



Mellom balanse og ubalanse

En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i overgangen fra utdanning til arbeid

Irina Ivashenko Amdal

Irina Ivashenko Amdal

Mellom balanse og ubalanse

En studie av utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i
overgangen fra utdanning til arbeid

Avhandling for graden philosophiae doctor (ph.d.)

Universitetet i Agder
Fakultet for Humaniora og Pedagogikk
2019

Doktoravhandlingar ved Universitetet i Agder 249

ISSN: 1504-9272

ISBN: 978-82-7117-949-6

© Irina Ivashenko Amdal, 2019

Trykk: 07 Media

Kristiansand

Forord

Det finnes mennesker som gleder seg til å bli fortrest mulig ferdig med studier og til å begynne i jobb. På motsatt side finnes det mennesker som er sultne på ny kunnskap og helst vil studere så lenge som mulig. Jeg er en av de heldige som fikk mulighet til å kombinere begge deler.

Jeg vil først og fremst takke mine veiledere, Ilmi Willbergh og Marit Ulvik, for den enorme innsatsen dere har gjort. Dere har gjort et formidabelt arbeid. Sammen med hver av dere har jeg fått muligheten til å skrive mine første vitenskapelige artikler. Med så flotte medforfattere som dere, har denne erfaringen gitt trygghet.

Takk til deg, Ilmi Willbergh, som tok på deg den utfordrende oppgave å være min veileder. Takk for fruktbare diskusjoner, og for trøst da jeg stod fast. Takk for de humørrike møter vi hadde i løpet av de siste tre år. Takk for samarbeidet og takk for at du ville være med på min reise ut i det ukjente. Du har bidratt til min danning som forsker og menneske.

Takk til deg, Marit Ulvik, for din oppriktige interesse og engasjement for prosjektet. Dine verdifulle tilbakemeldinger og kommentarer beriket denne avhandlingen. Takk for at du var lett tilgjengelig til tross for den lange avstanden mellom Kristiansand og Bergen.

Jeg takker forskerskole NAFOL for de fantastiske samlingene, for nyttige tilbakemeldinger og mulighet til å bli kjent med mange nåværende og fremtidige forskere på det pedagogiske felt.

Jeg vil også takke mine deltakere for deres vilje til å stille opp i prosjektet. Takk for at dere alltid var engasjerte når dere deltok i samtalene med meg. Det å stille til samtaler med en forsker i en av de mest sårbare perioder i nye læreres liv er tøft. Takk for at dere var modige.

Jeg takker mine kolleger ved Universitet i Agder, Institutt for pedagogikk for all den støtte og interesse for prosjektet som jeg har opplevd.

Denne avhandlingen har meg som første forfatter, men bak denne står mange som fortjener en stor ære for at avhandlingen kunne endelig komme i havn.

Jeg takker min gode studievenn, Hanne Alterhaug, for interessen du viste for mitt prosjekt. Du har alltid vært åpen til en samtale, selv når tiden var knapp.

Min største takknemlighet sender jeg til min familie. Denne avhandlingen kunne ikke vært mulig uten deres støtte og hjelp. Takk til deg, Tore, som aldri

tvilte på meg selv da jeg holdt på å gi opp. Du har alltid vært med i hele prosjektforløpet. Du måtte ofte prioritere å rette tekstene mine for grove feil jeg har gjort i norsk. Takk til dere, Jan og Mila, som vokste opp med en evigstuderende mamma. Takk til min mor, Mariia, som støttet meg på den lange reise. Jeg vil også takke Edel og Magne som alltid interesserer seg for hva jeg holder på med selv om det ikke så lett å forstå. Takk til min store familie i det langstrakte Norge som var alltid nysgjerrige på mitt prosjekt.

Jeg takker også min aller første lærer på barneskolen, Tovt Larisa Ivanovna, som vekket interesse for lærerarbeid og som er en av de beste lærere jeg har noen gang møtt i mitt liv.

Kristiansand, juni 2019

Irina Ivashenko Amdal

Sammendrag

Denne kvalitative studien undersøker følgende problemstilling: Hvilken betydning har overgangen fra utdanning til arbeid for utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeid? Avhandlingen har som mål å bidra til en økt forståelse av overgangen fra grunnskolelærerutdanning til lærerarbeid, og å undersøke fasens betydning i nye læreres profesjonelle utvikling. Den bygger på tre delstudier som hver besvarer et av forskningsspørsmålene som underbygger studiens hovedproblemstilling.

Bakgrunnen for studien er at forskning på nye lærere gjentatte ganger har karakterisert overgangen til lærerarbeid som både utfordrende og lærerik. Denne dobbeltheten i forståelsen av overgangen kan sies å være drivkraften i studien.

Med begrepet *læreres perspektiv* siktes det til læreres egne måter å forstå og å tolke lærerarbeid på. Begrepet *overgang* betegner i denne studien en periode fra det siste semesteret i lærerutdanningene til de første tre månedene i arbeid. Valget av de tre første månedene i arbeid er gjort ut fra en interesse for å fange opp nye læreres erfaringer etter de første møtene med de performative og organisatoriske sidene ved lærerarbeidet. Studien bygger videre på filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2004), narrativ teori (Bruner, 1986) og tidligere empirisk forskning på nye lærere i overgangen til lærerarbeid.

Datamaterialet består av 10 kvalitative semi-strukturerte intervjuer med fem deltagere. Deltagerne er både kvinner og menn som har gjennomført lærerutdanning for trinn 1-7 eller 5-10. Intervjuene med deltagerne foregikk i to steg: ett i det siste semesteret i lærerutdanningen og det andre etter de tre første månedene i arbeid. Det ble anvendt følgende analysemetoder av datamaterialet: tematisk analyse, analyse av narrativer og narrativ analyse, fortolkende analyse og meta-tolkning.

Avhandlingen bidrar til en forståelse av overgangen til lærerarbeid som en betydningsfull periode for utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid. Ut fra studien fremstår overgangen som en dynamisk utviklingsprosess som handler om utvidelse av de nyutdannedes forståelse av både performative og organisatoriske dimensjoner ved lærerarbeidet. Det kommer også frem at overgangen kjennetegnes av spenning mellom oppnåelse av balanse og opplevelse av usikkerhet. Videre kommer det frem at overgangen heller bør ses på som en prosess som begynner allerede i det siste semesteret i lærerutdanningen.

Avslutningsvis rettes det et kritisk blikk mot skolens ansettelsespraksis som tilbyr de nyutdannede lærerne ugunstige arbeidsforhold som bidrar til at overgangen kan oppleves mer overveldende enn lærerik. Videre uttrykker denne studien bekymring over manglende veiledning i skolene og over de tilsetningsforholdene de nyutdannede får.

Summary

This qualitative study examines the impact of the transition into teacher work for the development of new teachers' perspectives on teacher work. This doctoral thesis aims to contribute to an understanding of the transition as a fruitful phase in new teachers' professional development. The doctoral thesis is based on three sub-studies that answer one of the research questions that underpin the study's main research question.

The background for this study is that research on new teachers has repeatedly characterised the transition into teacher work as both challenging and developmental. This duality in the understanding of the transition is the driving force in this study.

The concept of *teachers' perspective* is aimed at teachers' individual ways of understanding and interpreting teacher work. With the term *transition*, this study refers to a period from the last semester in teacher education to the first three months of work. The choice of the first three months of work is based on the study's interest in capturing new teachers' experiences with the very first meetings with the performative and organisational aspects of the teachers' work. The study builds on philosophical hermeneutics (Gadamer, 2004), narrative theory (Bruner, 1986) and earlier empirical research on new teachers in the transition to teacher work.

The data material consists of 10 qualitative semi-structured interviews with 5 participants. The participants are both women and men who have completed teacher education for grades 1-7 and 5-10. The interviews with the participants took place in two stages: one in the last semester in teacher training and the other in the three first months of work. Different methods of analysis of the data material were used.

This doctoral thesis contributes to increasing understanding of the transition to teacher work as a fruitful period for the development of the newly educated perspectives on teacher work. Based on this study, there is a transition between education to work as a development process, which is about expanding the new educators' understanding of both performative and organisational aspects of teacher work. This study concludes that the transition should rather be regarded as a process that begins already in the last semester in teacher education. In this study, the transition into teacher work appears to be an essential period of novice

teachers' professional development. This period is characterised by a tension between the achievement of the balance and the perception of uncertainty.

Finally, a critical look at the school's employment practice is addressed, which offers newly educated teachers challenging working conditions that contribute to the transition being more overwhelming than developmental. Furthermore, this study expresses concern about the lack of guidance in the schools and about the additions the graduates receive.

Innholdsfortegnelse

| | |
|--|------|
| Forord..... | v |
| Sammendrag | vii |
| Summary | ix |
| Oversikt over tabeller og figurer..... | xiii |
| 1. Introduksjon | 1 |
| 1.1. Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål..... | 2 |
| 1.2. Studiens sentrale begreper..... | 4 |
| 1.3. Studiens oppbygning | 6 |
| 2. Studiens kontekst | 7 |
| 2.1. Grunnskolelærerutdanningene i et historisk perspektiv | 7 |
| 2.2. Lærerarbeidet i et historisk perspektiv | 9 |
| 2.3. Veiledningsordningen i Norge | 10 |
| 2.4. Oppsummering | 12 |
| 3. Tidligere forskning på læreres perspektiv..... | 13 |
| 3.1. Forskning på teachers' beliefs som opphavet til forskning på læreres perspektiv | 13 |
| 3.2. Forskning på læreres perspektiv..... | 15 |
| 3.3. Sentrale temaer i forskningen på læreres perspektiv..... | 16 |
| 3.4. Oppsummering av kapitlet | 18 |
| 4. Tidligere forskning på nye lærere i overgangen fra utdanning til lærerarbeid | 19 |
| 4.1 Overgangen fra utdanning til arbeidsliv | 19 |
| 4.2. Overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid | 20 |
| 4.3. Utvikling av nye læreres selvforståelse..... | 23 |
| 4.4. Læreres individuelle forståelse av de performative dimensjoner ved lærerarbeid..... | 25 |
| 4.5. Læreres individuelle forståelse av skole som organisasjon | 27 |
| 4.6. Oppsummering av kapitlet | 28 |
| 5. Teoretisk rammeverk: Filosofisk hermeneutikk og narrativ teori ... | 31 |
| 5.1. Filosofisk hermeneutikk | 32 |
| 5.2. Narrativ teori | 35 |
| 5.3. Oppsummering av kapitlet | 37 |
| 6. Metodologi og metode | 39 |
| 6.1. Metodologi | 39 |
| 6.2. Metode..... | 41 |

| | |
|--|-----|
| 6.2.1. Design | 42 |
| 6.2.2. Utvalg av deltagere | 43 |
| 6.3.3. Intervju som datainnsamlingsstrategi..... | 45 |
| 6.3. Analysestrategi | 47 |
| 6.4. Innledende tolkning og refleksjon..... | 48 |
| 6.5. Innledende forberedelse av analyse: transkribering | 49 |
| 6.6. Organisering av analyse | 49 |
| 6.6.1. Tematisk analyse..... | 50 |
| 6.6.2. Narrativ analyse og analyse av narrativer..... | 51 |
| 6.6.3. Fortolkende analyse | 52 |
| 6.6.4. Meta-tolkning..... | 52 |
| 6.7. Ethiske betraktninger..... | 54 |
| 6.8. Forskerrollen | 56 |
| 6.9. Kvalitetsvurdering av studien..... | 57 |
| 7. Presentasjon av de tre studiene | 59 |
| 7.1. Studie 1 | 61 |
| 7.2. Studie 2..... | 80 |
| 7.3. Studie 3..... | 104 |
| 8. Resultater av meta-tolkningen..... | 125 |
| 8.1. Læring gjennom å støte på utfordringer | 125 |
| 8.2. Læring gjennom å håndtere utfordringer | 127 |
| 8.3. Oppsummering av kapitlet | 131 |
| 9. Diskusjon..... | 133 |
| 10. Konklusjon | 139 |
| 11. Referanseliste | 141 |
| 12. Vedlegg | 163 |
| Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD | 164 |
| Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema | 165 |
| Vedlegg 3: Spørsmålsguide 1 (siste semesteret)..... | 166 |
| Vedlegg 4: Spørsmålsguide 2 (etter tre måneder i arbeid) | 167 |
| Vedlegg 5: Oversikt over analyserte vitenskapelige artikler som hører til forskningen på læreres perspektiv | 168 |
| Vedlegg 6: Detaljert oversikt over hvert steg av meta-tolkningen av de tre delstudiene | 171 |

Oversikt over tabeller og figurer

1. Studiens oppbygning
2. Utvikling av læreres perspektiv
3. Nye læreres perspektiver på lærerarbeidet: prosess og midlertidighet
4. Studiens design
5. Studiens analyseprosess
6. Meta-tolkning av de tre delstudiene

1. Introduksjon

Helt siden antikkens Hellas har overganger vært fremstilt som et møtepunkt mellom fortiden og fremtiden. I romersk og gresk mytologi var guden Janus ansvarlig for overganger, men også begynnelser og avslutninger (Grant, 2002). Janus ble fremstilt som en mannlig figur med to ansikter, der et ansikt av en eldre mann ser til venstre (i fortiden) og det andre ansiktet av en yngre mann - til høyre (mot fremtiden). I følge romersk mytologi, følger Janus med mennesket gjennom hele livet. Mennesker har trodd at Janus beskytter alle dører, porter og passasjer. Til Janus ble det viet et tempel i Roma, Janustemplet. Janustemplet hadde massive dører, og soldater som skulle ut i krig måtte gå gjennom dørene. Slik ble de velsignet før de skulle ut på sin farefulle reise. Dørene ble holdt åpne frem til freden hadde blitt oppnådd igjen.

Lik den gudommelige Janus som bandt sammen fremtid og fortid, ser denne avhandlingen på overgangen som et møtepunkt mellom det som allerede er blitt erfart og det som er lite kjent, mellom livet som lærerstudentstudent og livet som lærer. Overgangen til profesjonsutøvelse er også en avslutning på studietiden og begynnelsen på et nytt og yrkesaktivt liv.

I denne studien er grunnskolelærerstudenter som skal ut i sin første jobb som lærer i fokus. Overgangen fra grunnskolelærerutdanningen til lærerarbeid beskrives i forskningen som en utfordrende periode i livet til nyutdannede lærere (Caspersen & Raaen, 2014; Johnson, 2006; Sabar, 2004). I denne perioden blir gårsdagens lærerstudenter til lærere som alene skal styre og lede en gruppe av elever og være en del av skolen som organisasjon (Plessis & Sunde, 2017). I overgangen til lærerarbeid må de for første gang ta selvstendig ansvar for arbeidsoppgaver og ta egne avgjørelser.

Nyutdannede lærere kjenner skolen og læreres arbeid ut ifra egen skolegang, og de forstår ofte skolen og lærere ut ifra et elevperspektiv (Hargreaves, Fullan, & Sandengen, 2014; Lortie, 2002). Både grunnskolelærerstudenter og nyutdannede lærere forestiller seg ofte skolen og læreres arbeid gjennom «elevenes øyne – øyne som har sett læreren holde timer, men som ikke har sett forberedelsene, rettingsarbeidet eller møtene» (Hargreaves et al., 2014, p. 24). Elevenes øyne har heller ikke sett skolen som organisasjon; de har ikke erfart hvordan livet i skolen er organisert for lærere; de mangler ofte innblikk i det grunnleggende som ligger bak, for eksempel foreldresamarbeid.

Det er vanlig å forvente at lærerutdanningene forbereder morgendagens lærere til arbeidslivet og de kravene som yrket stiller til lærere i dag (Mausethagen & Smeby, 2017; Repstad, 2002). Selv om grunnskolelærerutdanningen løfter frem mange dimensjoner ved læreres arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2010), synliggjør ofte overgangen flere skjulte sider ved lærerarbeid, sider som en blir kjent med kun i eget praktisk arbeid. Nyutdannede lærere oppdager ofte at elevene er mindre interessert og engasjert i skolen enn de trodde (Amundsen, 2007). Nyutdannede lærere får også kjenne på at skolens behov ofte er viktigere og annerledes enn deres formelle kompetanse og at de blir tilsatt i stillinger som er både tids- og energikrevende. Med andre ord dreier nye læreres¹ utfordringer i overgangen til lærerarbeid seg om at de blir aktive aktører i en profesjon, som har både performative og organisatoriske dimensjoner (Molander & Terum, 2008). Som flere studier har påpekt, er det vanskelig å fullstendig forberede morgendagens lærere til utøvelsen av yrket og en må forutsette at lærere aldri er ferdigutlærte (Avalos, 2011; Damsgaard, Røsvik, & Øvrum, 2015). Selv om overgangen kan være tøff og vanskelig, er utfordringene ofte nødvendige for nye læreres profesjonelle utvikling. I dag understrekes det at læreres profesjonelle utvikling er en livslang prosess, og at overgangen til lærerarbeid er et viktig steg i denne prosessen (Feiman-Nemser, 2001; Fosse, 2016).

1.1.Studiens formål, problemstilling og forskningsspørsmål

Studien er basert på ti intervju med fem nyutdannede lærere og har som mål å bidra til en utvidet forståelse av overgangen fra grunnskolelærerutdanning til lærerarbeid. De temaene som avhandlingen kaster lys over er utviklingen av nye læreres perspektiver på lærer-foreldresamarbeid, på elevene, samt på skolen som organisasjon. De nevnte temaene vokste frem av intervjuene. Tanken er at innsikt i utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeid er viktig for en økt forståelse av overgangen fra utdanning til arbeid, og for læreres profesjonelle utvikling etter uteksaminering. Avhandlingen har filosofisk hermeneutikk, narrativ teori, forskning på læreres perspektiver og tidligere forskning på nye lærere i overgangen til lærerarbeid som studiens byggesteiner. Avhandlingen svarer på følgende overordnede problemstilling:

Hvilken betydning har overgangen fra utdanning til arbeid for utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeid?

¹ Begrepet *en nyutdannet lærer* og *en ny lærer* anvendes som synonymer i denne studien

Problemstillingen er blitt studert gjennom tre delstudier, og gjennom følgende underproblemstillinger:

Studie 1

Hva kjennetegner nyutdannede læreres fortellinger om lærer-elev forholdet etter tre måneder i arbeid?

Studie 2

Hvilke perspektiver har lærerstudenter på skolen som organisasjon før overgangen til lærerarbeid?

Hvilke erfaringer med skole som organisasjon er gjennomgående for nyutdannede lærere?

Studie 3

Hvordan forstår nyutdannede lærere foreldresamarbeid? (How do novice teachers understand parent-teacher collaboration?)

Avhandlingen bygger på en forståelse av at i overgangen til lærerarbeidet møter den nyutdannede blant annet to dimensjoner ved lærerarbeid: den performative og den organisatoriske. Forskningsspørsmålene er grunnlaget for delstudiene 1, 2 og 3. I følge nyere profesjonsforskning (Molander & Terum, 2008), handler den performative dimensjonen om læreres undervisningspraksis og relasjonsarbeid med elevene/foresatte. Den organisatoriske dimensjonen omfatter læreres arbeid utenfor klasserommet, og har skolen som organisasjon i sentrum. Denne dimensjonen handler om hvorvidt lærere er en del av beslutningsprosesser, hvilke arbeids- og tilsetningsforhold skolen tilbyr lærerne og hvordan skolekulturen er. I følge Hermansen, Lorentzen, Mausehagen, & Zlatanovic (2018) har den nasjonale forskningen på lærere vært mest opptatt av de performative sidene ved lærerarbeid, mens de organisatoriske er noe mindre belyst. Avhandlingen belyser nye læreres møte med lærerarbeidet både ut ifra det performative (Studie 1, 3) og det organisatoriske (studie 2) ved lærerarbeidet. I kappen ser jeg de to tilnærmingene i forhold til hverandre. En visuell og sammenfattende illustrasjon av studiens struktur er presentert nedenfor i figur 1.

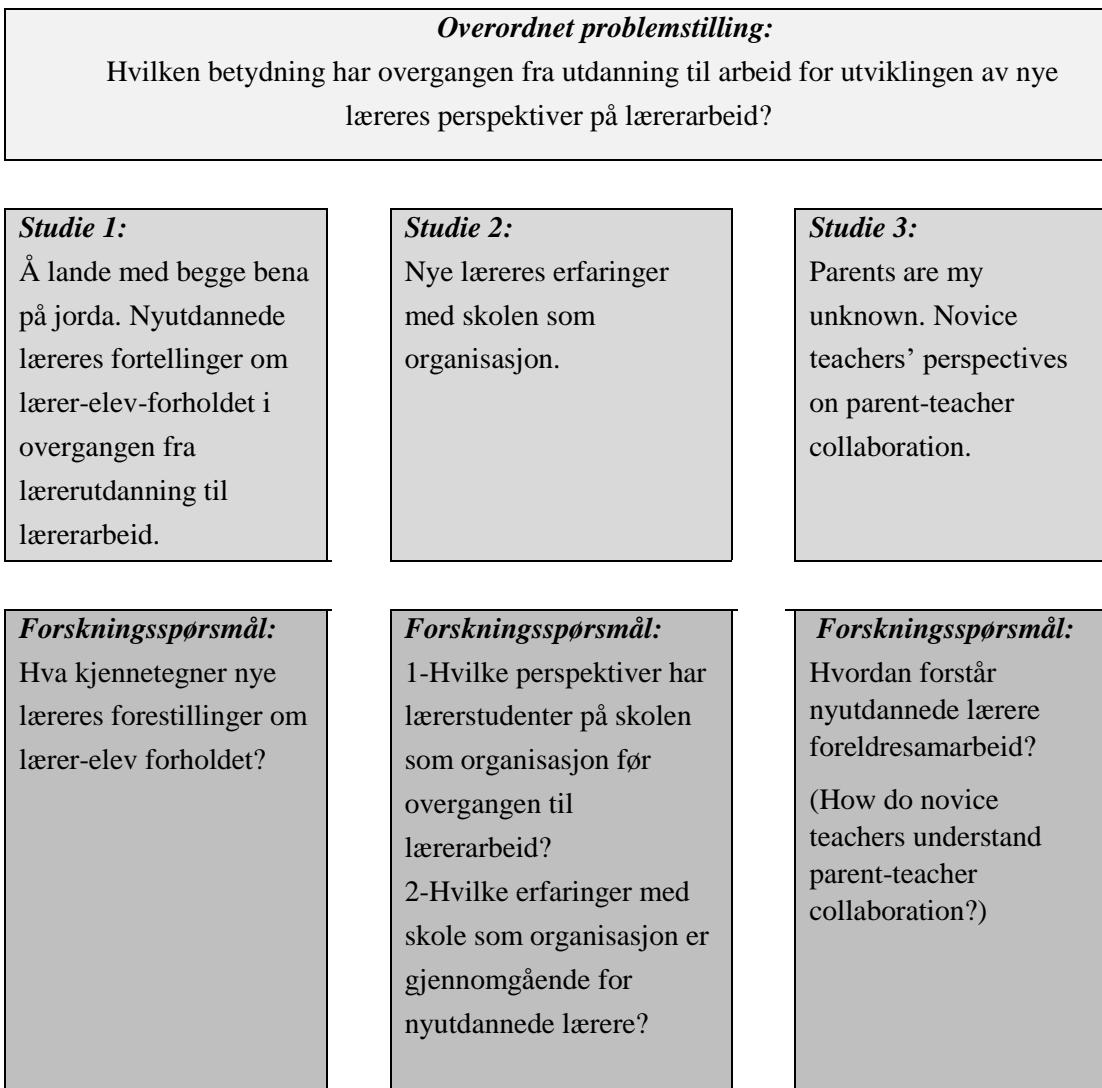


Fig.1. Studiens oppbygning

Siden denne studien interesserer seg for overgangen fra utdanning til lærerarbeid, befinner studien felt seg i et grenseland mellom forskning på lærerutdanning og forskning på den første tiden i lærerarbeid. I et forskningsprosjekt som dette, er det derfor viktig å forklare begrepene lærerarbeid, perspektiv og overgang ganske tidlig i teksten slik at leseren får orientere seg i studiens forskningslandskap.

1.2. Studiens sentrale begreper

Tidligere forskning har hevdet at nye lærere ofte forklarer utfordringene i overgangen til lærerarbeid med mangelen på sammenheng mellom de nyutdannedes tidligere forståelse av lærerarbeidet (skole, lærerrollen, elevene) og realiteten i skolen (Eldar, Nabel, Schechter, Talmor, & Mazin, 2003; Orland-Barak & Maskit, 2011). Dette reiser spørsmål som ligger som en inspirasjon bak dette prosjektet: Hva er egentlig lærerstudentenes og nye læreres forståelse av skole og

av sitt fremtidige arbeid? Og hvilket begrep kunne dekke studiens interesse for nye læreres forståelser av lærerarbeidet? Begrepet *perspektiv* ble valgt som mest dekkende for denne studien. Valget av begrepet *perspektiv* har vært en pågående prosess, som ble til under innflytelse av forskning på læreres perspektiv, filosofen Hans Georg Gadamer (1900-2002) og sosialpsykologen Jerome S. Bruner (1915-2016), tidligere empirisk forskning på lærerstudenter og nye lærere, samt forskning på overgangen til lærerarbeid.

Denne studiens anvendelse av begrepet *perspektiv* bygger på det filosofisk-hermeneutiske begrep *forståelseshorisont* og konseptet *læreres perspektiv* som ble utviklet av empirisk forskning på lærerstudenter og nyutdannede lærere på 1980-tall. Begrepet *perspektiv* anvendes i denne avhandlingen som en *betegnelse på læreres individuelle måter å forstå og deretter å tolke de ulike aspektene som lærerarbeidet kjennetegnes av*. I følger denne beskrivelsen, bygger læreres perspektiv på deres subjektive *forståelse* av lærerarbeid. På denne måten er begrepet *forståelse* sentralt i definisjonen av læreres perspektiver. Lærere utvikler ulike måter å forstå lærerarbeid på, og denne utviklingen er preget av de omgivelsene de befinner seg i. Deres perspektiver på lærerarbeid bygger på de meningsfulle møtene de opplever livet gjennom. Perspektivene utvikles i deres møte med situasjoner som utfordrer deres tidligere forståelse av lærerarbeid. I dette møtet med utfordringene oppstår det et behov for å forstå situasjonen på en annen måte. Denne søken leder videre frem til utviklingen av læreres perspektiver og fører til at læreren utvider sin forståelse av lærerarbeid. På denne måten forankres perspektiv også i læreres tidligere erfaringer og er med på å utvikle læreres tolkninger av lærerarbeid. Perspektiver er subjektive og utvikler seg over tid. Senere i teksten presenterer jeg forskningen på læreres perspektiv og det filosofisk-hermeneutiske begrepet *forståelseshorisont* som begge har hatt innflytelse på hvordan jeg konseptualiserer og anvender perspektiv-begrepet i denne studien.

Begrepet *overgang* betegner i denne studien en prosess som markerer en utvikling fra en studentrolle til profesjonsutøverrolle. I følge forskningen kan denne perioden strekke seg frem til de tre til fem første årene i yrket (Fuller & Brown, 1975; Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). I denne studien nyanseres forståelsen av overgangen ved å undersøke overgangen som en periode som går fra det siste semesteret under utdanning til de tre første månedene i jobb. Dette valget er i tråd med søkelyset i denne avhandlingen på de aller første møtene med de performative og de organisatoriske aspektene ved lærerarbeid. Perioden omtales i litteraturen ofte som en forventningsfull fase og overlevelsesfase (Flores & Day,

2006; Fuller & Brown, 1975; Lacey, 2012; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Denne begrensningen kan virke ganske uvanlig for forskningen på nyutdannede lærere siden de fleste studier pleier å konsentrere seg om de alle første årene i lærerarbeid.

Når jeg i studien anvender begrepet *lærerarbeid*, inkluderer jeg i dette både performative og organisatoriske dimensjoner ved læreres daglige yrkesutøvelse (Molander & Terum, 2008). De performative dimensjonene består av de oppgavene som lærerarbeid tradisjonelt kjennetegnes av: undervisning, relasjonsarbeid med elevene og kontakt med elevenes foreldre. De organisatoriske dimensjonene i lærerarbeidet handler om hvorvidt lærere er inkludert i beslutningsprosesser i skolen, hva deres tilsetningsforhold er eller hva som er kriterier for adgang til yrket.

1.3.Studiens oppbygning

Denne avhandlingen er artikkelbasert og består av en kappe med ti kapitler, referanseliste og vedlegg. Hovedmålet med kappen er å presentere, sette i kontekst og diskutere min studie i lys av tidligere forskning og studiens teoretiske rammeverk. Etter introduksjonskapitlet presenteres studiens bredere kontekst i kapittel 2. Målet med dette kapitlet er å kaste lys over de utviklingstrekk som kjennetegner utvikling av lærerutdanning, lærerarbeid og veiledningsordning i Norge. Disse tre aspektene anser jeg som å være blant de sentrale, og som danner kontekst eller omgivelsene for deltagerne i min avhandling.

I kapittel 3 presenteres en av studiens byggesteiner, tidligere forskning på overgangen fra utdanning til lærerarbeid.

Kapittel 4 fortsetter å introdusere tidligere forskning på læreres perspektiver som følges videre opp av presentasjon av studiens teoretiske rammeverk i kapittel 5.

I kapittel 6 beskrives studiens gjennomgang, det vil si metodologi, metode og analysestrategier. Dette kapitlet presenterer også en refleksjon over min egen rolle som forsker og diskuterer studiens etiske overveielser.

I kapittel 7 presenteres de tre delstudiene avhandlingen bygger på.

I kapittel 8 presenteres resultatene av meta-tolkningen av de tre delstudiene. Studiens overordnede problemstilling besvares i dette kapitlet, og svarene diskuterer videre i kapittel 9. Kappen avsluttes med en konklusjon i kapittel 10.

2. Studiens kontekst

Deltagerne i denne studien er barn av sin tid, skolen de har gått på og lærerutdanningen de har gjennomført. De perspektivene på lærerarbeid som deltagerne i studien uttrykker, er også et resultat av den skolen og lærerutdanningen de har gått på. Dette delkapitlet tegner et bilde av lærerarbeidet, lærerutdanningen og veiledningsordning som deltagerne har vært og er aktive deltagere i. Kunnskapen om utviklingen av disse tre aspektene av studiens kontekst kan videre bidra til å forstå hvorfor deltagerne forstår lærerarbeidet slik de gjør.

Skolen er i stadig utvikling, og den skolen deltagerne kjente som elever selv, er annerledes enn skolen i dag. Å forberede gårsdagens lærerstudenter til arbeid i en skole de i liten grad er fortrolige med, er oppgaven som lærerutdanningen står overfor. Gjennom et samarbeid mellom utdanningsinstitusjonene og skolen, skal lærerutdanningen bidra til at morgendagens lærere får en praksisbasert kunnskap om sitt fremtidige arbeid. Lærerutdanningen har likevel en begrenset mulighet til å utvikle nye lærere alene, og mye av læringen oppstår i arbeidslivet. Veiledningsordningen har derfor stor betydning for nye læreres videreutvikling, der særlig kvalitet og systematisk gjennomføring av veiledningen er av stor verdi.

Lærerutdanningen og lærerarbeidet slik vi kjenner dem i dag, er også et resultat av samfunnsutviklingen og bestemmelser og lovverk som har utviklet seg i Norge gjennom flere generasjoner. I skolen møter nyutdannede lærere kolleger som tilhører andre generasjoner og andre måter å tenke skole og lærerarbeid på, mens de nyutdannede har individuelle perspektiver på dette. Veiledningsordningen er derfor et av de mest sentrale tiltak som bidrar til et positivt møte mellom nye og erfarne lærere, samt mellom nye lærere og skole som organisasjon. Veiledningsordningen i Norge er et forholdsvis nytt fenomen, med en ganske kort historie bak seg. I teksten videre presenterer jeg konteksten for denne studien med hensyn på utviklingen av grunnskolelærerutdanningen, lærerarbeid og veiledningsordning i Norge. Ved å presentere disse tre aspektene illustrerer jeg den tradisjonen deltagerne i studien har vokst opp i og utdannet seg til, samt hvilken tradisjon for veiledning av nyutdannede lærere skolen har utviklet frem til i dag.

2.1. Grunnskolelærerutdanningene i et historisk perspektiv

Lærerutdanningene i Norge har en 200-år gammel historie. De begynner sin utvikling fra 1827, da det ble vedtatt Lov om allmueskoler på landet (Karlsen, 2005). Forandringene som har skjedd i lærerutdanningen over tid er hovedsakelig

et resultat av endringer i samfunnets forventninger til opplæring, kompetanse og kvalitet i norsk skole. Gjennom flere lover har lærerutdanningene gradvis fått den utforming og innhold slik vi kjenner de i dag.

I følge Slagstad (2001) hadde lærerutdanningene flere storhetsperioder. Den første er fra ca. 1890 til ca. 1915, og i denne perioden hadde lærerutdannerne en sentral rolle i samfunnet. Lærerutdanningene ble sett på som betydningsfulle for kvaliteten i skolen (Karlsen, 2005). Den andre storhetsperioden er fra ca. 1945 til 1973, og denne perioden kjennetegnes av en bred allmenn og dannelsesorientert lærerutdanning. I denne perioden ble en treårig lærerutdanning utvidet til fire år. Lærerutdanningene gav sikker jobb og solid samfunnsposisjon for kommende lærere, og lærerutdanningene var vanskelige å komme inn på. Siden 1980-årene har norsk skoles konkurransedyktighet internasjonalt blitt en del av utdanningspolitikken. Den norske lærerutdanningen blir i dag satt i en større sammenheng med en globalisert verden, der de norske utdanningsinstitusjonene skal styrke den nasjonale konkurranseevnen. Gjennom flere reformer av utdanningssystemet i Norge fra 1973 til 2016 har det i økende grad blitt lagt vekt på læreres faglige kompetanse som et middel for elevenes resultatoppgåelse i skolen.

Lærerutdanningene forventet å skape grunnlaget for en positiv utvikling innenfor skoler. Den positive utviklingen forstås ofte i form av kvalitet i skolen og gjennom bedre resultater blant elever. «Det finnes knapt noe som over tid har sterkere innflytelse på kvaliteten i barnehagen og skolene enn lærerutdanningene», forklarer Utdanningsdirektoratet (Lærerutdanning 2025, 2017, s.5).

Når forventningene og kravene til skole og lærere endrer seg over tid medfører det nye krav til lærerutdanningen (Cochran-Smith & Fries, 2005). Å utdanne lærere betyr å skape forutsetninger for samfunnets videreutvikling og at skolesystemet blir rustet for et møte med fremtidige samfunnsutfordringer (Kunnskapsdepartementet, 2002; Lyng, 2003).

Deltagerne i denne studien har gjennomført den fireårige grunnskolelærerutdanningen som Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) har lagt føringer for. Med denne stortingsmeldingen ble det formidlet større vekt på spesialisert og differensiert grunnskolelærerutdanning, der ulike programmer forbereder til yrkesutøvelse på ulike årstrinn i grunnskolen (trinn 1-7 eller trinn 5-10), og regjeringen uttrykte en ambisjon om å skape en sterkere sammenheng mellom teori og praksis. Gjennom økt kvalitet i lærerutdanningen og i

rekrutteringsprosessen, samt tettere oppfølging av nyutdannede lærere, forsøkte regjeringen å sikre lærerutdanningen for samfunnsutviklingen.

