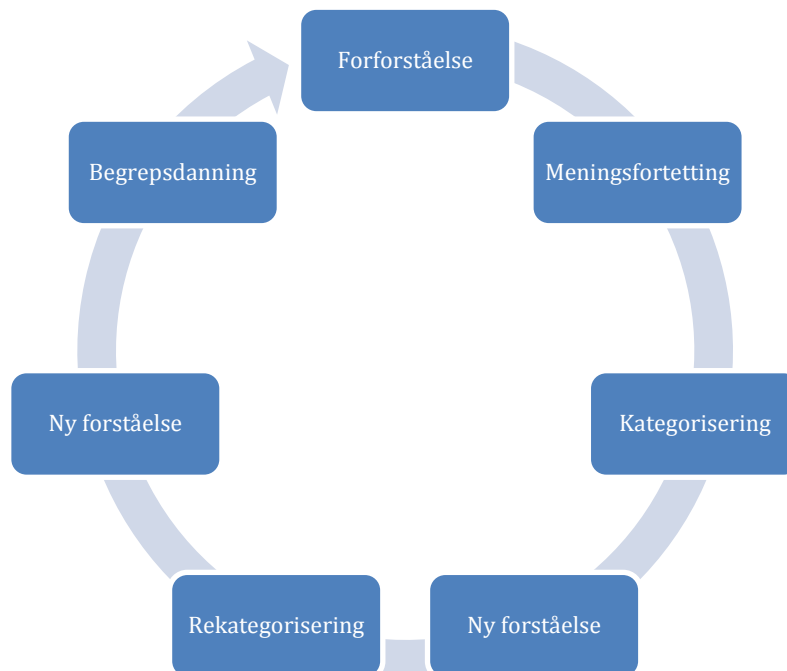
Som tidligere nevnt, trodde jeg i starten at jeg kunne forholde meg objektivt og nøytralt til innsamlingsmaterialet mitt, noe som skulle vise seg å ikke stemme. Jeg både fikk erfare og forstå underveis at jeg hadde en sentral rolle da jeg satte i gang å fortolke mitt materiale. Jeg fortolket ut ifra min fortolkningsramme, som selvsagt er farget av min livsverden. I følge Højberg (2014, s. 290) er fortolkning og forståelse grunnleggende for vår tilgang til væren i verden. De sier videre at vi må forstå, hvorfor det handles som det gjør.

3.3.1 Dialektikk

Hermeneutikken er en dialektisk prosess hvor enkeltdelene, ofte motstridene, går opp i en høyere enhet, som ideelt ikke bare gir en ny forståelse av helheten, men en ny forståelse av enkeltdelene. Disse er med å danne en ny forforståelse som igjen blir utfordret, og i den diskursen som oppstår kan kanskje ny forståelse som overskrider både tidligere og ny forståelse og forforståelse oppnås. (Højberg, 2014, s. 292-294)

Denne diskursen med helhet og del driver frem en dialektisk prosess, hvor en synliggjøring av min forforståelse kan føre til en refleksjon over min egen analyse og tolkning, som igjen bør føre til nye perspektiv både på delene og helheten. Målet her er ikke bare en erkjennelse av egen forforståelse og forståelse av data, men at synliggjøring av min egen forforståelse bør føre til nok en ny forståelse, til at jeg kanskje kan glimte forbi grensene satt av min egen forforståelse til en ny erkjennelse, - som så blir min forforståelse ved neste opplevelse/hendelse.

I denne masteroppgaven var jeg ikke som en *tabula rasa* i møtet med datainnsamlingen fra de nytilsatte. I bearbeidelsen av informasjonen ble mitt første møte merket av den forforståelse jeg brakte med meg. For å si det med Skjervheim, jeg var ikke lenger bare tilskuer, men også deltager. (Skjervheim, 1957) Men jeg klarte ikke å organisere alle informasjonen i henhold til den forforståelsen jeg brakte med meg. Etter hvert fikk min erkjennelse av dette meg til å se en ny helhet, som gjorde at jeg måtte tilbake til de enkelte informasjonsstykkene som de nytilsatte kom med, for å betrakte dem på ny. Jeg oppdaget at min forståelse av de enkelte informasjonstykkene endret seg, som igjen endret min forståelse av helheten av deres opplevelser.



Figur 2 En fremstilling av den hermeneutiske prosessen i denne Masteroppgaven

3.3.2 Fordom, forforståelse, og kognitivism

Hvordan kan forforståelse forstås? Jeg vil her kort nevne to tilnærminger for å forstå forforståelse. Den ene måten vi kan forstå forforståelse på er i den britiske tradisjonen til Hume og Burke, hvor forforståelse er automatiseringen av den totale kunnskap og

erfaring et individ besitter. Burke bruker begrepet *fordom*, som på norsk er en ureflektert forforståelse eller en misforståelse av et saksforhold¹, mens Burkes fordomsbegrep, som kan oversettes som sunn fornuft, er hans begrep for forforståelse (White, 1998) En annen måte å forstå forforståelse på kan jeg hente hos kognitivismen. Med sine to epistemologiske tilnærminger, assimilering og akkommodering, hvor assimilering skjer når ny kunnskap blir tilpasset allerede eksisterende tankemønstre, de eksisterende *schemata*, forforståelsen. Vi kan da forstå den hermeneutiske prosessen, hvis den lykkes, som akkommodering hvor de pre eksisterende *schemata* blir forandret av ny kunnskap, og at erkjennelsen da overskrider forforståelsen. (Ausubel, 2012; Nissen, 2012)

3.4 Kvalitativ metode

Videoopptakene er mitt kvalitative materiale, og informasjon fra mine informanter i dette casestudiet. Til forskjell fra kvantitative analyser har kvalitative analyser den fordel at den kan fange den kontinuerlige utviklingen av en bestemt prosess. (Grønmo, 2004, s. 378) I dette tilfellet fikk jeg følge mine informanter i deres andre termin og det kvalitative materialet begrenser seg til å strekke seg over ca. et halvt år.

Jeg valgte å transkribere de muntlige dataene mine til tekstform, slik ble det kvalitative materialet bedre egnet til å analyseres. Denne struktureringen av de muntlige dataene kan i seg selv være starten på en analyse. (Kvale & Brinkmann, 2015) Jeg ser selv på det tidkrevende arbeidet det var å transkribere den muntlig teksten på, som en måte å bli kjent med det kvalitative materialet. Inspirert av Grounded Theory prøvde jeg på åpen koding og kategorisering. Først lagde jeg deskriptive koder gjennom meningsfortetting. Deretter kategoriserte jeg gjennom fortolkende kategorier, som så ble rekategorisert. Som et ledd i kategoriseringen prøvde jeg så å finne de underliggende begrepen som kan

¹ Fordom (etter ty. *Vorurteil*) forhåndsmening, vanetro (Språkrådet, u.d.)

forklare de nyansertes opplevelser og sette de i en større helhet. (Grønmo, 2004, s. 246-250; Kvale & Brinkmann, 2015, s. 226)

For å samle teksten laget jeg meg en matrise, som inneholdt kolonner for fil nummer, uke nr., transkribert tekst, meningsfortettet tekst, observasjon og tolkning av kroppsspråk, samt kategori. Dette ble gjort på begge mine informanter. (Se Vedlegg 6, bilde 7) Videre meningsfortettet jeg den transkriberte teksten, dette gjorde jeg ved å forkorte teksten til kortere formuleringer. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232) Under hele prosessen hadde jeg fokus på min fenomenologiske problemstilling, der opplevelsen av de nytilsattes hverdag og krav var i fokus. Etter at jeg hadde meningsfortettet observerte jeg kroppsspråket på mine informanter, mer om dette under observasjon. Deretter startet jeg med å kategorisere, i denne fasen brukte jeg både videoopptakene og informasjonen i matrisen som hjelpemiddel.

3.4.1 Observasjon

Siden jeg brukte videoopptak som en hoved-metode for å innhente opplevelser, gjorde dette også at jeg kunne observere de nytilsatte A og B uten å være en deltaker. Jeg kunne stå på sidelinjen og observere som en tilskuer. Problemet var at jeg ikke bare var en tilskuer, jeg hadde med meg min forforståelse på lasset i både observasjonene og fortolknings og analysearbeidet. (Skjervheim, 1957) Videoopptakene gjør også at jeg har fått muligheten til å se på klippene flere ganger uten å bli forstyrret. Det jeg har er det jeg kan gå ut fra, verken mer eller mindre. Det å observere er en kunst og krever en velutviklet evne til å registrere sanseintrykkene så nøkternt som mulig. For å danne meg et så objektivt inntrykk som mulig, har det i denne masteroppgaven vært viktig å observere videoopptakene ved å bruke syn og hørsel, som for min del vil si; å legge merke til de filmedes stemmeleie, gestikulering og kroppsspråk. Ved å observere kroppsspråket, kan jeg få informasjon som kan si noe i tillegg til den muntlige formidlingen. Det har ikke minst vært viktig å lytte til hva som blir sagt, og tolke hva som egentlig blir sagt. (Johnsen, 2013, s. 9-10)

Jeg har observert 22 videoopptak fra hver av mine informanter. Jeg merket meg at jeg etter hvert ble godt kjent med endringer i stemmeleie, og gestikulering. Johnsen sier at en trent observatør vil særlig legge merke til endringer i stemmeleie, stotring, fikling osv. Hun sier videre at det er viktig å kunne ta inn signaler uansett om informanten er ubevist eller endringene er utilsiktede. Jeg vil ikke si at jeg er godt trent, men akkurat på mine informanter begynte jeg å kjenne igjen hva som kunne ligge bak. «*Kunsten er å kunne utvikle sine lytte og observasjonsevne mot en helhet i det andre formidler*» (Johnsen, 2013, s. 10) Jeg noterte ned mine observasjoner parallelt med at jeg transkriberte informasjonen på videoopptakene. Også her er det delforståelsen som settes sammen til en helhetlig forståelse av det de nytilsatte formidler.

Hva er observasjon og hva er tolkning? Etter noen runder i mitt arbeide, vet jeg nå mer om forskjellen, men jeg skal også være ærlig å si at jeg lett kan falle gjennom, fordi jeg har med meg min forforståelse og forstår andre via den. Ved å beskrive hva jeg ser, vil mine observasjoner komme frem, mens en tolkning blir til ved at jeg setter mine sandedata inn i mitt subjektive system og program. Uti fra mine forestillinger eller antagelser vil jeg tolke det jeg observerer. (Johnsen, 2013, s. 11)

Mens jeg studerte og observert videoopptakene, og deretter beskrev videoopptakene, levde jeg meg inn i det informantene sa og fikk et veldig levende bilde av det de formidlet. Jeg opplevde at dette var et sterkt virkemiddel og fikk veldig behov for å hjelpe/veilede dem i deres utfordrende hverdag. Det var ikke tvil om at også mine følelser ble satt i sving, og at gjenkjennende utfordringer, fikk ulike kroppsreaksjoner frem i meg. Jeg ble påvirket av opptakene, og enkelte ganger lei meg på informantenes vegne. Det jeg skal passe meg for ifølge Johnsen (2013, s. 14) er at ikke forhåndsoppfatningene mine er for sterke, da kan forhåndsdømming forekomme. Jeg fikk erfare hvor sterkt et virkemiddel videoopptak var, også sett på bakgrunn av mine opplevelser da jeg selv var nytilsatt. Derfor tenkte jeg flere ganger; akkurat ja, eller er det ikke bedre i dag enn for ti år siden. Mye av det de formidler kan jeg som sagt kjenne meg igjen i.

3.4.2 Casestudier

Som tidligere nevnt har jeg to analyseenheter i denne masteroppgaven. Jeg bruker metoden casestudiet, som er en kvalitativ metode. Jeg undersøker to enheter med all tilgjengelig informasjon fra og om personene på individnivå, for å se grundig på hva deres erfaringer kan fortelle meg om deres behov i deres organisasjon. Dermed vil jeg prøve å forstå og løfte opplevelsen ut fra mine erfaringsmessige og teoretiske forutsetninger. For deretter å reflektere over, og tilstrebe forståelse for, hvilke konsekvenser mine funn kan ha for organisasjonen. Organisasjonen kan deretter ta stilling til om den kan, eller vil endre sin organisering og tilrettelegging av arbeidssituasjonen for nye lærere. Undersøkelsen beveger seg fra et individ nivå til et organisasjonsnivå, og vi får se om hvilke mulige konsekvenser mine funn kan få i et samfunnsperspektiv. (Grønmo, 2004, s. 90)

3.4.3 Databehov

Da jeg startet dette arbeidet, var utgangspunktet at jeg ønsket å se virkeligheten av den nytilsattes hverdag, og den nytilsattes refleksjoner rundt sine egne opplevelser. Jeg informerte derfor mine informanter om hvor viktig det var å filme «ærligst mulig». For å få til dette samlet jeg de nytilsatte til et info møte og spurte om noen var interesserte i å dele sine opplevelser fra sin hverdag som lærer, med meg.

3.5 Videoopptak

Mine informanter ble bedt om å filme seg selv med mobilkamera, dette fordi jeg ikke skulle forstyrre eller på noen som helst måte skulle ha innflytelse på deres beskrivelse av sin opplevde erfaring. Jeg var opptatt av å ikke påvirke deres valg av hva de ville informere meg om og hvordan, for eksempel ved å invitere til samtale og kanskje gi de

nytilsatte svar, forklaringer eller forståelse for deres opplevelser. En annen viktig årsak til at jeg ville at de skulle filme seg selv var at jeg ville observere kroppsspråket.

Om videoopptak var det rette kan jeg undre meg på, men siden jeg i mine første steg av denne masteroppgaven var inspirert av Grounded Theory, anså jeg det som mest hensiktsmessig. Svakheten ved å bruke videoopptak og GT som inspirasjon, var at jeg ikke kunne spørre de nytilsatte A og B om ytterligere informasjon. Det jeg har sett i ettertid, etter at jeg gikk over til hermeneutisk metode, er at jeg godt kunne fått de nytilsatte til å utdype på ulike deler av videoopptakene. Det positive med videoopptak er at jeg føler at de snakker direkte til meg, eks: «*Hei, Siv!*» Mine 2 informanter i dette case studiet har nå lest gjennom masteroppgaven og kommet med sine utdypninger og refleksjoner. Disse utdypningene kommer jeg tilbake til under kapittelet datakvalitet.

3.6 Litteratursøk

Da jeg startet opp på denne masteroppgaven visste jeg fra før av at det fantes en del litteratur på feltet. Det er spesielt viktig i starten av et prosjekt å gjøre seg kjent og orientere seg og finn frem til relevant litteratur. (Halvorsen, 2008, s. 266) Jeg hadde skrevet om emnet tidligere, som nevnt i innledningen. Jeg hadde også noe av litteraturen jeg hadde brukt i mine tidligere rapporter ferskt i minne. En av disse rapportene var Caspersen og Raaen med tittelen: «Hvorfor er det så vanskelig å være lærer?» Denne ble valgt med inn som teorigrunnlag.

Høsten 2015 startet jeg med litteratursøk knyttet til denne masteroppgaven. Etter å ha søkt i ORIA, Hioas egen database, fant jeg 58 treff, på temaet veiledning av nytilsatte. 22 av 58 var artikler, 7 av 58 var masteravhandlinger. Etter å ha lest gjennom temaene i disse oppgavene, var det flere som handlet om det samme, bare med små nyanseringer, og som jeg igjen ser på som støtte til mine tidligere rapporter i denne masteroppgaven.

Høsten 2016 gjorde jeg et nytt søk i ORIA, og søkte da med ordene nytilsatte lærere, nyutdannet lærer, og opplevelse av å være ny som lærer, da fant jeg to artikler som omhandlet mitt forskningsfelt. Caspersen og Raaen skrev om de nytilsattes opplevelse av å være ny, og hva som kunne se ut til å ha innvirkning på om de ble i skolen eller valgte å slutte. Burke med flere viste til flere studier og pekte på at kollegiale samarbeidsløsninger og en kultur med kollektiv mestringstro kan øke den nytilsattes individuelle mestringstro.

Mitt tredje litteratursøk ble gjennomført i januar 2017, da søkte jeg på Udir sine sider med søkeordene «nytilsatt opplevelse». Da ble jeg oppmerksom på Rambølls delrapport 2015, som ble gjennomført på bestilling av Utdanningsdirektoratet. Delrapporten er en evaluering av veiledningsordningen, basert på omfattende undersøkelser. Videre fant jeg også Utdanningsdirektoratets egen artikkelsamling der innholdet i artiklene er skrevet med ulike innfallsvinkler på det å være ny i skolen.

Erfaringen min etter fjerde litteratursøk, er at jo mer spisset problemstilling, og problemområde jeg fikk, jo mer relevant litteratur dukket opp. Derfor oppsummerte jeg for meg selv; spiss problemstillingen så fort som mulig i prosjektskissen!

