

Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?

Svensson, Vibeke Aulin
Svensson, Odd Joar

VEILEDER

Kvinen, Tor Geir – Førstemanuensis ved UiA

Universitetet i Agder, 2022

Fakultet for samfunnsvitenskap

Institutt for statsvitenskap og ledelsesfag

Forord.	Side.
Sammendrag.	
Innholdsfortegnelse.	
1. Innledning.	6
1.1 Bakgrunn.	6
1.2 Tema og relevans.	6
1.3 Utfordringsbilde.	9
1.4 Problemstilling.	13
2. Teoretisk grunnlag.	14
2.1 Lærerrollen.	15
2.1.1 Ny som lærer – introduksjon og veiledning.	17
2.1.2 Kontaktlærerrollen.	19
2.2 Skole og Skoleledelse.	19
2.2.1 Rammeverk for ledelse.	19
2.2.2 Rammeverk for skoleutvikling.	21
2.2.3 Støtte og veiledning.	22
2.2.4 Utøvelse av lederskap og medarbeiderskap.	23
3. Metode og design.	25
3.1 Valg av metode – begrunnelse.	26
3.2 Utvalg av respondenter.	26
3.2.1 Respondenter – mulige feilkilder.	27
3.3 Gjennomføring av datainnsamling – prosessbeskrivelse.	28
3.3.1 Data – mulige feilkilder.	29
3.4 Validitet i datagrunnlaget.	31
3.5 Reliabilitet i datagrunnlaget.	32
3.6 Undersøkelses samlede gyldighet.	32
3.7 Anonymisering av datagrunnlaget og etiske refleksjoner.	33
4. Analyse og drøftinger av innsamlede data og empiriske funn.	33
4.1 Ledelsen perspektiver og refleksjoner.	34
4.2 Lærernes perspektiver og refleksjoner.	44
4.3 Sammenfatning av situasjonsforståelsen.	57
5. Oppsummering og konklusjon.	57
5.1 Problemstillingen.	57
5.2 Konklusjon.	60

6. Forslag til tiltak og veien videre.	61
6.1 Utviklingstrekk og tiltak.	61
6.1.1 Formaliserte ansettelsesprosesser Kvalifikasjonsprinsippet.	
6.1.2 Praksis studentene. Overgang mellom rollen som student og ansatt.	62
6.1.3 Mentor og veiledningsprogram. Kvalifisering av mentorer og veiledere i den videregående skolen.	63
6.1.4 Struktur for mottak av nyansatte. Introduksjonsprogram – første år – ansvar og oppfølging. Felles samling av nyansatte, for refleksjon og utvikling.	63
6.1.5 Struktur for forventningsavklaringer ift rollen som kontaktlærer Hva innebærer dette og hvilke støttesystemer/personer har en i dette arbeidet.	64
6.1.6 Struktur for utviklingssamtaler (medarbeidersamtaler).	65
6.1.7 Formaliserte sluttsamtaler mellom leder og ansatt.	65
6.1.8 Struktur for registrering av sluttårsak i HR portalen. Til bruk for ledere og HR på et overordnet nivå, som grunnlag for videre analysearbeid og utarbeidelse av tiltak.	66
6.1.9 Morgendagens lærerutdanning Påvirkning på innholdet i lærerutdanningen?	67
6.1.10 Helhetlig arbeidsgiverpolitikk/strategi.	69
7. Litteraturliste og kildeoversikt.	71
8. Vedlegg.	75
8.1 Informasjon og samtykke fra respondentene.	76
8.2 Intervjuguide.	79
8.3 Oppsummering fra transkripsjon – anonymisert.	82
8.4 Illustrasjoner og statistikk fra KS/PAI registeret 2016-2020	93

Tabell liste

Tabell 1 - Stillinger pr sektor fordelt på fylkeskommuner.	11
Tabell 2 – En illustrasjon av innhold i HR strategi	25

Figur og illustrasjonsliste

Figur 1 - En illustrasjon på antatte påvirkningskanaler til lærerrollen.	8
Figur 2 - Arbeidsgiverutfordringer i kommuner.	9
Figur 3 - Rekrutteringsutfordringer i kommuner.	10
Figur 4 - Turnover i kommunesektoren.	11
Figur 5 - Turnover i ulike stillingskategorier.	12
Figur 6 - Turnover i ulike aldersgrupper.	12
Figur 7 - Perspektivering.	13
Figur 8 - Lineær kommunikasjonsmodell.	30

Forord

Arbeidet med og innleveringen av masteroppgaven, setter et foreløpig punktum for studier ved Universitetet i Agder og representerer slutten på flere år med kombinasjon av studie, krevende jobber og familieliv. En balanse som vi har klart å ivareta på en god måte.

Gjennom studiet og arbeidet med den avsluttende oppgaven, har vi fått tilført mye ny og relevant kunnskap som vi kan benytte i vår videre yrkeskarriere. Problemstillingen vi valgte, var og er relevant for de jobbene vi har og med våre ulike perspektiver, har det satt sitt bevisste preg på oppgaven. Funnene vi har gjort, vil vi på hver vår måte ta med oss inn i den jobben vi har i dag og de nettverk vi er en del av.

Vi har lagt ned utallige antall timer og mil med refleksjon og diskusjon om de problemstillingene vi har møtt i studien og oppgaveskrivingen. Når vi som ektepar velger å skrive oppgaven sammen, har vi hatt rikelig tid til disse refleksjonene. Vi har på denne måten vært våre inspiratorer, motivatorer og ikke minst moderatorer for oppgaveskrivingen OG vi er fremdeles gift etter at oppgaven er levert.

Vi vil rette en stor takk til veileder Tor Geir Kvinen ved Universitetet i Agder med gode innspill, faglighet, optimisme og positivitet.

Videre en takk til alle foreleserne ved Universitetet i Agder for mange inspirerende og motiverende forelesninger før og under pandemien.

Vibeke Aulin Svensson
Kristiansand, 1. juni 2022

Odd Joar Svensson

Sammendrag

Fokus på vårt arbeid med masteroppgaven har vært å studere ulike sider ved denne problemstillingen:

«Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?»

Vi har med våre ulike perspektiver, basert på vår yrkesbakgrunn, hatt ett ønske om å finne ut hva som kan forklare gjennomtrekken i yrket, slik at vi bedre kan forstå og bidra til konstruktive innspill og løsninger.

I arbeidet med oppgaven valgte vi å ha en kvalitativ tilnærming med en semistrukturert intervjuguide som utgangspunkt. I oppgaven har vi hatt fokus på ulike påvirkningskilder og intervjuet ledere og lærere, for å forstå problemstillingen bedre. Intervjuene er transkriberte og vi har sammenfattet svarene fra intervjuene i en samleoversiktoversikt. All den teori som er benyttet i oppgaven, har vi måtte selektere/avgrense kraftig, da det i litteraturen er omfattende teorigrunnlag både innen ledelsesteori og organisasjonsteori.

De funn vi har gjort i vårt datagrunnlag, mener vi i tillegg har en relevans for andre stillingsgrupper enn lærere og andre organisasjonsformer. Avslutningsvis i oppgaven har vi beskrevet flere interessante empiriske funn og samtidig tillatt oss å komme med noen anbefalinger til videre tiltak og forskning.

Vi har i vår oppgave valgt å følge Frode Gryttens oppfordring:

«Alle veit kva som er best for den norske skolen.

Politikarane veit kva som er best for den norske skolen

Byråkratane veit kva som er best for den norske skolen

Ekspertane veit kva som er best for den norske skolen

Foreldra veit kva som er best for den norske skolen.

Kronikkforfattarane vei kva som er best for den norske skolen.»

Ein vakker dag skal vi spørje den norske læraren også.

Kilde: Grytten F. Syn & Segn nr 3/2015

1. Innledning

1.1 Bakgrunn

Temaet vi har valgt for masteroppgaven, retter seg mot utfordringene på hvorfor mange nyutdannede lærere forlater profesjonen etter få år i praksis. Høy turnover/gjennomtrekk i organisasjonene kan gi mange ulike utfordringer i den enkelte organisasjon. Utfordringer i forhold til rekrutterings- og kompetansekostnader, kontinuitetsbærer blant personalet, kulturuttrykket, faglighet- og kvalitet på og trygghet i undervisningen, samt det generelle omdømmet for arbeidsplassen. Tall og statistikkgrunnlag fra KS, samt en rekke studier/undersøkelser understøtter problematikken med frafall blant unge lærere (Rambøll 2016, s 5). Gjennom prosessen med masteroppgaven, ønsket vi å undersøke hva som kan være med på å forklare frafallet og eventuelt hvilke tiltak som kan settes inn for å redusere/forhindre dette frafallet blant lærere.

1.2 Tema og relevans

Opgaven er skrevet av Vibeke Aulin Svensson og Odd Joar Svensson. Vibeke har jobbet i skoleverket i svært mange år som lærer, vært delaktig og blitt påvirket av utallige reformer og endringer som har preget den videregående skolen i Agder. De siste årene har krav og forventninger til lærerrollen endret seg betydelig. Kan dette være med på å gi noe av forklaring på frafallet, spør Vibeke.

Odd Joar har innehatt flere lederstillinger i det offentlige og har gjennomgående arbeidet med leder- og utviklingsutvikling i offentlig sektor i en årrekke. Sett fra arbeidsgivers side, hva kan forklare det uønskede frafallet? Er det måten vi organiserer skolen og arbeidet på, eller er det utøvelsen av lederskapet som er avgjørende? Kanskje er det en kombinasjon av disse og flere forhold som kan gi oss svaret på uønsket frafall blant unge lærere.

Tematikken som vi har valgt å studere, retter seg mot den utvikling som har vært i videregående skole, sett fra ulike perspektiver. Det er et urovekkende faktum at omlag 30% (KS, 2006) av alle nyutdannede lærere slutter å sitt arbeid i løpet av de første årene etter endt utdanning. Basert på tall fra KS' lønnsregister: av alle nytilsatte

lærere i året 2006, hadde om lag 1/3 av disse sluttet etter 5 år som lærer (31% av kvinnelige lærere og 37% av mannlige lærere nyansatt i 2006). Dette er funn som fremkommer gjennom studier foretatt av blant annet KS. Utdrag fra KS 'statistikk grunnlag (PAI registeret) følger vedlagt i vedlegg 8.4.

Relevansen handler i stor grad om hvordan en som arbeidsgiver kan forhindre/reducere de konsekvenser redusert kontinuitet og gjennomtrekk av arbeidstakere, har på en arbeidsplass. En høy turnover/gjennomtrekk blant ansatte vil påvirke omdømme og danne mange ringvirkninger som vil kunne være direkte destruktiv for arbeidsplassen.

Det har vært flere reformer knyttet til lærerrollen de siste tiårene. Innføringen av Kunnskapsløftet kom i 2006, etterfulgt av flere Stortingsmeldinger, blant annet St.meld. Nr. 11 (2008-2009), som tydeliggjør lærerrollen ytterligere. Har reformene vært til glede eller fortvilelse, ikke minst hvordan har det påvirket lærerrollen? Som lærer kan man stille spørsmålet; er jeg lærer eller terapeut?

Ofte kan det bli «mismatch» i forhold til forventninger fra ulikt hold, tidspress og ressurser tilgjengelig i en allerede svært hektisk og presset skolehverdag. Taper det pedagogiske fokuset i klasserommet i konkurranse med alle forventninger, krav og oppgaver som pålegges den enkelte lærer?

Lærerrollen har mange definisjoner, men en klassisk definisjon av rollen omfatter summen av forventninger og krav. Kunnskapsdepartementet (KD) definerer det slik:

«Lærerrollen kan defineres som summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket. Den konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid» Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 12.

Kunnskapsdepartementet (2009, s. 12), peker også på at lærerrollen har en stor grad av autonomitet og vil alltid være i endring, mye på grunn av endringer i rammebetingelsene (samfunns- og fagutvikling) og som følge av lærernes egne individuelle faglige utvikling. Man kan også se hvordan lærerrollen endrer seg etter hvilke krav som stilles fra samfunnet, lokalt, regionalt, nasjonalt og internasjonalt.

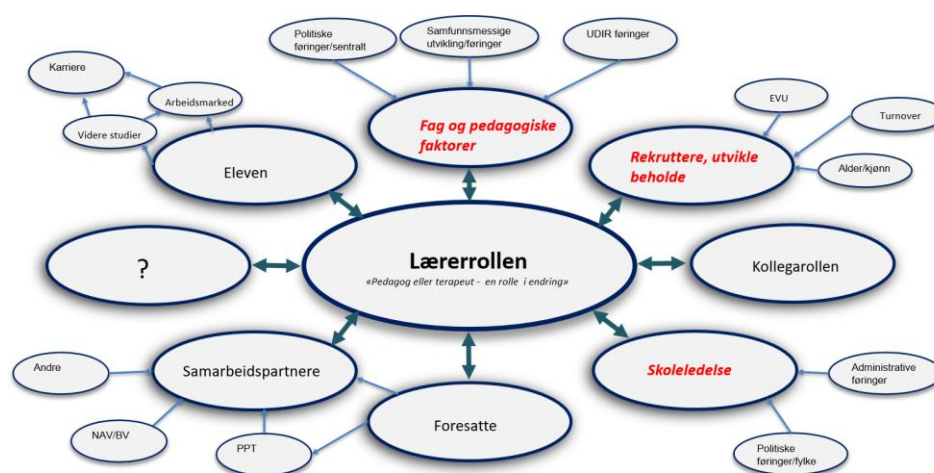


Fig 1: En illustrasjon på antatte påvirkningskanaler til lærerrollen

Samfunnet endrer seg hurtig, og forventningene knyttet til lærerrollen er blitt flere, fra flere aktører. Hvor ligger så ansvaret for at lærerrollen ikke blir overlastet med krav og forventninger til alt annet enn pedagogisk arbeid?

I en rapport fra en ekspertgruppe fra 2017 (Dahl Thomas, et al, 2017), påpeker en endringene i den norske lærerrollen. Endringer som er direkte påvirket av en rekke samfunnsmessige og politiske trekk. Ungdomstiden oppfattes i dag som en mer eller mindre kontinuerlig utviklings- og kvalifiseringsperiode som har betydelige konsekvenser for senere livsmuligheter. Dette setter krav til elevene, som i sin tur retter krav og forventninger om kunnskapspåfyll og faglig utvikling fra lærerne. Man må heller ikke glemme at det kulturelle og språklige mangfoldet har økt i den norske skolen som følge av økt innvandring og integreringstiltak de siste årene. En faktor som lærerne må ta med i bearbeidelse og utøvelsen av det pedagogiske arbeidet.

