

MASTEROPPGAVE

*En utfordrende start – om nyutdannede læreres
onboarding*

Gunn Marit Stokkeland

15. august 2022

*Masterstudium i organisasjon og ledelse
Fakultet for helse, velferd og organisasjon*

Forord

Fire år med deltidsstudier er ved ende. Fire år med læring, utvikling, kunnskapsrike medstudenter og god studiemotivasjon. Jeg kjenner på en enorm takknemlighet og opplever meg selv som heldig som har fått bruke tid på studier i et så engasjerende miljø og med så mange dyktige forelesere. Tenk at jeg har fått lov til å fordype meg i noe jeg interesserer meg for! Fra det ble snakk om valg av fordypning til masteroppgave, har jeg vært «tunet inn» på onboarding. Det har først og fremst vært lærerikt og prosessen har gitt meg ny innsikt i et fagfelt som er enormt. Jo dypere en graver i teori, jo flere problemstillinger dukker opp.

Jeg vil takke alle som har inspirert, og gitt tips og tilbakemeldinger underveis. Alt fra medstudenter, nåværende kollegaer, tidligere kollegaer, venner og andre interesserte som har stilt de interessante spørsmålene som har ført meg det lille skrittet videre. Takk også til de skolelederne jeg har vært i kontakt med, og som har gitt meg lov til å samle informasjon i deres skolemiljø. Takk til informanter for har stilt opp i fokusgruppe og intervju. Til slutt en stor takk til veileder Sol Skinnarland for tålmodighet og svært treffende tilbakemeldinger underveis. Tilbakemeldinger derfra har, totalt sett, ført meg flere hakk videre, selv om de noen ganger har gjort at jeg først måtte gå et skritt tilbake.

For ordens skyld, alt i denne masteroppgaven står for undertegnede regning.

Oslo, august 2022

Gunn Marit Stokkeland

Sammendrag

Denne masteroppgaven handler om hvordan nyutdannede lærere i ungdomsskolen opplever å bli onboardet. Onboarding er et begrep som er blitt mer og mer vanlig, og mange organisasjoner har i dag omfattende program for en best mulig oppstart for alle nyansatte. I flere år har det vært et økende fokus på veiledning av nyutdannede, og veiledning er en del av onboarding. Veiledning for alle nyutdannede er et satsingsområde fra myndighetene. Men gjør skolene noe mer overfor nyutdannede, eller støtter de seg ensidig på det som myndighetene legger opp til?

Innsamling av data er gjort gjennom bruk av fokusgruppe og individuelle intervju. Totalt ni informanter har fortalt om sine opplevelser om det å være nyutdannet. Informantene var nyutdannet i 2020 eller 2021, og samtale/intervju ble gjort i oktober 2021. I analyse er det brukt en abduktiv metode med en vekselvirkning mellom relevant teori og funn fra undersøkelsen.

Masteroppgaven viser at mange opplever utfordringer i oppstarten som nyutdannet lærer. Utfordringene er av ulik type, og samtlige informanter forteller om utfordringer. Ellers opplever de nyutdannede oppstarten som hektisk og med mye informasjon. De savner opplæring i bruk av ulike IT-programmer. Når det gjelder mottakelse fra kollegaer, er det mange positive opplevelser. Relasjon til ledelsen er noe varierende. De nyutdannede underviser i stor grad bare i fag de har god kompetanse i, men de savner mer opplæring om annet innen profesjonen, som klasseledelse. Profesjonsundervisning, utenom fag, oppleves mangelfull fra utdanningsinstitusjonene. Samtidig skjønner informantene at de ikke kan lære alt eller øve på alt i praksis, noe må erfares.

Sju av ni informanter har veiledning i en eller annen form. Opplevelsene de nyutdannede forteller om viser at onboarding i dag ikke er tilstrekkelig. Det er forbedringspotensialer både innen veiledning, relasjon til leder og tidlig opplæring i ulike programmer. Kontinuerlig læring kan være en løsning på noen av utfordringene nyutdannede lærere står i.

Innholdsfortegnelse

_Toc111402946

1. Innledning	1
1.1. Valg av forskningsområde.....	1
1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål.....	2
1.3. Inspirasjonskilder	3
1.4. Oppgavens disposisjon.....	4
2. Teorigrunnlag	6
2.1 Onboarding.....	6
2.1.1. Begrepsavklaringer	6
2.1.2. Onboarding i faser	7
2.1.3. Organisasjonssosialiseringstaktikker	8
2.2. Overgangen fra studieliv til arbeidsliv	10
2.2.1. Getting-in, breaking-in og settling-in	11
2.2.2. Fem faser i overgangen for nye lærere	12
2.2.3. Profesjonsutdannelse	13
2.3. Overgang fra studier til lærerjobb i norsk kontekst	14
2.3.1. Praksis og praksissjokk	14
2.3.2. Den komplekse lærerrollen	17
2.3.3. Veiledning for nyutdannede lærere	21
2.4. Onboarding med en organisatorisk tilnærming	25
3. Design og metode	27
3.1. Kvalitativt studium	27
3.2. Fokusgruppe og individuelle intervju	27
3.3. Prosess med utvalg av informanter	29
3.4. Praktisk gjennomføring av undersøkelse og transkripsjon	31
3.5. Bearbeiding av innsamlet materiale	32
3.6. Etske vurderinger	34
3.6.1. Åpenhet og overblikk	34
3.6.2. Gyldighet og pålitelighet	34
3.6.3. Forskning i eget fagfelt/egen organisasjon	36
4. Funn og analyse	38
4.1. En utfordrende start, eller?	38
4.2. Utsagn fra prosess med onboarding	42
4.2.1. Velkomst	43
4.2.2. Internt skolefellesskap	47

4.2.3. Egen kompetanse	55
4.2.4. Ytre faktorer	60
4.2.5. Begrenset med tid	65
5. Drøfting.....	66
5.1. Suksessfull onboarding?.....	66
5.2. Kontinuerlig læring.....	68
5.3. Undersøkelsen satt i perspektiv	69
6. Konklusjon	71
7. Litteratur.....	73
Vedlegg	

Oversikt over tabeller og figurer

Tabell 1: Oversikt over organisasjonssosialiseringstaktikker, s. 10

Tabell 2: Prosess for å få informanter til fokusgruppe og intervju, s. 30

Tabell 3: Positivt og negativt ladede ord, s. 39

Tabell 4: Positive og negative utsagn, s. 41

Tabell 5: Veiledning som nyutdannet, s. 51

Figur 1: Kategorisering av utsagn, s. 42

Figur 2: Opplevelser innen kategorien Velkomst, s. 43

Figur 3: Opplevelser innen kategorien Internt skolefellesskap, s. 48

Figur 4: Opplevelser innen kategorien Egen kompetanse, s. 55

Figur 5: Opplevelser innen kategorien Ytre faktorer, s. 61

1. Innledning

Et forskningsprosjekt krever mye tid, og det har derfor vært viktig for meg å undersøke noe av interesse. Som lærer gjennom flere år, og med bakgrunn innen HR og personal, har jeg selv vært nyutdannet og også jobbet med mange nyutdannede. Dette har vært medvirkende for hvilken retning denne undersøkelsen har tatt.

1.1. Valg av forskningsområde

I 2007 ga Utdanningsdirektoratet ut en artikkelsamling «Når starten er god». En av forskerne der er Amundsen, og han sier

«For de nye lærerne er det svært mye å sette seg inn i. Tiden til refleksjon oppleves kort. Summen av utfordringer er overveldende og kan oppleves som stressende. Dette henger sammen med lærerarbeidets kompleksitet. Planer som legges må ofte endres i forhold til utfordringer som dukker opp. Det stiller krav til improvisasjon og raske avgjørelser».

Amundsen, 2007, s. 58

Denne beskrivelsen er fra noen år siden, men treffer den fremdeles godt? Ifølge Amundsen er det mye å sette seg inn i, lite tid til refleksjoner, mange utfordringer og stress der mye skyldes kompleksiteten. Hva skyldes den opplevde kompleksiteten? Er kompleksiteten knyttet til både arbeidsoppgaver og rolle? I årene etter Amundsens beskrivelsen fra 2007 har det vært en betydelig nasjonal satsing på veiledning. Har det gjort noe med de nyutdannedes opplevelse?

Selv med satsing på veiledning innen skole-Norge, er mitt utgangspunkt at en god oppstart er mye mer enn bare veiledning. Vi skal se på teori innen onboarding om at en bruker ulike oppstartaktiviteter for å få den nyansatte raskest mulig til å bli en produktiv ansatt. For at en ansatt skal bli produktiv og værende i organisasjonen, er det viktig med opprettelse av en gjensidig psykologisk kontrakt i tillegg til en obligatorisk juridisk arbeidskontrakt. Haaland sier om en psykologisk kontrakt at det er «et kontraktslignende, men ofte uuttalt bytteforhold mellom forventede bidrag og forventede belønninger» (Haaland, 2019, s. 49). En

slik kontrakt er derfor ikke en formell arbeidskontrakt, men består av uskrevne regler og de gjensidige forventninger som hører til i et ansettelsesforhold. Relasjon og kommunikasjon mellom den nyansatte og leder er da viktig. Dette måtte bli en del av grunnlaget for undersøkelsen som har spisset seg mot nyutdannede ungdomsskolelæreres opplevelse av onboarding.

Tall fra Gnist indikatorrapport i 2016 viser at mange med utdanning som lærer, jobber utenfor skolen. I 2015 var 26,8% av alle med utdanning som lærer, ansatt i jobber utenfor skolen (GNIST, 2016, s. 21). Hva kan være årsaken til en slik turnover? Ligger det i overgangen fra studie til arbeid, eller ligger det i lærerarbeidets vesen? Finnes det generelle onboardingstaktikker som blir gjort i stor eller liten grad innen skole-Norge?

En annen av forskerne i artikkelsamlingen «Når starten er god», er Rachel Jakhelln med artikkelen «Ny og fremmed på arbeidsplassen - hvilke muligheter?» Jakhelln (2007, s. 69) deler den nyutdannedes opplevelse av oppstart inn i tre

- Opplevelsen av å være fremmed i relasjonene
- Opplevelsen av å være fremmed for profesjonen
- Opplevelsen av å være fremmed i forhold til kulturen

Jakhelln sin inndeling med relasjoner, profesjon og kultur ble sentral i prosessen med utforming av problemstilling og særlig forskningsspørsmål. Denne inndelingen favner vidt, men min vurdering er at det hadde vært for smalt å bare komme inn på for eksempel opplevelse av relasjoner. Det er et ønske å lære om de nyutdannedes opplevelse, og da trengs hele bildet. Imidlertid er det gjort en stor avgrensing med at søkelys kun blir satt på nyutdannede lærere som jobber på en ungdomsskole.

1.2. Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstilling: *Hvordan opplever nyutdannede lærere å bli onboardet?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvilke forventninger har nyutdannede lærere til oppstart i jobb etter fullført utdanning?*

- *Hvilke opplevelser har nyutdannede lærere overfor de nære jobbreasjonene?*
- *Hvilke opplevelser har nyutdannede lærere overfor fag- og profesjonstilnærming?*
- *Hvilke opplevelser har nyutdannede lærere overfor de kulturelle forventninger som ligger til jobben?*

Begrepet onboarding er lite brukt som fagbegrep i skolesammenheng. Innen skole-Norge har veiledning et stort fokus, men uten at det dekker hele komplekset med onboarding. De læringspunkter som kommer fra min undersøkelse, er en del av det store bildet med onboarding. Og der er veiledning en integrert del.

1.3. Inspirasjonskilder

Forskning innen fagfeltet for denne undersøkelsen er enormt, både internasjonalt og nasjonalt. Det har tidvis vært som å være i en jungel der en definitivt ikke ser veien ut. Valg har blitt gjort, og det har vært et mål å forholde seg mest mulig til norsk kontekst for nyutdannede lærere. Noe internasjonal forskning er imidlertid tatt med, og da med en grad av gjenkjenning til norsk kontekst. På grunn av den store tilgangen på forskningslitteratur, kan det være greit å si litt om hvilke forskere som i størst grad har vært med på å forme denne undersøkelsen.

I en tidlig fase var det først og fremst Irina Ivashenko Amdal (Universitetet i Agder) som inspirerte for videre undersøkelse. Hun har forsket alene og i team med flere, og har i mange av sine undersøkelser vært opptatt av hvilke opplevelser nyutdannede har. Hun har blant annet skrevet en doktorgrad, fra 2019, og denne er nettopp om lærerens overgang fra utdanning til arbeidsliv. Hennes forskning er av nyere dato, og oppleves relevant. Amdal har særlig samarbeidet med Ulvik (Universitetet i Bergen) og Smith (NTNU).

En annen som har vært til inspirasjon for undersøkelsen er Rachel Jakhelln (Universitetet i Tromsø). Hennes forskning går over tid, og hun har vært innoom både nyutdannedes opplevelse, men også det som går spesifikt på veiledning. Jakhelln er tydelig opptatt av nyutdannedes overgang fra utdanning til arbeidsliv,

og hun belyser overgangen både fra de nyutdannedes side og fra utdanningsinstitusjonenes.

Den siste som må trekkes frem for å ha vært en viktig inspirasjonskilde, er Eva Bjerkholt (Universitetet i Sørøst-Norge). Hun har gjennom flere år spesialisert seg på veiledning av nyutdannede lærere, og hun leder det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Hennes bidrag innen forskning på veiledning er betydelig, og hun har forsket både på hvorfor nyutdannede bør ha veiledning, hvilken form veiledning bør ha og innhold i veiledning.

De nevnte inspirasjonskilder må ikke komme i veien for at også andre forskere har sin andel av endelig utforming av undersøkelsen. Generell onboarding-forskning spiller selvsagt en stor rolle, men som inspirasjon har fagspesifikk forskning rettet mot nyutdannede lærere hatt mer og si. Dog uten at annen forskningslitteratur som er vist til, er overflødig.

1.4. Oppgavens disposisjon

Masteroppgaven består av seks deler, og disse er innledning, teorigrunnlag, design og metode, funn og analyse, drøfting og til slutt en konklusjon.

I teorigrunnlag, kapittel 2, defineres relevante begreper knyttet til oppgaven, som onboarding, organisasjonssosialisering og veiledning. Videre ses det på generell forskningslitteratur som sier noe om oppstart i ny jobb, deretter mer spesifikk forskning på overgangen fra studentliv til arbeidsliv og til slutt oppstart for nyutdannede lærere i norsk kontekst. I den siste delen er veiledning og lærerrollen sentrale deler.

I design og metode, kapittel 3, går jeg igjennom valg som er gjort for på best mulig måte kaste lys over problemstillingen. Hvordan er undersøkelse forberedt og gjennomført? I tillegg diskuteres etikk og undersøkelsens gyldighet internt og eksternt.

I funn og analyse, kapittel 4, stiller jeg opp en del av datamaterialet fra fokusgruppe og individuelle intervju. Materialet presenteres i hvilke ord informantene bruker for å fortelle om sine opplevelser, og mange utfyllende utsagn blir gjengitt. Informantenes beskrivelser blir også satt inn i en teoretisk kontekst. Det blir stilt en del spørsmål omkring funn og mulige forklaringer ut fra relevant teori.

I drøfting, kapittel 5, blir det diskutert overordnet om nyutdannede blir onboardet på en god måte. I drøftingen er det datamaterialet fra undersøkelsen som ligger til grunn. Dette materialet ligger til grunn sammen med teori om hva som er god onboarding.

I konklusjon, kapittel 6, er det valgt ut noen avsluttende betraktninger innenfor fire områder som omhandler nyutdannede læreres onboarding. To av områdene viser til noe som er bra, og i tillegg er det to ønskeområder som jeg håper fremtidens nyutdannede opplever bedre.

2. Teorigrunnlag

I denne delen skal vi se på det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for undersøkelsen. Vi starter med å se på litteratur om onboarding, deretter overgangen fra studentliv til arbeidsliv og til slutt litteratur som er rettet mot læreres overgang fra studier til lærerjobb i en norsk kontekst.

2.1 Onboarding

Det er etter hvert en god del forskning som ligger til grunn for onboarding av nyansatte. Det engelske ordet onboarding lar seg ikke direkte oversette til norsk, men andre ord som mer eller mindre dekker begrepet er sosialisering, organisasjonssosialisering og innfasing. Det handler da om oppstart som nyansatt i en organisasjon, og hvilke grep organisasjonen gjør overfor den nyansatte i den første tiden som ny. Begrepet onboarding blir brukt med mindre forsker som blir vist til, har brukt et annet begrep.

2.1.1. Begrepsavklaringer

Klein og Polin (2012, s. 268) definerer onboarding som “all formal and informal practices, programs, and policies enacted or engaged in by an organization or its agents to facilitate newcomer adjustment”. Onboarding er da både formelle og uformelle aktiviteter og de er tilrettelagt av organisasjonen eller dens rådgivere. Eksempel på formelle aktiviteter kan være oppstartprogram, mentorordning, opplæring i rutiner og datasystem m.m. Av uformelle aktiviteter kan det være en hilserunde på avdeling, kontorplassering, felleslunsj m.m. Målet med onboarding er å forsere den nyansattes effektivitet og produktivitet (Haaland, 2019, s. 355). Jo raskere en nyansatt blir en produktiv ansatt, jo bedre. Haaland sier også at onboarding er «dessverre noe vi tror på, mer enn noe vi kan dokumentere» (Haaland, 2019, s. 366). Det er rett og slett vanskelig å måle effekten av ulike onboardingsaktiviteter, og når en gjør ulike tiltak så vil en ikke vitenskapelig kunne vite hva som hadde vært tilfelle uten de aktuelle tiltak.

Van Maanen og Schein ga i 1979 ut «Toward a theory of organizational socialization». Dette har blitt stående som et referanseskript for forskning innen

organisasjonssosialisering. Van Maanen og Schein definerer organisasjonssosialisering som «den prosessen hvor et individ tilegner seg den sosiale kunnskapen og ferdighetene som er nødvendig for å påta seg en rolle i organisasjonen (Filstad, 2017, s. 19). Denne definisjonen viser oss et vanlig skille mellom hva som regnes som onboarding og hva som er organisasjonssosialisering, nemlig at individet gis en større rolle i organisasjonssosialisering. Samtidig som det er nyanseforskjeller mellom begrepene, så utelukker ikke det ene det andre. I onboarding vil utbyttet være avhengig av individets innsats selv om aktivitet er mer eller mindre fasilitert av organisasjonen. Filstad (2017) innlemmer også læring i sin definisjon med at

Organisasjonssosialisering er læringsprosessen hvor en nyansatt i en organisasjon tilegner seg nødvendige kunnskaper og ferdigheter for å bli et etablert medlem. Organisasjonssosialisering inkluderer således både de individuelle, sosiale, kulturelle og situasjonsavhengige læringsprosesser.

Filstad, 2017, s. 20

2.1.2. Onboarding i faser

Onboarding kan ses på som en prosess i faser, og en vanlig inndeling er fasene «Information, Welcome, Guide» forkortet til IWG (Klein & Heuser, 2008, s. 318). Haaland har gjengitt denne kategoriseringen som «VIG», og bokstavene står for «Velkommen, Informere, Guide» (Haaland, 2019, s. 368). Vi har altså de samme fasene, men i litt ulik rekkefølge. Første fase i «VIG» er velkommen. Denne fasen handler om de første dagene i ny jobb, og sentralt her er det relasjonelle med å bli kjent med ny leder og nye kollegaer. I tillegg til det relasjonelle er det også relevant at en tidlig blir kjent med oppgaver i jobben og nødvendige rutiner i organisasjonen. Den neste fasen går på informasjon. Denne deles videre inn i tre deler: kommunikasjon, ressurser og opplæring. Dette er en fase som går over lengre tid enn den første, og den vil ha mye å si for førsteinntrykket til den nyansatte. Siste fase i «VIG» er guiding. Den nyansatte får da en form for guide for på den måten å bli best mulig sosialisert inn i organisasjonen. En guide kan ha ulike oppgaver og det er også ulike navn som blir brukt. Vanlige benevnelser er fadder, mentor og veileder (Haaland, 2019, s. 368).

2.1.3. Organisasjonssosialiseringstaktikker

En organisasjon må velge mellom hensiktsmessige taktikker for å integrere en nyansatt. Vi kan skille mellom onboarding mellom institusjonaliserte og individualiserte sosialiseringstaktikker (Filstad, 2017, s. 36). Institusjonaliserte taktikker går på struktur, formalitet og kollektivitet. Alt fra introduksjonsdager for alle nyansatte siste halvåret og til fagdager for alle ansatte. Målet med slike taktikker er å skape sosialisering innad i organisasjonen samtidig som en hever den faglige kompetansen. Individualiserte taktikker er mer uformelle og tilfeldige. Disse taktikkene tar hensyn til det enkelte individ og sørger for at sosialisering er tilpasset hver enkelt. Ifølge Filstad er det viktig for organisasjonen å tenke igjennom valg av sosialiseringstaktikk siden det er stor forskjell på nyansatte (Filstad, 2017, s. 37). Individualiserte taktikker vil i større grad tilføre en organisasjon noe nytt, og institusjonaliserte taktikker vil heller reprodusere eksisterende kultur og virke konserverende.

Gareth R. Jones har utviklet en modell basert på tidligere nevnte Van Maanen og Schein sin forskning på organisasjonssosialisering (Filstad, 2017, s. 32). I denne modellen blir de institusjonaliserte og individualiserte taktikker satt opp mot hverandre, og med Jones (1986) sin modell vil vi ha tolv mulige taktikker for organisasjonssosialisering.

Kollektive vs. Individuelle

Formelle vs. Uformelle

Sekvensielle vs. Tilfeldige

Faste vs. Variable

Fortløpende vs. Usammenhengende

Innsettende vs. Avkledende

Filstad, 2017, s. 32

De som står først er de institusjonaliserte taktikkene, og deretter står de individualiserte taktikkene. I tillegg til denne inndelingen, har vi også en inndeling som går på vektlegging av *kontekst*, *innhold* eller det *sosiale*. Når vi snakker om *kontekst* i sosialiseringen, er det sentralt at opplæring skjer i omgivelser som er like de arbeidsoppgaver som den nyansatte skal inn i. Slik kontekstuell sosialisering kan være både institusjonalisert som kollektive eller

formelle taktikker, eller de kan være individualisert som individuelle eller uformelle taktikker. En individuell sosialisering vil da innebære å behandle den nyansatte som et enkeltindivid (Filstad, 2017, s. 33).