3.7 Datainnsamling og analyse

3.7.1 Før Datainnsamling

Jeg utarbeidet først og fremst en fremdriftsplan og laget deretter en prosjektskisse. Min prosjektskisse ble godkjent i desember 2015, av min veileder Anne Karin Larsen. Videre i desember 2015 laget jeg en Power Point presentasjon (se Vedlegg 3) med informasjon til de 19 nytilsatte ved skolen. Jeg inviterte disse til et kort lunsjmøte og presenterte mitt tidligere arbeid i dette masterstudiet, og spurte dem deretter om de var interesserte i å

være med. To nytilsatte meldte seg. Disse to hadde ikke jobbet som lærere før høsten 2015, de kom også fra to ulike fagfelt og skulle jobbe på to ulike avdelinger.

Jeg skrev deretter en søknad til Norsk senter for forskningsdata, heretter NSD med utgangspunkt i min plan for undersøkelsen, Planen ble godkjent av NSD i henhold til 12. februar 2016. (se Vedlegg 5) Prosjekt nummeret jeg fikk fra NSD er 46526.

De to nytilsatte ble begge invitert til nytt informasjonsmøte, og da med detaljert info både skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykke til deltagelse. Begge skrev under samtykkeerklæringen (se Vedlegg 4) og fikk informasjon om taushetsplikt.

For å anonymisere opplysningene fikk lærerne beskjed om at de ikke skal registrere taushetsbelagte opplysninger, samt personopplysninger om personer som ikke deltar i prosjektet. Videre må bakgrunnsopplysninger som alder, kjønn, tid, diagnoser, og eventuelle spesielle hendelser ikke bli nevnt. De nytilsatte fikk også beskjed om å være forsiktige med bruk av eksempler, dette fordi kollegaer og elever skulle vernes i forhold til personvernet, og at de ikke skulle gjenkjennes, i henhold til de retningslinjer NSD ga. NSD har som hovedregel at data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver. Jeg fikk godkjent av NSD at de nytilsatte kunne levere filmopptakene på en minnepenn, da jeg ikke hadde en egen server å lagre dataene på.

Jeg ba de nytilsatte om at de filmet seg selv, der de reflekterer over egne opplevelser knyttet til lærergjerningen og skolens krav. De fikk utdelt hver sin minnepenn, som etter ca. fjorten dager ble overlevert til meg med deres egne videoopptak. Jeg la deretter filmfilene på min egen minnepenn, for så å låse minnepinnen inne i et skap på mitt kontor. Tilslutt i denne prosessen sjekket jeg at deres minnepinne var tømt for videoopptak, og leverte så tilbake deres minnepinne via internpost.

3.7.2 Datainnsamling

Etter ca. fire uker, fikk jeg inn mitt første datamaterialet. Analyse og tolkning foregår som oftest parallelt med datainnsamlingen. Dette skulle vise seg å være vanskelig å gjennomføre i mitt arbeid. Dette skyldes at de to nytilsatte til tider hadde det travelt, og at jeg derfor ikke ville legge ytterligere press på dem, for å innhente datamaterialet. Datainnsamlingen ble noe uregelmessig, men jeg fikk inn 22 opptak av hver nytilsatt, og til riktig tid i forhold til min fremdriftsplan. (Grønmo, 2004, s. 336)

3.7.3 Analyse og Databearbeiding

I min problemstilling er jeg opptatt av den nytilsattes opplevelse av skolehverdagen og de krav som stilles i lærergjerningen. Jeg ønsker å rette søkelyset mot det de måtte oppleve på sin vei inn i den nye hverdagen som lærere, og prøve å forstå de sosiale fenomenene ut ifra de nytilsattes egne perspektiv. De nytilsatte A og B skal få muligheten til å beskrive verden akkurat slik den oppleves for dem, og jeg skal på best mulig måte løfte deres stemme frem i lyset. I denne fasen vil jeg ha en viss nærhet til de nytilsatte A og B, faren er her at min forforståelse i større grad enn jeg var innforstått med, vil påvirke min tolkning. (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45)

3.7.4 Analyse av informasjon fra Nytilsatt A

Jeg startet etter ca. seks uker med å transkribere noe av Nytilsatt A sine videoopptak. Deretter ventet jeg til andre termin var ferdig, og startet da arbeidet med å transkribere, meningsfortette, observere kroppsspråk, analysere og tolke de samlede videoopptakene. (i Vedlegg 6, bilde 1-5) viser jeg fremgangsmåte med bilder, og tilhørende beskrivende tekst til.

Etter hvert som tiden gikk og undersøkelsesmaterialet ble forsinket, ble også analysen og tolkningene rekategorisert, det hadde gått lang tid fra siste filmsekvens, og jeg var ikke bevisst min forforståelse. Dette merket jeg meg da jeg satte opp kategoriene fra sist gang og så over. Jeg syntes at jeg måtte endre til nye kategorier jeg ikke hadde sett sist gang. Jeg startet å rekategorisere fra sist gang og fortsatte så videre med det nye materialet. Dette ble gjentatt hver gang. (se Vedlegg 6, bilder 1-3)

Etter denne erfaringen ble jeg mer bevisst på fallgruvene ved å bruke min forforståelse i tolkningen, men også ved ikke å være meg denne bruken bevisst. Jeg så også utfordringen i å analysere delene, for så videre å gå glipp av hovedpoengene i helhetsvurderingen. Jeg måtte her innrømme at jeg ikke klarte å analysere data uten å trekke inn min forforståelse for de nytilsattes opplevelser. En fare her var at min forståelse for de nytilsattes opplevelser erstattet de nytilsattes egne refleksjoner.

Jeg ble også mer bevisst hvordan jeg gradvis og til dels ubevisst benyttet meg av hermeneutisk tilnærming i rekategoriseringen av meningsfortettingene. I prosessen med kategorisering og rekategorisering ble det tydelig at helhetsinntrykkene forandret min forståelse av de enkelte meningsfortettingene, som igjen gjorde at jeg gradvis endret forståelse av helheten og rekategoriserte på nytt.

Jeg analyserte Nytilsatt A og B etter hverandre og ikke parallelt. Derfor tok jeg lærdom av min prøving og feiling på Nytilsatt A. Det ble lettere å lage matrise og bearbeide undersøkelsesmaterialet på Nytilsatt B. (se Vedlegg 6, bilde 7)

3.7.5 Analyse av informasjon fra Nytilsatt B.

Jeg startet også her med å transkribere teksten av videoopptakene jeg hadde fått inn, deretter meningsfortettet jeg det transkriberte materialet, for så å observere og tolke kroppsspråket på de ulike opptakene. Tilslutt kategoriserte jeg de bearbeidede tekstene.

Etter at jeg analyserte Nytilsatt A erfarte jeg hvor vanskelig det kunne være å kategorisere. Dette tok jeg lærdom av, og analyseringen ble noe enklere. Det ble enklere å organisere kategoriseringen, men fortsatt like mye arbeid når det gjaldt tolkningen. Videoopptakene ble sett på igjen og igjen og de bearbeidede tekstene ble et godt hjelpemiddel i kategorisering og rekategoriseringsfasen.

Rekategoriseringen startet allerede da jeg startet på andre periode. Under kategoriseringen av andre periode, oppstod det nye kategorier, som gjorde at jeg måtte rekategorisere en post i første periode.

Jeg var under analyseprosessen med nytilsatt B mer bevisst fremgangsmåten av kategorisering og rekategoriseringen, slik at jeg under den hermeneutiske prosessen som rekategorisering er, opplevde mindre usikkerhet når jeg rekategoriserte tidligere kategorier.

3.7.6 Endring i forståelse

Etter å ha analysert begge informantene, endret mitt syn på informasjonen fra både Nytilsatt A og Nytilsatt B seg. Min analyse av datainnsamlingen fra Nytilsatt B, gjorde at jeg fikk et nytt syn på både helheten av informasjonen, og informasjonen fra Nytilsatt A. Nytilsatt B sitt organisasjonsfokus, som jeg diskuterer nærmere i drøftingskapittelet, gjorde at jeg fikk et nytt syn både på helheten fra begge, samt et nytt syn på enkelte deler av informasjonen fra A. jeg ble nå i stand til å trekke teori tydeligere ut fra mine funn. Min egen forforståelse, som har likhetstrekk med forforståelsen til Nytilsatt A, gjorde at jeg ikke helt så de organisatoriske rammene for Nytilsatt As opplevelser, og min egen forforståelse ble utfordret. Denne endringen av forforståelse gjorde at jeg først gjennom arbeidet med informasjonen fra Nytilsatt B, ble tydeligere bevisst på hvilke

funn jeg hadde gjort, og hvilke teorier som kan danne grunnlag for og understøtte mine funn.

3.7.7 Presentasjon av funn

Jeg vil her presentere mine funn i denne casestudien, og har lagt vekt på de nytilsattes stemme. Hovedkategoriene står i den rekkefølgen som kom frem, mens jeg har trukket frem i diskusjonskapittelet de kategoriene som best svarer på min problemstilling. Under her vil jeg presentere funn både fra Nytilsatt A og B i hver sin matrise. Matrisen viser min oppsummering av funnene. Kategoriene kommer først, deretter skriver jeg punktvis eksempler, som uttrykker det jeg har valgt å kategorisere etter. Mine faktiske funn, mine rådata, er beskrevet i en annen matrise, et eksempel på bearbeiding av råmaterial fra begge informanter ligger som vedlegg. (se Vedlegg 7) Analysen av funnene vil bli beskrevet i kapittel 4, samtidig som jeg diskuterer funnene og min analyse av dem.

Tabell 2 Meningsfortetting og kategorisering av Nytilsatt A

MANGLENDE ERFARING

- Har ikke gitt anmerkning, pga. at hun ikke visste at hun skulle gjøre det, tar selv på seg skylden
- Strever med vurdering

SUKK!!

- Har et håp om å slappe av i vinterferien, på tross av mye arbeid som må gjøres
- Siste skoledag, var et stort hjertesukk, da det rant over for informanten

STOR ARBEIDSMENGDE

- Mye arbeid å sette seg inn i, stor arbeidsmengde og veldig arbeidskrevende sier nytilsatt A
- Føre anmerkninger, sette seg inn i hvordan og hvor.
- Må huske å gå gjennom orden og atferds reglement
- Kan ikke være med på båttur sammen med mannen pga. mye arbeid å gjøre.
- kunne ikke slappe av i vinterferien, måtte rette prøver, lage prøver og power pointer.

SOSIALARBEIDER

- Stort ansvar å få en sms fra psykisk syk elev på søndag, måtte ta tak der og da, kontaktet avdelingsleder for hjelp og støtte

PÅ HELSA LØS

- Migrene, har ofte det etter at jeg begynte som lærer, årsak, nye lærebøker, må lage nye power pointer, planlegge timer, sju timer undervisning to dager på rad
- Alt arbeidet har gått på helsa løs

MANGLENDE INFO

- Oppdaget egen svakhet, har ikke gitt anmerkninger, var flau, til neste basistime skulle nytilsatt A skjerpe seg. Her tolker jeg det som at hun ikke har fått informasjon om anmerkingsordningen.
- Utydelige forventninger som stilles.

MISFORSTÅTT HJELP

- Den nytilsatte føler behov for hjelp på andre områder enn hva ledelsen arrangerte

Tabell 2 (fortsettelse)

EN GOD DAG

- Uteundervisning,
- Godt samhold blant elevene, masse lek og moro, en herlig dag.
- Kjempesfin klasse, aktiv og engasjert klasse,
- Noen har utviklet seg mye i forhold til å bli mer aktiv i timene
- Hyggelig at folk fra næringslivet har undervisning på skolen
- Kjekt å besøke elever ute i bedriftene, god atmosfære, og flinke mennesker som jobber i bedriftene.
- Positivt elevarbeid, elevene leverer
- Levelige dager, elevene er utplasserte
- Positivt med medarbeidersamtale
- Positivt med teaterprosjekt
- Positivt med samvær med kollegaer
- Samarbeid med andre klasser og lærere er svært positivt

LANG ARBEIDSDAG

- Jobbet fredag fra 08:00-21:00 og hele lørdag frem til kl 20:00
- Klokka er 23:30 en søndagskveld
- Ting tar tid, ringerunde og utplassering av elever
- Overtid, 11 timers dag
- Overtid, 14 timers dag
- Har jobbet så å si hver eneste kveld til kl 23:00-23:30, og jobbet hver helg, med unntak av en eller to helger dette skoleåret.

STRESS

- I tillegg står det i Nytilsatt A sin arbeidskontrakt at stillingen blir gjort om til fast, hvis hun starter på praktisk pedagogisk utdanning neste skoleår, det er krevende nok å være ny om ikke dette også må gjøres.
- Nydelig vær ute, men kan ikke nyte det sammen med mannen, dette pga. stor arbeidsmengde, han ble snurt da jeg ikke kunne bli med på båttur.

Tabell 3 Meningsfortetting og kategorisering Nytilsatt B

ØNSKER Å BLI SETT OG HØRT

- Fornøyd med at noen kartlegger de nytilsatte
- Kunne tenkt seg å møte meg forskeren og Nytilsatt A, tror hun ville kommet på mere å si
- Ønsker å bli sett og hørt på sin kompetanse

FEIL BRUK AV KOMPETANSE

- Nytilsatt B får undervise i to timer i uken i fag hun har kompetanse i

OPPLEVER AT DET ER ENKLERE Å VÆRE NY OG UNDERVISE I PROGRAMFAG ENN FELLESFAG

- Opplever at utfordringene en fellesfaglærer har blir bagatellisert

PROFESJONSSTRID

- Nytilsatt B tror det er enklere å være programfaglærer, enn fellesfaglærer som nytilsatt, hun er begge deler og opplever det slik

SAVNER VEILEDNING/OPPLÆRING

- Savner en sjekklister, savner også noen som veileder seg første gang på det som er pålagte arbeidsoppgaver
- Savner kurs i programvaren
- Savner kursing i IT
- Vet ikke hvor fagsamtaler skal dokumenteres, savner veiledning

LÆRER YRKET ER IKKE SOM JEG ER VANT TIL

- Nytt arbeidssted, uvant arbeidskultur og arbeidstid

TIDSBRUK

- Travelt med småbarn hjemme, som skal følges opp
- Vanskelig å finne tid til forberedelse
- Jobber til sent på kvelden

MANGLENDE ERFARING

- Vanskelig å vurdere, vurderer å trekke elevene inn i vurderingsarbeidet, for å høre hva de synes er riktig karakter.
- Utfordrende med fusk og rus, hvordan håndtere dette?

Tabell 3 (fortsettelse)

POSITIVT KOLLEGASAMARBEID

- Positiv til samarbeid med elevassistent
- Flott å treffe de andre nyansatte og kollegaer på kafe på kvelden, skal møtes igjen i kveld.

MANGELFULLT SAMARBEID

- to klasser hun ikke har vært på lærerteam hos
- Hun ser behov for samarbeid, men ikke motsatt
- Undrer seg over hvorfor ulik praksis når det gjelder lærerteam
- Fikk beskjed om at ny lærer skal inn som elevassistent, men ikke hvorfor.

ORGANISATORISK SVIKT

- Informasjonssvikt og regelforvirring i organisasjonen
- Ulik praksis når det gjelder lærerteam
- Undrende til begrunnelse for ikke å få kursing.
- Nytilsatt B synes det er merkelig at hun ikke får undervise i fag hun har kompetanse i
- Hvorfor er det ikke kurs i programvaren vi bruker?
- Mangelfullt samarbeid
- Hun ser behov for samarbeid, men ikke motsatt

IKKE ALL UNDERVISNING BLIR VELLYKKET

- Prøvde å gjøre noe som var ment til å være kjekt, men ble ikke godt mottatt.

3.7.8 Viktigste funn

De funnene som best svarer på min problemstilling er de funnene som utifra min forforståelse og forskerspørsmål gir meg ny forståelse og tanker om hvordan hverdagen og dens krav oppleves for den nytilsatte i den videregående skolen.

- 1. EN GOD DAG**
- 2. STRESS, PÅ HELSA LØS, OG TIDSBRUK**
- 3. MANGLENDE INFO OG MANGLENDE ERFARING**
- 4. MISFORSTÅTT HJELP OG VEILEDNING/OPPLÆRING**
- 5. ORGANISATORISK SVIKT, STOR ARBEIDSMENGDEN OG LANGE ARBEIDSDAGER**
- 6. ØNSKER OG BLI SETT OG HØRT**

3.8 Datakvalitet

Kvalitet på samfunnsvitenskapelig data, må ses i forhold til hva datamaterialet skal brukes til. Hensikten med datamaterialet er i følge Grønmo å belyse problemstillingen. Kvaliteten på datamaterialet vurderes utifra hvor velegnet datamaterialet er til å belyse problemstillingen. (Grønmo, 2004, s. 217) Grønmo viser til fem prinsipper for god datakvalitet:

Datakvaliteten er god dersom datamaterialet bygger på vitenskapelige prinsipper for sannhetsforpliktelse og logisk drøfting, og dersom så vel utvelgingen av enheter og informasjonstyper som innsamlingen av data er gjennomført på en systematisk og forsvarlig måte, i tråd med forutsetningene og framgangsmåten i de samfunnsvitenskapelige undersøkelsesoppleggene som brukes. (Grønmo, 2004, s. 218)

Jeg skal forsøke å gjøre rede for min datakvalitet i henhold til Grønmos prinsipper for god datakvalitet under delkapitlene validitet og reliabilitet.