Fra høsten 2017 ble en ny organisering av grunnskolelærerutdanningen innført. Grunnskolelærerutdanningen er nå femårig og på mastergradsnivå. Regjeringen ønsker med dette å styrke elevenes læringsutbytte gjennom faglig dyktige lærere (Kunnskapsdepartementet, 2016). «Elevene i norsk skole skal lære mer, og vi trenger en ny og forbedret lærerutdanning», sa daværende kunnskapsminister Røe Isaksen (Kunnskapsdepartementet, 2016). De fremtidige lærerne skal gjennom grunnskolelærerutdanningen få mer forskningsbasert kunnskap og større faglig fordypning. Etter endt grunnskolelærerutdanning skal nye lærere kunne være kritiske, stille spørsmål og reflektere over egen undervisning, samt bli forskningsinteresserte og være i stand til å prøve nye undervisningsmetoder. Praksisopplæringen i den nye utdanningen utvides fra 100 til 110 dager og i tillegg kommer fem dager med observasjonspraksis. Regjeringen oppfordrer til et tettere samarbeid mellom lærerutdanning og skole for å styrke fremtidige lærere med mer praksisbasert kunnskap (Kunnskapsdepartementet, 2014b). Det fremheves i offentlige dokumenter som styrer grunnskolelærerutdanningen, at lærerutdanningen skal ha ansvar for at studentene utvikler sine ferdigheter i å planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning og planlegging (Kunnskapsdepartementet, 2016).

2.2.Lærerarbeidet i et historisk perspektiv

Forventningene til norske lærere ofte vært i et samsvar med samfunnets historiske utvikling (Eidsvåg, 2005). I følge profesjonsforskningen har utviklingen av profesjoner og yrker i det kontinentale Europa vært preget av en sterk innflytelse fra staten og myndighetene (Siegrist, 1990; Thue, 2017).

Først på 1200-tallet ble de som kunne formidle viten om det nye livets tro (kristendom) til befolkningen etterspurt av myndighetene (Slagstad, 1998). Ansvaret for denne store oppgaven ble tildelt de som kunne opplyse folket om kristen tro og tradisjon på best mulig måte, det vil si prester, klokkere og deres hjelpere. Etter som tiden gikk, krevde samfunnsutviklingen at befolkningen lærte seg å lese og å skrive, og det oppstod et behov for både utdanning og lærere. Selv om behovet for lærere etter hvert ble stort, hadde lærerarbeidet lenge en svært lav status og ble ofte fremstilt som en skjebne (kall) læreren ofret seg for (Eidsvåg, 2005).

Perioden fra 1884 til 1940 var preget av industrialisering og demokratisering, noe som førte til store endringer i både levemåter og befolkningens behov for utdanning. Skolen og lærerne skulle skape forutsetningene for den industrielle samfunnsutviklingen. Industrialisering og demokratisering krevde nye kunnskaper som både var etterspurt av elever i skolen og av deres lærere. Ansvar for utdanning av nye generasjoner overtok skolestua. Selv om lærerarbeidets status steg til et ganske høyt nivå i denne perioden, var lærerarbeidet fortsatt lavt prioritert av unge menn fra høyere sosiale klasser (Slagstad, 1998).

Under 2. verdenskrig og den tyske okkupasjonen av Norge ble lærerne sett på som formidlere av den nye ideologien til det nazistiske styret, noe lærerne protesterte sterkt imot (Slagstad, 1998; Eidsvåg, 2005). I etterkrigstiden var det tid for nasjonsbygging som var preget av energiske og optimistiske strømninger. Myndighetene hadde derfor store ambisjoner til skole og lærere (Slagstad, 2014). Skole og lærerarbeid var preget av den progressive pedagogikken som kjennetegnes av elevaktivitet, medbestemmelse og tverrfaglighet.

Helt siden begynnelsen av 1980-tallet har orientering mot den internasjonale arenaen og søkelys på effektivitet, resultat, marked, brukerorientering og konkurranse vært fremtredende i styringen av skolen og lærerarbeidet i Norge. Vurdering og kontroll av arbeidet i skolen og målstyring av elevenes læring preger lærerarbeidet på 1990-tallet.

Nye lærere som deltok i min studie tilhører en generasjon som gikk på skolen etter reformen *Kunnskapsløftet*, som bestod av en rekke lovendringer og en ny lærerplan i 2006 med flere følgende reformer. Reformene var influert av en nyliberalistisk tenkning i skolepolitikken som betraktet skole som et tilbud, mens foreldre/foresatte og elever ble betraktet som kunder eller forbrukere. Lærerarbeidet ble stadig mer preget av kontroll og krav om rapportering og dokumentasjon av elevenes resultater. Det ble forventet at lærere besitter mer spesialiserte kunnskaper og er mindre breddeorienterte. Lærerutdanningen skulle også følge med denne utviklingen, og den tilbyr nå mer yrkesrettet utdanning, mens skolene er pålagt å legge til rette for veiledningen av de nye lærere for å bidra til deres profesjonelle utvikling i jobb.

2.3. Veiledningsordningen i Norge

Veiledningsordninger for nyutdannede lærere har blitt utviklet i mange land og realiseres ut ifra nasjonale syn på lærere, skole og landets interesser. Det

gjennomgående i enhver støtteordning er at den individuelle læreren er ivaretatt og at støtte tilbys ut ifra den enkeltes behov. I Norge har spredte forsøk på oppfølging av nye lærere blitt gjort siden 1997 (Ulvik, 2018). I 2009 ble en intensjonsavtale undertegnet mellom myndighetene, kommunens Sentralforbund og lærerorganisasjonene. Med St. meld-nr.11 (2008-2009) ble det vedtatt at oppfølging skal gis av en veileder eller mentor. Veiledningsordningen forutsetter at arbeidsgiver sørger for en tilpasset oppfølging av nyutdannede lærere på skolen etter prinsippet om å ivareta den enkeltes behov. Veiledningsordningen har som et mål å sikre en god overgang til arbeidslivet og å legge grunnlaget for nye læreres kontinuerlige utvikling. I 2014 fastslo en kvalitetsutviklingsavtale at det skal arbeides målrettet med å tilby alle nyutdannede (pedagoger i barnehagen, grunnskolen og videregående opplæring) veiledning i alle kommuner og fylkeskommuner (Kunnskapsdepartementet, 2014a). Det har senere blitt hevdet at veiledningsordningen oppleves positivt av deltagerne og at veiledningen i noen grad bidrar til en reduksjon av negative erfaringer i overgangen til lærerarbeidet (Rambøll, 2016). I rapporten «Om lærerrollen» påpekes det også at behovet for en systematisk satsing på veiledningstilbud som vil gjelde for alle nyutdannede lærere og pedagoger. Med bakgrunn i evalueringen av veiledningspraksis (Rambøll), rapporten «Om lærerrollen» og tidligere intensjonsavtaler, vedtok Stortinget i 2017 å få på plass nasjonale rammer som skal sikre at alle nyutdannede får veiledning. Samme år gjorde Kunnskapsdepartementet det klart i sin nasjonale strategi «Lærerutdanning 2025», at det er forventet at alle arbeidsgivere skal utarbeide et system som støtter alle nytilsatte lærere i overgangen til lærerarbeid, hvilke skal bidra til at nye lærere inkluderes i profesjonsfelleskapet på arbeidsplassen.

Høsten 2018 kom en ny avtale «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole» med klare forventninger om at alle nytilsatte lærere i løpet av de første to årene i yrket skal motta jevnlig veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2018). I avtalen forstås veiledningen som en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres både individuelt og i grupper og som ledes av kvalifiserte veiledere med formell veilederkompetanse. Veiledningen skal tilrettelegge for at den nytilsatte læreren får en god overgang fra utdanning til arbeid og sørge for å motivere nye lærere til å fortsette i yrket. Arbeidsgiveren står fremdeles ansvarlig for at nye lærere ivaretas i skolene på en god måte; den nyutdannede skal forstås som en ressurs og bidragsyter i profesjonsfelleskapet. Nye lærere i min studie begynte sitt arbeid som lærere i

skolen før den siste avtalen om veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere ble vedtatt.

2.4.Oppsummering

Den historiske konteksten for denne studien består av hvordan lærerarbeid, lærerutdanningene og veiledningsordningen i Norge har utviklet seg. Disse tre elementene er noe som deltagerne i studien har opplevd selv og som influerer deres perspektiver på lærerarbeid samt innvirker på deres opplevelser av overgangen fra utdanning til arbeidsliv. Lærerarbeidet har de opplevd og observert da de selv satt i klasserommet og ble undervist, trøstet og veiledet av sine lærere. Under lærerutdanningen har de lært om og prøvd seg på lærerarbeidet. Det er også i de første tre månedene i lærerarbeid at nye lærere opplever hvorvidt skolen ivaretar forventningene om veiledningsordningen av nyutdannede lærere. De tre elementene, som denne studiens kontekst beskrives med, kan videre bidra til å forstå deltagernes perspektiver på lærerarbeid. Videre i teksten presenterer jeg de neste byggesteinene i studien: tidligere forskning på læreres perspektiver, på nye lærere i overgangen til lærerarbeid, noe som følges av studiens teoretiske rammeverk.

3. Tidligere forskning på læreres perspektiv

Innledningsvis ble det sagt at utviklingen av og de nye læreres egne måter å forstå lærerarbeidet på er i sentrum av denne studien, noe som jeg konseptualiserer som *læreres perspektiv*. Forskning på lærerstudenters og læreres perspektiv på lærerarbeid springer ut fra en annen forskningstradisjon, forskning på teachers' beliefs² som utviklet seg tidlig på 1980-tallet. Denne type forskning posisjonerte seg som et alternativ til behavioristisk forskning og fremstilte lærerstudenter og lærere som aktive subjekter (Ashton, 2015; Zeichner, 1986). Innenfor denne forskningen var lærerstudenter og lærere forstått som personer med sin egen forhistorie og med sin egen forståelse av lærerarbeid.

I følge forskningen på teachers' beliefs, har forskere forsøkt å forstå hva lærerstudenters og læreres forståelse av lærerarbeid bygges på, samt hvilke begrep som kan beskrive de individuelle måtene å forstå lærerarbeid på som lærere har. I forskningslitteraturen finnes det en mengde ulike begreper som brukes om hverandre (Brindley & Schneider, 2002; Fives & Buehl, 2008; Pajares, 1992; Skott, 2014). Begreper som læreridentitet, teachers' beliefs og læreres selvforståelse, er kun noen eksempler på begreper som ble benyttet i denne forskningen (Fives & Buehl, 2008; Kelchtermans, 2009; Pajares, 1992). Slik Pajares (1992) har poengtert, bør forskere forklare godt hva de legger i begrepene som anvendes. Jeg anvender i min studie begrepet *perspektiv* for å undersøke nye læreres individuelle måter å forstå lærerarbeid. I teorikapitlet (kapittel 5) utvikler jeg denne studiens forståelse av begrepet perspektiv. Videre i det følgende kapitlet presenterer jeg en oversikt over teachers' beliefs som forskningsfelt for å vise forhistorien til begrepets *læreres perspektiv*.

3.1.Forskning på teachers' beliefs som opphavet til forskning på læreres perspektiv

Teachers' beliefs som forskningsfelt har snart eksistert i 50år. Denne forskningen signaliserte i sin tid en forsterket interesse for lærere som subjekter og forutsetninger for elevenes læring og skoleutvikling. Dette er et veldig omfattende forskningsfelt og bygger i våre dager på forskning på læreres verdier, holdninger

² Jeg forholder meg til den engelske uttalelsen av denne forskningstradisjonen, altså *teachers' beliefs* fremfor *læreres tro* som det kunne hett på norsk. Den norske varianten begrenser noe innhold i det forskningen mente med teachers' beliefs, der det læreren tror på i sitt arbeid er kun en liten del av beliefs-systemet.

og forestillinger. Studiene har en felles interesse i å undersøke læreres subjektive forståelse av sitt arbeid. Forskning på teachers' beliefs knytter disse individuelle forståelsene til læreres yrkesutøvelse og hevder at de er med på å påvirke læreres klasseromspraksis.

Forskningen på teachers' beliefs er preget av et begrepsmangfold, noe som skapte uklarhet i hva begrepet *beliefs* egentlig betyr. Begrepet beliefs kan bli beskrevet som et individuelt sett av forestillinger om ønskelige måter å undervise på som består av læreres individuelle forståelse av verden, mennesker, situasjoner og av hvordan disse er i relasjon til hverandre (Beijaard, Verloop, & Vermunt, 2000; Hermans, Tondeur, van Braak, & Valcke, 2008). Forskere på teachers' beliefs har foreslått hver sin definisjon av begrepet i sine studier, noe som ble gjenstand for en del kritikk når det gjelder mangfoldet av anvendte begreper og definisjoner innenfor teachers' beliefs-forskningen.

For snart 20 år siden gjennomførte Pajares (1992) en omfattende undersøkelse av forskningsfeltet på teachers' beliefs. Han listet opp bare noen få pseudonymer som ble brukt i forskningen på den tiden. De begrepene som anvendes i forskning er verdier, fordommer, aksiomer, ideologier, oppfatninger, konsepter, disposisjoner, implisitte teorier, personlige teorier (Pajares, 1992, s.307). Til tross for at det i forskningen på teachers' beliefs er oppnådd enighet om at læreres individuelle forståelser om lærerarbeid fremstår som forutsetninger for deres yrkesutøvelse, er spørsmålet om definisjonen av begrepet fortsatt åpent (Skott, 2014).

Det andre aspektet ved forskningen på teachers' beliefs som ble kritisert er at beliefs ble ansett som bestemmende for læreres yrkesutøvelse. Dette betyr at beliefs er med på å bestemme læreres valg av handlinger i klasserommet. Dette aspektet ble særlig diskutert i forbindelse med studier av manglende effekt av skolereformer. Teachers' beliefs ble i disse studiene nevnt som en av de faktorene som gjør at lærere kan forstå og implementere reformer på hver sin måte, noe som kan føre til at reformene har en mindre effekt enn forventet (Kagan, 1992; Nespor, 1987).

Det tredje aspektet som ble kritisert følger av det forrige, og handler om at teachers' beliefs er presentert i forskningen som stabile og uegnede til endring eller utvikling (Hermans et al., 2008; Skott, 2014). Forskningen har hevdet at lærerstudenter kommer til lærerutdanningen med allerede etablerte teachers' beliefs som viser seg å være relativt stabile og motstandsdyktige mot forandring. I senere tid har flere studier rapportert at lærerstudentenes møter med praksisfeltet

utfordrer deres etablerte forestillinger om lærerarbeid og bidrar til utviklingen av teachers' beliefs (Bullock, 2011; Da-Silva, Mellado, Ruiz, & Porlán, 2007; Dixon & Haigh, 2009).

Forskning på teachers' beliefs er et stort forskningsfelt i våre dager. Forskere innenfor dette feltet er fremdeles interessert å forstå relasjonen mellom læreres individuelle forestillinger om lærerarbeid og læreres praksis. Samtidig kjennetegnes feltet av en inkonsekvent bruk av begrepet beliefs, hvilket beskrives noe utydelig i tillegg. Det har blitt vanlig i forskningen på teachers' beliefs å velge en av de mange definisjoner av begrepet og undersøke utviklingen av dette begrepet i et historisk perspektiv. Dette har bidratt til at studiene på teachers' beliefs ofte har en historisk gjennomgang av den definisjonen forskerne bruker i sin studie for å vise hvor deres forståelse av begrepet stammer fra. Når det gjelder denne avhandlingen, anvender jeg begrepet *læreres perspektiv* og forholder meg til forskningen som er konsekvent i sitt bruk av dette begrepet. Til tross for at begrepet *perspektiv* har blitt nevnt av Pajares (1992) som en av synonymene til begrepet teachers' beliefs, utviklet forskere på læreres perspektiver sin egen definisjon på dette begrepet.

3.2.Forskning på læreres perspektiv

Inspirert av studier på teachers' beliefs og deres oppmerksomhet om den historiske utviklingen av anvendte begreper og definisjoner, vil jeg videre i teksten presentere utviklingstrekk ved forskningen på læreres perspektiv, samt de sentrale temaer som kjennetegner dette forskningsfeltet. I denne historiske gjennomgangen kaster jeg et blikk på studier som for mange kan virke utdaterte. De studiene som presenteres videre har blitt identifisert i forbindelse med en litteraturgjennomgang jeg gjennomførte for å undersøke begrepet *læreres perspektiv*. Presentasjonen av forskningen på læreres perspektiv som følger videre bygger på 10 vitenskapelige empiriske artikler som ble publisert i internasjonale tidsskrifter i perioden fra 1984 til 2002 (se vedlegget 5 for oversikt over analyserte studier). Slik denne litteraturgjennomgangen viste, ble begrepet *læreres perspektiv* anvendt som synonym til begrepet *teachers' beliefs*, men forsvant senere fra forskningslitteraturen. Til tross for at et enkelt søk i databaser kan vise tusenvis av studier på læreres perspektiv, anvender denne forskningen ikke den samme forståelsen av begrepet som de tidligere forskere gjorde, og denne måten å forstå definisjonen *perspektiv* på samsvarer heller ikke med denne studiens interesse. Bruken av begrepet *læreres perspektiver* i dagens forskning betegner heller en

markering av hvilke stemmer studiene formidler, rettere sagt, hvem sine erfaringer leseren får vite om i studien.

Forskning på læreres perspektiv begynner sin utvikling fra tidlig 1980-tall. Utviklingen av dette forskningsfeltet ble inspirert av sosiologiske studier av studenter i andre typer yrkesutdanninger. Særlig en studie som undersøkte medisinstudenters perspektiv på yrket, «Boys in White» (Becker, 1977), har inspirert lærerforskere. Blant de første forskerne som tok begrepet *perspektiv* inn i forskning på lærerstudenter og nye lærere, var Kenneth Zeichner, Robert Tabachnick, Jessy Goodman og Susan Adler (Adler, 1984; Goodman, 1988; Goodman & Adler, 1985; Ross, 1987; Tabachnick & Zeichner, 1984; Zeichner & Tabachnick, 1985). Disse forklarte begrepet *læreres perspektiv* som et sammensatt sett av deres forståelser av situasjonene som oppstår i lærerarbeid. Læreres perspektiv er særlig relevant for utfordrende situasjoner som krever at lærere forklarer, tolker og reflekterer over sine handlinger. De første forskerne som anvendte begrepet, hevdet at forståelsen av lærerarbeid er unik fra lærer til lærer og influert av tidligere erfaringer, både private og profesjonelle. Forskningen på teachers' perspectives forsøkte ganske snart å ta avstand fra forskningen på teachers' beliefs og hevdet at *læreres perspektiv* er mer tydelige enn beliefs som omfatter alt fra ideologi til holdning (Zeichner, 1986).

3.3.Sentrale temaer i forskningen på læreres perspektiv

Blant de sentrale temaer i forskningen på læreres perspektiv er utviklingen av perspektiver og innflytelsen av slike perspektiver på læreres tolkning av eget arbeid. Flere forskere ble etter hvert inspirert av forskningen på læreres perspektiv, og har senere studert hvorvidt læreres individuelle forståelse av sitt arbeid er med i tolkningen av elever og deres læring (Brindley & Schneider, 2002; Tabulawa, 1998; Zeichner, 1986). Forskningen har hevdet at læreres perspektiv er et resultat av et levd liv. Det betyr at perspektivet bygger på de personlige erfaringene enhver lærer eller lærerstudent gjør i løpet av sitt liv og som handler om undervisning, lærere og skole. Disse erfaringene er mange: alt fra egen skolegang til praksiserfaringer under lærerutdanningen. Læreres perspektiv er derfor også et resultat av de omgivelsene enhver lærer utvikler seg i.

Spørsmålet om hvorvidt perspektivene er endringsdyktige er omdiskutert i forskningen på læreres perspektiv. I følge Adler (1984) fremstår læreres perspektiver som filtre som kan påvirke lærerstudentenes vurdering av hvorvidt undervisningen på lærerutdanningen er relevant. Dette betyr at læreres perspektiv

kan hindre at lærerstudentene blir oppmerksomme på den kunnskapen som tilsynelatende ikke passer til deres subjektive forståelse av lærerarbeid. Som resultat kan læreres perspektiver fremstå som stabile og motstandsdyktige mot endring eller utvikling. Samtidig, hevder Zeichner og Tabachnick (1985) at læreres perspektiver kan forbli ubevisste for den enkelte lærer eller lærerstudent frem til vedkommende møter en utfordrende situasjon som stiller dem overfor behovet å tenke over egne måter å forstå lærerarbeid på.

Denne diskusjonen førte til at flere forskere stilte seg kritisk til lærerutdanningens rolle i utviklingen av læreres perspektiver samt hvorvidt lærerutdanningen klarer å utfordre lærerstudentenes etablerte forståelser av lærerarbeid. En annen studie kaster lys på utviklingen av læreres perspektiver på veiledning av elevene som resultat av læreres refleksjon over sitt arbeid (Rueda & Garcia, 1996). Utviklingen av læreres perspektiver på lærerarbeid synes å være avhengig av læreres erfaring i yrket samt av at lærer forsøker å reflektere over sin praksis.

Utviklingen av læreres perspektiv har særlig vært sentralt i forbindelse med relasjonen mellom perspektiv og praksis. Forskningen har hevdet at læreres forståelse av sitt arbeid kan virke inn på de valgene læreren gjør i klasserommet, samt på hvordan læreren etablerer og utvikler relasjon med elever eller deres foreldre/foresatte. Forskning på læreres perspektiv har derfor vært opptatt av hvorfor lærere gjør slik de gjør og hvordan læreres perspektiver kan være med på læreres tolkning av klasseledelse eller elevenes læring (Goodman, 1988; Rueda & Garcia, 1996; Tabulawa, 1998).

Forskningen på læreres perspektiv springer ut fra forskningen på teachers' beliefs. Selv om begge disse forskningsfelt verdsetter betydningen av personlige livserfaringer i utviklingen av læreres individuelle måter å forstå lærerarbeid på, skiller forskningen på læreres perspektiv seg ut med sin sensitivitet overfor omgivelsene lærere eller lærerstudentene utvikler seg i. Omgivelsene, i følge forskning på læreres perspektiv, bygger på den kultur og den tradisjon som omfavner menneskets erfaringer med skole og lærerarbeid (Zeichner, 1986). Forskningen på læreres perspektiv har ikke kommet til enighet angående endringspotensialet av læreres individuelle måter å forstå lærerarbeid på. Ved å ta i betraktning at lærere befinner seg i en stadig kontakt med omgivelsene som endrer seg fra dag til dag, ville det være naturlig å anta at deres måter å forstå sitt arbeid på kan også utvikle seg. Figur 2 illustrerer utviklingen av læreres perspektiver.

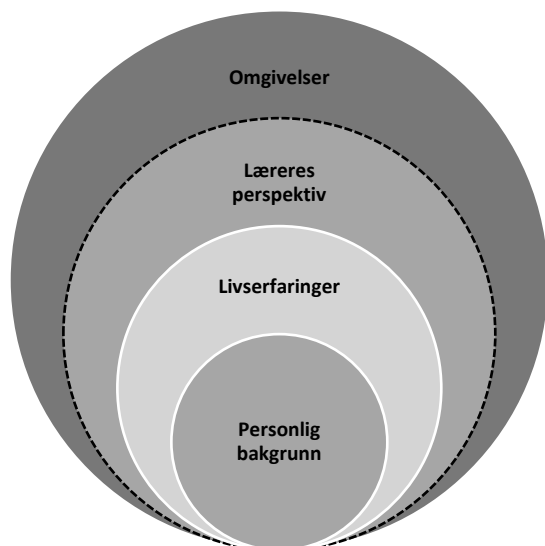


Fig.2. Utvikling av læreres perspektiv

3.4.Oppsummering av kapitlet

Forskning på læreres perspektiv stammer fra forskningen på teachers' beliefs. Slik det er presentert i dette kapitlet, bygger læreres perspektiv på deres personlige erfaringer og i et samspill med omgivelsene de befinner seg i. Læreres perspektiv presenteres i forskningen som et sammensatt, individuelt sett av forståelser av lærerarbeid, som er forankret i lærernes erfaringer og som er med i tolkningen av læreres praksis. Videre, dersom forskningen betrakter utfordrende situasjoner lærere støter på i sitt arbeid som viktige for utviklingen av perspektiv, utvikles denne ideen videre i svært liten grad. Denne avhandlingen bidrar til en diskusjon om hvorvidt læreres perspektiv er endringsdyktig og hva kan bidra til utviklingen av læreres perspektiv. I denne studien utvikler jeg begrepet *læreres perspektiv* med en innflytelse av filosofisk-hermeneutikk og narrativ teori. Kapitlet 5 er derfor viet en presentasjon av studiens teoretiske rammeverk som skal svare på denne mangelen. Først er det imidlertid nødvendig å si noe om hva tidligere forskning på nye lærere i overgangen fra utdanning til lærerarbeid har bidratt med når det gjelder denne avhandlingen.

4. Tidligere forskning på nye lærere i overgangen fra utdanning til lærerarbeid

Dette kapitlet er todelt og gir en oversikt over tidligere forskning på overgangen fra utdanning til arbeidslivet generelt og på overgangen til lærerarbeid spesielt. Den andre delen av kapitlet kaster lys over tidligere forskning på nye læreres profesjonelle i overgangen til lærerarbeid. Denne utviklingen presenteres i kapitlet gjennom utvikling av nye læreres selvforståelse og forståelse av de performative og organisatoriske aspektene ved lærerarbeid.

4.1 Overgangen fra utdanning til arbeidsliv

I forskningen er begrepet *overgang* ikke noe sjeldent begrep. Antropologi, fysiologi, profesjonsforskning og psykologi er interessert i overganger. Det de ulike forskningstradisjonene kan sies å ha felles når det gjelder å forstå hva en overgang er, er at de handler om menneskelige utviklingsprosesser. Om vi snakker om overganger fra et psykologisk synspunkt, vil overgangen peke på en situasjon som fører til en endring i livsstil, hverdagsrutiner og selvforståelse (Bridges & Bridges, 2017). Ut ifra utdanningsrelevant forskning forstås overgangen som en grensekryssing, gjerne mellom utdanning og arbeidsliv eller mellom de ulike utdanningsinstitusjonene (Østrem, 2006; Smith et al., 2013).

Den internasjonale forskningen på overgangen mellom utdanning og arbeid har vært i utvikling siden 1970-tallet. Interessen dreide seg da om hvorvidt tilsetningsforhold tilfredsstillende forventninger til deres første arbeid (Dahlgren, Handal, Szkudlarek, & Bayer, 2007). I den internasjonale forskningen karakteriseres overgangen fra utdanning til arbeid som både en mulighet for utvikling og som en farefull reise (Raffe, 2014). Når forskningen beskriver mulighetene, er identitets- og profesjonell utvikling to sentrale temaer i studiene. Overgangen til arbeidslivet karakteriseres i forskningen som en periode med stress, depresjon og utbrenthet hos den nyutdannede yrkesutøveren (Nurmi & Salmela-Aro, 2002). Den internasjonale forskningen på overgangen til arbeidsliv trekker frem at starten på det yrkesaktive livet kan være krevende (Lechner, Tomasik, & Silbereisen, 2016). Nyutdannede yrkesutøvere ofte får midlertidige stillinger som i flere europeiske land betraktes som en måte å introdusere nyutdannede til arbeidsmarkedet og yrket på (Lechner et al., 2016). En av konsekvensene som forskningen har lagt merke til, er at midlertidig ansettelse skaper nok en grunn til

at nyutdannede yrkesutøvere opplever usikkerhet og stress i forbindelse med jobbsøkerprosessen og oppstarten i arbeidsliv (McGinnity, Mertens, & Gundert, 2005).

Forskningen på profesjoner i Norge har også vært interessert i hvordan nyutdannede utøvere i ulike profesjoner opplever overgangen til et aktivt yrkesliv. Nyutdannede sykepleiere, leger, sosialarbeidere og ingeniører uttrykker ofte at overgangen til arbeidslivet oppleves som krevende, noe som er annerledes blant nyutdannede jurister (Hilde Larsen & Kåre, 2010; Smeby, 2008). Mens nyutdannede sykepleiere og ingeniører søker etter praktiske kunnskaper som er anvendelige i konkrete arbeidssituasjoner (Alvsvag & Forland, 2006; Arnesen, Støren, & Wiers - Jenssen, 2012), viser det seg at juristene vurderer egen utdanning som relevant (Arnesen et al., 2012). Deltagere i flere undersøkelser har uttrykt et sterkt ønske om mer praksis under utdanning, noe som kunne koble teoretiske og praktiske kunnskaper sammen med erfaringene i praksisfeltet (Alvsvag & Forland, 2006; Damsgaard, 2010). Et tett forhold mellom utdanningen og yrket kjennetegner juss som profesjonsstudium, mens yrkesutøvere i de semi-profesjonene som ble nevnt ovenfor, møter ulike uforutsigbare situasjoner i arbeidslivet som krever skjønnsmessige vurderinger av mulige handlingsstrategier. Om det er mulig å oppnå en slik kompetanse i løpet av profesjonsutdanningen er fremdeles et omdiskutert tema som blir stadig mer knyttet til livslang læring og profesjonell videreutvikling på arbeidsplassen (Eraut, 2011).

4.2. Overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid

Definisjonene på overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid, i følge forskningslitteraturen, er ulike i ulike studier og nasjonale retningslinjer (Öztürk, 2014). Overgangen til lærerarbeid i forskningen, både internasjonal og nasjonal, presenteres ofte som både en tøff og en lærerik periode i nye læreres profesjonelle liv (Nasser & Fresko, 2010; Ulvik, Smith, & Helleve, 2009). Det har videre blitt presentert ulike aspekter ved overgangen til arbeidslivet, både positive og negative.

Praksissjokk er et samlebegrep på de opplevelsene og erfaringene som nyutdannede lærere ofte får i overgangen. I ulike studier har dette begrepet fått flere synonymmer, som for eksempel *kulturelt sjokk* eller *virkelighetssjokk* (Beauchamp & Thomas, 2011; Kim & Cho, 2014). Uansett hvilket begrep forskningen anvender på overgangen til lærerarbeidet, kan de sentrale beskrivelsene av overgangen sies å være de nyutdannedes møte med

uforutsigbarhet, med uventede arbeidsoppgaver og med skolen som organisasjon. Nye lærere sliter også ofte med å finne balansen mellom en tydelig klasseledelse og med å komme elevene i møte (Amundsen, 2007; Bullough, 2014; Ulvik, 2018).

Når forskningen undersøker nye læreres erfaringer i møte med arbeidslivet, fremstår dette møtet som utfordrende og nye lærere som hjelpetrengende (Ballet & Kelchtermans, 2009; Tynjälä & Heikkinen, 2011). Siden overgangen til lærerarbeid bærer med seg nye situasjoner som nye lærere ikke er fortrolige med, kjennetegnes inngangen til lærerarbeid av forandringsprosesser. Forandringene skjer på ulike plan og berører den nye læreren både som person og som profesjonell. Slik overgangen til lærerarbeid fremstår i forskningen oppleves den svært ulikt av nye lærere (Eldar et al., 2003). I de tilfellene overgangen førte til positive erfaringer, har den første tiden i yrket vært preget av systematisk veiledningsstøtte (Hebert & Worthy, 2001). Det er naturlig at mennesker opplever verden på hver sin måte, der vårt møte med verden må sees i sammenheng med hvordan vi tolker vår egen situasjon. For noen nyutdannede lærere oppleves derfor overgangen som noe krevende mens de andre vil oppleve den helt problemfri (MacGregor, 2017; Ruohotie-Lyhty, 2013). Overgangen som en spesiell periode i læreres liv og profesjonelle utvikling, er farget av motstridende følelser av engasjement, spenning, redsel og usikkerhet (Jakhelln, 2011; Losano, Fiorentini, & Villarreal, 2017).

Forskningen på nye lærere hevder også at overgangen nødvendigvis ikke alltid er strevsom (Hebert & Worthy, 2001; Romano, 2007; Ulvik et al., 2009). Nye lærere opplever overgangen til lærerarbeid som mer positiv når de får mulighet til utveksling av erfaringer, til refleksjon og samarbeid med sine kolleger (Howe, 2006; Prilleltensky, Neff, & Bessell, 2016). Arbeidskulturen i skoler som kjennetegnes av en gjensidig interesse og lyst til å lære sammen med nye lærere, beskrives i forskningen som en forutsetning for en god overgang til lærerarbeid (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014).

Forskning på de nyutdannedes overgang til lærerarbeid anvender ofte en prosess- og faseforståelse av deres utvikling (Berliner, 2001; Dreyfus, Dreyfus, & Athanasiou, 1988; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Denne avhandlingen har delvis hentet inspirasjon fra denne type forskningen og benytter en forståelse av overgangen til lærerarbeid som en utviklingsprosess. Et gjennomgående kjennetegn ved undersøkelsene av nye læreres profesjonelle utvikling er at de forklarer den nyutdannedes profesjonelle utvikling som en utvikling fra en nybegynner (novice) til en ekspert. Utviklingsprosessen blir dermed inndelt i flere

faser der tilegnelse av ny erfaring fører til den neste fasen i utviklingen. Selv om faseteorier har blitt benyttet i forskningen på nyutdannede lærere, er det likevel en grunn til å stille seg kritisk til en slik inndeling av profesjonsutviklingen hos lærere. Faseteorier legger noe mindre vekt på konteksten, mennesker og utfordringene som de nyutdannede møter i overgangen til lærerarbeid. Tilegnelse av erfaringen fører nødvendigvis ikke til ekspertise, mens utfordringene og den lokale konteksten kan føre til at den nyutdannede vil opptre på ulike måter til ulik tid. Til tross for at jeg uttrykker kritikk mot faseteorier, har jeg latt meg inspirere av Tetzlaff og Wagstaff (1999) sin beskrivelse av nyutdannedes profesjonelle utvikling i det første året i yrket. Deres modell er en av de få som beskriver overgangen til lærerarbeid, der overgangen begynner allerede på slutten av lærerutdanningen og ikke ved første arbeidsdag som lærer.

Tetzlaff og Wagstaff (1999) beskriver overgangen til arbeidslivet med fem faser. Det første fase er en *forventningsfase* der lærerstudenter ser frem til å begynne i arbeid som lærere. De to første månedene som lærer kaller forskere *overlevelsesfasen*, som følges av *desillusjonsfasen* mot slutten av tredje måned i arbeid. På dette tidspunktet stiller en nyutdannet lærer seg kritisk til eget yrkesvalg og hvorvidt vedkommende er kapabel til et arbeid som lærer. De neste to fasene er *fornyelsesfasen* og *refleksjonsfasen* som kjennetegnes av at den nyutdannede læreren får tilbake tro på seg selv, utvikler sitt innblikk i lærerarbeid og sine væremåter i klasserommet. Undersøkelsen av utviklingen til den nyutdannedes i min studie omfatter de tre første fasene som Tetzlaff og Wagstaff (1999) som nevnt ovenfor kaller for forventningsfase, overlevelsesfase og desillusjonsfase.

Uoverensstemmelser mellom egne forestillinger om lærerarbeid og de reelle kravene og forventningene i skolen (Ballet & Kelchtermans, 2009; Darling-Hammond & Lieberman, 2012), er karakteristiske for overgangen til lærerarbeid og kan føre til at den kan oppleves som utfordrende (Caspersen & Raaen, 2014; Østrem, 2008; Romano, 2007). En av grunnene til at overgangen kan oppleves som utfordrende ligger i at det praktiske arbeidet krever en rekontekstualisering av den teoretiske kunnskapen som lærerstudentene får under utdanningen (Mausethagen & Smeby, 2017).

Videre presenterer jeg de sentrale temaer i tidligere forskning på overgangen til lærerarbeid. Disse temaene handler om utviklingen av nyutdannedes individuelle forståelse av seg selv som lærere, av lærerarbeid og av skolen som organisasjon.

4.3. Utvikling av nye læreres selvforståelse

Læreres individuelle forståelse er uttrykt i forskningen som en av de sentrale elementene i deres individuelle måter å forstå og tolke sitt arbeid på (Day, Calderhead, & Denicolo, 1993; Kearney, 2014; Kelchtermans, 2009; Morrison & Lederman, 2003). Læreres individuelle forståelse omtales i forskningen også som selvforståelse (Kelchtermans, 2009; Nias, 2002). I denne studien vil jeg anvende begge formuleringer, læreres individuelle forståelse og selvforståelse, som synonymmer.