Tematikken og påvirkningsfaktorene er særdeles omfattende, og vi har hatt behov for å avgrense oppgaven betraktelig. I oppgaven har vi valgt å fokusere på faktorer rettet inn mot fag og pedagogikk, ledelse, samt ulike rekrutterings-, utviklings- og beholde prosesser i den videregående skolen.

Tematikken vi setter fokus på, har høyst sannsynlig overslagseffekt og likhetstrekk med andre yrkesgrupper og skolenivåer. For å avgrense, har vi valgt å fokusere på de videregående skolene, da det er de vi har størst kjennskap til og erfaring fra. Alle respondentene er hentet fra dette nivået.

1.3 Utfordringsbildet

For å få en bredere forståelse av hvilket utfordringsbilde en står i har vi sett til blant annet Arbeidsgivermonitoren fra Kommunenes organisasjon (KS) fra 2021. KS utarbeider annethvert år en arbeidsgivermonitor som tar for seg flere utfordringsbilder knyttet til kommunal og fylkeskommunal virksomhet. Denne tilgjengeliggjøres for samtlige kommuner/fylkeskommuner og er med på å gi politisk/administrativ ledelse nødvendige og troverdige styringsdata i sine prosesser og beslutninger.

Arbeidsgivermonitoren fra KS har til hensikt å gi ledelsen og politikere i kommunene og fylkeskommunene økt empirisk kunnskap om sentrale problemstillinger og muligheter i det kommunale og fylkeskommunale arbeidsliv.

Arbeidsgivermonitoren henter datagrunnlag fra ulike kilder. En vesentlig kilde for informasjon er KS 'eget register (PAI). I tillegg hentes det kildegrunnlag fra Statistisk sentralbyrå (SSB). Arbeidsgivermonitoren retter seg mot samtlige kommuner og fylkeskommuner i Norge og denne hadde en svarprosent på 51% ved gjennomføringen i 2021.

En av illustrasjonene som er hentet fra Arbeidsgivermonitoren er denne:

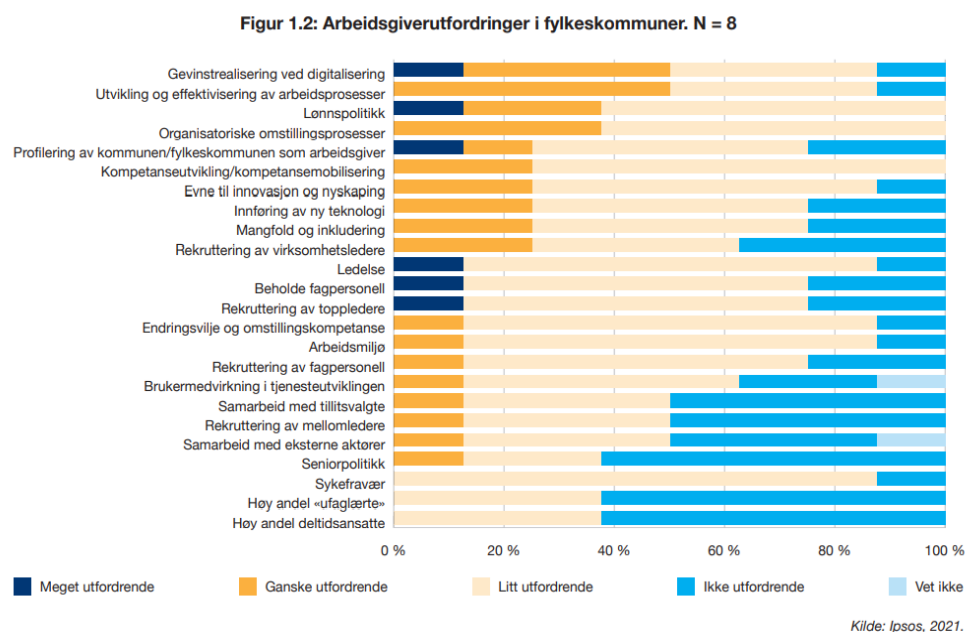


Fig 2: Arbeidsgiverutfordringer i kommuner. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS IPSOS 2021

Oversikten/illustrasjonen retter seg utelukkende mot fylkeskommunen. Det er lagd en tilsvarende del for kommunene. Vår definerte problemstilling, retter seg inn mot faktorer som påvirker det fylkeskommunale arbeidslivet.

Illustrasjonen viser opplevd utfordringsbilde på flere områder. Trekker en sammen flere relaterte forhold som omfatter det å rekruttere, utvikle og beholde ansatte (fra ledelse til fagpersonell), ser en av oversiktene at fylkeskommunene omtaler dette som utfordrende.

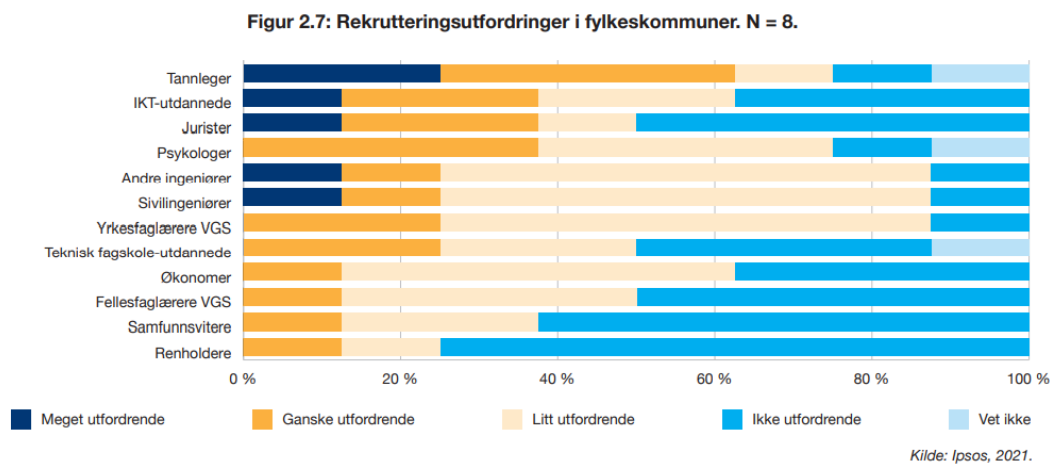


Fig 3: Rekrutteringsutfordringer i kommuner. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS IPSOS 2021

En annen illustrasjon som er hentet fra Arbeidsgivermonitoren, viser hvilke stillingskategorier i fylkeskommunal virksomhet hvor det er rekrutteringsutfordringer. Relatert til videregående skoler er stillingskategoriene «yrkesfaglærere VGS» og «fellesfaglærer VGS» særlig interessante å studere.

I Arbeidsgivermonitoren fremkommer en oversikt over turnover i ulike sektorer, se illustrasjonen nedenfor.

Turnover, eller gjennomtrekk, defineres gjerne som den andelen av ansatte som slutter fra ett år til ett annet. (KS, 2022). Det kan være flere ulike grunner til at ansatte slutter i stillinger i kommunal sektor. En kan da skille mellom definerte negative grunner for turnover eller definerte positive grunner for turnover. Dette kommer vi tilbake til senere i drøftingsdelen av oppgaven.

Uavhengig av grunn for turnover /gjennomtrekk, oppleves dette som en ekstra belastning for organisasjonen. I figuren hentet fra KS` Arbeidsgivermonitor fra 2021,

fremkommer det at turnoveren i gjennomsnitt i undervisningssektoren ligger på 10,4%. Dette er blant de laveste i sektorsammenheng. De største sektorene innen kommunal sektor er foruten undervisning, helse- og omsorgssektoren. Sistnevnte, en sektor med den høyeste turnoveren.

Figur 2.5: Turnover i kommunesektoren, etter tjenesteområder. 2019–2020.

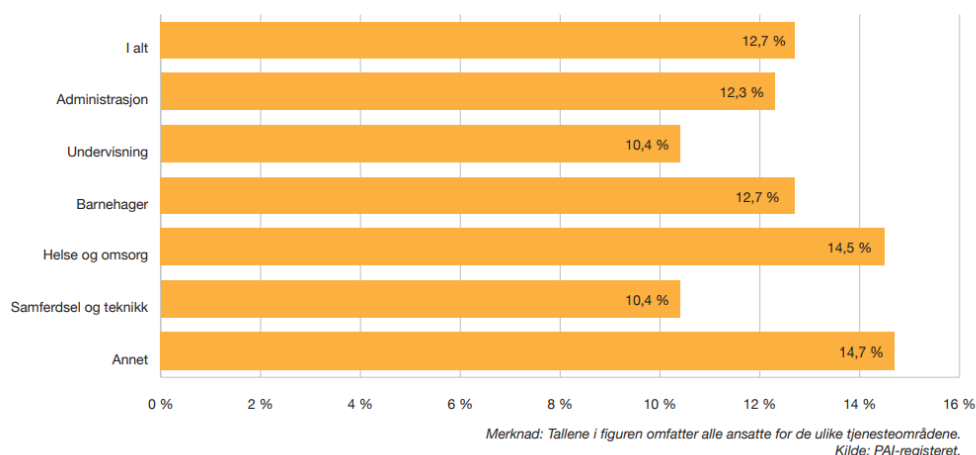


Fig 4: Turnover i kommunesektoren. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS IPSOS 2021

Den samlede turnoverbelastningen innen undervisningssektoren er på 10,4 %. Den gjennomsnittlige turnoverprosenten, er ifølge KS på 12,7% for perioden 2019 til 2020. Går en dypere inn tallgrunnlaget i undervisningssektoren og ser på ulike stillingskategorier, kan dette ifølge KS ‘statistikkgrunnlag fremstilles slik:

Fylkeskommune	Innbyggere	Stillinger totalt	Administrasjon	Undervisning	Barnehager	Helse pleie omsorg	Samferdsel og teknikk	Annet	Ikke oppgitt
ROGALAND	472.024	4.493	129	3.640	.	363	311	50	.
MØRE OG ROMSDAL	266.274	2.601	146	2.002	.	188	198	67	.
NORDLAND	242.866	3.190	146	2.442	.	314	194	94	.
VIKEN	1200835	10.331	593	8.442	.	622	515	159	.
INNLANDET	369.893	3.821	229	2.906	.	307	302	77	.
VESTFOLD OG TELEMARK	413.702	3.902	253	3.018	.	285	284	62	.
AGDER	300.789	2.891	155	2.309	.	203	183	41	.
VESTLAND	629.031	5.793	375	4.235	.	522	502	159	.
TRØNDELAG	454.596	4.469	211	3.516	.	395	264	83	.
TROMS OG FINNMARK	243.033	3.336	219	2.316	.	457	219	125	.

Tabell 1: Stillinger pr sektor fordelt på fylkeskommuner – 01.12.2020. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS/PAI

Med disse tallene lagt til grunn, er det en turnover/gjennomtrekk på i overkant av 230 stillinger innen undervisningssektoren i den videregående opplæringen i Agder fylkeskommune årlig.

Bryter en dette ytterligere ned på ulike stillingsgrupper, fremkommer det slik:



Fig 5: Turnover i ulike stillingskategorier. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS/PAI

I figuren er det satt merke med de stillingskategorier som innehar pedagogisk kompetanse.

I figuren nedenfor, ser en at turnover blant de yngste aldersgruppene ligger godt over den gjennomsnittlige turnoveren. De fleste nyutdannede lærere ligger i aldergruppen mellom 20-30 år, slik som markert.

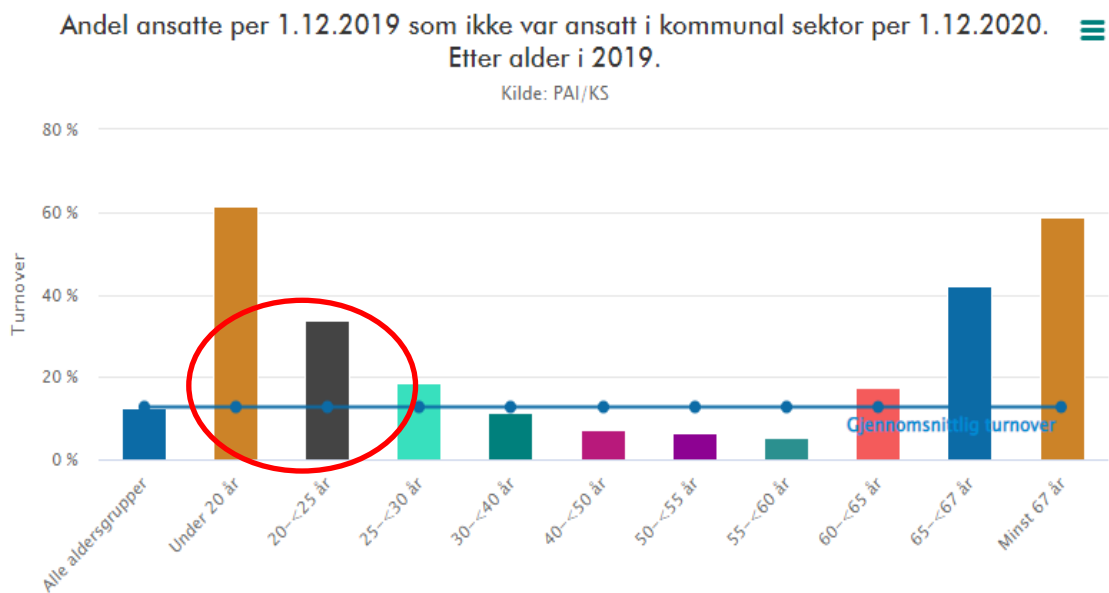


Fig 6: Turnover i ulike aldersgrupper. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS/PAI 2021

1.4 Problemstilling

Problemstillingen som vi har valgt å fokusere på, er empirisk drevet. Gjennom bearbeidelse og utarbeidelse av problemstillingen, vurderte vi hvilken metodetilnærming som ble ansett som mest hensiktsmessig for å kunne søke etter svar og mulige forklaringer.

Hvordan er ledelsen og lærernes oppfatning av lærerrollen? Finnes det et sammenfall eller er det motsettende oppfatninger og uklarheter i rollene? Hva skal til for at turnovern/gjennomtrekk blant unge lærere avtar og at vi klarer å beholde og utvikle dem videre i skolesystemet? Hvilke faktorer er og var avgjørende for respondentene slik at de valgte å forlate et yrke de hadde utdannet seg til?

Oppgaven forankres inn mot relevant teori, basert på de perspektiver vi har studert problemstillingen ut ifra. Vi har valgt å trekke ut et utdrag av teori som vi vil benytte for å belyse og analysere de empiriske funn som fremkommer.