3.8.1 Validitet

I følge Grønmo (2004, s. 221) er validiteten høy dersom undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen resulterer i data som er relevante for problemstillingen. Jeg har fått svar på problemstillingen, men ser at videoopptak, kunne være med å begrense informasjonen, da jeg ikke hadde mulighet til å spørre utdypende spørsmål. Min tolkning/ eller feiltolkning av datamaterialet kunne også være med på å svekke de nytilsattes opplevelser, også her kommer sannhetsforpliktelsen inn. De nytilsatte fikk lese oppgaven da den var ferdig, og fikk derfor muligheten til å kunne utdype mer, og fortelle meg om de kjente seg igjen i mine tolkninger av deres opplevelser. Etter at de skrev ned sine utdypninger tilførte jeg disse i dette kapittelet. Etter dette spurte jeg mine informanter om de kunne lese gjennom korrigeringsene, eller hadde mer utfyllende kommentarer. Jeg korrigerer på nytt det de for andre gang hadde utdypet. De nytilsattes utdypninger blir beskrevet her under.

Nytilsatt A sa at hun kjente seg godt igjen i det som ble beskrevet og drøftet, men at hennes følelser var sterkere enn jeg hadde tolket og beskrevet i kapittelet som omhandlet stress, på helsa løs og tidsbruk. Hun følte seg mer sliten enn hva jeg hadde fått frem. Videre sa hun at hun ble lei seg og tok til tårene, da hun leste om seg selv, det var sterkt å lese andres tolkning av hennes opplevelser, som nytilsatt lærer. Hun stilte seg selv spørsmålet: Hvorfor har ikke familien min og andre rundt meg sett hvor mye jobben har slitt på meg? Hun mener selv at hun har jobbet ekstra hardt på hjemmebane for å kompensere tapet av tid med familien og lagt ned ekstra energi for å gjøre det hyggelig. Etter at andre termin var over, opplevde hun brudd i ekteskapet, noe som også har vært en stor påkjenning.

Nytilsatt B sa at hun først og fremst kjente seg godt igjen i mine tolkninger av Nytilsatt A sine opplevelser i diskusjonskapittelet. Videre sier hun at hun ikke hadde vært så god til å formidle hvordan hun selv hadde det da hun leste inn på videoopptakene. En av årsakene til at hun hadde et større organisasjonsperspektiv var at hennes forrige jobb gikk ut på å finne svikt i rutiner, vurdere risiko, og foreta internkontroll på systemer i

samfunnet. En annen årsak til at hun valgte å kommentere de organisasjonstekniske feilene, var at hun ikke ville risikere å gråte på videoopptakene. Hun utdypet også at hun hadde vært mer sliten enn jeg hadde fremstilt, i tillegg hadde hun vært sykemeldt i to uker pga. stress symptomer. Hun sier det er hennes egen feil at hun ikke sykemeldte seg i flere perioder, videre sier hun at det er hennes egen feil at hun ikke tok hensyn til sin egen helse og de nærmeste, da hverdagen som nytilsatt ble for tøff. Hun har flere netter våknet i tre fire tiden, og ikke fått sovet igjen, pga. at tankene har kvernet på om når hun skulle få tid til alt hun hadde å gjøre. Hun sier at hun noen ganger har stått opp klokken tre på natten for å gjøre ferdig en Power Point, med det resultat at hun har vært ekstra sliten de påfølgende dagene. Videre sier hun at det er ingen tvil om at hennes barn har betalt prisen for hennes bytte av jobb.

Under kapittelet «Organisatorisk svikt, stor arbeidsmengde og lange arbeidsdager» vil hun legge til at hun bare får undervise i ca. en tredjedel av timene i faget hun har sin kjernekompetanse i, og ikke kompetanse som jeg har skrevet. Hun vil også legge til at det er mellom 20 og 30 år siden hun selv hadde fagene hun nå må undervise i og at dette er svært arbeidskrevende å sette seg inn i før undervisningen. Videre sier hun at skolen gjør en del, og at de tenker på de nytilsatte. Skolen setter i gang og avslutter tiltak, men her vil Nytilsatt B påpeke at hun ser at kommunikasjonen går fra ledelsen og nedover i systemet, og ikke tilbake til øverste leder.

Hun har ikke har hørt om praksissjokk eller overgangssjokk i sin tidligere jobb, selv om også hennes tidligere jobb var arbeidskrevende. Hun undrer seg om de nytilsatte opplever praksissjokk og overgangssjokk fordi de har en opplevelse av at skolen fraskriver seg ansvar når det gjelder å lære opp de nytilsatte, eller om det er andre mulige årsaker?

Helt tilslutt vil jeg forklare hvorfor jeg har flere teoretiske kategorier hos nytilsatt B for eksempel «Organisatorisk svikt», enn hos Nytilsatt A, f.eks. «en god dag». Jeg skjønner at mine valg av kategorier hos mine to nytilsatte kan være gjenstand for kritikk, men pga.

deres ulike ståsted når det gjelder formidling av organisasjonsteori, ville jeg være tro mot deres innleste opplevelse.

3.8.2 Reliabilitet

Når det gjelder reliabilitet avhenger den av hvordan undersøkelsesopplegget er utformet, og hvordan datainnsamlingen ble gjennomført. (Grønmo, 2004, s. 221). Jeg har forsøkt å ivareta informantenes opplevde sannhet med å transkribere ordrett ut ifra informantenes egne videoopptak. Videre er kategoriseringen gjort ut ifra det transkriberte og meningsfortettede datamaterialet. Jeg valgte å skrive ned det datamaterialet jeg fikk i tekstform, fordi det da skulle bli enklere å systematisere teoretisk drøfting etter sannhetsforpliktelse. Da valget om hvem og hvor mange som skulle delta i undersøkelsen ble tatt, begrenset det seg til å invitere de nitten nytilsatte ved forrige skoleår, deretter meldte mine to informanter seg etter at jeg hadde presentert tema og problemområdet.

Mine informanter leverte datamaterialet innenfor start og slutt tidspunkt. De leverte 22 videoopptak hver. Siden mine informanter filmet seg selv, og kunne filme når det passet dem, hadde ikke jeg noen direkte forstyrrende effekt eller påvirkning på informantene.

Hvis jeg ser på de nytilsattes utdypninger gjort i ettertid, ser vi at denne undersøkelsens funn ikke har noen høy grad av reliabilitet, dette på grunn av at de nytilsatte er i en stadig endringsprosess. Som vi kan se, etter at de fikk mulighet til å utdype mine tolkninger av sine opplevelser, har de mer å tilføye. Nytilsatt B ble også påvirket til å komme med mye mer informasjon i ettertid, der hun snakker mer fra individ nivå, slik hun så at Nytilsatt A hadde gjort.

3.8.3 Generaliserbarhet

Jeg kan ikke generalisere statistisk sett, pga. at utvalget er lite. Utvalget i denne masteroppgaven ble tilfeldig valgt, pga. at de fikk velge å delta ut fra en gruppe nytilsatte. De to nytilsatte er kvinner, i sin fagkrets representerer de stort sett de «myke» fagene, konsentrert rundt både fellesfag og programfag fra humaniora og samfunnsvitenskapelige fag. Det kan derfor stilles spørsmål om i hvilken grad de er et representativt utvalg av lærere. De mer tekniske yrkesfagene er ikke representert, og de to informantenes likhet på flere områder (kjønn, aldersgruppe, etnisitet, geografi) sørger for lite spredning. Oppsummert dekker de bare en liten del av lærerkollegiet, og kan derfor heller ikke generalisere når det gjelder utvalg.

Jeg kan ikke på grunnlag av mine to informanter i dette case studiet generalisere, men kan på grunnlag av støttende forskning brukt i denne masteroppgave se at de samme funnene også har blitt belyst blant andre forskere. Relevansen av informasjonen gitt av mine informanter vil være med å gi meg personlig erfaring med problemstillingen både i denne oppgaven, og ved den støttende forskningen på feltet jeg har lest som en del av dette arbeidet.

4 Analyse og Diskusjon

Hovedoverskriftene i diskusjons kapittelet er kategoriene som kom frem etter hvert som jeg meningsfortettet og tolket. Jeg fant det var denne kategoriseringen som var mest lojal mot informantens opplevelser og beskrivelser. Mine to informanter hadde et ulikt perspektiv på sine opplevelser, Nytilsatt A med individperspektiv, Nytilsatt B med et organisasjonsperspektiv og bruker organisasjonsteoretiske begreper i sine forklaringer. Siden B brukte etter min vurdering, mer relevante begreper var det lettere å lage kategorier som var enklere å knytte til teoretiske begreper. Med Nytilsatt A sine forklaringer på individnivå var det, likevel mest lojalt å lage kategorier som beskrev hennes opplevelser slik hun selv uttrykte dem, syntes jeg. Jeg ønsket ikke å rekategorisere Nytilsatt A sine kategorier videre inn i mine teorivalg, fordi jeg ønsket å sikre informantenes egen uttrykksform og tenkemåte og bevare deres stemme best mulig. Dette var et etisk valg jeg bevisst tok i forhold til min fenomenologiske tilnærming til informantenes opplevelser og beskrivelser. Til slutt i kapittelet vil jeg redegjøre for informasjonen fra Nytilsatt A og B sett i en sammenheng, nemlig hvordan deres ulike perspektiver ikke nødvendigvis gjorde at de opplevde skolehverdagen forskjellig, men at de utrykte sine opplevelser forskjellig. I del kapitlene vil jeg sette inn sitater fra informantene, som er med på å underbygge deres opplevelser fortløpende i teksten.

4.1 En god dag

Da jeg startet å klassifisere hendelsene som nytilsatt A rapporterte inn, dukket det raskt opp en kategori som jeg valgte å kalle en «En god dag». Det var en del «gode dager». I den videre prosessen med analyse av hendelsene, ble det betimelig å spørre; en god dag for hvem og hvorfor? Hun opplever positive relasjoner til elever, kollegaer, og samarbeidspartnere i næringslivet når det gjelder elevenes arbeidspraksis. På videoopptakene smiler hun og er kvikk i stemmen når hun forteller. Hun sier at hun er stolt av elevene. Hun forteller om elevers individuelle vekst, utvikling, og mestring, og

legger trykk på de positive ordene. Slik jeg ser henne på videoopptaket ser hun rolig og avslappet ut, når hun forteller om hvor positivt det er å jobbe sammen med andre klasser og tverrfaglige tema som teater, og å besøke praksisbedrifter.

Slik jeg forstår det; er «En god dag» blant annet basert på hennes elevers utvikling og mestring, og hennes egen mestring og glede over å samarbeide med andre lærere og bedrifter, om elevenes læring og utvikling. Med andre ord er det både individuell mestring og kollektiv mestring (Burke et al., 2015) slik jeg tolker videoopptakene under kategorien «En god dag».

...vi har vært flere lærere om dette her, alle lærere i programfagene har vært med på dette. Det synes jeg har vært kjekt, for en kan jo ofte føle seg alene som lærer inne i en klassen, det at vi har sammen flere og spille på, ja synes det har vært lærerikt, artig og givende. – Nytilsatt A

I dette sitatet synes jeg det kommer godt frem at hennes opplevelse av kollegasamarbeid er positivt og at dette gir henne noe. Det er viktig at organisasjonen støtter oppunder hennes opplevelse av mestring, slik at den nytilsatte, som Caspersen og Raaen (2013) peker også på at kollegasamarbeid øker mestringstroen hos de nytilsatte, ved at de nytilsatte kan ta del i erfaringene til de erfarne lærerne. Nytilsatt B fremhever også kollegasamarbeid som positivt og at assistent og nytilsatt B utfyller hverandre i undervisningen. Videre nevner nytilsatt B også at sosiale sammenkomster med kollega er flott.

På den andre siden kan nytilsatte føle seg isolert fra kollegiet blant annet på grunn av, egen usikkerhet for hva de kan bidra med, og fordi de kan føle seg overprøvd av mer erfarne lærere. Et annet problem er at de nytilsattes visjon om lærergjerningen blir utfordret av både skolehverdagen og presset om tilpasning til den allerede eksisterende skolekulturen. Forskning tyder på at kollegiale samarbeidsløsninger og en kultur med kollektiv mestringstro kan øke den nytilsattes individuelle mestringstro. (Burke et al., 2015)

En lærende organisasjon bør ha metoder som fremmer mestringstro i kollegiet, og overlevere denne mestringstroen til sine ansatte. (Caspersen & Raaen, 2013) Hva kan gjøres i organisasjonen på individnivå og hvordan kan dette se ut fra skoleledelsens ståsted? Hvis vi tar for oss mentoring, som kan være en lite målbar aktivitet, og ut fra egen erfaring er et tidkrevende arbeid, blir det også et spørsmål om kostnader. Kollegasamarbeid er heller ikke direkte målbart, men som tidligere nevnt, tyder det på at der kollegialt samarbeid er tilstede, og fungerer, viser det seg å være avgjørende for om den nytilsatte blir værende eller ikke. (Burke et al., 2015) New Public Management med sitt fokus på effektivisering og ressursbesparing (Christensen et al., 2009) passer kanskje ikke inn i prinsippene til mentoring, der tidsfaktoren er viktig for å sette i gang. (Skagen, 2004) Kollegasamarbeid er i større grad priggitt felles tid til samarbeid og derfor et spørsmål om felles timeplanlegging. Faren med mentoring er at mentors meninger er sannheten, og at det i liten grad utfordres til refleksjon eller egne oppdagelser. Utifra forskning ser det ut som at både mentoring og kollegiale samarbeidsløsninger har en virkning på de nytilsattes individuelle mestringstro, men at det som anses å ha størst virkning er kollegasamarbeid. (Burke et al., 2015)

En av de gode dagene inneholdt også noen forventninger til medarbeidersamtale som skulle finne sted dagen etter, og gleden var stor over en etterlengtet time, der hun kunne fortelle sin nærmeste leder om hvordan hun hadde det på jobb.

.....På mandag skal jeg ha medarbeidersamtale for første gang, og det gleder jeg meg til.det er fint å kunne ha en time å kunne snakke med sin nærmeste leder om hvordan man har det på jobb. Det synes jeg er et kjempeåltreit tiltak, at vi har det ihvertfall en gang i året. – Nytilsatt A

I følge dette sitatet, kan det virke som at dette var den første planlagte samtalen avdelingslederen hadde med den nytilsatte, dette skjedde i uke fjorten i andre termin av skoleåret. Jeg undersøkte (Rødahl, 2014b) samme skole på organisasjonsnivå, der fem avdelingsledere svarte på undersøkelsen, hvorav fire svarte at de ikke hadde nok tid til å veilede nytilsatte. På denne skolen var det, og er det fortsatt avdelingslederne som har

ansvaret for å gjennomføre tre av seks samtaler i året, andre i ledelsen gjennomfører resten av opplæringen. Dette er noe flertallet i Rambølls delrapport (Holm et al., 2015) også bekrefter, er det vanlige. Prosedyren om opplæring var lagt inn i kvalitetssikrings-systemet ved skolen jeg undersøkte, mens det var usikkert hvor mange av samtalene de rakk å gjennomføre på grunn av tidsmangel. I Rambølls delrapport kom det også frem at flertallet var imot at de nytilsatte både skulle vurderes og veiledes samtidig, slik det kan bli om deres avdelingsleder observerer og veileder. For Nytilsatt A ser det ut til å være uproblematisk, siden hun på å et av videoopptakene roser sin avdelingsleder for at døren alltid står åpen, og at ingen spørsmål er for dumme til å spørre om. Det kan for meg se ut som at det er langt mellom formelle samtaler, men at døren er åpen for de uformelle samtalene. Dette er noe jeg selv kjenner meg igjen i fra min egen avdelingsleder, og har skrevet om i min forforståelse. Svakheten kan være at en vegrer seg for å forstyrre.

4.2 Stress, på helsa løs og tidsbruk

Slik jeg forstår det opplever Nytilsatt A ofte at døgnet timer ikke strekker til, og at krysspress fra flere hold, familie, elever, kolleger og skoleledelse har vært en stor stressfaktor. Forventningene fra de ovennevnte parter kan ofte være store, det kan derfor være vanskelig å prioritere. Hvis du ikke velger ender du bare opp med å skuffe alle, eller selv bli utbrent. Nytilsatt A sier blant annet at:

«Jeg tror ikke jeg var forberedt på hvor arbeidskrevende dette var, det var egentlig et sjokk. –

Nytilsatt A

Nytilsatt A opplever overgangen fra sin forrige jobb til læreryrket så arbeidskrevende at det egentlig kan karakteriseres som et sjokk, mens Nytilsatt B beskriver sin overgang fra sin vante jobb til læreryrket som annerledes enn hva hun er vant til. Nytilsatt B undrer

seg mer over den friheten ubunden og bunden tid hos lærerne faktisk gir, og at den fleksibiliteten er noe hun stiller seg undrende til.