Læreres selvforståelse betraktes i forskningen som en dynamisk konstruksjon som inkluderer læreres forståelse av egne styrker, svakheter, behov og følelser. Betydningen av nye læreres selvforståelse uttrykkes i forskningen som innflytelsesrik for det arbeidet lærere gjør, der lærerarbeidet forstås som en unik handling og et uttrykk for hvordan lærere forstår sin rolle i møte med elevene, sine kolleger, samt utøvelse av sine oppgaver (Nias, 2002). Forskningen peker også på at læreres selvforståelse trer frem selv når lærere beskriver sin profesjon eller det arbeidet deres kolleger gjør i skolen (Kelchtermans, 2018). Disse studiene hevder videre at lærere bringer sin selvforståelse inn i sin praksis.

Læreres individuelle måter å forstå seg selv som lærer på, handler om hvordan lærere oppfatter seg selv som profesjonelle og kan forstås også som et samspill mellom læreres *selvbilde*, *selvtillit*, *jobbmotivasjon*, *oppfatning av sine oppgaver* og *fremtidsperspektiver* (Fransson, Holmberg, Lindberg, & Olofsson, 2019; Kelchtermans, 2009, 2018). Læreres *selvbilde* omfatter deres forståelse av seg selv som er basert på egen selvoppfatning, og som også bygger på tolkning og forståelse av andre folks oppfatninger av dem. *Selvbilde* er nært knyttet til *selvtillit* og handler om læreres subjektive evaluering av egen kompetanse og verdi som lærere. *Jobbmotivasjon* refererer til hvorfor individet velger å bli lærer samt om hvorfor lærere velger å forlate lærerarbeidet. *Oppfatning av egne oppgaver* er sterkt knyttet til læreres individuelle forståelse av verdier og formålet med utdanning og hva som er deres oppgaver og forpliktelser som lærere. *Fremtidsperspektiver* setter søkelys på det som kommer og danner et grunnlag for læreres handlinger. Denne avhandlingen har kommet frem til en ny innsikt i læreres selvforståelse, noe som beskrives i diskusjonsdelen av kappen.

I følge Kelchtermans (2018) er selvforståelse i sin natur dynamisk og biografisk. Læreres selvforståelse betraktes dermed som både produkt og prosess. Kelchtermans (2018) forklarer denne dobbeltheten med følgende:

“The way teachers conceive of themselves as teachers is on the one hand a particular [...] *product* of their interactive sense-making at a *particular point in time*: this is how I conceive of myself today. Yet, on the other hand, the *process* of understanding oneself goes on, and the result will look or feel different over time” (ss. 231-232).

Slik jeg leser dette sitatet betyr dette at nye læreres selvforståelse er i en stadig utvikling og at den til enhver tid innvirker på hvordan lærere forstår seg selv og sin praksis samt hvordan de fremtrer som lærere. Med andre ord, utviklingen av selvforståelse fører til utviklingen av praksis.

Utviklingen av nye læreres selvforståelse er et resultat av refleksjon over egen praksis, over møter og utfordrende situasjoner i læreres arbeid (Eraut, 1994). Et av de viktigste elementene i læreres selvforståelse er samspillet mellom læreres tidligere erfaringer og læreres nåværende situasjon (London, 2001). Utviklingen av selvforståelse er preget av lærerstudentenes skoleerfaringer og minner om sine egne lærere (Losano et al., 2017). Erfaringene er både positive og negative. Positive erfaringer fra egen skolegang er ofte preget av minner om enkelte lærere som gjorde et spesielt inntrykk på dem da de selv var elever. De personlige karaktertrekkene til lærerne fra barndommen blir nærmest gjenspeilet i lærerstudentenes positive bilde av seg selv som lærer. De negative erfaringene derimot, fungerer snarere som advarsler som signaliserer hvilken lærer lærerstudentene helst ikke vil være. Norsk forskning vektlegger nye læreres søken etter å finne ut hva deres selvforståelse som lærer består av, hva som ligger utenfor deres ansvar og hvordan en kan håndtere klasserommets kompleksitet (Ulvik, Smith, & Helleve, 2016). I forskningen knyttes ofte de nyutdannedes selvforståelse til lærerutdanningen og til diskusjon om hvorvidt lærerutdanningen er i stand til å utdype og utvikle lærerstudentenes selvforståelse (Bullough, 1997; Loughran, 2004).

At grunnskolelærerstudenter bringer inn egne erfaringer og forståelse av lærerarbeid i lærerutdanningen har lenge vært et tema for både internasjonal (Adler, 1984; Korthagen, 2010; Loughran, 2014; Ross, 1987) og nordisk forskning (Jordell, 1987; Smith, Ulvik, & Helleve, 2013). Det har også blitt rapportert at barndomserfaringer fra egen skolegang danner et grunnlag for utviklingen av individuelle forståelser av seg selv som lærer (Körkkö, Kyrö-Ämmälä, & Turunen, 2016). Lærerstudenters selvforståelse (Clandinin, 2015; Orland-Barak & Maskit, 2011; Smith et al., 2013) kjennetegnes av de karakteristikkene som en god lærer ofte har: en åpen person som har sans for humor, som er trygg og som har

forventninger til elevene sine (Furlong, 2013). I overgangen til lærerarbeid oppstår det en utvikling der nyutdannede lærere stadig ser mer realistisk på seg selv som lærere og på de mulighetene/begrensningene som skolen, foreldre- og elevgruppen byr på (Göran Fransson, Gustafsson, Eisenschmidt, Heikkinen, & Klages, 2008; Prilleltensky et al., 2016). De første månedene i arbeid setter sitt preg på læreres selvtillit og vekker spørsmålet om hvorvidt en er dyktig nok til å fortsette (Johnson, 2006). Selv om læreres selvforståelse i forskningen anses som en av byggesteinene for læreres individuelle forståelse av sitt arbeid, er det imidlertid få studier som undersøker hvordan selvforståelse utvikles i overgangen til lærerarbeid. Nye læreres selvforståelse forstås i denne studien som et av elementene i de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid. Ved å undersøke betydningen av overgangen til lærerarbeid for utviklingen av læreres perspektiver bidrar studien også til feltet med en ny kunnskap om utviklingen av selvforståelse i denne overgangen.

4.4. Læreres individuelle forståelse av de performative dimensjoner ved lærerarbeid

Når forskning retter oppmerksomheten mot læreres klasseromspraksis eller mot relasjonsarbeid med elevene og deres foresatte, er det ofte det performative aspektet ved lærerarbeid som undersøkes. De individuelle forståelsene av de performative aspektene ved lærerarbeid bygges på læreres oppfatninger om hva de gjør på arbeidsplassen, som igjen bygger på livserfaringer, inntrykk og kunnskap lærerstudentene får under lærerutdanningen, på campus og i praksisperioder.

Empiriske studier betrakter overgangen til lærerarbeid som avgjørende for utviklingen av nye læreres forståelse av lærerarbeid. Erfaringene i overgangen kommer ofte i konflikt med den etablerte forståelsen av lærerarbeid i møte med undervisningssituasjonen, elevene og deres foresatte. Bearbeidelse av disse uoverensstemmelsene fremmer utvikling av læreres forståelse av lærerarbeid og bidrar til utviklingen av læreres praksis (Clandinin, Pushor, & Orr, 2007; Orland-Barak & Maskit, 2011). Kompleksiteten nye lærere opplever i overgangen til lærerarbeid utfordrer dem til å finne nye måter å gi mening til de situasjonene som oppstår i hverdagen (Losano et al., 2017; Orland-Barak & Maskit, 2011).

Det er en utbredt forestilling at profesjonsutdanning skal bidra til utvikling av den nyutdannedes forståelse av sitt fremtidige yrke og arbeid (Repstad, 2002). Hvilken rolle lærerutdanningen har for utviklingen av nye læreres forståelse av lærerarbeid er et sentralt tema i forskning på overgangen fra utdanning til arbeid.

Forskningen diskuterer hvorvidt lærerutdanningen formidler et idealisert bilde av elevene og av samarbeid med elevenes foreldre/foresatte (Furlong, 2013) eller hvorvidt den bidrar til at lærerstudenter utvikler en bevissthet om egne forestillinger om lærerarbeid (Fransson et al., 2008; Ruohotie-Lyhty, 2013). Det har etter hvert blitt utviklet sterkere enighet om at overgangen til lærerarbeid heller må ses i sammenheng med lærerutdanningen og med skolen som fremtidig arbeidsplass for lærere. Lærerutdanningen er i dette tilfelle kun en begynnelse og ingen avslutning på læreres profesjonelle utvikling. Lærerutdanningen forutsetter at læring og utvikling av profesjonell kunnskap fortsetter etter endt utdanning, noe som vil videreutvikles og omtolkes i læreres møte med elever og deres foresatte (Fransson et al., 2008; Losano et al., 2017). Det er imidlertid få studier som følger nyutdannede lærere inn i arbeidslivet fra den perioden de er lærerstudenter. Denne studien kaster dermed lys over den nyutdannedes profesjonelle utvikling gjennom å undersøke deres forståelse av forholdet til elevene og deres foresatte i en tidlig fase: fra det siste semesteret i lærerutdanning til de første tre månedene i arbeid.

Utviklingen av nye læreres forståelse av lærerarbeid blir særlig utfordret i møte med elever og klasseledelse. Nyutdannede blir ofte utfordret av elevenes atferd både inne i og utenfor klasserommet (Furlong, 2013; Losano et al., 2017). Noen nyutdannede lærere kan gå bort fra sin ofte ideelle forestilling om at elevene er genuint interessert i hva læreren prøver å lære bort (Losano et al., 2017). Et av de spørsmålene nyutdannede lærere prøver å finne svar på i overgangen til lærerarbeid er hvor grensene ligger for elevenes medbestemmelse (Losano et al., 2017). Nyutdannede lærere oppdager ofte at en leder- eller veilederrolle er mer passende overfor elevene. Behovet for å være en lærer som klarer å både ha en gjensidig tillitsfull relasjon med elevene og samtidig ha klare forventninger til dem, blir stadig mer prioritert blant nyutdannede i overgangen (Beattie, 2009; Fransson et al., 2008). Den norske forskningen på nye lærere hevder også at møtet med elevene gir nye lærere behov for å finne en balanse mellom tydelig klasseledelse og det å komme elevene i møte (Amundsen, 2007; Ulvik, 2018; Ulvik et al., 2016).

Den andre delen av lærerarbeid som vekker sterke følelser hos nyutdannede lærere, er foreldresamarbeid. Slik dette fremstår i forskningen, vekker foreldresamarbeid svært mange bekymringer hos nyutdannede lærere (Rieg, Paquette, & Chen, 2007). Forståelsen av foreldresamarbeid konstrueres på bakgrunn av personlige erfaringer og den kunnskapen nyutdannede lærere får i utdanningen, men flere studier tyder likevel på at foreldresamarbeid oppleves av

nyutdannede som krevende og skremmende (Fantilli & McDougall, 2009; Melnick & Meister, 2008). Bekymringen for samarbeidet med foreldrene/foresatte kjennetegnes av nye læreres usikkerhet i møte med foreldrene/foresatte, og da særlig med tanke på konfliktsituasjoner der nyutdannede må forsvare sine handlinger og beslutninger. Den eksisterende forskningen understreker at helt nye lærere ofte har vanskeligheter med å kommunisere med elevens foreldre/foresatte. Forskningen peker på at nye lærere ofte mangler forståelse av samarbeidet (Epstein, 2018), men det er få studier som forsøker å forklare hvordan denne forståelsen utvikles hos de nyutdannede lærerne og hvordan deres forståelse påvirker samarbeidet med foreldre/foresatte. Denne studien vil derfor bidra med ny kunnskap om sammenhengen mellom de nyutdannedes forståelse av foreldresamarbeid og deres realisering av dette samarbeidet.

De fleste studier som undersøker de nyutdannedes møte med lærerarbeidet beskriver dette møtet som meningsfylt for nye læreres forståelse av sitt arbeid. Samtidig fremstilles dette møtet også ofte som vanskelig, og nyutdannede som noen som har behov for hjelp. Det er imidlertid få undersøkelser som kaster lys over hvorfor møtet med lærerarbeidet kan oppleves som krevende. Denne studien bidrar til feltet med ny kunnskap om hvorfor møtet med elevene og deres foresatte kan oppleves som problematisk.

4.5. Læreres individuelle forståelse av skole som organisasjon

Starten på læreres profesjonelle liv beskrives også som en periode der nyutdannede lærere blir kjent med de organisatoriske aspektene ved lærerarbeid, ved den enkelte skole (Correa, Martínez-Arbeláiz, & Aberasturi-Apraiz, 2015; Losano et al., 2017). I den sammenheng vil skolen som organisasjon ha en sentral plass som et sted der ytre krav og forventninger møter læreres «forventninger om hvordan de blir verdsatt, anerkjent, forstått og sett» (Irgens, 2016, p. 21). I overgangen til lærerarbeid blir gårsdagens lærerstudenter til lærere, og det å bli akseptert og anerkjent av kolleger som profesjonell kan oppleves som en strevsom prosess (Ballet & Kelchtermans, 2009; Jokikokko, Uitto, Deketelaere, & Estola, 2017).

Både nasjonalt og globalt har forskningen gjerne sett på lærere ut fra et individuelt perspektiv og rettet mindre oppmerksomhet mot nyutdannede lærere som aktører innenfor rammene som er etablert rundt dem, og som også har stor betydning for deres arbeid (Hermansen et al., 2018; Johnson et al., 2014).

Forskningen presenterer nye læreres møte med skolen som organisasjon som noe overveldende. Det mest karakteristiske ved dette møtet er at nye lærere i

liten grad er forberedt på de organisatoriske aspektene ved lærerarbeidet. Kunnskapen om skolen som organisasjon er i mange tilfeller umulig å direkte overføre til arbeidsplassen. Det har også blitt uttrykt at nye lærere opplever adgangen til lærerarbeid som stressende; de får ofte tilbud om jobb ganske seint, gjerne rett før skolestart, og takker ja til stillingene selv om tilbudet passer dårlig til deres formelle kompetanse (Bergsvik, Grimsæth, & Nordvik, 2005).

Nyutdannede lærere opplever også ofte at de anstrenger seg for å vise sine mer erfarne kolleger at de behersker jobben (Jokikokko et al., 2017; Losano et al., 2017). Nye lærere er ofte de yngste blant kollegene, og dette kan føre til usikkerhet. Nyutdannede lærere påtar seg derfor ofte ekstraoppgaver som ikke har en direkte relevans til deres primære undervisningsoppgaver, som for eksempel å arrangere sosiale sammenkomster på skolen for elever eller for ansatte (Clandinin, 2015). Nyutdannede lærere utvikler også en trang til å yte mer enn de er pålagt, nettopp for å overbevise kollegene og foresatte om at de er dyktige nok (Jokikokko et al., 2017).

Skolen som organisasjon tilbyr ofte nye lærere utfordrende tilsettings- og arbeidsforhold (Johnson, 2006; Plessis & Sunde, 2017). Midlertidig ansettelse av nyutdannede lærere synes å begrense deres handlingsrom og deres mulighet til å bidra til skolens utvikling. En ansettelse som er begrenset i tid, kan også sette rammer for hvilken hjelp og støtte en nyutdannet lærer kan våge å spørre om på skolen (Correa et al., 2015). Forskning på nye lærere har vist at støtteordninger for nye lærere realiseres noe ulikt fra land til land, og fra skole til skole (Aspfors & Bondas, 2013; Kemmis et al., 2014).

Forskningen på utviklingen av nye læreres forståelse av skolen som organisasjon er noe mindre utbredt enn forskningen på de performative sidene av læreryrket. Denne studien vil derfor bidra til feltet med kunnskap om hva kjennetegner nye læreres møte med skolen som organisasjon.

4.6. Oppsummering av kapitlet

I dette kapitlet har jeg presentert en gjennomgang av tidligere forskning på overgangen fra utdanning til arbeid og forskning på nye læreres forståelse av lærerarbeid. Overgangen forklares av ulike forskningsfelt som en overgangsfase som bringer den profesjonelle til nye møter og opplevelser. Imidlertid er det en mangel på studier som tar kontakt med nye lærere allerede i lærerutdanningen og er rettet mot å undersøke utviklingen av nye læreres individuelle forståelse av lærerarbeid i de aller første møtene med elever, deres foresatte og skolen som

organisasjon. Denne avhandlingen kaster derfor lys på overgangen som en dynamisk prosess der de nyutdannedes selvforståelse utvikles i møte med både de performative og organisatoriske aspektene ved lærerarbeid. Videre bidrar avhandlingen til feltet med en forståelse av hvorfor overgangen kan oppleves som krevende.

5. Teoretisk rammeverk: Filosofisk hermeneutikk og narrativ teori

Denne studien bygger på tre delstudier, som sammen gir innsikt i betydningen overgangen til lærerarbeid har for utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeidet. I dette kapitlet presenterer jeg det teoretiske rammeverket som studien bygger på og som bidrar til denne studiens forståelse av nye læreres perspektiver og deres overgang mellom utdanning og arbeid.

Teori kan sies å være et sett av hypoteser, antagelser eller forklaringer som beskriver en del av virkeligheten. «En teori skal utgjøre en sammenhengende helhet som vi kan bruke for å forklare en så stor del av eksisterende datainformasjon som mulig» hevder Patel med kolleger (2011; 1995). Når det gjelder forskning på overgangen til lærerarbeid, kan flere teorier ha samme forklaringsverdi for fenomenet som studeres, derfor anvender jeg heller betegnelsen *teoretisk rammeverk* fremfor *teori* i denne avhandlingen. Dette handler først og fremst om at studien bygges på to nærliggende teoretiske tradisjoner; filosofisk hermeneutikk og narrativ teori, og at en kombinasjon av disse kan gi en innsikt i utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeid i den aktuelle fasen. Samtidig gir studiens teoretiske rammeverk mulighet til å undersøke overgangen til lærerarbeid som en dynamisk utviklingsprosess der utviklingen oppstår i møte med utfordringene.

Filosofisk hermeneutikk og narrativ teori har sitt utspring i hermeneutisk tradisjon og er interessert i tolkning og forståelse av menneskelige erfaringer eller en tekst. Begrepet *hermeneutikk* har sine røtter i det greske ordet *hermenia* som betyr «å utlegge eller å forklare» eller «å oversette eller å fortolke» (Gustavsson, 2011). Opprinnelig ble hermeneutikken anvendt for å tolke religiøse tekster, men på 1800-tallet ble anvendelsen utvidet til å omfatte ikke-religiøse tekster. Den hermeneutiske måten å tolke teksten på kjennetegnes av forholdet mellom tekstens deler og helhet, der det å tolke teksten først og fremst betyr å forstå den. Hermeneutikken ble etter hvert anerkjent som både filosofisk lære om tolkning og som en metode i humanvitenskapene. På slutten av 1800-tallet argumenterte den tyske filosofen Wilhelm Dilthey (1833-1911) for at en grunnleggende forskjell mellom naturvitenskap og humanvitenskaper er at humanvitenskap tilstreber å forstå mennesker og den verden de lever i, mens naturvitenskap forsøker å forklare hendelser i naturen gjennom synliggjøring av sammenhenger og årsaker (Gustavsson, 1998). Senere har hermeneutikken inspirert flere filosofer og blitt

utgangspunkt for utviklingen av den filosofiske hermeneutikken og den narrative teorien som denne studien bygger på.

Nye læreres individuelle forståelse av lærerarbeid og overgangen til arbeid som en utviklingsprosess er de elementene som jeg tilstreber å forstå i dette prosjektet. Videre i teksten presenterer jeg hvordan filosofisk hermeneutisk tradisjon og narrativ teori kan bidra til å kaste lys over avhandlingens problemstilling og også bidra til en økt forståelse av overgangen til lærerarbeid og dens betydning for utviklingen av nye læreres perspektiver på sitt arbeid.

5.1. Filosofisk hermeneutikk

Filosofisk hermeneutikk betegner videreutviklingen av fenomenologisk tradisjon til hermeneutikk. Den tyske filosof Hans-Georg Gadamer (1900-2002) og hans lærer Martin Heidegger (1889-1976), har en sentral plass i filosofisk hermeneutikk. Heidegger påsto at menneskets eksistens på mange måter er betinget av menneskets livsverden og omgivelser. Hans-Georg Gadamer videreutviklet denne tanken og hevdet at livsverdenen også påvirker den måten mennesket tolker seg selv på, og at det derfor er umulig å sette parentes om egen forståelse i en erkjennelsesprosess (Gadamer, 2004, pp. 236–237). Gadamer forholdt seg kritisk til den daværende vitenskapen som søkte etter sannhet i form av allmenn kunnskap om verden. I sin kritikk var Gadamer mest opptatt av forståelsesprosessen. Han hevdet at de metodene forskeren velger, heller gir forskeren et svar på et spørsmål enn en garanti for å finne sannhet. Selv om Gadamer har skrevet sitt verk «Sannhet og metode» som et vitenskapsteoretisk fundament for humanvitenskapene, anvender jeg Gadamer i denne studien som teoretisk referanseramme. Denne referanserammen avspeiler min egen forståelse av studiens sentrale begreper og forklarer utviklingen av menneskets forståelse samt hvordan forståelse og tolkning henger sammen.

Slik jeg leser Gadamer, hevder han at mennesker befinner seg i kontinuerlig interaksjon med verden de lever i. I følge Gustavsson (2011), understreker Gadamer at tolkninger av verden mennesket lever i, alltid vil være preget av det samfunnet eller felleskapet det mennesket tilhører. Ut fra Gadamers filosofiske hermeneutikk, slik denne studien anvender denne, forstår og tolker de nyutdannede lærerarbeid på hver sin individuelle måte, som er basert på egen erfaring.

Menneskets måter å forstå verden på kaller Gadamer for *forståelseshorison*t. Forståelseshorisonen er unik fra menneske til menneske (2004, s.234). Forståelseshorisonen befinner seg i stadig utvikling. I følge

Gadamer er en horisont «det synsfelt, der omfatter og omslutter alt det, som er synlig fra et bestemt punkt» (s. 288). Sett i lys av filosofisk hermeneutikk fremstår et av studiens sentrale begrep, *perspektiv*, som en horisont: som et «synsfelt» som både bidrar til forståelse av lærerarbeid og som innebærer elementer av uvitenhet. Det vil si at lærerstudenter og nye lærere besitter en viss forståelse av hva lærerarbeid kan innebære, men denne forståelsen er likevel ikke fullstendig, at det alltid er noe vi ikke ser. Slik jeg leser Gadamer, omtaler han menneskets horisont på en positiv måte, som et utgangspunkt og en mulighet til å se ut i verden. «Den, der har horisont, er i stand til at foretage den rette vurdering med hensyn til nært eller fjernt, stort eller småt angående alle de ting, der ligger inden for hans horisont» (s. 288). På denne måten fremstår nye læreres perspektiver på lærerarbeid som et utgangspunkt for å forstå og å tolke lærerarbeid og lærerpraksis på.

Forståelseshorisonten, som vi har sett overfor, kan videreutvikles, der utviklingen innebærer store og små forandringer i de måtene mennesket forstår og tolker verden og seg selv på. Når mennesket opplever en situasjon der tidligere måter å tolke situasjonen på er utilstrekkelige for å håndtere den, oppstår det en *hermeneutisk hendelse* som videre fører til *utvidelse* av forståelseshorisonten. I kapittel 4 så vi at overgangen til lærerarbeid stiller nye lærere overfor nye situasjoner og oppgaver. I dette møtet opplever ofte nye lærere at de trenger nye måter å håndtere klassesituasjonen, elevene og sine arbeidsoppgaver på. Sett i lys av filosofisk hermeneutikk fremstår overgangen som en utfordrende situasjon, som består av flere hermeneutiske hendelser.

Mennesket, slik jeg tolker Gadamers filosofi, befinner seg alltid mellom det kjente og det ukjente, og i møte med det ukjente utvikles forståelse av verden. I møtet med det ukjente gjør mennesket en *hermeneutisk erfaring*, en erfaring med å bli utfordret av en hendelse eller situasjon, samt å møte et behov for en ny tolkning av (s. 444). I lys av denne tolkningen av Gadamers filosofi, fremstår perspektiver på lærerarbeid hos nye lærere som dynamiske. I følge Gadamer kan ikke horisonten revideres fullstendig, men mennesket kan forkaste ulike deler av forståelsen i møte med konkrete erfaringer som ikke passer inn i en eksisterende forståelsesramme (2004). Sett fra et hermeneutisk ståsted, innebærer overgangen til lærerarbeid et møte mellom balanse og ubalanse, harmoni og disharmoni, mellom det å føle seg hjemme og å føle seg fremmed (Gustavsson, 1998). Å være fremmed betyr å være i ubalanse eller å komme seg ut av et hverdagsliv der livshendelsene gjentar seg dag etter dag. Å være i ubalanse betyr å tvile på det

mennesker ser og opplever. I et slikt møte med det ukjente henvises mennesker til sine erfaringer og det som de har allerede opplevd tidligere og som derfor kan hjelpe med å tolke det fremmede. Mennesker tolker og omarbeider det ukjente de møter i verden gjennom egne referanserammer, samtidig som rammene utvides i de utallige møtene med det fremmede i verden der ute (Gustavsson, 2001). Med andre ord lærer de nyutdannede om seg selv i møtene med det ukjente.

Innenfor filosofisk hermeneutikk, er begrepet *tradisjon* en overordnet betegnelse for omgivelsene mennesker utvikler seg i. I følge Gadamer (2010), er det tradisjonen og de rammene den gir oss bidrar til en forståelse av verden. Denne forståelsen skaper både språk og tolkningsmønstre for å beskrive våre erfaringer. Tradisjonen er således ikke en hindring for nye erfaringer og holder ikke et menneske borte fra nye oppdagelser og valg. Tradisjonen er ikke noe mennesker har, men noe mennesker bruker for å forstå sitt liv, den skaper basis, muligheter og vilkår for tolkning av nye erfaringer og opplevelser. Tradisjonen bidrar også til utvikling av både selvforståelse og forståelse av omverden. Når jeg i denne studien anvender begrepet læreres *perspektiv* innebærer det at jeg ser på nye læreres egne måter å forstå lærerarbeid på som en forlengelse av den tradisjonen de vokste opp og har fått utdanning i. I denne studien anvender jeg begrepet *tradisjon* i en betydning som er inspirert av studiens teoretiske rammeverk og, som jeg har presentert tidligere (kapittel 2), inkluderer skole og lærerutdanning som betydningsfulle for utviklingen av nye læreres forståelseshorisont på lærerarbeid.

Sett ifra filosofisk-hermeneutisk perspektiv kommer menneskets eksistens og liv til uttrykk gjennom språket, skriftlige tekster, handlinger og livsytringer. Gadamer (2004) understreker at en kan forstå andre menneskers liv eller egen livssituasjon gjennom en tolkning av menneskets liv, der virkeligheten er av en språklig natur. Med andre ord kan et menneske tilegne seg kunnskap om et annet menneskes virkelighet gjennom språk, tolkning og forståelse. Å uttrykke sin eksistens gjennom språket er et genuint menneskelig fenomen, der mennesket er dialogisk og meningssøkende. Når vi forsøker å forstå et annet menneske, en tekst eller en situasjon, gjør vi det på en dialogisk måte, gjennom en samtale (Gadamer, 2004, pp. 349, 358–359). Å forstå verden er en dialogisk prosess, og forståelsen realiseres gjennom en samtale med mennesket, teksten eller en hendelse en forsøker å forstå. Om individet tenker på egen hånd, får mennesket en samtale med seg selv (Steinsholt & Løvlie, 2011). I en samtale med den andre møter menneskets forståelse en annen forståelse, der den individuelle forståelsesrammen utfordres til

å begripe den andre. Denne prosessen er uendelig og hver ny forståelse av verden vil alltid være begrenset av det vi visste tidligere, det vil si av vår forforståelse.

5.2. Narrativ teori

Narrativ teori er en samlebetegnelse som inkluderer en rekke teoretiske tradisjoner med røtter i litteraturvitenskapen. Denne studien bygger på den amerikanske psykologen Jerome S. Bruner (1915-2016) sin narrative teori som plasserer seg innenfor det hermeneutiske paradigme. I Jerome S. Bruners' to verk «Actual minds, possible worlds» (1986) og «Making stories: law, literature, life» (2003) beskrives mennesket som et tolkende vesen som utvikler sin forståelse av verden ved å oppleve utfordrende situasjoner. Jerome S. Bruner sin forståelse av sammenhengen mellom utfordringene og menneskets utvikling er sentral for denne avhandlingen fordi nyutdannede lærere kan oppleve overgangen til lærerarbeid som meningsfull for deres profesjonelle utvikling. Samtidig hevdet Bruner at mennesker har et genuint behov for å ordne livshendelsene i en fortelling, noe som gir mulighet til å undersøke hvilke hendelser som er avgjørende for de nyutdannedes profesjonelle utvikling i overgangen.

Narrativ teori har over lengre tid vært interessert i hva en tekst formidler gjennom fortellingens strukturelle og formelle elementer. Fortellinger (narrativer) som kunnskapsform i en vitenskapelig sammenheng ble først anerkjent midt på 1980-tallet. Jerome S. Bruner (2003) kaller den store interessen for individuelle fortellinger for «den narrative vending». Ordet narrativ stammer fra det latinske *narro* og betyr «å fortelle eller skildre». *Narratio* betyr fortelling eller fremstilling (Steinnes, 1989). Forskningen anvender narrativer ut fra to ulike perspektiver: som en vitenskapsteoretisk forståelse av det fenomenet som studeres, og som et metodisk redskap for å besvare forskningsspørsmålet. I teksten videre vil jeg konsentrere meg om det første perspektivet; vitenskapsteoretisk forståelse, mens i det følgende metodekapitlet, vil narrativer som forskningsverktøy bli nærmere presentert.

Ut ifra en narrativ vitenskapsteoretisk forståelse fremstår mennesket som et aktivt og meningssøkende vesen. Mennesket har et behov for å kunne orientere seg i en kaotisk verden, og å skape mening i de erfaringene, hendelsene og inntrykkene det til enhver tid opplever. Jerome S. Bruner (1990) foreslo å se på narrativ forståelse av verden som en av to grunnleggende typer menneskelige kognitive evner. Selv om det er en vitenskapsteoretisk forskjell mellom Bruner og Gadamer som jeg kommer tilbake til i metodekapitlet, betegner Bruner mennesker som

homo narrans og hevder på liknende vis som Gadamer (2010) at mennesker har en medfødt tilbøyelighet til å fortelle og å forstå, samt å tolke enhver situasjon.

Virkeligheten skapes gjennom språk og fortelling. Menneskets forståelse av virkeligheten vil alltid være en konstruksjon – en fortelling som er konstruert ut fra erfaringene en har gjort seg frem til her og nå. Som det ble nevnt i det forrige kapitlet, fremstår nye læreres perspektiver av lærerarbeid som en del og resultat av deres livslange erfaring. Denne erfaringen handler først og fremst om deres møter med skolen og lærerne, og av å være i de situasjonene der de har vært i elevrollen. Den narrative tilnærmingen forklarer hvordan nye lærere gir mening til disse situasjonene og oppfatter de ulike hendelsene som viktige eller avgjørende (Bruner, 1986). Fortellinger ordner hendelser i retrospektiv, noe som gjør menneskets erfaringer og verden som sådan mer håndterbar. Fortellingen er derfor en sammensetning av ulike elementer og hendelser. I fortellingene, hevder Johansson (2005, p. 17), blir «det kaotiske [...] til ordning, det fragmenterte blir til helhet». Basert på dette teoretiske perspektivet på narrativer forstår denne studien læreres fortellinger i overgangen som en kilde til å forstå hvordan de organiserer og strukturerer sine erfaringer i denne viktige fasen i deres profesjonelle utvikling.

En fortelling skapes på grunnlag av menneskets indre og ytre elementer. De indre elementene gjenspeiler minner, følelser, verdier, ideer og antagelser, men de ytre snakker ut ifra den kultur mennesket lever i. Selv om det kulturelle og samfunnsmessige på mange måter influerer fortellingene, er mennesket ikke begrenset i disse. Fortellingene er meningsskapende og skaper det unike hvert menneske presenterer seg selv med i vår verden. Sett i lys av denne studien, er enhver ny lærer unik, med egne livsforløp og erfaringer, noe som også gjør deres perspektiv på lærerarbeid unike.

I følge Jerome S. Bruner (2003) er det særlig når mennesket er utsatt for en hermeneutisk hendelse (en utfordrende situasjon) at mennesket konstruerer en fortelling. Overgangen til lærerarbeid kan sies å være en utfordrende periode som ofte fremstilles som et brudd med tidligere forståelser av lærerarbeid. Fortellingen vil derfor fremstå som en måte å håndtere utfordringene på og fremheve sammenhengen. I denne studien anvender jeg narrativ metode for å undersøke utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeid over tid og som en prosess.

5.3. Oppsummering av kapitlet

Både filosofisk hermeneutikk og narrativ teori ser på menneskets liv som en evig utvikling og som samspill med omverdenen. I kapittel 4 beskrives utviklingen av nye læreres forståelse av sitt arbeid som en dynamisk prosess. Filosofisk hermeneutikk og narrativ teori tilfører nye aspekter ved denne prosessen, nemlig kontekstenes betydning for utvikling av de nyutdannedes forståelse og overgangen som en sammenhengende prosess. Studiens teoretiske rammeverk bidrar med en forståelse av sammenhengen mellom kontekst (tradisjon og kultur), avgjørende hendelser og utviklingen av læreres perspektiver på lærerarbeid. På denne måten bidrar avhandlingen til å videreutvikle begrepet læreres perspektiv ved å tilføre en forståelse av perspektiv som læreres subjektiv forståelse av sin rolle og sitt arbeid.

6. Metodologi og metode

Vitenskapsteoretiske og epistemologiske valg ligger til grunn i enhver studie. Disse valgene viser hvordan den enkelte forsker forstår sammenhengen mellom mennesket og verden, samt hvordan kunnskap om verden oppnås, og det er mine undringer, min motivasjon og mitt syn på verden og mennesker som gjennomsyrrer denne studien. Dette kapitlet er todelt: i den første delen reflekterer jeg over de filosofiske ideene som ligger bak metoden i studien. I den andre delen presenterer jeg fremgangsmåten jeg har brukt for å besvare hovedproblemstillingen: Hvilken betydning har overgangen til lærerarbeid for utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeidet?

6.1. Metodologi

Denne studien bygger på en hermeneutisk forståelse av verden og menneskets utvikling og plasserer seg innenfor en kvalitativ fortolkende forskningstradisjon. Den kvalitative forskningstradisjonen tilstreber å forstå og å tolke menneskets eksistens og relasjon med verden. Den kvalitative tilnærmingen er valgt fordi jeg undersøker nye læreres individuelle forståelser, holdninger, intensjoner og innsikter som kommer til uttrykk gjennom språket. Innenfor hermeneutikken forstås menneskets eksistens som språklig konstituert, noe som begrunner valget av kvalitative intervjuer i denne avhandlingen (Alvesson & Skoldberg, 2000).

I følge Denzin og Lincoln (2013) har en kvalitativ tilnærming som formål å oppnå en forståelse av sosiale og menneskelige fenomener i deres naturlige setting. I følge Erickson (1986), som er sitert i Hatch (2002), forsøker kvalitativ forskning å svare på to vesentlige spørsmål: *Hva skjer egentlig her?* og *Hva betyr det som skjer for de menneskene som involvert i hendelsene?* En slik oppmerksomhet på fenomenet i dybde og detalj, er i følge Gudmundsdottir (1992), noe som særlig kjennetegner kvalitativ tilnærming, da antall deltagere kan være mindre og feltet relativt ensartet og geografisk begrenset. I denne studien retter jeg min oppmerksomhet mot detaljer og forsøker å oppnå dybde i forståelse av nye læreres perspektiver og den utviklingen som oppstår i overgangen til lærerarbeid. Denne studien setter søkelys på de hendelsene og situasjonene som deltagerne oppfatter som meningsfulle.