Problemstillingen kan sees på fra flere teoriperspektiver, men for å avgrense, valgte vi å fokusere inn mot relevant teori, relatert til ledelses- og organisasjonsteori. De teorier og henvisninger vi referer til, er de som vi gjennom studie og et langt yrkesliv har stiftet bekjentskap til. Innen ledelsesteorier er det særdeles mange som det kan refereres til av nasjonal og internasjonal karakter. Vi har måtte begrense dette kraftig og konsentrert oss om ledelsesteorier som rettes inn mot blant annet skole og skoleutvikling.

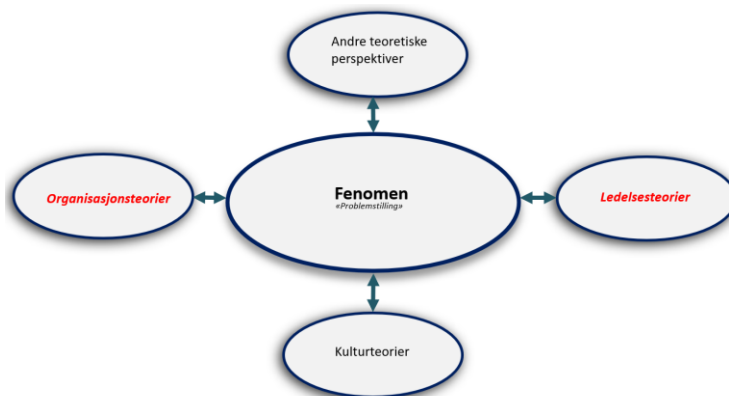


Fig 7: Perspektivering.

Problemstillingen for oppgaven, valgte vi å formulere slik:

Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?

Dette var den isolerte problemstillingen vi ønsket å arbeide med. Gjennom den kvalitative tilnærmingen, med en predefinert semistrukturert intervjuguide, ville vi også få mulige svar på andre tillegsspørsmål slik som vi har trukket opp tidligere.

Transformeres lærerrollen fra et pedagogisk fokus til en altomfattende terapeutisk og administrativ rolle? Problemstillingene er mange og kan gripe inn i hverandre, da det er ulike faktorer som er avgjørende for den enkelte ansatt og situasjon. Vi har ikke valgt å gå dypere inn i kulturelle teorier i denne oppgaven, selv om vi hadde hatt stor interesse av å vurdere organisasjonskulturelle trekk, sett opp imot blant annet ledelse og ledelsesteorier, men dette kan være oppspill til tema for andre oppgaver.

2. Teoretisk grunnlag

Det er en rekke teorier som understøtter den problemstilling vi har valgt. I arbeidet med å selektere ulike relevante teorier, har vi valgt å se til blant annet boka «Koherens i skoleutvikling - de riktige lokale, regionale og nasjonale driverne» av Michael Fullan og Joanne Quinn. Boka er oversatt fra engelsk til norsk og det er den norske utgaven vi benytter som et grunnlag. I boka (Fullan og Quinn, 2017, s. 37) gis det en grafikk som sammenstiller hvilke faktorer en må jobbe med i en organisasjon for å skape den nødvendige sammenhengen og utviklingsfokus. I tillegg til denne boka har vi valgt å ta inn annen relevant teori og henvisninger i analyse og drøftingsdelen av oppgaven. I litteraturlisten fremkommer all litteratur som vi har benyttet/støttet oss til gjennom prosessen med oppgaven.

I hvilken grad den enkelte skole klarer å få positive prosesser på disse faktorene, kan være med på å forklare hvorfor enkelte skoler har mer/mindre frafall blant unge nyutdannede lærere enn andre. I korte trekk handler det om å målrette innsatsen med de ressursene en har tilgjengelig, utvikle gode samarbeidsrelasjoner blant ansatte og samarbeidende aktører, skape en ansvarskultur innad i organisasjonen, samt tilrettelegge for dybdelæring og organisatorisk læring, også omtalt som

dobbeltsløyfelæring. (Lai. L, 1997) Som rammeverk til dette vil vi se på hvordan ledelse i skolen utøves.

Hva påvirker ledelsen ved skolen, gjennom styringssignaler fra skoleeier og andre premissleverandører? Har debatten omkring økt rapporterings- og dokumentasjonskrav i skolene utover 2000-tallet, med elementer fra New Public Management (NPM), påvirket ledelsens og de ansattes handlingsrom? I tillegg vil vårt arbeid understøttes av en rekke artikler, rundskriv, rapporter og utgitte Stortingsmeldinger NOU`er som omhandler tematikken omkring frafall blant unge nyutdannede lærere.

Videre vil vi se på de fire perspektivene som Bolemann og Deal (2018) trekker opp gjennom den strukturelle rammen for organisasjoner og hvordan dette er med på å påvirke skolenes arbeid. HR rammen med fokus på å utvikle og beholde kompetansen i organisasjonen, den politiske rammen med fokus på rammer og retningslinjer gitt fra politisk nivå og skoleeier, samt den symbolske rammen. Som vi tidligere har beskrevet, vil vi fokusere på de tre første perspektivene i Bolemann og Deal (2018) og ikke foreta en fullverdig analyse av kultur og kulturtrekk ved organisasjonene til respondentene.

Ett av perspektivene i Bolmann og Deal (2018), er HR rammen. Dette omhandler blant annet om hvordan en utøver HR-ledelse for å skape positiv dynamiske prosesser mellom mennesker. I boka til Martinsen Ø.L. (Red. 2019), kommer Linda Lai inn på tematikken omkring lederens makt og påvirkningskraft. Hva er det ved ledelse og utøvelse av dette som kan være med på å svare opp vår problemstilling? Hvilken påvirkningskraft har lederen mot de elementer/temaer som unge lærere sier er avgjørende for i hvilken grad de velger å fortsette, eller forlate yrket?

2.1 Lærerrollen

Som tidligere nevnt definerer vi lærerrollen som:

«... summen av de forventninger og krav som stilles til utøvelsen av yrket»

St.meld.nr 11, 2008-2009, 12.

I følge Biddle (1997) kan begrepet lærerrollen brukes på spesielt tre ulike måte. Den første handler om sosial posisjon, som rekruttering og status, men også de mer strukturelle kjennetegn ved lærere. Den andre definisjonen blir betegnet som en karakteristikk av læreres praksis og adferd i utførelsen av læreryrket innenfor klasserom og skole. Det tredje begrepet handler om de forventninger og krav som stilles fra lærerne selv, kollegaer, elever, foreldre, rektor, politikere og samfunnet for øvrig.

Forskning viser at majoriteten av lærere har en tilfredshet og oppfatter stort sett sitt yrke som engasjerende, givende, meningsfylt og ikke minst av alt motiverende.

Forskning viser også at lærere opplever at de er tilfredse med arbeidssituasjonen sin, har en motivasjon for arbeidsoppgavene sine og har en opplevelse av tilknytning til arbeidsplassene sine (Statens Arbeidsmiljøinstitutt, 2018; Skaalevik & Skaalevik, 2015).

Internasjonal forskning viser samtidig at lærerrollen og læreryrket oppleves av flertallet som svært stressende, og at den høye graden av stress og utbrenthet er en medvirkende årsak til turnover i skolen (Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli & Depolo, 2016; Kokkinos, 2007; Papastyliaou, Kaila & Polychronopoulos, 2009; Stoebner & Rennert, 2008; Wang et al., 2015).

Et komprimert undervisnings år, med påfølgende kronisk tidspress og stor arbeidsmengde, er ofte en faktor som det pekes på (Johnson et al., 2005; Skaalevik & Skaalevik, 2015). Det blir mindre tid til rådighet, samtidig som arbeidsbyrden blir større. Det pekes på en svært hektisk hverdag, der det blir færre og færre anledninger til å hente seg inn (Skaalevik & Skaalevik, 2015). De senere årene har en effektivisering og omorganisering av skolestruktur og system gjort at den administrative arbeidsmengden har økt betraktelig. Dette er for eksempel synlig gjennom et vesentlig betydelig strengere dokumentasjonskrav (Skaalevik & Skaalevik, 2012; Van Droogdenbroeck, Spruyt & Vanroelen, 2014).

Ifølge Rizzo et al (1970) har lærerrollen så mange hatter på samtidig at rollekonflikter kan oppstå. Det kan oppstå ulike hendelser som medfører at flere av de ulike rollene ikke står i samsvar til hverandre. Rollekonflikter kan oppstå dersom det er en ulik oppfatning av de ulike arbeidsoppgaver og hvilke forventninger som ligger i utøvelse av disse.

Lærerrollen innebærer å være pedagog, fagekspert, administrator, oppdrager, kollega og evaluerer. For enkelte nyutdannede blir møtet med alle disse rollene sterke, ofte

fordi oppgavene er flere og annerledes enn forventet og hva de har fått av kunnskap gjennom utdannelsen. I tillegg er dette roller som ofte kan komme i konflikt med hverandre (Bjerkholt, 2012).

2.1.1 Ny som lærer – introduksjon og veiledning

Utdanningsspeilet fra 2004 viser til konklusjoner om grunnskolen og videregående skole, basert på kvalitative og kvantitative studier, utført ved Læringslaben (Dale og Wærnes 2005). Her fremkommer følgende:

”(...) lærere ved gode skoler (”lærende skoler”) har ”klare og realistiske forventninger til hverandre og til seg selv”, at ”elever og lærere opplever at de blir sett, respektert og verdsatt” at det er ”balanse mellom forutsetninger og forventninger”, at det er ”høyt ambisjonsnivå blant kolleger og ledere” og at det er god ”fellesskapsfølelse i kollegiet”. Utdanningsdirektoratet 2004:14, 75 – 76.

Veiledning rommer et stort fagområde med en rekke teorier og modeller. I Norge skal alle nyutdannede lærere få tilbud om veiledning i oppstarten. Ifølge Skagen (2004), kan man definere veiledning som:

«... en dialogisk virksomhet som foregår i en sosial, kulturell og historisk sammenheng» Skagen, 2004, s.19.

Skagen sier at veiledning er en dialog som tar hensyn til omgivelsene den skal forgå i. *Hvordan* den skal forgå, er ikke enkelt å svare på. Det man vet dog, er at målet er å hjelpe den nyutdannede til økt grad av trygghet og utvikling.

Veiledning bør derfor settes i ett system og tilbys den nyutdannede jevnlig. Ingersoll & Strong (2011), hevder at studentene gjennom sin utdanning ikke forberedes nok på oppgavene som venter dem og hva læreryrket egentlig innebærer.

Ved å sette et fokus på veiledning, er man med på å redusere flukten fra læreryrket ved å kunne bidra til å skape en trygghet og kompetanse blant nyutdannede lærere. En

annen hensikt kan rett og slett være å rekruttere nye lærere og med veiledning få de nyutdannede til å mestre yrket raskere. Utviklingen vil kunne være i samråd med myndighetenes forventninger (Bjerkholt, 2012). Bjerkholt hevder videre at veiledning av nyutdannede lærere i Norge har vært et satsingsområde helt siden 2003, og viser til en stor satsing nasjonalt «*Veiledning for nyutdannede lærere*». Det ble senere inngått en intensjonsavtale om at alle som er nyutdannede skal tilbydes veiledning. I februar 2009, ble det inngått en avtale mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og Kommunenes organisasjon (KS) om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen.

Fordi ordningene om veiledning er formaliserte og stiller krav til en eller annen form for struktur, blir rektor og ledelsen her viktige aktører (Engervik, 2010) for å initiere, strukturere og følge opp veiledningen av nytilsatte.

Utdanningsdirektoratet (2019) har utarbeidet en generell veileder til bruk for veiledning av nyutdannede. Denne veilederen gir ulike råd for innhold av veiledning, rolledefinisjoner og suksesskriterier for at veiledningen skal gi de effekter som en ønsker. Veileder og mentorbegrepet brukes og oppfattes som det sammen, selv om det ligger ulike nyanser i de ulike rollene. Mentorbegrepet har sitt opphav fra gresk mytologi og kan betegnes som en rådgiver. En rådgiver som i mange tilfeller ikke er like faglig orientert som en veileder, men har en mer overordnet og bredere rådgivningsfunksjon. Mentorbegrepet har kommet inn i arbeidslivet og individ- og organisasjonsutviklingsprosesser for å benevne en person som drar nytte av sin brede kunnskap og lange erfaring, for å lære og veilede andre som har mindre erfaring.

Partene i arbeidslivet har gjennom inngåelse av avtale om arbeidstidsordninger for undervisningspersonalet (SFS 2213 Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring, 2022 § 6), definert egne livsfasetiltak for blant annet nyutdannede. Her fremkommer det at nyutdannede har rett til en redusert undervisningsbelastning med 6% det første yrkesåret.

Ingersoll & Strong (2011) viser til at det er positive effekter når nyutdannede får blir veiledet. De viser til økt trivsel, følelse av økt tilhørighet og blir i større grad værende i yrket sitt. Hobson et al. (2009). Dette understøttes i evalueringsrapporten av

veiledningsordningen og veilederutdanningen foretatt av Rambøll (2016), pkt 3. ss 16-25.

2.1.2 Kontaktlærer rollen

Rollen som kontaktlærer i den videregående skolen er spesifikt omtalt i:

Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (opplæringslova) (1998). Her fremkommer det blant annet dette om kontaktlærerfunksjonen:

«Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.» Lovdata – Opplæringslovens § 8-2.

I avtale om arbeidstidsordninger for undervisningspersonalet – (SFS 2213

Undervisningspersonalet i kommunal og fylkeskommunal grunnopplæring, 2022, § 7), fremkommer det spesifikt hvilken tidsressurs som skal avsettes til denne rollen/funksjonen i de ulike skoletrinnene.

Konkret hva denne rollen innebærer i forhold til oppgaver og ansvar varierer, men utgangspunktet og hjemmelsgrunnlaget ligger i Opplæringslovas §8-2 annet ledd, slik som referert til ovenfor.

Innholdet og forventningene til denne rollen vil variere mellom ulike skoler og regioner og er ett ledelsesansvar (Opplæringslovas §9-1). Det tilligger arbeidsgivers ansvar, ved rektor, å spesifisere oppgaver, samt foreta forsvarlig opplæring for dem tillegges denne rollen.

2.2 Skole og skoleledelse

2.2.1 Rammeverk for ledelse

Enhver skole skal ha en ledelse, dette fremkommer i Opplæringslovens følgende spesifisering:

«Kvar skole skal ha ei forsvarleg fagleg, pedagogisk og administrativ leiing.»

Opplæringa i skolen skal leiast av rektorar. Rektorane skal halde seg fortrulege med den daglege verksemda i skolane og arbeide for å vidareutvikle verksemda. Den som skal tilsetjast som rektor, må ha pedagogisk kompetanse og nødvendige leiareigenskapar. Lovdata – Opplæringslovens § 9-1.