Innhold i sosialisering går på sekvensielle eller faste taktikker som institusjonaliserte taktikker og på den andre siden tilfeldige og variable som individualiserte organisasjonssosialiseringstaktikker. Eksempler på faste taktikker kan være at organisasjonen følger et årshjul der ulike tema blir tatt opp gjennom året. Det er for eksempel mulig å ha HMS i en periode på året, og intern kommunikasjon i en annen periode. Er organisasjonen styrt mer tilfeldig, kan det for eksempel være en uforutsett hendelse som gjør at det må settes fokus på HMS i organisasjonen. Selvsagt er det også mulig å variere planlagt innhold etter hvilke forkunnskaper den nyansatte allerede har, og vi kan da få tilfeldige og variable taktikker som er individualisert (Filstad, 2017, s. 34).

Det siste er vektlegging av det *sosiale*. Da tenker vi om taktikkene er fortløpende/innsettende eller om de er usammenhengende/avkledende. Fortløpende taktikker kan for eksempel være en form for veiledning, og som Filstad sier «for eksempel vil mentorprogrammer med vilje kople den nyansatte med en senior rollemodell slik at den nyansatte kan forme bånd til det etablerte og på den måten lære etablert praksis» (Filstad, 2017, s. 35). Hvis den nyansatte opplever at tidligere erfaringer må legges bort, vil det være en avkledende taktikk i den sosiale vektleggingen. Og om den nyansattes erfaringer fra tidligere er velkomne, vil det være en innsettende taktikk. For full oversikt over taktikkene og de ulike mulighetene for vektlegging, se tabell 1.

Tabell 1: Oversikt over organisasjonssosialiseringstaktikker

	Institusjonaliserte taktikker		Individualiserte taktikker
<i>Kontekst</i>	kollektive	vs.	individuelle
	formelle		uformelle
<i>Innhold</i>	sekvensielle		tilfeldige
	faste		variable
<i>Sosiale</i>	fortløpende		usammenhengende
	innsettende		avkledende

Filstad (2010, s. 194) har forsket mye på organisasjonslæring, organisasjonssosialisering og ulike taktikker overfor nyansatte. Hun mener at hva nyansatte lærer vil variere, men at dette i liten grad blir analysert opp mot sosialiseringstaktikker. Koblingen mellom disse vil være relevant siden man lærer i ulike faser, og organisasjonssosialisering vil da ha en del å si for hva den nyansatte faktisk har lært.

Har en slik teori om taktikker noe for seg i møte med nyutdannede lærere? Opplever de nyutdannede at det er en planmessighet og at organisasjonen er preget av struktur og systematikk? Eller oppleves oppstart som preget av tilfeldigheter? Dette er spørsmål jeg kommer tilbake til når funn blir presentert og diskutert.

2.2. Overgangen fra studieliv til arbeidsliv

Livet består av mange overganger, og en av de som de fleste husker godt er overgangen fra å være student til å begynne i fulltidsjobb. I dag er det vanlig at studenter har en deltidsjobb, så det kan godt hende at overgangen var større før, men likevel er det en stor overgang å avslutte et grunnstudium og begynne i full jobb. Denne overgangen er forsket på fra ulike perspektiver, alt fra forventninger i forkant til hvordan oppstart kan være krevende. Jeg skal først trekke frem generell teori som viser til faser nyansatte går igjennom ved oppstart i jobb og spesifikk teori som går på læreres overgang til jobb. I tillegg har jeg med teori om hva som kjennetegner profesjoner og dermed profesjonsstudier.

2.2.1. *Getting-in, breaking-in og settling-in*

Det er vanlig å dele overgangen til ny jobb inn i faser. En generell teori om systematikk i overgang, eller onboarding, er fasene «getting-in», «breaking-in» og «settling-in» (Haaland, 2019, s. 360). Det blir også brukt andre navn om de ulike fasene av forskjellige forskere, men innhold og lengde på fasene er det stort sett enighet om. «Getting-in» viser til hva som skjer i organisasjonen mellom rekruttering og oppstart. «Breaking-in» er de tre-fire første månedene som nyansatt, og da uavhengig av om en er nyutdannet. Mens «settling-in» er den tiden det tar å bli etablert som medlem av den nye organisasjonen. Her har jobb- og organisasjonskompleksitet en del å si, og det kan ta alt fra 1-3 år før en nyansatt kan «flyte på erfaringen» (Haaland, 2019, s. 359) i ny organisasjon.

Mitt fokus for undersøkelsen er onboarding av nyutdannede og derfor blir det sentralt å se på fasene «breaking-in» og «settling-in». I disse fasene vil opplæring og veiledning være prioriterte deler uavhengig av type jobb, lærerjobb inkludert. Haaland (2019, s. 362) understreker også at førsteinntrykket i fasen «breaking-in» er svært viktig og at det brukes som «tolkningsfilter for det som skjer senere». Det å falle til ro i en organisasjon i fasen for «settling-in» tar heller år enn måneder. Og ifølge Haaland (2019, s. 363) er det mange faktorer som spiller inn.

- Hvor kompleks er rollen?
- Hvor kompleks er organisasjonen?
- Hvor enhetlig og sterk er kulturen?
- Hvor stabil og enhetlig er organisasjonen?
- Hvor høy er turnover og hvor mange andre nyansatte er det?
- Hvor aktiv er arbeidsgiver i sin sosialisering, og hvilke taktikker benytter man seg av?
- Hvor læringsaktiv er den nyansatte selv, og hvilke læringstaktikker benytter man seg av?
- Hvordan passer den nyansatte inn i arbeid, gruppe, organisasjon og sammen med sin nye leder?
- Hvordan passer den nye rollen inn i et ønsket karriereløp?
- Hvordan fungerer balansen mellom jobb og privatliv?

Som vi ser vil utgangen, eller resultat av «settling-in»-fasen, variere mye. Overgangen inn i ny jobb vil avhenge av mange faktorer, både institusjonelle, individuelle og relasjonelle.

2.2.2. Fem faser i overgangen for nye lærere

Inndeling i faser gjelder også for nyutdannede lærere som går fra studieliv til arbeidsliv. Faseinndelingen som Tetzlaff og Wagstaff (1999) viser til, kan gi et godt oversiktsbilde for hvordan en nyutdannet lærer opplever overgangen.

Tetzlaff og Wagstaff (1999) deler overgangen inn i *forventningsfase*, *overlevelsesfase*, *desillusjonsfase*, *fornyelsesfase* og til slutt *refleksjonsfase*.

I forventningsfasen handler det om hvilke forventninger en nyansatt har til jobben som lærer før vedkommende starter. Altså ferdig utdannet, men ikke kommet i gang ennå. Overlevelsesfasen er for mange de to første månedene i jobben. Som nyutdannet møter en på utfordringer en ikke var klar over ville komme og heller ikke føler seg godt nok forberedt på. Fasen med desillusjon er en enda vanskeligere fase. Ifølge Tetzlaff og Wagstaff (1999) er den nyutdannede læreren usikker på eget yrkesvalg i desillusjonsfasen og det er et spørsmål om å orke og stå ut skoleåret. Etter et halvt år i jobb kommer gjerne fasen med fornyelse. Den nyutdannede opplever da mer mestring enn tidligere og klarer i større grad å identifisere seg som lærer. Siste fase er refleksjonsfasen og da utvikler den nyutdannede i større grad egen undervisning og praksis uten å være avhengig av kollegaer.

I norsk kontekst er det oppstart av skoleåret i august, og nyutdannede vil da være, mer eller mindre, i en overlevelsesfase frem til høstferien. I oktober, november og desember vil for mange desillusjonsfasen komme og prege skoledagene, og dette sammenfaller også med at vi er i en mørk årstid. Pausen som juleferien gir, vil for mange gi muligheten til å få tilstrekkelig avstand og dermed refleksjon over egen situasjon. Utover vinter og vår vil trolig fornyelse og refleksjon være en stadig større del av den nyutdannedes første år i jobb.

I denne undersøkelse vil alle av Tetzlaff og Wagstaff (1999) faser være et tema. Dette siden noen er i sitt første skoleår som lærer, og startet ca 2 måneder før fokusgruppe og intervju. Andre av informantene er i sitt andre skoleår og har dermed gått igjennom flere faser allerede. Det kan tenkes at en vil oppleve år nummer to som krevende, og i ulike faser, om enn i mindre grad enn første skoleår.

2.2.3. Profesjonsutdannelse

Noen ganger møter vi begrepet profesjon. Eirik J. Irgens har forsket på ulike profesjoner og deres forhold til organisasjoner, og har blant annet gitt ut boken «Profesjon og organisasjon» (Irgens, 2021). Irgens mener vi må skille mellom to typer studier, profesjonsstudier og fagstudier (Irgens, 2021, s. 27). Fagstudier er å studere for eksempel norsk, engelsk eller matematikk uten å ha retning mot et bestemt yrke. Profesjonsstudier er forskjellige fag som er satt sammen for til slutt å gi kompetanse i et konkret yrke. Irgens sier følgende om de forventinger som møter de som er ferdig med en profesjonsutdanning, «at du har kunnskaper som gjør deg i stand til å ta på deg et ansvar for arbeidsoppgaver i samfunnet som ikke kan overlates til personer uten tilsvarende kompetanse» (Irgens, 2021, s. 27). Eksempel på profesjonsutdanninger i Norge er lærer, sykepleier, vernepleier, tannlege, sosionom og politi. Dette er utdanninger som er tre- eller femårige og de gir en yrkeskompetanse etter fullført studium.

Samtidig med at profesjonsutdannelse gir yrkeskompetanse, understreker Irgens at for å være profesjonell må det en viss profesjonsutvikling til. Slik profesjonsutvikling skjer ved først å ha fullført en utdanning, og deretter ved å «sosialiseres inn i yrket på arbeidsplassen» (Irgens, 2021, s. 33). Sosialisering kan være i form av veiledning eller praksis, og dette er kjente begreper innen de ulike profesjonsutdannelsene. I tillegg skal profesjonsutvikling også bidra til å utvikle klokskap og profesjonelt skjønn i mer eller mindre komplekse yrkesutfordringer. For å utvise profesjonelt skjønn, kreves en situasjonsbetenget reaksjon ved hjelp av «faglig resonnering og reflekterte vurderinger og begrunnelser» (Irgens, 2021, s. 44). Irgens skriver videre at det er lettere å gjøre gode vurderinger når man sitter i ro og fred enn om forholdene er skiftende og endrer seg brått.

Hvis vi allerede nå går nærmere inn på lærerprofesjonen og yrkets profesjonsutvikling, mener Hargreaves og Fullan (2014) det i lærerprofesjonen trengs kapital innen tre områder.

1. Humankapital
2. Sosial kapital
3. Beslutningskapital

Hargreaves & Fullan, 2014, s. 108

De tre kapitalområdene viser at den profesjonelle lærer trenger kunnskap innen fag, relasjoner og evne til å ta gode beslutninger. Områdene viser at profesjonen er en kompleks rolle. Ifølge Hargreaves og Fullan har en forskergruppe med Chris Day og kollegaer, undersøkt og funnet at høyeste grad av effektivitet og kvalitet for lærerne er etter 8-23 år i jobb som lærer (Hargreaves & Fullan, 2014, s. 81). Dette studiet er ikke gjort i norsk kontekst, men en viss overførbarhet kan tenkes. Om ikke direkte på antall år, så iallfall at en nyutdannet ikke har høyeste grad av effektivitet og kvalitet i sin profesjonsutøvelse. Ifølge Smith et al. (2013, s. 20) har den samme Day funnet ut at det tar omtrent tre år for en nyutdannet lærer å bli trygg i yrket. Hargreaves og Fullan (2014, s. 99) sier det slik «å undervise er ikke enkelt – det er utfordrende».

2.3. Overgang fra studier til lærerjobb i norsk kontekst

Er det noe som kjennetegner overgangen fra studier til lærerjobb, og som ikke blir fanget opp av generell litteratur om overgang til arbeidsliv? Alle lærerstudenter har hatt flere perioder i praksis, og bør derfor kjenne til hva som venter dem. Likevel er det mange som beskriver overgangen til lærerjobb som krevende. Vi skal se på noe av det som ligger til grunn for oppstart i lærerjobb i Norge, og forskning på hvordan overgang oppleves og hvorfor den oppleves slik.

2.3.1. Praksis og praksissjokk

For å beskrive overgangen fra studier til lærerjobb, er det mange som bruker ord som «praksissjokk» eller «overgangssjokk» (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 145). Et overgangssjokk kan en nyutdannet få i hvilken som helst jobb, mens et praksissjokk er mer knyttet til nyutdannede lærere. I norsk lærerutdanning har

studenter varierende antall dager/uker i praksis gjennom studieløpet. I en undersøkelse med innsamlet data fra 2020, «Praksis i lærerutdanning», kommer det frem at gjennomsnittlig praksisperiode for de 4678 studentene som har respondert, er 19,2 dager (Pedagogstudentene, 2021, s. 8). Denne undersøkelsen viser også hva som kjennetegner en vellykket og mislykket praksis. Den vellykkede er kjennetegnet av god organisering og at praksislærer har relevant fagbakgrunn (Pedagogstudentene, 2021, s. 49). Det viser seg også at «det er mange sentrale aktiviteter som studentene ikke opplever å få nok av i praksis. Dette er områder som planlegging av året, foreldresamarbeid, tilvenning med nye barn og vurderingsaktiviteter» (Pedagogstudentene, 2021, s. 53).

Et interessant trekk ved overgang mellom utdanning og yrke, er at studenter ved lærerutdanning er mindre fornøyde enn studenter ved andre utdanninger. Det blir pekt på er at lærerstudenter opplever at praksis i utdanningen gir et «svakere utgangspunkt for arbeidsoppgåvene i yrket» (Heggen & Terum, 2017, s. 224).

Faglig er det delte meninger om det finnes et praksissjokk, og også om det er konstruktivt å bruke begrepet. I boken «Det store spranget» (Østrem, 2008) skriver Larsen om hvordan nyutdannede har en krevende arbeidshverdag, men at de har tilstrekkelig kompetanse til å håndtere hverdagen. Larsen mener derfor at beskrivelse av ensidig «sjokkartede opplevelser» ikke er godt begrunnet (Østrem, 2008, s. 98). Redaktør av «Det store spranget», Østrem, omtaler overgangen for nyutdannede som et stort sprang. Så fort du har et vitnemål på fullført lærerutdanning, er det forventet at nyutdannede utfører «samme arbeid som mer erfarne kollegaer, både når det gjelder omfang og kvalitet» (Østrem, 2008, s. 10). Det er altså ikke slik at nyutdannede får lære litt etter litt i nytt arbeid, men det er forventet at de fyller en ordinær stilling. Uten å bruke ordet praksissjokk, skriver Berger om gjennomgang av informasjon fra tekster og erfaringsutveksling fra nyutdannede i sitt første år som lærer. Berger forteller om nyutdannede som følte at «stresset var i overkant av hva det burde være» første høsten som nyutdannet i lærerjobb (Østrem, 2008, s. 63).

Irina Ivashenko Amdal har skrevet en doktorgrad om nyutdannede lærere og deres perspektiver i avhandlingen «Mellom balanse og ubalanse» (2019). Hun sier at

utfordringene som nyutdannede lærere møter «arter seg som usikkerhet og tvil i møte med elevenes atferd, og med overveldende og uventede arbeidsoppgaver». Hun mener videre at de nyutdannedes utfordringer bidrar til læring og utvikling (Amdal, 2019, s. 133). Amdal sin konklusjon er at overgangen fra utdanning til arbeid er en spenning mellom «oppnåelse av balanse og opplevelse av ubalanse» (2019, s. 139).

Amdal og Willbergh (2020) argumenterer gjennom artikkelen «Det produktive praksissjokket» for at et praksissjokk i oppstart som nyutdannet, aldri helt vil kunne avskaffes. De mener derimot at et slikt sjokk kan være produktivt og at overgangen kan ses på som en horisontutvidelse som bidrar til å utvikle den nyutdannede i sin profesjonsutøvelse (Amdal & Willbergh, 2020, s. 13). Studiet til Amdal og Willbergh bygger på intervju av fem nyutdannede lærere som starter i lærerjobb, og intervjuene er gjennomført før og etter oppstart i jobb.

Samme Amdal som er omtalt i forrige avsnitt, har også vært medvirkende til artikkelen «Å kutte navlestrengen». Denne artikkelen er skrevet sammen med Ulvik og den er gjengitt i boken «Validity and Value of Teacher Education Research» (Smith, 2020). «Å kutte navlestrengen» baserer seg på de samme informantene som «Det produktive praksissjokket», men her er det gjort tre intervju med én av de nyutdannede lærerne gjennom to år. Intervjuene er gjennomført med ett i slutfasen av lærerstudiet, ett i oppstartfasen som nyutdannet lærer og ett når læreren har jobbet nesten to år. Intervju over en så lang periode som to år, dekker da en større del av onboardingstiden enn mange andre undersøkelser av nyutdannedes oppstart som lærer. Jf. Haaland (2019, s. 359) om at det tar 1-3 år før en nyansatt «flyter på erfaringen».

Læreren, Betty, ser tilbake på oppstart som lærer som «å bli voksen og kutte navlestrengen» (Amdal & Ulvik, 2020, s. 6). Videre forteller Betty om utfordringer knyttet til jobb som har gitt helsemessige problemer. Hun har jobbet på to forskjellige skoler, og er på intervjudtidspunktet i en situasjon der hun vurderer 100% sykemelding (Amdal & Ulvik, 2020, s. 10). Forskerne mener at organisatoriske forhold har hatt en negativ innvirkning på Bettys oppstart som lærer, og da særlig siden hun har fått fag hun ikke har formell kompetanse i.

Ifølge forskerne virker det som at nyutdannede blir nedprioritert i tildeling av fag og klasser, og at det i Bettys tilfelle kan føre til vedvarende helseplager (Amdal & Ulvik, 2020, s. 12). Det må også legges til at Betty ikke har hatt veiledning etter norm fra nasjonale rammer, der det legges opp til at nyutdannede har veiledning de første to år som lærer (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4).

Det er flere organisatoriske forhold enn gitt undervisningsfag som kan innvirke på de nyutdannedes arbeidssituasjon, og en som har blitt undersøkt er de nyutdannedes tilgang på trygge jobber. Dessverre viser Grimsæth sin undersøkelse at mange nyutdannede blir tilbudt midlertidige ansettelser og andre former for vikarjobber. Hun mener denne praksisen er ødeleggende for de nyutdannedes, og skolenes, «utviklingsgevinst» (Østrem, 2008, s. 79).

Smith et al. (2013) i boken «Førstereisen» er også inne på hvordan det første året som lærer kan være en sjokkartet opplevelse. De skriver også om hvordan et «samarbeidende fellesskap» kan forhindre at sjokkopplevelsen blir for stor. Videre skriver de om at lærere trenger klokskap i tillegg til teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Slik klokskap utvikles gjennom erfaring (Smith et al., 2013, s. 17). I «Førstereisen» får vi historien til tolv lærere og deres opplevelse av å være ny, og en av disse lærerne er Cecilie. Hun starter på videregående skole og beskriver noen av de utfordringene hun har vært igjennom. Særlig to hendelser trekkes frem av Cecilie. Den ene er en diskusjon i klasserommet som ender med at Cecilie snakker ned elevenes ferdigheter på en slik måte at hun angrer etterpå, og den andre er når alle stryker til eksamen. Disse to hendelsene er av en slik karakter at de kan være definerende for henne videre som lærer (Smith et al., 2013, s. 157-165).

2.3.2. Den komplekse lærerrollen

Mange omtaler lærerrollen som en kompleks rolle. Lærerne har mange å forholde seg til, blant annet kollegaer, ledelse, elever, og foreldre (Amundsen, 2007 s. 58). Tidligere har det blitt vist til forsker Jakhelln og hennes inndeling i hvordan nyutdannede opplever første tiden som nyutdannet. Jakhelln er også inne på den komplekse lærerrollen, og har vist til at den profesjonelle læreren innehar

kunnskap som har fått utvikle seg over tid (Østrem, 2008, s. 29). Hun mener videre at nyutdannede må igjennom en sosialiseringsprosess og at det skjer i møtet mellom den nyutdannede og den erfarne læreren. Her kommer veiledning inn som et aspekt, og denne bør utføres av en kollega i form av «kollegial veiledning» (Østrem, 2008, s. 32). Slik kollegial veiledning vil gi bedre forutsetninger for god yrkessosialisering.

Vi så tidligere på hva som trengs av kapital for å være en profesjonell lærer. Vi har også sett at veiledning kan være en del av en strukturert onboarding. En som har fordypet seg i lærerrollen og ikke minst veiledning inn i lærerrollen, er Eva Bjerkholt. Hun sier om lærerprofesjonen at den omfatter ulike profesjonsuttrykk, og videre at det dreier seg om «kommunikasjonskompetanse, verbal og nonverbal samt hvordan læreren fremstår som leder, hvordan inngi tillit, invitere til anerkjennende relasjoner, hvordan bruke kroppen, språk- og stemmebruk» (Bjerkholt, 2017, s. 105). Hun mener at veiledning er veien å gå for på best måte å utvikle sin profesjonsutøvelse og bli en bedre lærer som nyutdannet, og at slik veiledning bør gjøres av lærere med formell veilederkompetanse.

En forskergruppe tilknyttet Universitetet i Oslo og OsloMet, Hermansen, Lorentzen, Mausethagen og Zlatanovic (2018), har kartlagt alle studier som omhandler lærere, lærerstudenter og lærerutdannere for tidsrommet 2007-2016. Et formål var å bidra med å utvikle begrepsforståelsen til lærerrollen, og all forskning innen området etter at Kunnskapsløftet ble innført i 2006, ble gjennomgått. Deres funn viser at mest forskning går på lærerens praksis, det performative, og mindre forskning er gjort på andre deler av lærerrollen, som det organisatoriske. Forskjellen er 117 av totalt 163 artikler som er performative, og 25 av 163 som organisatoriske, mens de resterende er en blanding eller går under «annet» (Hermansen et al., 2018, s. 9). Denne sterke vektleggingen av de deler som går på det performative fremfor det organisatoriske, kan komme av politiske føringer. Samtidig konkluderer de med

Det vil derfor være viktig at lærerrollen, i tillegg til å knyttes opp mot det primære arbeidet i klasserommet, settes inn i en bredere samfunnskontekst. På den måten kan lærerstudenter på et tidlig stadium få en forståelse for

hvordan de kan forholde seg til ulike dimensjoner av lærerrollen – inkludert strukturelle forhold som påvirker det daglige lærerarbeidet.

