



Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon

Irina Ivashenko Amdal og Marit Ulvik

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

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 make few demands of their future workplace. The results of the study indicate that new teachers meet 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.

Irina Ivashenko
Amdal, Universitet
i Agder, E-post:
irina.i.amdal@uia.no

Marit Ulvik,
Universitet i Bergen,
E-post: [marit.
ulvik@uib.no](mailto:marit.ulvik@uib.no)

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 mfl., 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 utdanning til lærerarbeid oppstår et møte med både performative og organisatoriske sider ved lærerarbeid. 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 mfl., 2018; Johnson mfl., 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.

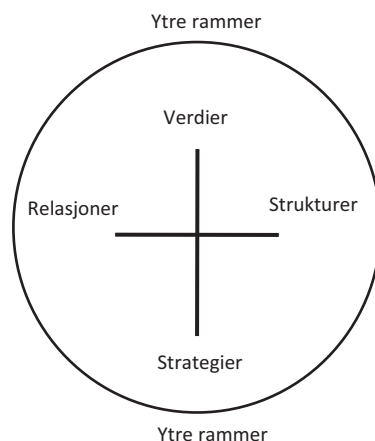
Teoretisk bakgrunn

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. Ifølge Irgens (2016), bygges skolen som organisasjon på de involvertes (læreres, ledelsens, elevs, 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 sko-

lehverdagen 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).



Figur 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 mfl., 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 mfl., 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 mfl., 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 mfl., 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 ulike praksiser 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 deltagere. 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 deltagerens 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. Ifølge 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 deltidstilling. 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 utdypet: «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 deltagerer 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 deltagerens 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 deltagerer 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.

Utilstrekkelig 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 elev-atferd 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. Ifølge 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 bekreftelse 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 forklaring på 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 klasstrinn 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 mfl. (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 mfl., 2014).

I følge Kraft mfl. (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 mfl., 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, ifølge 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*. Hentet fra <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*. Hentet fra <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>
- Føinum, 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., Mausestagen, 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*. Hentet fra 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 arbeidsfellesskap. I M. B. Postholm, P. Haug, R. Krumsvik, & E. Munthe (Red.), *Lærere i skolen som organisasjon* (s. 119–135). Kristiansand: Cappelen Damm høyskoleforlaget.
- 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. Hentet fra <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). Hentet fra <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: Universitetsforlaget.
- 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>