Rektor er skolenes øverste administrative og faglige leder og det påligger rektor i kraft av sin rolle/funksjon å sørge for at skolen drives etter gjeldende lover, forskrifter og vedtak. I tillegg kommer det en rekke administrative budsjett, prosedyrer og retningslinjer som skal følges opp. Rektor er den øverste administrative og pedagogiske lederen ved skolen. Dette følger av Opplæringslovens § 9-1 første ledd. Implisitt i det, ligger rollen som arbeidsgiver.

Som arbeidsgiver har rektor en styringsrett. Styringsretten omtales gjerne som en rett og gjerne også plikt til å lede, organisere, kontrollere og fordele oppgaver og arbeid. Styringsretten er med andre ord en restkompetanse som ligger til grunn, når lover, avtaler (individuelle/kollektive) og alminnelige saklighetsnormer er ivarett.

Baldersheim et al (2021) omtaler den kommunale mellomlederen (s. 80) med en rekke type lederfunksjoner, roller og lederstiler. Som rektor i skolen er en definert som en mellomleder og må derav balansere krav og forventninger ovenfra og nedenfra i organisasjonen. Hva som er den optimale ledelsesform og prosess vil variere fra skole til skole og situasjon til situasjon.

Hver organisasjon har sitt sett av administrative prosesser og prosedyrer som i tillegg til gjeldende lov og avtaleverk, legger rammer og føringer for driften i skolen. Som leder i kommunal sektor, må Hovedavtalen og Hovedavtalens intensjoner følges. I forordet til Hovedavtalen, fremkommer det blant annet:

«...vi løfter fram samarbeidet på arbeidsplassen som viktig for eit inkluderande, helsefremmande og førebyggjande arbeidsmiljø» Forord til Hovedavtalen mellom partene i kommunal sektor. 2020-2022.

Dette er en av grunnsteinene i samfunnsstrukturen og rammene for utøvelse av ledelse og felles for alle, er at samtlige skal bidra til at formålet i opplæringsloven oppfylles:

«..opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane

historisk og kulturell innsikt og forankring». Lovdata – Opplæringslovens § 1-1.

For å kunne oppnå denne målsetningen, trengs det en organisasjon som har tilstrekkelig med kompetent og motiverte medarbeidere og et lederskap som bidrar til at alle arbeider mot samme mål.

Northouse omtaler gjerne ledelse på denne måten:

«Ledelse er en prosess, hvor et individ påvirker en gruppe til å nå et felles mål», Northouse (2019).

I boka Om lærerrollen (Dahl et al (2017), omtales innføringen av Kunnskapsløftet (St.meld nr 30. 2003-2004, Kultur for læring) som ett nytt styringsregime med elementer hentet fra New Public Management (NPM). Dette ved at skoleeier, skolen og lærerne skulle få større autonomi og handlingsrom, samtidig som de skulle holdes ansvarlig for elevenes læringsutbytte (Andersen, Prøitz og Sandberg. 2012). Tanken bak var å profesjonalisere organisasjonen og utvikle skolene som lærende organisasjoner, basert på tall og fakta. Kunnskapsløftet var dermed ikke bare en læringsplattform, men like mye en styringsplattform der statlig regel- og detaljstyring skulle erstattes av ramme-, mål, kvalitets- og resultatstyring.

Hvilke effekter og prosesser dette har ledet til omtales av ekspertgruppen slik:

«Prisen for slike New Public Management inspirerte reformer har imidlertid vært mer byråkratisk kontroll oven ifra, som igjen gir seg utslag i krav til dokumentasjon og rapportering. Når skoleeier, rektorer og lærere blir holdt ansvarlig for elevenes læringsutbytte, beskrives dette som ansvarliggjøring», Ekspertgruppen 2016, s 71.

Økende krav til rapportering og krav til dokumentasjon i skolen har etter Ekspertgruppens kunnskapsgrunnlag fra 2016 fortsatt og vil nok fortsette.

2.2.2 Rammeverk for skoleutvikling

I boka til Fullan og Quinn (2017) om koherens i skoleutvikling, skisseres en modell ss. 12-17) med de ulike elementene som de erfarer skal til for å oppnå utvikling i skolen.

Her defineres koherens slik:

«Koherens er altså det som foregår i mennesker mentalt og i praksis individuelt og spesielt i fellesskap... Det er bare en måte å oppnå større sammenheng på, og det er gjennom målrettet handling og samhandling, ved å arbeide med kapasitet, tydelighet, en presis praksis, transparens overvåking av fremdrift og kontinuerlige forbedring», (Fullan & Quinn, 2017 s. 23).

Modellen til Fullan og Quinn vil vi komme tilbake til i kapittelet som omhandler analyse og presentasjon av empiriske data, for å trekke inn relevante elementer fra modellene.

2.2.3 Støtte og veiledning

Utdanningsdirektoratet (2019) har utgitt en veileder for veiledning av nyutdannede. Dette er en veileder som har til hensikt å gi råd og eksempler for hvordan det kan gjøres ovenfor nyutdannede i skolen. I en studie foretatt av Rambøll (2016) fremkommer det en rekke vurderinger og funn av praksis. Formålet med denne evalueringsrapporten er å undersøke i hvilken grad intensjonene bak veiledningsordningen er oppnådd. Evalueringen har hatt fokus på i hvilken grad veiledningsordningen sikrer en god nok overgang mellom utdanning og yrkeslivet, samt til å rekruttere, utvikle og beholde lærer over tid.

Videre i hvilken grad den også gir kompetanse på veiledning og bidrar til utvikling av ferdigheter for god utførelse av veileder.

Veiledning og utvikling er ikke bare ment for nyansatte. Skal en rekruttere, utvikle og beholde kompetansen i organisasjonen over tid, for å bidra til måloppnåelse av opplæringslovens formål, må det arbeides bredt, systematisk over tid. For å illustrere dette, viser vi til blant annet Fullan og Quinn (2017, s.33) som illustrerer/synliggjør en modell for koherens i skoleutvikling. Ett av punktene i illustrasjonen er å utvikle samarbeidskulturer for å nå målrettet innsats. Skal en oppnå dette, må det ligge strukturer og prosesser til grunn for god støtte og veiledning av ansatte, så også nyansatte.

De fleste organisasjoner har etablerte rutiner for mottak av nyansatt (onboardingsprosesser), samt medarbeider- og utviklingssamtaler. Spørsmålet er om disse virker etter intensjonen og formålet eller om de er «prosedyrer uten praksis». Mer om dette kommer vi tilbake til i kapittelet om analyse av data og empiriske funn.

2.2.4 Utøvelse av lederskap og medarbeiderskap

Suksessfaktorene for god ledelse og utøvelse av bærekraftig og fremtidsrettet lederskap, omtales i flere ulike teorier. I følge Northouse (2019) handler lederskap om å forene kompetanse og krefter i organisasjonen for å arbeide mot felles mål. I modellen til Fullhan og Quinn (2017, s.33) midtstilles lederskap med inngripen/påvirkning på fire definerte prosesser. Dette omtales som:

- Å målrette innsatsen
- Å utvikle samarbeidskulturer
- Å skape ansvarskultur
- Å til rette for individuell og kollektiv dybdeløring

Skal en få til dette, trengs et lederskap som skaper vekstkultur, som vet hva som engasjerer ansattes intelligens, tanker og motivasjon, samt evner å fatte strategiske kloke valg på vegne av individ og det kollektive. Det handler med andre ord om å ha innsikt og oversikt over hvilke prosesser som påvirker organisasjonen og hvordan en evner å forene det kollektive fokus mot felles mål. Slik som blant annet opplæringslovens formål.

Medarbeiderskap og lederskap henger godt sammen i en symbiose. Det handler om å fremheve konstruktive og redusere destruktive prosesser. En annen måte å se eller strukturere dette på, er å benytte Bolmann og Deal (2018) fire fortolkningsrammer, gjennom fokus på:

- Den strukturelle fortolkningsrammen kan beskrives som organisasjonens design, strukturer og formelle beslutningsprosesser. Hvordan ivaretas de formelle styrings- og beslutningsprosesser i organisasjonen og hva bygges disse beslutningene på? Ledelsens oppbygning og formelle struktur i organisasjonen, hvor evnen og viljen til delegering av oppgaver og ansvar er tydeliggjort. I kommunalt og fylkeskommunalt virke, er lederrollene gjerne definert med ansvar innen fag, personal og økonomi. Dette er gjerne måleparametre som organisasjonen blir sett i forhold til og hvor ledere må rapportere på. Hvordan fungerer dette sett i lys av definering av mål, strategier handlinger og prestasjoner nedover i organisasjonen? Hvordan påvirker dette lærernes arbeidshverdag?

- Den politiske fortolkningsrammen setter på mange måter rammen i og rundt organisasjonen og er påvirket av samfunnet og prosessene de er en del av. Hvilke koalisjoner og grupperinger eksisterer i organisasjonen? Hvilke verdier, kunnskap, interesser og virkelighetsoppfatning ligger til grunn for beslutninger som tas gjennom de formelle og uformelle kanaler. Ressursknapphet og evnen til å prioritere oppgaver er sentral, samtidig som mål og beslutninger skjer gjennom kjøpslås og forhandlinger mellom ulike parter/deler av organisasjonen.
- Den symbolske fortolkningsrammen kan i korte trekk beskrives som organisasjonens kultur, verdigrunnlag og bruk av symboler og artefakter. Kulturuttrykket bærer preg av en organisasjon med høy grad av tillit og mange sammenfallende verdier. Ledelsesuttrykket blir gjerne preget av en uformell karakter innen rammen av en formell organisasjon.
- HR fortolkningsrammen, denne handler om samspillet mellom organisasjon og enkeltmennesker, mellom kompetansebeholdning, krav og behov. Bolmann og Deal (2018) legger til grunn følgende strategier:

Grunnlag og prinsipper	Konsekvenser og handling
Utarbeide og implementere en Human Resource strategi.	Etablere et felles tanke sett om hvordan vi ivaretar de menneskelige ressursene i organisasjonen og innarbeide dette i organisasjonens strukturer og incentivsystemer.
Ansette de rette personene.	Ha prosesser og prosedyrer for seleksjon og ansettelse av den rette kompetansen som organisasjonen trenger.
Beholde de ansatte.	Sikre grunnleggende trygghet og utfordre til utvikling. Ivareta de individuelle og kollektive behov i organisasjonen.

Investere og utvikle de ansatte.	Skape innovasjon og utvikling individuelt og kollektivt. Hvordan jobbes det med kompetanseutvikling i organisasjonen?
Gi ansatte myndighet og autonomi.	Legge «rammer» for selvstendighet og medvirkning. Myndiggjorte ansatte, utvikle autonomi og beslutningskompetanse basert på kunnskap og erfaring.
Fremme mangfold og inkludering.	Ivareta kunnskapsmangfoldet og de ulike verdisyn i organisasjonen til det beste for individ og det kollektive miljøet.

Tabell 2 : En illustrasjon av innhold i HR strategi

Elementer fra det ulike rammene til Bolmann og Deal (2018) kommer vi tilbake til i drøftingsdelen av oppgaven, samt i avslutningen med oppsummering og forslag til tiltak.

3. Metode og design

3.1 Valg av metode - begrunnelse

Gjennom refleksjon og bearbeidelse av problemstilling, vurderte vi hvilken metode for datainnsamling som var mest hensiktsmessig å benytte for å få svar på den problemstillingen som vi valgte. En av hensiktene var å få en klarere forståelse av problematikken snarere enn en klar forklaring – noe som kan sies å være litt av hensikten bak bruk av kvalitativ metode (Postholm, 2010).

For å belyse og drøfte vår problemstilling, valgte vi å anvende en kvalitativ tilnærming. Det teoretiske grunnlaget og perspektivet er omtalt i kapittel 2. En kvalitativ tilnærming og forskningsstrategi bygger ifølge Ringdal (2007) på å se problemstillinger gjennom ulike individer/respondenter. Tilnærmingen har ett

induktivt preg, det vil si at vi som forskere først søker å se problemstillingen fra informantenes perspektiv, gjennom intervjuer for deretter å samle og eventuelt sammenfatte ulike temaer. Vi valgte å utarbeide en semistrukturert intervjuguide, hvilket vil si at alle respondentene for samme spørsmål, men at det gis mulighet for tilleggsspørsmål basert på hvilke svar som gis. (Kvale og Brinkmann, 2015).

Data som er samlet inn gjennom intervjuer, omtales som primærdata i det videre arbeidet. Primærdata er de data som vi har mottatt fra respondentene gjennom de ulike intervjuene i prosessen og som vi har transkribert. Et ekstrakt av de transkriberte intervjuene følger som vedlegg i vedlegg 8.3. I Analyse og drøftingsdelen vil vi ta for oss de ulike spørsmålene og knytte relevant teori inn mot det som fremkommer av svar fra respondentene.

3.2 Utvalg av respondenter

Basert på avgrensingen i oppgaven, valgte vi å henvende oss til HR avdelingen i Agder Fylkeskommune med forespørsel om å få ut liste over aktuelle ledere og lærere som har valgt å slutte i en tidsperiode på 1-5 år etter oppstart. Fylkeskommunen ble forelagt hvilken problemstilling vi hadde utarbeidet og hvordan vi ville gå frem for å forsøke å svare ut denne.

Vi fikk oversendt liste over aktuelle skoleledere som ble brukt i uttrekk av respondenter innen ledelse.

Utfordringen var vesentlig større for å få en oversikt over lærere som har valgt å slutte tidlig i karrieren som lærer. Det viste seg at fylkeskommunen som arbeidsgiver ikke har standardiserte rutiner for å registrere ansatte basert på sluttårsak, ei heller utarbeidede rutiner for ett formalisert slutt intervju mellom medarbeider og leder. Ut ifra dette var det da vanskelig å finne respondenter blant lærere som har valgt å slutte og som kunne være med på å belyse vår problemstilling.

I forsøk på å finne respondenter blant lærere som var villig til å stille opp og besvare våre spørsmål, henvendte vi oss til de ulike fagorganisasjoner for lærerne (Utdanningsforbundet, Lektorlaget osv,) på fylkesnivå i Agder. Etter nærmere dialog om tematikk og hensikt med studien, fikk vi etter hvert oversendt liste med flere navn

på ansatte som har valgt andre yrker enn læreryrke og som fremdeles står som medlem av de ulike fagorganisasjonen.