Hermansen et al., 2018, s 22

Ifølge Hermansen et al. (2018) mener Bruce J. Biddle (1997) at begrepet lærerrollen er «svær mye brukt, samtidig som det i liten grad blir definert og operasjonalisert» (Hermansen et al., 2018, s. 3). Både Hermansen et al. (2018, s. 3) og Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 30) viser til Biddle (1997) som skiller mellom tre kategorier som brukes for å definere lærerrollen

1. som sosial posisjon
2. som karakteristisk atferd i utøvelsen av yrket
3. som forventninger til arbeidet

Som vi ser er lærerrollen bred i sin forståelse og den inkluderer alt fra forventninger til praksis/atferd og strukturelle element i den sosiale posisjonen. Jeg mener det er grunnlag for å si at lærerrollen er kompleks.

I 2015 ble det opprettet en ekspertgruppe som skulle undersøke nærmere om lærerrollen. Gruppen ble oppnevnt av Kunnskapsdepartementet og leverte i 2016 en rapport. Om overgangen fra studier til jobb sier de

Lærerutdanningene som kvalifiserer for arbeid innenfor et system som stadig opplever endring, må selvsagt være endrings- og utviklingsorientert for å kunne leve opp til skriftende krav om relevans. Likevel dreier beskrivelsene av overgangsproblemer seg kanskje først og fremst om noe annet, om forholdet mellom hva man skal lære i en utdanning, og hva man skal lære i arbeidslivet. I de moderne kunnskapssamfunnene er kontinuerlig læring et nøkkelord, og det er svært vanlig å ha introduksjonsprogram eller opplæringsperiode for nyansatte.

Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 145

Vi merker oss her at overgangsproblemer blir sett på som noe normalt, og at en må skille mellom hva en skal lære i utdanning og hva en skal lære i arbeidsliv. Det blir også nevnt at introduksjon er vanlig og at i lærerrollen må en forvente å være i «kontinuerlig læring».

I skole-Norge er det mange eksempler på at læring er kontinuerlig for alle ansatte. Det er vanlig med fagdager for alle ansatte, og skolevandring er et vanlig verktøy der skoleleder følger opp de ansatte i utøvende undervisning. Skolevandring betyr i praksis at leder er tilstede i undervisningssituasjon og har en refleksjonssamtale med læreren etterpå (Skrøvset, 2008). Andre eksempler på kontinuerlig læring er bruk av Lesson Study som opprinnelig kommer fra Japan. I artikkelen «Lesson Study – for skolebasert kompetanseutvikling» skriver Baugstø, Haldorsen og Munthe (2017) om hvordan metoden bidrar til felles kompetanseheving i et lærerkollegium. I Lesson Study går flere lærere sammen om å planlegge én time, en av lærerne gjennomfører timen i klasse, lærerne evaluerer og justerer undervisningstimen og til slutt gjennomfører en annen lærer den justerte timen i en ny klasse (Baugstø et al., 2017). I Norge viser forskning at Lesson Study har blitt aktivt brukt som metode for veiledning av lærerstudenter (Bjuland et al., 2015).

Handlingspress er noe som mange lærere opplever. Smith et al. (2013, s 16) sier det slik «lærere er konstant under handlingspress der de stadig må takle det uforutsette». De mener også at lærere ofte er lite forberedt på at lærerrollen beveger seg mer bort fra undervisningens kjerne med undervisning og elevkontakt (Smith et al., 2013, s. 15). Et faktum som kan underbygge at mer og mer av lærerrollen beveger seg bort fra undervisning, er at det i ny arbeidstidsavtale mellom KS og lærerorganisasjonene (gjeldende fra 2022) har blitt satt av mer tid til kontaktlærerfunksjonen enn tidligere.

Tidligere nevnte ekspertgruppe om lærerrollen (2016) har også sett på hva som faktisk er lærerarbeid. De mener at kjernen er undervisning, men at lærerne også gjør mye annet. En må derfor se på hva lærerne faktisk gjør (Ekspertgruppa om lærerrollen, 2016, s. 32). Noen av lærerens utfordringer er knyttet til «normalproblemer». Det kan være omfang av oppgaver og stadig skriftende reformer. Andre utfordringer er knyttet til «wicked» problemer. Dette er utfordringer som er uoversiktlige og der det gjerne er ulike syn på hva som er løsningen, for eksempel innen psykiatri og vanskelig oppvekst. Dilemma oppstår og som ekspertgruppen skriver «et dilemma er like fullt knyttet til at lærere delvis blir holdt ansvarlige for å løse også denne typen problemer» (Ekspertgruppa om

lærerrollen, 2016, s. 33). Noen av disse problemene møter kontaktlærere i større grad enn faglærere, men kompleksitet i rollen og behov for trening i utøvelse av profesjonelt skjønn er noe av det som møter nyutdannede.

2.3.3. Veiledning for nyutdannede lærere

Veiledning av nyutdannede lærere må ta utgangspunkt i at den nyutdannede er i en sosialiseringsspross inn i organisasjonen, jf. Van Maanen og Schein (1979). Den nyutdannede skal i sin onboarding bli kjent med alle roller knyttet til jobben som lærer i kontekst som følger med å være ansatt i en skoleorganisasjon. Slik sosialisering er en del av profesjonslæring, og veiledning er en måte å sosialisere inn den enkelte på.

Første vedtak innen veiledning av nyutdannede lærere, er fra Stortinget i 1997 da det ble gjort vedtak om forsøk av veiledning av nyutdannede lærere. Gjeldende veiledning er fra 2018 og skulle egentlig avsluttes i 2021, men er forlenget til sommeren 2022 (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Denne rammen for veiledning av nyutdannede kommer fra det opplevde behovet for å lette overgang fra studieliv til arbeidsliv for lærere. Vi skal videre se både på innhold i rammen for veiledning, og forskningsmessig grunnlag for noen elementer i veiledning.

Rammen for veiledning er at alle nyutdannede i skole og barnehage skal ha veiledning de første to år etter endt utdanning. Veiledning skal følge noen prinsipper, og et utvalg av disse er tatt med nedenfor

- tilpasses den nyutdannedes forutsetninger og behov
- gjennomføres og prioriteres på en systematisk måte de to første yrkesår
 - o gjennom avsatt tid
 - o etter en strukturert og målrettet plan
 - o med en hyppighet og et omfang som bidrar til læring og utvikling
 - o både individuelt og i grupper
- fortrinnsvis av kvalifiserte veiledere
- fortrinnsvis har veileder ikke et formelt lederansvar for den nyutdannede

Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 3-4

Denne rammen for veiledning har også gjennomgått evalueringer. Første rapport kom i 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020), og sluttrapport kom i 2021 (Halmrast et al., 2021). Hovedfunn i sluttrapporten sier

- Flere nyutdannede enn tidligere mottar veiledning
- Prinsippene for veiledning etterleves i stor grad
- Utfordrende å finne tid til veiledning
- Veiledning øker de nyutdannedes motivasjon for å bli i yrket
- Mange veiledere mangler formell kompetanse
- Tilskuddet ser ut til å gi større handlingsrom for å gjennomføre veiledning

Når det gjelder tilskudd, har det i flere år blitt gitt tilskudd til skoleeier slik at flest mulig skal få veiledning. For skoleåret 2022/2023 er det bevilget ca 62 millioner til formålet og det skal tilsvare 20 000 pr person som får veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2022). Dette er tilskudd som skoleeier må søke om og som det er rapporteringskrav til.

Gjennom årene med forsøk innen veiledning og dagens situasjon der alle skal ha veiledning gjennom de to første år, er en del faglitteratur gitt ut. Jeg har tidligere vist til artikkelsamlingen «Når starten er god» (Utdanningsdirektoratet, 2007), og den handler både om overgangen fra utdanning til arbeidsliv for nyutdannede lærere, og tiltak i form av veiledning. I veilederen «Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres» (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 1) blir det sagt «Veiledning av nyutdannede er en investering for profesjonsutvikling i barnehager og skoler, og skal bidra til å skape sammenheng mellom utdanning og yrke». Det virker å være enighet om at nyutdannede ikke lærer alt de trenger som lærere i selve utdannelsen. Videre anbefales at all veiledning gjøres av kompetente veiledere som gjerne har formell veilederkompetanse og minst tre års erfaring som lærer.

Mausethagen & Smeby (2018) har samlet flere artikler om profesjonsutøvelse i boken «Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse». De er tydelige på at profesjonslæring foregår både under utdanning og i arbeid. De sier blant annet «spørsmål om profesjonskvalifisering må derfor ses i lys av at den foregår både i utdanning og i arbeidsliv» og videre at slik profesjonskvalifisering handler om «integrasjon mellom ulike kunnskapskilder» (Mausethagen & Smeby, 2018, s.

20). Samme Smeby har sammen med Heggen forsket på profesjonskoherens og sammenhengen mellom utdanning og yrkesutførelse. De sier at det er «nødvendig å stryke samanhengane mellom fagleg innhald i studier og utfordringane i yrkesfeltet der kunnskap og teoriutvikling har eit empirisk og praktisk utgangspunkt» (Heggen & Smeby, 2012, s. 12). Er veiledning faglig begrunnet? Det kan se ut til at det er godt grunnlag for å vektlegge veiledning for nyutdannede, og at det er godt faglig begrunnet da møtet de nyutdannede har med yrket sitt er viktig.

Etter hvert er det gjort ganske omfattende forskning innen veiledning av lærere i norsk kontekst. Denne forskningen har bakgrunn i at det ved mange høyskoler og universitet gis tilbud om videreutdanning som veileder for nyutdannede for lærere med minst tre års erfaring. Slik veiledning gis både i praksissituasjon under utdanning og til nyutdannede. Smith bruker begrepene «lærerutdanner» og «dialogpartner» for å skille mellom de to (Smith & Ulvik, 2018, s. 35). Her setter vi søkelys på veiledning av nyutdannede som har startet i lærerjobb, altså «dialogpartneren». Hva sies om hvem som kan være veiledere i form av dialogpartner?

Eli Lejonberg har forsket på veiledning og hun har skrevet doktorgraden «Hva kan bidra til god veiledning?» (2016). Hun har også sett nærmere på hvem som kan og bør være veiledere for nyutdannede lærere. I artikkelen «Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere?» er det korte svaret at det bør de ikke (Lejonberg, 2018, s. 25). Det er ikke et entydig nei til at ledere ikke skal være veiledere, men en slik rolle krever stor rollebevissthet i et asymmetrisk maktforhold. Ledere kan få motstridende forpliktelser i sin rolle ved å samtidig være leder og veileder. Lejonberg hevder derfor at «nyutdannede lærere er mer tjent med å ha en kollega uten lederansvar som veileder» (Lejonberg, 2018, s. 26).

I boken «Veiledning av nye lærere» har Smith og Ulvik samlet ulike forskere i en vitenskapelig antologi der veiledning blir belyst fra ulike vinkler. Et av poengene som kommer frem der er behovet for at veilederen må være dyktig på mange plan. Som Skagen og Smith skriver om veilederne (de bruker begrepet mentor)

Mentorene må være dypt forankret i sitt eget fag, og veiledningen må trekke den nyutdannede inn som deltaker i et undervisningsfellesskap der profesjonsutøvelse kan vises frem, samarbeides om, diskuteres og trinn for trinn tilegnes og utøves.

Smith & Ulvik, 2018, s. 116

En ting er at veilederne må være faglig dyktige, men de må også legge opp til et undervisningsfellesskap der diskusjon og refleksjon er viktige deler. Ut fra det Skagen og Smith skriver om undervisningsfellesskap, må vi tolke det som et kollegafellesskap som deler trinn eller i det minste har et eller flere felles fag. Vi snakker da om to jevnbyrdige lærere.

På samme måte diskuterer Lejonberg og Føinum (2018) om det er behov for at veileder og nyutdannet har et fagfellesskap. Deres konklusjon er at fagfellesskap er en fordel, men de kan ikke utelukke at god veiledning kan finne sted av en coach (Lejonberg & Føinum, 2018, s. 72). En god coach kan coache hvem som helst, særlig om det er generelle tema som kontaktlærerrolle og relasjonsbygging. Det er nærliggende å tenke at en veileder som deler fagfellesskap, vil ha bedre forutsetninger når fag er sentralt slik som på ungdomsskole og videregående skole.

Hva mer om form i veiledning? Nevnte Skagen og Smith viser til undersøkelser som tyder på at veiledningsform varierer med alt fra enkel samtaleveiledning etter gjennomført time, til mer omfattende læringsfellesskap mellom veileder og nyutdannet (Smith & Ulvik, 2018, s. 115). Her kan vi se en parallell til tidligere nevnte skolevandring og Lesson Study som en del av lærerens kontinuerlige læring som profesjonsutøver. Andre har pekt på at mange veiledningssituasjoner blir avbrutt av akutte behov. Slike behov kan for eksempel være arbeid med IOP eller debriefing etter en hendelse (Lejonberg & Føinum, 2018, s. 82).

Rachel Jakhelln (2011) har i sin doktorgrad blant annet sett på veiledning i gruppe. Hun finner at slik veiledning kan være en arena der nyutdannede får prøve ut sin stemme i kollegial samhandling (Jakhelln, 2011, s. 97). Samtidig kreves tilfredsstillende rammebetingelser for at veiledningen skal fungere optimalt. Hun skriver også generelt om veiledning «om skoleledelsen planlegger for det, så vil

veiledning kunne fungere som en formell sosialiseringsarena og bidra til å synliggjøre kultur og tradisjon, og lette integreringen i yrke og kollegium for den nyutdannede» (Jakhelln, 2011, s. 100).

Det er gjort mye forskning om innhold i veiledning, blant annet boken «Hva er god veiledning?» av Lejonberg og Føinun (2018). I boken vises det til sistnevntes pågående doktoravhandling om innhold i veiledning. Avhandling virker å ikke være ferdigstilt ennå (2. kvartal 2022). I denne omgang er det valgt å se bort fra innhold i veiledning, og heller begrense til ytre faktorer som hvem som bør være veileder og om veiledning bør være i gruppe eller individuelt. Veiledning av nyutdannede er helt klart essensielt i onboarding og oppstart for lærere. Vi kommer tilbake til funn om veiledning og diskusjon omkring funnene.

2.4. Onboarding med en organisatorisk tilnærming

For å avrunde undersøkelsens teorigrunnlag, har jeg noen betraktninger omkring forskningsområdet. Jeg opplever at det i liten grad er gjort overføring mellom den generelle onboardingslitteraturen og forskning på nyutdannede lærere. Det kan virke som at forskning på nyutdannede lærere sin oppstart i jobb i stor grad handler om veiledning, og omtrent bare det. En antagelse om hvorfor det er slik, er at utdanningsinstitusjoner de siste årene har bygd opp forskning omkring veiledningsstudier. Mitt forskningsbidrag vil derfor være å sette sammen generell onboardingslitteratur, som gjelder alle nyansatte, med den spesifikke forskningslitteraturen som er beregnet på nyutdannede lærere. Forskning omkring veiledning er en del av den spesifikke forskningslitteraturen som er beregnet på nyutdannede lærer, og er derfor en del av teorigrunnlaget.

Teori innen generell onboardingslitteratur og teori om overgangen for nyutdannede lærere, er omfattende. Min undersøkelse skal sette søkelys på de nyutdannedes opplevelse av oppstart som lærer. Samtidig er undersøkelsen en del av et studium innen organisasjon og ledelse. Tilnærming til teori og analyse av funn har derfor en organisatorisk tilnærming mer enn en individualistisk og performativ tilnærming, jf. Hermansen et al. (2018) om at det er en klar undervekt av organisatoriske undersøkelser til fordel for performative. Mitt mål med

undersøkelsen er å svare ut om de nyutdannedes opplevelse av onboarding. Hvilke overordnede system bruker skolene overfor nyutdannede? Finnes det noen organisatoriske grep som de nyutdannede fremhever og opplever som mer nyttige enn andre?

3. Design og metode

I denne delen redegjøres det for de vurderinger og valg som er gjort underveis. Jeg går inn på hva som er gjort for å belyse problemstillingen på best mulig måte. Det gis også etiske betraktninger innen validitet og reliabilitet i undersøkelsen.

3.1. Kvalitativt studium

Det er et mål for studiet å gå i dybden for å hente informasjon om den enkeltes opplevelse av overgangen mellom studieliv og arbeidsliv. En form for intervju er da best egnet for å komme «på innsiden» av den enkelte informant. Kvale & Brinkmann (2015, s. 20) sier «det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonens side». Det er nettopp det problemstillingen fordrer, den nyutdannedes opplevelse. For å utdype det videre, så er det et mål å få «variasjon og mangfold i opplevelser og fortolkninger» (Jacobsen, 2015, s. 141) og da fra et begrenset antall enheter.

Et kvalitativt studium legger vekt på samtale og dybde fra informantene for på den måten å få et «rikt» materiale. Det er ikke et mål i seg selv at mange forteller om samme opplevelse, selv om det kan gi en indikasjon på hyppighet, men det er et mål å få variasjonsbredden av opplevelser nyutdannede har hatt i nevnte overgang. Analyse av empiri vil søkes forstått ut fra både variasjon og hyppighet.

I tillegg til å være et kvalitativt studium, så er tilnærmingen abduktiv. En abduktiv metodetilnærming er «en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri» (Jacobsen, 2015, s. 35). Det betyr at ingenting er ferdig før alt er ferdig, og hypotese og forskningsspørsmål blir justert etter hvert som ny kunnskap og forståelse kommer frem i empirifunn eller teorifunn.

3.2. Fokusgruppe og individuelle intervju

Innen kvalitative studier er det vanligst med intervju og fokusgruppe. Hva er en fokusgruppe? «Typically, focus group interviews involve a group of 6-10 people who come from similar social and cultural background or have similar experiences or concerns» (Liamputtong, 2010, s. 65). Det er nærliggende å tenke

at nyutdannede lærere har noenlunde like erfaringer og bekymringer, og dermed kan fokusgruppe gi god belysning på undersøkelsens problemstilling.

Med de utvalgskriterier som lå til grunn, var målet å samle deltakere til en gruppesamtale som ville gi mer informasjon enn et vanlig intervju. Liamputtong (2010, s. 67) sier «focus groups are particularly useful when a researcher wishes to explore people's knowledge and experience». Siden målet er å få en forståelse av informantenes opplevelse, så skal fokusgruppe være ideelt. Flick (2020, s. 240) underbygger dette med å si at deltakere i en fokusgruppe har en tendens til å forklare mer og gå lenger i sine uttalelser enn deltakere i et individuelt intervju. Jacobsen (2015, s. 160) sier at fokusgruppe er best på å få frem «individers erfaringer med et spesielt forhold». En slik erfaring kan være nyutdannedes erfaring med å starte i jobb. På den måten kan en fokusgruppe bli en dypere samtale mellom informantene og ikke en spørsmål-og-svar-seanse mellom informant og intervjuer. En annen som har mye erfaring med fokusgrupper er Malterud. Hun sier fokusgrupper er en «rasjonell metode» for innsamling av data fordi det «krever mindre ressursinnsats» enn om hver enkelt skal komme på et individuelt intervju (Malterud, 2012, s. 22).

Selv om det i utgangspunktet er mindre ressurskrevende med fokusgrupper, forutsetter det at tilfang av informanter er godt slik at et tilstrekkelig antall personer har mulighet til å møte på samme sted til samme tid. En fordel med individuelle intervju er at disse er enklere å organisere. Planen fra start var å gjennomføre flere fokusgrupper, men det viste seg svært krevende å få avtalt nok deltakere til samme tidspunkt. Der er individuelle intervju mer fleksible med å avtale med hver enkelt informant. I tillegg til å enklere la seg organisere, vil individuelle intervju ikke la seg styre så mye av enkeltdeltakere som en fokusgruppe kan gjøre. Begge innsamlingsmetoder er kvalitative og har sine styrker og svakheter. Ved å bruke begge metoder, kan det potensielt være en styrke i variasjonen på det innsamlede materialet.

En fokusgruppe blir styrt av en moderator som sørger for at alle slipper til og at tid til samtale blir brukt «hensiktsmessig i forhold til prosjektets problemstilling» (Malterud, 2012, s. 65). I begge innsamlingsmetoder ble det tatt utgangspunkt i et

utarbeidet oppsett for fokusgruppesamtale, se vedlegg 1. Oppsettet har form til å også fungere som en semi-strukturert intervjuguide. I fokusgruppen ble formen løsere siden deltakerne inspirerte hverandre til å fortelle, jf. god samhandlingsflyt (Malterud, 2012, s. 72). I de individuelle intervjuene ble oppsettet fulgt i større grad, men også i de individuelle intervjuene ble det spurt oppfølgingsspørsmål der det ble naturlig.

Fokusgruppe og individuelle intervju gir mulighet for observasjon underveis, noe som er en styrke for materialet. Slik observasjon gir sannsynligvis et mer nyansert bilde av konteksten enn en spørreundersøkelse vil gjøre (Jacobsen, 2015, s. 37). I undersøkelsen vil en slik kontekstuell vurdering være med på å styrke, eventuelt svekke, utsagn fra de ulike informantene. Problemstillingen i undersøkelsen er først og fremst knyttet til det enkelte individ sine opplevelser av oppstart som nyutdannet. Men individets opplevelse av omgivelsene, altså konteksten, vil ha betydning for informasjon som gis. Observasjon underveis i fokusgruppe og individuelt intervju kan gi verdifull tilleggsinformasjon som hjelper til i vurderingen av innsamlet materiale.

3.3. Prosess med utvalg av informanter

Kvalitative undersøkelser har et mindre utvalg informanter på grunn av dybden av informasjon fra hver enkelt informant. Prosessen med informanter har vært målrettet. Patton (2002, s. 230) bruker begrepet «informasjonsrik» for å beskrive hvordan målrettet (purposeful) innsamling av informanter kan gi svar på en kvalitativ undersøkelse.

Før utvalg av informanter ble det søkt om godkjenning hos Norsk Senter for Forskningsdata (NSD). Denne søknaden ble godkjent, se vedlegg 3. Andre trinn var å samle informanter ved å kontakte rektorer i utvalgte kommuner.

Kommunene ble da valgt av hensyn til variasjon i størrelse og geografisk spredning. Dermed ble tre kommuner valgt ut i Rogaland. Det som kjennetegner kommunene Klepp, Time og Hå er at de har et innbyggertall på ca 20 000 i hver kommune, og at de har et samarbeid innenfor «Jærskulen». De andre kommunene som ble valgt er Oslo (storby), og Lillestrøm og Lørenskog (nabokommuner til

Oslo). På den måten ble informantene hentet fra kommuner av ulik størrelse og med geografisk spredning. Merk at informantene er hentet ut fra kommune de arbeider i, og ikke bostedskommune.