I Rambølls (Holm et al, 2015) evaluering av nytilsatte kom det frem at de nytilsatte lærerne opplever et sjokk over hvor tøft læreryrket er, noe deres veiledere i undersøkelsen også bekrefter. Caspersen og Raaen (2013; 2014) diskuterer bredt begrepene praksissjokk og overgangssjokk, og kom frem til at noen opplever et slags praksissjokk, men at de fleste nytilsatte kanskje heller opplever et overgangssjokk fra studier til jobb. I den grad det er mulig å sammenligne, kan vel en av mine informanter sies å komme under kategorien overgangssjokk, selv om hun ikke kommer direkte fra studier. Nytilsatt B er vant til strammere retningslinjer i sin forrige jobb, og uttrykker seg noe mildere med at *«læreryrket er ikke som jeg er vant til»*.

Nytilsatt A sier blant annet på et videoopptak at hun har jobbet så å si hver eneste kveld til klokken elleve halv tolv, jobbet hver helg, med unntak av en eller to helger dette skoleåret. Dette påvirker den nytilsattes helse, noe hun også selv sier at økende mengde migrene anfall, mindre tid til fysisk aktivitet og søvnløse netter.

Jeg har vært utrolig sliten i perioder, det har vært på grensen til at det har gått på helsa løs. I forhold til stress, sovet dårlig om nettene, fått mye mer migrene enn tidligere» - Nytilsatt A

Når det gjelder stress, nevner hun flere faktorer både organisatoriske og private som har vært med på å stresse henne og legge press på hverdagen. På disse videoopptakene snakker hun rolig, tydelig og virker bestemt. På grunn av nye opptaksregler som skulle settes i verk, følte hun seg presset til å starte videreutdanning innen pedagogikk. Det var mye som stod på spill, blant annet videre jobb. I arbeidskontrakten hennes stod det blant annet at stillingen kunne gjøres om til fast hvis hun startet opp på pedagogikk studiet. Selv uttrykte hun dette:

...Egentlig hadde jeg tenkt å vente et par år til før jeg tok det, fordi det er krevende nok å være ny.

- Nytilsatt A

I løpet av sommeren ble opptakskravet endret og utsatt, men nytilsatte A hadde søkt og valgte å startet opp på pedagogikk studiet høsten 2016. (Kunnskapsdepartementet, 2016) Årsaken til at opptakskravet ble endret var lærermangel, og at dette kravet gjorde det enda vanskeligere å skaffe lærere. Det kan jo spørres om utsettelsen av kravet om Master som lærer er et tiltak eller ikke, det kan jo også ses på som en nødløsning, da behovet for «varme kropper» i lærerrommet er større enn tilgangen av det som Udir ser på som ønskelige kvalifikasjoner for lærergjerningen. Er det mulig at den oppfattede situasjonen i læreryrket, slik som Caspersen og Raaen (2013) beskriver overgangssjokket, kan være med å avskrekke søkingen til læreryrket? Hvis vi tar i betraktning den forventede underbemanningen, og tallene som tyder på at mange, spesielt nytilsatte, søker seg bort fra skolen (Dahlback & Skille, 2013; NTB, 2014) kan det tyde på at utsettelsen av Masterkravet kan bli en lengre «midlertidig» løsning.

Helse og stressfaktorer kan se ut til å være undervurdert i skolen og spesielt hvilken effekt stress har i forhold til mestring. Hvordan opplever den nytilsatte selv sine stressfaktorer og hvordan påvirker dette hennes videre motivasjon til å prestere? I følge Wormnes & Manger (2005) er det individets opplevelse av stress som påvirker den videre motivasjonen for å jobbe videre med oppgaver hun ønsker å mestre. Slik jeg forstår nytilsatt A, er det flere faktorer som stresser henne, blant annet mann og barn som venter hjemme, og som ønsker å være mer sammen med henne. Videre kravet om å starte opp på pedagogikk for å beholde jobben sin, og med mange lange arbeidsdager, er med andre ord krysspresset stort. Det kan virke som at nytilsatt A har vanskelig for å sette grenser for seg selv, og at det er lett å følge etter i dragsuget av utydelige forventninger og krav. På den andre siden kan jeg se alvoret i kravene som stilles fra skolens side når det gjelder videre utdanning og arbeid, og skjønner at å prestere er hennes eneste valg, hvilket hun fortsatt gjør med studier, kveldsundervisning for voksne og full jobb. Det kan ha stor innvirkning i den nytilsattes hverdag om hun mister jobben

på grunn av krav i utdanningen, som ikke er innfridd. Dette kan også være en av grunnene for at Nytilsatt A på tross av en stressende hverdag fortsetter i et høyt tempo. I følge Wormnes & Manger (2005) er det i hvilken grad vi for eksempel opplever stressende faktorer som positive eller negative for oss selv, som er avgjørende for meningsforståelsen. Utfra min egen erfaring, beskrevet under min forforståelse var jeg drevet av mine ambisjoner og at mitt arbeidskrevende arbeid med å utvikle et system for vurdering var en positiv stressfaktor. Nytilsatt A, med sitt individperspektiv, kan forstås som at hun kanskje føler stress på grunn av skyld forårsaket av hennes oppfattelse av egen utilstrekkelighet i skolehverdagen.

Nytilsatt B sier at det er vanskelig å finne tid til forberedelse av skolerelatert arbeid, med ansvar for to små barn, det blir mange sene kvelder også for henne. Alle krav og hverdagslige gjøremål kan bli like viktig, og derfor vanskelig å se skogen for bare trær. Som beskrevet under min forforståelse, har jeg selv erfart at lærergjerningen er som et stort svart hull, uansett hvor mye du anstrenger deg eller hvor mye tid du bruker, kan det aldri fylles. Hvem kan veilede de nytilsatte til å se sine begrensninger, eller i det minste prioritere? En travel avdelingsleder, en minst like travel kollega eller et familiemedlem som ikke forstår seg på hva som kreves, men som så gjerne vil være sammen med forelder eller partner? Hva om skolen heller ikke har en mentor, veileder for de nytilsatte? Ja, da ser det ut til at det får gå som det går med de nytilsatte, og håpe på det beste.

Nytilsatt B uttrykker seg i organisasjonsteoretiske termer, og lar være å gå inn i hvordan dette har virket på henne, jeg oppfatter henne som undrende i forhold til skoleorganisasjonen, og forstår hennes stressfølelse som å bunne i en følelse av nytteløshet og manglende forum å meddele sin frustrasjon i. En annen mulig kilde til stress for Nytilsatt B er kanskje forståelsen av hvordan organisasjonen svikter, da erkjennelsen av svikten står i sterk kontrast til både organisasjonens og hennes egne idealer.

Viljen og intensjonene virker å være til stede for å arbeide systematisk med oppfølging og veiledning av de nytilsatte, men på grunn av tidligere manglende lovverk og «for få føringer på hvordan organiseringen og innhold bør være fra nasjonale utdanningsmyndigheter,» (Holm et al, 2015) har dette vært gjort ulikt, både i forhold til faglig kompetanse, og hvordan veiledningen blir organisert. Som vi også så ovenfor når vi diskuterer lærende organisasjon opp mot NPM under «en god dag», kan disse ordningen kanskje bli utsatt for at de «organiseres» på billigst mulig måte. Med mangelen på de ressurser som systematisk veiledning forutsetter, spesielt tid og lønning av veiledere, er kanskje veiledning ved den enkelte skole avhengig av lærerkolleger som fortsatt tror på lærerkallet, og som er med på veiledningen for å forbedre egen skole, uten nødvendigvis å ta hensyn til lønn og fritid. Min egen forforståelse på dette feltet er at skoler kanskje lar hver enkelt bestemme sin egen innsats, som i mitt tilfelle ble drevet av egne ambisjoner.

Det er kanskje derfor delrapporten til Rambøll (Holm et al., 2015) ikke finner noe klart mønster på hvem som veileder eller hvor de nytilsatte veiledes i undersøkelsen. Det kan se ut som at organiseringen for Nytilsatt A og B også er tilfeldig med de konsekvenser det medfører, enn så lenge frem til nasjonale rammer foreligger. (Jelstad, 2017) Det er selvsagt ønskelig at et godt samarbeid i kollegiet vokser fram utvungent, men det kan kanskje være nødvendig med nasjonale rammer for å få en systematisk tilrettelegging for dette kollegasamarbeidet.

4.3 Manglende info og manglende erfaring

Nytilsatt A oppdaget da terminkarakterer skulle settes etter et halvt år, og gjennomgangen for orden og atferds karakterer stod for tur, at hun ikke hadde gitt anmerkninger. Hun hadde ikke vært klar over at dette skulle gjøres, og visste heller ikke hvordan hun skulle gjøre dette. Slik jeg forstår det er dette en situasjon som både kommer under manglende info og manglende erfaring. Det kan se ut som at hun tar på seg skylden og er ydmyk til det som har skjedd, og mener selv at hun må gjøre noe med dette. Under observasjonene på videoopptaket rister hun lett på hodet og støtter hodet i

hendene, hun sier selv at hun er litt flau over dette og at hun skal skjerpe seg. Er dette egentlig noe nytilsatt A skal ta på seg skylden for? Ut fra egne erfaringer, og kommentarer fra andre ansatte i organisasjonen, ser skolen ut til å ha som en uformell policy at feil som oppstår pga. manglende eller utydelig informasjon blir sett på som læringssituasjoner for den ansatte, så lenge de er i elevens favør. Hvilket ansvar har organisasjonen og hva kan forventes av den nytilsatte etter noen måneder som nytilsatt lærer? dette er også noe Nytilsatt A spør seg selv om.

...jeg synes også det av og til har vært utydelige forventninger, hva er det som forventes av meg da?

Så det har tatt litt tid å sette seg inn i hva det ligger i å være kontaktlærer egentlig. – Nytilsatt A

I tillegg synes nytilsatt A at det har vært utydelige forventninger og rutiner, som har vist seg som skrevne og uskrevne regler, i forhold til hva som skal gjøres i løpet av det første året. Jeg vil karakterisere dette som manglende info, det skal vel ikke være slik at den nytilsatte selv må tenke seg til hvilke arbeidsoppgaver som forventes eller kreves? Skolen har instruksjoner om dette i kvalitetssikringssystemet, som den nytilsatte skal instrueres i, og den nytilsatte skal i henhold til kvalitetssikringssystemet ha tett oppfølging av sin nærmeste leder, slik denne skolen forsøker å organisere dette. I MAYP 4200 (Rødahl, 2014b) svarte flertallet av avdelingslederne ved samme skole at denne tette oppfølgingen ikke lot seg gjøre pga. mangel på tid. Dermed kan den nytilsatte oppleve å bli overlatt til seg selv, og ha følelsen av å være usynlig i systemet, noe som kan hindre den nytilsattes mestring og mestringstro. (Wormnes & Manger, 2005)

Når det gjelder kategorien manglende erfaring, har både Nytilsatt B og Nytilsatt A opplevd utfordringer med vurdering. Slik jeg tolker og forstår de nytilsatte, så er de på et stadiet der de både prøver og feiler. Videre forstår jeg det som at vurderingsarbeidet er noe de ikke har jobbet mye med, og som fortsatt er under utforskning, i andre termin av første skoleår. Nytilsatt A prøver seg frem med å gjøre oppgavene selv for å lage en fasit, noe som kanskje må til i humanistiske fag. Nytilsatt B vurderte å trekke inn elevene selv

for å si sin mening om hvilken karakter hver enkelt skulle få, noe hun selv syntes var litt drøyt. Hun kom frem til at hun måtte finne noen å prate med for å høre hva som var lurt.

Elevmedvirkning kan være en god ting. Medvirkning trenger ikke nødvendigvis å gjøre arbeidet lettere, men kan hende prosessen i å finne ut hva som er best, ville vært en god læring. Her slår det meg igjen at kollegasamarbeid ville vært bra, ikke bare for å få en mulighet til å drøfte seg frem til en felles vurderingsforståelse, men også slik at deres egen manglende erfaring kan suppleres av kollegiets kollektive erfaringer på området. Som jeg tidligere nevnte, er det en sammenheng både mellom kollegial og individuell mestring, samt at de skoler med utstrakt kollegasamarbeid lykkes bedre med å beholde sine nytilsatte lærere. (Burke et al., 2015)

Utifra hva jeg har hørt i kollegiet er det generelt en viss skepsis til formelt kollegasamarbeid i skolen. Kollegasamarbeid blir ofte sett på som binding av tid og møter for møters skyld. Med mine egne erfaringer som nevnt under min forforståelse, og samtaler i kollegiet opplever jeg at innholdende i møtene ikke har et pedagogisk eller didaktisk innhold, men har et fokus på administrative oppgaver og hvordan vi skal forholde oss til regelverk som, lover, regler og fraværstføring. Som nytilsatt hadde jeg behov for veiledning som både ga meg praktiske og etiske eksempler på å løse arbeidsoppgavene; og ikke kurs med gjentagende informasjon om lover, regler og paragrafer. Her kommer tydelig NPM-føringene frem, det ser ut til at NPM-modellen i større grad er opptatt av at papirene er i orden, enn at praksisen er det. (Christensen et al., 2009; Hood & Dixon, 2015)

Når en kollega bes være en hjelper for en nytilsatt krever det at den eller de som skal bistå en enkelt i vurderingsarbeid, må gjøre mer arbeid enn hva lærere uten ansvar for nytilsatte må. Du skal hjelpe den nytilsatte med å planlegge, gjennomføre og vurdere et vurderingsopplegg. Dette er arbeid, en mentor eller kollega sjelden får betalt for, men som kan være lærerikt for alle parter. Som nevnt under min forforståelse ga jeg meg ut på et stort arbeid det første året som nytilsatt, arbeidet gikk ut på å lage et systematisk

opplegg på kjennetegn av de ulike læreplanmålene, Dette ga meg mange erfaringer jeg har lært av. Kanskje er det slik at vi som nytilsatt må gå veien for å høste erfaringer? Min erfaring (Rødahl, 2015) er at kollegaveiledning er en utmerket, men tidkrevende metode.

4.4 Misforstått hjelp og veiledning/opplæring

I andre termin fikk de nytilsatte innkalling til møte med veileder. Nytilsatt A drar på ordene og rynker på nesen mens hun beskriver sin opplevelse av denne innkallingen. Uti fra hva hun sier på videoopptaket virker hun å være positiv til tiltaket, men undrende til programmet og håper at det er rom for å snakke om både det som har vært kjekt og det som har vært vanskelig.

Yes!!! Kjempebra!! Dette er noe vi har savnet. Og så så jeg på programmet da: Å da ble jeg litt skuffet, vi har.....det kan godt hende det blir kjempebra altså. Jeg tror skoen trykker andre plasser til mange av oss. - Nytilsatt A

Slik jeg forstår Nytilsatt A ut ifra dette sitatet, kan det virke som at hun hadde andre behov og forventninger til møtet med veileder enn hva informasjonen i programmet viste. Ifølge den Norske veiledningsordningen skal veiledningen ta utgangspunkt i den nytilsattes behov for veiledning, mens andre land i verden har kvalitetskriterier som utgangspunkt i den nytilsattes veiledning. (Udir, 2013) Kanskje kan kvalitetskriterier med didaktiske kriterier og refleksjoner rundt både behov og didaktikk være med å kvalitetssikre veiledning for nytilsatte og også slik forberede og beholde de nytilsatte lærerne. Nå kan vi jo undre oss over om den veiledningsordningen vi har i Norge er tilstrekkelig og om intensjoner er nok? Et annet spørsmål jeg stiller meg, er om det manglende lovverket fører til at veiledningsordningen blir for vag? Et tredje spørsmål er om kvalitetsavtalen som erstatter intensjonsavtalen har mistet noe på veien, og at dette kan være med på å svekke føringene for de nytilsatte? Intensjonsavtalen har krympet fra

en side informasjon, til et kulepunkt i kvalitetsavtalen, men ved å lese ordlyden i dette kulepunktet, er det fortsatt et klart og tydelig budskap som kommer frem. Denne uklare situasjonen jeg her skisserer viser at det fortsatt blir opp til hver enkelt skoleeier hvordan de legger opp veiledning for de nytilsatte.

Det diskuteres også hvor vidt de nytilsatte selv er klar over hva de trenger av veiledning. (Burke et al., 2015) Burde vi hatt en veiledningsordning der både vedtatte kriterier og individuelle behov ble ivaretatt? Det kan se ut som at de nytilsatte selv mener at ledelsen prøver å gi opplæring i organisatoriske og administrative arbeidsoppgaver, men litt for overfladisk og ikke når de trenger det. Opplæringen blir hovedsakelig gitt en uke før skolestart. Nytilsatt B sier at hun savner veiledning/opplæring når behovene oppstår.