I utvalget av respondenter for lærere ble det lagt til grunn at alle skulle ha oppfylt kravene for tilsetting og undervisning i den videregående skolen. Kompetansekravene er hjemlet i Opplæringslovens §§ 10-1 og 10-2. Dahl et al (2017) vektlegger i sin bok (s. 134) bakgrunnen for og viktigheten av kompetansekravene i den norske skolen.

Basert på lister fra fylkeskommunen og fra fagorganisasjonene gjorde vi ett tilfeldig uttrekk av respondenter. Vi valgte å ta hvert fjerde navn på listen og markere disse som respondenter. Deretter ble den enkelte kontaktet på mail og telefon med forespørsel om de ville delta i studien.

Samtlige respondenter ble forelagt ett informasjonsbrev og en samtykke erklæring som ble fylt ut og overlevert oss ved intervjuene. Informasjon og samtykkeskjema er lagt som vedlegg 8.1. I informasjonsskrivet til respondentene var det presisert at deltakelsen var frivillig og at de når som helst kunne trekke tilbake samtykket, uten at dette ikke ville innvirke på deres forhold til oppgaven eller oss som forskere. De fikk også informasjon om at opplysningene ville bli behandlet konfidensielt og benyttet i anonymisert form. I starten av intervjuet ble denne informasjonen gjentatt, og respondentene bekreftet frivillig deltakelse i intervjuet.

Vi har intervjuet 4 respondenter i lederstillinger og 4 lærere som har valgt å forlate yrke og som på intervjutidspunktet ikke var ansatt som pedagog i den videregående skolen i Agder.

3.2.1 Respondenter – mulige feilkilder

Ideelt sett skulle vi ha hatt lister utgitt fra arbeidsgiver både på respondenter innenfor ledelse, men også respondenter innenfor lærer som har valgt å slutte. Det vi fikk oversikter fra fagforeningene og som vi har lagt til grunn for uttrekk av respondenter, kan være en mulig feilkilde, ved at vi ikke fikk tilbakemelding fra alle arbeidstakerorganisasjonene. De vi fikk tilbakemelding fra og som vi la til grunn i vårt uttrekk av respondenter, representerer de største fagorganisasjonene i Agder. Videre satte vi som forutsetning at de utvalgte respondentene innehadde nødvendig

kompetansekrav, jfr Opplæringslovens §§ 10-1 og 10-2. Vi foretok ikke en kvalitetskontroll/sjekk av om de faktisk innehadde det formelle grunnlaget for undervisning, men de hadde hatt ett fast ansettelsesforhold til fylkeskommunen. Dette kan være et mulig grunnlag for feilkilde ved at enkelte av respondentene ikke innehar nødvendig faglig og/eller pedagogisk utdanning, eller var ansatt på vilkår og som av den grunn har valgt å slutt i yrket. Vi har med andre ord lagt til grunn at samtlige respondenter hadde den faglige og pedagogiske kompetanse og har valgt å slutte i yrket av andre grunner.

På begge listene som vi mottok, tok vi et uttrekk på hvert fjerde navn. Enkelte av respondentene hadde vi kjennskap til fra før, stort sett som kollegaer i en og samme organisasjon fra en stund tilbake. Ingen av respondentene hadde ett over/underordnet forhold til oss som forskere. Det at vi har vært kollegaer i en og samme organisasjon kan muligens hatt en effekt, men samtlige respondenter ble behandlet og forespurt likt gjennom hele prosessen.

Samlet sett har vi intervjuet 8 respondenter. Utvalget er tilfeldig og respondentene er spredt fra hele organisasjonen. Dette gir oss ett bilde på den helhetlige kulturen og ikke et særskilt uttrykk ved bare en arbeidsplass. Det kan hevdes at 8 respondenter fordelt på 4 ledere og 4 lærer ansees som et noe begrenset representativt utvalg. I vår studie har vi erfart at flere av respondentene beskriver sammenfallende situasjoner/årsaker for hva som kan forklare turnover. Ved bruk av flere respondenter vil en på ett tidspunkt oppnå en metning av innspill.

3.3 Gjennomføring av datainnsamling – prosessbeskrivelse

Med utgangspunkt i problemstillingen hadde vi flere refleksjonsrunder med fokus på hvilke spørsmål som skulle stilles for å belyse problemstillingen grundig. Vi tok utgangspunkt i perspektivering som tidligere omtalt og bearbeidet en rekke spørsmålsformuleringer. Vi så til ulike oppgaver, rapporter, utredninger og teorier for å danne oss et så bredt grunnlag som mulig, før vi endelig konkluderte. Mengden av interessante spørsmål ble gjennomgått og den predefinerte intervjuguiden ble av et omfang på ti spørsmål. Intervjuguiden ble utarbeidet som et semistrukturert intervjuopplegg, med muligheten for å stille respondentene tilleggsspørsmål for å få ytterligere utdypning av deres standpunkt/refleksjoner.

Det at den er semistrukturert, innebærer at det er forhåndsoppsatte temaer og spørsmål som stilles til alle respondentene, men gjennom intervjuene, kan det være behov for å stille utfyllende spørsmål. Dette er spørsmål som vil variere fra respondent til respondent, basert på hvilke svar som gis og hva som er relevante for å utdype svar som gis. Eventuelle tilleggsspørsmål ble notert ned og tatt inn i de transkriberte intervjuene. Vi vektla å utarbeide åpne spørsmål som inviterte til refleksjon hos respondentene. Intervjuguiden som utgangspunkt for intervjuene følger av vedlegg 8.2.

Samtlige intervjuer ble tatt opp på lydbånd, for deretter å bli transkribert. Varigheten på hvert intervju beløp seg på om lag 1 time. Omfanget av svarene på den enkelte intervjuene varierer fra respondent til respondent. Ikke alle respondentene svarte like utførlig på alle spørsmålene vi stilte. Alle de transkriberte intervjuene er anonymisert av hensyn til respondentene og den videre bearbeidelsen av primærdata. Prosessen med transkribering av intervjuene var omfattende og særdeles tidkrevende, for å få med alle detaljer og nyanser i svarene fra respondentene. Lydopptakene og notatene ble lagret på en passord-beskyttet PC hvor det kun vi som forskere har tilgang. I opptakene som ble transkribert, ble all personidentifiserbare opplysning anonymiseres. Lydopptak og notater vil bli destruert når veiledningen er ferdig og oppgaven levert. Etter transkribering av intervjuene ble alle gjennomgått for å finne felles meningsbærende enheter som vi kunne ta med i drøfting og analysedelen av oppgaven. Vi tok ut disse meningsbærende enheten og direkte sitater og samlet dem i ett dokument av hensyn til å skaffe oss en god oversikt. Denne samleoversikten fremkommer av eget vedlegg, vedlegg 8.3.

3.3.1 Data – mulige feilkilder

Den største potensielle feilkilden vi har, relaterer seg til problemstillingen. Er problemstillingen formulert så konkret at det ikke gir mulighet for feiltolkninger? Vi valgte problemstillingen formulert slik:

Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?

Er vi sikre på at alle respondentene har samme oppfatning av hva gjennomtrekk i lærerrollen innebærer eller har vi som intervjuere en annen oppfatning av hva dette innebærer sett opp imot respondentene? I litteraturen (KS, 2022) og (Kuvaas og

Dysvik, 2013) omtales gjennomtrekk med turnover. Er oppfattelsen av dette begrepet likt? Vi har tidligere i oppgaven definert hva som ligger i begrepet turnover og bruker begge begrepene som likeverdige begreper i vår oppgave.

Hvordan påvirker dette de svarene vi mottar gjennom intervjuene, er de avklart eller er det grunn til forvirring? Kvalitativ tilnærming til problemstillingen innebærer bruk av ulike kommunikasjonsprosesser, med tilhørende mulige feilkilder. Illustrativt kan en sammenstille mulige feilkilder ved bruk av kvalitativ metode gjennom en lineær kommunikasjonsmodell:

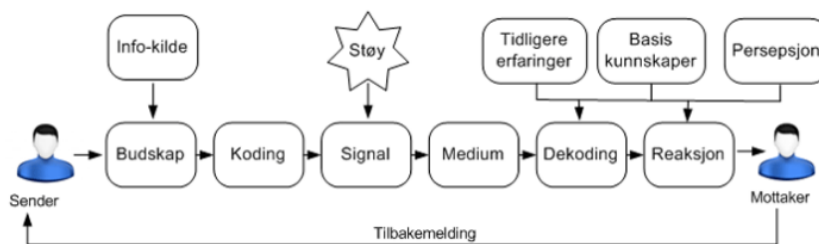


Fig 8: Lineær kommunikasjonsmodell. Kilde: Kjetil Sander (2019).

Gjennom kommunikasjonsprosessen er det flere mulige feilkilder. Den predefinerte intervjuguiden og koblingen mellom spørsmålene her er en annen. Vi valgte å teste ut spørsmålene våre på to kandidater i forkant av selve intervjuene. Disse var ikke blant de uttrukne respondentene. Hensikten med denne utsjekken var å klargjøre i hvilken grad spørsmålene var tydelige nok, sett i relasjon til problemstilling. Selve spissingen av problemstillingen og tydeliggjøringen av denne ble tatt i prosessen med metodekurset i regi av Universitetet i Agder høsten 2021.

Andre potensielle feilkilder er forholdet mellom oss som intervjuere og respondentene. De utvalgte respondentene har ingen relasjon til oss som forskere i arbeidssammenheng, men vi har en viss kjennskap til enkelte av respondentene gjennom andre relasjoner. Noe vi mener ikke påvirket svarene som ble gitt i undersøkelsen.

I intervjuene ble det benyttet opptaksutstyr av samtalene. Dette for at transkriberingen i etterkant skulle bli så riktig som mulig. Lydkvalitet på enkelte av opptakene gjorde at noen nyanser i svarene kanskje kan ha blitt utelatt i transkriberingen. Gjennom lydopptak får en heller ikke med observasjoner av kroppsspråket til respondentene. Ett kroppsspråk som kanskje ville understøtte betydningene av de svar som ble gitt.

Transkriberingen ble foretatt møysommelig etter alle lydopptakene. Noe av lyd kvaliteten, selv med «backup» på mobil, var av en slik kvalitet at de ble vanskelig å skrive ordrett. Sammenhengene i det som ble sagt, mener vi er godt ivaretatt i de transkriberte intervjuene.

En annen mulig feilkilde, er vårt arbeid med kodingen og de meningsbærende enhetene fra intervjuene. Vi har sammen gjennomgått alle intervjuene grundig og trukket frem sitater og meninger som vi mener understøtter de spørsmål som ble stilt. Dette har vi samlet i en oversikt. Denne oversikten fremkommer av vedlegg 8.3. Mulig feilkilde her er at vi kan ha oversett ytringer fra de transkriberte intervjuene og ikke tillagt de vekt for å komme inn i den samlede oversikten. Styrken er at vi som forskere individuelt og kollektivt har gjennomgått intervjuene flere ganger og markert de meningsbærende enhetene, som vi har trukket frem. Dette kan være med på å redusere graden av feil og feiltolkning.

Gjennom studien har vi valgt å benytte respondenter fra ledelse og ansatt. Dette omtales som datatriangulering (Leder/Ansatt) (Postholm og Olsen, 2009). En slik triangulering med fire respondenter fra de ulike stillingsnivåene, kan bidra til en mulig feilkilde, ved at de ser og fortolker spørsmålene ulikt, basert på sitt kunnskapsgrunnlag om problemstillingen. En styrke ved en slik triangulering, er at en fenomenet/problemstillingen sees/reflekteres over fra ulike perspektiver.

Gjennom studien har vi sammen og hver for oss studert primærdata, noe som gjerne omtales som et to forskersamarbeid. Som omtalt i innledningen, har vi ulike erfaringsgrunnlag og har fungert som gjensidige moderatorer for analysearbeidet av primærdata. Som forskere på problemstillingen, har vi sett på det som en fordel, heller enn en mulig feilkilde.

3.4 Validitet i datagrunnlaget

Med validitet (Postholm, 2010) menes i hvilken grad våre resultat fra undersøkelsen/studien er å anse som gyldige. Validitet kan ytterligere defineres gjennom en indre og en ytre validitet.

Indre validitet sier noe om i hvilken grad resultatene er å anse som gyldige og troverdige for utvalget vårt og om problemstillingen som er undersøkt.

Med ytre validitet menes i hvilken grad resultatene fra vår undersøkelse/studie har noen former for overføringsverdi til andre utvalg og andre situasjoner.

Gjennom prosessen med utarbeidelse av problemstilling, uttrekk av respondenter, bearbeidelse av intervjuguide og primærdata er vår oppfatning at det datagrunnlag vi sitter med, er valide. Videre er vi av en oppfatning av at resultatene har en klar overføringsverdi til andre yrke/stillingsgrupper. Funnen fra undersøkelsen, analysen av data og mulige tiltak kommer vi tilbake til senere i oppgaven.

3.5 Reliabilitet i datagrunnlaget

Studiens reliabilitet (Postholm, 2010) sier noe om etterprøvnbarheten av de funn som gjøres i studien. Vil andre forskere kunne gjennomføre en tilsvarende studie, med ett tilsvarende datamateriale og komme frem til et tilsvarende resultat? I vårt arbeid med utarbeidelse av intervjuguide, uttrekk av respondenter til undersøkelsen, vektla vi stor grad av objektivitet og struktur, nettopp for å kunne svare ut studiens reliabilitet på en god måte.

På samme måte som oppgavens validitet, kan denne deles mellom ett ytre og et indre reliabilitetsbegrep. Den indre reliabiliteten sier noe om hvordan andre forskere kan anvende det samme begrepsapparat som vi har benyttet i prosessen. Den ytre reliabiliteten speiles til hvordan andre forskere vil komme frem til de samme funnen som det vi har kommet til og generere de samme resultatene.

3.6 Undersøkelses samlede gyldighet og pålitelighet

Gjennom studien, fra utarbeidelse av problemstilling, utvalg av respondenter, innsamling av data, analyse av datagrunnlaget og skrivningen av oppgaven, har vi hatt fokus på å gjøre dette på en pålitelig og troverdig måte. Vi har påpekt mulige feilkilder i arbeidet vårt, som vi har vært observante på, men mener at studien og de funn som er gjort er reliable. Undersøkelses samlede gyldighet og pålitelighet anser vi som sterk i så måte og vi har ingen indikasjoner på at resultatene fra undersøkelsen ville blitt annerledes ved bruk av andre respondenter eller foretatt på ett annet tidspunkt. Utsagnene ville kanskje vært noe annet formulert, men hovedfunnene ville vært tilsvarende.

3.7 Anonymisering av datagrunnlaget og etiske refleksjoner

Uttrekk av respondenter er tidligere omtalt i oppgaven. Det er gitt ut et eget informasjonsskriv til alle respondentene. Vi har i tillegg utarbeidet et skjema for samtykke som samtlige respondenter måtte signere på. Informasjonsskriv og samtykkeskjema følger med oppgaven som eget vedlegg.