Første e-post ble sendt til skoleledere tidlig i august 2021. Det ble da bedt om tillatelse fra rektorer til å spørre nyutdannede på de aktuelle skoler i nevnte kommuner. August og september ble det sendt mange e-poster, tatt mange telefoner og også gjennomført skolebesøk for å rekruttere informanter. Nedenfor er en oversikt over antall skoler involvert i de ulike kommunene i de ulike stadiene for å ha tilstrekkelig mange informanter.

Tabell 2, Prosess for å få informanter til fokusgruppe og intervju

	Innledende e-post, antall skoler (august)	Oppfølgings-e-post og telefon, antall skoler (aug/sep)	Skolebesøk før fokusgruppe (september)	Deltakere fokus-gruppe (oktober)	Ind. intervju (oktober)
Oslo	26	25	9	4	2
Lørenskog	4	3	3	-	-
Lillestrøm	9	6	3	1	1
Jærskulen (Klepp, Time, Hå)	11	7	-	-	2
Totalt	50	41	15	5*	5*

*En informant måtte avbryte underveis i fokusgruppe. Denne personen ble senere intervjuet individuelt.

Som tabell 2 viser består undersøkelsen av én fokusgruppe og fem individuelle intervjuer. Det var et ønske å ha informanter med en viss variasjon av kjønn og tid, og at informantene hadde hatt overgang fra studier til jobb i både 2020 og 2021. Siden undersøkelse handlet om oppstart som lærer, ble det fokusert på informanter som var ferdig utdannet i 2020 eller 2021. Denne variasjonen ble

oppfylt ved at 4 var nyutdannet i 2020 og 5 i 2021. Variasjon på kjønn ble en fordeling på 5 kvinner og 4 menn.

Tidligere nevnte Malterud anbefaler fokusgrupper på 5-8 deltakere (2012, s. 40), og gjerne overbooke med 20% for å ha tilstrekkelig sikkerhet dersom noe uforutsett skjer. Som vist i tabell var det i fokusgruppen 5 deltakere, og 5 som ble intervjuet individuelt. Opprinnelig skulle det være 7 i fokusgruppe, men med to frafall kort tid før, ble det 5. Den ene som meldte frafall ble senere intervjuet individuelt. Dette i tillegg til at en deltaker som måtte forlate fokusgruppe midtveis, også ble intervjuet individuelt.

Oppstart av skoleåret 2021/2022 og høst/vinter var i stor grad preget av Covid 19, noe som var medvirkende til at undersøkelsen ble en kombinasjon av fokusgruppe og individuelle intervju. Flere skoleledere opplyste om at de ikke ønsket deltakelse for sine nyutdannede, og mange ønsket ikke deltakelse pga. samarbeidsavtale med andre høyskoler eller universitet. Det ble vurdert å gå andre veier for å skaffe flere deltakere, men etiske vurderinger gjorde at jeg holdt fast på å gå via rektor/skoleledelse. Dette for å spille mest mulig åpent og for at informanter ikke skulle oppleve en interessekonflikt mellom skoleleder og forskningsprosjekt. I NSDs vurdering ligger det også til grunn at «rekruttering skjer i samråd med skoleledelsen», se vedlegg 3.

3.4. Praktisk gjennomføring av undersøkelse og transkripsjon

Fokusgruppe og intervjuer ble gjennomført som fysiske møter i oktober 2021. Fokusgruppe og intervjuene i Oslo og omegn ble gjennomført på en nøytral skole i Oslo. Individuelle intervjuer i kommuner tilknyttet Jærskulen ble gjennomført på informantens skole. Intervju og fokusgruppe hadde en ramme på 60-180 min inkl. pause. Før selve intervjuet ble det gjennomgått informasjon som tidligere var sendt ut på e-post. Det ble også skrevet under på et «informert samtykke» (Jacobsen, 2015, s. 47) som understreker frivillighet i deltakelse og at materialet ville bli behandlet etter NSDs regler for datainnsamling. Se vedlegg 2 om informasjonsskriv og samtykkeerklæring.

Etter innledende informasjon om prosjektet, og viktigheten av å oppgi korrekt informasjon, ble det gjort lydopptak av selve samtaler. Disse lydopptakene har en varighet på 30-35 min på individuelle intervju og 2x40 min på fokusgruppen. Som tidligere nevnt var et oppsett, se vedlegg 1, utgangspunkt for samtalen. Særlig i fokusgruppen delte de ulike deltakerne aktivt uten at jeg var frempå med spørsmål eller påstander. Kvale & Brinkmann (2015, s. 162) sier at en intervjuguide er som et manuskript for et mer eller mindre stramt intervjuforløp. Oppsettet ble derfor mitt manuskript for å sikre at fokusgruppe og intervju kom innom de ulike deler som undersøkelsen søker å gi svar på.

Umiddelbart etter fokusgruppen og individuelle intervju, ble det påbegynt transkripsjon av samtaler. Disse ble i alle tilfeller fullført kort tid etter intervju. Å transkribere betyr å overføre. Her er det snakk om å overføre muntlig gitt informasjon til å bli et skriftlig dokument. I de transkriberte dokumentene er informantens navn erstattet med tall eller fiktive navn. Ingen skolenavn eller kommunenavn er nevnt. Dokumenter og lydopptak er lagret og behandlet etter NSDs retningslinjer, og de oppfyller aktuelle krav innen informantens personvern.

3.5. Bearbeiding av innsamlet materiale

Å systematisere et stort datamateriale er en stor jobb. Ifølge Flick har Braun & Clarke (2006) en metode for å klare bryte ned et stort datamateriale til noe presenterbart. De har seks trinn i metoden sin

1. Familiarizing yourself with your data
2. Generating initial codes
3. Searching for themes
4. Reviewing themes
5. Defining and naming themes
6. Producing the report

Flick, 2020, s. 285

Denne metoden har mer eller mindre blitt fulgt for å bryte ned alt materialet. Lydopptak har blitt hørt, og transkribert materiale er lest igjennom mange ganger. Som en tidlig utforskning av materialet, ble det gjort en «tekstgraving» (Jacobsen,

2015, s. 205). En slik enkel form for undersøkelse er å bruke søkefunksjon i word for å telle hvor mange ganger et ord har blitt brukt. Denne formen for utforsking nærmer seg kvantitativ metode med å telle hyppigheten av et ord. Innsamling er derimot kvalitativ i sin form. Jacobsen benevner det enkelte ord som «den laveste enheten». For å gi mening, må enkeltord settes inn i kontekst, som er setninger (Jacobsen, 2015, s. 197).

Etter tekstgraving, ble materialet gjort gjenstand for en dypere innholdsanalyse. Alle utsagn ifra materialet ble systematisert ut fra forskningsspørsmålene om den nyutdannedes opplevelse av jobbrelasjoner, fag/profesjon og kulturelle forventninger. Dette var en stor jobb, og alle utsagn ble skrevet på en post-it-lapp med en farge for hver av de tre inndelingene.

Med en slik kategorisering, ble det 78 post-it lapper med utsagn innen jobbrelasjoner. Videre ble det 49 utsagn innen fag og profesjon, og til slutt ble det 91 utsagn innen kulturelle forventninger. Med denne inndelingen er det imidlertid en utfordring at flere av utsagnene passer inn i flere kategorier og underkategorier. Et utsagn som går på samarbeid med kollegaer, kan like gjerne være strukturelt innen kultur. Det er derfor gjort en vurdering ut fra kontekst utsagnet kommer i, og deretter plassert i en kategori.

Gjennom nærmere bearbeidelse av utsagn i de ulike kategorier, opplevdes det som et behov å justere kategoriene for å fange bedre opp de ulike oppstartaktivitetene og fellesskap/samarbeid. Dette er ikke uvanlig, og et slik behov for å gi nytt navn og gjøre endring i kategorier og underkategorier, er en del av Braun & Clarke (2006) sin tidligere nevnte metode. Det er også beskrevet av Merriam & Tisdell (2016, s. 209). Nye kategorier, og underkategorier, ble laget. De nye kategorier kommer vi tilbake til under presentasjon av funn, og de oppleves som mer korrekte overfor data som er samlet inn. Selv om de nye kategorier ikke er direkte overførbare fra forskningsspørsmålene, er de godt fundamentert i valgt problemstilling.

3.6. Ethiske vurderinger

Målet med en undersøkelse er å utvide kunnskap innenfor et område, og i neste omgang gjøre denne kunnskapen tilgjengelig. En reell undersøkelse er avhengig av åpenhet, overblikk, gyldighet og pålitelighet. Ved fravær av en eller flere av disse faktorene, vil sluttresultatet bli mindre troverdig enn det kunne ha blitt.

3.6.1. Åpenhet og overblikk

Åpenhet er svært sentralt i en vurdering av en kvalitativ undersøkelse fordi det tillater leseren «å selv vurdere om de stoler på de metodene som er benyttet» (Jacobsen, 2015, s. 247). Ingen forskning er helt nøytral, og alle valg underveis er mer eller mindre farget av den som tar valget. Hvor mange og hvilke valg tas som kan ha betydning. Det blir gjort svært mange valg underveis. Alt fra valg av teorigrunnlag, utvalgsriterier for informanter og til hvordan man systematiserer innsamlet informasjon. I alle valg ligger det implisitt at valget kunne vært gjort på en annen måte. Det kunne ha ligget et annet teorigrunnlag i bunn for undersøkelsen. Kategorisering kunne ha vært gjort på en annen måte, osv. Noen valg er godt begrunnet underveis, andre kan virke tilfeldige uten å være det og noen valg er tatt uten dypere refleksjon om valget. Til slutt blir det åpenheten som står igjen og som ligger til grunn for de konklusjoner som trekkes.

For å ivareta åpenhet og unngå uintenderte valg underveis, er overblikk viktig. Ved å ha et «meta-blikk» kan en stille seg de nødvendige kritiske spørsmål underveis. Jacobsen (2015, s. 35) bruker ordet «abduksjon» om en kontinuerlig vekselvirkning mellom teori og empiri. En undersøkelse starter gjerne med en observasjon som i ettertid blir forstått i lys av en teori. Videre blir det en vekselvirkning mellom dypdykk og overblikk, mellom funn i empirien og teori som kan gi ny forståelse. For deretter å oppdage nye funn i empirien og oppnå ytterligere forståelse innen saksområdet.

3.6.2. Gyldighet og pålitelighet

Gyldighet i forskning går på dens validitet og gjelder både som intern gyldighet og ekstern gyldighet. Med intern gyldighet menes om jeg har undersøkt det jeg skulle undersøke og med ekstern om vi kan overføre funn til andre sammenhenger

(Jacobsen, 2015, s. 228). Det er mange hindringer for å få et gyldig resultat. En av usikkerhetsfaktorene er at vi har med mennesker å gjøre, og at en er avhengig av at det gis korrekt informasjon. Merriam & Tisdell (2016, s. 250) sier «reliability is problematic in social sciences simply because human behavior is never static». Så for å oppnå gyldighet må det være en kritisk drøfting til kildenes vilje til å gi riktig informasjon (Jacobsen, 2015, s. 230). Både i fokusgruppe og i de individuelle intervju kan informanter fortelle usannheter som det vil være vanskelig å faktasjekke.

For å minske risikoen for slik manglende gyldighet, er alle informanter hentet via skolens ledelse og det har blitt tatt opptak underveis. Da skal det litt mer til for å lyve og opptre uetisk, uten av det kan utelukkes. En annen sikkerhet i valgt metode, er bruken av både fokusgruppe og individuelle intervju. I en fokusgruppe kan både fordeler og ulemper med en gruppe bli gjeldende, og de ulike deltakerne kan bli påvirket av hverandre. Enten med å overgå hverandre i historier som blir fortalt, eller med å ikke gi relevant informasjon av frykt for sosial ukonformitet. Det er også en usikkerhet i fokusgrupper om at alle deltakere har en felles forståelse for de spørsmål som er til samtale (Malterud, 2012, s. 132). Denne usikkerheten er mindre relevant i individuelle intervju siden det der er færre involverte i samme samtale.

Når det kommer til ekstern gyldighet, har undersøkelsen trolig en begrenset overføringsverdi til all onboarding i skolen. Begrensning ligger i mengde innsamlet data og kompleksiteten som er vanskelig å fange. I de siste intervjuer kom det lite ny informasjon, og det ble oppnådd en form for «metning» (Jacobsen, 2015, s. 238). Men selv med en form for «metning» kan det selvsagt ikke utelukkes at ny informasjon ville kommet hvis det hadde blitt gjennomført flere fokusgrupper eller intervjuer. På tross av nevnte begrensninger kan en tro på oppdagelser og at disse oppdagelsene kan være en brikke i det store fagområdet. Merriam & Tisdell sier det slik «although generalizability in the statistical sense cannot occur in qualitative research, that's not to say that nothing can be learned from a qualitative study» (Merriam & Tisdell, 2016, s. 254).

Reliabilitet, eller pålitelighet, handler om at undersøkelsen måler det den er ment å måle (Merriam & Tisdell, 2016, s. 250). Undersøkelsesopplegget er da sentralt og Jacobsen nevner både undersøkereffekt og konteksteffekt som mulige fallgruver (Jacobsen, 2015, s. 242-243). Både i fokusgruppe og intervju så har moderator/intervjuer en rolle. I fokusgruppe er det et mål å legge til rette for interaksjon mellom de ulike deltakerne, men selv da vil undersøker/moderator ha en påvirkning for resultatet. Denne påvirkningen trenger ikke være negativ, den kan også være til det bedre ved at moderator er kjent innen saksfeltet og dermed raskere kan identifisere hva som er interessante funn. Problematiske blir det om undersøker gir slagside i undersøkelsen. Da blir ikke potensialet i undersøkelsen utnyttet, og resultatet blir i beste fall begrenset og i verste fall kan det bli feil. Negative konteksteffekter kan ikke utelukkes, men igjen kan det ses på som en styrke ved at det er gjennomført både fokusgruppe og individuelle intervjuer.

Størst usikkerhet innen pålitelighet ligger trolig i analyse av empiri. Selv med lydopptak og notater underveis, vil ikke tolking i ettertid være mulig å unngå. For å sikre en mest mulig korrekt analyse av empiri, har jeg jobbet mye med Flick sitt første punkt, «familiarizing yourself with your data» (Flick, 2020, s. 285). Notater, lydopptak og transskribert materiale har blitt gjennomgått svært mange ganger. Tematisering, kategorisering og vektlegging av de ulike innspill ligger til funn og analyse, og der kommer tolking og undersøkelsens veivalg inn.

3.6.3. Forskning i eget fagfelt/egen organisasjon

Det er mange fordeler med å studere det fagfeltet en jobber i. Jacobsen nevner at en da har bedre førstehåndskjennskap i form av lettere tilgang på informasjon, kjennskap til uformelle strukturer og kjennskap til organisasjonens historie. Samtidig er det også noen ulemper som «blinde flekker», vanskelig å holde kritisk avstand, kan bli oppfattet som partisk, unngå å oppsøke alle strukturer og at en «legger bånd på seg» (Jacobsen, 2015, s. 56-57).

I undersøkelsen er det brukt tidligere kollegaer og arbeidsteder aktivt for å skaffe informanter. Tre av de ni informantene kommer fra skoler der undertegnede enten har vært kollega med leder eller har jobbet. Ingen av de ni informantene er

bekjente fra før, og det har vært åpenhet omkring innhenting av informanter og mulige bindinger. For de som har tilknytning til skoler med tidligere kollega som leder eller er tidligere arbeidsted, har den profesjonelle avstand blitt understreket. Jeg har ikke et nært forhold til noen av lederne det har kommet informanter fra. Min oppfatning er derfor at undersøkelsen er i eget fagfelt, men ikke egen organisasjon eller innenfor organisasjoner jeg har en binding til.

4. Funn og analyse

Den gjennomførte undersøkelsen er gjort for å få mer kunnskap om overgangen fra studieliv til arbeidsliv for nyutdannede lærere i ungdomsskolen, de nyutdannedes onboarding. Problemstilling er *Hvordan opplever nyutdannede lærere å bli onboardet?* Hvordan beskriver informantene overgangen? Finnes det noen gjennomførte aktiviteter som flere av informantene har gode erfaringer med? Har informantene veiledning slik myndighetene legger opp til at alle nyutdannede skal ha? Hvilke opplevelser forteller informantene om innen relasjoner, fag og kultur?

De funn som blir presentert, er deler av et stort materiale. Det foreligger 61 tettekrevne sider med transkribert materiale fra fokusgruppe og individuelle intervjuer. Disse blir forsøkt presentert på en mest mulig dekkende og korrekt måte overfor informanter, og med mål om å ivareta undersøkelsens gyldighet. Teorigrunnlag som er gjennomgått tidligere, ligger til grunn for analyse av funn i denne delen av oppgaven.

4.1. En utfordrende start, eller?

Siden undersøkelsen søker kunnskap via informantenes opplevelse av overgangen, ble det først gjennomført en «tekstgraving», jf. Jacobsen (2015, s. 205). En slik systematisert gjennomgang av hvilke ord informantene har brukt, er gjort ved å telle noen utvalgte positivt og negativt ladede ord. Telling er basert på antall ganger informantene har brukt de ulike ord, og de gangene moderator eller intervjuer har brukt ordene er ikke tatt med.

Tabell 3. Positivt og negativt ladede ord

	glede/ gleder	trygg/ trygghet/ trygt	støtte/ støttende	slit/ slitsomt/ sliten	tøff/ tøft	krev- ende	utfordring/ utfordrende
Fokus- gruppe	4	8	6	5	7	8	22
Informant 2021	3	1	2	3	3	4	7
Informant 2020	3	1	2	2	2	2	4
Informant 2021*	0	1	0	0	0	0	1
Informant 2021	1	3	2	4	2	0	4
Informant 2021	4	5	5	2	0	4	1
Totalt	15	19	17	16	14	18	49

*En informant måtte forlate fokusgruppe, og gjennomførte derfor et individuelt intervju i ettertid.

Ut fra tabellen ser vi at de positivt ladede ordene om «glede», «trygg» og «støtte» har omtrent samme hyppighet som de negativt ladede ordene «slit», «tøft» og «krevende». Det ordet som er gått svært mye igjen, og som alle nevner minst én gang er ordet «utfordring». Ordet «utfordring» kan ha både en negativ og positiv betydning. «Jeg liker utfordringer» og en negativ tone «jeg opplever utfordringer i jobben som gjør meg sliten». Forskning på «utfordring» i teorilitteratur er i stor grad knyttet til negativ ladet bruk av ordet, og de fleste ganger ordet er brukt av informantene har det en negativ tone. De som er talt med fra materialet fra undersøkelsen, er de som har en negativ tone. Disse utfordringene kan grupperes inn i fem.

1. Utfordringer med tid, da i form av manglende tid

2. Utfordringer med elev- og klasserelasjon
3. Strukturelle utfordringer
4. Samfunnsutfordringer
5. Faglige og didaktiske utfordringer

Bruk av ordet «utfordring» samsvarer med flere tidligere undersøkelser, der blant annet Amundsen (2007), Hargreaves & Fullan (2014) og Amdal (2019) har vært inne på mange av de samme utfordringene som informantene opplever. Skal overgangen fra studentliv til arbeidsliv for nyutdannede lærere beskrives med ett ord, må det bli nettopp «utfordrende».

De fleste liker en utfordring, men den bør ikke oppleves uoverkommelig. En bør heller ikke oppleve å stå alene i en utfordring som strekker seg over tid. Berger fant at mange nyutdannede følte at «stresset var i overkant av hva det burde være» (Østrem, 2008, s. 68). Ser vi her informanter som har en for stor utfordring ifra starten som nyutdannet? I tillegg til «utfordring», bruker informantene også ord som «tøff», «krevende» og «slitsom» om oppstarten. Vi må imidlertid balansere dette med at også positive ord som «glede», «trygg» og «støtte» blir brukt om oppstarten. En av informantene forteller om sine venner at de har fått en annen respekt for ham, «rett og slett fordi det er hardt arbeid det jeg holder på med». En annen informant er tydelig på at det går mange kvelder bort til bare jobb, som hun sier «det er en slitsom jobb».

Ved en summering av positive og negative utsagn, får vi noen flere positive enn negative, se tabell 4.

Tabell 4. Positive og negative utsagn

	positive utsagn (+)	negative utsagn (÷)
Fokusgruppe	66	74
Informant 2021	33	16
Informant 2020	29	20
Informant 2021*	10	8
Informant 2021	25	13
Informant 2021	23	12
Totalt	186	143

*En informant måtte forlate fokusgruppe, og gjennomførte derfor et individuelt intervju i ettertid.

Vi kan merke oss at fokusgruppen var den eneste med et flertall av negative utsagn, og flere av de individuelle intervjuene har en klar overvekt av positive utsagn. Er dette på grunn av selve fokusgruppen? Ville det blitt det samme ved gjennomføring av flere fokusgrupper? Vi skal ikke gå dypere inn på det her, men vi kan merke oss at selv med et flertall negative utsagn er det totalt sett ikke stor forskjell mellom positive og negative utsagn i fokusgruppen.