.....og ikke bare den overfladiske visningen innimellom noen timer, der jeg egentlig har tankene på noe helt annet.....de skulle spurt om altså, eks. «Hvordan går det med deg? Jeg kan vise deg praktisk hvordan du bruker fronter. Nå har du den første karakteren her nå, nå kan jeg stå ved siden av deg.»
– Nytilsatt B

Slik jeg forstår de nytilsatte A og B var det ikke slik at skolen nødvendigvis ikke ønsket å hjelpe de nytilsatte, men informantene opplevde at skolen bidro med hjelp som ikke var basert på den nytilsattes individuelle behov. Slik jeg ser det var kanskje hjelpen heller basert på organisasjonens ønske om å dokumentere sine tiltak. Hva kan være årsaken til at behovet fra den ansatte ikke fanges opp av organisasjonen, og at organisasjonen følger på med annen opplæring enn hva de nytilsattes opplevde behov?

I mangel av verktøy og metoder for å snakke sammen, kan vi nå på grunnlag av de nytilsattes opplevelse av sitt første år, se et behov for samskapt læring. Levin og Klev (2002, s. 70-73) mener at alle som kjenner på problemene og vet hvor skoen trykker skal ha medvirkning i endringsprosesser. Ved implementering av metoder som fremmer

samskapt læring vil vi kanskje fylle kravene til Senge som mener at forutsetningene for læring blir innebygd i organisasjonen og også derfor i ledelsen, og at vi derfor kommer nærmere målet, en kontinuerlig utvikling. Slik jeg forstår Senge er han opptatt av å skape en kultur for læring. Jeg tror at vi ved å invitere de nytilsatte med i utviklingsarbeidet, vil komme nærmere kjernen av utfordringene vi har, med å forberede og beholde de nytilsatte i skolen. Jeg tror også at hvis de nytilsatte blir involvert og spurt, ville kommet med forslag til forbedringer.

Luhman. (gjengitt i Inglar, 2009) hevder at organisasjoner ikke kan lære, dette fordi en organisasjon i utgangspunktet er en fiktiv personifisering og derfor ikke tar i betraktning at det er menneskene i organisasjonen som må gjøre jobben. Jeg tenker at dette har med hva vi legger i begrepet organisasjon. Jeg tenker at organisasjonen er menneskene som jobber i den og at det er de som skal legge til rette for en dynamisk prosess. Argyris (Argyris, 2012) mener at en organisasjon ikke er selvgående før dobbelkretslæring inntreffer og akkomodering av ny kunnskap skjer. Kanskje kan vi håpe på at en implementering av metoder/ verktøy/ tilnærming, som gir samskapt læring er med på at organisasjonen lærer og utvider sin kunnskap og tar i bruk det nye den har lært, og at skolen kan være i kontinuerlig utvikling. Dette vil jeg være med å utvikle, og har tro på at demokratiske prosesser, der medvirkning fra de som kjenner problemene på kroppen kan være med å skape en lærende organisasjon (Schön, 1983; Klev & Levin, 2002)

Skolen jeg har foretatt min casestudie på, har et veiledningsopplegg på papiret, som ligger inn under kvalitetssikringssystemet ved skolen (Lyngvær, u.d.), men på grunn av at veiledningsordningen inntil videre er en intensjon, har dette blitt gjennomført slik denne skolen har bestemt at organiseringen av opplæring for nytilsatte skal være. Når det så ble oppdaget at det var behov for veiledning, ble veiledning gjennomført pr oppskrift, men her stemte ikke kartet med terrenget. Selv om «veiledning» ble gitt, er spørsmålet: var det veiledning eller rettleddning? I så fall rettleddning om hva, var det utfordringer de nytilsatte møtte i hverdagen, eller stod andre ting på agendaen? I stedet for et opplegg med utgangspunkt i de nytilsattes behov, ble det holdt et møte om tema

som veileder mente kunne være aktuelt, og som mest sannsynlig var aktuelt, men det var ikke det de nytilsatte hadde behov for på det tidspunktet. Senge (gjengitt i Klev & Levin, 2002) påpeker at for å være en lærende organisasjon må også skolen lytte. Kan det skyldes at skolen ikke har noe form for system som fanger opp nåsituasjonen for de nytilsatte? Dette kan være en av årsakene, for så vidt meg bekjent sendes det ikke ut noen form for undersøkelse eller intervjues de nytilsatte for å kartlegge nåsituasjonen deres. De arenaer som eksisterer for samhandling er ofte for byråkratiserte til å åpne for den gode samtalen. Utfordringene ligger ikke i velutviklede prosedyrer for samhandling, men i «kostnadene» ved å avsette tid til den dialogiske aktiviteten og refleksjonen som en lærende organisasjon forutsetter.

4.5 Organisatorisk svikt, stor arbeidsmengde, og lange arbeidsdager

Som tidligere nevnt i dette kapittelet har Nytilsatt B et organisasjonsperspektiv når hun reflekterer over egne opplevelser. En av hennes refleksjoner når det gjelder organiseringen av skolens nytilsatte er at; hun bare får undervise i 2 timer pr uke i fag hun har kompetanse i, dette etter første utkast av fag og timefordelingen. Mens hun leser inn dette videoopptaket, trekker hun pusten dypt, og snakker lavt og tydelig, og sier at hun synes dette er veldig rart. Dette i tillegg til alle andre nye arbeidsoppgaver og arbeidsmengde, kan det vel ikke sies å være det beste for den nytilsatte. Dette kan ses fra to sider, den ene er at med god planlegging og kvalitetssikring kanskje ville vært en mulighet for å tilpasse Nytilsatt B sin timeplan opp imot kompetanse. Hvis vi skal se det fra den andre siden, kan kanskje alternativet være at ledelsen ved skolen ikke har stilling, eller timer som passer hennes kompetanse, og ender opp med det nest beste for at den nytilsatte skal beholde jobben. Under min forforståelse skriver jeg blant annet om en lærer som fikk fylt opp sin stilling med å fungere som veileder for nytilsatte for en kort periode. Sett fra denne lærerens ståsted var sikkert ikke dette en enkel oppgave, og sett ut fra min kompetanse; lite anerkjennende. Dette er ikke bare et uttrykk for sårhet over mine egne ambisjoner, men jeg ser at det også har en sterk prinsipiell side. Så sett fra både ledelse og ansatte er dette kanskje prisen vi må betale for å ha en jobb å gå til,

og kanskje må se på dette som et velmenende og nødvendig organisatorisk grep. I en lærende organisasjon som er basert på åpenhet og innsikt, så bør imidlertid de relevante parter være informert over hva som skjer, og slipper å lure på om det er personlige grunner for hva som skjer.

Nødvendigheten av en åpen dialog for å sikre en lærende organisasjon er sentral både hos Levin og Klev (2002) og Senge (som gjengitt i Klev & Levin, 2002), det er kun ved å forstå de enkeltes forforståelse, at en felles intersubjektivitet kan oppstå, som inkluderer tidligere forforståelse, og i en hermeneutisk prosess sprenger den tidligere forforståelsen med ny innsikt. Denne prosessen er dialogbasert og kollektiv, slik at de mange stemmer kan høres og harmoniseres i et team. Vil denne prosessen fungere hvis den «korekte» forståelsen blir beordret ovenfra? Intersubjektivitet er avhengig av en felles forståelse, og i et system uten verktøy for dialogisk kommunikasjon kan man ikke forvente at ansatte og ledelse har felles visjon, mål og holdninger.

Nytilsatt B påpeker opptil flere ganger viktigheten av å bli innkalt til lærerteam- for de klassene hun har undervisning i. Lærerteam avholdes ca. en gang i måneden, lærere både i programfag og fellesfag deltar, samt avdelingsleder, rådgiver og Pedagogisk-Psykologisk Tjeneste. Hun vil ta opp med avdelingsleder for disse klassene, å informere om hvor viktig det er å delta på disse møtene for henne.

...jeg trodde jeg alltid skulle på lærerteam jeg, men det ser ut som at det ikke er helt kjørt samme praksis på alle avdelinger. For meg har det litt å si at jeg får et lærerteam, for å høre om elevene jeg har i fellesfag, å få den informasjonen jeg trenger. – Nytilsatt B

Nytilsatt B uttrykker i dette sitatet at hun ønsker å få informasjon om elevene. Nytilsatt B snakker tydelig, lavt, sent og nesten hviskende på videoopptaket, for meg virker det som at hun undrer seg over hvorfor det er ulik praksis på de to ulike avdelingene hun jobber på.

Er mangelen på lærerteam i disse to klassene, symptomatisk for hele organisasjonen, eller er dette et avvik på denne avdelingen og bare i disse to klassene? Hvordan fanges organisatorisk svikt opp, om ikke tilfeldige utvalgte eksempelvis blir med og evaluerer deler av sitt første år som nytilsatt lærer? Hvor er da kvaliteten i kvalitetssikrings-systemet og hvem sitt ansvar er det å kontrollere at dette blir fulgt opp? En skole skal ifølge Stortingsmelding 11 (2009) være lærende og dynamisk. Svikt som beskrevet over, viser behovet for at en viss kontroll er nødvendig i enhver organisasjon, og at balansen mellom prinsippene i NPM bør opprettholdes. Problemene som denne kontrollen kan medføre er todelt, den ene er svekking av tillit som nevnt og det andre er irritasjon over økt arbeidsmengde pga. dokumentasjon.

Hvilken verdi har et «godt utviklet» kvalitetssikringssystem, når systemet mangler internkontroll? Igjen kan vi spørre oss om kvaliteten ved å ha et stort kvalitetssikringssystem. Er kvalitetssikringssystemene der for sikre kvalitet, eller for å sikre ryggdekning under eksterne tilsyn? Hva er formålet med dokumenteringen? Hvis vi ser dette i sammenheng med målstyring, hvor oppgaver blir delegert nedover i systemet, kan dette virke som et tiltak for å fordele ansvar bort fra ledelse og nedover i systemet. (Christensen et al., 2009)

Et annet spørsmål som nytilsatt B reiser, er mangelen på nødvendig opplæring i de systemer og redskaper som skolen bruker, hun stiller seg undrende til begrunnelse fra ledelse om at noen får, men ikke alle, og at dette er begrunnet i økonomi.

...det er veldig rart at dem kan sende noen lærere avgårde, mens andre ikke får pga. økonomi. Skulle helst tro det var økonomi det helst gjaldt ... – Nytilsatt B

Slik jeg forstår Nytilsatt B mener hun at det er en investering i å lære opp lærere både økonomisk og kompetansemessig, mens skolen ser på det økonomiske utlegget et kurs vil være. I Nytilsatt B`s tidligere yrke ville det kanskje vært et økonomisk spørsmål å investere i kunnskap og kompetanse innen systemer, mens i skolen går det først utover

den nytilsatte læreren og hennes mestringstro, og i neste omgang elevene om lærerens kompetanse svikter pga. mangelfull kursing i programmer. I tillegg er denne kompetanseutviklingen ofte en lite målbar aktivitet.

Stor arbeidsmengde ser ut til å prege Nytilsatt A sin hverdag, hun jobber sene kvelder flere dager i uken og synes dette er utfordrende i forhold til familielivet og balanse i hverdagen.

Å det jeg synes har vært mest negativt er arbeidsmengden. Det har vært enormt til jobbing dette året her. Jeg har jobbet i over 20 år i arbeidslivet, men har aldri jobbet så mye i hele mitt liv. – Nytilsatt A

Er det virkelig slik en nytilsatt lærers hverdag skal være? Er arbeidet som lærer så komplekst at hverdagens arbeidsoppgaver blir uoverkommelig, og at et voksent menneske som tidligere har jobbet i næringslivet aldri har opplevd lignende? Jeg kan selv huske fra min første termin som lærer, da min mann spurte meg om hva jeg ønsket meg i julegave, og jeg svarte: Jeg ønsker meg 20 års erfaring som lærer. Det sier litt om at yrket er komplekst og arbeidskrevende og at erfaring også må til for at de nytilsatte skal oppleve større mestringstro. Jeg tror ikke vi må glemme at vi må gå veien, før den blir til. Selvsagt må realistiske krav til arbeidsmengde samsvare med den nytilsattes kapasitet, slik at dagene blir overkommelige.

Er det slik at en nytilsatt skal ta til takke med den timeplanen hun har fått, og finne seg i at kurs og opplæring blir forbeholdt noen få? Her ser vi tydelig kontrasten mellom de motstridende kravene mellom NPM (Christensen et al, 2009; Hood & Dixon, 2015) og tanken om en lærende organisasjon (Klev & Levin, 2002). For skolen som bedrift er det liten synlig gevinst i kvalitetsheving i lærerstaben ved hjelp av kursing kontra utgiftene rundt reise, kursutgifter og vikarutgifter ved lærerens fravær. Sett ut fra et overfladisk syn på en lærende organisasjon kan det tilsynelatende være fornuftig og bare sende noen i lærerkollegiet på kurs. De sørger da for at kunnskapen kommer inn i organisasjonen, men uten det rammeverket som er nødvendig for å dele informasjon og

kunnskap, som er en tidskostnad. Uten de nødvendige rammene, er det en liten sjanse for at den nye kunnskapen kommer organisasjonen til gode. Som nevnt av Luhman (gjengitt i Inglar, 2009), er det ikke organisasjon som lærer, siden den er ute av stand til å lære, her er det de enkelte individene som må få del i kunnskapen for at organisasjonen i sin helhet skal dra nytte av den. Vi lærer ikke gjennom ren osmose, men ved dialog og samhandling.

Kontrasten mellom organisasjonens visjon og de nytilsattes virkelighet ser ut til å være stor. Det kan se ut til at de økonomiske innsparingene blir betalt av den ansattes fritid og helse. Dette fordi de nytilsatte arbeider mange lange dager uten overtidbetaling, og opplever mange ulike stressfaktorer i hverdagen, som går på helsa løs. Under min forforståelse skriver jeg om at arbeid som blir lagt ned, forsvinner i det store svarte hullet, som aldri fylles uansett anstrengelser og lange dager. Kanskje er det slik at dette må til, for å kunne si at du gjør jobben din tilfredsstillende. Det kan til og med hende at det fortsatt ligger ugjort arbeid på pulten når du går hjem, selv etter en 12 timers arbeidsdag. Spørsmålet jeg stiller meg er om en NPM-drevet organisasjon i realiteten kan være en lærende organisasjon? På grunn av at kvalitet i undervisningen kan være en lite målbar aktivitet, er det liten gevinst i NPM-målestokk å hente, fra de tidkrevende aktivitetene som dialog og relasjonsbygging er. Med organisasjonens fokus på målstyring, kan målene gå forbi behovene og de ulikes syn på verdier. For at en organisasjon skal lære må det være lagt til rette for dialog og refleksjon, videre må det være avsatt tid, vises vilje og ikke minst må tillit ligge til grunn for at menneskene i organisasjonen skal snakke sammen. Med andre ord må kollegasamarbeid være tuftet på tillit og dialog og metoder som legger til rette for samskapt læring må ligge til grunn.

4.6 Ønsker å bli sett og hørt

Nytilsatt B utrykte klart ønsket om å bli sett og hørt, Nytilsatt A gledet seg til medarbeidersamtale, og begge ønsket tiltaket om veiledning velkommen. Dette uttrykker ønsket om en dialog med kolleger og ledelse om sin hverdag.

Dette gjentar Senge (gjengitt i Klev & Levin, 2002) i sin teori om de fem disipliner, og samtidig Burke et al (2015) sin undersøkelse av kollegial samhandling for at nytilsatte lærere skal føle tilhørighet, mestring og å få sin stemme hørt.

Nytilsatt B uttrykker at hun er fornøyd med at noen kartlegger de nytilsatte. Hun sier også at hun kunne tenkt seg å møte meg, og tror at hun ville kommet på mer å si. Jeg skulle så gjerne snakket med de nytilsatte, men ser at jeg med min litt «uvanlige» maktfrie dialog har fått svar på problemstillingen og at jeg i denne omgang får si meg fornøyd med videoopptak som metode.

4.7 Informasjon fra Nytilsatt A og B sett i en sammenheng

Slik jeg oppfatter det snakker Nytilsatt A ut i fra individ nivå, - konkret ut i fra seg selv og egne erfaringer, mens jeg har inntrykk av at Nytilsatt B snakker ut i fra et organisasjons nivå, hvor egne erfaringer tolkes i et strukturelt/organisasjons perspektiv og er opptatt av organisasjonen med dens manglende veiledning og opplæring i organisasjonen som system og å formidle egne intensjoner og funksjoner. Det fører til at A tenderer til å se ugreie opplevelser som sin feil, mens nytilsatt B tenderer til å se det som er ugreit, som svikt i organisasjonen. Jeg har stilt meg spørsmålet; kan dette skyldes deres ulike subjektive tenkemåter og forforståelse? Jeg skal være forsiktig med å sette mine to informanter i bås, men vil allikevel nevne deres bakgrunn som en mulig medvirkende årsak til deres ulike perspektiv.