Forskernes vitenskapsteoretiske og epistemologiske standpunkter har innflytelse på forskernes måte å se fenomenet som studeres på, samt hvilke fremgangsmåter forskeren anvender og hva som oppfattes som gyldig kunnskap. I

denne avhandlingen kombineres det ideer fra sosialpsykologi, filosofisk hermeneutikk og narrativ teori. Begrepet *perspektiv* er i utgangspunktet et sosiologisk begrep som ble videre anvendt i studier på selvforståelse. På denne måten kan begrepet perspektiv også knyttes til psykologi. Samtidig anvender jeg den filosofiske hermeneutikken til Gadamer, som et vitenskapsteoretisk verk, og ikke en studie om utviklingen av nye læreres forståelse. I tillegg benytter jeg meg den narrative teori til Jerome S. Bruners som er en sosialpsykolog. I og med at jeg henter inspirasjon fra ulike tradisjoner, finnes det elementer i alle disse tradisjonene som på hver sin måte utfyller og bidrar til utvikling av studiens forståelse av læreres perspektiver. Gadamers begrep *forståelseshorison*t og begrepet *læreres perspektiv* har menneskets individuelle forståelse av verden rundt seg til felles. Forskning på læreres perspektiv har ikke lyktes med å utvikle ideen om hvorvidt perspektivene er endringsdyktige, men filosofisk hermeneutikk gir en innsikt i hvordan denne utviklingen er mulig. Felles for anvendte filosofiske tradisjoner og forskningstradisjoner er at avgjørende hendelser eller utfordrende situasjoner forstås som betydningsfulle for menneskets utvikling. På denne måten bidrar en slik kombinasjon av filosofi og forskningstradisjoner med å forstå hvilken betydning overgangen har for utviklingen av de nyutdannedes perspektiv på lærerarbeid.

Siden jeg forholder meg til hermeneutikk, kan forskningsprosessen i denne studien ligne på en stadig bevegelse eller pendel mellom delene og helhetene. I denne avhandlingen etterstreber jeg å beskrive de nyansene som finnes i de mangfoldige opplevelsene av overgangen til lærerarbeid for å kaste lys på det potensialet som overgangen har. Derfor kan resultatet av denne undersøkelsen bidra med et nytt blikk på et fenomen som enhver nyutdannet lærer opplever i overgangen til lærerarbeid.

Konseptene *prosess* og *midlertidighet* (temporality) er sentrale i metodologien som ligger bak metoden i denne studien. Forskeren står overfor nåtiden hvilken antyder fremtiden. I følge Clandinin og Connelly (2000) er alt midlertidig og noe som kommer til å endre seg i fremtiden. Det er derfor perspektiver på lærerarbeid i denne studien ses som dynamiske, og det øyeblikket jeg får kontakt med deltagerne betraktes som momenter i en pågående utviklingsprosess. I denne studien oppfatter jeg nye lærere som deltagere i en kontinuerlig og bestandig utviklingsprosess, der er det særlig viktig å fortelle om «in terms of the process» (Clandinin, 2000, p. 30). Deltagerne ses i denne studien som mennesker som beveger seg fra noe som har vært (from what it was) gjennom

hva det er per i dag (what is) og til hva det blir i fremtiden (to what will be in future) (Clandinin, 2000). En illustrasjon av studiens forståelse av midlertidighet og prosess i utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeid, er presentert nedenfor i figur 3. I figuren nedenfor er det en spalte mellom fortid og fremtid. De to tangerer hverandre, og tangeringspunktet er her og nå-øyeblikket.

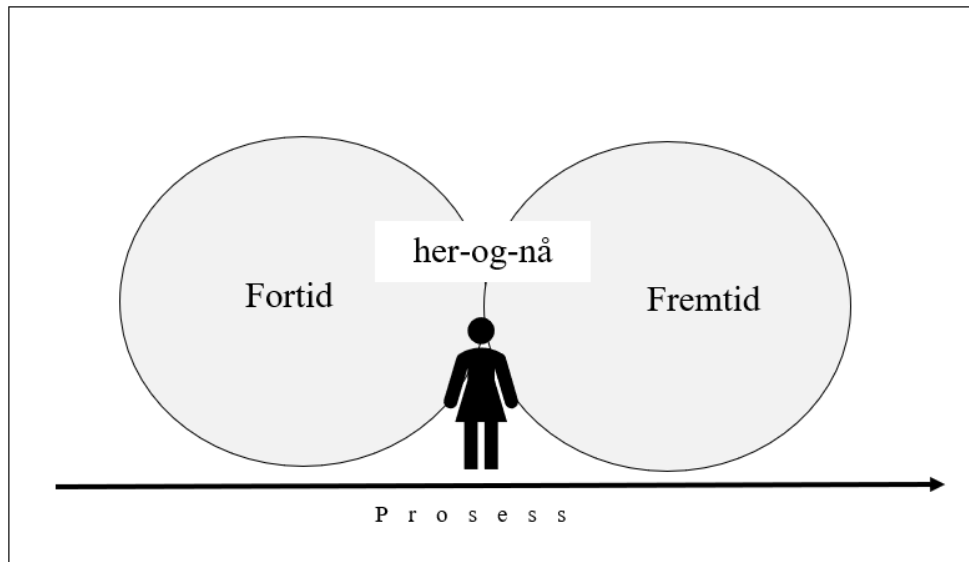


Fig.3 Nye læreres perspektiver på lærerarbeidet: prosess og midlertidighet

Kvalitativ forskningstradisjon kjennetegnes også av en ide om at ny kunnskap om verden konstrueres i møte mellom forskeren og personene som deltar i studien. Nye lærere i studien omtales både i kapp og i de empiriske delstudiene (studie1, 2, 3) som *deltagere*. Dette begrepet ble valgt fremfor begrepet *informant* som forutsetter at personen gir informasjon og opplysninger om noe (Postholm, 2010). Begrepet *deltager* antyder derimot at personen er med på å konstruere ny kunnskap for forskningsfeltet og er involvert i forskningsprosessen. Som det blir presentert videre i kapitlet, deltok deltagerne også i valideringen av datamaterialet. Forskningsdeltagerne i denne studien betraktes som bidragsytere i forskningsprosjektet. Uten deltagerne og deres lyst til å være med i denne studien hadde ikke studien vært mulig.

6.2. Metode

En transparent beskrivelse av fremgangsmåten forskeren har brukt i sin studie er en av de kravene som stilles til enhver kvalitativ undersøkelse. En transparent fremstilling av de grepene, valgene og beslutningene som har blitt gjort

underbygger studiens troverdighet (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I denne delen av teksten presenterer jeg derfor design, utvalg av deltagerne, og datainnsamlingsstrategiene som ble brukt. Jeg diskuterer også studiens troverdighet og etiske utfordringer og reflekterer over min egen rolle som forsker mot slutten av kapitlet.

6.2.1. Design

Denne avhandlingen bygger på tre delstudier som ble gjennomført for å besvare hovedproblemstillingen. De tre delstudiene baserer seg på et sett av datamaterialet som ble samlet gjennom ti semi-strukturerte intervjuer med fem deltagere.

Datainnsamlingen ble realisert i to runder av intervjuer der det ble gjort forsøk på å få til en omfattende samtale med deltakerne. Det første intervjuet ble gjennomført rett før deres uteksaminering fra grunnskolelærerutdanningen ved et av universitetene i Norge. Det andre intervjuet med de samme deltagerne ble gjennomført etter de tre første månedene i arbeid. I følge Riessman (2008), vil intervjuer som gjennomføres flere ganger og med samme deltagerne, gi mulighet til å fange opp endringsprosesser blant dem.

Da intervjuene var transkribert, utførte jeg analyser med hensyn til de underordnede forskningsspørsmålene. Dette ble gjort i flere steg, der hvert steg resulterte i tre empiriske studier (Studie 2, 3, 4). Tabellen nedenfor illustrerer studiens design (fig.4).

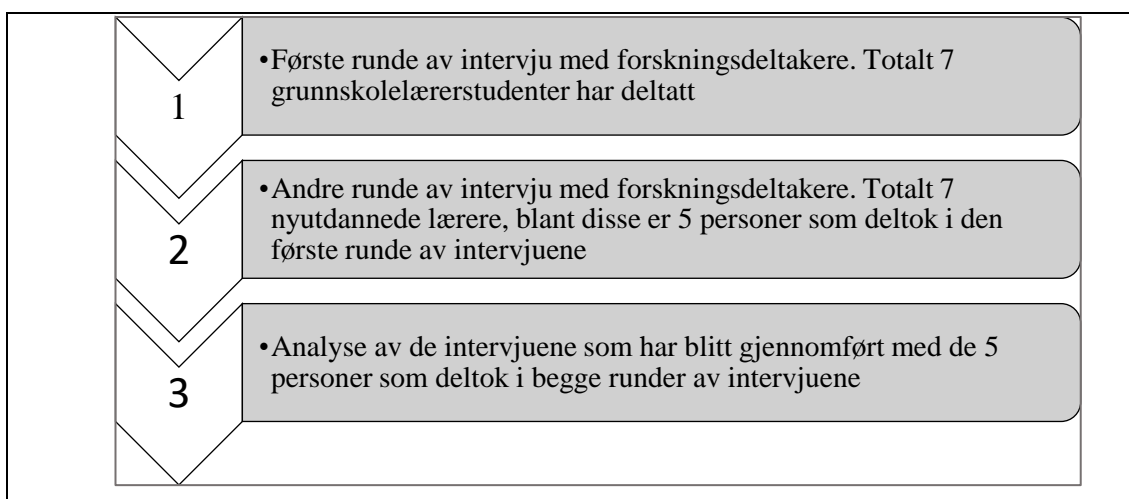


Fig.4. Studiens design

6.2.2. Utvalg av deltagere

Målet med enhver kvalitativ studie er å utvikle forståelsen for fenomenet, i denne studien vil det si å utvikle forståelse for hvilken betydning overgangen til arbeid har for utviklingen av nye læreres perspektiver på lærerarbeidet. For å nå dette målet, rekrutterte jeg for deltagelsen i undersøkelsen mennesker som hadde erfaring med og/eller kunnskap om fenomenet som studeres (Kvale, 1997). Med andre ord, jeg inviterte grunnskolelærerstudenter som var snart ferdig med sin lærerutdanning og som var på jakt etter lærerjobb. Det at de potensielle deltagerne skulle ha planer om å jobbe som lærere var et av utvalgskriteriene. Det andre var at deltagerne ville ha kontakt med meg, forskeren, to ganger i løpet av de påfølgende månedene av deres liv. Å utvikle utvalgskriterier er særlig viktig i kvalitativ forskning. Nettopp fordi hensikten med den type forskning er å oppnå og utvikle forståelse for sosiale og menneskelige fenomener i deres naturlige setting (Denzin & Lincoln, 2013), er det nødvendig å få tilgang til de deltagerne som har den unike erfaring og kunnskap som forskeren forsøker å forstå. Rekrutteringen ble utført på ulike måter: via e-post, fremmøte på forelesninger, via en privat Facebook-gruppe der de fleste grunnskolelærerstudentene utvekslet informasjon, via innlegg på LMS og via nettverkene til de deltagerne som stilte opp. Rekrutteringen foregikk i løpet av tre semestre vår og høst 2016 samt vår 2017.

Til sammen syv grunnskolelærerstudenter sa seg villig til å stille opp i prosjektet. Som nevnt ovenfor var et av utvalgskriterier for utvalget at potensielle deltagere skulle ha planer om å begynne i jobb som lærere etter uteksamineringen. Dette kravet kan delvis forklare den forholdsvis lave responsen på forespørslene om deltagelse i prosjektet, da flere av grunnskolelærerstudentene uttrykte et ønske om å studere videre eller ta et år fri etter utdanningen. Utsending av forespørsler via sosiale medier, e-post og via innlegg på LMS ga svake resultater. De fleste deltagerne ble rekruttert gjennom fremmøte på forelesningene. Det er viktig å poengtere at jeg ikke har vært i kontakt med deltagerne tidligere, hverken privat eller som foreleser ved deres utdanningsinstitusjon.

Frafallet er en av de største truslene mot studier som forsøker å følge opp deltagere gjennom en tidsperiode. I dette prosjektet gikk fem av syv deltagerne videre til å bli lærere i skolen. De to andre deltagerne valgte en annen aktivitet etter endt grunnskolelærerutdanning. Dette ble forsøkt kompensert ved å trekke inn to nye deltagere som nylig hadde begynt å jobbe i skolen. Av hensyn til studiens

hovedproblemstilling ble intervjuene med disse to deltagerne ikke tatt med i analysen. Jeg har besluttet å konsentrere meg kun om de intervjuene som ble gjennomført to ganger, og med de samme deltagerne. Dette ble gjort av hensyn til studiens forståelse av overgangen til lærerarbeid som en prosess. En prosess må nødvendigvis studeres i en utvikling, noe som betyr å ha kontakt med deltagerne mer enn en gang.

De deltagerne som jeg har fått tilgang til, har gjennomført grunnskolelærerutdanning og ble deretter ansatt i både store og små skoler, i barne- og ungdomsskoler, i større og mindre byer i Norge. Deltagerne er både kvinner og menn i alderen fra 23 til 37 år. To av fem deltagerne har studert på andre utdanningsprogram tidligere. Da deltagerne ble intervjuet for andre gang jobbet fire av fem deltagerne som kontaktlærere. Alle deltagerne underviste i fag de ikke har kompetanse i. Siden utvalget av deltagerne er forholdsvis lite vil jeg, av anonymitet, ikke presentere deltagerens kjønn, lærerutdanningsinstitusjon eller skolene deltagerne jobber på. Videre følger en presentasjon av de fem deltagerne som av hensyn til anonymiteten har fått betegnelsene Lærer 1, 2, 3, 4 og 5.

Lærer 1

Lærer 1 er 37 år gammel og har minoritetsbakgrunn. Vedkommende er født i Norge, men har foreldre med utenlandsk bakgrunn. Lærer 1 har tidligere tatt en annen type utdanning og har jobberfaring fra et annet yrke. I valg av lærerutdanningen har Lærer 1 blitt motivert av at lærerjobben er sosial og trygg. Lærer 1 gjennomførte 4-årig grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7. Når Lærer 1 intervjues for andre gang, jobber vedkommende som kontaktlærer på en stor barneskole i en større by i Norge. Lærer 1 er også faglærer, blant annet i fag han/hun ikke har formell kompetanse i. Lærer 1 har ikke fått tildelt en mentor på arbeidsplassen, og mener at han/hun heller kan ikke kreve mentorordning på grunn av sin midlertidige stilling.

Lærer 2

Lærer 2 er 23 år gammel og begge foreldrene jobber som lærere. Vedkommende forklarer sitt studievalg som det mest naturlige og at lærerarbeidet fremstår som noe kjent for henne/han. Vedkommende har gjennomført grunnskolelærerutdanningen for trinn 1-7. og jobber etter endt lærerutdanning som faglærer på en liten barneskole i en by i Norge. Lærer 2 underviser i fem fag der fire av fagene er fag vedkommende ikke har formell kompetanse i. Lærer 2 har fått

en mentor som selv ikke hadde lyst til å ta på seg denne oppgaven. Mentoren underviser ikke på samme trinn som han/henne og hun/han opplever det som er savn.

Lærer 3

Lærer 3 er 23 år gammel og har gjennomført grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. Hun/han begrunner sitt valg med at lærerutdanningen gir tilgang til en jobb som handler om relasjoner med mennesker. Etter endt lærerutdanning jobber Lærer 3 som kontaktlærer på en barneskole i en mindre by i Norge. Vedkommende underviser i tre fag, der to av disse er fag vedkommende ikke har formell kompetanse i. Som nytilsatt lærer har Lærer 3 fått en fadder som han/hun kan stille spørsmål underveis. Likevel etterlyser Lærer 3 systematiske møter, noe som ville ha vært mulig ved mentorordningen.

Lærer 4

Lærer 4 er 24 år gammel og har gjennomført grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10. I sitt valg motiveres Lærer 4 av at skolen er en konkurransefri arbeidsplass for mennesker som har en felles interesse i å jobbe med ungdommer. Lærer 4 jobber som kontaktlærer på en større ungdomsskole i en større by i Norge. Lærer 4 har en mentor hun/han setter stor pris på.

Lærer 5

Lærer 5 er 28 år gammel og har gjennomført grunnskolelærerutdanningen for trinn 1-7. Vedkommende har tidligere begynt på flere andre utdanninger, men fant til slutt ut at lærerutdanningen gir større muligheter til å finne jobb. Lærer 5 jobber som kontaktlærer på en større skole i en større by i Norge, og underviser i flere fag han/hun ikke har formell kompetanse i. Lærer 5 har fått tildelt en mentor, og de prøver fremdeles å finne et system som tilrettelegger for jevnlig møter.

6.3.3. Intervju som datainnsamlingsstrategi

Intervjuene i denne studien tilstrebet å være mest mulig som en naturlig samtale og dialog, der jeg oppfattet de nyutdannede som aktive deltagere. Om forskeren er interessert i å lære om deltagerens erfaringer i hele sin kompleksitet, teller hver detalj, hevder Riessman (2008). Detaljer i mitt tilfelle omfatter vesentlige hendelser og vendepunkter. I følge Riessman (2008) innebærer intervjuene i kvalitative studier at forskeren er aktiv og åpen for hvordan deltageren vil fortelle om sine erfaringer.

Kvale (1997) deler intervjuene i tre hovedkategorier som baserer seg på graden av struktur og oppfølging av på forhånd konstruerte spørsmål. Forskningsintervjuet kan derfor være lukket, åpent og semistrukturert. Når jeg i min studie ønsket å være fleksibel under datainnsamlingen slik at deltagerne selv kunne fortelle om de erfaringer de ønsket å fortelle om, benyttet jeg den *semistrukturerte* formen for intervjuene jeg gjennomførte.

Utformingen av spørsmålsguiden var basert på hovedproblemstillingen. Da spørsmålsguiden var ferdig konstruert og i forkant av datainnsamlingen, arrangerte jeg et *pilot-intervju* med en grunnskolelærerstudent. Et oppfølgende pilot-intervju ble gjennomført tre måneder etter at deltageren var kommet i arbeid. Pilot-intervjuene ga meg mulighet til å teste planlagte spørsmål og temaer som jeg hadde tenkt å få svar på under fremtidige samtaler med andre deltagere (Patton, 2002). Etter pilot-intervjuet har jeg endret formuleringene på enkelte spørsmål og kuttet de av spørsmålene som bidro lite til å underbygge studiens problemstilling. Etter pilot-intervjuet ble jeg mer overbevist om at jeg får mer detaljert informasjon når intervjuet er fritt, der spørsmålsguiden snarere fremstår som veiledning for samtalen enn som instruks. Under gjennomføringen av intervjuene med deltagerne var jeg oppmerksom på å ha en dialog med deltagerne, der deltagerne kunne bruke lengre tid på å fortelle om betydningsfulle erfaringer.

Datainnsamlingen foregikk i to faser (før og etter uteksamineringen) og løftet frem ulike temaer, og rekkefølgen på spørsmålene ble ikke fulgt. Spørsmålsguiden var forskjellig for de to tidspunktene for innsamling av data, før og etter endt utdanning. De første intervjuene ble innledet av en presentasjon av prosjektet, og de andre av en kort oppsummering av hvor langt jeg var kommet med forskningsprosjektet. De første intervjuene omfattet følgende temaer: motivasjon for valg av grunnskolelærerutdanningen; erfaringer med utdanningen og praksisperioder; forventninger til sin fremtidige jobb som lærere; forestillinger om lærerarbeid og skole. De andre intervjuene (etter de første tre månedene i arbeid) satte fokus på følgende temaer: erfaringer fra de første møtene med skole, kolleger, elever; erfaringer med veiledningsordningen i skolen; kjennetegn på deres vanlige arbeidsdag. Alle intervjuene ble tatt opp på diktafon, og bruken av diktafonen var blitt godkjent av deltagerne.

Til sammen har jeg gjennomført 14 intervjuer, men kun ti av er med de samme deltagerne. Disse ti intervjuene ble så videre analysert. De ti intervjuene med de fem lærerstudentene som jeg intervjuet to ganger hver, og som jeg valgte å forske videre på, varte fra 37 til 70 minutter. Intervjuene ble gjennomført slik

deltagerne selv mente var den mest komfortable måten å snakke med forskeren på, en via Skype-samtale og de andre på møterom på universitetet og på skolene.

Intervjuformen for datainnsamling gir mulighet til å få tak i det som er vanskelig å observere, det vil si deltagerens individuelle forståelse av det fenomenet som studeres. En av de viktigste forutsetningene for datainnsamling ved hjelp av intervju er at den andres forståelse betraktes som meningsfull og mulig å gjøre eksplisitt (Patton, 2002, p. 341). Når jeg i denne studien samtalte med deltagerne, ønsket jeg, gjennom de nyutdannedes beskrivelser av lærerarbeid, å få innsikt i hvordan deres forståelse av arbeidet utvikler seg i overgangen fra utdanning til arbeid.

Intervjuene begynte med en introduksjon av meg selv, mitt prosjekt og studiens design. Deltagerne underskrev deretter på et informert samtykke der det stod forklart at deltagelsen forutsetter to intervjuer i løpet av et halvt år, før overgangen og etter de første tre månedene i deres jobb som lærere (se vedlegg 2). Videre fortsatte intervjuene med spørsmål der målsettingen var å samle fakta om deltagerens alder, og den type fag de valgte å studere i løpet av grunnskolelærerutdanningen. Under intervjuene forsøkte jeg å få flyt i dialogen med deltagerne slik at de kunne oppleve trygghet. I følge Polkinghorne (1995), åpner også intervjuformen for en mulighet til å få svar på spørsmål forskeren på forhånd ikke hadde tenkt på. Dialogen er viktig, og derfor var frihet og flyt også vesentlige for innsamlingen av data i min studie.

6.3. Analysestrategi

I dette delkapitlet beskriver jeg min fremgangsmåte ved analyse av datamaterialet. Riessman (2008) påpeker at analyse i narrativ forskning er en rekke ulike måter å tolke tekster som har en fortellende form på (s.11). Analyseprosessen presenterer jeg i de tre empiriske studiene.

I følge Elo, Kääriäinen, Kanste, Pölkki, Pölkki, Kyngäs (2008; 2014) gjennomgår enhver analyseprosess tre faser: forberedelsesfase, organiseringsfase og rapportering. Selv om Elo med kolleger har utarbeidet en transparent oversikt over analyseprosesser i kvalitativ forskning, synes det å være vanskelig å direkte overføre den til min studie. Forskeren anvender kvalitative metoder nettopp for å få innsikt i deltagerens perspektiver for så å tolke disse og løfte dem opp på et mer abstrakt og teoretisk nivå. Derfor finner analyseprosessen ofte sted allerede under arbeidet med intervjuguiden (Patton, 2002). Analyseprosessen i denne studien kan best beskrives som en utvidet prosess, som inkluderer analyse og tolkning før de

gjennomførte intervjuene har blitt transkribert. Tabellen nedenfor (fig.5) illustrerer analyseprosessen i denne studien.

| Innledende tolkning og refleksjon | Innledende forberedelse av analyse | Organisering av analyse | Rapportering |
|--|---|---|--|
| Konstruksjon av intervjuguiden, gjennomføring av intervjuer, refleksjon over gjennomførte intervjuer og tolkning av umiddelbare inntrykk | Transkribering av intervjuene | Tematisk analyse Narrativ analyse og analyse av narrativer Fortolkningsanalyse Meta-tolkning av de tre empiriske delstudiene | Studie 1, 2 og 3 Kappa– sammenfattende tekst der en beskrivelse av studiens teoretiske og metodiske fundament står sentralt samt en presentasjon av studiens funn. |

Fig.5. Studiens analyseprosess

6.4. Innledende tolkning og refleksjon

Innledende tolkning og refleksjon var satt i gang i det jeg begynte å tenke over hvilke spørsmål som kunne gi svar på min problemstilling. Allerede under den innledende fasen reflekterte jeg over nødvendigheten av enkelte spørsmål, formen på spørsmålene og strukturen på intervjuene (Kvale, 1997; Patton, 2002). Intervjuene tilstrebet å inspirere deltagerne til å reflektere over lærerarbeid, lærerrollen og skolen som organisasjon. Disse temaene skulle gi tilgang til deltagerens perspektiver på både performative og organisatoriske dimensjoner i lærerarbeidet (Hermansen et al., 2018; Molander & Terum, 2008).

Innledende tolkning og refleksjon fant også sted under og etter pilot-intervjuet, da jeg reflekterte over spørsmålene som ble stilt og de svarene jeg fikk. I etterkant ble dette grunnlaget for en utprøving av andre former for spørsmål som likevel hadde studiens hovedproblemstilling i sikte. Etter hvert intervju noterte jeg hva slags atmosfære som ble skapt under samtalene, og hvorvidt deltagerne var komfortable med å snakke med meg. Jeg var særlig opptatt av å analysere hvor tillitsfull atmosfære som ble skapt under intervjuene. Et annet tema for refleksjon

var også hvorvidt spørsmålene fungerte og om jeg klarte å oppnå den forståelsen jeg ønsket av deltageres perspektiver på lærerarbeid. Dette hjalp meg videre til å justere ordlyden på spørsmålene noe slik at spørsmålene ble mer konkrete og inspirerte til å fortelle fremfor å svare kort på spørsmålene.

6.5. Innledende forberedelse av analyse: transkribering

Transkribering av et muntlig datamateriale til en skriftlig form er en kompleks oversettelsesprosess og, bør, i følge Johansson (2005), omtales som en egen fase i analyseprosessen. Som nevnt ovenfor ble diktafon benyttet under intervjuene, og det var derfor nødvendig å transformere et muntlig datamateriale til en skriftlig form (Polkinghorne, 2002; Riessman, 2008).

Transkriberingen av intervjuene satte i gang min egen tolkning av datamaterialet, der jeg var ledet av studiens problemstilling, og jeg konstruerte setningene på den måten som ga mest mening (Kvale, 1997). Transkriberingen i dette prosjektet har blitt gjennomført med hensyn til å overføre fortellingene om de viktige hendelsene som deltagerne fortalte om i en skriftlig form.

Transkriberingen innebar også at jeg måtte velge bort hvilke ord var mindre viktige for min studie. Derfor markerte jeg i teksten hvor i intervjuprosessen deltagerne smilte eller måtte ta en tenkepause. Etter min mening peker disse momentene på at noen av spørsmålene har deltagerne aldri tenkt på tidligere eller at de vekket minner. At det oppstår pauser under intervjuene er noe naturlig i enhver menneskelig samtale, men i denne studien kunne ikke alle pauser hjelpe i analysen av datamaterialet. Derfor ble de fleste pausene ikke transkribert.

6.6. Organisering av analyse

Denne avhandlingen består tre empiriske delstudier. Alle resultatene som danner grunnlaget for disse tre studiene kom frem gjennom analyseprosessen. Analyseprosessen i kvalitativ forskning kan ikke beskrives med en bestemt metode, og det er gjerne en kombinasjon av flere måter å analysere datamateriale på som benyttes (Kvale, 1997; Patton, 2002). Nettopp på grunn av at det gjerne anvendes en kombinasjon av metoder gjør dette analysen til en unik prosess som ikke følger en bestemt oppskrift på hvordan analysen bør foregå. Når jeg i min studie gjennomførte analysen av de ti transkriberte intervjuene hadde jeg til hensikt «å avdekke de skjulte meningsskattene» (Kvale, 1997, p. 121) som befant seg i dem ved hjelp av ulike måter. I valget mellom ulike måter å analysere datamaterialet på er spørsmålet «Hvordan kan jeg finne ut hva intervjuene forteller

meg om det jeg ønsker å vite?» et av de viktigste (Kvale, 1997). I teksten videre vil jeg presentere de vitenskapsteoretiske og metodiske standpunktene jeg forholdt meg til under analyseprosessen.

For å kunne besvare problemstillingen analyserte jeg det transkriberte datamaterialet. En generell forståelse av analyse innebærer at forskeren skiller ut forskningsmaterialet i separate deler og undersøker relasjoner mellom disse (Johansson, 2005). Oppsummert har jeg gjennom analyseprosessen organisert og undersøkt datamaterialet på en måte som har gjort det mulig å se mønstre, identifisere temaer, oppdage relasjoner, utvikle forklaringer, tolke og generere teorier (Hatch, 2002). De følgende analysestrategiene ble benyttet for å besvare studiens problemstilling:

- tematisk analyse (Riessman, 2008)
- analyse av narrativer og narrativ analyse (Polkinghorne, 2002)
- fortolkende analyse (Hatch, 2002)
- meta-tolkning (Major & Savin-Baden, 2012; Weed, 2005)

Disse fire analysestrategiene klargjøres videre i teksten.

6.6.1. Tematisk analyse

Tematisk analyse innebærer utvikling av de sentrale temaer som kjenner seg ut datamaterialet som helhet og som gir forståelse av det fenomenet som studeres. I denne studien ble tematisk analyse gjennomført både for å få oversikt over de ti transkriberte intervjuene og som en del av enkelte studier (studie 1 og 2).

Tematisk analyse av transkriberte intervjuer ble benyttet med den hensikt å identifisere *hva* deltakere forteller under intervjuene og ikke hvordan, til hvem eller med hvilket formål (Riessman, 2008). På denne måten er det mulig å videre knytte deltagerens utsagn til studiens fokus på *hvorfor* overgangen er utfordrende. Inspirert av Riessmanns (2008) fremgangsmåte for tematisk analyse, begynte jeg med å lese gjennom det transkriberte datamaterialet. Gjennomlesingen ble kombinert med fortløpende refleksjonsnotater. Hensikten med det første steget i analysen var å skape en overordnet individuell forståelse for hvert intervju som helhet, samt en forståelse for hvordan hver passasje i teksten relatertes til innholdet. Etter at alle transkripsjonene var tolket, begynte jeg på det andre steget i analysearbeidet, der hvert intervju ses i sammenheng med de andre for å identifisere gjennomgående mønstre. Mønstrene i datamaterialet ble til en tematisk tolkning av data. Dette satte meg i stand til å vurdere mulige tolkninger av erfaringene deltagerne fortalte om, gjennom studiens teoretiske rammeverk. Som

resultat av denne analysen fremstod følgende tre temaer som sentrale: *de nyutdannedes perspektiv på samarbeid med foreldre/foresatte, de nyutdannedes forståelse av lærer-elev-forholdet og de nyutdannedes perspektiver på skolen som organisasjon*. Disse tre temaer ble videre undersøkt og ga utgangspunkt for tre empiriske studier som denne avhandlingen bygger på.

Tematisk analyse ble gjennomført også for studie 1 og 2 der hensikten var å oppnå en forståelse av deltageres perspektiv på lærer-elev forhold og skole som organisasjon. Fremgangsmåten var ikke ulik den forrige tematiske analysen av hele datamaterialet men var her ledet av den enkelte studies problemstilling.

6.6.2. Narrativ analyse og analyse av narrativer

I studie 1 var vi to forskere som både atskilt og gjennom gjensidig diskusjon, gjennomførte narrativ analyse og analyse av narrativer av de ti transkriberte intervjuene. I denne studien benyttet vi oss av narrativ analysemetode. Narrativer, som det ble nevnt ovenfor, anvendes i lærerutdanningsrelevant forskning på tre ulike måter: som en metateoretisk ramme for forståelsen av menneskets erfaringer i kontakt med verden, som et datainnsamlingsredskap og som et verktøy for analyse. I studie 1 brukte vi narrativer både som teoretisk rammeverk i en kombinasjon med filosofisk hermeneutikk og som analyseverktøy.

Overgangen til lærerarbeid i denne studien forstås som en prosess i nye læreres liv, en prosess som inneholder viktige hendelser som bidrar til utviklingen av de nyutdannede lærere. Narrativ teori innebærer en forståelse av fortellinger som ordner hendelsene kronologisk og legger vekt på det deltagerne oppfatter som viktig og avgjørende (Riessman, 2008). Jerome S. Bruner (1986) hevder at fortellingen gir uttrykk for fortellerens forståelse for og kunnskap om verden. Narrativer gir derfor tilgang til nye læreres perspektiver på lærerrollen, skolen, elevene og sitt yrke.

Som analyseverktøy anvendte vi narrativer for å få frem nettopp sammenhengen i overgangen til lærerarbeid (Polkinghorne, 2002). Under *narrativ analyse* var fokuset rettet mot organisering av ulike elementer av data. Narrativ analyse ble innledet av en reduksjon av det transkriberte og gjennomleste datamaterialet. Reduksjonen hadde som mål å identifisere deltageres utsagn om seg selv i relasjon til elevene, og om elevene generelt, i hver av to gjennomførte intervjuene med hver deltager. Disse utsagnene ble videre kategorisert i tre kronologiske variabler: før studier, i lærerutdanningen, i jobb. I løpet av neste steg, *analyse av narrativer*, ble de individuelle fortellingene sammenlignet med

hverandre, der analysen var rettet mot å identifisere gjennomgående temaer, likheter og ulikheter. På slutten av dette steget har vi konstruert en syntetiserende fortelling som handler om utvidelse av forståelseshorisonten på lærer-elevforholdet i overgangen til lærerarbeid. Videre har vi tolket de fem fortellingene med fokus på filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2010) og empirisk forskning på nye læreres profesjonelle utvikling.

6.6.3. Fortolkende analyse

Fortolkende analyse ble anvendt i studie 2 og kan forklares som en hermeneutisk bevegelse mellom datamaterialet, notater, inntrykk av gjennomlesing av data, forskningen på feltet og teori. I følge Hatch (2002) er kvalitativ forskning som sådan en fortolkende praksis, der den kvalitative forskeren forsøker å forstå det fenomenet som studeres så godt som mulig. I studie 2 var vi to forskere som vekslet mellom å jobbe atskilt fra hverandre med datamaterialet og sammen diskutere våre tolkninger. Denne analysen tok utgangspunkt i at vi to forskere transformerte og tolket datamaterialet på hver vår måte. De ti transkriberte intervjuene ble lest gjentatte ganger, og de foreløpige funnene ble diskutert underveis. De endelige resultatene som presenteres i studie 2 kom frem i en moderasjonsprosess oss imellom. Vi kom først frem til en felles temaliste som seinere ble bearbeidet og komprimert. De komprimerte kategoriene tolket vi som sentrale overordnede tema. Under analysen hadde vi Dalin og Kitson sin modell (2004) av skolen som organisasjon som referansepunkt for denne moderasjonsprosessen av foreløpige funn, slik at de endelige resultatene kunne kaste lys over de fem elementene i modellen. Tolkningen av de sentrale overordnede temaer bygget på denne modellen og på tidligere empirisk forskning på nyutdannedes møte med de organisatoriske dimensjonene ved lærerarbeid. De endelige resultatene er tre temaer som nyanserer hver av de fem elementene av skole som organisasjon. De tre temaene er: (1) *Lærerstudenter som arbeidssøkere*; (2) *Utfordrende tilsettelse* og (3) *Utilstrekkelig støtte*.

6.6.4. Meta-tolkning

I forskningslitteratur finnes det fremdeles ikke hverken en felles betegnelse på meta/syntetiserende analyser eller beskrivelser av mulige fremgangsmåter (Berg & Munthe-Kaas, 2013). Denne avhandlingen bygger på filosofisk hermeneutikk som hevder at forskeren innenfor humanvitenskap oppnår forståelsen av fenomenet kun gjennom tolkningen av det (Gadamer, 2004). I denne studien valgte

jeg derfor å benytte betegnelse *meta-tolkning*, noe som er knyttet til studiens vitenskapsteoretiske ståsted, og som innebærer at jeg søker etter en forståelse gjennom tolkning. Meta-tolkning som en analysestrategi innebærer at forskeren identifiserer, undersøker og analyserer ulike studier om et fenomen for så å produsere en ny og integrert forståelse av resultatene (en syntese) som videre leder frem til en presis tolkning av et fenomen (Weed, 2005). Meta-tolkningen ble utført uten at jeg inkluderte andre studier som omhandlet overgangen fra utdanning til lærerarbeid i selve analysen. Disse anvendes heller til å drøfte resultatene av tolkning (kap. 9). De tre studiene bygger på et felles rammeverk (filosofisk hermeneutikk, narrativ teori, forskning på læreres perspektiver og tidligere forskning på overgangen til lærerarbeid) der jeg selv er en aktiv bidragsyter. Videre styrket det felles rammeverket meta-tolkningen, som i forskningslitteratur ofte kan bli anklaget for å inkludere studier med ulike kontekster, teoretiske rammeverk eller vitenskapsteoretiske ståsted. Det stilles også krav til enhver meta-tolkning om at analysegjennomgangen er presentert transparent og valgene er klargjort. Videre i teksten presenterer jeg derfor analysegjennomgangen av den utførte meta-tolkningen av de tre delstudiene avhandlingen bygger på.