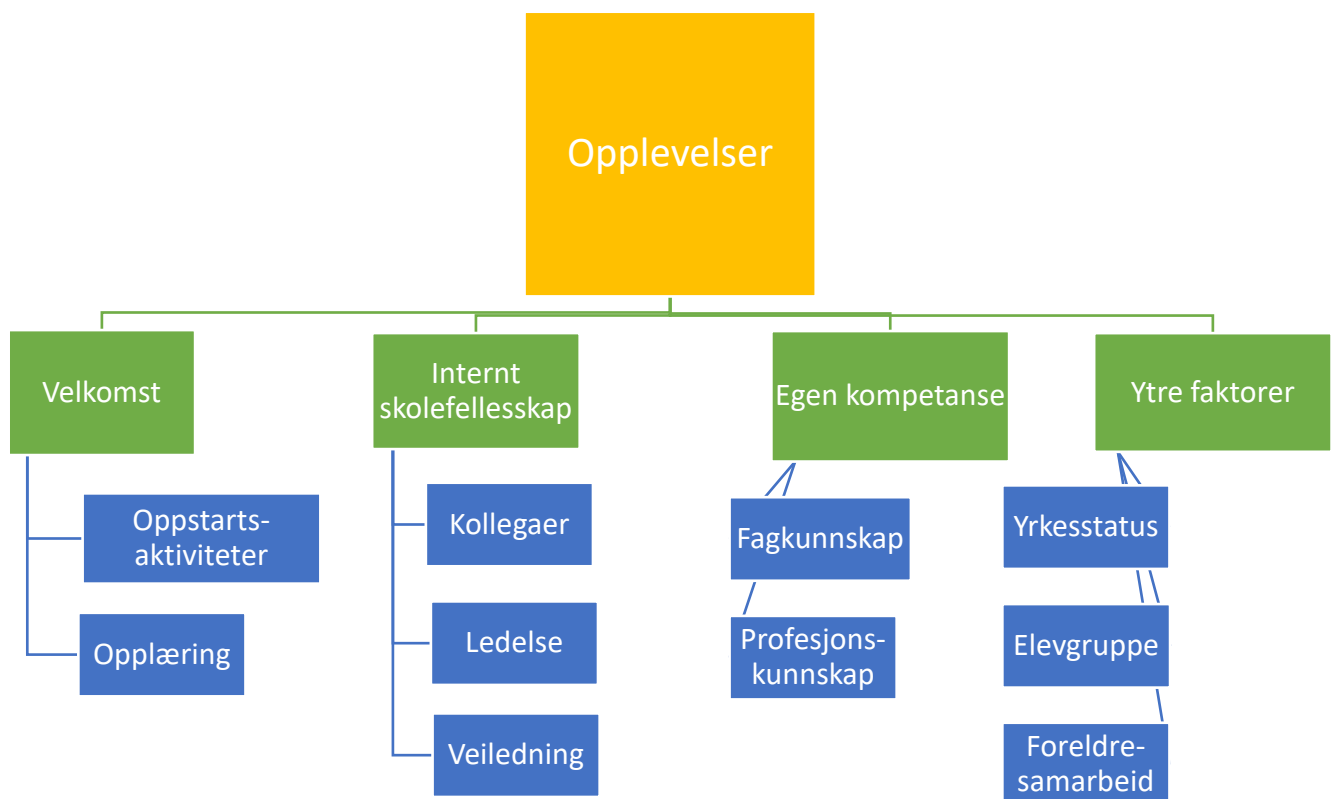
Ellers ser vi en tendens til at de som er nyutdannet i 2021 har flere positive utsagn enn de som var det i 2020. Det er vanskelig å si om det har med deres forventninger å gjøre, men med såpass mange positive utsagn er det iallfall få tegn til at de nyutdannede er midt i en overlevelsesfase eller desillusjonsfase slik som Tetzlaff & Wagstaff (1999) omtaler at mange nye lærere er i første tiden i jobb. Samtidig gir ikke en «tekstgraving» et godt bilde på grad av de positive og negative utsagnene. Fra den nyutdannedes perspektiv kan det godt tenkes at bare et av de negative utsagnene oppleves mye sterkere enn mange av de positive til sammen. Vi må gå dypere i datamaterialet for om mulig å konkludere om de nyutdannedes opplevelse av oppstart.

4.2. Utsagn fra prosess med onboarding

For å gå dypere inn i det innsamlede materialet, ble alle utsagn tematisert og satt i en kategori. Etter å ha hørt gjennom lydopptakene svært mange ganger, ble først forskningsspørsmålene brukt som utgangspunkt for kategorier.

Denne kategoriseringen hadde sine begrensninger, og det opplevdes som et behov for å justere kategoriene for å fange bedre opp de ulike oppstartaktivitetene og fellesskap/samarbeid. Nye kategorier ble utarbeidet, se figur 1. Disse oppleves som mer riktige overfor innsamlet data, men de ikke er direkte overførbare fra forskningsspørsmålene. Imidlertid er kategoriene til hjelp for å belyse den valgte problemstillingen om hvordan nyutdannede opplever å bli onboardet.

Forskningsspørsmål fra tidlig i prosessen blir underordnet så lenge mål med undersøkelsen er å besvare problemstillingen.



Figur 1. Kategorisering av utsagn

Under de ulike kategoriene fordelte antall utsagn seg slik.

Velkomst: 47 stk

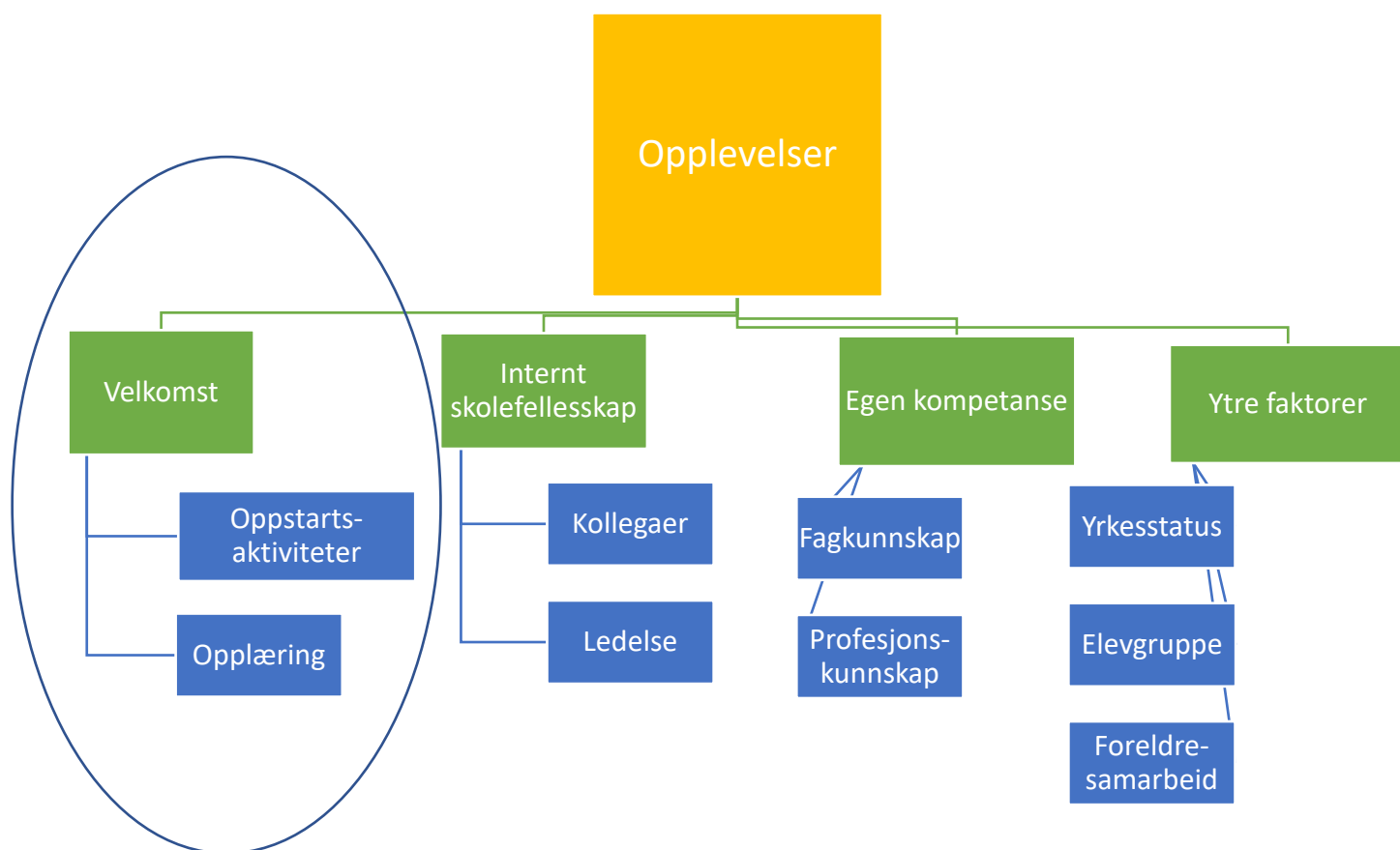
Internt skolefellesskap: 73 stk

Egen kompetanse: 45 stk (54 stk om vi tar med uttalelser om yrkesvalg).

Ytre faktorer: 43 stk

4.2.1. Velkomst

Til kategorien «Velkomst» finnes utsagn som ligger til underkategoriene oppstartsaktiviteter og opplæring for en nyutdannet, se figur 2. I lærerprofesjonen er det også en del kontinuerlig opplæring, men her er det fokus på det som er rettet mot nyutdannede.



Figur 2. Opplevelser innen kategorien Velkomst.

I Klein & Polin (2012) sin definisjon av onboarding, tas alle formelle og uformelle aktiviteter med som en del av organisasjonens velkomst overfor nyansatte. Slike aktiviteter kan være alt fra hilserunde, bli kjent i bygget, få utlevert pc og opplæring i ulike program knyttet til jobben.

Informantene har ulike fortellinger om hvordan oppstarten var. En av informantene sier det slik «du får utdelt pc og så er det noen årsplaner og greier, og så begynte skolen». I alle typer jobber så er oppstarten en avgjørende fase for trivsel i jobben og i neste runde, en mulig turn-over, jf. Haaland (2019, s. 362) der førsteinntrykket er et «tolkningsfilter for det som skjer senere». En annen av informantene har en lignende beskrivelse om sin oppstartuke når han bruker ord som «en hel haug med informasjon i løpet av en uke». Vi ser også av sitatene nedenfor at det er en del frustrasjon rundt ulike IT-programmer.

Du får utdelt pc og så er det noen årsplaner og greier, og så begynte skolen. Og så er det slik, hva skal på IST, hva skal på Itslearning. Noen bruker OneNote, og syns det er best. Jeg skulle ønske det var ei lita «blekke» som en fikk utdelt og der alt stod.

Informant 2020

Når du kommer der, nyutdannet, i oppstartsuken, så er det en hel haug med informasjon i løpet av en uke. Og ja, du får en liten innføring i hvordan Teams fungerer og hvordan OneNote fungerer. Men så er det første uken og så skal du prøve å tenke tilbake da, hvor var anmerkning, hvor var innleveringsoppgaver, hvor var fravær. Så ja, opplæringen var der, men det er ikke tilstrekkelig.

Informant 2020

Forskning på området deler oppstart i ny jobb inn i faser. Vi har Velkommen, Informere og Guide, også forkortet til VIG (Haaland, 2019, s. 368). I Velkommen-fasen er det sentrale å bli kjent med leder og nye kollegaer og i tillegg å bli kjent med oppgaver i jobben. Opplever de nyutdannede det som forskning peker på som sentralt i fasen for Velkommen?

Flere av utsagnene går på at det er mye informasjon og at første tiden er hektisk. Det fins ingen utsagn som går på at ledere har tatt seg god tid med de nyutdannede i oppstarten, uten at det kan utelukkes at noen har gjort det. Det er heller ingen utsagn som tyder på at de nye lærerne har fullgod kontroll på oppgavene i jobben, uavhengig om en var nyutdannet i 2020 eller 2021. Etter det vi har sett på tidligere

om lærerrollen og hvordan overgangsproblemer fra studentliv til arbeidsliv, først og fremst handler om «hva en skal lære i en utdanning og hva en skal lære i arbeidslivet» (Ekspertgruppa for lærerrollen, 2016, s. 145), så kan en nok heller ikke forvente at de nyutdannede opplever å ha kontroll. Men går beskrivelser fra informantene så langt i retning av manglende kontroll og oversikt at det blir et problem? Datamaterialet er for tynt på det enkeltområdet, men vi kan slå fast at det oppleves utfordrende.

Noe av det som tydelig skaper frustrasjon, er alle de ulike IT-plattformene. Når det gjelder opplæring, er det flere som uttrykker behov for opplæring i ulike IT-programmer. De nyutdannede forteller om mange ulike plattformer som Teams, Sharepoint, VIGILO, IST, Itslearning og Onenote. I tillegg til utsagn ovenfor, er noen inne på at innføring og opplæring ikke er tilstrekkelig. Samtidig er det en informant som forteller om en innføringsdag.

Altså, plutselig skal vi bruke Teams, så skal vi bruke IST, så skal vi bruke Itslearning, og så skal vi bruke det og det. Jeg føler at innføringen i det ikke var god nok.

Informant 2020

Vi hadde en innføringsdag for nyutdannede, blant annet, der hvor vi fikk utdelt pc, opplæring i det tekniske og IKT, som hjalp meg veldig før vi begynte.

Informant 2021

Opplæring i nødvendige programmer ligger i fasen Informere i VIG (Haaland, 2019). I teorien skal denne fasen komme etter Velkommen, og denne skal gå over lengre tid enn den første fasen. Får nyutdannede tid til både Velkommen og Informere i løpet av ei hektisk planleggingsuke? En informant sier at det var opplæring i oppstartuken, men at det var så mye informasjon at når han trengte det så husket han ikke hvor anmerkninger, innleveringsoppgaver og fravær var.

Skolen til en av informantene har løst dette med at de nyutdannede har en egen innføringsdag. Denne dagen er før planleggingsdagene med alle lærere, og de får utdelt pc og også noe opplæring i ulike IT-programmer. Den nyutdannede

uttrykker at det hjalp henne veldig. Kan det være en vei å gå? At nyutdannede rett og slett starter skoleåret noen dager før de andre lærerne? Ifølge en av mine informanter kan en slik tidlig oppstart være verdifull for nyutdannede. Det kan potensielt gi en verdi med tanke på forståelse av arbeidsoppgaver, organisasjonslæring, opprettelse av psykologisk kontrakt og sosialisering inn i jobben. Det kan tenkes at rolige dager før planleggingsdager gir bedre forutsetninger for læring, jf. Irgens (2021) om egenrefleksjon og vurderingsevne når en sitter i ro og fred. Lærere blir normalt ansatt fra 1. august, så ut fra arbeidsavtale trenger ikke det være et problem med noen hele eller halve dager før selve planleggingsdagene.

Vi har tidligere vært innom Haaland (2019) sin sammenfatning av faser nyansatte går igjennom ved oppstart i ny jobb. Første fase er «getting-in» (Haaland, 2019, s. 360). Denne fasen er fra rekruttering og til den nyansatte starter i jobb. Hva gjør skolene i denne tiden? Har de kontakt med nyansatte, eller tar de alt i de hektiske planleggingsdagene? Faktorer som spiller inn på om nyutdannede får en god «getting-in» er blant annet rollens og organisasjonens kompleksitet. Som vi ser av utsagn, fortelles det om at skolestart kommer brått på. Vi har tidligere sett at lærerrollen er kompleks (kap. 2.3.2.). Ved å gi mer tid og en grundigere innføring før det som oppfattes som lærerens kjerneoppgave, undervisning jf. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016), kan den nyutdannedes opplevelse bli bedre om vi legger forskning til grunn.

Det er ulike taktikker for organisasjonssosialisering (Filstad, 2017, s. 32). Fra organisasjonens side kan innhold i sosialisering være tilfeldig eller sekvensielt. Trolig møter de nyutdannede begge typer, det er iallfall den følelsen en av informantene sitter med, at noe er tilfeldig og noe er planlagt, i oppstartsfasen.

Mye av det (red: aktivitet i oppstart) er jo tilfeldig, og litt sånn som man tar sånn som det kommer. Og så er det noe som har vært planlagt også.

Informant 2021

I tillegg til møte med ulike taktikker, nevner en av de nyutdannede at alt er blitt avlyst pga Covid-19. I organisasjonssosialisering skiller vi mellom institusjonaliserte og individualiserte taktikker. Det kan derfor være at de formelle

og kollektive møtepunkter er blitt avlyst, og at organisasjonen i dette tilfellet ikke har blitt erstattet med uformelle taktikker. Det kan for eksempel være at sommerfesten med bowling ble avlyst, men at det kunne vært mulig å ha en hagegrilling.

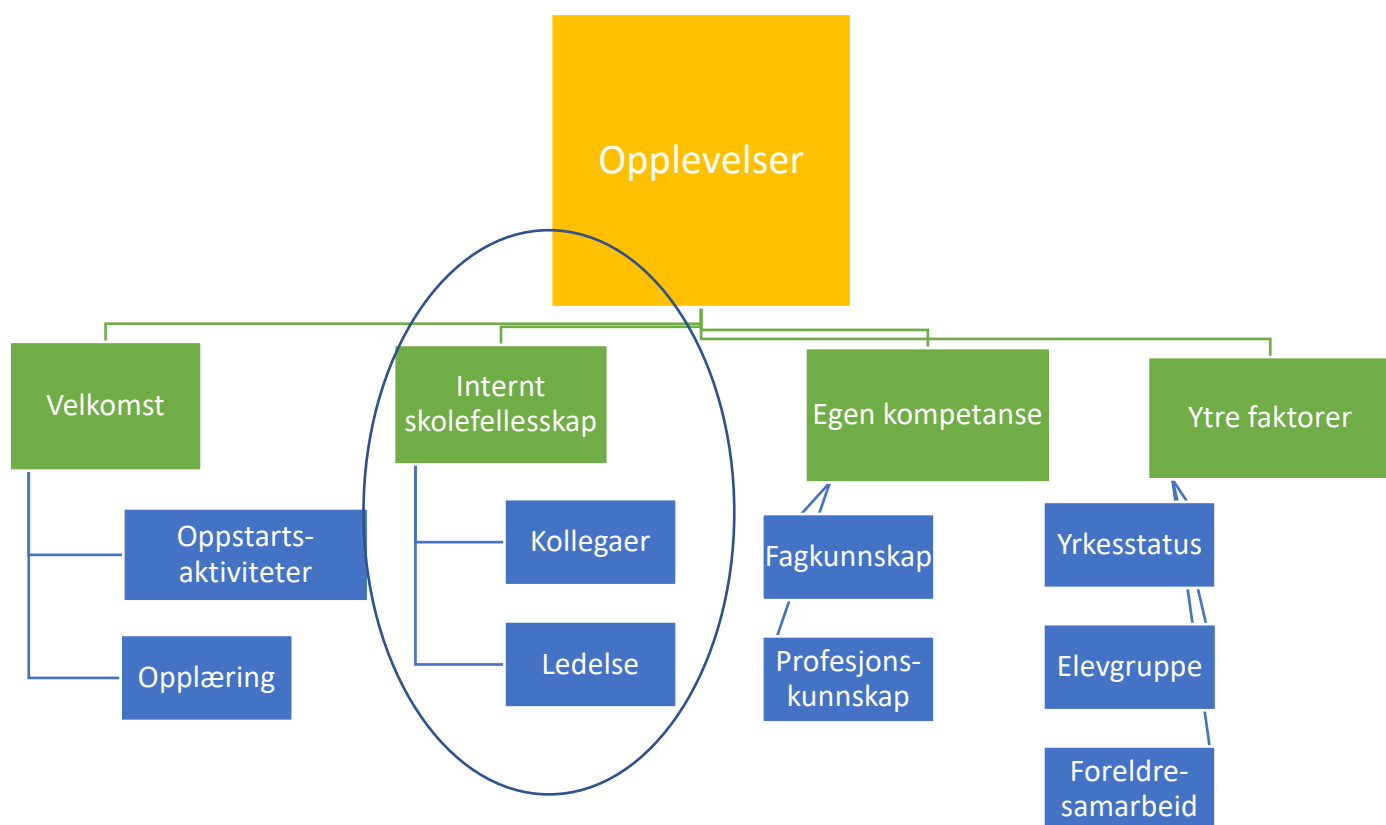
Bortsett fra nettverk for nyutdannede så har alt av aktiviteter blitt avlyst pga korona. Så jeg har ikke hatt noe spesifikt der (red: i oppstarten) som nyansatt.

Informant 2020

Tetzlaff og Wagstaff (1999) deler oppstarten for nyutdannede lærere inn i fem faser. Disse er forventningsfase, overlevelsesfase, desillusjonsfase, fornyelsesfase og refleksjonsfase. Ut fra de beskrivelser som gis om velkomst og da særlig den manglende innføringen i ulike IT-programmer, kan det ikke ses bort ifra at noen av de nyutdannede forflytter seg raskt fra forventningsfasen til overlevelsesfasen. Å gjøre en jobb uten å kjenne til hvilke programmer en skal bruke, vil trolig være vanskelig og det kan gi en følelse av manglende kontroll. Nyutdannede kan risikere at elever forteller dem hva de er vant med fra før, og de kan oppleve at fem års høyere utdanning ikke er tilstrekkelig for å gjøre enkle oppgaver i arbeid. Da kan en stille spørsmål ved om fokus på fag i utdannelsen er for stor sammenlignet med fokus på annet som ligger til profesjonen, noe vi kommer nærmere inn på senere.

4.2.2. Internt skolefelleskap

I det interne skolefelleskapet ligger alle utsagn som kan knyttes til kollegaer og ledelse. Samarbeid med kollegaer, forhold til ledelse og veiledning er her sentralt. Flere av utsagnene må ses i lys av kort tid som nyansatt på aktuell skole, men det gis et innblikk i informantenes opplevelse av hverdagen på skolen. Forhold til elevene er ikke tatt med her, siden det kommer under egen kompetanse og ytre faktorer.



Figur 3. Opplevelser innen kategorien Internt skolefellesskap.

En forskjell på onboarding og organisasjonssosialisering er i hvilken grad den nyutdannede er aktiv selv. Ifølge Filstad (2017) forventes mer innsats fra den nyansatte i organisasjonssosialisering, og sosialt fellesskap sammen med andre i organisasjonen er nødvendig. For eksempel kan vi si at veiledning er en strategi for onboarding av nye lærere, men det vil være opp til den enkelte hvilken læring og sosialisering som kommer ut av slik veiledning. Den nyutdannede må være aktivt medvirkende.

Samtlige nyutdannede forteller om god mottakelse fra de andre ansatte på skolen, og en informant forteller om at han føler seg likeverdig med de andre lærerne, til forskjell fra når han var inne som vikar.

Jeg føler meg likeverdig. () Jeg har jobbet som vikar også, «du er bare vikaren», ikke sant. Mens nå er jeg likeverdig med noen som har jobbet i tjue år. () Det syns jeg er veldig kjekt.

Informant 2020

En annen sier «jeg føler jeg har blitt egentlig ganske god venn med flere av kollegaene der allerede..... fått en veldig god relasjon til veldig mange av dem». Dette kan godt være et utslag av en kollektiv organisasjonssosialiseringstaktikk (Filstad, 2017, s. 32). Disse taktikkene skiller på om innholdet er tilfeldig eller ikke. Vi kan regne med at mange av de nyutdannede lærerne blir utsatt for både nøye planlagte og tilfeldige oppstartaktiviteter.

Flere av informantene forteller om at de enten sitter på kontor med, eller er i kontaktlærerpar med, en erfaren og hjelpsom lærer. Det er en vanlig taktikk for å sosialisere inn nyansatte uavhengig av type jobb, jf. de tidligere nevnte organisasjonssosialiseringstaktikker. Filstad bruker «senior rollemodell» som begrep for hvordan erfarne settes sammen med nyutdannede eller nyansatte (Filstad, 2017, s. 35). Smith et al. (2013) er inne på det samme når de snakker om «samarbeidende fellesskap», og at slike fellesskap er særlig viktige for nyutdannedes opplevelse av å være lærer første år.