For meg representerer disse to, to ulike måter å tenke på og reagere på i organisasjonen, to ulike perspektiv som var spennende for meg å ta opp å se nærmere på i diskusjonskapittelet. Det er viktig at ledelsen forstår og tar hensyn til at det meste som skjer i organisasjonen kan forstås på disse to ulike måtene og at de ansattes reaksjoner dermed også blir ulike. Nytilsatt A og B med sine ulike perspektiv kan i utgangspunktet bli forstått som å stå nesten i hver sin ytterkant på en skala fra individualistisk til

strukturell forklaringsmodell. Nytilsatt B ser svakheter på organisasjonsnivå, mens Nytilsatt A forklarer gode og dårlige opplevelser utfra sine egne styrker og svakheter. Nytilsatt A beskriver livet veldig konkret og med eksempler, mens Nytilsatt B beskriver livet teoretisk og prinsipielt i sine påpekninger til organisasjonen. Nytilsatt B bruker abstrakter for å forklare hvorfor hennes arbeidssituasjon er styrt av strukturelle rammebetingelser.

Jeg leser informasjonen fra Nytilsatt A slik at hun har et individfokus og reflekterer godt over egne opplevelser, og ser sine egne behov og egne svakheter og styrker. På bakgrunn av hennes informasjon, oppfatter jeg hennes ydmyke holdning til egne svakheter, fremfor påpeking av skolens ansvar, når det gjelder opplæring og veiledning, slik at hun tar ting på egen kappe,- hun er moraliserende overfor seg selv. Her vil jeg tro at hennes humanistisk individ bakgrunn har en betydning for hennes måte å forstå og tenke på.

I motsetning til Nytilsatt A har nytilsatt B stort sett et organisasjonsperspektiv på refleksjoner rundt sine opplevelser. Hennes opplevelser av egne styrker og svakheter er kritisk og fakta orientert, hun tenker at årsak og virkning, er kanskje heller rasjonelle mellom organisasjonen/struktur og individ/henne selv. Hun ser i mindre grad saken: de nytilsattes opplevelse av arbeidshverdagen, som en individsak, men ser mer mot organisasjonen og dens ansvar ovenfor henne som nytilsatt. Med hennes bakgrunn innenfor arbeid med internkontroll og systemsvikt, er det kanskje naturlig for henne å tenke på et organisasjonsnivå.

Ulikheten i perspektiv gjør at man lett kan overse likhetene i deres opplevelser, fordi det som er ulikt er ikke essensen i opplevelsene, men perspektivet på opplevelsene, og ordene og begrepene de bruker for å beskrive disse. Det som det ulike perspektivet kanskje kan medføre er at Nytilsatt As individperspektiv kan gjøre at hun føler personlig skyld for det som kanskje kan tilskrives organisatorisk svikt. Det vil derimot være overfladisk å avskrive Nytilsatt Bs hverdag som mindre stressende enn Nytilsatt A, da B

tilsynelatende kan skyve ansvaret over på organisasjonen. Nytilsatt B sitt organisasjonsperspektiv kan og føre til opplevelse av stress, siden man kan oppleve at uansett hva man personlig gjør, så blir det ikke bedre, og erkjennelse av nytteløshet vil sannsynligvis føre til svært negative og stressfulte opplevelser.

Jeg velger å avslutte gjennomgangen av informantenes bidrag med et sitat som beskriver gleden over å ha overlevd som nytilsatt lærer, og dermed også implisitt bekrefter det som har vært utfordrende.

JIPPI!! I dag er det siste skoledag, og jeg har overlevd det første året som lærer. Jeg er kjempeglad, og nå gleder jeg meg til en lang ferie. – Nytilsatt A

5 Oppsummering

Hvordan oppleves den nytilsatte lærers skolehverdag i den videregående skolen med tanke på lærergjeringen og krav som stilles?

5.1 Svar på forskerspørsmål

1. *Hvordan har de to nytilsatte opplevd andre termin av første år som nytilsatt?*

De to nytilsatte har opplevd et arbeidskrevende år, med nye ukjente utfordringer de ikke hadde forutsetninger for å kunne forutse. Deres opplevelse/oppfatning var delvis at de ikke ble sett og hørt. De opplevde at organisasjonen satte i gang tiltak, men som ikke svarte til de nytilsattes behov. På tross av beskrivelsen av en stressende hverdag, fant jeg at de nytilsatte opplevde kollegasamarbeid som positivt og at den individuelle mestringsfølelsen var sterkt tilstede. De mange og komplekse arbeidsoppgavene har vært så arbeidskrevende at dette både kan sies å oppleves som et sjokk, og som noe annet enn hva de var vant til. Det preget de nytilsatte at arbeidet var så tidkrevende at det gikk på helsa løs. Begge fant læreryrket meget tidkrevende, og at skillet mellom den private og profesjonelle sfæren kanskje ikke var så tydelig. Deres uttrykte opplevelser var og at den ene følte skyldfølelse av å ikke møte egne forventninger til mestring, mens den andre opplevde det vanskelig at organisasjonen ikke støttet henne i rollen som ny.

2. *Hvordan forstår jeg de nytilsatte?*

Først og fremst forstår jeg de nytilsatte ut fra min forforståelse, noe som innebærer at mine opplevelser fra tiden som nytilsatt farger min forståelse av deres opplevelser. Jeg forstår de nytilsatte slik at de ønsker å gjøre en god jobb. De går inn for sine nye arbeidsoppgave med stor iver. Samtidig opplever de manglende faglig og pedagogisk oppfølging og støtte fra skolen/ledelsen. Jeg forstår de nytilsatte som at de har behov for veiledning, og å bli sett og hørt. De to nytilsatte er naturligvis ulike, med ulike tolkninger og vektlegging av sine opplevelser, men på bakgrunn av min forforståelse kom jeg frem til en forståelse av at de nytilsatte hadde opplevd svært like hendelser, men de beskrev

og tolket hendelsene forskjellig. Med andre ord oppsummerte de hendelsene som ulike personlige erfaringer og trakk ulik lærdom fra disse. Dette ble og bekreftet ved tilbakemeldinger, kommentarer og utdypinger på min analyse av deres opplevelser.

3. Hvordan kan skolen som organisasjon lære av det som kom frem i studien og legge til rette for oppfølging og veiledning?

De nytilsattes stemme blir ikke hørt. De nytilsatte undrer seg over mye, men har ingen formell veileder eller mentor som kan lytte. Den oppfølgingen de får er svært sporadisk og priggitt hvem de tilfeldigvis kommer sammen med. Det oppleves derfor usikkert om noen lytter eller ser den enkelte og det er også usikkert og tilfeldig om ledelsen fanger opp de ansattes opplevelser og utfordringer og dermed kan lære noe og videreutvikle organisasjonen i henhold til disse erfaringene. Jeg mener at den enkeltes opplevelser og erfaringer må løftes frem og bli hørt, sett, reflektert over og tatt hensyn til i videre drift av organisasjonen. Med en veileder eller en mentor som har tid til å lytte, snakke, vise vei, eller gå veien sammen med den nytilsatte det første året, kan kanskje opplæringen oppleves som trygg og forutsigbar, samtidig som at organisasjonen kan sikre seg systematisk tilbakemelding om hvordan det best kan legges til rette for de nytilsatte, slik at de får ivaretatt sine arbeidsoppgaver og eventuelt bidrar til kvalitetssikring i organisasjonen.

På tross av at skolen har et kvalitetssikringsprogram, viser det seg at prosedyrer ikke er alt, formulerte prosedyrer har ingen verdi, om de ikke blir fulgt opp. Jeg så at organisasjonen ikke har verktøy/redskaper som kommuniserer med de nytilsatte. Det må legges til rette for samarbeid mellom de nytilsatte og ledelsen i organisasjonen. Kollegiet må ha tid til de gode samtalene, samt at de nytilsatte må få medvirkning og tid til refleksjon. Det kan for eksempel legges til rette ved å ta i bruk metoder, der de som kjenner utfordringene på kroppen deltar for å finne løsninger sammen. Ett eksempel kan være samskapt læring. Samskapt læring må tuftes på gode relasjoner og tillit, der medvirkning er en forutsetning.

5.2 Hovedfunn

Mitt hovedfunn er at føringer og retningslinjer fra skoleeier, tvinger frem et system, som gjør at det fra nytilsattes side kan oppleves som svikt i organisasjonen.

Det vanskeliggjør hverdagen for nytilsatte lærere, dette både i forhold til å ta vare på og veilede nytilsatte, og i sitt forhold til styring og organisasjonsmodeller, hvor New Public Management ofte er den reelle, men ikke uttrykte, organisasjonsmodellen.

De fleste kategoriene kan knyttes opp til denne opplevelsen av organisatorisk svikt, som for eksempel manglende informasjon, misforstått hjelp, savner veiledning og opplæring.

Masteroppgavens bidrag til egen utvikling og læring

Hva har jeg lært om skole og nytilsatte?

Det viktigste jeg sitter igjen med her er behovet for å lytte. Ledelsens og skoleorganisasjonens behov for å følge med og lytte slik at de nytilsatte stemme blir hørt, og at de gjennom medvirkning blir en naturlig del av kollegiet. Dette forutsetter naturligvis at det ved skolen er et kollegium i den forstand at ledelsen og de ansatte samhandler og utveksler relevante erfaringer av faglig og pedagogisk art og faktisk samarbeider om drift og utvikling av skolen. Kun da har man mulighet for å utvikle de nytilsattes evne til å mestre og gjøre en forskjell i skolen.

De kollegiale relasjonene har i denne oppgaven vist seg å være noe av det viktigste for at de nytilsatte skal bli i skolen. Som et tankekors etter at masteroppgaven er skrevet ferdig ser jeg noen paralleller mellom det å være nytilsatt og mellomlederne. Kanskje skulle mellomlederne forholde seg til de nytilsatte, slik de vil at deres lærere skal forholde seg til sine elever? Som lærer opplever jeg ofte at selv om jeg gir en beskjed, så betyr det ikke at eleven forstår beskjeden og dens innhold, eller har lært. Kanskje det samme er forholdet mellom leder og nytilsatt også? Hvordan de nytilsatte blir møtt, ønsket velkommen, gjort til en deltager i kollegiet, får ta del i kollegiets erfaringer, og blir fulgt opp med veiledning og støtte unnerveis, er avgjørende for deres mestring av lærerrollen. Her kan mentor, som også skal være et eksempel, være med å veilede den nytilsatte inn i organisasjonen utifra de behov og didaktiske kvalitetskriterier. Jeg har blitt bevisst behovet for både å ha, og å være, en god kollega. Det er i lærerfelleskapet vi gjør hverandre gode.

Skolen er en organisasjon hvor ideal og virkelighet ofte ikke er i harmoni, idealene er så høye, men virkeligheten så vanskelig, og balansen mellom skolen slik den er, og slik den bør være, er ofte i ulage. Skolehverdagen er som jeg har nevnt tidligere et sort hull av behov, som alltid krever mer. Det kan sluke all tid og energi, hvor den som ikke klarer å

avgrense sin lærergjerning kanskje må ofre både helse og fritid til sammenbruddet kommer. Det er kanskje ikke didaktiske, men økonomiske hensyn, som styrer skoleeiers føringer til skoleledelsens organisering av skolen?

Begge mine informanter så ut til å ikke bare trives, men å blomstre, i klasserommet. Dessverre var det alt annet som ga dem helsemessige utfordringer.

Hva er mitt personlige utbytte fra Masterstudiet?

«Reading maketh a full man, conference a ready man, and writing an exact man.»

Francis Bacon

Mitt personlige utbytte har vært stort av dette studiet, til tross for at det ofte har vært en kronglete og til tider frustrerende læringsvei. Jeg føler at jeg har vokst både som person, lærer, veileder og kunnskapssøker.

Jeg vil først og fremst fremheve de hinder jeg kom over, som en nødvendighet for å lære. Hadde det ikke vært for at jeg ble stoppet av min egen undring når det gjelder min rolle som forsker, ville jeg sannsynligvis ikke vært så bevisst min rolle og mine etiske betraktninger i den grad jeg ble. Jeg ser på både meg selv som forsker og mine informanter med ydmykhet og respekt etter denne erfaringen. Jeg har også lært at jeg ikke nødvendigvis tok den enkleste veien til en masteroppgave, men sånn kan det oppleves når man lytter til magefølelsen og har behov for å stoppe opp, og finne ut av hva som kom i veien.

Begrensningen for min egen horisont ble tydeligere gjennom studiet, med arbeidet med å få en oversikt over de ulike tilnærmingene, metodene og teoriene. Jeg startet på første samling med å skrive ned ord og begreper, og så på dette som en nødvendighet for å forstå den nye terminologien. Jeg har de siste månedene sagt til andre, at det er nå jeg skulle startet på masterstudiet, fordi jeg selv synes å ha fått et overblikk av de ulike retningene og tilnærmingene. Jeg har i løpet av studiet sluttet å lete etter svar, og forstått at det er bortkastet tid. Derimot har jeg lært at å forstå andre utifra ulik forforståelse eller ulike teorier/tilnærminger er det nærmeste jeg kommer et svar.

Perioden der den innhentede informasjonen ble transkribert, ser jeg på som den beste for å oppdage svakheter i eget arbeid, og for å oppdage viktige funn og avvik. Samtidig

ble det svært tydelig at behovet for å være presis var stort, ofte større enn jeg var i stand til, i hvert fall i begynnelsen. Men min evne til presisjon, liten som den kanskje er, økte med hver skrevne side, både i denne oppgaven, og i de tidligere deloppgavene.

Jeg dro på hytta og installerte meg for å finne roen til bearbeidingen av informasjonsmaterialet mitt. Denne perioden strakk seg over flere uker. Jeg noterte meg mine undringer, som i ettertid viste seg å bety mye for videre arbeid med tolkningen av resultat og funn. Jeg vil fremheve prosessen i å transkribere, meningsfortette og observere som god, nettopp fordi den var lang. Slik fikk jeg tid til å bearbeide og tenke.

Når det gjelder min egen «stemme», har også den utviklet seg. Jeg er ikke lenger taus i store sammenhenger. Jeg tør å ytre mine tanker og meninger og føler meg tryggere på både mitt eget ståsted og hvilket ansvar jeg har i samfunnet. Jeg har noe å bidra med, og vet at det er behov for min kompetanse, men kanskje best av alt er mine ambisjoner som jeg drives av. Jeg ønsker sterkt å bidra til å gjøre en forskjell for de nytilsatte og andre kolleger, som trenger trygghet og støtte i utøvelsen av lærergjerningen. Jeg tror at dette studiet har bidratt med å utvikle meg til en som kan ta kloke valg i veiledning av andre.

Jeg er klar for å lede et forsknings og utviklingsarbeid, og vet nå å benytte meg av det jeg har lært, og føler meg rustet til å ta fatt på nye oppgaver der mine erfaringer fra dette arbeidet skal komme andre til gode. Jeg ser frem til flere utfordringer og håper jeg i fremtiden kan legge til rette for sosial læring og utvikling.

Avslutningsvis et sitat fra min datter Synne.

«Nå venter livet på deg, mamma»

Bibliografi

- Argyris, C. (2012). Organisatorisk læring - single- og double-loop. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 437-442). Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Ausubel, D. (2012). Læringstyper og meningsfuld læring - et kognitivt perspektiv. I K. Illeris (red.), *49 Tekster om læring* (s. 79-86). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Brevik, B. (2015, Oktober 23). Grounded Theory - Grounded Theory som forskningstratategi. Forelesning på Kjeller/Høyskolen i Oslo og Akershus, 23. Oktober 2015).
- Burke, P. F., Aubusson, P. J., Schuck, S. R., Buchanan, J. D., & Prescott, A. E. (2015). How do early career teachers value different types of support? A scale adjusted latent class choice model. *Teaching and Teacher Education*(47), s. 241-253.
- Bø, I., & Helle, L. (2013). *Pedagogisk ordbok* (3. utgave. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2013). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*(20:2), s. 189-211.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014, Mars 21). *Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet lærer?* Hentet September 30, 2016 fra Aftenposten.no: <http://www.aftenposten.no/viten/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-larer-93294b.html>
- Christensen, T., Læg Reid, P., Roness, P. G., & Røvik, K. A. (2009). *Organisasjonsteori for offentlig sektor* (Vol. 2013). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dahlback, I. T., & Skille, Ø. B. (2013, Mars 3). *Én av tre ferske lærere dropper ut av yrket.* Hentet Januar 15, 2017 fra nrk.no: <https://www.nrk.no/norge/laerere-dropper-ut-av-yrket-1.10934471>
- Grønmo, S. (2004). *Safunnsvitenenskapelige metoder* (4. opplag 2011). Oslo: Fagbokforlaget Vigmstad & Bjørke.
- Halvorsen, K. (2008). *Å forske på samfunnet* (5. utgave. 5. opplag.). Oslo: J.W. Cappelens Forlag as.
- Handal, G., & Lauvås, P. (1999). *På egne vilkår* (7.opplag 2011.). Oslo: Cappelen Akademiske Forlag as.