Hver for seg presenterer de tre artiklene kun noen av elementene overgangen til lærerarbeidet kan bli karakterisert av, mens meta-tolkningen av resultatene i disse delstudiene gir mulighet for en syntese mellom dem (Major & Savin-Baden, 2012). Meta-tolkningen ble realisert i flere steg. En illustrert modell av meta-tolkningen som jeg gjennomførte er presentert i fig.6. De tre delstudiene som avhandlingen bygger på ble analysert og tolket på tvers av hverandre. En detaljert oversikt over hvert steg av meta-tolkningen presenteres i vedlegg 6.

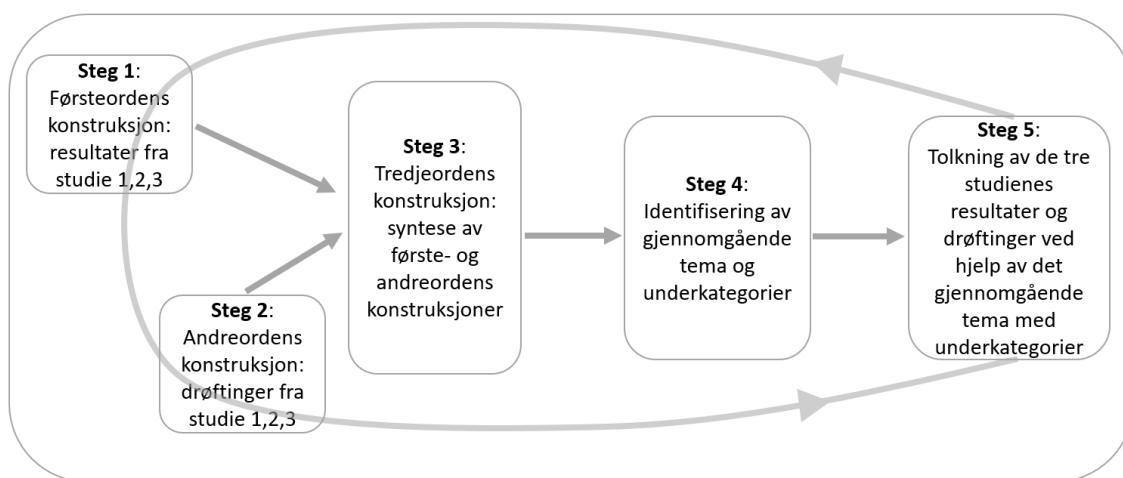


Fig.6. Meta-tolkningen av de tre delstudiene

Meta-tolkningen ble innledet av at jeg konstruerte en oversikt over resultatene. I forskningslitteratur benevnes det første steget i meta-tolkningen som *førsteordens konstruksjon* (Atkins et al., 2008). Som resultat av dette steget hadde jeg en liste over resultatene fra de tre delstudiene som avhandlingen bygger på. Videre laget jeg en liste over tolkningene av disse resultatene slik de blir beskrevet i drøftingsdelene av studiene. Dette steget er en *andreordens konstruksjon* i følge Atkins et al. (2008). Det tredje steget i meta-tolkningen (*tredjeordens konstruksjon*) hadde som mål å komme frem til en syntese som kombinerer resultatene av det første og det andre steget i tolkningen. Ved å sammenligne og tolke de tre studienes resultater og drøftinger har jeg kommet til en mer generell forståelse av overgangen til lærerarbeid.

Det *fjerde steget* i analysen hadde som hensikt å identifisere felles temaer som kunne beskrive den generelle forståelsen jeg konstruerte i det forrige steget. Under dette fjerde steget i meta-tolkningen kom jeg frem til at det gjennomgående temaet i de tre empiriske studiene som avhandlingen bygger på er tema læring. Dette temaet kjennetegnes av to underkategorier som beskriver læringsprosessen i overgangen til lærerarbeid. Disse to underkategorier er følgende: (1) Læring gjennom å støte på utfordringer; (2) Læring gjennom å takle utfordringer.

Det siste og *femte steget* i meta-tolkningen var at jeg brukte det gjennomgående temaet (læring) og de to underkategoriene for å tolke og forstå både resultatene og drøftingene i de tre delstudier. På dette nivå av meta-tolkningen var målet å forstå hvordan læringen arter seg i delstudiene og hvordan læringsprosessen foregår. Det vil si at jeg brukte det gjennomgående temaet og underkategoriene for å vende tilbake til resultatene av det første og det andre steget, for så å konstruere en overordnet tolkning av de tre studiene avhandlingen bygger på. Denne tolkningen presenterer svaret på problemstillingen i denne avhandlingen. Resultatene følger i kapittel 8, men først fortsetter jeg teksten med en refleksjon over studiens etiske betraktninger, min forskerrolle og studiens kvalitet.

6.7. Etiske betraktninger

Enhver forsker skal sikre krav til forskningskvalitet og sørge for en etisk forsvarlig forskningsprosess. Deltagelsen i studien har vært frivillig og utvalget ble gjennomført gjennom deltagerens selv-seleksjon. Møtene ble avtalt gjennom sms-tjeneste og via e-post. Invitasjonene inneholdt informasjonsbrev med et

samtykkeskjema. Deltagernes kontaktinformasjon og personlige opplysninger ble kodet og oppbevart i et sikkert og låsbart skap. Deltagernes navn ble anonymisert og erstattet med betegnelsene Lærer. På første møte ble deltagerne nok en gang informert om forskningsprosessen, om forskernes og deltagernes rolle, om hvordan resultatene blir rapportert og om at deres ekte navn, samt personlige opplysninger ikke blir brukt i rapporteringen av resultatene. Deltagerne ble også informert om at forskeren kom til å ta kontakt to ganger i løpet av et halvt år (en gang før uteksaminering og en gang i løpet av de tre første månedene i arbeid). Deltagerne ga sitt informerte samtykke ved første møte, og ble opplyst om at de kan trekke seg fra deltagelse når som helst uten å oppgi årsaken til dette.

Deltagerne skrev under på et samtykkeskjema som i en kortfattet form beskrev forskningsspørsmålene, forskningsdesign og bruken av data fra intervjuene. Prosjektet har også blitt meldt inn til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) (se vedlegg nr. 1) og ble gjennomført i henhold til NSD sine retningslinjer (NSD, 2016). I henhold til retningslinjene vil alle lydfiler bli slettet ved studiens avslutning, samt at de transkriberte intervjuene er anonymisert slik at det er ikke mulig å spore dem tilbake til deltagerne.

Jeg som forsker var bevisst i forhold til min egen innflytelse på deltagerne. Å komme inn på forskningsfeltet med et åpent sinn er et av kravene til en kvalitativ forsker (Gadamer, 2004, p. 256). Jeg ville følge med deltagerne og være med på deres oppdagelsesreise. Det var derfor særlig viktig å beholde et åpent sinn og bevisstheten om mine egne perspektiver på lærerarbeid gjennom datainnsamlingen, for å unngå innflytelse fra mine egne fordommer på dialogen med deltagerne.

I den empiriske forskningen går forskeren ut og undersøker medmennesker og deres erfaringer. Under analyseprosessen oversettes deltagernes forståelse og settes i nye sammenhenger, noe som kan sette deltagernes erfaringer og deltagerne selv i et nytt lys. Et av de etiske spørsmålene blir derfor: Hvordan forholder jeg meg som forsker til disse nye fortolkningene? Under dataanalysen i denne studien har flere etiske utfordringer dukket opp. En etisk utfordring oppstod under arbeid med studie 2. Under analysen av deltagernes egne skoleerfaringer i sammenheng med deres erfaringer med elevene etter de første tre månedene i arbeid, fremstod flere deltagerne som ganske strenge lærere, slike lærere som deltagerne selv opplevde som problematiske som elever. Denne tolkningen utløste en diskusjon mellom oss forskere om hvordan vi kan formidle dette på en korrekt måte. På den ene siden ville vi vise endringene som vedkommende gjennomgikk i overgangen

til lærerarbeid. På den andre siden ville vi ikke såre deltageren. Vi ble enige om å anvende begrepet krise, som refererer til omfattende endringer i deltagerens syn på elever, samt å anonymisere deltagerne med betegnelser som Lærer A og Lærer B uten noen videre karakteristikker av deltagerne for å beskytte deres identitet.

Under analysen av intervjuene med en av deltagerne i studie 2, har det også kommet frem en svært vanskelig situasjon vedkommende ble utsatt for som ny lærer. Vedkommende ble tilbudt svært kompliserte tilsetningsforhold og arbeidsoppgaver. De utfordringene som deltageren formidlet under det andre intervjuet, og en analyse av disse i forhold til deltagerens egne fremtidsutsikter på det fremtidige arbeidet sitt, kastet lys over de organisatoriske dimensjonene ved den stillingen vedkommende ble satt til. Under analysen og omtolkningen av intervjuene oppstod umiddelbart medfølelse og empati noe som kunne ha påvirket objektiviteten jeg som forsker helst bør ha. I dette tilfelle er faren for å fremstå som en trøstende lytter stor, mens forskerens rolle er å sette deltagerens erfaringer i en sammenheng med teori og empirisk forskning på feltet.

6.8. Forskerrollen

Forskeren selv fremstilles ofte som et av forskningsverktøyene i den kvalitative forskningstradisjon (Alvesson & Sköldbberg, 2000), og forskeren bør være bevisst sin rolle og eventuelle påvirkning på deltagerne. Forskeren tar en aktiv rolle i forskningsprosessen, der forskerens bakgrunn og verdensbilde bidrar til å utforme forskernes forforståelse av det fenomenet som studeres.

Min bakgrunn kan ha innflytelse på hvordan denne studien ble. For det første er jeg verken født eller oppvokst i Norge. Jeg kom til Norge fra Russland i ganske voksen alder. Det betyr at jeg verken har opplevd skolegang eller lærerutdanning i Norge, slik deltakerne i denne studien har opplevd det, men jeg har opplevd skolen og lærerutdanningen i hjemlandet. Skolegangen og lærerutdanningen jeg opplevde i Russland er noe annerledes enn i Norge og denne forskjellen kunne innvirke på forskningsprosessen: fra utarbeidelse av spørsmålsguidene til tolkning av studiens resultater.

Min erfaring med norsk skole består stort sett av møter med lærere og skole som forelder til skolebarn. Den norske lærerutdanningen har jeg heller ikke opplevd, bortsatt fra et to-årig samlingsbasert masterprogram for lærere ved NTNU. Programmet var rettet mot oppnåelse av kunnskaper om lærerarbeid og yrkesutøvelse. Med andre ord var jeg i dette doktorgradsprosjektet på mange måter en gjest og en fremmed. På den annen side har jeg lest mye om norsk skole og

lærerutdanning og har dermed en teoretisk forståelse av feltet (Postholm, 2010). Mangel på praktisk erfaring kan en diskutere i to forskjellige retninger. For det første, i lys av mangel på erfaring kan jeg som forsker fremstå som inkompetent til å diskutere skole og lærerutdanning. Samtidig øker dette min nysgjerrighet og evne til å se noe nytt i det som alle andre er fortrolige med. Muligens er valget av studiens fokus på overgangen til lærerarbeidet inspirert av min egen erfaring av å være ny i et nytt land eller i en ny familie. Selv om jeg ikke har gått på norsk skole er jeg fortrolig med følelsen av å være ny, akkurat som deltagerne i studien da de ble ansatt i skolen. «Skarpt er gjestens blikk», gjengir Gudmundsdottir (1998, p. 103) en kjent sitat fra Håvamål (Holm-Olsen, Matthías Viðar Sæmundsson, & Björn Jónasson, 2001). Uttrykket illustrerer gjestenes mulighet til å se klarere enn de som daglig er tilstede. Dette pålegger en forsker den viktige oppgaven å gjøre det usynlige synlig. Dette i sin tur krever at jeg som forsker anvender et språk som beskriver og synliggjør feltet og resultatene.

6.9. Kvalitetsvurdering av studien

Kvalitet i kvalitative studier beskrives ofte gjennom begrepet *troverdighet* (Lincoln & Guba, 1985). Som tidligere vist til, kritiserer Gadamer (2004) naturvitenskapenes kriterier for pålitelig forskning og argumenterer for at fortolkning er humanvitenskapens etablerte metode. Hans argument er at troverdigheten foreligger i redegjørelsen for valg (av tema, metode, teoretisk rammeverk, analyse og drøfting) og presisering av forskernes bakgrunn. Denne redegjørelsen viser troverdigheten i forskningen og troverdigheten av det bidraget til feltet studien kommer med. Studiens troverdighet omfatter hvorvidt forskeren klarte å gjenspeile deltagerne erfaringer på en pålitelig og troverdig måte, samt hvor transparent forskerhåndverket er.

En vurdering av elementer som kunne ha påvirket studieforløpet er vesentlig for å kunne vurdere studiens pålitelighet. En utfyllende beskrivelse av valgene som ble tatt gjennom studien, vil belyse studiens troverdighet (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I denne studien beskriver jeg så transparent som mulig fremgangsmåten som ble anvendt. Derfor informerer jeg, både i delstudiene og i kapp, om de valgene jeg har gjort, særlig når det gjelder valg av begreper, teoretisk rammeverk og metodiske overveielser (Kvale, 1997). Diskusjonen om etiske overveielser og refleksjoner om min egen rolle som forsker i dette delkapitlet er også en del av studiens kvalitetsvurdering.

En av måtene å styrke troverdigheten av kvalitative studier på, er member-check (Lincoln & Guba, 1985). Denne metoden anvendes for å avklare hvorvidt forskeren har forstått deltagerne. Member-check består av at deltagerne får mulighet til å lese det transkriberte intervjuet som forskeren gjennomførte med vedkommende. Ved å lese de transkriberte intervjuene får deltagerne anledning til å rette på teksten eller komme med utdypet og nyansert informasjon. Det at deltagerne i etterkant får tilgang til datamaterialet kan både styrke og hindre forskningsprosessen. Begrensningene ligger i at deltagerne kan trekke tilbake det de har sagt under intervju eller i verste fall avslutte sin deltagelse i studien. Samtidig er member-check en uforpliktende aktivitet for deltagerne, og de velger selv om de vil gi sin tilbakemelding til forskeren eller ikke. I denne studien har fire av fem deltagerne svart på min forespørsel om å lese gjennom sammendragene av de to gjennomførte intervjuene. De fire deltagerne ga positive tilbakemeldinger og var enige i måten jeg presenterte deres erfaringer på i sammendragene. En deltager ønsket å presisere et element av oppsummeringen, som gjaldt erfaringen fra en av praksisperiodene. De godkjente sammendragene er ment som et bidrag til kvalitetskontroll av datamaterialet.

I to av tre studier (studie 1,2) vi to forskere som atskilt fra hverandre foretok analyse av de transkriberte intervjuene som var gjennomført, transkribert og anonymisert av meg. Vi hadde jevnlig møter hvor vi diskuterte våre tolkninger og gjennom diskusjon kom frem til funnene som er presentert i studiene.

7. Presentasjon av de tre studiene

I denne delen av teksten presenterer jeg de tre empiriske studiene som avhandlingen bygger på. Hver av studiene besvarer et av forskningsspørsmålene som underbygger hovedproblemstillingen. Jeg presenterer først et kort sammendrag av de tre delstudiene for så å presentere selve studiene slik de er publisert (studie 1), og slik de er sendt til review i tidsskriftene (studie 2 og 3). Videre i det neste kapitlet presenterer jeg resultatene av meta-tolkningen av disse tre studiene og drøfter deretter disse resultatene i lys av tidligere forskning på læreres perspektiver og overgangen til lærerarbeid. Kort om de tre empiriske studiene.

Studie 1s tittel er «Å lande med begge bena på jorda. Nyutdannede læreres fortellinger om lærer-elev-forholdet i overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid» og er nå under review i tidsskriftet «Acta Didactica» etter gjennomført revidering av manuskriptet. Studien undersøker hva som kjennetegner de nyutdannedes fortellinger om lærer-elev-forholdet etter tre måneder i arbeid. Studien bygger på et hermeneutisk dannelsesteoretisk perspektiv. Sett ifra dette perspektivet, taler studien for at de nyutdannedes fortellinger om lærer-elev-forholdet kjennetegnes av å være fortellinger om horisontutvidelse, der forandringen finner sted etter at de nyutdannede har kommet ut i jobb. Forandringene kan oppleves som mer eller mindre dramatiske: Fra en mildere nyansering i retning av at relasjonen blir mer asymmetrisk, til en større forandring preget av krise og brudd med tidligere forestillinger. Sett fra denne artikkelens perspektiv kan dermed overgangen fra lærerutdanning til arbeidsliv forstås som en potensielt smertefull dannelsesprosess som bidrar fruktbart til de nyutdannedes profesjonelle utvikling.

Studie 2s tittel er «Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon» og er antatt for publisering i tidsskriftet «Nordisk Tidsskrift for utdanning og praksis». Denne studien undersøker nyutdannedes møte med skolen som organisasjon. Gjennom utdanningen har de nyutdannede dannet seg et visst kjennskap til skolen og dens kultur, og de både gleder og gruer seg til lærerjobben. Som arbeidssøkere stiller de likevel få krav til sin fremtidige arbeidsplass. Resultatene i studien viser at de nye lærerne får svært utfordrende arbeidsbetingelser og mangelfull mentorstøtte og veiledning. Artikkelen konkluderer med en bekymring over at det er de erfarne lærernes behov som blir prioritert fremfor behovene til de nyutdannede.

Studie 3 er skrevet på engelsk og studiens tittel lyder som følge “Parents are my unknown”: Novice teachers’ understanding of parent-teacher collaboration. Denne studien undersøker de nyutdannedes forståelse av foreldresamarbeid ut ifra profesjonsteoretisk perspektiv på profesjonelle relasjoner. Resultatene i studien viser til at de nyutdannede forstår foreldresamarbeid som asymmetrisk. I og med at foreldresamarbeid er en av lærernes viktigste oppgaver og skal bidra til elevenes læring, er det uheldig at de nyutdannede oppfatter seg selv som ikke profesjonelle i relasjon til foreldre/foresatte. Artikkelen kommer også med noen råd om hvordan lærerutdanningene kan støtte utvikling av lærerstudentenes evner og ferdigheter til å inngå i profesjonelle relasjoner med elevenes foreldre/foresatte. Artikkelen avsluttes med en diskusjon omkring hvordan de nyutdannedes forståelse av foreldresamarbeid som asymmetrisk kan innvirke på de nyutdannedes profesjonelle relasjon med foreldre/foresatte.

7.2. Studie 2

Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon

Sammendrag

Mens forskning på nye lærere ofte retter oppmerksomheten mot det performative aspektet ved lærerarbeid, undersøker denne artikkelen nyutdannedes møte med skolen som organisasjon. Fem nye lærere ble intervjuet i det siste semesteret i lærerutdanningen og etter de tre første månedene i arbeid. Gjennom utdanningen har de dannet seg et visst kjennskap til skolen og dens kultur, og de både gleder og gruer seg til lærerjobben. Likevel, som arbeidssøkere stiller de få krav til sin fremtidige arbeidsplass. Resultatene i studien viser at de nye lærerne får svært utfordrende arbeidsbetingelser og mangelfull mentorstøtte eller veiledning. Artikkelen konkluderer med en bekymring over at det er de erfarne lærernes behov som blir prioritert framfor behovene til de nyutdannede. Avslutningsvis diskuterer vi studiens resultater og kommer med forslag til implikasjoner både for forskning og oppfølging av nyutdannede.

Nøkkelord: *nye lærere, skole som organisasjon, overgang til arbeid*

Novice teachers' experiences with the school as an organization

Abstract

While research on newly qualified teachers often focuses on the performative aspect of teaching, this article investigates novice teachers' encounter with the school as an organization. Five new teachers were interviewed during the last semester of teacher education and after working for three first months. Through teacher education they have a certain knowledge of the school and its culture, and they both look forward to and dread to start working as teachers. Nevertheless, as job seekers they set few demands to their future workplace. The results of the study indicate that new teachers get very challenging working conditions and inadequate mentor support. The conclusion gives rise to concern that it is the experienced teachers' needs that are prioritized rather than those of new teachers. Finally, we discuss the results and suggest implications for research as well as support for newly qualified teachers.

Keywords: *newly qualified teachers, school as an organisation, transition into the teaching profession*

Introduksjon

Når forskning retter oppmerksomheten mot læreres klasseromspraksis eller mot relasjonsarbeid med elevene, er det ofte det performative aspektet ved lærerarbeid som undersøkes. I nordisk forskningslitteratur har nettopp de performative sidene ved lærerarbeid fått stor oppmerksomhet (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen, & Zlatanovic, 2018). Dette kan forklares med at undervisning, fagformidling og relasjonsarbeid med elevene tradisjonelt har vært ansett som læreres primære oppgave, eller sagt med Dan Lortie sine ord, som «bread and butter» i læreres arbeid (Lortie, 2002). Også blant nye lærere er det klasseromspraksisen som får størst oppmerksomhet. En nær relasjon med elevene er avgjørende for hvordan de trives det første året i yrket (Aspfors & Bondas, 2013). Det er videre opplevelser på mikronivå som sterkest påvirker nyutdannedes motivasjon og læring (Morgan, Ludlow, Kitching, O’Leary, & Clarke, 2010). Nye lærere har imidlertid også behov for å bli akseptert som legitime deltagere i et kollegium (Caspersen & Raaen, 2014; Lambson, 2010). Det såkalte praksissjokket er derfor ikke bare knyttet til klasseromsnivået, men handler også om lærernes sosialisering inn i skolen som organisasjon (Rots, Kelchtermans, & Aelterman, 2012).

Nyere teoretiske perspektiver på lærere som profesjonelle aktører, beskriver læreres arbeid som både performativt og organisatorisk (Hermansen m.fl., 2018; Molander & Terum, 2008). Organisatoriske sider ved læreres arbeid handler for eksempel om kontroll over arbeidsoppgaver og adgang til lærerarbeid eller lærerutdanningen. I den sammenheng vil skolen som organisasjon ha en sentral plass som et sted der ytre krav og forventninger møter læreres «forventninger om hvordan de blir verdsatt, anerkjent, forstått og sett» (Irgens, 2016, p. 21). I overgangen fra lærerutdanning til lærerarbeid oppstår et møte både med performative og organisatoriske sider ved. Imidlertid, i og med at klasseromspraksis, undervisning og arbeid med elevene er sentrale temaer i forskningen på nye lærere, er det en rekke betydningsfulle faktorer utenfor klasserommet som blir viet mindre oppmerksomhet. Både nasjonalt og globalt har forskning gjerne sett på lærere ut fra et individuelt perspektiv og rettet mindre oppmerksomhet mot lærere som aktører innenfor rammene som er dannet rundt dem, og som også har stor betydning for deres yrkesutøvelse (Hermansen m.fl., 2018; Johnson m.fl., 2014). I denne studien vil vi derfor gjennom semistrukturerte intervju med en gruppe nyutdannede norske grunnskolelærere se på overgangen fra utdanning til lærerarbeid fra et organisatorisk perspektiv. De nye lærerne betraktes i studien som en gruppe subjekter, og deres overgang til lærerarbeid ses

i sammenheng med deres møte med skolen som organisasjon. Vi stiller følgende forskningsspørsmål:

Hvilke perspektiver har lærerstudenter på skolen som organisasjon før overgangen til lærerarbeid?

Hvilke erfaringer med skolen som organisasjon er gjennomgående for nyutdannede lærere?

Artikkelen presenterer i fortsettelsen studiens teoretiske rammeverk, nyere forskning på feltet og tegner et overordnet bilde av hva som forventes av skolen når den tar imot nyutdannede lærere. Videre presenterer vi metode, analyse og resultater av studien. Avslutningsvis diskuteres resultatene samt gis forslag til implikasjoner for videre forskning så vel som for oppfølging av nye lærere.

Teoretisk bakgrunn

Studien bygger på at læreres arbeid i skolen både har performative og organisatoriske dimensjoner (Molander & Terum, 2008). Den performative dimensjonen beskriver måter en lærer utfører sitt arbeid på og kjennetegnes av læreres profesjonelle kunnskapsgrunnlag og hvordan kunnskapen anvendes i klasserommet (Molander & Terum, 2008). Den organisatoriske dimensjon handler først og fremst om hvem som har kontroll over arbeidsoppgaver og adgang til yrket. Denne kontrollen er fordelt mellom eksterne aktører (utdanningsmyndighetene, skoleledelsen) og interne (lærerne selv). Videre, når forskere er opptatt av læreres autonomi, læreres mandat og av hvordan de handler som organisert gruppe, handler dette primært om den organisatoriske dimensjonen i læreres arbeid (Molander & Terum, 2008.).

Skolen som organisasjon løser, gjennom sin struktur og sitt sosiale system bestående av enkeltindivider, viktige oppgaver for samfunnet (Lillejord, 2003). Organisasjonen setter rammer og legger føringer for hvordan den enkelte arbeider (Irgens, 2007). Arbeidsforholdene kan imidlertid variere fra skole til skole og er et resultat av hvordan skolen er som organisasjon. Skolen som organisasjon er imidlertid ingen isolert «stat i staten» (Berg, 1983; Berg & Wallin, 1982; Wallin & Berg, 1983). Arbeidsforholdene er et resultat av et samspill mellom samfunnsnivået og de menneskene som jobber i skolen. I følge Irgens (2016), bygges skolen som organisasjon på de involvertes (læreres, ledelsens, elevers, foreldregruppas) ideer og teorier om hvordan livet i skolen skal organiseres, samt av de lokale arbeidsbetingelsene som dannes i enhver skole. Med andre ord, i skolen som organisasjon møtes to nivå, et samfunnsnivå og et aktørnivå. Nivåene har gjensidig innflytelse på hverandre og skaper samtidig unike premisser for

læreres arbeid i skolen. Disse premissene eller arbeidsforholdene preger lærernes arbeid og bidrar med muligheter eller begrensninger som kan være bestemmende for yrkesutøvelsen. For å forstå, forklare og dermed forbedre forholdene, blir det viktig å ha kunnskap om organisasjonen (Irgens, 2007).

Nyere teoretiske perspektiver på skolen som organisasjon har gått vekk fra oppfatningen av skolen som et hierarkisk system med formelle strukturer og arbeidsdeling (Dalin & Kitson, 2004; Jenssen & Roald, 2012). En snakker snarere om skolen som en plass preget av samspill mellom enkeltindividene i de gitte kontekstuelle omgivelsene (Dalin & Kitson, 2004). Omgivelsene danner de ytre rammene skolehverdagen utspiller seg i og er én av fem dimensjoner som karakteriserer skolen som organisasjon. De andre fire dimensjonene er verdier, strukturer, relasjoner og strategier (se fig.1).

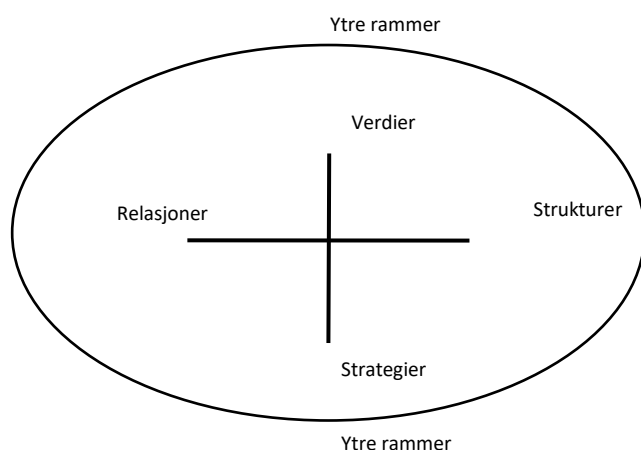


Fig. 1. Skolen som en organisasjon (Dalin & Kitson, 2004, s. 72, vår oversettelse)

I sin modell av skolen som organisasjon (fig.1), presenterer Dalin og Kitson en måte å forene de ytre rammene med skolens indre liv. *Ytre rammer* ses i sammenheng med skolens indre liv siden skolen står i et formelt forhold til utdanningsmyndighetene og de andre institusjonene som har med oppvekst og opplæring av barn og unge å gjøre. *Verdier* handler om skolens ideologiske grunnlag, skolens mål og uformelle normer. *Strukturer* illustrerer den formelle organiseringen av ansatte, elever, tid og andre ressurser som har betydning for skolehverdag. *Relasjoner* kjennetegner mellommenneskelige forhold som makt, forpliktelser, samarbeid, motivering, tillit og støtte. *Strategier* demonstrerer hvordan en tar beslutninger, delegerer, gir belønning, setter grenser eller legger til rette for kompetanseutviklingen i skolen. Skolelederen er her en sentral aktør som igangsetter av strategier for ulike formål. Skolene er unike, og dette er ikke kun på

grunn av lokale forskjeller skolene imellom, men også på grunn av menneskene og deres verdier som skaper skolen som organisasjon. Disse forskjellene kan utspille seg i de ulike erfaringene nyutdannede har av overgangen fra lærerutdanningen til lærerarbeid, erfaringer som blir belyst av empirisk forskning, nasjonalt og internasjonalt.

Empirisk forskning

En vanlig kritikk mot lærerutdanning er at den i liten grad forbereder for fremtidig arbeid (Finne, Mordal, & Stene, 2014; Korthagen, 2010). Videre savner nye lærere kunnskaper om læreres forpliktelser utover det som foregår innenfor klasserommet (Smith, Ulvik & Helleve, 2013). Kunnskap tilegnet på utdanningsinstitusjonen kan ikke uten videre overføres til arbeidsplassen, og noe kan bare læres i praksisfeltet (Caspersen & Raaen, 2014). Det er forsket en del på nye lærere. Vi vet blant annet at overgangen fra å undervises til å undervise kan oppleves overveldende og at nyutdannede ofte får krevende arbeidsbetingelser og mangelfull støtte (Aspfors & Fransson, 2015).

Adgangen til yrket kan bli ekstra utfordrende når nye lærere i mange sammenhenger går lenge uten å vite om de blir ansatt eller ikke, og ofte får tilbud om stillinger rett før skolestart (Bergsvik, Grimsæth, & Grete Nordvik, 2005). Lærerne takker derfor gjerne ja til stillingene selv om tilbudet innebærer fag de ikke har formell kompetanse i, undervisning i altfor mange fag eller i altfor mange klasser (du Plessis, Gillies, & Carroll, 2014; Føinum, 2016; S. M. Johnson, 2006; Sharplin, 2014). Det er forventet at nye lærere tar ansvar for samme type oppgaver som en erfaren lærer, men når det gjelder undervisning i fag en ikke har formell kompetanse i, kan selv erfarne lærere oppleve seg som uerfarne og ukvalifiserte (Ingersoll & Strong, 2011).

Forskning på de organisatoriske sidene ved nye læreres yrkesutøvelse synes mangelfull (Hermansen m.fl., 2018). De studiene som vi identifiserte på feltet, peker på at den første tiden i yrket er av stor betydning for nye læreres profesjonelle utvikling og lyst til å bli i yrket (Jokikokko, Uitto, Deketelaere, & Estola, 2017; Van Beurden, Van Veldhoven, Nijendijk, & Van De Voorde, 2017; You & Conley, 2015). Som tidligere nevnt kjennetegnes skolen som organisasjon av de relasjonene som etableres kollegaene og ledelsen imellom. I hvor stor grad nyutdannede lærere klarer å utvikle relasjoner med de andre voksne på arbeidsplassen, er en av bekymringene som empirisk forskning peker på (Öztürk, 2014). Bekymringene er ofte knyttet til forhold på mikronivå (Johnson &

Birkeland, 2003), og dermed mindre til de ytre rammene som påvirker skolen. Dette kan knyttes til det Kelchtermans og Ballet (2002) omtaler som «micro-politics» - et perspektiv som handler om hvordan sentrale aktører innenfor en organisasjon fremmer sine interesser. Både ledelse, kolleger og foreldre har alle sine normative interesser, og organisasjonen de nyutdannede kommer inn i er allerede preget av etablerte verdier, relasjoner og strategier. Skolen kan utvikle visse strategier for å imøtekomme nye lærere, strategier som støtter dem i den grad de tilbys en jobb tilpasset dem, det tilrettelegges for samarbeid mellom lærere og det gis ekstra støtte til nytilsatte (Johnson, 2006; Kraft, Marinell, & Shen-Wei Yee, 2016; Schuck, Aubusson, Buchanan, Varadharajan, & Burke, 2018). Kelchtermans og Ballet (2002) anbefaler på bakgrunn av sin studie at det de kaller «micro-political literacy» (s.118) bør få en systematisk start allerede i lærerutdanning, særlig knyttet til praksisopplæring, for deretter å følges opp som en del av introduksjonsordningen for nye lærere. Det siste er særlig viktig med tanke på at kunnskap om skolens normer og verdier er noe en til vanlig først blir kjent med på arbeidsplassen (Kim & Roth, 2011).

Utfordringene knyttet til skolens struktur, regler og rutiner er like mye til stede som problemer knyttet til klasseledelse og undervisning. Både nordiske og internasjonale studier uttrykker at nye lærere ofte mangler kunnskap om oppbygning, ansvarsområder og virkemidler i skolen (Bergsvik m.fl., 2005; Öztürk, 2014). Det at nye lærere begynner i oppstartsfasen av skoleåret, gjør at de kan få utilstrekkelig hjelp og veiledning når alle som kunne hjelpe dem er opptatt med egne oppgaver. Dette gjør at nye lærere mange ganger står alene om å finne ut hvordan den enkelte skolen fungerer, og at den første tiden i yrket oppleves som en ensom og isolert periode (Hebert & Worthy, 2001; Kim & Roth, 2011; Öztürk, 2014). Istedenfor å anerkjenne betydningen av kontekstuelle faktorer, blir nyutdannedes utfordringer dermed individualisert (Johnson m.fl., 2014).

Forskning skiller mellom tre typer av tilnærming når det gjelder å komme nyutdannede lærere i møte: kultur orientert mot erfarne lærere, orientert mot nyutdannede lærere og en integrert kultur (Kardos, Johnson, Peske, Kauffman, & Liu, 2001). Den første typen, *orientert mot erfarne lærere*, karakteriseres av at skoleprosesser skjer og beslutninger tas med stor innflytelse fra de erfarne lærerne i skolen og for å tilfredsstille deres behov. Den andre typen, *orientert mot nyutdannede*, ivaretar først og fremst interessene til de nyutdannede. Det brukes tid og ressurser på støtte, og det gis tilbud om forsvarlige tilsetningsforhold. Den tredje typen, *integrert kultur*, er preget av samarbeid mellom alle lærerne på

skolen, erfarne så vel som nyutdannede, et samarbeid som kjennetegnes av et felles ansvar for alle elevers læring på skolen.

Ulikheten mellom skolene kjennetegnes også av unike måter å forholde seg til hverandre på, av ulike måter å løse vanskelige situasjoner på, og av ulike tradisjoner som har etablert seg på skolen (Johnson, 2006; Öztürk, 2014). Å kjenne til disse tradisjonene er vesentlig for nye lærere og tar ofte opptil seks måneder å sette seg inn i (Johnson, 2006; Johnson & Birkeland, 2003). Forskning påpeker videre at det er vesentlig for nye læreres profesjonelle utvikling å kunne ha tid for refleksjon over sine erfaringer, særlig knyttet til den unike skoleorganisasjonen de jobber i (Hebert & Worthy, 2001).