Vi sitter på samme kontor. Så vi prater og ja, den ene hjelper meg veldig mye.....er veldig hyggelig og veldig, veldig hjelpsom. () For eksempel når jeg har spørsmål, er det flere som svarer med en gang. Veldig mange er veldig villige til å svare og hjelpe.

Informant 2021

Har min kontaktlærerpartner sagt at det er null problem for han å gå inn og rydde i den situasjonen for klassens del () det vil jo gjøre at jeg blir tilsidesatt.

Informant 2020

Informant som var nyutdannet i 2020, står midt i en svært krevende situasjon som vi kommer tilbake til. Men det har mest sannsynlig vært en taktikk fra ledelsens side å sette nyutdannet sammen med erfaren kollega som vil kunne rydde i en nylig oppstått situasjon.

Oppstart i jobb ses på som en prosess i flere faser, og Haaland (2019, s. 368) er i VIG (bokstavene står for Velkommen, Informasjon og Guide) inne på at mange nyansatte får en form for guide. I skole-Norge brukes stort sett begrepet

veiledning, og det er et politisk anliggende at alle nyutdannede skal ha veiledning de to første år som nyutdannet (Utdanningsdirektoratet, 2019, s. 4). Det er godt dokumentert med forskning av nyere dato, blant annet av Bjerkholt (2017) at veiledning er en god måte for å utvikle profesjonskompetansen for nyutdannede. Også Mausestaden & Smeby (2018) og Irgens (2021) mener at profesjonslæring fortsetter ifra utdanning og inn i arbeidslivet. Vi skal se på hvem som har hatt slik veiledning og form på veiledningen.

Av de ni informantene i undersøkelsen, er sju under ulike former for veiledning. To av informantene har ikke veiledning på tidspunkt for fokusgruppe og intervju. Den ene som ikke har veiledning, startet i jobb ca to måneder før fokusgruppe. Det kan ikke utelukkes at veiledning nå har kommet i gang, men på det tidspunktet var han ukjent med noe. En annen informant er i den situasjonen at hun har jobbet på den aktuelle skolen under studiene. Hun har aldri hatt noe veiledning under studiene, og det kan godt være at hun går «under radaren» siden hun, på en måte, ikke er helt ny.

De syv andre har veiledning, men det varierer i form. To har veiledning i gruppe, men ikke individuell. Én har bare individuell veiledning, mens fire informanter har både individuell veiledning og gruppeveiledning. I tillegg til at formen varierer, er det også forskjeller på om de mottar veiledning fra en kollega eller en person i ledelsen. Av de syv som mottar veiledning, er det bare to som mottar veiledning fra en kollega. Alle de andre får veiledning fra en person tilhørende skolens ledelse. I den gjeldende veilederen fra Utdanningsdirektoratet (2019, s. 4) står det at veileder fortrinnsvis ikke skal ha et formelt lederansvar for den nyutdannede. Det er altså ikke et absolutt krav om at veileder er en jevnbyrdig kollega.

Tabell 5. Veiledning som nyutdannet

	Har ikke hatt veiledning	Har veiledning		Hvem er veileder	
		Individuell	Gruppe	Kollega	Ledelse
Informant 2021			x		x
Informant 2020			x		x
Informant 2020		x	x		x
Informant 2021	x				
Informant 2020		x			x
Informant 2021		x	x	x (ind)	x (gr)
Informant 2020		x	x	x (ind)	x (gr)
Informant 2021		x	x		x
Informant 2021	x				

Noen utsagn om veiledning

Det er satt av tid hver uke, så jeg er nede der hver uke og opplever der at det er et sted der jeg kan få ut litt sånn frustrasjon over ting som skjer. Jeg opplever det som veldig fint å få gjort det hver uke.

Informant 2021

Jeg har hatt individuell veiledning i fjor. Og i år så har vi gått til gruppeveiledning med, så da er det andre lærere på andre skoler, og vi møtes sånn to ganger i halvåret.

Informant 2020

Jeg har en veileder på eget trinn, en annen norsklærer som jeg har møte med hver uke. () Det er individuelt () og jeg tar opp ting jeg lurer på eller trenger hjelp med eller jeg kanskje vil ha hennes syn på.

Informant 2021

Vi er tre nye lærere, og så har vi, ja, veiledningstime. () Det er nok med en gang i uken. Og veilederen er forberedt på å informere oss om noe, men vi får lov til å spørre henne om hva vi trenger i denne tiden. () vi jobber i grupper eller individuelt og så diskuterer vi. Og når vi har spørsmål, blir

det litt kort tid, til slutt. Jeg går av og til til henne, utenom veiledningstime og snakker med henne.

Informant 2021

På min skole hadde vi både veiledning individuelt, i grupper og nettverk for nyutdannede, for alle nyansatt i kommune. Og det fungerte sånn halvveis på veiledning individuelt og i gruppe på skolen. () noen ganger ble den mentortiden kokt bort i elevsaker eller i koronarelaterte hendelser.

Informant 2020

Informant (I): Jeg har ikke fått veiledning, individuelt eller sånn planlagt veiledning, verken individuelt eller i team.

Moderator (M): Ingenting?

I: Ikke noe sånn at nå skal du få veiledning. Altså, det skjer i uformelle settinger, men ikke sånn team eller møtefest, eller hva du skal kalle det.

M: Vet du om du vil få noe senere eller, at det ikke har kommet i gang ennå?

I: Jeg vet ikke.

Dialog mellom informant 2021 og fokusgruppemoderator

Som vist til i teorigrunnlaget for undersøkelsen, går forskning i retning av at veileder ikke bør være leder, jf. Lejonberg (2018). En informant opplever at veiledning blir «kokt bort» i elevsaker eller koronarelaterte hendelser. Det kan tenkes å skje i mindre omfang om veileder er en jevnbyrdig kollega. Ved å ha en kollega som veileder, vil maktbalansen være mer lik, og leder slipper å komme i en rollemotsetning mellom de to roller og gjennomføring av veiledning er trolig mindre sårbar for uforutsette hendelser. Jakhelln (Østrem, 2008) mener at «kollegial veiledning» gir best forutsetninger for god yrkessosialisering, og hun er inne på viktigheten av møtet mellom den nyutdannede og den erfarne læreren.

Andre som argumenterer for kollegaveiledning er Skagen og Smith (Smith & Ulvik, 2018). De omtaler et «undervisningsfellesskap» i veiledningen som gir mulighet for diskusjon og refleksjon. Også Lejonberg og Føinun (2018) konkluderer med at det er en fordel om veileder og nyutdannet deler

fagfellesskap, altså etter mal med den ene informanten (norsklærer) som har en annen norsklærer på trinnet som sin veileder. Ut fra gjennomført undersøkelse er det en vei å gå før målet fra Utdanningsdirektoratet (2019) er nådd. Mål om at veiledning fortrinnsvis ikke skal gjennomføres av ledere. Er det mangel på vilje hos erfarne lærere som gjør at bare to av informantene har en kollega som veileder? Eller er det ledelsen ved skolene som ønsker å ha veiledning selv for å sikre kvalitet?

Rachel Jakhelln (2011) har også forsket på veiledning i gruppe. Hun mener at slik veiledning kan «fungere som en formell sosialiseringsarena» og «lette integreringen i yrke og kollegium» (Jakhelln, 2011, s. 100). En annen av informantene sin opplevelse, dekker både det positive og det negative med veiledning i gruppe. Slik veiledning gir mulighet for å diskutere konkrete saker sammen med andre, men samtidig forteller hun at det blir for kort tid til spørsmål til slutt. Det kan virke som at det er for mange spørsmål når mange er i gruppeveiledning, og at tiden til hver enkelt blir begrenset. Informanten får ikke svar på de spørsmålene som veiledning skal besvare.

Filstad (2017) er inne på kollektive og individuelle taktikker for organisasjonssosialisering (Filstad, 2017, s. 32). Veiledning i gruppe vil være en kollektiv mer enn en individuell taktikk. Spørsmålet er om det er sosialiseringsfaglige hensyn eller ressurs hensyn som gjør at skoler og kommuner tilbyr veiledning i grupper eller individuelt. Noen tilbyr begge typer veiledning, som for eksempel informantene som hadde individuell veiledning første år og gruppeveiledning i andre arbeidsår, mens noen har bare den ene typen. Hvilke valg ligger til grunn for det?

Videre fra veiledning, er det stor variasjon i hvor mye informantene ser til ledelsen på skolen. To av informantene forteller om en «åpen-dør policy» og at ledelsen er svært synlig både blant elever og ansatte. Dette i motsetning til andre som føler seg oversett av ledelsen, og enda en annen som sier «vi har en rektor som jeg ikke har hatt så mye med å gjøre enda». Ellers kan det nevnes at noen av informantene synes at enkelte kollegaer kan være dominerende. En bruker begrepet

«litt sjefete» om en kollega, og at denne ikke har noen rett til «å diktere» hvordan de skal jobbe.

I generell onboardingslitteratur skiller en mellom fasene «getting-in», «breaking-in» og «settling-in» (Haaland, 2017, s. 360). «Breaking-in» viser til de 3-4 første månedene som nyansatt, og i denne tiden foregår viktig sosialisering i det interne skolefellesskapet. Ytre faktorer som påvirker lærerrollen, vil kunne variere over tid. Det samme med egen kompetanse, og særlig profesjonskompetanse. Men nyansatte måler gjerne egen inntreden i fellesskapet med kollegaer og ledelse. Haaland (2019, s. 362) bruker uttrykket «tolkningsfilter for det som skjer senere» om denne fasen. At samtlige ansatte forteller om god mottakelse, enten fra kollegaer, ledelse eller begge deler, er derfor svært viktig. To utsagn om mottakelse fra kollegaer og ledelse

Kollegaer som gjør at jeg føler meg støttet og som gjør at jeg liksom er trygg i den rollen jeg har, og som jeg føler at kan støtte meg hvis det skulle skje noe i klasserommet. () Jeg tror ikke nødvendigvis det er sånn at de dominerer i selve arbeidet. De erfarne lærernes stemme er den vi hører på til sist. Det er litt synd da.

Informant 2021

På skolen min opplever jeg veldig å bli lyttet til blant kollegaer, og der er det veldig åpent. Vi er likestilte og alle meninger, eller alle kollegaer er like mye verdt og har like mye å bidra med. Mens ledelsen er ikke helt der () man blir gjerne litt oversett med mindre man kommer ned til de og har med seg noe konkret, men da får du gjerne ikke noe konkret tilbake.

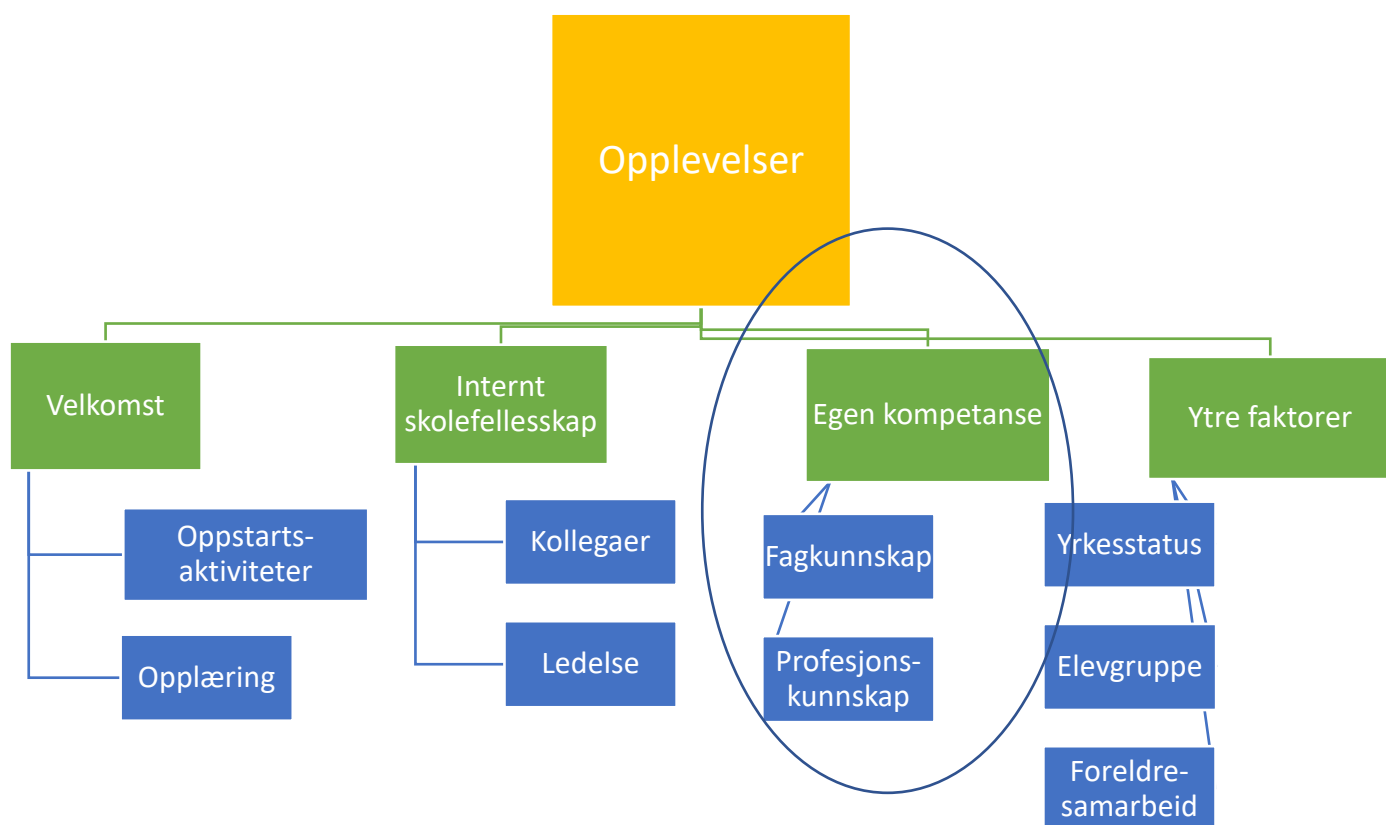
Informant 2020

Noen av de nyutdannede er i sitt andre år som lærer. De er forhåpentligvis ferdig med praksissjokket, jf. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016, s. 145). De er fremdeles nye etter norm fra Utdanningsdirektoratet (2019) om at nyutdannede skal ha veiledning de første to år, men de er i fasen «settling-in» (Haaland, 2019). Denne fasen varer alt fra 1-3 år, alt etter jobbens kompleksitet. Day mener at nyutdannede lærere trenger tre år i jobb for å bli trygg (Smith et al., 2013, s. 20).

Vi har tidligere vært inne på at lærerrollen er omfattende og kompleks. Ingen av informantene gir uttrykk for å være etablerte i jobbene sine. Til det er nok organisasjon og rolle for kompleks, jf. Haaland sin beskrivelse av faktorer som spiller inn for hvor lang tid en nyansatt bruker i fasen «settling-in» (2019, s. 363). Den som er kommet lengst i å bli etablert, virker å være informanten som er nyutdannet i 2021, men som har jobbet på skolen sin gjennom flere år av utdannelsen. Kan dette ha gitt henne en inngang til skolefellesskapet og en forståelse av rolle og organisasjon som hun drar nytte av?

4.2.3. Egen kompetanse

Informantene har fullført utdanning som lærer og er i heltidsjobber. Hvordan vurderer de sin egen kompetanse i forhold til de oppgavene de har som lærer? Er det et gap mellom hva de har av fag- og profesjonskompetanse, og deres opplevde behov?



Figur 4. Opplevelser innen kategorien Egen kompetanse.

Av de ni informantene er det to av dem som forteller om at de underviser i fag de ikke har kompetanse i. En av dem har en stor del av sin stilling som to-lærer i naturfag, uten at hun har kompetanse i faget. Å være to-lærer betyr at det er to lærere til stede i klasserommet. Den ene har hovedansvar for planlegging av faget ut fra læreplanen, mens den andre støtter seg på hovedlæreren. Det kan være ulik praksis for om to-lærer underviser i faget, eller om vedkommende kun fungerer som elevhjelper i oppgaveløsning. Hvis en av lærerne i et to-lærer-system er borte, vil normalt den ene være alene som lærer. Selv om informant her ikke har undervisningsansvar er hun tydelig på at «det føles ikke helt bra» å være lærer i dette faget. En annen av informantene har fått faget Arbeidslivsfag. Dette faget har hun aldri hørt om før hun fikk det på timeplanen, men hun er positiv innstilt og synes det går greit. Arbeidsliv er et fag med få timer hver uke, og utenom det faget har hun kompetanse i de andre undervisningsfagene.

En annen av informantene sier «jeg underviser i de fagene som jeg helt klart likte best på ungdomsskolen og mester best. Og har studert i etterkant». En sier «Jeg underviser i matte, naturfag og programmering. Jeg har mastergrad i realfag». Det å undervise i fag som en mester kontra fag en ikke har kompetanse i, kan være en forskjell på mestring og trivsel som lærer eller ikke. Vi har sett på Tetzlaff og Wagstaff (1999) og deres overgangsfaser for nyutdannede lærere. Etter forventningsfasen kommer overlevelsesfase og så desillusjonsfase. De to nyutdannede som underviser i fag de ikke har kompetanse i, risikerer å bli værende lenger i disse fasene før de går over i fasene for fornying og refleksjon. Mens for de som underviser i fag de mestrer, vil det trolig ikke være fag som fører dem over til fasene overlevelse og desillusjon. Da kan annet som ligger til lærerprofesjonen, som kontaktlæreroppgaver, utviklingssamtaler, relasjonsbygging, være det som gjør at en kommer i en mer kritisk periode som nyutdannet.

Tidligere forskning har vist at nyutdannede i stor grad får fag de ikke har undervisningskompetanse i. De blir ifølge Amdal og Ulvik (2020) nedprioritert i tildeling av fag og klasser. Får de da også klasser erfarne lærere ikke vil ha? Flere av informantene forteller om at de har fag de ikke er så glade for å ha, og da særlig norsk fordypning og engelsk fordypning. Dette er imidlertid fag de etter

utdanning er kvalifisert for å ha. Grunnen til at mange ikke ønsker disse fagene, er at de ikke følger ordinære klasser, og at mange flinke elever heller velger spansk, tysk eller fransk. Dermed kan norsk og engelsk fordypning bære preg av lav motivasjon fra elevenes side, og at elever kommer i blandingsklasser som kan slå uheldig ut. Undervisning i disse fagene krever god klasseledelse og evne til å bygge relasjoner med elevene.

Tross tilfeller med nyutdannede som har fag de ikke har undervisningskompetanse i, virker ikke det å være det vanlige. Neste spørsmål blir da om de nyutdannede opplever å ha tilstrekkelig profesjonskompetanse. Vi har tidligere vært innom teori om at lærerrollen er mer enn å undervise, men at kjernen er undervisning, og at lærerrollen er en kompleks rolle. Viser da til Biddle (1997) sine kategorier (Hermansen et al. 2018), Hargreaves & Fullan (2014) sine tre kapitaler i lærerprofesjonen og Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) sine undersøkelser og uttalelser.

I tillegg til nevnt teori, viser studiet til Hermansen et al. (2018) om forskjeller i om performative studier eller organisatoriske studier har blitt gjort gjennom årene 2007-2016. Det er en tydelig slagside med at fag og utøvende lærerpraksis er blitt prioritert fremfor alt det organisatoriske rundt. Vil denne vektleggingen av det performative gjøre at nyutdannede opplever manglende kompetanse på andre områder innen lærerprofesjonen?

Noen utsagn om opplevd kompetanse i profesjon

Når jeg sier jeg er trygg på faget, så er jo det, da mener jeg ikke nødvendigvis det didaktiske. Få de som har noen hull eller sliter med et fag til å føle mestring og sånt. Det syns jeg er mye vanskeligere.

Informant 2021

Så jeg tenker, det faglige er ikke så vanskelig. Men klasseledelsen er det, ja. Altså, jeg ser at jeg må jobbe mer og mer med det. Det er det som er det vanskeligste for meg.

Informant 2021

Det har jo vært situasjoner i klasserommet som er vanskelig å takle der og da, for det er jo ikke noe du kan øve på. Det må man jo ta når det dukker opp.

Informant 2021

Med disse utsagnene om viktigheten av klasseledelse og relasjonsbygging, er det ingen tvil om at de nyutdannede tidvis føler de kommer til kort med kompetanse fra utdannelsen. Utsagnene viser at de nyutdannede har vært i krevende situasjoner, og at de ikke i alle tilfeller kjenner seg komfortable i rollen sin. Irgens (2021) har forsket på ulike profesjoner og sosialisering inn i yrker. Han beskriver hvordan nyutdannede i mange profesjonsyrker trenger veiledning eller praksis, og at situasjonsbetingede reaksjoner må reflekteres over. Har de nyutdannede nok tid til refleksjon omkring situasjoner som oppstår? Refleksjon rundt de situasjonene en ikke kan øve på? Det kan være foreldresamarbeid, utviklingssamtaler og annet som en ikke er i under praksis som student.

Irgens mener også at gode vurderinger lettere kan gjøres i ro og fred enn i skriftende forhold med brå endringer. Akkurat i de tilfellene informantene forteller om, vet vi ikke om de har hatt refleksjon omkring situasjonene. Alle de tre informantene som er vist til her, har vært nyutdannet i 2021. Det betyr at de på tidspunkt for intervju og fokusgruppe, har vært i jobb i 6-8 uker. Denne oppstarten er blitt beskrevet som hektisk og med mye informasjon. Har fellesskapet rundt dem har gitt anledning til refleksjon? Har de nyutdannede opplevd ro og fred slik at refleksjon blir lærende og profesjonsutviklende? Jf. Irgens (2021) sin vurdering av at det er lettere å gjøre gode vurderinger når man sitter i ro og fred, og den situasjonsbetingete reaksjon som ligger til det profesjonelle skjønn.

Flere informanter etterlyser mer om klasseledelse og relasjonsbygging. Den ene informanten har fått en løsning for relasjonsbygging av sin ledelse. De har gitt ham råd om å fokusere på relasjoner først, for da kan en lettere bygge på det faglige senere. Tanken er da at klasseledelse og relasjoner henger tett sammen, og går det ene bra så går stort sett det andre bra.

En informant forteller at hun plutselig får høre om elevsamtale, utviklingssamtale og IOP (individuell opplæringsplan). Disse er ukjent for henne og snart skal de være ferdige. Som hun sier «Utviklingssamtale. Skal jeg ha det? IOP, hva er det? Og så sier de plutselig at vi har en uke til. Fristen er om en uke». Denne informanten har masterutdannelse innen realfag, men her er det et hull. Hun burde ha fått kjennskap til disse vesentlige delene av lærerrollen i god tid før utførelse og frist. Om ikke gjennom utdannelsen, så iallfall via veileder eller skoleledelse.