Det er kun vi som forskere som har oversikt over hvem som er respondenter og har full tilgang til hele datagrunnlaget. Lydfiler og de transkriberte intervjuene er kodet og kun tilgjengelig for oss som forskere. Lydfiler og notater vil bli makulert/destruert, når oppgaven er godkjent.

Gjennom den etiske standarden, er det avgjørende at utsagn og svar blir korrekt transkribert og benyttet i oppgaven. Sitat som benyttes, omskrives ikke, samtidig som disse ikke skal være sporbare eller identifiserbare. Det faktum at vi har relativt få respondenter (n=8) og at utvalgs-kretsen blant ledere er noe begrenset, vil kunne ha en viss mulighet for at enkelte kan kunne gjenkjenne sitater. Når en har en liten utvalgs-krets blant respondenter, vil det ikke spores tilbake til respondentene (Jacobsen, 2014. ss-45-50).

Dette har vi i vårt arbeid vært særdeles oppmerksom på, for om mulig å redusere og/eller forhindre at sitater kan direkte tilbakeføres til respondenter.

4. Analyse og drøftinger av innsamlede data og empiriske funn

I denne delen av oppgaven vil vi presentere de empiriske funn som er gjort gjennom vår studie. Vi vil ta for oss de ulike perspektivene og refleksjonene fra respondentene og beskrive dem isolert, for avslutningsvis i dette kapittel sammenfatte en situasjonsforståelse. I selve analysen og drøftingene rundt det enkelte spørsmål og funn, vil vi trekke inn relevant teori, fra det utvalg som vi har gjort tidligere i oppgaven.

I det følgende vil vi først analysere ledelsens perspektiver og refleksjoner, deretter lærernes perspektiver og refleksjoner. Utgangspunktet for dette er de spørsmål som er stilt og det utdrag fra intervjuene av respondentene.

4.1 Ledelsens perspektiver og refleksjoner

Spørsmål 1

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<p><i>Hva tror du kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?</i></p> <p><i>Flere nyutdannede forlater profesjonen etter kort tid, hva kan være årsaken?</i></p>	<p>For rigid i forhold til regler, avtaler, timeplaner, timeantall.</p> <p>Altfor detaljregulert.</p> <p>Setter rammer som kanskje ikke kan endres/tilpasses den enkelte.</p> <p>Opplevelsen er at det ikke er tid nok til å utøve ledelse.</p> <p>Rollen som kunnskapsformidler, en blir mer en sosialarbeider.</p> <p>Nå må alle kontaktlærerne ut og undervise innen psykisk helse.</p>	<p>Utviklet en enorm byråkratisering av skolen.</p> <p>Byråkrati dreper gleden av å være kunnskapsformidler.</p> <p>Gått fra å være kunnskapsformidler til å være programvert.</p> <p>Ingen 9-4 jobb. Her er en på hele tiden og skal levere.</p> <p>Det er bra for dem som finner sin rytme og form, i motsatt fall kan det bli krevende for dem som ikke finner rytmen eller formen.</p>	<p>Mer lønn, så vi er veldig avhengige av konjunktur innen yrkesfag.</p> <p>Går til privat næringsliv.</p> <p>Mye som skal gjennomføres på kort tid.</p> <p>Organisering blir hektisk.</p>	<p>Møter en tøff hverdag og kanskje ikke blir møtt på samme måte som i praksis perioden.</p> <p>Gi nye lærere tid.</p> <p>Viktig å få fadder og/eller veileder.</p>

Informantene skulle gjennom dette spørsmålet reflektere over gjennomtrekk blant nyutdannede lærere. Vi ønsket at lederne skulle fritt beskrive sine tanker uavhengig av om det var et reelt problem med gjennomtrekk ved deres skole eller ikke. Interessant nok var alle de fire informantene opptatt problematikken og ikke minst konsekvensene av dette. Der var en bred enighet om at det kan være eller bli et potensielt problem. Som tidligere nevnt viser tall fra KS at turnover blant nyutdannede lærere allerede er en utfordring nasjonalt (Rambøll 2016). Alle respondentene har en rekke tanker og refleksjoner rundt problematikken og hvorfor det har blitt slik. Det oppfattes som om at det er en forholdsvis unison tendens i refleksjonene.

En respondent trekker frem at rollen som faglig kunnskapsformidler blir utfordret:

«Rollen som kunnskapsformidler blir mer en sosialarbeider. Nå må alle kontaktlærerne ut og undervise innen psykisk helse».

Lederne trekker videre frem en rekke medvirkende faktorer som kan påvirke valgene til lærere som ønsker å forlate læreryrket og lærerrollen. Interessant nok handler mange av disse faktorene om utfordringer som er en del av utviklingen i samfunnet. Det som nevnes, er blant annet økt krav til dokumentasjon, New Public Management (NPM) og målstyring i skolen sin fremmarsj, her innføringen av Kunnskapsløftet. Elevmassen har endret seg, vi har her psykisk helse, økt innvandring, og andre sammensatte utfordringer i befolkningen.

«Vi har opplevd en enorm utvikling av byråkratisering av skolen.»

«Byråkrati dreper gleden av å være kunnskapsformidler. Lærerne har gått fra å være kunnskapsformidler til å være programvert.»

«Det er ingen 8-16 jobb. Her er en tilgjengelig hele tiden og skal levere. Ikke bare for elevene, men også for de foresatte.»

Respondent tre er den eneste som trekker frem lønn som en mulig årsak til gjennomtrekk blant nyutdannede. Det presiseres dog at fenomenet er mest relevant på yrkesfag der man er mer sårbar for konjunksjonene i det private arbeidsmarkedet, det vil si tilbud og etterspørsel etter kompetanse. Interessant nok, men skolene bør være nytenkende og innovative med tanke på å kunne holde på kvalifiserte lærere på yrkesfag som skal utdanne unge til å bli kvalifiserte innenfor sine fagområder.

Spørsmål 2

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Hvordan er tilgangen til kvalifiserte lærere ved din skole?</i>	Sliter vi med å få nok/gode søkere som vil bosette seg i distriktet.	Har mange søkere til de fleste stillingene, men ofte er de ikke ferdig med utdannelsen og/eller lite eller lite erfaring.	Kan være vanskelig å få yrkesfaglærere med pedagogikk. Yrkesfagene er mer konjunkturutsatt.	Opplever tilgangen til kompetanse som veldig god på vår skole. Vi spiser jo fra ungdomskolen. Vi tar jo lærer som er blitt lært opp i ungdomsskolen og blitt god på klasseledelse og fag. Så er det jo kult å jobbe i videregående, her kan en jobbe mer fag og mindre sosialt.

Mens det forrige spørsmålet handlet om å svare hypotetisk på problemstillingen, ønsker vi her å få lederne til å bli litt mer detaljert i forhold til sine egne skoler og eventuelle utfordringer de står ovenfor. Vi ser en tendens fra intervjuene med respondentene at det ser ut til å være et skille mellom by og bygd. Sentrale geografisk liggende strøk har lettere for å få kvalifiserte lærere som søker ved utlysninger enn skolene i mindre sentrale strøk. Som nevnt i forrige spørsmål kan det se ut som yrkesfag muligens kan være en større utfordring, enn å få tak i lærere som skal undervise i fellesfagene. Dette fordi yrkesfagene er mer konjunkturutsatt i privat sektor.

Spørsmål 3

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<p><i>I et HR-perspektiv (personallederrollen) handler det om å rekruttere, utvikle og beholde.</i></p> <p><i>Hva gjør du som leder her – forklar?</i></p>	<p>Det er for lite utviklingsarbeid ved skolen og for mye vedlikehold og drift.</p> <p>Jobbe med de ansatte, utfordre dem i andre måter å tenke på og ikke minst utvikle oss som organisasjon.</p>	<p>Det blir dessverre gjort for lite</p> <p>Avdelingsledere som står den enkelte lærer nærmest har altfor mange oppgaver.</p> <p>Opplever dessverre at vi glemmer biten om å rekruttere, utvikle og beholde.</p>	<p>Udir har satset på EVU.</p> <p>Dette benytter vi aktivt ved skolen for å sikre kompetanse ved skolen.</p>	<p>Stor slitasje fordi mange jobber deltid. Det medfører at noen alltid er borte og ikke kan delta i utviklingsarbeidet på skolen.</p> <p>Så handler det ikke alltid om fag, men å bli sett, ett klapp på skuldra, stikke innom.</p> <p>Opplever konflikt med VISMA, hvor en skal loggføre og flytte på timer og lister som gjør muligheten til dette (les: utøve synlig ledelse).</p>

På spørsmål tre, ønsker vi å få lederne til å reflektere i forhold til deres rolle satt inn i et HR-perspektiv, jfr Bolmann og Deal (2018) fire perspektiver. Hva innebærer det, og hva gjør du som leder? Det er her interessant å se hvor mange utfordringer det er og hvor sammensatt problematikken er. Vi opplever at respondentene er forholdsvis

samstemte når det kommer til at byråkratiseringen spiser opp mye av tiden. Dette faller inn som ett element under «den strukturelle rammen» i Bolmann og Deal (2018).

En av respondentene svarer slik:

«Der er for lite utviklingsarbeid ved skolen og for mye vedlikehold og drift. Ønske scenario hadde vært og jobbe mer med de ansatte, utfordre dem på ulike måter å tenke på og ikke minst utvikle oss videre som organisasjon.»

Flere av respondentene trekker frem at fravær av pedagogisk og organisatorisk utviklingsarbeid ved deres skoler er noe som er svært beklagelig. En fraværende ledelse, der man som nyutdannet ikke opplever tilstrekkelig oppfølging og støtte, er ofte med på å svekke tillitten til et fremtidig arbeidsliv.

«Det trenger ikke alltid å handle om fag, men å bli sett, ett klapp på skuldra, stikke innom. Ta seg tid til å jobbe med de ansatte, utfordre dem i andre måter å tenke på og ikke minst utvikle oss som organisasjon. Hvor vil vi? Og hvordan skal vi komme dit?»

Spørsmål 4

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<p><i>Vet du om det er utarbeidet og innarbeidet introduksjonsprogram for nyansatte ved din skole?</i></p> <p><i>Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?</i></p>	<p>Ingen system for dette. Rekrutteringsprosessene er altfor tilfeldig.</p> <p>På den andre siden tror jeg OG erfarer at autonomien er for stor. Går litt i alle retninger, det er ingen overordnet strategi.</p> <p>Du er litt prisgitt hva elevene søker på og hvordan det da blir.</p>	<p>Ja, det er det.</p> <p>Fadder og mentor ordning for nyansatte.</p>	<p>Avtale med de tillitsvalgte på skolen, har vi i istedenfor 6 plan- leggingsdager utvidet med 2 ekstra dager for de som er nyansatt.</p>	<p>Veiledning av nyutdannede.</p> <p>Oppstarts- dager for alle.</p>

Spørsmålet her er om skolen til de fire ulike respondentene har et introduksjonsprogram for nyansatte ved de ulike skolene og et tilleggsspørsmål der

lederne blir bedt om å dele hvilken eventuell erfaring de har med introduksjonsprogrammet deres?

Det store praksissjokket er et velkjent fenomen i mange studenters overgang til arbeidslivet. Læreryrket er i iallfall intet unntak. Rizzo et al (1970), hevder at lærere ofte kan føle motstridende krav fra foreldre, elever, ledelse og kollegaer. Lærerrollen er så sammensatt med en rekke oppgaver og ikke minst mange ulike roller. Dette kan lett føre til rollekonflikter dersom du bærer for mange hatter samtidig. Rizzo et al (1970), hevder videre at rollen som administrator ofte oppleves som en belastning og tidkrevende, og kommer ofte i konflikt med den pedagogiske. Når det er så mye kunnskap som underbygger utfordringene nyutdannede står ovenfor, bør det være en selvfølge at det legges til rette for nyutdannede. Nasjonalt er det bestemt at der er en 6% reduksjon i undervisning de to første årene, jfr SFS 2213 (2022).

De aller fleste respondentene har et opplegg ved sine skoler som ivaretar dette, noe av kortere varighet. Respondent to, tre og fire har fadder og mentor ordning (les: veiledning), men utdyper ikke nevneverdig hva dette innebærer eller konkret avtale og tid for denne funksjonen. To av respondentene forteller om lokale avtaler med tillitsvalgt der de nyansatte har to ekstra planleggingsdager. Dette er det hjemmel for ved lokal enighet i SFS 2213 (2022).

Hos respondent en, fortelles det om en del tilfeldigheter og at lite er satt inn i ett system.

Spørsmål 5

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>På hvilken måte blir nyutdannede lærere introdusert til rollen som pedagog ved din skole?</i>				

Dette spørsmålet må sees i sammenheng med spørsmål 4 og 7 nedenfor, da respondentene syntes det var vanskelig å skille disse to spørsmålene fra hverandre.

Spørsmål 6

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<p><i>Er det egen mentorordning og hvor lenge varer denne?</i></p> <p><i>Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?</i></p>	<p>Du er litt prisgitt hva elevene søker på ifht ordning med kollegaveiledning.</p> <p>Det blir altfor tilfeldig.</p> <p>Det er for lite ledelsesressurs ute ved skolene.</p> <p>Du sitter gjerne med personalansvar for 35-40 personer og skal følge dem opp Kontrollspenn for lederen er for stort</p>	<p>Noen er faddere her hos oss og vi er noen seniorer som har fått litt ekstra ressurs.</p> <p>Må håndplukke folk, kan ikke sette samme hvem som helst.</p> <p>Setter sammen med de senioren som passer ift fag og som vi vet har det rette verdiene.</p>	<p>Ansatte oppnevntes som mentorer og får en kompensasjon for jobben, slik at nyansatte med større trygghet kan spørre om alt mulig.</p> <p>Men, regelverket litt diffust</p> <p>6% for lite, burde ha i alle fall 12% nedslag i undervisningstiden det første året.</p> <p>Det er verre i fellesfagene, her er de mye alene om undervisningsopplegget.</p>	

Dette spørsmålet prøver å synliggjøre hva som gjøres for nyansatte for de skolene vi har respondenter fra. Det er som tidligere bestemt fra nasjonalt hold at nyutdannede lærere skal ha 6% reduksjon i undervisningstid første året i arbeid. Respondentene meddeler at der er litt ulike ordninger i forhold til mentorordninger ved de ulike skolene. Ifølge Ingersoll & Strong (2016) er ledelsens arbeid med å ivareta de nyutdannede helt avgjørende og er med på å påvirke møte deres med yrket. De hevder at manglende støtte fra ledelsen oppgis som en av de viktigste forklaringene til at lærere har sluttet.