Skoleledelsen, og særlig rektor, spiller en vesentlig rolle i utformingen av skolen som organisasjon (Peters & Pearce, 2012). Ledelsen kan både sette an en positiv tone for samarbeid mellom lærerne og ha innflytelse på materielle og fysiske vilkår som også er av stor betydning for nye læreres opplevelser av den første perioden i yrket (Hargreaves & O'Connor, 2018; Johnson, 2006; Kim & Roth, 2011). Selv om skoleledelse har stor betydning, viser flere studier at ledelsen ofte er fraværende når det gjelder å informere de nyutdannede om organisasjonen. Dette kan medføre at nye lærere bruker unødvendig mye tid på å finne det ut selv (Bergsvik m.fl., 2005; Hong, Day, & Greene, 2018; Woestman & Wasonga, 2015).

Veiledning av nyutdannede lærere betraktes ofte som løsningen på utfordringer nevnt ovenfor (Ingersoll & Strong, 2011). Det har blitt utviklet ulik praksis for hvordan veiledningen realiseres: fra uformelle fadderordninger til mer formelle og jevnlig oppfølginger. Uansett hvilken veiledning og støtte som etableres i en skole, peker forskning på flere vesentlige karakteristikk av mentoren. Mentor/fadder bør jobbe med samme fag og på samme trinn som den nyutdannede læreren, bør ha en vesentlig skoleerfaring og gjerne formell veiledningskompetanse (Johnson & Birkeland, 2003; Pogodzinski, 2014, 2015).

Ulike støtteordninger for nyutdannede lærere har blitt utviklet i mange land og realiseres ut ifra nasjonale syn på lærere, skole og landets behov. Internasjonalt er derfor induksjonsordninger forskjellige og realiseres med ulike formål og utforminger. I Norge har oppfølging av nyutdannede først og fremst skjedd via veiledning, og fra 2010 har det vært en intensjon at alle nyutdannede skal få veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2018). Fra 2018 er forventningen ytterligere styrket gjennom en ny avtale mellom sentrale aktører som departement, kommunenes sentralforbund og ulike lærerorganisasjoner. Avtalen angir nasjonale prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i

barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018), men veiledning er fortsatt verken en plikt eller rettighet. Det sentrale i støtteordningen er at arbeidsgiveren har ansvar for å organisere en systematisk veiledning som ivaretar behovene den enkelte nye lærer måtte oppleve i overgangen til yrkesutøvelse. En evaluering av den norske ordningen som ble etablert i 2010 viser, at 6 av 10 nye lærere mottar veiledning (Rambøll, 2016). Undersøkelsen viser videre at de som har vært involvert i veiledning har opplevd det som positivt. Samtidig pekes det på at særlig lærere i midlertidige stillinger kommer uheldig ut.

Både internasjonal og nasjonal forskning tegner et komplekst bilde av nye læreres møte med skole som organisasjon, et møte som kan preges av både glede og usikkerhet. Det sentrale som er relevant for vår studie, er at skolen som organisasjon skaper visse arbeidsforhold som influerer nye læreres introduksjonsperiode like mye som utfordringer knyttet til klasseledelse eller undervisning. Skolen som organisasjon har en egen og unik kultur med regler og normer for hvordan samarbeidet og deltagelse i skoleprosessene forstås og implementeres av kolleger og skoleledelsen. Prosessene er dermed tett knyttet til menneskene som jobber i skole, til deres verdier, til de strukturer og tradisjoner som er etablert i skolen, og der skoleledelse er av særlig stor betydning for hvordan skolehverdagen ved den enkelt skole er. Kunnskap om skolen som organisasjon kan være vanskelig å tilegne seg i forkant fordi det handler om et samspill mellom samfunnsnivået og de menneskene som jobber på den konkrete arbeidsplassen. Flores and Day (2006) beskriver tre variabler som har stor innflytelse på nyutdannede. Det er personlig bakgrunn, skolekulturen og erfaringer fra lærerutdanning. Lærerutdanningen kan både gi kunnskap om skolen i et samfunnsperspektiv og praksiserfaringer fra ulike skolekulturer. Imidlertid varierer det hvilken tilgang studenter får til kunnskap i praksisperiodene og dermed varierer også hvor forberedt de er for yrkets organisatoriske sider (Hegestrøm, 2018; Ulvik, Helleve, & Smith, 2018).

Metode

Studien anvender kvalitativ tilnærming innenfor et konstruktivistisk paradigme (Hatch, 2002) og bygges på 10 semi-strukturerte intervjuer med 5 deltagerne. I motsetning til mange andre studier av nyutdannede lærere der deltagerne blir bedt om å se tilbake på sine erfaringer fra det første året som lærere, tar vår studie tak i deltagerne når de er i overgangsfasen. I perioden fra vår 2016 til høst 2017 ble intervjuene med deltagerne gjennomført to ganger: første gang i det siste

semesteret i lærerutdanningen og andre gang etter de første tre måneder i lærerarbeid. Intervjuene ble gjennomført av førsteforfatter og med et forsøk på en mest mulig naturlig samtale der deltagerne fikk snakke så mye som mulig selv, og der rekkefølgen av spørsmålene var av mindre betydning (Hatch, 2002; Riessman, 2008). De første intervjuene omfattet følgende temaer: motivasjon for valg av grunnskolelærerutdanningen, erfaringer fra utdanning og praksisperioder, forventninger til fremtidige jobber som lærere og forestillinger om lærerarbeid og skole. De andre intervjuene (etter de første tre måneder i arbeid) løftet frem følgende temaer: erfaringer fra de første møtene med skole, kolleger, elever, erfaringer av veiledningsordningen i skolen og kjennetegn ved lærernes vanlige arbeidsdag.

Deltagerne i studien var grunnskolelærerstudenter som hadde planer om eller som allerede hadde fått jobb som lærer etter endt utdanning. De ble rekruttert gjennom presentasjon av prosjektet på forelesninger ved en utdanningsinstitusjon i Norge, og deltagerne og forsker kjente hverandre ikke fra før. Deltagerne er fem kvinner og menn i alderen fra 23 til 35 år som gjennomførte grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7 eller 5-10. De ble ansatt i barne- og ungdomsskoler i større og mindre byer i nærheten av utdanningsinstitusjonen. Etter at intervjuene var transkribert ordrett, ble det konstruert en overordnet fortelling som oppsummerte og bandt sammen de to gjennomførte intervjuene med hver deltager. Disse fortellingene ble sendt til deltagerne for 'member-check' (Patton, 2002). Deltagerne gav informert samtykke til å delta i studien og studien er meldt inn til Norsk senter for forskningsdata (NSD).

Analysen tok utgangspunkt i de transkriberte intervjuene, mens de deltagergodkjente overordnede fortellingene informerte tolkningen av intervjuene. For ytterligere å styrke troverdigheten av studien, deltok begge artikkelforfatterne i en fortolkende analyse av intervjuene (Hatch, 2002; Ryen, 2002). Vi vekslet mellom å jobbe atskilt og å sammen diskutere våre tolkninger av datamaterialet. Fortolkende analyse tar utgangspunkt i at enhver forsker transformerer og tolker datamaterialet på hver sin unike måte og forutsetter en aktiv forskerrolle i forskningsprosessen (Patton, 2002). Denne analyseformen kan bli beskrevet som en hermeneutisk prosess der materialet blir tolket helhetlig og intuitivt i en veksling mellom helhet og deler (Gadamer, 2004). Dataene ble lest gjentatte ganger, og funnene har blitt diskutert underveis av oss to forskere - både når det gjaldt tolkningen av disse og teorier som kunne forklare funnene. Selv om vi i denne studien hadde skolen som organisasjon som overordnet tema, kan analysen

beskrives som en datadrevet tematisk analyse basert på vår tolkning av deltageres innspill (Braun & Clarke, 2006). De endelige resultatene som presenteres nedenfor kom frem i en moderasjonsprosess oss imellom der vi først kom frem til en felles temaliste som seinere ble bearbeidet og komprimert til det som vi tolket som sentrale overordnede tema. Under analysen hadde vi Dalin og Kitson sin modell (2004) av skolen som organisasjon (Fig. 1) som referansepunkt for denne moderasjonsprosessen av foreløpige funn, slik at de endelige resultatene kunne kaste lys på de fem elementene i modellen. Tolkningen av de sentrale overordnede temaene bygger videre på denne modellen og på tidligere empirisk forskning på nyutdannedes møte med de organisatoriske dimensjonene ved lærerarbeid. De endelige resultatene er tre temaer som nyanserer hver av de fem elementene av skole som organisasjon. De tre temaer er: (1) *Lærerstudenter som arbeidssøkere*; (2) *Utfordrende tilsettelse* og (3) *Utilstrekkelig støtte*.

Resultater

Resultatene av studien blir presentert i en kronologisk rekkefølge der vi først ser på nyutdannede som arbeidssøkere, deretter på tilsettingsprosessen, for tilslutt å se på nyansattes arbeidsforhold. I alle fasene er det et samspill mellom forventningene og den virkeligheten deltagerne møter.

Lærerstudenter som arbeidssøkere

Deltagerne er kontaktet mens de er i slutten av lærerutdanningen og i ferd med å søke på sin første jobb som lærer. Kun to av lærerne, Lærer 1 og Lærer 5 har sikret seg jobb allerede før uteksamineringen. Deltagerne fremstår som godt orienterte arbeidssøkere når det gjelder informasjon om skolens behov. Ut ifra deres perspektiv, søker skolene etter lærere med formell kompetanse i fag som matematikk, norsk og engelsk, og de anser det som en fordel å være mann når en søker stilling i barneskoler. En av deltagerne forklarer:

For min del, så er det klart, at det å være en mann er en stor fordel. Det er så få menn på barneskoler, så vi blir jo prioritert i utgangspunktet. Og så valgte jeg engelsk, og nå kommer det kompetansekrav. Du må jo ha høyskoleutdanning i det, og de (skolene) er nå på jakt etter den type utdanning.

Skolene er ulike, og deltagerne opplever også ulike skolemiljø i løpet av praksisopplæringen. I følge deltagerne er det lærerne på skolen som skaper miljøet og avgjør hvorvidt det er en vennlig atmosfære på arbeidsplassen eller ikke. I løpet av praksisperiodene opplever de noen skoler der alle lærerne samarbeider og er villige til å dele erfaringene med hverandre. På andre skoler plasseres lærerstudenter lengst mulig vekk fra resten av kollegiet. Dette innebærer at selv om deltagerne satte stor pris på praksis i lærerutdanningen, virker det som praksisopplæringen fra skole til skole gir variert tilgang til det som kan kjennetegne læreres administrative oppgaver og andre oppgaver som har en organisatorisk dimensjon. Generelt får deltagerne først og fremst kjennskap til de performative sidene ved læreres daglige arbeid. Inntrykket de får av skolen som arbeidsplass, er at den samler mennesker som er genuint interessert i barn og unge. Deltagerne har også gjennom utdanningen fått et visst kjennskap til lovverk og styringsdokumenter i skolen, men synes å ta disse for gitt og reflekterer ikke over dem.

Deltagerne har videre god kunnskap om hvilke fag som er etterspurt i skolen. Likevel beskriver de som allerede har fått tilbud om jobb, dette som flaks. De andre som fremdeles er i søkeprosessen, er ganske usikre på om de får jobb pga. få ledige stillinger i det aktuelle området. Alle deltagerne er overbevist om at det er svært få faste stillinger, og er klar over at deres første jobb mest sannsynlig blir et vikariat eller en deltidsstilling. De stiller derfor svært få krav til sin fremtidige arbeidsplass slik sitatet nedenfor illustrerer

Mine krav? Nå skal jeg ut i jobb for første gang så har jeg ikke så mye krav. Jeg håper på en stilling i ungdomsskolen, men jeg har også søkt på barneskolen. Så mine krav er at det skal ikke være (mer enn) en time kjøring fra hjemmet mitt. Og det er egentlig kravene jeg har (Lærer 3, før overgangen).

Sitatet over er et eksempel på en holdning som ble delt av andre informanter; det viktigste i første omgang er å få en jobb.

Utfordrende tilsettelse

Alle deltagerne er ansatt i midlertidige stillinger. Mens to av fem fikk tilbud om jobb allerede før eksamen, får de andre tre deltagerne tilbud ganske sent og har måttet takke ja til stillinger som er utfordrende for en nyutdannet lærer.

På intervjuet spurte de: 'Kan du ta gym, og kan du ta kunst, og kan du ta engelsk?' Og da sa jeg jo: 'JA!' Da var det veldig seint, og jeg hadde ikke vært på intervjuer før det, og det var liksom siste sjanse, følte jeg. Da måtte jeg nesten bare ta det (Lærer 2).

Som resultat av jobbintervjuet har Lærer 2 fått tildelt fire fag, og det er kun i ett av disse fagene at læreren har formell kompetanse.

Hele fire av fem deltagere har blitt tilbudt stillinger som forutsetter undervisning i fag de ikke har formell kompetanse i. Dette gjelder først og fremst fag som Kunst og håndverk, KRLE og Kroppsøving. Lærer 1 utdyper: «Jeg trodde du ikke kunne bli satt til fag du har ikke studert. Jeg hadde en formening, men det er ikke så firkantet som en tror. Jeg trodde det var veldig strengt».

Det virker som det er litt tilfeldig hvilke fag en nyutdannet lærer får tildelt, og at det nærmest er restfag som blir fordelt til de nytilsatte. Å undervise i fag de ikke har utdanning i eller på for mange trinn, virker utfordrende for våre deltagere:

Dagen starter med morgenmøte med de andre lærere, og så løper jeg. Egentlig er jeg nesten hver dag i forskjellige klasser. Så dagen starter i den ene klassen og så løper jeg bort til en annen klasse, så løper jeg til den tredje klasse. Så det er veldig mye løping frem og tilbake. Jeg har ikke en base på måte. Så det er mye løping, mange elever å forholde seg til, og min vanlige dag er veldig mye frem og tilbake (Lærer 2).

På denne måten blir arbeidsdagen ofte hektisk og utmattende. Flere deltagere opplever at det er de andre lærerne i skolen som legger premissene for tildeling av fag mellom lærerne, og der de nyutdannede får fagene som andre ikke vil ha. Lærer 1 blir for eksempel spurt om hvilke fag hun har og ramser opp. Men da får læreren høre:

'Norsk kan du ikke ha, for den andre læreren hadde ikke norsk i fjor, hun vil ha norsk i år. - Ok. - Engelsk kan du ikke ha fordi hun som holder på å ta engelsk, vil gjerne ha engelsk. Da er det matte, KRLE, Kunst og Håndverk.'

Læreren måtte ta disse fagene som ble til overs og konkluderer: «Jeg ble kastet ut i fag jeg ikke har peiling på».

En av deltagerne er ansatt som kontaktlærer på et trinn vedkommende ikke er kvalifisert for. Dette medfører at den nyutdannede læreren føler seg lite kompetent til å løse utfordringene som oppstår i undervisning og utviklingsarbeid. Å lære ny og mer relevant kunnskap oppleves svært vanskelig, gitt den store arbeidsmengden som nyutdannede allerede har på arbeidsplassen. Læreren beskriver hvordan denne situasjonen oppleves:

Nå må jeg kunne noe om lese- og skriveopplæring og tallforståelse. Den kompetansen har jeg ikke. Det er det mest viktige jeg må ha. Så jeg begynte å lese meg opp på egen hånd. Men når jeg er ferdig på jobb så er jeg nærmest ferdig i hodet også. Og da er det litt tungt å sette seg ned og lese faglitteratur (Lærer 3).

Ut ifra deltagerne erfaringer, er tilsetningsforholdene til de nyutdannede lærerne svært varierende, men kjennetegnes likevel av utfordrende og ofte lite tilpassede stillinger som lærerne ikke er kvalifisert for. I tillegg til ukjente fag og trinn, får lærerne også andre oppgaver i skolen som utdanningen i liten grad har utrustet dem for. Fire av fem deltagere ble ansatt som kontaktlærere det første året og med ansvar for omlag for 10-15 elever. Lærer 3 har fått i oppgave å utarbeide plan for spesialundervisning til enkelte elever, noe vedkommende ikke har bakgrunn for gjennom utdanningen.

Utlstrekkelig støtte

Selv om flere av deltagerne har fått en fadder, mentor eller ble tilbudt hjelp av kollegaer, virker det likevel som om de står alene i mange tilfeller. Dette handler også om skolestørrelse og om det er flere nyutdannede ved skolen. Veiledningsordningen virker noe tilfeldig. Vi finner ikke tegn til at det eksisterer et systematisk tilbud som gjelder for alle nyutdannede lærere til tross for intensjonen om at alle nyutdannede skulle tilbys veiledning fra om med høsten 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2018). Lærer 1 har ikke fått mentor i det hele tatt. Læreren hadde imidlertid usystematiske samtaler med rektor som hjalp vedkommende med spørsmål som handlet om elevatferd eller med administrative oppgaver. Etter hvert som det kom en ny rektor på skolen, mister Lærer 1 helt denne lille muligheten til å få støtte. Lærer 1 kunne ha krevd en mentor, men synes at det er vanskelig siden læreren kun har fått 40% vikarstilling. Lærer 2 har fått en mentor, men det er en person som ikke ville ha denne arbeidsoppgaven:

Jeg har fått en mentor, men det ble litt sånn ... hun ble kastet ut i dette. Hun hadde ikke veldig lyst selv ... Problemet er at jeg har veldig mange forskjellige klasser, og mentoren min jobber kun i tredje klasse og hun kjenner ikke til alle elevene som jeg møter på, og da er det mye jeg blir stående med selv (Lærer 2).

Denne mentoren jobber ikke på samme trinn eller med samme fag som Lærer 2 og derfor er mulighetene for å hjelpe med elevsaker eller med spørsmålene som handler om fag og undervisning begrenset. Både Lærer 4 og Lærer 5 har fått mentorer på skolen. Lærer 4 møter sin mentor hver uke og Lærer 5 en gang i måned. Eksemplene viser hvor variert veiledningstilbudet er fra skole til skole. Noen mentorer får en stillingsprosent og avsatt tid for å være støttespiller for nyutdannede, andre får dette ansvaret på toppen av andre oppgaver. Lærer 4 setter stor pris på at hennes/hans mentor har en lang erfaring som lærer og har kontor plass i nærheten slik at Lærer 4 kan alltid stille spørsmål underveis.

Lærer 3 har fått en fadder som hun/han kan stille spørsmål til når som helst, mens det med en mentor ville vært vanlig med fastsatte møter. Selv om Lærer 3 er fornøyd med fadderordningen, etterlyser vedkommende likevel en mulighet til en dypere og mer systematisk veiledning slik det kunne vært mulig med en mentor.

Deltagerne opplever at skolene har egne tradisjoner for hvordan de tar vare på de nyutdannede lærerne og at de som nyutdannede får stort rom for utprøving. Slik vi tolker deltagerens erfaringer, er de overlatt til å prøve og feile for å finne sin egen stil. Deltagerne beskriver videre skolene de jobber på som inkluderende. Kollegaer beskrives som velvillige og imøtekommende, men er travle med egne oppgaver, og de nyutdannede må ofte finne ut av ting alene. Dette er spesielt relevant for Lærer 2 som jobber på en liten skole, der vedkommende er eneste lærer i sine fag. Som nybegynner og med fag læreren ikke har utdanning i, ville Lærer 2 gjerne ha noen å spørre om hjelp, men det finnes ikke lærere på skolen som har relevant erfaring. Skoleledelsen kunne nok vært en støttespiller som kunne hjelpe med å løse vanskelige situasjoner eller organisere systematisk hjelp. I vårt materiale synes ikke skoleledelsen å spille noen rolle for deltagerens syn på og introduksjon til skolen som organisasjon.

Diskusjon

I begynnelsen av artikkelen presenterte vi to problemstillinger der den første er som følger: *Hvilke perspektiver har lærerstudenter på skolen som organisasjon*

før overgangen til lærerarbeid. Slik våre resultater viser, har deltagerne på slutten av lærerutdanningen visse forestillinger om hva en skole ønsker av formell kompetanse, og de vet noe om vilkårene for nyutdannede. Gjennom praksis har de erfart at skolen fremstår som en arbeidsplass for åpne, kreative og positive mennesker, mennesker som brenner for å jobbe med barn og unge. Deltagerne har også lagt merke til at skoler er ulike, og at en viktig forskjell er knyttet til hvor godt kollegasamarbeidet fungerer på den enkelte arbeidsplassen. Praksisperioden har imidlertid gitt en ulik og begrenset tilgang til de organisatoriske sidene ved læreres arbeid. I følge Dalin og Kitson (2004) kjennetegnes skolen som organisasjon av dimensjoner knyttet til relasjoner, verdier, strukturer og strategier etablerte innenfor skolen, samt til de ytre rammene som omgir skolen. Hver skole har egne karakteristikk, og det tar ofte lang tid for en nyutdannet lærer å bli kjent med disse (Öztürk, 2014). Skolens ytre rammer kan både knyttes til lokalsamfunnet og til nasjonal utdanningspolitikk. Det er selvfølgelig vanskelig å bli kjent med skolens unike karakteristikk på forhånd, men det må være mulig å skaffe seg et inntrykk av hvordan en skole fungerer som organisasjon hvis en skal jobbe der - ikke minst gjennom praksis under utdanningen. Deltagerne viser kjennskap til generelle verdier som enhver skole setter pris på, slik som erfaringsdeling, kollegasamarbeid, et positivt elevsyn osv. I den grad de kjenner til skolens ytre rammer, er det knyttet til lovverk og styringsdokumenter. Disse virker udiskutable og deltagerne stiller seg lite kritisk til dem. Vi finner videre få tegn på at deltagerne kjenner til strukturer i skolen, til hvordan beslutningsprosessen er organisert, og det synes å være liten bevissthet om hvilken rolle rektor har i skolen. Lærerstudentene synes opptatt av de performative sidene ved lærerarbeid og ser det som særlig viktig å etablere en god relasjon til eleven. De er klar over og forberedt på at den første tiden i yrket kan være krevende, og både gleder og gruer seg til å begynne som lærere.

Vår andre problemstilling er: *Hvilke erfaringer med skolen som organisasjon er gjennomgående blant nyutdannede lærere?* De nye lærerne i vår studie får ganske utfordrende tilsetningsforhold. Selv om de var forberedt på en krevende start, blir de likevel overrasket over de konkrete utfordringene de møtte. Alle har midlertidige stillinger, og fire av fem har stillinger som forutsetter undervisning av fag de ikke har formell kompetanse i. Dette er ikke unikt for våre deltagere, men oppleves av nyutdannede også i andre land (Ingersoll, 2002; Johnson, 2006). Å få oppgaver de ikke er utdannet for, var noe de nye lærerne ikke var forberedt på. Deltakere er prisgitt betingelsene de tilbys, og det er skoleledelsen

og de erfarne lærerne i skolen som er i posisjon til å ta beslutninger (særlig når det gjelder fordelingen av fag og klasser). Nyutdannede søker bekræftelse på at de har gjort et riktig yrkesvalg og på at de er en god lærer i møte med elevene. Det er imidlertid krevende å oppnå mestring når de strever med å planlegge eller gjennomføre timer i fag de vet lite om. De settes i en uønsket situasjon som krever unødvendig mye tid og energi til forberedelser og misnøye (Johnson, 2006).

Deltagerne formidlet videre et ønske om å utvikle seg profesjonelt etter endt utdanningen. De første tre månedene i arbeid opplevde de imidlertid å bli overveldet av arbeidsoppgaver, få lite støtte blant travle kolleger og en fraværende ledelse, og at det er lite som er på plass eller ordnet for de nyutdannede (Johnson & Birkeland, 2003). Forskning har vist at nye lærere uten støtte hemmes i profesjonell utvikling, og er tilbøyelige til å følge rutine og mindre tilbøyelige til å ta en risiko (Caspersen & Raaen, 2014). Likevel, etter tre måneder i lærerarbeidet fremstår de nye lærerne i studien som overraskende aktive og fungerende deltagere i organisasjonen. En tolkning av det kan være at de tross alt opplever profesjonskollektivet som inkluderende og imøtekommende. Skoleledelsen, imidlertid, synes lite involvert i skolehverdagen. Unntaket er rektoren som sluttet. Eksempelet viser at skolens strategier for hvordan nye lærere blir tatt imot, kan være ganske personavhengig.

Vi ser få tegn til at lærerne i studien er opptatt av de ytre rammene for lærerarbeid (Dalin og Kitson, 2004). De har først og fremst fokus på det som skjer innenfor skolens rammer, eller på mikronivået (Johnson & Birkeland, 2003; Kelchtermans & Ballet, 2002). De er til dels forberedt på dette nivået, men kunnskapen de har med fra utdanningen blir ikke fulgt opp, og det legges lite til rette for læring på arbeidsplassen, verken når det gjelder tid til refleksjon eller tilbud om gode induksjonsordninger. Oppmerksomheten rettes mot å få hjulene til å gå rundt.

Den internasjonale forskningen på mentorstøtte har understreket at nye lærere får større utbytte av mentorordningen når mentor selv har erfaring med de fag og klassetrinn som den nye læreren er tilsatt for å undervise. Selv om våre deltagere har fått en mentor/fadder, savner noen av dem at den som ble satt til å hjelpe og støtte har relevant erfaring eller har mulighet for en mer systematisk veiledning. Et annet aspekt ved støtten deltagerne får er at veiledningen er individfokusert og gir begrenset tilgang til kunnskapen om den enkelte skole som organisasjon. Forskningen har illustrert flere typer av mentorstøtte rundt omkring i verden (Kemmis, Heikkinen, Fransson, Aspfors, & Edwards-Groves, 2014), og

en som er basert på diskusjon med en gruppe kolleger virker som mest forsvarlig med tanke på nye læreres læring om og bidrag til skole som organisasjon. I følge Kemmis m.fl. (2014) vil en kollektiv tilnærming til veiledningen skape et rom for en gjensidig profesjonell utvikling blant kolleger, både nytilsatte og erfarne. Med denne tilnærmingen får lærerne mer likeverdige roller og kan dra veksler på hverandres ressurser. Videre vil samarbeid understreke det kollektive ansvaret på en skole der utfordringer ikke blir gjort til individuelle problem (Johnson m.fl., 2014).

I følge Kraft m.fl. (2016) kjennetegnes skolene av ulike tilnærminger til hvordan de tar vare på de nytilsatte. Slik våre resultater viser, opplevde deltagerne en skole der fordeling av fag, klasser og arbeidsoppgaver først og fremst føyde seg etter interessene til de erfarne lærerne på skolene. Skolekulturene kan dermed beskrives som orientert mot erfarne lærere (Kardos m. fl., 2001; Kim & Roth, 2011). Ikke minst kan status som midlertidig ansatt understreke nyutdannedes underlegne posisjon.

Å bli en del av en organisasjon handler om å posisjonere seg og etablere gode relasjoner til andre voksne på arbeidsplassen. Kontakten med foreldre, i følge deltagerne, går bedre enn ventet. Kolleger oppleves som hyggelige og inkluderende, men har det travelt og det gode samarbeidet noen har observert i praksis, hører vi lite om fra de nye lærerne. Samtidig har de gjerne ikke hatt praksis i oppstartsfasen av et skoleår. Ledere som kunne organisert oppfølgingen av den nyutdannede, synes fraværende, og de nye føler at de må klare mye alene. Tilsetningsforhold og type oppgaver, kombinert med mangelfull oppfølging skaper et stort arbeidspress som får konsekvenser for de nye lærernes opplevelse av overgangen til lærerarbeid. En negativ start kan både få konsekvenser for kvaliteten på læreres arbeid, men også på i hvilken grad de knytter seg til lærerarbeid (Flores & Day, 2006).

Det som slår oss som en særlig mangelfull dimensjon ved skolen som organisasjon ut fra vår studie, er det som Dalins og Kitsons (2004) omtaler som strukturen, særlig knyttet til type oppgaver som gis til nyutdannede og til hvilken oppfølging de får. Verdien som implisitt blir uttrykt, er at skolen først og fremst tar hensyn til erfarne lærere. Verken nye lærere eller elever er tjent med at nyutdannede får oppgaver de ikke er utdannet for eller har forutsetninger for å beherske. Videre er relasjoner kollegaer imellom preget av velvilje, men en velvilje som ikke alltid viser seg i praktisk handling. Nye er ikke i posisjon til å stille krav, men får de fagene som er til overs, og som også gjør det vanskelig for

dem å samarbeide. De er kanskje aleine om faget sitt. På den positive siden opplever flertallet likevel en form for oppfølging. Problemet er at hvis arbeidsbelastningen er urimelig, kan oppfølgingen mer få preg av «brannslukning» enn av profesjonell utvikling. En fraværende ledelse gjør det videre vanskelig for nyutdannede å få noen forståelse for skolens strategier. De fem skolene våre deltagere får jobb på synes i hvert fall å ha en lite gjennomtenkt strategi for å ta imot nye lærere. Lærerne får en viss oppfølging, men får i stor grad gjøre som de vil uten å bli en del av et samarbeidende kollegium. Og ved å bli satt til oppgaver de ikke er utdannet for, blir de heller ikke brukt som ressurs i skolene. Til syvende og sist kan det se ut til at de av deltagerne i vår studie som opplever de mest utfordrende møtene med skolen som organisasjon, strever med å dra nytte av de performative sidene i arbeidet. Det trengs imidlertid mer forskning på sammenhengen mellom de organisatoriske og performative aspektene i lærerarbeid, samt på hvordan yrkets performative side oppleves når forståelsen av de organisatoriske aspektene er mangelfull.

Lærerne i studien opplevde særlig manglende strukturer når det gjaldt tilgang til yrket, typer oppgaver de ble tildelt og hvordan de ble fulgt opp som nyutdannede. Gjennom utdanningen hadde de først og fremst oppmerksomheten rettet mot den performative siden ved lærerarbeid. Det er likevel mulig, til en viss grad, å forberede studenter på skolens organisatoriske dimensjoner, ikke minst gjennom praksis. Det trengs imidlertid mer forskning på hvordan praksis kan forberede for denne delen av lærerarbeid, på hvordan det legges til rette for læring på arbeidsplassen for nyutdannede og forskning som undersøker hvilke typer jobber nye lærere får. Lærerutdanningsinstitusjon og skole kan inngå i et tett samarbeid når det gjelder utdanning av fremtidige lærere og der begge dimensjoner av lærerarbeid får oppmerksomhet. Ikke minst kan skolen som organisasjon gis større oppmerksomhet i praksisopplæringen. Dermed kan fremtidige lærere stå bedre rustet i jobbsøkerprosess, samt utvikle en oppfatning av seg selv som aktive deltagere på arbeidsplassen og i profesjonsfellesskapet. Våre resultat tyder på at det kan være utfordrende å utvikle lærerprofesjonen så lenge morgendagens lærere mangler innsikt i en sentral dimensjon ved lærerarbeid, nemlig den organisatoriske, og har en begrenset forståelse for egen rolle på skolen og for myndighetenes innflytelse på lærerarbeid.

Oppsummering

Skolen som organisasjon har her blitt studert i lys av nye læreres erfaringer med overgangen fra grunnskolelæreutdanningen til lærerarbeid. Studien omhandler siste del av lærerutdanningen samt de første tre månedene i yrket. Dette er en periode som både er utfordrende og hektisk og som kan ha preget svarene vi fikk i negativ retning. Imidlertid, vår studie avdekker at deltagerne har gjort seg forestillinger om skolen som organisasjon i løpet av lærerutdanningen, men at kunnskapen de har med seg derfra er mangelfull og heller ikke blir fulgt opp i fasen som nyutdannet. Særlig praksis fremstår som vesentlig for utvikling av et bredere perspektiv på skolen. Praksissituasjonene er imidlertid varierende, og muligheten for der å presentere skolen som organisasjon synes derfor ikke å bli tilstrekkelig utnyttet. Vi finner at de nye lærerne særlig møter utfordringer knyttet til strukturer, i dette tilfellet til type oppgaver de gis og til hvilken oppfølging de får. Mens ledelsen har en sentral rolle når det gjelder den formelle organiseringen av en arbeidsplass, finner vi at skoleledelsen har en lite aktiv betydning for deltakernes erfaringer med og perspektiv på skolen som organisasjon. På bakgrunn av vår studie vil vi uttrykke bekymring over de urettferdige og utfordrende tilsetningsforhold nyutdannede blir tilbudt og over den utilstrekkelige og tilfeldige støtten nye lærere får. Hvis erfaringene våre deltagere beskriver er utbredte, trengs det forbedring og utprøving både knyttet til lærerutdanning, til hvilke oppgaver nyutdannede får, til hvordan de følges opp og til hvordan skoleverket utnytter den kompetansen de faktisk har. Dette krever ressurser og stiller krav til myndigheter, lærerutdannere, skoleledelse og til profesjonsfellesskapet. Samtidig vil både lærerprofesjonen, skolen, de nye lærerne og ikke minst elevene tjene på at nye lærere får en best mulig start.

Litteraturliste

Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community.

Teachers and Teaching, 19(3), 243–259.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>

Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48(Supplement C), 75–86.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>

Berg, G. (1983). Research into the School as an Organization. I: A Presentation and Discussion of Research Literature with a Bearing on the School

as an Organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26(2), 95–117. <https://doi.org/10.1080/0031383820260203>

Berg, G., & Wallin, E. (1982). Research into the school as an organization. II: the school as a complex organization. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 26, 161–181.

Bergsvik, E., Grimsæth, & Grete Nordvik. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, (01), 67–77.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>

Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Theory and Practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>

Dalin, P., & Kitson, K. (2004). *School Development: Theories and Strategies : an International Handbook*. Retrieved from <http://ebookcentral.proquest.com/lib/agder/detail.action?docID=436357>

du Plessis, A. E., Gillies, R. M., & Carroll, A. (2014). Out-of-field teaching and professional development: A transnational investigation across Australia and South Africa. *International Journal of Educational Research*, 66, 90–102. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.03.002>

Finne, H., Mordal, S., & Stene, T. M. (2014). *Oppfatninger av studiekvalitet i lærerutdanningene 2013*. Retrieved from <http://hdl.handle.net/11250/2562981>

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Føinun, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta Didactica Norge*, 10(2), 290–310.

Gadamer, H.-G. (2004). *Sannhet og metode: grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative Professionalism: When Teaching Together Means Learning for All*. Corwin Press.

- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Hegestrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning*. (No. 3).
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, 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. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Hong, J., Day, C., & Greene, B. (2018). The construction of early career teachers' identities: coping or managing? *Teacher Development*, 22(2), 249–266. <https://doi.org/10.1080/13664530.2017.1403367>
- Ingersoll, R. (2002). Out-of-Field Teaching, Educational Inequality, and the Organization of Schools: An Exploratory Analysis. *CPRE Research Reports*. Retrieved from https://repository.upenn.edu/cpre_researchreports/22
- Ingersoll, R. M., & Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers, The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research, A Critical Review of the Research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201–233. <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Irgens, E. J. (2007). *Profesjon og organisasjon: å arbeide som profesjonsutdannet*. Bergen: Fagbokforlag.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Bergen: Fagbokforlag.
- Jenssen, E. S., & Roald, K. (2012). Skolen som organisasjon og arbeidsfelleskap. In M. B. Postholm, P. Haug, & E. Munthe (Eds.), *Lærere i skolen som organisasjon* (pp. 119–135). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforl.
- Johnson, B., Down, B., Cornu, R. L., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: a framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>

Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness. Working Paper*. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED495822>

Johnson, S. M., & Birkeland, S. E. (2003). Pursuing a “Sense of Success”: New Teachers Explain Their Career Decisions. *American Educational Research Journal*, 40(3), 581–617. <https://doi.org/10.3102/00028312040003581>

Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81(Supplement C), 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>

Kardos, S. M., Johnson, S. M., Peske, H. G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on Colleagues: New Teachers Encounter the Professional Cultures of Their Schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250–290. <https://doi.org/10.1177/00131610121969316>

Kelchtermans, G., & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialisation. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105–120. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00053-1](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00053-1)

Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>

Kim, K.-A., & Roth, G. L. (2011). Novice Teachers and Their Acquisition of Work-Related Information. *Current Issues in Education*, 14(1). Retrieved from <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/268>

Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423. <https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>

Kraft, M. A., Marinell, W. H., & Shen-Wei Yee, D. (2016). School Organizational Contexts, Teacher Turnover, and Student Achievement: Evidence From Panel Data. *American Educational Research Journal*, 53(5), 1411–1449. <https://doi.org/10.3102/0002831216667478>

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

Lambson, D. (2010). Novice teachers learning through participation in a teacher study group. *Teaching and Teacher Education*, 26(8), 1660–1668.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.017>

Lillejord, S. (2003). *Ledelse i en lærende skole*. Oslo: Universitetsforl.

Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher : a sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.

Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O’Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers’ lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208.

<https://doi.org/10.1080/01411920902780972>

Öztürk, M. (2014). Generating Teacher Development Models from Context-specific Predicaments of New Teachers in Induction Period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 206–211.

<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.195>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.

Peters, J., & Pearce, J. (2012). Relationships and early career teacher resilience: a role for school principals. *Teachers and Teaching*, 18(2), 249–262.

<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.632266>

Pogodzinski, B. (2014). Collegial support and novice teachers’ perceptions of working conditions. *Journal of Educational Change*, 15(4), 467–489. <https://doi.org/10.1007/s10833-013-9221-x>

Pogodzinski, B. (2015). Administrative context and novice teacher-mentor interactions. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 40–65.

Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.

Rots, I., Kelchtermans, G., & Aelterman, A. (2012). Learning (not) to become a teacher: A qualitative analysis of the job entrance issue. *Teaching and Teacher Education*, 28(1), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.08.008>

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlag.

Schuck, S., Aubusson, P., Buchanan, J., Varadharajan, M., & Burke, P. F. (2018). The experiences of early career teachers: new initiatives and old problems. *Professional Development in Education*, *44*(2), 209–221.

<https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1274268>

Sharplin, E. D. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, *56*(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874160>

Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, *44*(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>

Van Beurden, J., Van Veldhoven, M., Nijendijk, K., & Van De Voorde, K. (2017). Teachers' remaining career opportunities: The role of value fit and school climate. *Teaching and Teacher Education*, *68*, 143–150. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.002>

Wallin, E., & Berg, G. (1983). Research into the School as an Organization. III: Organizational Development in Schools or Developing the School as an Organization? *Scandinavian Journal of Educational Research*, *27*(1), 35–47. <https://doi.org/10.1080/0031383830270103>

Woestman, D. S., & Wasonga, T. A. (2015). Destructive Leadership Behaviors and Workplace Attitudes in Schools, Destructive Leadership Behaviors and Workplace Attitudes in Schools. *NASSP Bulletin*, *99*(2), 147–163. <https://doi.org/10.1177/0192636515581922>

You, S., & Conley, S. (2015). Workplace predictors of secondary school teachers' intention to leave: An exploration of career stages. *Educational Management Administration & Leadership*, *43*(4), 561–581. <https://doi.org/10.1177/1741143214535741>

8. Resultater av meta-tolkningen

I denne delen av kapp presenterer jeg resultatene av meta-tolkningen som har blitt gjennomført på tvers av de tre delstudiene som avhandlingen bygger på. Resultatene av meta-tolkningen leder frem til en tolkning av hvilken betydning overgangen til lærerarbeid har for utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeidet, altså av studiens problemstilling. Som det ble nevnt ovenfor (kapittel 6), kom jeg under meta-tolkningen frem til at overgangen til lærerarbeid har betydning for utviklingen av de nyutdannedes perspektiver i form av læring. Dette temaet, altså læring, presenterer jeg først for så å gå videre til hvordan læringen skjer i overgangen til lærerarbeid. Temaet læring kjennetegnes av følgende to underkategorier: (1) Læring gjennom å støte på utfordringer, (2) Læring gjennom å takle utfordringer. Presentasjon av disse to underkategoriene følger etter presentasjonen av det gjennomgående tema om læring i overgangen til lærerarbeid.

8.1. Læring gjennom å støte på utfordringer

Overgangen fra utdanning til lærerarbeid bidrar til de nyutdannedes læring og fremstår som en betydningsfull periode i deres profesjonelle liv. Slik det fremstår i denne studien, kan overgangsprosessen beskrives gjennom tre faser: på slutten av lærerutdanningen; i mellomfasen mellom utdanning og den første arbeidsdagen som lærer; og de tre første månedene i arbeid. Hver av disse fasene av overgangsprosessen resulterer i de nyutdannedes læring om både performative og organisatoriske dimensjoner ved lærerarbeid. Videre i teksten presenterer jeg hva de nyutdannede lærerne lærte i denne studien i hver av disse fasene, og i det neste delkapitlet kommer jeg inn på hvordan denne læringen oppstår i de respektive fasene.

På *slutten av lærerutdanningen* besitter de nyutdannede individuelle forståelser av både de performative og de organisatoriske aspektene ved lærerarbeid. Deres individuelle forståelser av lærer-elev-forholdet, samarbeid med foreldrene/foresatte og av skolen som organisasjon er basert på deres erfaringer fra egen skolegang og delvis fra praksiserfaringer i løpet av lærerutdanningen. De nyutdannede forestiller seg lærerarbeidet slik de selv har opplevd og sett det som elever. Sett fra et hermeneutisk perspektiv, kan de nyutdannedes individuelle forståelser tolkes som deres forståelseshorisont. Siden forståelseshorisonten er summen av erfaringene av et levd liv (Gadamer, 2004), kjennetegnes nye læreres

perspektiver i denne studien av stor variasjon i måten de forstår lærerarbeid på. Det som forener de nyutdannedes individuelle forståelser av lærerarbeid, er at nye lærere har et forventningsfullt forhold til sitt fremtidige arbeid med elever og til skolen som arbeidsplass. Allerede på slutten av lærerutdanningen har de nyutdannede forestillinger om sitt fremtidige arbeid og søker samtidig etter lærerstillinger.

I *mellomfasen* lærer nye lærere om de organisatoriske og performative aspektene ved sitt fremtidige arbeid. De lærer om i hvor stor grad skolene er interessert i de nyutdannedes formelle kompetanse og om hva det legges vekt på i en jobbintervjusituasjon, altså aspektene som er knyttet til skolen som organisasjon. Det at de nyutdannede lærere går lenge uten å vite om de får jobb til skolestart eller ikke, synes å utløse refleksjoner over egne evner og ferdigheter relatert til hvorvidt de er egnet til et arbeid som lærer. Sett i lys av filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2004), kan læringen i denne mellomfasen kjennetegnes av at de nyutdannede lærer om seg selv som profesjonelle og om skolens forventninger til kandidatene. Det oppstår blant annet læring om egne ferdigheter hos de nyutdannede, samt at de blir bevisste sin forståelseshorisont av lærerarbeid, som de forsøker å tolke lærerarbeidet med under jobbsøkerprosess.

De første tre månedene i arbeid kjennetegnes av de aller første møtene med elevene, foreldrene/foresatte og andre voksne på skolen. I de første månedene i arbeidet utvikler nye lærere en mer nyansert forståelse av samspillet mellom forutsetningene og mulighetene skolen har, samt om kompleksiteten og uforutsigbarheten gitt de menneskene de nyutdannede møter i sitt arbeid. Sett fra et filosofisk hermeneutisk ståsted, oppstår det i møtet med utfordringene også et behov for å finne nye måter å forstå lærerarbeid på (Gadamer, 2004). I denne fasen lærer de nyutdannede om hvordan de skal utvikle samarbeid med foreldre/foresatte og gjennomføre foreldremøte/foreldrekonferanser. De lærer også om hvordan de skal lage årsplaner. De lærer om planlegging av undervisning som nå forstås på en annen måte enn da de nyutdannede studerte på lærerutdanningen. Nå begynner nye lærere å bli kjent med sine elever og de øver seg på å planlegge undervisning ut ifra de behovene eleven har. I denne fasen lærer nye lærere også at elevene er forskjellige og at en lærer skal være ganske tydelig og aktiv i kontakt med elevene. De nyutdannede lærer også om sine kolleger, om hvem de kan spørre om hjelp eller råd. Med andre ord lærer de nyutdannede om lærerarbeidet i all sin kompleksitet.

8.2. Læring gjennom å håndtere utfordringer

Denne underkategorien av det gjennomgående temaet *læring* i de tre studiene gir innsikt i de aller første oppdagelser av uoverensstemmelser mellom de nyutdannedes forståelse av lærerarbeid og de situasjonene nyankomne lærere opplever i praksis. Sett ut fra et filosofisk hermeneutisk perspektiv (Gadamer, 2004), synes disse uoverensstemmelsene å bli opplevd av de nyutdannede i denne studien som *utfordringer*. Nye lærere støter på ulike utfordringer i ulike faser av overgangen. Disse utfordringene er av forskjellig art og er relatert både til de performative og de organisatoriske aspektene ved lærerarbeid. Ut ifra filosofisk hermeneutikk (Gadamer, 2004), synes det som om utfordringene de nyutdannede opplever blir tolket på ulike måter, noe som tyder på at utvidelsen av forståelseshorizonten og læringen som skjer også er ulike fra lærer til lærer. Videre presenterer jeg hvordan de nyutdannedes møte med utfordringer oppstår og hvordan det bidrar til læring.

Utfordringene arter seg på forskjellige måter i ulike faser av overgangsprosessen fra utdanning til lærerarbeid, og jeg vil først se på hvordan utfordringene fremstår i *slutten av lærerutdanningen*.

De nyutdannedes forståelseshorizont i forhold til lærerarbeid kjennetegnes på slutten av lærerutdanningen av usikkerhet. I denne perioden ser de tilbake på lærerutdanningen og forestiller seg sitt fremtidige lærerarbeid. Dette tilbakeblikket på det som allerede har blitt opplevd minner om Janus-ansiktet, og særlig til den eldre mannen som ser tilbake på fortiden, og som jeg har beskrevet i begynnelsen av kappen. De nyutdannede lærerne reflekterer omkring egne erfaringer fra lærerutdanningen og vurderer hvorvidt de er forberedt til sitt fremtidige arbeid som lærere. Ut fra filosofisk hermeneutikk, leder disse refleksjonene frem til følelser av *tvil og usikkerhet* relatert til deres evne til å håndtere sine fremtidige arbeidsoppgaver. En situasjon der de nyutdannede opplever tvil og usikkerhet kan beskrives som *hermeneutisk hendelse*, mens selve følelsen fremstår som *hermeneutisk erfaring* (Gadamer, 2004). Sett fra filosofisk hermeneutikk, synes det som om de hermeneutiske hendelsene som de nyutdannede opplever i denne studien, synliggjør nye læreres forståelseshorizont ved å sette den på prøve. Lærerutdanningen oppleves som mangelfull, og nye lærere oppfatter seg selv som lite forberedt til sine fremtidige arbeidsoppgaver. De nyutdannede tviler på om de klarer å ta vare på alle sine elever uten å overse enkeltelever som måtte trenge deres oppmerksomhet eller hjelp (studie 1). De er også usikre på om de er

profesjonelle nok til å håndtere foreldresamarbeid og på hvordan de kommer til å samarbeide med de andre voksne på skolen (studie 2, 3). Dette kan tolkes i lys av Janus-ansiktet til den yngre mann som ser mot fremtiden og er urolig. De nyutdannede lærerne vender blikket tilbake på seg selv og oppdager at de mangler en del kunnskaper og praktiske ferdigheter for å kunne jobbe som lærer. I dette momentet av her-og-nå møtes fortiden og fremtiden, erfaringer og det forestilte lærerarbeid (fig.3). Usikkerheten som lærerstudentene uttrykker på slutten av lærerutdanningen, fører til *forstyrrelse* av den allerede etablerte forståelsen av lærerarbeidet. I følge Gadamer (2004) er en opplevelse av uoverensstemmelse mellom egen forståelse og det som skjer, nødvendig for utvidelse av horisonten (s. 444). Med andre ord utløser forstyrrelsen de nyutdannedes vurdering av egen forståelse av lærerarbeid, og at de nyutdannede vender blikket mot seg selv etter å ha reflektert over sin lærerutdanning og forestilt seg sin fremtid som lærere. Ut ifra filosofisk hermeneutikk, virker denne bevegelsen mellom forestillingen om det fremtidige lærerarbeidet og vurdering av egen forståelse av arbeidet, som en reise mellom det fremmede og det kjente (Gustavsson, 2001).

Tolkningen av de tre delstudiene avhandlingen bygger på taler for at overgangsprosessen også innebærer en *mellomfase* der gårsdagens lærerstudenter søker etter jobb og deltar på jobbintervjuer. Det å søke etter jobb kan i seg selv være en utfordrende situasjon for ethvert menneske, men å søke jobb etter endt utdanning er spesielt krevende. De nyutdannede kan oppleve at det er stor konkurranse omkring de få lærerstillingene som blir utlyst. I denne fasen av overgangen har de nyutdannede sjelden kontroll over sin egen situasjon fordi de på mange måter er i en underlegen posisjon i forhold til de andre som skal bestemme deres fremtid; skoleledelse, andre ansatte på skolen. For det første søker de nyutdannede lærerne på de ledige stillingene i alle skolene i kommunen, og de kan ikke velge bort de skolene de eventuelt ikke vil jobbe i. Denne felles søknadsprosessen innebærer en viss usikkerhet for de nyutdannede lærerne. For det andre opplever de nyutdannede at det er vanskelig å gjøre inntrykk gjennom jobbsøknadene og at den som blir innkalt til intervju er svært heldig. For det tredje, når de nyutdannede blir innkalt til intervju, opplever de at skoleledelsen interesserer seg mer for deres fritidsinteresser enn deres formelle kompetanse (studie 2). Å fortelle om egen forståelse av lærerrollen i kontakt med elevene er også verdsatt av skoleledere i jobbintervjusituasjon. For det fjerde, når tilbudet om jobb endelig kommer, oppdager de nyutdannede at tilbudet inneholder fag og klasser de ikke har formell kompetanse i. En følelse av usikkerhet følger med de

nyutdannede i denne fasen av overgangsperioden, der ny innsikt i skolen som organisasjon leder frem til refleksjoner om hvorvidt den nyutdannede vil klare å stå i jobben med de betingelsene de har fått. Refleksjoner over betingelsene i forhold til egen forståelse av lærerarbeid skaper et behov for å finne nye måter å forstå arbeidet på for å kunne stå i jobben. Når det er sagt, så virker denne refleksjonsprosessen i mellomfasen som en utvidelse av de nyutdannedes forståelseshorisont (Gadamer, 2004). Denne utvidelsen kjennetegnes av at de nyutdannede tilføyer til sin forståelseshorisont de konkrete forventninger som arbeidskontrakten uttrykker og bidrar videre til utvikling av nye måter å se sitt fremtidige arbeid på. Denne nye forståelsen synes å være mer praksisnær og konkret, der de nyutdannede lærere kobler sine fremtidsutsikter mot tildelte fag og elevgrupper. Det at de nyutdannede lærerne allerede før sommerferien vet hvilke fag og klasser de kommer til å ha ansvar for som lærere synes også å ha en betryggende effekt. Til tross for at tilbudet sjelden passer til den utdanningen nye lærere har, synes det som om de nyutdannede oppnår en viss grad av tilfredshet av å vite litt mer om en fremtid som for noen måneder siden var helt ukjent.

Den neste fasen av overgangen til lærerarbeid er *de første tre månedene i arbeid*. Det er en periode der de nyutdannede lærerne møter det fulle ansvar for sine arbeidsoppgaver. Disse oppgavene opplever de nyutdannede som overveldende, særlig når oppgavene er relatert til oppstarten av skoleåret. Noen av de nyutdannede får stillingene som kontaktlærere og får et utvidet ansvar for elever. Denne stillingen innebærer nye krav til de nyutdannede, krav de var ikke klar over på forhånd. Foreldresamarbeid følger med stillingen som kontaktlærer, noe mange nye lærere har gruet seg til lenge (studie 3). Når det gjelder undervisning av fag, innebærer de første månedene i arbeid utarbeidelse av årsplaner, noe de nyutdannede lærere naturlig nok har liten erfaring med. Det er ikke bare antall oppgaver som kan oppleves av de nyutdannede som overveldende, men også intensiteten i utfordringene. Videre utfordres nye lærere av manglende interesse blant elevene (studie 1) og av sine egne utilstrekkelige ferdigheter til å utvikle samarbeidet med foreldrene (studie 3). De nyutdannede lærerne blir i mange tilfeller handlingslammet av elevenes atferd, manglende respekt eller interesse. Når det gjelder de organisatoriske aspektene, opplever nye lærere en mangel på konkret støtte fra kolleger eller skoleledelse (studie 2). I mange tilfeller står de nyutdannede lærerne alene om sine utfordringer.

En følelse av utilstrekkelighet er gjennomgående i de første tre månedene i arbeid. Usikkerheten over egne ferdigheter og over egne perspektiver som ikke lar

seg realisere i hverdagen, fører til at nye lærerne kan føle seg lammet. Det tar tid å akseptere at de mangler evner til å bevege seg fremover. I det de nyutdannede forsøker å finne nye måter å tolke det som skjer i arbeidet på, oppstår en følelse av å oppnå en *balanse* i egen situasjon, gitt studiens teoretiske forankringen (Gadamer, 2004). Denne søken leder videre frem utvidelse av forståelseshorisont som kjennetegnes av utviklingen av de nyutdannedes forståelse av sitt arbeid.

Det som forener de tre fasene av overgangen fra utdanning til arbeid er at de nyutdannede befinner seg i en konstant hermeneutisk pendel mellom balanse og søken etter løsninger. Søken etter løsninger oppstår i det øyeblikket de nyutdannede møter lærerarbeidet fra en ny og uventet side. Denne søken etter løsninger kjennetegnes av at de nyutdannede lærerne henter frem de ressursene de bærer med seg inn i lærerarbeidet. Slik det fremstår i denne studien, bygger de ressursene nye lærere henter frem i utfordrende situasjoner også på deres evne til å analysere og reflektere over sin egen praksis, noe som leder videre frem til tolkninger av situasjoner og søken etter mulige løsninger. Videre bidrar denne søken til å utvide forståelseshorizonten, til en utvidelse, som ut ifra filosofisk hermeneutikk, kan forstås som læring (Gadamer, 2004; Gustavsson, 2001). De nyutdannede henvender seg til sine kolleger som kommer med egne innspill til tolkning av situasjoner som utfordrer de nyankomne lærerne (studie 1, 3). Ut fra studiens teoretiske rammeverk forstås kollegiet på skolen som et uunngåelig element av den konteksten nye lærere befinner seg i. Denne konteksten bygger på kulturen og tradisjonene som er etablerte i skolen og som kollegiet er bærere av. De nyutdannede lærerne inngår i en interaksjon med konteksten, men også med kollegaer som mer eller mindre influerer på de nyutdannedes profesjonelle utvikling. Sett fra filosofisk hermeneutikk, fremstår denne kontakten mellom de nyutdannede og deres kollegaer som et møte mellom ulike forståelseshorisonter, noe som videre leder frem til utvidelse av de nyutdannedes forståelse av eget arbeid og bidrar til læring. Ut ifra filosofisk hermeneutikk kan de nyutdannedes refleksjons- og søkeprosesser beskrives som en søken etter nye måter å tolke hittil ukjente sider ved lærerarbeid på (Gadamer, 2004), som en stadig bevegelse mellom opplevelse av usikkerhet og oppnåelse av balanse. Ubalansen som de nyutdannede opplever, er knyttet til at deres perspektiver på lærerarbeid ikke er innfridd i overgangen. Ubalansen leder også til at de nyutdannede bryter med egne forventninger og inspireres til å tenke nytt for å oppnå balanse igjen. Ved å vende tilbake til Janus-ansiktet, minner denne søken nye tenkemåter om ansiktet til den yngre mannen som ser forventningsfullt i fremtiden. Ansiktet til den yngre mannen

er på mange måter en metafor som taler for en åpenhet til å prøve nytt. Samtidig utvider de nyutdannede lærerne sin forståelse av lærerarbeid, og tilknytningen til erfaringene de gjorde som elever svekkes gradvis. Slik det fremstår i denne studien er balansen en kortvarig tilstand som kontinuerlig står i fare for å bli utfordret. Selv om utfordringene i overgangen til lærerarbeid fremstår som fruktbare for de nyutdannedes læring, finnes det også en fare for at utfordringene kan bli for store. Dette kaller på mange måter på et behov for støtte i den sårbare perioden av de nyutdannedes profesjonelle liv.

8.3. Oppsummering av kapitlet

Nyutdannede lærere i denne studien utfordres i overgangen til lærerarbeid på hver sin måte, men deres erfaringer er preget av at deltagerne gjennomgår læring gjennom å møte og håndtere utfordringer. Overgangen fremstår i denne studien som rik på utfordringer. Utfordringene gjør oppnåelse av en balansefølelse blant de nyutdannede kun til en kortvarig tilstand. Overgangen fremstår derfor som en dynamisk utviklingsprosess som oppstår i en evig pendel mellom balanse og ubalanse. Utfordringene som de nyutdannede lærerne støter på, kan forklares som situasjoner eller hendelser som hindrer dem å oppleve balanse i egen situasjon. Med andre ord fremkaller denne ubalansen hos de nyutdannede en følelse av at de ikke klarer å forstå og tolke det de opplever, og derfor blir de forhindret fra å handle slik de hadde tenkt. Læring oppstår i det nye lærere reflekterer over egen situasjon og forsøker å finne nye måter å både forstå og håndtere dem på. Siden overgangen er en dynamisk periode, ser det ut som at de nyutdannede ikke kan stå helt alene og at veiledning er nødvendig.

9. Diskusjon

Avhandlingen har som mål å svare på følgende problemstilling: Hvilken betydning har overgangen fra grunnskolelærerutdanning til arbeid for utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeidet? Meta-tolkningen av de tre delstudiene avhandlingen bygger på, taler for at overgangen til lærerarbeid har betydning for utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i form av læring, og at denne læringen initieres av de nyutdannedes møte med utfordringer.

Flere undersøkelser har pekt på at lærerstudenter og nye lærere konstruerer egne perspektiver på lærerarbeid (t.eks. Avraamidou, 2017; Kelchtermans, 2009; Orland-Barak & Maskit, 2011). Resultatene i min studie er i tråd med denne forskningen. De nyutdannede i min studie har en individuell forståelse av lærerarbeid som gjerne stammer fra deres barndom og delvis fra lærerutdanningen. Det hermeneutiske perspektivet som jeg anvender i denne studien, gir grunnlag for å si at erfaringer som elever er betydningsfulle for nye læreres profesjonelle utvikling og læring. Barndomsminner fremstår som minst like meningsfulle som de erfaringene lærerstudenter får under lærerutdanningen. Barndomsminner danner en forståelseshorisont som lærerstudenter anvender for å skape en forestilling om lærerarbeidet og for å tolke undervisningen på campus eller sine praksiserfaringer. Slike forståelseshorisonter inneholder forestillinger om en god undervisning, om tilfredsstillende lærer-elev-relasjoner, om skolens betydning for elevenes liv. Resultatene i denne studien kaster også lys på hvordan meningsfulle hendelser (hermeneutiske hendelsene) nye lærere opplevde som elever, reflekteres i deres forståelse av lærerarbeid.

Forskningen har ikke lyktes å forstå hvorvidt den forståelsen av lærerarbeid som nye lærere bringer med seg fra barndommen er endringsdyktig (Skott, 2014; Zeichner, 1986). Denne studiens bidrag taler for at de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid kan utvikles, og at utviklingen skjer i møte med utfordringene i overgangen til lærerarbeid. Utfordringene er ulike, men arter seg som usikkerhet og tvil i møte med elevenes atferd, og med overveldende og uventede arbeidsoppgaver. Forskningen forklarer disse følelsene som sjokk og beskriver utfordringene i overgangen til lærerarbeid som ugunstige for lærernes fremtidige yrkeskarriere (Stokking, Leenders, Jong, & Tartwijk, 2003). Resultatene fra denne studien taler imidlertid for at de nyutdannedes møter med utfordringer, bidrar til deres læring og utvikling. I disse møtene settes nye læreres perspektiver på

lærerarbeid på prøve og bidrar til at perspektivene utvikles. Denne utviklingen gir videre et utgangspunkt for å snakke om at nye læreres utvikling og læring skjer gjennom å håndtere utfordringer. Ut fra denne studiens teoretiske rammeverk fremstår utfordringene i overgangen som viktige for nye læreres profesjonelle utvikling. På denne måten kan en i lys av min studie hevde at utfordringene i overgangen til lærerarbeid heller bør bearbeides enn avskaffes (Damsgaard & Heggen, 2010; Stjernø, 1996). I og med at bearbeidingen kan minske risikoen for at utfordringene blir uoverkommelige, kan studiens bidrag gi en økt forståelse av hvor vesentlig mentorordningen er for de nyutdannedes overgang til lærerarbeid (Smith, 2007; Smith & Ulvik, 2018).

Resultatene i denne studien setter lys på at nye lærere oppsummerer sin utdanning og vurderer hvorvidt den er relevant for de oppgavene de kommer til å utføre som lærere i skolen. Forskningen har tidligere beskrevet at lærerstudenter pleier å være kritiske til sin utdanning i overgangen til arbeidsliv (Hanssen, Engvik, & Hoel, 2010; Heggen & Damsgaard, 2010). De nye lærerne i min studie opplever at de har ikke lært mye om det viktigste i lærerarbeid. Spesielt fremheves det av de nyutdannede at de vet og kan lite om foreldresamarbeid, at de mangler ferdigheter til å håndtere elevenes utfordrende atferd, samt at de mangler kunnskap om hvordan lærere utarbeider årsplaner. Likevel taler resultatene i min studie for at denne vurderingen fører til at de nyutdannede blir bevisst på egne styrker og svakheter relatert til de evner og ferdigheter de trenger for å stå i jobb som lærer. Med andre ord gjennomgår de nyutdannede en vurdering av seg selv som profesjonelle i forhold til de forventningene som stilles til lærere i skolen. Det at de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid i det siste semesteret i lærerutdanning er farget av usikkerhet kaster et nytt lys på faseteorien til Tetzlaff og Wagstaff (1999), som beskriver den aller første fasen (på slutten av utdanningen) som en fase fylt av forventninger like mye som av frykt. Nye lærere i min studie har nærmest frykt for å begynne som lærere, særlig når lærernes oppgaver handler om foreldresamarbeid og om å ta vare på elever med spesielle behov. De nye lærerne knytter sin frykt til mangel på kunnskap om hvordan de skal sette i gang med foreldresamarbeid. Ut ifra disse resultatene ser det ut som at nye lærere har blandede følelser angående sitt fremtidige arbeid, noe som innebærer både glede, frykt og usikkerhet.

Usikkerheten som de nye lærerne opplever i denne studien, kan sies å være både en mangeltilstand og en forutsetning for utviklingen. Forskningen har tidligere hevdet at usikkerhet skaper mulighet for videreutvikling blant lærere

(Elaine Munthe, 2005; Loughran, 2014). Ut fra filosofisk hermeneutikk kan mangeltilstanden peke mot at de nye lærerne opplever en hermeneutisk hendelse (Gadamer, 2004), som arter seg som tvil og usikkerhet overfor egne evner og ferdigheter. Samtidig ser det ut som usikkerheten de nyutdannede i denne studien opplever, fører til at nye lærere også forsøker å finne utveier. Deltagerne valgte derfor å se fremover og å være klar til å lære mer i arbeidslivet. Usikkerheten fremstår i denne studien som en impuls til å søke etter løsninger. Denne søkingen leder videre frem til de nye lærernes læring.

Tidligere forskning har hevdet at nye lærere ofte blir tilbudt utfordrende tilsetningsforhold (Stokking, Leenders, Jong, & Tartwijk, 2003; Johnson, 2006; Beltman, Mansfield, & Price, 2011; Öztürk, 2014). Denne studiens resultater er i tråd med denne forskningen og gir økt forståelse for betydning av arbeidsforholdene nye lærere befinner seg i. Resultatene i denne studien taler for at nye lærere underviser i fag og klasser som sjeldent passer til deres formelle kompetanse. Ofte innebærer nye læreres stillinger oppgaver som handler om utarbeidelse av undervisningsplaner for elever med utfordringer, noe som oppleves som en uventet og vanskelig oppgave. Likevel, ser det ut som de nye lærerne i denne studien selv i en slik utfordrende situasjon klarer å stå i jobben og virke ganske resurssterke. Denne studien bidrar til en forståelse av nye lærere som sterke, aktive og positive nybegynnere. Dette studiens bidrag taler også for at nye lærere til tross for utfordrende tilsetningsforhold, klarer å hente frem sine ressurser og strategier for å opprettholde balansen i sin egen situasjon. På denne måten bidrar denne studien med til en diskusjon om at det ikke er negative hendelser som er utfordringen i overgangen til lærerarbeid, men fravær av det positive (Morgan, Ludlow, Kitching, O'Leary, & Clarke, 2010). Det ser også ut til at de nye lærerne henvender seg til kolleger når de trenger hjelp og konkrete råd. Det at de nyutdannede er aktive i søken etter hjelp, taler for hvor vesentlig kollegiet er for de nyutdannede lærere. Forskningen har hevdet at lærerkollektivet er viktig for nye læreres opplevelse av overgangen til lærerarbeid (Tynjälä & Heikkinen, 2011), noe de nye lærerne i min studie fremhever at de verdsetter veldig høyt. Det finnes også andre stemmer i diskusjonen om hvorvidt lærerkolleger kan bidra til utviklingen av perspektivene. Slik, for eksempel, Raaen (2010) påpeker tilpasser ofte de nyutdannede lærere seg rådende skolekultur som kan også gå imot deres egne perspektiver på lærerarbeid. Et eksempel på dette kan være at flere av deltagerne i min studie får beskjed fra sine kolleger at deres klasser er ansett som vanskelige og at de som nytilsatte lærere derfor bør være strengere med elevene. Denne

studiens bidrag gir derfor økt forståelse for hvordan nye lærere takler utfordrende tilsetningsforhold ved å søke etter hjelp hos sine mer erfarne kolleger.

Til tross for at de nye lærerne i denne studien takler utfordrende tilsetningsforhold ved å spørre om hjelp hos sine kolleger og at overgangen til lærerarbeid fremstår som lærerik, er den likevel vanskelig og tøff. Tilsetningsvilkårene deltagerne forteller om gir liten mulighet til å avsette tid til refleksjon og bearbeidelse av erfaringer. Selv om noen av de nye lærerne ble tildelt mentor eller fadder, står de i realiteten ofte alene i de mest vanskelige situasjoner. Dette til tross for at veiledningsordningen skulle ha vært et fast og fungerende tilbud til alle nye lærere i Norge. Ut fra denne studiens bidrag ser det ut at veiledningsordningen er noe mangelfull og tilfeldig, noe som er med på å fremheve at veiledningstilbudet kan styrkes i skolene. Skoleledere bør derfor vurdere hvorvidt den nyutdannedes behov og formelle kompetanse er ivaretatt. Det bør legges til rette for at nye lærere får avsatt tid for bearbeidelse av sine erfaringer. Samtidig bør veiledningen gjennomføres av en mentor som har relevant erfaring og som også har en avsatt tid til å veilede den nyutdannede. Kemmis et al. (2014) hevder at en god veiledning av nye lærere er situasjons- og kontekstbundet og som gjennomføres i grupper sammen med de erfarne lærerne. Nye lærere ofte har egne perspektiver som kan være nyttige for kollegiet, men de blir ofte nedprioritert i forhold til aktuelle situasjoner som krever en praktisk løsning. Kollegiet kan dra de nyutdannede inn i sine diskusjoner oftere, og på den måte bidra til utvikling av kollegiet, der den nyutdannede forstås som et ressurs for skolen og skoleutviklingen.

Denne avhandlingens resultater kan også sies å ha relevans for utviklingen av lærerutdanningene. Som nevnt ovenfor ser vi at de nyutdannede lærerne i min studie gjennomgår læringen ved å møte og å håndtere utfordringene i overgangen. I og med at lærerutdanningens oppgaver å ruste lærerstudentene til deres selvstendige arbeid som lærere, skal utdanningen også bidra til utvikling av lærerstudentenes evne til å håndtere utfordringer (Løvlie, 2003; Ulvik, 2007). De nyutdannede i min studie håndterer utfordringene ved å mobilisere egen styrke og egne strategier for å løse vanskelige situasjoner. De henvendte seg til kolleger og de reflekterte over egen forståelse av elever og foreldre. Med andre ord fremstår de nyutdannede som utforskende profesjonsutøvere som klarer å oppdage utfordringen og finne løsning på den. Sannsynligvis har lærerutdanningene bidratt til at de nyutdannede i denne studien utviklet visse strategier for å håndtere utfordringene i en lærers hverdag. Tidligere forskning har hevdet at

lærerutdanningen svært sjeldent lykkes med å utfordre og utvikle lærerstudentenes perspektiver på lærerarbeid som de bringer med seg fra sin egen barndom (Loughran, 2014). Resultatene sammenfaller i noen grad med denne forskningen, og det ser ut som perspektivene til nye lærere ikke er utfordret under lærerutdanningene. Det synes å være utilstrekkelig å sende nye lærere ut i arbeidslivet med perspektiver på lærerarbeid som er hentet fra fortiden og forankret i det nye lærere så og opplevde som elever. Denne studiens bidrag kan dermed være med på å fremheve at lærerutdanningene bør tilrettelegge for at lærerstudentene kan bli bevisste på sitt eget perspektiv på lærerarbeid og bearbeide de erfaringene de hadde som elever. Lærerutdanningen bør derfor bidra til flere meningsfulle møter med praksisfeltet som igjen bidrar til utviklingen av nye læreres forståelseshorisont på det fremtidige arbeidet sitt.

10. Konklusjon

Målet for denne avhandlingen var å undersøke hvilken betydning overgangen fra utdanning til arbeid har for utviklingen av de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid. Avhandlingen bygger på tre delstudier som fokuserer på de nyutdannedes syn på lærer-elev-forholdet, deres perspektiver på skolen som organisasjon og på foreldresamarbeid. Avhandlingen bygger på fire byggesteiner: Tidligere forskning på nye lærere i overgangen til lærerarbeid, tidligere forskning på læreres perspektiver, filosofisk hermeneutikk og narrativ teori.

Jeg har kommet frem til at overgangen til lærerarbeid er en betydningsfull periode for de nyutdannedes perspektiver på lærerarbeid. Denne studien bidrar til økt forståelse av overgangen mellom utdanning og arbeid som en dynamisk utviklingsprosess som handler om utvidelse av de nyutdannedes forståelse av både performative og organisatoriske dimensjoner ved lærerarbeid. Overgangen bør ses på som en prosess som begynner allerede i det siste semesteret i lærerutdanningen. I denne perioden møter nye lærere lærerarbeidet på godt og vondt. Denne studien bidrar til nyansering av forskningen på overgangen fra utdanning til arbeid ved å beskrive overgangen som en utviklings- og læringsprosess, der læringen initieres av utfordringer og usikkerhet. Nye lærere fremstår i overgangen snarere som resurssterke profesjonsutøvere som likevel har behov for støtte og veiledning for ingen skal stå helt alene i den sårbare, men likevel meningsfull periode.

Overgangen til lærerarbeid fremstår i denne studien som en lærerik periode som kjennetegnes av spenning mellom oppnåelse av balanse og opplevelse av ubalanse. I en tid der nye lærere befinner seg i en stadig pendling mellom kontroll over egen situasjon og usikkerhet, blir støtte og veiledning særlig viktige for nye lærere. Til tross for at overgangen er lærerik, skal ingen stå alene i denne prosessen. Denne studien gir også forståelse av hvor vesentlig mentorstøtte er for de nyutdannede lærerne. Siden denne studiens forståelse av overgangsprosessen innebærer at den begynner allerede i det siste semesteret i lærerutdanningen, synes det også av stor verdi å forsøke å støtte de nyutdannede allerede på slutten av lærerutdanningen. Videre uttrykker denne studien bekymring over manglende veiledning i skolene og over de tilsettingsforholdene de nyutdannede får. Selv om de nyutdannede i studien fremstår som resurssterke profesjonsutøvere, vil jeg likevel hevde at de også er en sårbar gruppe av arbeidssøkere. Det kan sies å være bekymringsfullt at skolene utnytter de nyutdannedes sårbare situasjon og tilsetter dem i stillinger som ingen erfaren lærer ville ha sagt ja til.