Det er godt dokumentert at mange opplever en brå overgang fra studie til lærerjobb, jf. Amundsen (2007), Østrem (2008), Smith et al. (2013), Amdal (2019), Amdal & Willbergh (2020) og Amdal & Ulvik (2020). Mange har brukt ordet praksissjokk, og noen informanter forteller om et opplevd gap mellom lærerstudiet og hva lærerjobben faktisk er. To utsagn som viser det

Det er veldig mye som universitetet ikke forbereder deg på, altså, jeg mener å si at universitetet forbereder deg på det teoretiske, det du skal undervise i, som er kjempebra, og det er viktig. Men det som er relasjonsbygging, vi snakker om klasseledelse det er så mye mer enn det du får på universitetet.

Informant 2020

Det handler litt om hva man legger på, liksom lærerstudiet, eller pedagogikk da. Hvordan de (red: på lærerstudiet) legger opp til at jobben skal være, sammenlignet med hvordan den faktisk er. Og at selv om man får oppleve praksis lite undervisning (red: på lærerstudiet) kan gjøre deg 100% klar for hvordan livet i klasserommet egentlig er da.

Informant 2021

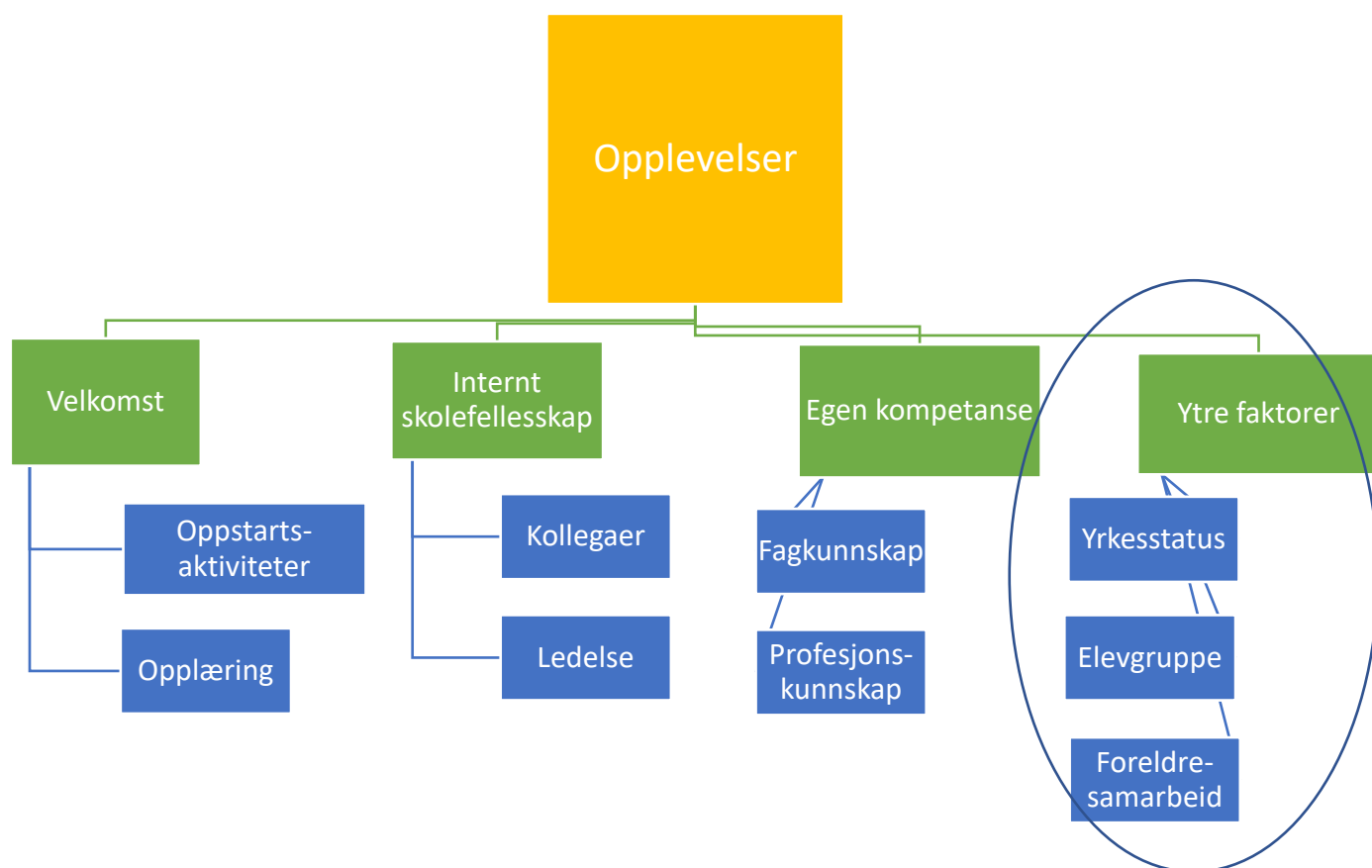
Vi aner her en underbygging av Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) sin uttalelse om at mange av lærernes overgangsproblemer, ofte omtalt som praksissjokk, ikke skyldes lærerutdanningene, med at det er forskjell på hva en skal lære i utdanning og hva en skal lære i arbeidslivet. Noe av det som tilhører lærerprofesjonen, må rett og slett erfares. Smith et al. (2013) sier at mange lærere opplever handlingspress med å stadig måtte håndtere det uforutsette. Slikt handlingspress oppleves blant annet i relasjoner og klasseledelse. Særlig den ene informanten har

en uttalelse som viser refleksjon om at verken praksis eller annet kan forberede en 100% på hva som venter i klasserommet. Erfaring kommer med tiden.

Tidligere nevnte Hermansen et al. (2018) sine undersøkelser om hva som blir forsket på i Norge viser at en svært stor andel av forskningen går på lærernes praksis, det performative, og en mindre andel på det organisatoriske. Er det et resultat av dette vi ser gjeldende i klasserommene? Stort trykk på fag og pedagogikk som gjør at mange føler de mester fagene de underviser i. Kanskje det er behov for et skifte med mer lærerrettet profesjon og mindre fag? Bildet er ikke enhetlig. En informant sa i et utsagn, som er tidligere vist til, at han er faglig trygg. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) peker på at undervisning er lærerens kjerneoppgave, og da er det viktig med faglig trygghet slik informanten forteller om.

4.2.4. Ytre faktorer

I denne kategorien har vi underkategorier innen yrkesstatus, elevgruppe og foreldresamarbeid. Alle disse underkategoriene ligger utenfor det den enkelte lærer kan påvirke, men de vil ha mye å si for opplevelsen av å være lærer. I vid forstand snakker vi om kultur, som en ytre faktor, og som i stor grad påvirker den enkeltes lærerjobb og deres opplevelse.



Figur 5. Opplevelser innen kategorien Ytre faktorer.

Amdal (2019) er inne på at nyutdannede befinner seg i en spenning mellom balanse og ubalanse. Ytre faktorer er alt den nyutdannede ikke kan gjøre noe med. De kan ikke styre hvilken elevgruppe de får, heller ikke hvilke foreldre de skal samarbeide med. Nyutdannede både kan og må jobbe for best mulig relasjoner med både elever og foreldre, men noen ganger er disse forholdene utenfor den enkeltes rekkevidde å gjøre noe med. Det kan være en elevgruppe som har fungert dårlig over lengre tid, og det kan være en elevgruppe som er satt sammen av mange med utfordringer utover det vanlige.

Først skal vi se på yrkesstatus, og flere av informantene har utsagn om at læreryrket blir høyt ansett og er et viktig yrke. En informant nevner også å oppleve å få mer respekt nå som ferdig utdannet, i motsetning til når han var under utdanning og vikar. Som han sier «jeg tror mine venner har også fått litt mer respekt for utdanning på en måte, eller bare rett og slett fordi det er hardt arbeid det jeg holder på med».

Undersøkelsen har ikke nok materiale på om de nyutdannede har fast jobb eller er i et vikariat. Grimsæth (Østrem, 2008) viser til at mange nyutdannede får midlertidige jobber og vikariat, og det gjør helt klart noe med opplevd yrkesstatus. Hva så med hvordan andre ser på læreryrket? Noen utsagn om yrkesstatus

Folk synes det er fint at jeg har tatt et eget valg og har lyst til å bli lærer som er ansett som et bra yrke da. Viktig yrke.

Informant 2021

De (red: venner) er veldig flinke til å liksom si «herlighet, for en utrolig viktig jobb dere gjør». grei status å være lærer. () Det er en slitsom jobb, og tidskrevende. Og det er mange kvelder som går bort til bare jobb.

Informant 2021

Andre informanter er inne på yrkesstatus sett fra storsamfunnet og da direkte relatert til pandemihåndtering og lønnsforhandlinger. En sier at høyere utdanning blir verdsatt, men «akkurat som lærer, så føler man seg tilsidesatt. Det så man spesielt under lønnsforhandlingene. At det ikke ble noe som de har sagt at det skulle ha blitt nå flere år på rad». Samme informant sier om pandemi «under selve pandemien så følte man seg veldig sårbar og utsatt som lærer. Det at man hadde så veldig mange nærkontakter i løpet av ei uke og det eneste vi hadde å beskytte oss med var meteren». Et annet utsagn knyttet til pandemi og yrkesstatus

Vi er liksom de som må finne oss i veldig mye som mange yrkesgrupper aldri ville ha funnet seg i. For eksempel det her med koronaavstand. At vi ikke trenger holde avstand inne i klasserommet eller til andre lærere på jobb. Men vi skal holde avstand til alle når vi går på butikken. Det gir jo ingen mening. Så, vi blir jo litt tilsidesatt da.

Informant 2020

Foreløpig finnes ikke forskning på hvordan pandemien har virket på yrkesstatus, men disse utsagnene viser informantene subjektive følelse.

En informant forteller om støtte fra familie og venner, men at de også gir signal om at han etter hvert bør komme seg videre. Han bruker ordet «springbrett», og

han er i starten på sitt andre år som lærer. Som han sier at familien sier om ungdomsskolejobben «du får ta det som et springbrett og så komme deg videre etter hvert i livet». Det finnes en del statistikk på at mange som er utdannet som lærer, jobber med noe annet, jf. rapport fra GNIST (2016). Vi skal ikke vurdere nærmere om pandemihåndtering og lønnsforhandlinger, men hvis disse uttalelsene er noe mange kjenner seg igjen i, og er vanlige innen lærerprofesjonen, vil det da gi mer turnover fremover?

Når det gjelder elevsammensetning som en ytre faktor, er det noen av informantene som jobber på skoler med en høy andel minoritets elever. Andre igjen jobber på skoler som er mer blandet. Dette er ikke en undersøkelse som skal sammenligne ulike elevgrupper og skoler med høy eller lav andel minoritets elever, og sett utenfra så virker det å ha mindre betydning for informantenes opplevelse av relasjoner til elevene.

Rollen som lærer er ganske sammensatt og Hermansen et al. (2018) viser til Biddle (1997) som deler rollen inn i tre kategorier. Den ene kategorien er «sosial posisjon». En av informantene sier «jeg er jo veldig glad i jobben min, og elevene», og en annen sier

Jeg føler at jeg har fått en veldig god relasjon til veldig mange av dem. Og jeg blir, det gir meg energi og jeg blir veldig motivert av å være der inne og sitter ofte igjen med en veldig god følelse etterpå.

Informant 2021

En nyutdannet lærer får energi av elevene og blir motivert av å være sammen med dem. Slik positiv energi går trolig begge veier og kan føre til et godt læringsmiljø. Den sosiale posisjonen til læreren og relasjonene mellom lærer og elev er viktig for trivsel, og det hører med til lærerrollen å legge til rette for godt sosialt samspill.

Samtidig må det nevnes at noen av informantene har stått i, eller står midt i, situasjoner overfor elever som har vært av så krevende karakter at skifte av klasse er til diskusjon. En av informantene forteller om «konstante uromomenter som er

ute etter å ta deg» ifra en klasse forrige skoleår. En annen er midt i en pågående sak etter en elevsamtale som gikk dårlig, se utsagn nedenfor

Jeg hadde en elevsamtale som gikk rett i dass forrige uke. Som av og til kan skje at man sier ting man egentlig ikke mener der og da. Poppet ut et ord som jeg ikke skulle sagt..... det smell ganske blant elevene da. () Plutselig så var jeg rasist og plutselig var familien min rasist. () Noen elever syns ikke det er så enkelt å rydde opp i og glemme. Ja, krevende.

Informant 2020

I videre samtale om denne situasjonen, kommer det frem at informanten opplever god støtte fra kollegaer og ledelse. Slike hendelser kan prege en nyutdannet i lang tid. Som vi har vært inne på tidligere er det viktig med god refleksjon rundt situasjonen og opplevd støtte. Viser til teori fra Smith et al. (2013) om en sjokkartet opplevelse for nyutdannet, men som ved «et samarbeidende fellesskap» kan forhindre at sjokkopplevelsen blir stor. Vi kan også se for oss at stress blir i overkant av hva det bør være for en nyutdannet, jf. Berger (Østrem, 2008).

To av informantene kan fortelle om mobbesaker som selvsagt krever mye tid, og dermed mange samtaler hjem til foreldre. Den ene sier «ta et eksempel med en slåsskamp mellom to gutter i tillegg var det ikke bare en slåsskamp, men også mobbing». For å vise til teori fra Hargreaves & Fullan (2014), så skal en nyutdannet ha god sosial kapital og beslutningskapital for å ordne opp i mobbesaker. En vil i en mobbesak oppleve å stå i handlingspress, jf. Smith et al. (2013). Alvorlighetsgraden i mobbesaker vil avgjøre om det er normalproblemer eller «wicked» problemer, jf. Ekspertgruppa om lærerrollen (2016). Ofte er mobbesaker uoversiktlige og det er delte meninger om hva som er beste løsning, altså «wicked» problemer.

Om foreldresamarbeid er det delte erfaringer, og da mest positivt med at foreldre setter pris på at læreren tar seg tid til å lage opplegg tilpasset enkeltelever, men også at de nyutdannede ikke var forberedt på hvor stor del av jobben det er. En sier «enkelte foreldre har ringt meg og sagt takk for at du faktisk bruker tid på å lage opplegg for min elev», og en annen sier «jeg ringer mye mer hjem enn jeg trodde det var jeg ikke forberedt på». Slike utsagn underbygger Amdal (2019)

og hennes undersøkelse som viser at nyutdannede får «uventede arbeidsoppgaver». Amdal konkluderer med at nyutdannede befinner seg i en spenning mellom «oppnåelse av balanse og opplevelse av ubalanse». Kan det tette foreldresamarbeidet som blir skildret, være et bilde på balanse og ubalanse? At nyutdannet kjenner på balanse i tett samarbeid, men ubalanse fordi det tar tid fra andre viktige oppgaver.

Et utsagn fra en informant viser at utviklingssamtale med foreldre kan gjøre at en blir sett på med andre og bedre øyne.

Å kunne formidle kunnskap videre og hvor mye de fikk med seg, spesielt når man har utviklingssamtaler og ser at en del elever gikk ned i karakter til sommeren. Og da føler jeg at, i hvert fall i foresattes øyne, så blir man sett litt annerledes på. På en bedre måte.

Informant 2020

4.2.5. Begrenset med tid

Til alle de nevnte kategorier så er det en begrensende faktor, nemlig tid. Flere av utsagnene viser til at en har lite tid i oppstarten, at en har lite tid til samarbeid med kollegaer, at en har lite tid til faglig og profesjonell fordypning og også at informantene opplever å ha lite tid til å bygge relasjoner med elever og informere hjem.

Det vil alltid være slik at tid er en begrensende faktor. Mer tid gir i teorien bedre tjenester for de som mottar tjenester og en bedre opplevelse for de som gir tjenester. Selv om tid er en begrensende faktor, er det i undersøkelsen valgt å ikke fokusere uttømmende på det. Delvis fordi tid alltid vil være en knapphet og også fordi tid er svært individuelt. Tid er dessuten et strukturelt spørsmål som mer eller mindre ligger utover hva den enkelte skole og lærer styrer over. Men når det er sagt, ja, mange nyutdannede opplever knapphet på tid som lærer.

5. Drøfting

Vi har gått igjennom ulike funn fra undersøkelsen og skal nå løfte blikket.

Teorigrunnlaget for undersøkelsen ligger som et grunnlag for en overordnet drøfting. Hva er status for nyutdannede lærere? Er det mulig å lansere en løsning for de utfordringer nyutdannede står i? Hva er mulige forskningsvinkler fremover innenfor tematikken?

5.1. Suksessfull onboarding?

Jeg innledet med å sitere Amundsen (2007, s. 58) om at nye lærere opplever at det er mye å sette seg inn i, lite tid til refleksjoner, mange utfordringer og stress som skyldes kompleksiteten mange kjenner på som nyutdannet lærer. Gjennom funn, og analyse av funnene, viser undersøkelsen at beskrivelsen fra noen år tilbake fremdeles treffer godt om situasjonen for nyutdannede lærere. Informantene forteller i stor grad om utfordringer som er mer eller mindre uventede for dem. De forteller også om en onboarding som virker både tilfeldig og planlagt. Overgangen fra studieliv til arbeidsliv er stor.

Overskrift og problemstilling for undersøkelsen går på nyutdannedes opplevelse av onboarding. Hvordan opplever nyutdannede lærere å bli onboardet? Opplever de å bli aktivt onboardet? De nyutdannede har noe aktivitet rundt seg. Det store spørsmålet er om denne aktiviteten er nok til å si at de blir aktivt onboardet. Noe av det letteste å måle er hvordan skolene gir de nyutdannede veiledning. Vi har sett at sju av ni har en form for veiledning. Det er bra, men tallet skulle vel strengt tatt være ni av ni. Utover veiledning opplever informantene i liten grad å bli aktivt utsatt for organisasjonssosialiseringstaktikker innen kontekst, innhold og det sosiale.

Vi så i kap 4.1. at nyutdannede forteller om utfordringer innen knapphet på tid, elev- og klasserelasjoner, struktur, samfunn og det faglige. Det kan se ut til at utfordringene står i kø. Imidlertid er det mer usikkert om disse utfordringene skyldes oppstart i arbeid, eller om det er utfordringer alle lærere møter. Med en god onboarding vil skoleledere kunne sikre at nyutdannede er i et fellesskap. Ved

å stå i et fellesskap, er det lettere å stå i utfordringer og håndtere disse klokt. Ut fra utsagn fra informanter, tyder mye på at de nyutdannede er blitt godt mottatt, særlig av kollegaer. Mange av informantene er tydelig blitt en del av et samarbeidende fellesskap på sin arbeidsplass.

Når det gjelder ledelsen, er bildet mer delt. Er det her vi ser det største avviket målt opp mot onboarding i tradisjonell forstand? Kanskje, det er i hvert fall et faktum at alle ansatte trenger å ha en, mer eller mindre, nær relasjon til sin leder, og motsatt. En slik relasjon og forventningsavklaring i form av opprettelse av en psykologisk kontrakt, bør være en selvfølge i arbeidslivet. Enten jobben er å være ingeniør på et kontor, hjelpepleier på et sykehjem eller lærer i et klasserom. Fra informantene er det få beskrivelser om en nær relasjon til leder, noe som fra et ledelsesperspektiv bør være tankevekkende.

Et av forskningsspørsmålene er hvilke forventninger de nyutdannede har til oppstart i jobb etter fullført utdanning. Hvilke forventninger en har, er med på å forme første tiden. Mange nyutdannede forventer at overgangen fra studieliv til arbeidsliv blir tøff. At de forventer en tøff overgang, kan hjelpe til for å stå i det tøffe.

De andre forskningsspørsmålene går på hvordan de nyutdannede opplever oppstarten overfor jobbreasjoner, fag- og profesjon og kulturelle forventninger. Vi har nylig vært innom relasjoner overfor kollegaer og ledelse. Når det gjelder fag og profesjon, virker de nyutdannede å være faglig trygge. Få av dem har fag de ikke er kvalifisert for. Men det er et gap innen andre deler av profesjonen, som klasseledelse. De kulturelle forventninger favner mye. Skal noe relatert til onboarding trekkes frem, kan det være å skjerme nyutdannede for enkelte klasser. Skoleledelsen vet ofte hvilke klasser som kan utfordre læreren, og som også har mange elever med «wicked» problemer.

Teorigrunnlaget for undersøkelsen går på litteratur innen onboarding og litteratur om overgangstiden fra studier til jobb. Innen onboarding har vi særlig vært innom faser de nyansatte går igjennom og ulike sosialiseringstaktikker organisasjonene benytter overfor nyansatte. Informasjon fra informantene tyder på at det ikke gis

god tid i de tidlige fasene for nyansatte, og også at skolenes taktikker for sosialisering oppleves mer tilfeldige enn planlagte.

De nyutdannede forteller at overgangen fra studieliv til arbeidsliv er stor. Informantene bruker ikke ordet praksissjokk, men beskrivelsene de gir viser at de ikke kjenner seg godt nok forberedt på det som møter dem. Mye litteratur går på at lærerrollen er kompleks, og det bekrefter de nyutdannede i undersøkelsen med alle de utfordringer de står overfor. Fra teorigrunnlaget er det også godt belyst at nyutdannede bør ha veiledning. Slik veiledning er i tillegg obligatorisk fra myndighetene. Informasjon fra de nyutdannede i undersøkelsen viser at flere mottar en veiledning som er mer en «minimumsform», der en leder veileder flere samtidig, enn en veiledning som forskningsmessig gir best forutsetninger for god profesjonsinngang. Ifølge forskning er beste variant en individuell veiledning gjennomført av en kollega, og der kollegaen er forankret i et undervisningsfag.

Siste punkt i oppsett for samtale i fokusgruppe og intervju, var om informantene kjenner seg trygge eller usikre på yrkesvalget. Undersøkelsen gir et delt svar på om de nyutdannede er trygge i yrkesvalget. Fire gir uttrykk for å være usikre på at de har valgt riktig, mens fem er trygge på yrkesvalget.

Suksessfull onboarding? Tja, noen forbedringspotensialer fins.