- Hatch, M. J. (2001). *Organisasjonsteori* (9. opplag 2011.). (K. M. Torbjørnsen, Overs.) Oslo: Abstrakt forlag as.
- Holm, Ø. N., Helle, M., Kavli, H., Råholt, M. G., & Ødegård, K. S. (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. Udir. Oslo: Rambøll Management Consulting.
- Hood, C., & Dixon, R. (2015). *Evaluating Three Decades of Reform and Change in the UK Central Government*. Oxford: Oxford University Press.
- Højberg, H. (2014). Hermeneutik. I L. Fuglsang, P. B. Olsen, & K. Rasborg (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene* (3.utgave, 2. opplag 2014. utg., s. 289-324). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Inglar, T. (2009). *Erfaringslæring og yrkesfaglærere*. Århus: Doktorgradsavhandling, Danmarks Pædagogiske Universitet.
- Jelstad, J. (2017, Februar 24). Nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere underveis. *Utdanning*(4-2017), 6.
- Johnsen, B. (2013). *Hva ser jeg når jeg ser? Og hva sier jeg at jeg ser?* Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Klev, R., & Levin, M. (2002). *Forandring som praksis* (2. utgave, 3.opplag, 2013.). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Pedagogavtalen*. Hentet Desember 18, 2016 fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/KD/Vedlegg/Grunnskole/Gnist/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2014, November 7). *KD og KS inngår ny kvalitetsavtale*. Hentet fra regjeringen.no: <https://www.nrk.no/norge/laerere-dropper-ut-av-yrket-1.10934471>
- Kunnskapsdepartementet. (2016, April 8). *Utsetter krav om mastergrad for PPU*. Hentet Januar 8, 2017 fra regjeringen.no:
<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/utsetter-krav-om-mastergrad-for-ppu/id2482527/>

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Lyngvær, K. (u.d.). *HMS og kvalitetssikring*. Hentet April 10, 2017 fra [krsund.vgs.no](http://www.krsund.vgs.no):
<http://www.krsund.vgs.no/Kristiansund-VGS/Om-skolen/HMS-og-kvalitetssikring>
- Meld. St. 22. (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Hentet Januar 13, 2017 fra
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-22-2010--2011/id641251/>
- Nettverk for nyutdannede. (2016). *nyutdannede.no*. Hentet April 9, 2017 fra
<https://www.nyutdannede.no/>
- Nissen, T. (2012). Indlæringsformer - særlige procedurer og kriterier. I K. Illeris (red.), *49 tekster om læring* (s. 87-97). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- NTB. (2014, November 14). *Færre unge tar lærerutdanning, og gir lærermangel i 2020, viser tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB)*. Hentet Februar 17, 2017 fra [aftenposten.no](http://www.aftenposten.no): <http://www.aftenposten.no/norge/SSB-23000-for-fa-larere-i-2020-74771b.html>
- Opplæringslova*. (1998, Juli 17). Hentet April 1, 2017 fra
https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Rendtorff, J. D. (2014). Fænomenologien og dens betydning. I L. Fuglsang, P. Bitsch Olsen, & K. Rasborg (red.), *Videnskabsteori i samfundsvidenskabene* (s. 259-288). Fredriksberg: Samfundslitteratur.
- Rødahl, S. T. (2014a). *Hvilke behov og/eller ønsker har nytilsatte lærere for veiledning og/eller coaching?* (Upublisert prosjektsamen MAYP 4100 Delrapport ved Masterstudiet) Kjeller: Høgskolen ved Oslo og Akershus.
- Rødahl, S. T. (2014b). *Hvilke faktorer hemmer og fremmer veiledning av nytilsatte i skolen som en lærende organisasjon?* (Upublisert prosjektsamen MAYP 4200 Delrapport ved Masterstudiet) Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Rødahl, S. T. (2015). *Kollegaveileidning. På hvilken måte kan kollegaveileidning bidra til bevisstgjøring og utvikling for nytilsatte lærere.* (Upublisert prosjekteksamen MAYP 4300 Delrapport ved Masterstudiet) Kjeller: Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Schön, D. A. (1983). *The Reflective Practitioner* (2013 utgaven). London: Ashgate.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap* (2. utgave, 2. opplag 2014.). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skjervheim, H. (1957). *Deltakar og Tilskodar.* Oslo: Universitetet i Oslo.
- Språkrådet. (u.d.). *Bokmålsordboka.* Hentet fra http://ordbok.uib.no/perl/ordbok.cgi?OPP=+fordom&ant_bokmaal=5&ant_nynorsk=5&bokmaal=+&ordbok=bokmaal
- St.meld. nr 11 (2008-2009).* (2009, Februar 6). *Læreren, Rollen og Utdanningen.* Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>
- St.meld. nr. 19 (2008-2009).* (2009, April 3). *Ei forvaltning for demokrati og fellesskap.* Hentet fra regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/contentassets/307c7a3832184bbba25b75f4b6c5a40e/no/pdfs/stm200820090019000dddpdfs.pdf>
- Stålsett, U. (2009). *Veiledning i en lærende organisasjon* Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Udir. (2007). *Når starten er god.* Oslo: Udir.
- Udir. (2013). Veiledning av nyutdannede lærere og førskolelærere. (M. Bidne, & S. E. Omland, Red.) *Udir - et magasin fra Utdanningsdirektoratet*, s. 68-69.
- White, J. R. (1998). Burke's Prejudice: The Appraisals of Russell Kirk and Christopher Lasch. *The Catholic Social Scientist Review*(III), s. 98-110.
- Wormnes, B., & Manger, T. (2005). *Motivasjon og Mestring* (2. opplag. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1- Intensjonsavtalen

Vedlegg 2 – Kvalitetsavtalen

Vedlegg 3 – Egen powerpoint med informasjon til informanter

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring

Vedlegg 5 – Godkjenning fra NSD

Vedlegg 6 – En visuell fremstilling av arbeidsmetode

Vedlegg 7 – Eksempel på framgangsmåte fra menigsfortetting til kategorisering



KUNNSKAPSDEPARTEMENTET

09/01/06-1

AVTALE MELLOM KUNNSKAPSDEPARTEMENTET OG KS OM VEILEDNING AV NYTILSATTE NYUTDANNEDE PEDAGOGER I BARNEHAGEN OG SKOLEN

Partier: Kunnskapsdepartementet (KD) og KS

Mål: Partene vil i fellesskap arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Kvalitet i grunnskolen og videregående opplæring forutsetter dyktige og engasjerte lærere, som kan gi elevene en solid og meningsfull opplæring. Tilsvarende forutsetter også kvalitet i barnehagen dyktige og engasjerte førskolelærere. Lærerutdanningen skal gi lærerstudentene best mulige forutsetninger for å bli dyktige profesjonstøvere, men kan ikke fullt ut forberede lærerstudentene på hverdagen som venter dem i barnehagen og skolen. Enkelte sider av yrkesutøvelsen erlæres og læres best i selve yrkespraksisen.

Partene er enige om at det er behov for systematisk veiledning og oppfølging de første årene pedagogene er i arbeidslivet. God veiledning er viktig for at nye pedagoger skal utvikle god kompetanse og mestre yrket. Det vises for øvrig til prinsippene som lå til grunn for Kvalitetsutviklingsavtalen mellom KD og KS, samt KS nåværende Tilvanningspolitiske plattform "Kunnskap for kommende generasjoner".

I 1997 ble det, etter vedtak i Stortinget, satt i gang forsøk med veiledning av nyutdannede lærere i Norge. Fra 2003 har man hatt ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" hvor lærerutdanningene tilhør skolesektoren støtter i deres arbeid med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Tilbudet gis i dag i alle fylker, men ikke alle kommuner deltar. I 2009 økes ordningen, noe som vil bidra til ytterligere innsats. KD dekker lærerutdanningsinstitusjonenes kostnader til utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehage og skole, samt administrasjon og nettverk. Arbeidsgiver dekker egne lønnskostnader til lokale mentorer.

Partene vil i fellesskap

- arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning tilsvarende ordningen "Veiledning av nyutdannede lærere" til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010-2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen i løpet av skoleåret 2011-2012.

KS vil

- gjennom de virkemidler KS har som interesse- og arbeidsgiverorganisasjon, arbeide for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nyutdannede lærere i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.

Staten vil

- sørge for tilstrekkelig kapasitet ved lærerutdanningsinstitusjonene til å gi en god og relevant utdanning og oppdatering av lokale mentorer i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring. Arbeidet skal skje i tett samarbeid med kommuner og fylkeskommuner, og ved å bruke kompetansen i barnehage- og skolesektoren.

Oslo, 05.02.09

Bård Vegar Solhjelt
Kunnskapsminister

Halvdan Skard
Leder KS



Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen

Avtalen er en del av konsultasjonsordningen mellom regjeringen og kommunesektoren representert ved KS. Avtalen bygger på dialogen mellom partene i konsultasjonsordningen om de generelle rammebetingelsene for utvikling av kvalitativt gode tjenester i kommunesektoren.

1. Formålet med avtalen om barnehagen og grunnsopplæringen

Formålet med avtalen er at den skal være et redskap for kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnsopplæringen. Avtalen skal ta utgangspunkt i nasjonale, regionale og lokale mål og gjennom koordinert innsats bidra til å fremme læring og utvikling for barn og unge. Utviklingen av kvalitet i barnehagen og grunnsopplæringen skal være basert på et likeverdig samarbeid mellom staten og kommunesektoren.

2. Avtalepartenes forpliktelser

Kunnskapsdepartementet og KS skal i fellesskap arbeide for å øke kvaliteten i barnehagen og grunnsopplæringen for å fremme helse, trivsel og læring. Partene skal bidra til god og likeverdig samhandling mellom kommuner, fylkeskommuner og nasjonale utdanningsmyndigheter for å oppnå økt kvalitet i barnehage og grunnsopplæring. Avtalen skal legge til rette for lokale løsninger innenfor rammen av det kommunale selvstyret, og prinsippet om rammefinansiering. Avtalepartene skal bidra til at den nasjonale politikken blir utfylt, realisert og konkretisert på regionalt og lokalt nivå. Partene skal ha jevnlig dialog om konkrete tiltak for å nå målene.

3. Andre berørte parter og forventninger til medvirkning

Avtalen skal bidra til en tett og likeverdig samhandling mellom kommuner, fylkeskommuner, regional stat og nasjonale myndigheter.

- KD har ansvar for at underliggende etater og fylkesmannsembetene samarbeider med KS.
- KS har ansvar for å legge til rette for samarbeid mellom kommunesektoren og staten på regionalt nivå.

4. Særskilte samarbeidsområder i avtaleperioden

- Styrke og utvikle det faglige samarbeidet mellom staten og KS, slik at viktige utviklingsatsinger i barnehagen og grunnsopplæringen blir gjennomført mer koordinert og helhetlig.
- Støtte kommunesektorens myndighetsrolle ved at statlig styring i større grad setter rammer og understøtter lokale og regionale strategier for økt kvalitet.
- Gjennomgang og vurdering med tanke på å fjerne regelverk som trekker tid og oppmerksomhet bort fra kjerneoppgavene i barnehagen og grunnsopplæringen, herunder tiltak som kan bidra til færre dokumentasjons- og rapporteringskrav på alle nivåer.
- Digital kompetanse og infrastruktur som er funksjonell og har tilstrekkelig kapasitet, både for å kunne ta i bruk digitale læremidler i lek og læring og for å gjøre administrative tjenester mer effektive og tidsbesparende.
- Styrke og videreutvikle lovmedvirkning ved at KS så tidlig som mulig inviteres inn i arbeid med lover og forskrifter.
- Styrke skoleeierrollen gjennom KS-programmet «Den gode skoleeier».
- Rekrutteringsutfordringer i barnehagen og grunnsopplæringen.
- Kompetanseheving for ansatte i barnehagen og grunnsopplæringen ved at satsing på etter- og videreutdanning og lederutvikling tar utgangspunkt i og understøtter kommunesektorens behov i tråd med nasjonale prioriteringer. Inkludere ansatte i private barnehager i kompetansetiltak.
- Arbeide målrettet for at alle kommuner og fylkeskommuner skal tilby veiledning til alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring.
- Styrke samarbeidet mellom kommunesektoren og lærerutdanningsinstitusjonene for å heve kvaliteten på lærerutdanning og kompetansehevingstiltak gjennom å sikre god sammenheng mellom teori og praksis.
- Nye karriereveier for lærere i grunnsopplæringen.
- Bedre samarbeid mellom barnehage, grunnskole, videregående opplæring og andre offentlige tjenester for barn og unge.
- Psykososialt læringsmiljø i barnehagen og grunnsopplæringen. Oppfølging av Djupedalutvalgets innstilling.
- Utvikling av nytt kvalitetssystem i barnehagene.
- Satsingen på ungdomstrinnet.
- Økt gjennomføring i videregående opplæring.

- Fag- og yrkesopplæringen, herunder arbeidet for å opprette flere lærlingeplasser.

5. Økonomi

Statens forpliktelser nevnt i avtalen tilpasses innenfor de enhver tid gjeldende økonomiske rammene som vedtas av Stortinget gjennom de årlige budsjettforslagene.

6. Tidsramme og evaluering

Partene er enige om å samarbeide i samsvar med denne avtalens målsettinger og virkemidler fram til 31. desember 2017.

Samarbeidet innenfor avtalen skal evalueres årlig av partene i de bilaterale konsultasjonsmøtene som avholdes i oktober/november.

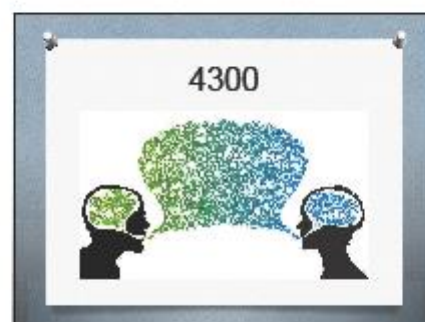
Oslo, 7. november 2014

Torbjørn Røe Isaksen
Kunnskapsminister

Gunn Marit Helgesen
Leder KS

Vedlegg 3 – Egen powerpoint til informanter

10.04.2017



På hvilken måte kan kollegaveiledning bidra til bevisstgjøring og utvikling for nytilsatte lærere?

- Både veileder og veileter fikk større innsikt
- Den likeverdige dialogens viktighet som refleksjonsredskap
- Lærers behov for å bli sett
- Mitt eget behov for å veilede

5900

○ Hvordan oppleves den nytilsattes skolehverdag i den videregående skolen, med tanke på lærergjengen og krav som stilles?

Hva må til?

- "Telt på" en nytilsatt
- Ærlig og undrende
- Den nytilsatte undrer seg og stiller seg spørrende/reflektert til ulike opplevelser.

Hvordan gjøres dette?

- Sit dem selv fra egen mobiltelefon
- Film og selv minnes to ganger i uken, én morgen og kveld
- Før over videoopptakene på utvalgte dager
- Sit til videoopptakene ca. hver fjerde dag
- Sit leverer tilbakemeldingspost, så snart opptakene er ferdig over på Sit sin minneplane.
-

Når-Hvor-Ferdig

- 12. februar 2016
- Filme, hjemme, kontor, skole, men ikke elever og kollegaer, eller gjenkjennende plasser
- 18. Juni 2016

Vedlegg 4 – Samtykkeerklæring

SAMTYKKE ERKLÆRING

Dato.....

.....bekrefter med dette at Siv Rødahl, student ved Høyskolen i Akershus, har forespurt meg, den nytilsatte om å filme mine kommentarer og spørsmål om mine egne opplevelser i skolehverdagen.

Jeg forstår hensikten med filmmaterialet, og at bruken av undersøkelsesmateriale er grunnlag for den ovennevnte studentens masteroppgave i Yrkespedagogikk, som skal leveres i mai 2017. Masteren skal handle om opplevelsen av nytilsatte læreres hverdag.

Jeg forstår at for å få det materialet masteroppgaven har behov for, bør det filmes minimum 2 dager i uken. Innholdet i filmsekvensen skal være mine refleksjoner og kommentarer av opplevelser i skolehverdagen, dette kan også inneholde undringer, spørsmål, følelsesmessige reaksjoner etc. på de ovennevnte opplevelser og erfaringer.

Jeg forstår at det under gjennomgangen av disse filmsekvensene kan oppstå behov for oppfølgingsspørsmål som kanskje bør utdypes. Dette kan for eksempel være interessante opplevelser som kanskje bør utdypes for å belyse helheten av mine opplevelser.

Jeg forstår at filmingen er planlagt for vårterminen 2016 og kan fortsette utover høstterminen 2016.

Jeg forstår at filmmaterialet vil bli lagret på en minnepenn, og innelåst i et skap på studentens kontor. Kun masterstudenten vil ha tilgang på filmmaterialet. Navneliste vil bli lagret atskilt fra øvrige data innelåst i et skap to på studentens kontor.

Jeg forstår at det ikke skal filmes elever, kollegaer, eller gjenkjennende lokaler.

Jeg forstår at alt skal anonymiseres i masteroppgaven.

Jeg forstår at filmmaterialet skal kun brukes som grunnlag for denne masteroppgaven. Og har ikke godtatt at filmmaterialet skal brukes til annet formål, eller vises til et større publikum.