11. Referanseliste

- Adler, S. (1984). A Field Study of Selected Student Teacher Perspectives toward Social Studies. *Theory & Research in Social Education*, 12(1), 13–30.
<https://doi.org/10.1080/00933104.1984.10505468>
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2000). *Reflexive Methodology*.
- Amundsen, P. K. (2007). Fra reflekterende student til praktiserende pedagog: Om nyutdannede læreres situasjon og utvikling. *Når Starten Er God*, s. 57–66.
- Ashton, P. T. (2015). Historical overview and theoretical perspectives of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International handbook of research on teachers' beliefs* (pp. 31–48). New York: Routledge.
- Aspfors, J., & Bondas, T. (2013). Caring about caring: Newly qualified teachers' experiences of their relationships within the school community. *Teachers and Teaching*, 19(3), 243–259.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2012.754158>
- Atkins, S., Lewin, S., Smith, H., Engel, M., Fretheim, A., & Volmink, J. (2008). Conducting a meta-ethnography of qualitative literature: Lessons learnt. *BMC Medical Research Methodology*, 8(1), 21.
<https://doi.org/10.1186/1471-2288-8-21>
- Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, 27(1), 10–20.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007>

- Avraamidou, L. (2017). A Well-Started Beginning Elementary Teacher's Beliefs and Practices in Relation to Reform Recommendations about Inquiry-Based Science. *Cultural Studies of Science Education*, 12(2), 331–353. <https://doi.org/10.1007/s11422-015-9700-x>
- Ballet, K., & Kelchtermans, G. (2009). Struggling with workload: Primary teachers' experience of intensification. *Teaching and Teacher Education*, 25(8), 1150–1157. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.012>
- Beattie, M. (2009). Narratives of Professional Learning: Becoming a Teacher and Learning to Teach. *The Journal of Educational Enquiry*, 1(2). Retrieved from <https://www.ojs.unisa.edu.au/index.php/EDEQ/article/view/573>
- Becker, H. S. (1977). *Boys in white: student culture in medical school*. New Brunswick, N.J: Transaction Books.
- Beijaard, D., Verloop, N., & Vermunt, J. D. (2000). Teachers' perceptions of professional identity: An exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education*, 16(7), 749–764.
- Berg, R. C., & Munthe-Kaas, H. (2013). Systematiske oversikter og kvalitativ forskning. *Norsk epidemiologi*, 23(2), 131–139. <https://doi.org/10.5324/nje.v23i2.1634>
- Bergsvik, E., Grimsæth, G., & Nordvik, G. (2005). Den første tiden i yrket. *Nordic Studies in Education*, 25(01), 67–77.
- Berliner, D. C. (2001). Learning about and learning from expert teachers. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 463–482. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(02\)00004-6](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6)

- Bridges, W., & Bridges, S. (2017). *Managing Transitions, 25th anniversary edition: Making the Most of Change*. Da Capo Press.
- Brindley, R., & Schneider, J. J. (2002). Writing Instruction or Destruction: Lessons to be Learned from Fourth-Grade Teachers' Perspectives on Teaching Writing. *Journal of Teacher Education*, 53(4), 328–341.
<https://doi.org/10.1177/0022487102053004005>
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder: en grundbog*. København: Reitzel.
- Bruner, J. S. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bruner, J. S. (2003). *Making stories: Law, literature, life*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bullock, S. M. (2011). *Inside Teacher Education: Challenging Prior Views of Teaching and Learning*. SensePublishers.
- Bullough, R. V. (1997). Becoming a Teacher: Self and the Social Location of Teacher Education. In *Springer International Handbooks of Education. International Handbook of Teachers and Teaching* (pp. 79–134).
https://doi.org/10.1007/978-94-011-4942-6_3
- Bullough, R. V., Jr. (2014). The Way of Openness: Moral Sphere Theory, Education, Ethics, and Classroom Management. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 20(3), 251–263.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848527>

- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Theory and Practice*, 20(2), 189–211.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Clandinin, D. J. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass.
- Clandinin, D. J. (2015). Early career teacher attrition: Intentions of teachers beginning. *Teaching Education*, 26(1), 1–16.
<https://doi.org/10.1080/10476210.2014.996746>
- Clandinin, D. J., Pushor, D., & Orr, A. M. (2007). Navigating Sites for Narrative Inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1), 21–35.
<https://doi.org/10.1177/0022487106296218>
- Cochran-Smith, M., & Fries, K. (2005). Researching Teacher Education in Changing times: Politics and Paradigms. In M. Cochran-Smith & K. M. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education : the report of the AERA Panel on Research and Teacher Education* (pp. 69–109). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A., & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48(Supplement C), 66–74.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Dahlgren, L. O., Handal, G., Szkudlarek, T., & Bayer, M. (2007). Students as Journeymen between Cultures of Higher Education and Work: A Comparative European Project on the Transition from Higher Education to

- Working Life. *Higher Education in Europe*, 32(4), 305–316.
<https://doi.org/10.1080/03797720802066005>
- Damsgaard, H. L., Røsvik, K., & Øvrum, I. T. (2015). Utfordringer i arbeidet - slik erfarne barnehagelærere, lærere og helse- og sosialarbeidere ser det. *Tidsskriftet FoU i Praksis*, 9(2), 113–131.
- Darling-Hammond, L., & Lieberman, A. (2012). *Teacher education around the world : changing policies and practices*. London: Routledge.
- Da-Silva, C., Mellado, V., Ruiz, C., & Porlán, R. (2007). Evolution of the conceptions of a secondary education biology teacher: Longitudinal analysis using cognitive maps. *Science Education*, 91(3), 461–491.
<https://doi.org/10.1002/sce.20183>
- Day, C., Calderhead, J., & Denicolo, P. M. (1993). *Research on teacher thinking : understanding professional development*. London: The Falmer Press.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2013). *Collecting and interpreting qualitative materials* (4th ed.). Los Angeles: SAGE.
- Dixon, H., & Haigh, M. (2009). Changing mathematics teachers' conceptions of assessment and feedback. *Teacher Development*, 13(2), 173–186.
<https://doi.org/10.1080/13664530903044002>
- Dreyfus, H. L., Dreyfus, S. E., & Athanasiou, T. (1988). *Mind over machine : the power of human intuition and expertise in the era of the computer* (Paperback ed.). New York: Free Press.
- Eidsvåg, I. (2005). *Den gode lærer i liv og diktning*. Oslo: Cappelen.

- Elaine Munthe. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 89(06), 431–445.
- Eldar, E., Nabel, N., Schechter, C., Talmor, R., & Mazin, K. (2003). Anatomy of success and failure: The story of three novice teachers. *Educational Research*, 45(1), 29–48. <https://doi.org/10.1080/0013188032000086109>
- Elo, S., & Kyngäs, H. (2008). The qualitative content analysis process. *Journal of Advanced Nursing*, 62(1), 107–115. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.2007.04569.x>
- Eraut, M. (1994). *Developing professional knowledge and competence*. London: Falmer Press.
- Eraut, M. (2011). Informal learning in the workplace: Evidence on the real value of work-based learning (WBL). *Development and Learning in Organizations: An International Journal*, 25(5), 8–12. <https://doi.org/10.1108/14777281111159375>
- Fantilli, R. D., & McDougall, D. E. (2009). A study of novice teachers: Challenges and supports in the first years. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 814–825. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.02.021>
- Feiman-Nemser, S. (2001). *From Preparation to Practice: Designing a Continuum to Strengthen and Sustain Teaching*. Retrieved from <http://bir.brandeis.edu/handle/10192/33196>
- Fives, H., & Buehl, M. M. (2008). What do teachers believe? Developing a framework for examining beliefs about teachers' knowledge and ability.

Contemporary Educational Psychology, 33(2), 134–176.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.01.001>

Flores, M. A., & Day, C. (2006). Contexts Which Shape and Reshape New Teachers' Identities: A Multi-Perspective Study. *Teaching & Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 22(2), 219–232. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.09.002>

Fosse, B. O. (2016). Transformering av kunnskap mellom campus og skole i lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 10(2), 235–251. <https://doi.org/10.5617/adno.2498>

Fransson, G., Holmberg, J., Lindberg, O. J., & Olofsson, A. D. (2019). Digitalise and capitalise? Teachers' self-understanding in 21st-century teaching contexts. *Oxford Review of Education*, 45(1), 102–118. <https://doi.org/10.1080/03054985.2018.1500357>

Fransson, Göran, Gustafsson, C., Eisenschmidt, E., Heikkinen, H. L. T., & Klages, W. (2008). *Newly qualified teachers in Northern Europe: comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle: University of Gävle Gävle University Press.

Fuller, F. F., & Brown, O. H. (1975). Becoming a teacher. In K. Ryan (Ed.), *Teacher education, the 74th yearbook of the National Society for the Study of Education: Vol. 74:2*. Chicago: NSSE : distributed by the University of Chicago Press.

Furlong, C. (2013). The Teacher I Wish to Be: Exploring the Influence of Life Histories on Student Teacher Idealised Identities. *European Journal of*

Teacher Education, 36(1), 68–83.

<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.678486>

Gadamer, H.-G. (2004). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax.

Goodman, J. (1988). Constructing a practical philosophy of teaching: A study of preservice teachers' professional perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 4(2), 121–137. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(88\)90013-3](https://doi.org/10.1016/0742-051X(88)90013-3)

Goodman, J., & Adler, S. (1985). Becoming an Elementary Social Studies Teacher: A Study of Perspectives. *Theory & Research in Social Education*, 13(2), 1–20. <https://doi.org/10.1080/00933104.1985.10505496>

Grant, M. (2002). *Who's who in classical mythology* ([New ed.]). London: Routledge.

Gudmundsdottir, S. (1992). Den kvalitative forskningsprosessen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 5, 226–272.

Gudmundsdottir, S. (1998). “Skarpt er gjestens blikk” - Den fortolkende forsker i klasserommet. In K. Klette (Ed.), *Klasseromsforskning på norsk* (p. 103115). Oslo: Ad notam Gyldendal.

Gustavsson, B. (1998). *Dannelse i vor tid: Om dannelsens muligheter og vilkår i det moderne samfund*. Århus: Klim.

Gustavsson, B. (2001). Dannelse som reise og eventyr. In T. Kvernbekk (Ed.), *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet* (pp. 31–48). Oslo: Gyldendal akademisk.

- Gustavsson, B. (2011). Hans-Georg Gadamer: att som i leken förstå. In K. Steinsholt & L. Løvlie (Eds.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idehistorie fra antikken til det postmoderne* (pp. 497–511). Universitetsforlaget.
- Hargreaves, A., Fullan, M., & Sandengen, S. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler: hva er nødvendig lærerkapital?* Oslo: Kommuneforlaget.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Albany: State University of New York Press.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Hermans, R., Tondeur, J., van Braak, J., & Valcke, M. (2008). The impact of primary school teachers' educational beliefs on the classroom use of computers. *Computers & Education*, 51(4), 1499–1509. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2008.02.001>
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausethagen, 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. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Holm-Olsen, L., Matthías Viðar Sæmundsson, & Björn Jónasson. (2001). *Håvamål: Vikingenes visdomsord*. Reykjavik: Gudrun.

- Howe, E. R. (2006). Exemplary Teacher Induction: An international review. *Educational Philosophy and Theory*, 38(3), 287–297. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00195.x>
- Jakhelln, R. (2011). Early career teachers' emotional experiences and development – a Norwegian case study. *Professional Development in Education*, 37(2), 275–290. <https://doi.org/10.1080/19415257.2010.517399>
- Johansson, A. (2005). *Narrativ teori och metod: Med livsberättelsen i fokus*. Lund: Studentlitteratur.
- Johnson, B., Down, B., Cornu, R. L., Peters, J., Sullivan, A., Pearce, J., & Hunter, J. (2014). Promoting early career teacher resilience: A framework for understanding and acting. *Teachers and Teaching*, 20(5), 530–546. <https://doi.org/10.1080/13540602.2014.937957>
- Johnson, S. M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness*. Working Paper. Retrieved from <https://eric.ed.gov/?id=ED495822>
- Jokikokko, K., Uitto, M., Deketelaere, A., & Estola, E. (2017). A beginning teacher in emotionally intensive micropolitical situations. *International Journal of Educational Research*, 81(Supplement C), 61–70. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.11.001>
- Jordell, K. Ø. (1987). Structural and personal influences in the socialization of beginning teachers. *Teaching and Teacher Education*, 3(3), 165–177. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(87\)90001-1](https://doi.org/10.1016/0742-051X(87)90001-1)

- Kagan, D. M. (1992). Implication of Research on Teacher Belief. *Educational Psychologist*, 27(1), 65–90. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2701_6
- Karlsen, G. E. (2005). Styring av norsk lærerutdanning - et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 402–416.
- Kearney, S. (2014). Understanding beginning teacher induction: A contextualized examination of best practice. *Cogent Education*, 1(1), 967477. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2014.967477>
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Theory and Practice*, 15(2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kelchtermans, G. (2018). Professional Self-Understanding in Practice: Narrating, Navigating and Negotiating. In P. A. Schutz, J. Hong, & D. Cross Francis (Eds.), *Research on Teacher Identity: Mapping Challenges and Innovations* (pp. 229–240). https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_20
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Körkkö, M., Kyrö-Ämmälä, O., & Turunen, T. (2016). Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 55, 198–206. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>

- Korthagen, F. A. J. (2010). How teacher education can make a difference. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 407–423.
<https://doi.org/10.1080/02607476.2010.513854>
- Kunnskapsdepartementet. (2002, March 22). St.meld. nr. 16 (2001-2002). Kvalitetsreformen. Om ny lærerutdanning Mangfoldig - krevende - relevant [Stortingsmelding]. Retrieved October 30, 2018, from 045001-040003 website: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/>
- Kunnskapsdepartementet. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn og forskrift om rammeplan for de samiske grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn.* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/rundskriv-f-05-10-forskrifter-om-ny-grun/id598615/>
- Kunnskapsdepartementet. (2014a). *Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringen.* Retrieved from https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale_mello_m_kd_og_ks_om_kvalitetsutvikling_bhg_og_skole.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2014b). *Lærerløftet: på lag med kunnskapsskolen.* Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016, June 7). Slik blir den nye lærerutdanningen [Pressemelding]. Retrieved October 3, 2017, from Regjeringen.no website:

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/slik-blir-den-nye-larerutdanningen/id2503270/>

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

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju.* Oslo: Ad notam Gyldendal.

Lacey, C. (2012). *The Socialization of Teachers (RLE Edu N).* Hoboken: Taylor and Francis.

Lechner, C. M., Tomasik, M. J., & Silbereisen, R. K. (2016). Preparing for uncertain careers: How youth deal with growing occupational uncertainties before the education-to-work transition. *Journal of Vocational Behavior*, 95–96, 90–101. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2016.08.002>

Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry.* Beverly Hills, Calif: Sage.

London, M. (2001). *Leadership Development: Paths To Self-insight and Professional Growth.* <https://doi.org/10.4324/9781410604514>

Lortie, D. C. (2002). *Schoolteacher: a sociological study.* Chicago: University of Chicago Press.

Losano, L., Fiorentini, D., & Villarreal, M. (2017). The development of a mathematics teacher's professional identity during her first year teaching. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 1–29. <https://doi.org/10.1007/s10857-017-9364-4>

- Loughran, A. B. R. and J. (2004, November 23). Developing an understanding of learning to teach in teacher education. <https://doi.org/10.4324/9780203018637-9>
- Loughran, J. (2014). Professionally Developing as a Teacher Educator, Professionally Developing as a Teacher Educator. *Journal of Teacher Education*, 65(4), 271–283. <https://doi.org/10.1177/0022487114533386>
- Løvlie, L. (2003). *Teknokulturell danning*. Pax.
- Lyng, S. T. (2003). *Attracting, developing and retaining effective teachers: Country background report for Norway: OECD, 2003*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- MacGregor, D. (2017). Exploring the Role of Professional Learning Communities in Supporting the Identity Transition of Beginning Design and Technology Teachers. In *Contemporary Issues in Technology Education. Contemporary Research in Technology Education* (pp. 143–159). https://doi.org/10.1007/978-981-10-2819-9_10
- Major, C. H., & Savin-Baden, M. (2012). *An introduction to qualitative research synthesis: Managing the information explosion in social science research*. Routledge.
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforl.
- McGinnity, F., Mertens, A., & Gundert, S. (2005). A Bad Start? Fixed-Term Contracts and the Transition from Education to Work in West Germany.

- European Sociological Review*, 21(4), 359–374.
<https://doi.org/10.1093/esr/jci025>
- Melnick, S. A., & Meister, D. G. (2008). A Comparison of Beginning and Experienced Teachers' Concerns. *Educational Research Quarterly*, 31(3), 39–56.
- Molander, A., & Terum, L. I. (2008). *Profesjonsstudier : en introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Morgan, M., Ludlow, L., Kitching, K., O'Leary, M., & Clarke, A. (2010). What makes teachers tick? Sustaining events in new teachers' lives. *British Educational Research Journal*, 36(2), 191–208.
<https://doi.org/10.1080/01411920902780972>
- Morrison, J. A., & Lederman, N. G. (2003). Science teachers' diagnosis and understanding of students' preconceptions. *Science Education*, 87(6), 849–867. <https://doi.org/10.1002/sce.10092>
- Nasser, F., & Fresko, B. (2010). Socialization of New Teachers: Does Induction Matter? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1592–1597.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*, 19(4), 317–328.
<https://doi.org/10.1080/0022027870190403>

- Nias, J. (2002). Reference groups in primary teaching: Talking, Listening and Identity. In D. S. J. Ball & I. F. Goodson (Eds.), *Teachers' Lives And Careers* (pp. 105–119). Routledge.
- NSD. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.
- Nurmi, J.-E., & Salmela-Aro, K. (2002). Goal Construction, Reconstruction and Depressive Symptoms in a Life-Span Context: The Transition From School to Work. *Journal of Personality*, 70(3), 385–420.
<https://doi.org/10.1111/1467-6494.05009>
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices 'in story': What first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435–450.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>
- Østrem, S. (2006). *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage: innledning*. Tapir akademisk forl.
- Østrem, S. (2008). *En umulig utdanning til et umulig yrke?: om allmennlærerutdanning og yrkesutøvelse*. Forskerskolen i Livslang Læring, Roskilde Universitetscenter, Roskilde.
- Öztürk, M. (2014). Generating Teacher Development Models from Context-specific Predicaments of New Teachers in Induction Period. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 206–211.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.195>

- Pajares, M. (1992). TEACHERS BELIEFS AND EDUCATIONAL-RESEARCH - CLEANING UP A MESSY CONSTRUCT. *Rev. Educ. Res.*, 62(3), 307–332.
- Patel, R., & Davidson, B. (2011). *Forskningsmetodikens grunder: Att planera, genomföra och rapportera en undersökning* (4. uppl.). Lund: Studentlitteratur.
- Patel, R., Davidson, B., & Larsen, F. B. (1995). *Forskningsmetodikkens grunnlag: Å planlegge, gjennomføre og rapportere en undersøkelse*. Retrieved from http://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008032704032
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Calif: Sage Publications.
- Plessis, A. E. du, & Sunde, E. (2017). The workplace experiences of beginning teachers in three countries: A message for initial teacher education from the field. *Journal of Education for Teaching*, 43(2), 132–150. <https://doi.org/10.1080/02607476.2017.1286759>
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative Configuration in Qualitative Analysis. In J. A. Hatch & R. Wisniewski (Eds.), *Life history and narrative* (pp. 5–23). London: Falmer press.
- Polkinghorne, D. E. (2002). Narrative configuration in qualitative analysis. In *Qualitative Studies Series Life History and Narrative. Life History and Narrative* (pp. 5–23). Hoboken: Taylor and Francis.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforl.

- Prilleltensky, I., Neff, M., & Bessell, A. (2016). Teacher Stress: What It Is, Why It's Important, How It Can be Alleviated. *Theory Into Practice*, 55(2), 104–111. <https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1148986>
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket - i møte mellom erfarne og nyutdannede. In B. Hanssen, G. Engvik, & T. L. Hoel (Eds.), *Ny som lærer : sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir akademisk forl.
- Raffe, D. (2014). Explaining National Differences in Education-work Transitions. *European Societies*, 16(2), 175–193. <https://doi.org/10.1080/14616696.2013.821619>
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: en evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Repstad, P. (2002). Virker utdanning? In A. M. Støkken & B. Nylehn (Eds.), *De profesjonelle : relasjoner, identitet og utdanning* (pp. 153–170). Oslo: Universitetsforlaget.
- Rieg, S. A., Paquette, K. R., & Chen, Y. (2007). Coping with Stress: An Investigation of Novice Teachers' Stressors in the Elementary Classroom. *Education*, 128(2), 211–226.
- Riessman, C. K. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Romano, M. (2007). Successes and Struggles of the Beginning Teacher: Widening the Sample. *The Educational Forum*, 72(1), 63–78. <https://doi.org/10.1080/00131720701603651>

- Ross, E. W. (1987). Teacher Perspective Development: A Study of Preservice Social Studies Teachers. *Theory & Research in Social Education*, 15(4), 225–243. <https://doi.org/10.1080/00933104.1987.10505547>
- Rueda, R., & Garcia, E. (1996). Teachers' Perspectives on Literacy Assessment and Instruction with Language-Minority Students: A Comparative Study. *The Elementary School Journal*, 96(3), 311–332.
- Ruohotie-Lyhty, M. (2013). Struggling for a professional identity: Two newly qualified language teachers' identity narratives during the first years at work. *Teaching and Teacher Education*, 30(Supplement C), 120–129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.11.002>
- Sabar, N. (2004). From heaven to reality through crisis: novice teachers as migrants. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), 145–161. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.09.007>
- Satu Elo, Maria Kääriäinen, Outi Kanste, Tarja Pölkki, Kati Utriainen, & Helvi Kyngäs. (2014). Qualitative Content Analysis. *SAGE Open*, 4(1). <https://doi.org/10.1177/2158244014522633>
- Siegrist, H. (1990). Professionalization as a process: patterns, progression and discontinuity. In M. Burrage & R. Torstendahl (Eds.), *Professions in theory and history : rethinking the study of the professions* (pp. 177–201). London: Sage.
- Skott, J. (2014). The promises, problems, and prospects of research on teachers' beliefs. In H. Fives & M. G. Gill (Eds.), *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs* (pp. 13–30). Routledge.

- Slagstad, R. (2001). *De nasjonale strateger*. Oslo: Pax.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen : lærdom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Steinnes, A. (1989). *Latinsk ordbok* (3. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget.
- Steinsholt, K., & Løvlie, L. (2011). *Pedagogikkens mange ansikter: Pedagogikkens idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforl.
- Stokking, K., Leenders, F., Jong, J. D., & Tartwijk, J. V. (2003). From student to teacher: Reducing practice shock and early dropout in the teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 26(3), 329–350.
<https://doi.org/10.1080/0261976032000128175>
- Tabachnick, R., & Zeichner, K. (1984). The Impact of the Student Teaching Experience on the Development of Teacher Perspectives. *Journal of Teacher Education*, 35(6), 28–36.
<https://doi.org/10.1177/002248718403500608>
- Tabulawa, R. (1998). Teachers' perspectives on classroom practice in Botswana: Implications for pedagogical change. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 11(2), 249–268.
<https://doi.org/10.1080/095183998236746>
- Tetzlaff, J. A., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring New Teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 284–294.

- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(01), 92–116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift Für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ulvik, M. (2007). Lærerutdanning som danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere - hvorfor trenger de støtte? In K. Smith & M. Ulvik (Eds.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., pp. 41–58). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school ? the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2016). Ethical aspects of professional dilemmas in the first year of teaching. *Professional Development in Education*, 1–17. <https://doi.org/10.1080/19415257.2016.1178163>
- Weed, M. (2005). “Meta Interpretation”: A Method for the Interpretive Synthesis of Qualitative Research. *Forum Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 6(1). <https://doi.org/10.17169/fqs-6.1.508>
- Zeichner, K. (1986). Individual and institutional influences on the development of teacher perspectives. *Advances in Teacher Education*, 2, 135–163.
- Zeichner, K., & Tabachnick, R. (1985). The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning

teachers. *Journal of Education for Teaching*, 11(1), 1–25.

<https://doi.org/10.1080/0260747850110101>

12. Vedlegg

1. Godkjenning fra NSD
2. Informasjonsskriv med samtykkeskjema
3. Intervjuguide (det siste semesteret i lærerutdanning)
4. Intervjuguide (etter tre måneder i arbeid)
5. Oversikt over analyserte vitenskapelige artikler som hører til forskningen på læreres perspektiv
6. Detaljert oversikt over hvert steg av meta-tolkningen av de tre delstudiene

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Irina Ivashenko Amdal
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 24.05.2016

Vår ref: 48543 / 3 / ASF

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 03.05.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| <i>48543</i> | <i>Lærerstudentenes yrkesforventninger</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Irina Ivashenko Amdal</i> |

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Amalie Statland Fantoft

Kontaktperson: Amalie Statland Fantoft tlf: 55 58 36 41
Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Vedlegg 2: Informasjonsskriv med samtykkeskjema

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt og samtykkeskjema

«Hvilke forestillinger om lærerarbeid har grunnskolelærerstudentene?»

Mitt navn er Irina Ivashenko Amdal. Jeg har en stipendiatstilling ved Universitet i Agder, Institutt for Pedagogikk. Min doktorgradsutdanning forutsetter gjennomføring av et forskningsprosjekt, som skal resulteres i en doktoravhandling om 2 år.

Mitt forskningsprosjekt vil undersøke hvilke oppfatninger om skolen og lærerrollen dagens studenter går inn i arbeidslivet med. Formålet med dette prosjektet er å bidra til å øke relevans av lærerutdanningen for læreres praksis.

I løpet av våren 2017 skal det bli gjennomført et individuelt intervju i forbindelse med forskningsprosjektet med deg som er grunnskolelærerstudent i sitt siste semester før uteksaminering. Som en fortsettelse av undersøkelsen vil jeg videre få lov til å intervjuere deg igjen om ca. 1 år.

Intervjuene kan bli gjennomført på universitetet og skal være opptil 45 minutter. Alle intervjuene skal tas opp ved hjelp av en diktafon. Diktafonen har ikke tilgang til Internett og er derfor sikker for at samtalene blir oppbevart med høyere grad av sikkerhet. Både lydfiler, transkripsjoner og notater blir brukt under dataanalysen, og det er kun meg som skal behandle datamaterialene. Både lydfilene og notater skal ikke inneholde sensitive personlige data som kan identifisere deg på en direkte eller indirekte måte. Lydfilene vil bli slettet etter prosjektets avslutning. I prosjektet og i alle publikasjoner som vil følge av undersøkelsen vil ingen personlige opplysninger blir brukt, og det blir ikke mulig å identifisere deg.

Forskningsresultatene skal bli bruk i publikasjonene og doktoravhandlingen som skal leveres ved UiA i desember 2018.

Deltakelse i undersøkelsen er frivillig og kan avsluttes av deg uten å oppgi grunn til dette.

Studien gjennomføres i tråd med retningslinjer fra Personombudet.

Ilmi Willbergh, UiA (ilmi.willbergh@uia.no) er veileder i prosjektet.

Hvis du har spørsmål angående prosjektet kan du ta kontakt per e-mail irina.i.amdal@uia.no eller per telefon 41290782

Samtykke om deltakelse i undersøkelsen

Jeg har blitt informert om forskningsprosjektet «Hvilke forestillinger om lærerarbeidet har grunnskolelærerstudentene» og bekrefter min deltakelse i prosjektet.

Jeg er informert om at Irina Ivashenko Amdal kommer til å ta kontakt med meg etter tre måneder av min tilsettelse som lærer i skolen.

Dato:

Underskrift:

Vedlegg 3: Spørsmålsguide 1 (siste semesteret)

1. Bakgrunnsinformasjon:

Hvor gammel er du?

Hvor lenge har du studert?

Hvilke fag valgt du å studere?

Skal du søke eller har allerede søkt jobb som lærer?

Hvorfor valgte du grunnskolelærerutdanningen?

Har noen person, hendelse eller erfaring påvirket ditt valg?

2. Fortell hvordan ditt kjennskap til lærerarbeid endret seg i løpet av studiet?
Hvordan?

3. Fortell hva i dette studiet gjort deg sikker på ditt valg av utdanning og videre arbeid?

4. Kan du fortelle om en episode fra din praksis der du opplevde å realisere dine ideer om hvordan undervisning bør være?

Hvorfor akkurat slik undervisning ville du ha?

Hvis fikk ikke realisert - hvorfor?

5. Hvilke sider ved læreres daglige arbeid har du blitt kjent med? Hva gjør læreren på jobben?

6. Hva er din viktigste oppgave som lærer?

7. Beskriv den beste lærer du noen gang har møtt. Hvorfor den person er en god lærer for deg?

(Evt.) Den verste lærer?

8. Hvilken betydning har skole for elevenes liv?

9. Hvordan har du opplevd skole som arbeidsplass?

10. Hva gleder du deg til i din jobb som lærer?

11. Hva gruer du deg til?

12. Ut ifra din erfaring, hva kan virke begrensende for læreres arbeid?

13. Kan du fortelle om en episode der du forstod at du har gjort en bra jobb som lærer?

Hvordan har du forstått det?

14. Har du noe å tilføye?

Lykke til videre!!!

Vedlegg 4: Spørsmålsguide 2 (etter tre måneder i arbeid)

En kort åpningssamtale om hvordan det har gått siden det siste møtet

1. Fortell om din arbeidsplass.
2. Hva må en kunne for å være god i ditt arbeid?
3. Hvilke sider ved lærerarbeid ble uventet for deg (overaskende, ukjente)?
4. Fortell en episode der du ble sikker på ditt valg å bli lærer?

Evt. Usikker

5. Fortell om en episode der du opplevde at dine ideer om undervisningen har blitt realisert?

Hvorfor akkurat slik undervisning ville du ha?

Hvis fikk ikke realisert – hvorfor?

6. Kan du fortelle om en episode der du opplevde en begrenset mulighet til å realisere dine ideer om undervisning eller ditt arbeid?

Hva virker begrensende?

Hva virker støttende?

7. Kan du fortsette setningen: «Jeg vet at det jeg gjør gir resultater når...»
8. Hvorfor er elevene på skole?
9. Hvilken kunnskap vil du at dine elever oppnår?
10. Hva er din rolle som lærer?
11. Hva er dine planer videre?
12. Har du noe å tilføye?

Ønsker deg lykke til videre!!!

Vedlegg 5: Oversikt over analyserte vitenskapelige artikler som hører til forskningen på læreres perspektiv

| Year | Country | Author(s) | Title | Methods | Participants |
|------|---------|----------------------|---|---------------------------------|-----------------------|
| 1984 | USA | Tabachnick, Zeichner | The impact of student teaching experience on the development of teacher perspectives | Interviews+ Observations | 13 student teachers |
| 1984 | USA | Adler | A field study of selected student teacher perspectives toward social studies | Field-study | 4 student teachers |
| 1985 | USA | Zeichner, Tabachnick | The development of teacher perspectives: social strategies and institutional control in the socialization of beginning teachers | Case study | 52 beginning teachers |
| 1985 | USA | Adler, Goodman | Becoming an elementary social studies teacher: a study of perspectives | Case + observation + interviews | 16 student teachers |
| 1988 | USA | Goodman | Constructing a practical | Observations + interviews. | 12 student teachers |

| | | | | | |
|------|----------|-----------------|---|-------------------------------------|----------------------|
| | | | philosophy of teaching: a study of preservice teachers' professional perspectives | | |
| 1987 | USA | E. Wayne Ross | Teacher perspectives development: a study of preservice social studies teachers | Interviews + observations | 21 student teachers |
| 1993 | USA | Cryns, Johnston | A collaborative case study of teacher change: From a personal to a professional perspective. | Case study (collaborative research) | 5 teachers |
| 1996 | USA | Rueda, Garcia | Teachers' perspectives on literacy assessment and instruction with language minority student: a comparative study | Interviews, observations | 54 teachers |
| 1998 | Bostwana | Tabulawa | Teachers' perspectives on classroom practice in | Interview + observations | 3 geography teachers |

| | | | | | |
|------|-----|-----------------------|---|-------------------|-----------------|
| | | | Bostwana: implications for pedagogical change | | |
| 2002 | USA | Brindley, Scheider | Writing instruction or destruction. Lessons to be learned from fourth-grade teachers' perspectives on teaching writing | Mixed- methods | 125 teachers |

Vedlegg 6: Detaljert oversikt over hvert steg av meta-tolkningen av de tre delstudiene

| Steg 1: Liste over resultatene | Steg 2: Liste over sentrale temaer i drøftingen | Steg 3: Syntese av steg 1 og steg 2 | Steg 4: Identifisering av felles temaer | Steg 5: Utvikling av ny tolkning og forståelse |
|--|--|---|---|--|
| <p>De nyutdannedes forståelseshorisont på lærer-elev-forholdet har utvidet seg i overgangen</p> <p>Utvidelsen finner sted etter at de nyutdannede har kommet ut i jobb</p> <p>Utvidelsen kan oppleves som mer eller mindre dramatisk</p> <p>Lærerstudenter som arbeidssøkere</p> <p>Utfordrende tilsettelse</p> <p>Utilstrekkelig støtte</p> <p>Forstår lærer-foreldre-samarbeid som asymmetrisk</p> <p>Nye lærere oppfatter seg selv som ikke profesjonelle</p> | <p>Forestillinger er individuelle</p> <p>Beholder sin forståelseshorisont gjennom utdanning</p> <p>Utfordrende situasjoner</p> <p>Å håndtere utfordringene</p> <p>Resurssterke nyutdannede lærere</p> <p>Problematisering og brudd i overgangen</p> <p>Forståelse av hva skolen ønsker av formell kompetanse</p> <p>Utilstrekkelig tilgang til de organisatoriske aspektene ved lærerarbeid under lærerutdanning</p> | <p>Filosofisk hermeneutikk bidrar med forståelse av overgangen som en prosess</p> <p>Forståelseshorisont beholdes under lærerutdanning</p> <p>Utvikling oppleves individuelt</p> <p>Nye lærere klarer å håndtere utfordringene gjennom å hente frem sine egne strategier</p> <p>Profesjonelle i forhold med elever</p> <p>Ikke profesjonelle i forhold med foreldre</p> <p>Opptatt av de performative dimensjoner ved lærerarbeid</p> | <p>Læring</p> | <p>Læring gjennom å støtte på utfordringer</p> <p>Læring gjennom å håndtere utfordringer</p> |

| | | | | |
|--|---|---|--|--|
| | <p>Har kjennskap til generelle verdier som settes pris på i skolene</p> <p>Manglende forståelse av skolens struktur og rektor sin rolle</p> <p>Krevende start</p> <p>Arbeidsplassene er ikke klare til å ta imot de nyutdannede lærere</p> <p>Manglende tilrettelegging for nye læreres profesjonelle utvikling og mentorstøtte</p> <p>Nye lærere er resurssterke</p> <p>På slutten av lærerutdanning – mangel på praktiske erfaringer</p> <p>Usikkerhet og frykt for foreldre/foresatte</p> <p>Asymmetrisk relasjon med foreldre/foresatte</p> | <p>Manglende forståelse av de organisatoriske aspektene ved lærerarbeid</p> <p>Utfordringer er inspirasjon til utvikling</p> <p>Behov for bearbeidelse av subjektive forståelser av lærerarbeid</p> <p>Behov for støtte</p> | | |
|--|---|---|--|--|