En av respondentene forteller at ved deres skole, blir enkelte ansatte oppnevnt som mentor og får en kompensasjon for jobben. En annen skole bruker håndplukkede seniorer som får en ekstra ressurs. Respondenten sier videre at det er viktig å bruke erfarne til å kunne veilede og kanskje være en trygghet for nyansatte. Hobson et al (2009, s.212). sier klokt :

«Not all good teachers make good mentors, while not all good mentors make good mentors for all beginning teachers.»

Hobson sier videre at nyutdannede blir bedre rustet til å håndtere arbeidsmengde og tidspress gjennom veiledning. Vi vet, gjennom tidligere forskning og evalueringer, at

veiledning av nyutdannede har en rekke positive effekter og hvordan de blir møtt er helt avgjørende for møte deres med læreryrket.

Flere av respondentene sier dessverre at mye blir for tilfeldig i møte med nyansatte og at ledelsesressursene er for små, tiden strekker ikke til. Dette er urovekkende når man tenker på betydningen av at ledelsen klarer å prioritere nyutdannede ved å være nærværende, tydelig og til stede.

Spørsmål 7

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Er det klare forventninger til lærernes rolle?</i>	<p>Lærerne mener det er for mange ting de skal holde tak i i tillegg til det å undervise.</p> <p>Krevende og stor rolle og fyller. Mange ting som spiller inn og mange krevende situasjoner som skal håndteres.</p> <p>Krevende å stå på scenen 20 timer i uken.</p> <p>Elevene er ikke snare med å gi tilbakemeldinger og «forventer» tilgjengelighet 24/7.</p>	<p>«Underholdningsverdien» må holde ett visst nivå for at elevene skal gidde å følge med.</p> <p>Alle skal ha undervisning på sitt nivå, fra de superflinke sånn boklig sett, til de som kanskje ikke kan lese og skrive.</p> <p>Alle skal gjennom den samme «kverna».</p>	Kontaktlærere er en krumtapp i kontakt med elevene.	Kontaktlærerrollen er sentral her.

Dette er et vanskelig spørsmål å besvare, fordi det er så mange ulike roller en lærer skal fyller, både organisatorisk og pedagogiske. Brunetti, (2001) hevder at til tross for en stor kjærlighet til undervisning, oppleves arbeidsbyrden så intens at noen vurderer å forlate yrket. Det er en krevende rolle som en av respondentene sier. Mange ting spiller inn og krevende situasjoner skal håndteres raskt og effektivt. Særlig fordi lærerne har et komprimert årsverk og dermed jobber flere timer pr uke, jfr SFS 2213, § 4.

Utviklingen av arbeidsmengden de siste årene, er økende grunnet myndighetenes forventninger og krav til lærere og har endret utdanningssystemet (Skaalevik & Skaalevik, 2012). Dette har vi forsøkt å illustrere i figuren under pkt. 1.2 (Tema og relevans).

To av respondentene trekker frem flere av de forventningene knyttet til det pedagogiske arbeidet i klasserommet:

«Det er krevende å stå på «Scenen» 20 timer i uka, «Underholdningsverdien» må holde ett visst nivå for at elevene skal gidde å følge med.»

«Alle skal ha undervisning på sitt nivå, fra de superflinke sånn boklig sett, til de som kanskje ikke kan lese og skrive.»

Respondenten trekker også frem at forventningene til kontaktlærerrollen også kan være utfordrende, fordi det innebærer en funksjon bestående av flere roller. Det understrekes i Opplæringsloven § 8-2 at kontaktlærer har et ansvar for det praktiske så vel som administrative og sosialpedagogiske oppgaver knyttet til elevene. Som nyutdannet og nyansatt, er det lite tvil om at disse forventningene kan være vanskelig å forberede seg til. På den annen side trekker en av respondentene frem at det å være kontaktlærer er en «krumtapp», som også kan knytte lærer raskere til elevene som et positivt ledd i relasjonsbyggingen.

Spørsmål 8

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>På hvilken måte er kravene til lærerrollen tydeliggjort/kommunisert?</i>	Ikke godt nok, forsvinner litt bort ifht mye annet.	Dokumentasjonen rundt elevene mer byråkratisk. Når du får en klage får en prøvelse på om en har ryddighet og systematikk vedrørende dokumentasjonen i og rundt eleven.		

Vi ønsket å utfordre lederne med dette spørsmålet, og fikk dessverre lite klare og tydelige svar. Kan klare og tydelige krav rundt lærer rollen være med på å gi en forutsigbarhet og kanskje ikke minst en klargjøring av hva man kan forvente. Som

tidligere nevnt har vi skrevet om alle de ulike rollene man besitter som lærer, man skal til og med sjonglere mellom dem i en begrenset tidsressurs.

Forskning fra Statens Arbeidsmiljøinstitutt (STAMI) (2018) viser at majoriteten av norske lærere er tilfreds med arbeidet sitt. De føler en motivasjon for arbeidsoppgavene sine og kjenner en tilknytning til arbeidsplassens sine. Det handler om en hverdag preget av autonomi, kollegialt samarbeid og variasjon.

Dette står jo i sterk kontrast til KS sine prognoser og ikke minst vår egen problemstilling. Dessverre viser mye forskning i tillegg til at de fleste lærere trives i jobben sin, blir det nok for mange en altfor sammensatt kompleksitet i yrket.

Skaalevik & Skaalevik (2018) argumenterer for at de mest alvorlige jobbkravene en lærer står ovenfor i dag er tidspress og arbeidsmengde. Det å hele tiden være «koblet» på. En av respondentene fremhever også dette. Det å ikke klare å føle at man får fylt på energi eller restituert, tapper for energi, overskudd og motivasjon. Fagerbakke (2019) trekker frem en rekke forhold i sin masteroppgave om forebygging av utbrenthet blant lærere. Flere av faktorene i hennes studie er sammenfallende med svarene fra våre respondenter.

Flere av disse faktorene kan nok for mange nyutdannede oppleves utfordrende og altoppslukende. Bør ledere på ett eller annet vis klare å kommunisere og tydeliggjøre, disse kravene som for de fleste oppfattes som en stor del av lærer rollen? Kanskje «føre -var» prinsippet i noen tilfeller vil være preventivt og gi en forutsigbarhet for hva man kan vente seg av lærerrollen.

Spørsmål 9

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Hva gjør du for å beholde kompetansen ved din skole?</i>				

Da dette spørsmålet ble stilt, var det få eller ingen av respondentene som hadde klare svar. De aller fleste gjorde lite eller ingenting aktivt for å beholde kompetanse ved skolen, bevisst eller ubevisst. Dette er svært interessant fordi, veldig mye av forskningen vi har i dag, påpeker hvor viktig ledelsen er for å få den nyutdannede læreren til å bli i yrket, tilpasse seg lærerrollen og deres profesjonelle utvikling.

Sunde og Ulvik (2013) presiserer hvor viktig opplevelsen av en synlig, tilstedeværende og støttende skoleledelse er for den nyutdannede læreren. Ikke bare for å bli værende i yrket, med det har også en påvirkning på deres profesjonelle utvikling. For å skape et arbeidsmiljø der de ansatte føler seg ivaretatt og respektert, bør skoleledelsen oppmuntre og engasjere seg i lærernes utvikling. Dette understøttes av Linda Lai, som fremmer viktigheten og betydningen av strategisk kompetanseutvikling i organisasjoner (Lai L., 1997).

En av respondentene svarte slik på spørsmålet:

«Arbeidsbyrden og mengden er blitt så enorm at jeg opplever dessverre at vi glemmer biten om å rekruttere, utvikle og beholde kompetansen vi har ved skolen vår.»

Kan det antas at det er et misforhold i forhold til liv og lære? En rekke prognoser indikerer at det vil bli utfordringer med kvalifiserte lærere i norske skoler, men det indikeres at det ikke brukes tid og krefter på å beholde den kompetansen vi allerede har. Arbeidsgivermonitoren til KS (2021) gir indikasjoner på arbeidsgivers utfordringer med tanke på å rekruttere fagkompetanse til kommunene og fylkeskommunene frem mot 2030.

Spørsmål 10

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
Har organisasjonen system for å kartlegge sluttårsak og gjennomføres sluttintervju med alle?	<p>Alt for tilfeldig ift ansettelsesprosesser.</p> <p>Økt fokus på faglig og sosial kompetanse samt personlig egnethet til å gå inn i stilling som pedagog.</p> <p>Mer ledelsesressurs i skolen og mindre kontrollspenn.</p> <p>Større rom for alternativ organisering og mindre fokus på timetelling.</p>	<p>Ikke god nok struktur på dette med å ha formaliserte sluttsamtaler for å konkret vite hva som er årsaken.</p>	<p>Har sluttsamtaler, men ikke strukturelle</p> <p>Stiller alltid spørsmål om hvorfor du velger å slutte nå og hva som ligger i det.</p> <p>Da svarer de som oftest at det er lønn og at det er veldig hektisk når det pågår, selv om vi har avspasering.</p>	<p>Det som går igjen som sluttårsak er at de ikke visste hva det faktisk betyde å være lærer.</p> <p>De trodde det var enklere å være lærer enn det faktisk var.</p>

Vi har stilt dette spørsmålet til alle respondentene våre, de fire lederne og de fire lærerne. Blant lederne viser det seg at det er en form for samtale før siste arbeidsdag, men flere av respondentene fremhever at det er ingen struktur eller formalitet på selve samtalen. To av lederne spør om sluttårsaken eller hvorfor de ønsker å slutte. Svaret som oftest går igjen, handler om tidspress, stor arbeidsmengde, overtidarbeid og at noen faktisk ikke visste hva det betydde å være lærer.

«Flere lærere gav uttrykk for at de trodde det var enklere å være lærer enn det faktisk var.»

4.2 Lærernes perspektiver og refleksjoner

Spørsmål 1

Spørsmål	PR1	PR2	PR3	PR4
<i>Hva jobber du med nå?</i>	Jobber som konsulent i et statlig selskap. Arbeider består av prosjekter og rådgivning.	Intensivsykepleier ved sykehuset.	Administrativ jobb. Helt utenom skole og undervisning.	Jobber med salg og markedsføring.

Spørsmål nummer en ble i utgangspunktet en innledning til intervjuet, men samtidig en avsluttende kommentar til slutten. Det var i utgangspunktet opp til hver enkelt respondent hvor detaljert de ønsket å beskrive sin nåværende arbeidssituasjon. Noen av informantene svarer utfyllende og konkret om sin nye arbeids hverdag. Der er et forholdsvis stort spenn i hvor lenge siden respondentene forlot læreryrket og arbeider nå i annet yrke. Respondent en sluttet for 9 år siden, og respondent to sluttet for 6 måneder siden. Respondent tre og fire har henholdsvis 5 og 3 år siden de forlot læreryrket. Det som fremkommer av dette intervjuet og på spørsmål om deres nåværende arbeidssituasjon, er at alle informantene er fornøyde med nåværende situasjon. De hverken savner eller lengter tilbake til skolehverdagen som lærer. Dette kan illustreres med følgende sitater:

«Jeg kjente på at jeg både måtte og ønsket å «roe» ting litt ned».

«Kjenner at jeg er der jeg hører hjemme nå. Det er denne profesjonen som gir med de mestring og tilfredsstillende følelsen jeg trenger».

«Følelsen av og kunne nyte en hel søndag uten å måtte finne tid til å sjekke mail, svare på beskjeder, planlegge og ikke minst slippe bunker med vurderingsarbeid er helt ubeskrivelig».

Spørsmål 2

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
Hvordan ble du introdusert til lærerrollen?	Vokst opp med en mor som var lærer på barneskolen, og har flere i nær familie som jobber eller som har jobbet som lærer. Husker aldri at mamma var trøtt og sliten eller måtte planlegge.	Søkte på fast stilling der jeg hadde hatt praksis og fikk tilbud om fast jobb etter jeg var halvveis i PPU studiet mitt. Jobbet litt som veiledning av studenter på universitet	Alltid trives med ungdom og ønsket primært å ha en jobb der jeg kunne jobbe med ungdom.	Helt tilfeldig, alltid likt å lese og studere.

På spørsmål fire svarer samtlige informanter om ulike måter de ble introdusert til lærerrollen på. Det er interessant å få kjennskap til hvordan de valget denne utdanningsvei. Det er kun respondent fire som valgte en 5-årig lektorutdannelse basert på tilfeldigheter som utdanningssted, venner og interesser. Denne respondenten var også den yngste av alle, da vedkommende ble introdusert til lærerrollen.

«Tilfeldigheter gjorde at jeg valgte å studere humanistiske fag ved et av landets mest populære universitet».

Resten av respondentene hadde familiemedlemmer som jobbet eller hadde jobbet som lærere. I hvor stor grad dette har vært med å påvirke deres utdanningsvalg er uvisst, med man skal ikke se bort i fra dette:

«Vokst opp med en mor som var lærer på barneskolen. Husker aldri at hun var trøtt, sliten eller måtte planlegge. Minnes at hun var mye hjemme i forhold til mange av de andre mammaene».

«Begge foreldrene var lærere og husker ofte at de måtte sitte og planlegge på søndager, men det var aldri noe negativt eller belastende over det».

Spørsmål 3

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
Hvordan var motivasjonen din for å starte som lærer etter endt studier?	...at jeg følte meg så trygg både faglig, kollegialt og ikke minst i møte med elevene.	Motivasjonen lå nok mye i arbeidet av veiledning av studenter og at jeg fikk prøve med i en 20% stilling som praksis lærer ved UIA.	Min tidligere yrkeskarriere, og at motivasjonen kom sakte men sikkert på PPU. Praksisperiodene var spennende. Jobbe med ungdom likte jeg svært godt.	Fantastisk studietid Gledet meg enormt til å stå på egne ben og utvikle min lærer identitet.

Informantene ble bedt om å redegjøre for sin motivasjon for å entre læreryrket. Som matrisen viser har, alle fire respondenter en stor motivasjon for å starte som lærer. Dette gjelder for eksempel interesse for fag og et genuint ønske om å bidra til elevers utvikling.

«...var så lykkelig, jeg hadde fått meg drømmejobben, lite visste jeg hva som ventet meg. Kanskje det var like godt».

«Jeg hadde to små barn som skulle begynne å på skolen og jeg fikk en slags «rosenrød» visjon om at å begynne som lærer var en».

«...svært god ide for å ha mer tid til å ta vare på alle i familien, følge opp barna i en hektisk hverdag».