Jeg har forstått at filmmaterialet skal destrueres innen 2018-01-01.

Jeg forstår at det er frivillig å delta i studien, og at jeg når som helst kan trekke mitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Jeg forstår også at dersom jeg trekker meg vil alle opplysninger om meg bli anonymisert.

Dersom jeg ønsker å delta i denne studien, og har spørsmål, er jeg innforstått med at jeg kan ta kontakt med Siv Terese Sørøy Rødahl på mobil; 93629180

Møre & Romsdal, 2016

Vedlegg 5 – Søknad og Godkjenning fra NSD

MELDESKJEMA

Meldeskjema (versjon 1.4) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn. Les mer om hva personopplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input type="checkbox"/> Telefonnummer <input checked="" type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registreres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.
Annet, spesifiser hvilke	Utseende, og muligens kan navn bli nevnt, enten at subjektet nevner eget navn, eller andres.	
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til koblingsnøkkel, slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en databehandler
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei ●	En person vil være indirekte identifiserbar dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om nettbaserte spørreskjema.
Bli det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ● Nei ○	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Søkes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre). Dersom tilbakemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjekttittel		
Prosjekttittel	Å beholde/forberede nytilsatte yrkesfaglærere i vgs	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Oslo og Akershus	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.
Avdeling/Fakultet	Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier	
Institutt	Institutt for yrkesfaglærerutdanning	
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Etternavn	Larsen	prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Veileder og student må være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kanbiveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig. Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc. NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.
Stilling	1 lektor	
Telefon	67237401	
Mobil		
E-post	annekarin.larsen@hioa.no	
Alternativ e-post		
Arbeidssted	HIOA	
Adresse (arb.)	Kunnskapsveien 55	
Postnr./sted (arb.sted)	2000 Kjeller	
Sted (arb.sted)	Kjeller	

5. Student (master, bachelor)

Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Siv Terese	
Etternavn	Sørøy Rødahl	
Telefon	93629180	
Mobil		
E-post	siv.terese.soroy.rodahl@mrfylke.no	
Alternativ e-post		
Privatadresse	Skippergata 10 b	
Postnr./sted (privatadr.)	6507 Kr.sund	
Sted (arb.sted)	Kr.sund	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	

6. Formålet med prosjektet

Formål	Belyse utfordringene rundt det å være nytilsatt/nyutdannet i den vgskolen og utover dette forhindre ytterligere frafall. Problemstilling: Hvordan oppleves den nytilsattes skolehverdag i den videregående skolen med tanke på lærergjerningen og krav som stilles	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
--------	---	--

7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?

Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input checked="" type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	
Beskriv utvalg/deitakere	3 lærere	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.
Rekruttering/trekking	Jeg fikk en liste over nytilsatte lærere til skolen, avtalte et lunsjmøte med disse og beskrev prosjektet. Jeg inviterte de nytilsatte til å delta, og 3 meldte seg som interesserte i å delta.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan trekkes fra registre som f.eks. Folkeregistret, SSB-registre, pasientregister, eller det kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk.

	Det ovennevnte innsynsnotat var utsendt 20.12.2008.	Les mer om dette på temaside.
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer barn på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	3	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om sensitive opplysninger.
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse.
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan spores tilbake til personer som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem.
Hvem er tredjeperson og hvilke opplysninger registreres?	Det er teoretisk mulig at subjektene nevner navn til elever eller kolleger.	
Registreres det sensitive opplysninger om tredjeperson?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
8. Metode for innsamling av personopplysninger		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata	<p>Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).</p> <p>NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.</p> <p>Les mer om registerstudier her.</p> <p>Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15</p>
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input checked="" type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Oppgi hvilken	Subjektene filmer seg selv i enerom, mens de kommenterer egne opplevelser.	
Tilleggsopplysninger		
9. Informasjon og samtykke		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	<p>Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.</p> <p>Les mer her.</p> <p>Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.</p> <p>Last ned en veiledende mal her.</p> <p>NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.</p>

Samtykkeerklæring ved deltakelse?	<input checked="" type="radio"/> Ja <input type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	<p>gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og informert.</p> <p>Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.</p> <p>Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes.</p>
Blir tredjepersoner informert?	<input type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input checked="" type="checkbox"/> Informeres ikke	
Informeres ikke, begrunn	Det er mulig subjektene kommenterer tredjepersoner, disse kommentarene blir anonymisert.	
10. Informasjonssikkerhet		
Spesifiser	Filmsekvensene skal oppbevares på minnepenn, innelåst på studentens kontor.	NB! Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet.
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input checked="" type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	<p>Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.</p> <p>Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.</p> <p>Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.</p> <p>NB! Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.</p> <p>Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.</p>
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Mobile enheter enten sikret med passord, eller innelåst på studentens kontor.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbare enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en databehandler. Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/Internett?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler m.m.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internett, bør de krypteres tilstrekkelig. Vi anbefaler for ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten.
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidsted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser		
Søkes det om dispensasjon fra taushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til taushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om dispensasjon fra taushetsplikten. Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. søke registreier om tilgang til data, en ledelse om tilgang til forskning i virksomhet, skole.
Hvis ja, hvilken		
12. Periode for behandling av personopplysninger		

Planlagt dato for prosjektslutt	01.09.2016 20.12.2016	Prosjektets foringst oppgaveprosessen skal starte med utvalget skal gjøres/datainnsamlingen starter.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel øvrig data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner. Les mer om anonymisering.
13. Finansiering		
Hvordan finansieres prosjektet?	Ingen forutsette kostnader ved prosjektet, enten en de som rammer studenten gjennom ordinært studeiløp, og som dekkes av denne privat.	
14. Tilleggsopplysninger		
Tilleggsopplysninger		



NSD
P.O. Box 1047 Blindern
N-0316 Oslo
Tlf: +47 22 82 21 11
Fax: +47 22 82 20 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 969 221 884

Anne Karin Larsen
Institutt for yrkesfaglærerutdanning Høgskolen i Oslo og Akershus
Postboks 4 St. Olavs plass
0130 OSLO

Vår dato: 12.02.2016

Vår ref: 46526 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

46526	Å beholde/forberede nytilsatte yrkesfaglærere i vgs
Behandlingsansvarlig	Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Anne Karin Larsen
Student	Siv Terese Sørøy Rødahl

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.01.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41

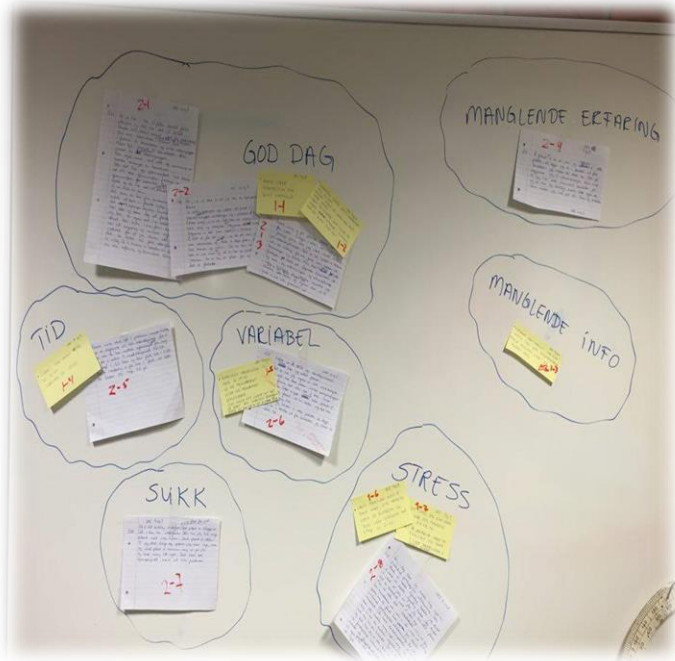
Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Arkivingsdato: 12.02.2016

OSLO NSD: Universitetet i Oslo, Postboks 1047 Blindern, 0316 Oslo. Tlf: +47 22 82 21 11. nsd@nsd.uib.no
AKERSHUS NSD: Sjøopstøtsteknisk naturvitenskapelig universitet, 4901 Trondheim. Tlf: +47 73 51 01 02. kari.sana@scn.no
NORDBO: NSD, Svein University, Tromsø, 9001 Tromsø. Tlf: +47 77 31 43 00. nsd@scn.no

Vedlegg 6 – En visuell presentasjon av arbeidsmetode



Bilde 1

Dette bildet viser gule og hvite lapper, med meningsfortettet tekst. Gule lapper for uke 3 og 4. Hvite lapper for uke 5,6 og 7.

Jeg startet å kategorisere utifra meningsfortettet tekst. Dette bildet er fra analyse av nytilsatt A



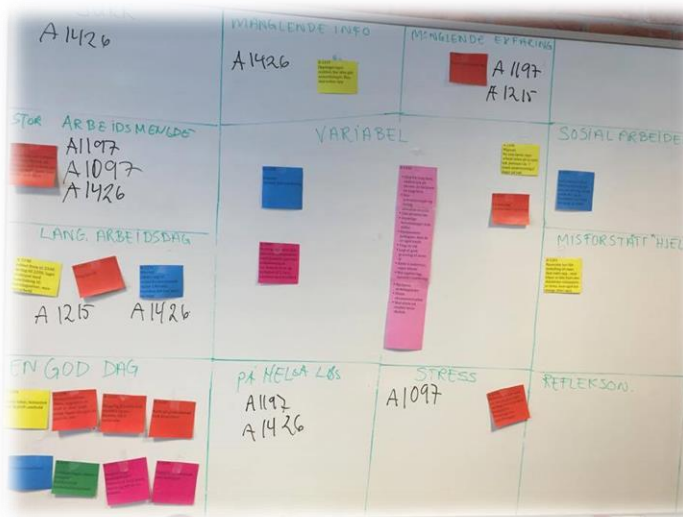
Bilde 2

Dette bildet viser at flere kategorier har kommet til og at det nå har tilspisset seg med noen variabler. Variablene ble etter hvert plassert ved hjelp av grønne piler til de kategoriene jeg med min for forståelse forstod den nytilsatte. Bildet er fra analysen av nytilsatt A.



Bilde 3

Det ble etter hvert uoversiktlig, og jeg måtte lage skjema, der variabel kategorien ble satt i midten. På den måten ble det enklere å sette piler til de ulike kategoriene som ble benevnt rundt variabel. Bildet er fra analysen av nytilsatt A.



Bilde 4

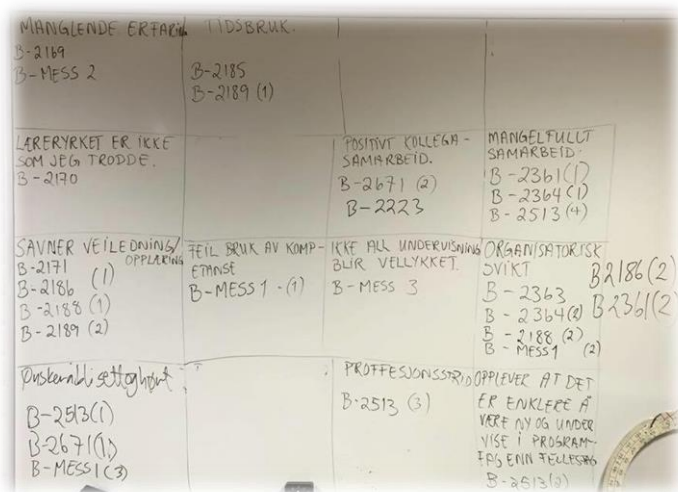
Det ble vanskeligere og vanskeligere å holde orden på lapper, uke nr. og fil nr. derfor måtte jeg utvide systemet. Jeg laget fargekoder for uke numrene, eks, uke 3 og 4 var gule, A-1197, der A stod for nytilsatt A og 1197 var fil nummeret på videoopptaket. Jeg valgte å gjøre dette systematisk, slik at det ble lettere å finne igjen. Bildet er fra nytilsatt A.



Bilde 5

Her er et eksempel som viser, gul lapp for uke 3 og 4, rød lapp for uke 6 og 7, blå lappe for uke 14, grønn lappe for uke 16, ceriselappe for uke 19, og lys rosa lappe for uke 21 og 24.

Videre ser du meningsfortettingen og A- for nytilsatt A og filnr på videoopptakene. Bildet er fra nytilsatt A.



Bilde 6

Da jeg skulle analysere og tolke nytilsatt B, dro jeg nytte av mine erfaringer. Jeg hadde på forhånd laget meg en matrise med inndelinger, se bilde under.

Jeg fylte inn alt i matrisen, bortsett fra kategoriene. Deretter tok jeg med matrisen og så på videoopptakene mens jeg analyserte og tolket materialet mitt, og deretter kom kategoriene frem. Jeg så etter hvert at jeg egentlig ikke hadde bruk for når videoopptakene ble gjort, så sånn sett var det ikke nødvendig med farger på hvilke uker jeg meningsfortettet. Derfor er bare filnavnet og informanter på min siste oversikt på nytilsatt B

Matrise navn: Nytilsatt B

Informasjonsfilnr	Uke	Transkribert tekst	Meningsfortetting	Kroppsspråk	Kategori
2169	1		<ul style="list-style-type: none"> • Har hatt første undervisning i en klasse igjen etter en klage • Vanskelig med vurdering • Vurderer å trekke elevene inn i vurderingsarbeid et, for å høre hva de synes er riktig karakter 	<p>Mine observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blinker med øynene • Klør seg bak øret • Rynker brynene • Rynker på nesen • Snakker lavt innimellom <p>Min tolkning</p> <p>Jeg tror hun er usikker, hun snakker lavt på de partiene hun er</p>	MANGLENDE ERFARING

Bilde 7

Det jeg fikk bruk for underveis i skrivningen av masteroppgaven var matrisen, den ble til stor hjelp under både analyse, resultat og drøfting.

Til venstre i bildet ser dere et eksempel på matrisen. Her har jeg tatt bort den transkriberte teksten, dette for å ikke utlevere informanten. Den teksten som her vises er også nevnt under databearbeiding.

B for nytilsatt B og fil nr. deretter uke nr. transkribert tekst, meningsfortettet tekst, Observasjon og tolkninger av kroppsspråk og kategori

Vedlegg 7 – Eksempel på framgangsmåte fra menigsfortetting til kategorisering

A-1228 8 og 7	<ul style="list-style-type: none"> Hei. I dag skal jeg melde meg opp til praktisk pedagogisk utdanning, som starter til høsten, egentlig hadde jeg tenkt å vente til høsten, egentlig hadde jeg tenkt å vente et par år til før jeg tok det, fordi det er krevende nok å være ny. Men så står det i kontrakten min at jeg har ansettelse ut juli i år, men at stillingen gjøres om til fast hvis jeg starter praktisk pedagogisk utdanning. Så jeg snakket litt med avdelingsleder, å så da skal jeg melde meg opp i dag. En annen ting er at de endrer opptaksreglene, så da må du ha en master for å ta PPU, og det har jeg jo ikke. Har en bachelor og forskjellige videreutdanninger, men ikke master, så da må æ meld meg opp i år også, for å være sikker på at æ får starte. Så det blir et travelt år neste år også. 	<ul style="list-style-type: none"> Krevende nok å være ny, om jeg ikke også må ta pedagogikk Stress pga. nye opptaksregler Stressende også for å beholde jobben 	<p>Min observasjon:</p> <ul style="list-style-type: none"> Snakker rolig, tydelig og bestemt <p>Min tolkning</p> <ul style="list-style-type: none"> Litt oppgitt Jeg tolker det slik at hun opplever det stressende å måtte starte på studier, nå som hun er ny, og at dette må til for å beholde jobben 	STRESS
---------------	---	--	---	--------

Eksempel på transkribering og videre bearbeiding av informasjon frem til kategorisering hos Nytilsatt A, slik som det er beskrevet i kapitel 3.7.7.

B-2170 3 og 4	<ul style="list-style-type: none"> Hei Siv, takk for utfordringen. Jeg kjenner at læreryrket er litt annerledes enn jeg er vant til. Jeg er egentlig vant til, altså alle kontor bruker å være fulle kl 08:00 når en kommer om morgenen. Det skal litt til før at folk går kl 16:00. Å her er jo gjerne, folk har ubunden tid, du har ikke tilstedeværelse hele tiden, så de er ikke på plass sånn som jeg er vant til. Spennende, får se hvordan det går. 	<ul style="list-style-type: none"> Nytt arbeidssted Uvant arbeidskultur og arbeidstid. 	<p>Mine observasjoner</p> <ul style="list-style-type: none"> Blinker med et øyet Snakker lavt Trekker pusten i et langt drag Lener seg tilbake <p>Min tolkning</p> <p>Jeg forstår henne slik ast hun er vant til strammere retningslinjer i sin forrige jobb</p>	LÆRERYRKET ER IKKE SOM JEG ER VANT TIL
---------------	--	--	--	--

Eksempel på transkribering og videre bearbeiding av informasjon frem til kategorisering hos Nytilsatt B, slik som det er beskrevet i kapitel 3.7.7.