5.2. Kontinuerlig læring

Vi har gjennom oppgaven noen ganger vært innom begrepet kontinuerlig læring. Til lærerprofesjonen forventes det den enkelte lærer holder seg faglig oppdatert og stadig utvikler både undervisning og kompetanse på å møte elever og foreldre. Vi var i teorigrunnlaget inne på hvordan skoler kan ha fagdager eller andre typer kontinuerlig læring som skolevandring eller Lesson Study. Slik læring er lik for alle ansatte og uavhengig av om en er nyutdannet. Kontinuerlig læring har ikke vært prioritert i den gjennomførte undersøkelsen, og det er derfor lite konkret datamateriale på området. På tross av lite datamateriale fins det noe, og kontinuerlig læring fremstår som en mulig løsning på noen av utfordringene nyutdannede har.

Noe av kjernen i en fagdag eller en runde med Lesson Study, er at alle ansatte skal lære noe. Ofte snakker vi om hva nyutdannede må lære seg, men i en setting med læring for alle vil ikke de nyutdannede skille seg ut. Nyutdannede vil fremdeles ha mindre erfaring, men det trenger ikke bety så mye siden målet er å finne «best practice» av en skoletime i Lesson Study. Utstrakt bruk av en slik form for kontinuerlig læring kan gjøre noe med rollefordelingen mellom erfarne og nyutdannede. Mange nyutdannede vil nok oppleve det ubehagelig med en fremtredende rolle i læring blant kollegiet allerede første år. Cecilie i boken «Førstereisen» er tydelig på at hun ikke var klar for kollegaveiledning i sitt første år som nyutdannet, men at hun ser frem til å ha det i sitt andre skoleår (Smith et al., 2013, s. 163).

Bruk av kontinuerlig læring kan fremme en kultur basert på kollektivitet fremfor individualisme. En individualistisk kultur slik nevnte Cecilie opplevde der hun må betale en kollega for å få et undervisningsopplegg (Smith et al., 2013, s. 159), bør være langt unna normalen. De nyutdannede i min undersøkelse virker å ha kommet til samarbeidende fellesskap som høres mer ut til å være basert på det kollektive og ikke det individuelle, noe som trolig gir gode forutsetninger for kontinuerlig læring i kollegafellesskapet.

5.3. Undersøkelsen satt i perspektiv

Jeg var tidligere inne på undersøkelsens interne og eksterne gyldighet. Har undersøkelsen gitt svar på det som den er ment å undersøke? Og har funn fra denne undersøkelsen en verdi utover å være en beskrivelse fra aktuelle informanter? Jeg mener undersøkelsen har gitt noen svar innen onboarding, om enn ikke uttømmende. De beskrivelser informantene forteller om er reelle for dem, og trolig ikke uvanlige for nyutdannede lærere. Flere av de nyutdannedes opplevelser samsvarer med annen forskning. Jeg velger derfor å gjenta et sitat fra kapitlet om undersøkelsens metode. Merriam & Tisdell (2016, s. 254) sier «although generalizability in the statistical sense cannot occur in qualitative research, that's not to say that nothing can be learned from a qualitative study».

Selv om undersøkelsen kan gi noen svar på hva som fungerer innen onboarding, er det mange nye problemstillinger som trenger å undersøkes. Underveis har jeg blitt mer interessert i tematikken rundt kontinuerlig læring. Hvordan opplever nyutdannede sin jobbsituasjon enten de jobber på en skole med høy integrasjon av ulike former for kontinuerlig læring, eller med lite vekt på kontinuerlig læring. Ifølge Ekspertgruppa om lærerrollen (2016) må alle ansatt i et moderne kunnskapssamfunn være innstilt på læring gjennom hele arbeidslivet. Et interessant forskningsprosjekt kunne vært hvilke former for kontinuerlig læring de nyutdannede opplever som mest nyttige for sin profesjonsutvikling.

Andre områder som kan trenge flere undersøkelser, er innen veiledning. For all del, det er allerede gjort svært mye forskning her. Men det er ikke undersøkt grundig hvorfor det fremdeles, i år 2022, er slik at få har veiledning av en jevnbyrdig kollega. Selv etter så mange år med høyt fokus på veiledning. Sluttrapport fra Halmrast et al. (2021) sier at flere nyutdannede enn tidligere, mottar veiledning. Min undersøkelse viser at mange nyutdannede får veiledning av en leder og ikke av en kollega med fag- eller trinnfellesskap. En hypotese er at det handler om erfarne lærere som ikke ønsker å være veileder for en nyutdannet. Enten på grunn av manglende insentiver eller på grunn av at de rett og slett ikke vil. En annen hypotese går på kostnad ved veiledning og at det derfor blir lagt på skoleledere for at det ikke skal timeplanfestes for lærerne. Spørsmålet er hvor lenge det er akseptabelt å vente før normalen er at nyutdannede får veiledning av en jevnbyrdig kollega med fag- eller trinnfellesskap.

6. Konklusjon

Etter gjennomgang av relevant teori, presentasjon av funn og analyse av disse og drøfting basert på teori, funn og analyse, er det tid for å trekke en konklusjon. Har skolene et godt system for å ta imot nyutdannede lærere? Finnes det noen organisatoriske grep som de nyutdannede opplever som nyttige i prosess med onboarding? Skolene lener seg i stor grad på veiledning som tiltak overfor de nyutdannede. Det er kanskje ikke så rart siden det er et nasjonalt satsingsområde. Utover veiledning, som blir gjennomført i ulike former, virker det å være lite systematikk rundt onboarding. Et enkelt organisatorisk grep som en informant forteller om, er en innføringsdag. På denne dagen fikk den nyutdannede utdelt pc, og opplæring i ulike IT-programmer.

Jeg vil tillate meg å være konkret på noen tiltak, i form av ønsker overfor nyutdannede lærere og deres ledere. Disse tiltakene er forskningsmessig fundamentert i den gjennomførte undersøkelsen. Samtidig med mulige tiltak, viser undersøkelsen at en del fungerer i onboarding av nyutdannede. For å konkludere vil jeg derfor benytte meg av two stars and a wish. Det vil si, etter arbeidet med nyutdannedes onboarding må det bli to stjerner og to ønsker. Siden ett av ønskene er politisk bestemt, så tillater jeg meg å ha to.

Første stjernen handler om at omtrent alle de nyutdannede opplever å ha god fagkompetanse i de fagene de underviser i. Mye faglitteratur peker på at mange nyutdannede blir satt til å undervise i fag de ikke har kompetanse i, og jeg hadde forventet å finne mer av dette hos informantene. Det er derfor en positiv oppdagelse at det foregår i såpass liten grad i min undersøkelse. Kanskje de siste års fokus på mastergrad og lang fagutdanning gjør at skoler er blitt mer observante på å sette kvalifiserte lærere til de ulike fagene?

Andre stjernen handler om at de nyutdannede forteller om mange gode relasjoner med elevene, og at de opplever å stå sammen med kollegaer i å håndtere krevende situasjoner. Dette overrasker meg i liten grad, men det er ingen selvfølge. Informantene forteller om en hektisk skolehverdag der mye nytt skal læres. At de likevel har gode relasjoner, og ser selv at de har det, gjør dem trolig bedre rustet

for å komme seg gjennom de første årene som lærer. De gode relasjonene vil være til hjelp gjennom lange arbeidsdager og desillusjonstider.

Første ønske er at absolutt alle nyutdannede lærere får individuell veiledning av en kollega, og at denne er etter norm fra myndighetene. De må gjerne ha gruppeveiledning i tillegg og gjerne samtaler med ledelsen, men veiledning bør gjennomføres av en kollega som ønsker å være veileder og som har samme fag eller trinn. Hvis veiledning gjøres av en nær kollega, vil trolig den nyutdannede få en bedre overgang til lærerprofesjonen. Små situasjoner som oppstår underveis, kan bli gode læringsarenaer mellom kollegaer. Det er ledelsens ansvar ved den enkelte skole at slik veiledning blir lagt til rette for ved å timeplanfeste den for både den nyutdannede og veileder. Undersøkelsen viser dessverre at norske ungdomsskoler ennå ikke er helt i mål med at alle får veiledning de to første år som nyutdannet.

Andre ønske er at alle nyutdannede får et tilbud om innføring før oppstart som lærer, det vil si før planleggingsdagene i starten av skoleåret. Det kan for eksempel være at nyutdannede starter skoleåret en eller flere dager før planleggingsdagene, og at de da får tildelt kontorplass, blir kjent med lokalene, får utdelt pc, noe opplæring i IT-programmer, knytter relasjoner til ledelsen og evt. til andre nyutdannede. En av informantene forteller om en slik innføring, og tiltaket trenger ikke være særlig ressurskrevende siden ledelse og annet støttepersonale som IKT, allerede har startet det nye skoleåret i god tid før planleggingsdagene. En slik innføring før de obligatoriske planleggingsdagene, vil kunne bidra til å etablere gode relasjoner med ledelsen og det vil trolig kunne forhindre at nyutdannede går tidlig inn i en overlevelseseffekt som lærer.

Two stars and two wishes! To ønsker for at nyutdannede lærere i ungdomsskolene skal få en enda bedre opplevelse, og kjenne på at de blir aktivt onboardet.

7. Litteratur

Amdal, I. I. (2019). *Mellom balanse og ubalanse. En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Agder.

Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5-24.

<https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>

Amdal, I. I. & Ulvik, M. (2020). Å kutte navlestrengen. En nyutdannet lærers opplevelse av skolen som organisasjon gjennom sine to første år i yrket. I Smith, K. (Red.), *Validity and Value of Teacher Education Research* (s. 91-107). Fagbokforlaget.

Amdal, I. I. & Willbergh, I. (2020). Det produktive praksissjokket. Nyutdannedes læreres fortellinger om lærer-elev-forholdet i overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid. *Acta Didactica Norden*, 14(3), 1-17.

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.8421>

Amundsen, P. (2007). Fra reflekterende student til praktiserende pedagog – Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling. I Utdanningsdirektoratet (Red.), *Når starten er god* (s. 57-66).

Baugstø, T, Haldorsen, A-K & Munthe, E. (2017). Lesson Study – for skolebasert kompetanseutvikling. *Bedre Skole*, 2017 (4).

Biddle, B.J. (1997). Recent research on the role of the teacher. I Biddle, B.J., Good, T.J. & Goodson, I. F. (Red.), *International Handbook of Teachers and Teaching* (s. 499-520). Kluwer Academic Press.

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjuland, R, Helgevold, N & Munthe, E., (2015). Lesson Study og lærerstudenters fokus på elevers læring i veiledningssamtaler. *Acta Didactica Norge*, 9 (1), Art 3, 17 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.1299>

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Ekspertgruppa om lærerrollen. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

Filstad, C. (2010). *Organisasjonslæring – fra kunnskap til kompetanse* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Filstad, C. (2017). *Nyansattes organisasjonssosialisering*. Fagbokforlaget.

Flick, U. (2020). *Introducing Research Methodology* (3. utg.). Sage Publications.

GNIST. (2016). *Gnist indikatorrapport 2016*.
https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf

Haaland, F.H. (2019). *Å knytte bånd*. Gyldendal Norsk Forlag AS.

Halmrast, H. H., Guldbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Sluttrapport 2021*. Rambøll management.
https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler*. Kommuneforlaget.

Heggen, K. & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 96(1), 4-14.

<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>

Heggen, K. & Terum, L. I. (2017). Kan vi lære av å samanlikne profesjonsutdanningar? I Mausestaden, S. & Smeby, J.-C. (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.

Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1-36.

<http://dx.doi.org/10.5617/adno.4351>

Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon. En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Jakhelln, R. (2007). Ny og fremmed på arbeidsplassen – hvilke muligheter? I Utdanningsdirektoratet (Red.), *Når starten er god*. (s. 67-82).

Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.

Jones, G.R. (1986). Socialization Tactics, Self-Efficacy and Newcomer's Adjustment to Organizations. *Academy of Management Executive Journal*, 29(2), 262-279.

Klein, H. J., & Heuser, A. (2008). The learning of socialization content: A framework for researching orientating practices. *Research in Personnel and Human Resources Management*, 27(8), s. 278– 336.

Klein, H. J., & Polin, B. (2012). Are organizations onboard with best practice onboarding? I: C. R. Wanberg, (Red.), *The Oxford handbook of socialization* (s. 267– 287). Oxford University Press.

Kunnskapsdepartementet (2018). Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole.

https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf

Kvale, S & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.

Lejonberg, E. (2016). *Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonskvalitet og etisk bevissthet. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 18-29.

<https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1481>

Lejonberg, E. & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.

Liamputtong, P. (2010). *Qualitative Research Methods* (3. utg.). Oxford University Press.

Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.

Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (Red). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.

Merriam, S.B. & Tisdell, E.J. (2016). *Qualitative Research. A Guide to Design and Implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods* (3rd ed.). Sage Publications.

Pedagogstudentene. (2021). *Praksis i lærerutdanningene: Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis? Respons Analyse*.
https://www.pedagogstudentene.no/globalassets/_pedagogstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf

Skrøvset, S. (2008). *Skolevandring – et nytt verktøy for ledelse og læring*. Eureka forlag.

Smith, K., Ulvik, M. & Helleve, I. (2013). *Førstereisen. Lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Gyldendal Akademisk.

Smith, K. & Ulvik, M. (Red.). (2018). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.

Smith, K. (Red.). (2020). *Validity and Value of Teacher Education Research*. Fagbokforlaget.

Tetzlaff, J. A., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring New Teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 284-294.

Utdanningsdirektoratet. (2007). Når starten er god.
https://www.udir.no/globalassets/filer/organisasjon-kompetanse/kompetanse/art.serie_net_07.pdf

Utdanningsdirektoratet. (2019). Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#146867>

Utdanningsdirektorater. (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Delrapport 2020*. Rambøll.

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere---delrapport.pdf>

Utdanningsdirektoratet. (2021). Veiledning av nyutdannede.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/midler-til-universiteter-og-hogskoler/>

Utdanningsdirektoratet. (2022). Tilskudd til veiledning av nyutdannede lærere.

<https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tilskudd-til-veiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere/>

Van Mannen, J. & Schein, E. (1979). Towards a theory of organizational socialization. I L. L. Cummings, & B. Staw (Red.), *Research in organizational behavior* (s. 209-264). JAI Press.

Østrem, S. (Red.). (2008). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Tapir Akademisk Forlag.

Vedlegg 1

Vedlegg

Oppsett til fokusgruppesamtale

Overgang / egne forventninger / samfunnets forventninger *ca 20 min*

Innspill/påstander til fokusgruppe	Oppfølging / utdyping
Si noe om hvordan overgang fra studier til jobb har vært.	Utdyp. Andre med lignende eller annerledes erfaringer.
Overgangen fra student til lærerjobb ble akkurat slik jeg trodde det skulle bli.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Overgangen fra student til lærerjobb ble tøffere enn jeg trodde det skulle bli.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Overgangen fra student til lærerjobb har overrasket meg positivt/negativt.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Min familie er positive til at jeg jobber som ungdomsskolelærer.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Mine venner er positive til at jeg jobber som ungdomsskolelærer.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg opplever at samfunnet ser annerledes på meg nå enn da jeg var student.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg opplever at samfunnet anerkjenner at jeg har en viktig jobb.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.

Jobbrelasjoner *ca 20 min*

Innspill/påstander til fokusgruppe	Oppfølging / utdyping
Si noe om de relasjonene du har fått via jobb.	Utdyp. Andre med lignende eller annerledes erfaringer.
Elevene mine gjør at jeg gleder meg til å gå på jobb hver dag.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.

Vedlegg 1

Kollegaene mine gjør at jeg gleder meg til å gå på jobb hver dag.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Min leder/ledelsen på skolen gjør at jeg gleder meg til å gå på jobb hver dag.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg har vært i situasjoner overfor elever, kollegaer eller ledelse som har vært krevende å håndtere.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg opplever at teamet mitt på skolen fremstår samlet i å håndtere krevende situasjoner.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg opplever å ha møtt elever som har gitt meg en positiv inspirasjon i eget liv.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg opplever å ha møtt mennesker (elever eller voksne) som har gitt meg vennskap og vennlighet.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Jeg opplever å ha møtt mennesker (elever eller voksne) som har gitt meg vanskeligheter som lærer eller privat.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.

Fag og profesjon *ca 20 min*

Innspill/påstander til fokusgruppe	Oppfølging / utdyping
Si noe om faget/fagene du underviser i.	Utdyp ved behov.
De fagene jeg underviser i, er de jeg har god kompetanse til å undervise i.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
De fagene jeg underviser i, er de jeg likte best selv på ungdomsskolen.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
De fagene jeg underviser i, er preget av godt faglig samarbeid på skolen.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
På min skole samarbeider vi ofte i trinnteam.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
På min skole samarbeider vi ofte i fagteam.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.

Vedlegg 1

På min skole opplever jeg å bli lyttet til siden jeg er nyutdannet.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
På min skole dominerer erfarne lærere i samarbeidstiden.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.

Oppstart/onboarding *ca 20-30 min*

Innled med å forklare begrepet onboarding.

Innspill/påstander til fokusgruppe	Oppfølging / utdyping
Si noe om oppstart på skolen.	Utdyp. Andre med lignende eller annerledes erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg fått god opplæring og innføring.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg hatt regelmessig veiledning, individuelt eller i gruppe.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg gått igjennom noen aktiviteter på grunn av at jeg er nyutdannet – på skolen min.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg gått igjennom noen aktiviteter på grunn av at jeg er nyutdannet – i kommunen.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg blitt aktivt onboardet (repetér begrepet onboarding).	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg blitt møtt på en måte som jeg vil møte nyutdannede i fremtiden.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
I min oppstart som lærer har jeg ikke vært med på aktiviteter knyttet til onboarding (repetér begrepet onboarding).	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Oppstart som lærer gjør meg trygg på mitt yrkesvalg.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.
Oppstart som lærer gjør meg usikker i mitt yrkesvalg.	Ja/nei. Utdyp. Enig/uenig. Andre erfaringer.

Vil du delta i forskningsprosjektet «Onboarding i ungdomsskolen»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få mer kunnskap om hvordan nyutdannede lærere onboardes i ungdomsskolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Mange nyutdannede lærere opplever å ha en tøff overgang fra studier til arbeidsliv. Onboarding eller oppstartstiden er en viktig fase for alle nyansatte. Forskningsprosjektet ønsker å identifisere nyutdannede læreres opplevelse av første tiden som nyansatt og gode onboardingsaktiviteter/ onboardingstiltak.

Problemstilling:

- *Hvordan opplever nyutdannede lærere å bli onboardet?*

Forskningsspørsmål:

- *Hvilke forventninger har nyutdannede lærere til oppstart i jobb etter fullført utdanning?*
- *Hvilke opplevelser har nyutdannede lærere overfor de nære jobbreelasjoner?*
- *Hvilke opplevelser har nyutdannede lærere overfor fag- og profesjonstilnærming?*
- *Hvilke opplevelser har nyutdannede lærere overfor de kulturelle forventninger som ligger til jobben?*

Forskningsprosjektet er del av en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Østfold er ansvarlig for prosjektet. Veileder er førsteamanuensis Sol Skinnarland.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om deltakelse fordi du fyller utvalgskriteriene nedenfor

- Nyutdannet lærer eller lektor i ungdomsskole
- Nyansatt i 2020 eller 2021 (fast, vikariat eller prosjektstilling)
- Stillingsstørrelse på 60-100%
- Jobber i en av følgende kommuner: Oslo, Lørenskog, Lillestrøm, Klepp, Time, Hå

Din rektor, eller en annen i ledelsen på skolen din, har

- Gitt meg din e-postadresse
- Gitt tillatelse til at jeg kontakter deg med spørsmål om deltakelse
- Samtykket i at du får fri til å delta i fokusgruppe (gjelder de som ikke allerede har høstferie)

Hva innebærer det for deg å delta?

Forskningsprosjektet bruker fokusgruppe som metode. Det innebærer at 6-10 personer møtes og har en delvis strukturert samtale om onboarding. Det vil bli gjort lydopptak av samtalen og samtale vil bli transskribert på grunnlag av nevnte opptak.

Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du deltar i en av tre fokusgrupper i uke 40.

- Mandag 4. oktober kl.10.00-12.00. Helsfyr, Oslo.
- Tirsdag 5. oktober kl. 13.00-15.00. Helsfyr, Oslo.
- Lørdag 9. oktober kl 09.00-11.00. Time bibliotek, Bryne.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Du kan trekke samtykket via mobil eller e-post til

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Veileder ved Høgskolen i Østfold vil ha tilgang til innsamlet materiale.
- Opptak fra fokusgruppe vil bli forsvarlig lagret i prosjektperioden. Opptak blir brukt til å utarbeide en anonymisert transskribering.
- Sitat fra fokusgruppe vil være en del av endelig publisering. Sitatene blir da normalt skrevet på standard bokmål for å ivareta ditt personvern.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, senest september 2022. Alle opptak vil bli da bli slettet.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Østfold har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

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

- Høgskolen i Østfold ved student Gunn Marit Stokkeland, gusta015@osloskolen.no / 909 20 391

Vedlegg 2

- Vårt personvernombud: Lars Erik Aas, 69 60 83 92, lars.e.ass@hiof.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

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

Med vennlig hilsen

Sol Skinnarland
Førsteamanuensis Høgskolen i Østfold

Gunn Marit Stokkeland
Student

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Onboarding i ungdomsskolen», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i fokusgruppe mandag 4. oktober 10.00-12.00. Helsfyr, Oslo.
- ☐ å delta i fokusgruppe tirsdag 5. oktober 13.00-15.00. Helsfyr, Oslo.
- ☐ å delta i fokusgruppe lørdag 9. oktober 09.00-11.00. Time bibliotek, Bryne.
- ☐ å gjennomføre et individuelt intervju. Tid og sted avtales.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Nyutdannet 2020 ☐

Nyutdannet 2021 ☐

Alder:

Ønsker ferdig master tilsendt mai/juni 2022 (sett kryss) ☐

Vurdering

Referansenummer

116682

Prosjekttittel

Onboarding i ungdomsskolen

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Østfold / Avdeling for økonomi, samfunnsfag og språk

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Sol Skinnarland, sol.skinnarland@hiof.no, tlf: 95182115

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Gunn Marit Stokkeland, gunnmarit2@hotmail.com, tlf: 90920391

Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.09.2022

Vurdering (1)

23.08.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 23.8.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

Vedlegg 3

NSD legger til grunn at det ikke vil fremkomme taushetsbelagte opplysninger under intervjuene og at fremgangsmåten for rekruttering skjer i samråd med skoleledelsen og i tråd med skolens regler og rutiner.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på “Del prosjekt” i meldeskjemaet. Om prosjektansvarlig ikke svarer på invitasjonen innen en uke må han/hun inviteres på nytt.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.9.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

OneDrive er databehandler i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos NSD: Lisa Lie Bjordal Lykke til med prosjektet!