Alle informantene hadde i tillegg ulike forventninger og motivasjon for å tre inn i læreryrket. Gjennom sine ulike beskrivelser gir respondentene, som tidligere nevnt, uttrykk for en stor grad av faglig trygghet som gjør at det ser ut til at de er godt forberedt på flere sider av yrket. Enten gjennom lærerutdanningen, praksis eller tidligere arbeidserfaring.

«Fantastisk studietid der kombinasjonen av teori i form av forelesninger og få anvendt dette gjennom didaktikk og klasseledelse i praksis».

«Motivasjonen kom sakte, men sikkert gjennom studiet PPU. Praksisperiodene var spennende og gjorde at jeg gledet meg veldig til å ta fatt på finne min egen læreridentitet gjennom mitt fremtidige arbeid som lærer».

Alle de fire respondentene trekker frem utdannelsen, eller forberedelsen til læreryrket som en sterk motivasjonsfaktor. Dette er et svært interessant funn i forhold til den virkeligheten som har inntruffet alle de fire lærerne som har valgt å slutte og forlate læreryrket i løpet av kort tid. De to-tre kommende spørsmålene blir illustrerende for å kunne klare å forstå mer av bakgrunnsteppet for de valgene som her er blitt tatt. Spørsmålet her er jo hvorfor yrket ikke ble som forventet seg og hva slags konsekvens det har fått for deres opplevelse av lærerrollen.

Spørsmål 4

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Hvordan ble du tatt imot på din første arbeidsplass som lærer?</i>	Der var ikke noe «formelt». Alle hadde mye å gjøre og jobbet mye. Terskelen for å samarbeide eller spørre ble veldig vanskelig	Ble godt tatt imot av kollegaer og elever på arbeidsrommet og i klasserommet Ble plassert på to ulike studieretninger og ulike trinn med ulike fag. Dette gjorde at jeg hadde jobbet meg «halvt i hjel» med planlegging, gjennomføring og etterarbeid	Veldig godt tatt i mot på arbeidsrom og av elever. Som ung, nyutdannet og lite arbeidserfaring er det mange utfordringer, tanker og dilemmaer man trenger litt «sparring» på.	Stor delingskultur på arbeidsrommet, noe som gjorde at jeg fikk god hjelp og ikke minst avlastning ifht arbeidsmengden som ligger foran en nyutdannet lærer. Fadder ordningen fungerte til en viss grad, men ofte var kollegaene så nedlesset i arbeid at det var vanskelig å finne tid og rom for å spørre.

Tre av fire respondenter hadde her en opplevelse av manglende formalitet og struktur i deres møte med arbeidsplassen. Man kan si at et gjennomgående trekk blant respondentene er en fraværende ledelse og en opplevelse av å ikke få nok støtte og oppfølging som ny på arbeidsplassen. Det oppleves som en lite synlig ledelse, og lite engasjement i det daglige arbeidet deres. Konsekvensene for respondentene blir en følelse av å være overlatt mesteparten av tiden til seg selv, og mangel på støtte når det var behov for det. Sunde og Ulvik (2013) er blant mange som fremhever viktigheten av at ledelsen opererer med gode systemer av nyutdannede og deres innføring i ett nytt yrke.

Informant en og to opplevde at det var lite eller ingen forståelse for situasjonen de var i, noe som resulterte i at terskelen for å spørre om hjelp, ble høy.

«Som ung, nyutdannet og med lite arbeidserfaring er det mange utfordringer, tanker og dilemmaer man trenger litt «sparring» på».

«Det er ikke nok av ledelsen å si at det er bare å ta kontakt dersom du lurer på noe. Jeg var ny og usikker i min yrkeskarriere og hadde trengt noen som tok initiativet, ikke overlot det til meg».

TALIS (2013) viser heldigvis at det har vært en positiv utvikling på området der ledelsen involverer seg mer i de nyutdannedes hverdag.

Det oppgis i vår studie at flere fra ledelsen, deriblant rektorer i en viss grad gir tilbakemeldinger til nye lærere. Det oppgis også flere positive effekter som følge av dette; endringer i undervisnings- og vurderingspraksis. Økt selvtillit, motivasjon og et ønske om å bli værende i læreryrket oppleves også (Veiledning av nyutdannede- hvordan kan det gjennomføres; Utdanningsdirektoratet, 2019).

Spørsmål 5

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
Var krav og forventninger til deg som lærer klart kommunisert?	<p>Nei, det var ingen oppfølging som var organisert fra lederne sin side.</p> <p>Ingen samtaler der jeg som ny kunne luften tanker, frustrasjoner eller følelser.</p> <p>Følte med veldig alene i perioder.</p>	<p>Fadderne mine var lite tilgjengelige, ønsket ikke ha meg med på fagmøter, fordi de mente det ikke var relevant</p> <p>«Ingen hadde tid og forventningene var at jeg skulle klare, finne ut av ting selv».</p> <p>Ansvar ble for stort for meg, tvilen på meg selv og mine kunnskaper ble for alt oppslukende.</p>	<p>De største forventningen var nok de jeg stilte til meg selv.</p> <p>Men, nei jeg følte aldri at det ble kommunisert noen forventninger eller krav fra skolen i begynnelsen.</p>	<p>Oftest gjør vel det at man skjerper seg litt, eller at det blir litt mer forpliktende.</p>

På spørsmål fem ønsker vi å få frem eventuelle forventninger eller krav som ble kommunisert til deg som lærer. Alle de fire respondentene er samstemte om at det ble aldri kommunisert noe synlig eller tydelig krav til dem som lærer. De var overlatt til

seg selv, klassen og det pedagogiske rammeverket. Ett unntak er de som gikk inn som kontaktlærer. Her ble det gitt en oversikt over oppgaver som tilligger funksjonen, men lite eller tilnærmet ingen veiledning og opplæring.

Spørsmål 6

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Hva gjorde skolen som introduksjon det første året?</i>	Kun formelle ting som arbeidskontrakt, nøkler, adgangskort og slike ting som ble tatt opp mellom meg og skolen. Ellers var jeg overlatt til meg selv og kollegaer.	På papiret var alt flott, faddere og mentor ble oppnevnt Mentor ordningen måtte jeg selv etterlyse etter jeg ikke hadde hørt noe fra ledelsen det første året mitt.	Mentor ordning som fungert optimalt. En mentor som var der når jeg trengte det og som fulgte opp sin rolle.	I forhold til den faglige, didaktiske biten fikk jeg enormt mye fra kollegaer, men noe organisert fra skolen sin side var det ikke.

Spørsmålet her er relatert til formalia og skolene sine prosedyrer med nyansatte. Flere av respondentene hadde to og tre dager på kurs for nyansatte. Det tekniske som arbeidskontrakt, nøkler, adgangskort, PC og prosedyrer ser ut til å fungere bra. Sjekkliste der man kan krysse av ved avlevering. Igjen så kommer det frem hos de fleste at når skolehverdagen begynte, elevene kommer, planleggingen begynner, er det mange som føler seg overlatt til seg selv. Noen fikk oppnevnt mentor/veileder på papiret, men andre oppgir at kollegaer var redningen i forhold til fag og didaktikk. En av respondentene oppgir at mentorordningen med veiledning fungerte optimalt, vedkommende fikk en veileder som var der når hun trengte den og fulgte opp sin rolle.

Spørsmål 7

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Hvilken støtte og veiledning fikk du, de første årene som lærer?</i>	<p>...aldri noen samtaler eller oppfølging i forhold til det å være nyutdannet. Men hørte ofte at det var bare å spørre dersom det var noe jeg lurte på eller trengte hjelp til.</p> <p>Ble aldri kalt inn til noe møte eller formelt. Følte meg utrolig alene i perioder og det så ut som alle andre mestret de utfordrende elevene, arbeidspresset og ikke minst det å holde motivasjonen og komme på jobb hver dag med ett smil rundt munnen.</p>	<p>Jeg følte meg litt «glemt» oppi det hele.</p> <p>Jeg trengte didaktisk og pedagogisk veiledning og støtte i forhold til den jobbe jeg gjorde i klasserommet.</p>	<p>Hadde en avdelingsleder som var svært usikker i rollen sin.</p> <p>Vedkommende falt i gjennom på flere ting i forhold til hennes arbeidsoppgaver. Dette gjorde at min tillit etter hvert forsvant.</p>	<p>Den faglige biten er dessverre bare en liten del av læreryrket.</p> <p>Klasseledelse var utfordrende, i noen klasser skilte det lite i alder mellom meg og elevene og det var krevende</p> <p>Rettarbeid, hvor vanskelig og tidkrevende det er var ett stort sjokk.</p> <p>Her står man veldig alene, jeg følte der ikke var mye støtte og veiledning å hente her.</p>

Det er leit å høre at alle våre respondenter har hatt en rekke negative opplevelser når vi stiller spørsmål om deres opplevelse av hvilken støtte og veiledning de fikk gjennom første året som lærer. Læreryrket, er som tidligere nevnt, preget av store arbeidsmengder og en begrenset tidsramme for å utføre disse oppgavene. Læreryrket innebærer at lærere jobber gjennomsnittlig flere timer per uke enn andre i offentlig sektor (SFS 2213).

Forskning av Skaalevik & Skaalevik (2012) indikerer at dagens lærere i økende grad har arbeidsoppgaver man ikke kan knytte direkte til undervisning og heller ikke satt av tid til. Som tidligere nevnt dreier dette seg om administrative oppgaver, møter, rapportering, dokumentasjon, samt arbeid med ulike prosjekter som er medvirkende

årsaker til at fokuset flyttes bort fra elevene. Tre av våre respondenter forteller om «sjokket» over alt som kom i tillegg til det å undervise elevene i et klasserom. Det er ikke alt man kan lære seg gjennom utdanningen, men støtte og veiledning er utviklende for sin utøvelse lærerrollen og ikke minst finne sin læreridentitet. Forskningen Skaalevik & Skaalevik opererer med, er nok dessverre en stor del av en lærers hverdag. Gjennom støtte og veiledning vil det kanskje være færre «aha» opplevelser dersom en er bedre forberedt på det som møter man etter inntreden i lærerrollen. God og kvalifisert veiledning som kan være med å få den enkelte til å reflektere over egne erfaringer. Oppfølging under gode og trygge rammer, vil for den enkelte nyutdannede bidra til trygghet og videreutvikling.

To av respondentene formulerer det slik:

«Rettearbeidet, hvor vanskelig og tidkrevende det er var, var ett stort sjokk. Her står man veldig alene, jeg følte det ikke var mye støtte og veiledning å hente her. Hadde jeg bare hatt noen som kunne veiledet meg, kanskje til og med gitt meg råd og tips for hvordan en overlever et langt liv med mye retting».

«Følte meg utrolig alene i perioder og det så ut som alle andre mestret alt. De hadde utfordrende elevene, stort arbeidspress og ikke minst holdt de motivasjonen oppe. De kom på jobb hver dag med ett smil rundt munnen. Følte noen ganger at når jeg hadde overvunnet ett hinder kom der alltid to nye».

Spørsmål 8

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Hva er grunnen til at du valgte å forlate profesjonen som lærer?</i>	<p>Mange ting medvirket, følelsen av inkompetanse på mange områder fordi man ikke har erfart før.</p> <p>Mangel på formell og strukturell oppfølging, en følelse av å bli sett og anerkjent.</p> <p>Arbeidsoppgaver som var mange og komplekse, der var en følelse av å ikke ha kontroll over hverdagen grunnet mylderet av oppgaver.</p>	<p>Det er sammensatt.</p> <p>Lærer yrket er til tider svært uforutsigbart.</p> <p>Skal fatte beslutninger ganske raskt og ikke minst kunne gjøre rede for den beslutningen du tok.</p> <p>Lite prosedyrer og planer som hjelper deg å fatte beslutninger.</p> <p>Kontaktlærervervet var noe jeg fikk som oppgave i tillegg til faglærer. Ble ikke spurt, kun utdelt 2 A-4 sider med oppgaver.</p> <p>Det blir mye «dill» mye som stjeler tiden min.</p> <p>Politiske perspektiver med «tidstyver» som stadig innføres, eks VISMA økt krav til dokumentasjon og kontaktlærerfunksjonen tapper enormt mye energi og tid fra læreryrket.</p>	<p>HR; lite forståelse og innsikt i forhold til personlige og helsemessige utfordringer.</p> <p>Jeg sluttet som lærer på grunn av personal leder ikke fungerte i forhold til min situasjon.</p>	<p>Det var jo ikke den faglige kompetansen det stod på for der var jeg trygg.</p> <p>Rammene rundt med rutiner, klasseledelse, kollegaer og ikke minst ingen hjelp til å finne min lærer identitet.</p> <p>Alle tidstyvene, dokumentasjonskrav, møtevirksomhet; avdelingsmøter, fagmøter, teammøter, oppfølgingsmøter av kontakt elever med ulike instanser osv.</p>

I dette spørsmålet ligger selve kjernen til problemstillingen som etterspør hva som kan forklare gjennomtrekk i yrket blant lærerne. Når man er kommet så langt i prosessen at man har tatt valget om å forlate læreryrket, er det som regel ikke bare fordi det er en enkelthendelse. Det er en lang og nøye gjennomtenkt prosess, der summen av flere faktorer blir avgjørende.

Alle de fire respondentene har flere fellesnevner i forhold til avgjørende faktorer. Vi vet at dagens skolesystem er dynamisk, endringer er en del av skole hverdagen; økt målstyring, endrede undervisningsformer, fagfornyelse, økt bruk av digitale verktøy og en omdiskutert fraværgrense. Som følge av disse endringene blir skole og lærere i

større grad ansvarliggjort (Endring til opplæringsloven og friskolelova, 2016; Skaalevik & Skaalevik, 2012).

«Politiske perspektiver med «tidstyver» som stadig innføres, eks VISMA økt krav til dokumentasjon, fagfornyelse uten lærebøker og kontaktlærerfunksjonen, tapper enormt mye energi og tid fra læreryrket».
«Alle tidstyvene, dokumentasjonskrav, møtevirksomhet; avdelingsmøter, fagmøter, teammøter, oppfølgingsmøter av kontakt elever med ulike hjelpeinstanser begynte etterhvert å overstyre gleden og ikke minst tiden og kreftene jeg ønsket å bruke i klasserommet sammen med elevene».

Skaalevik & Skaalevik (2012) hevdet allerede for 10 år siden at det ville medføre at lærer fikk flere og mer varierte arbeidsoppgaver enn tidligere.

Nye og annerledes måter å undervise på, medfører at forberedelse til undervisningen endres og i tillegg endres krav fra myndighetene og skolens ledelse. Kartlegging, en kontinuerlig dokumentasjon av elever, samt endringer i fraværsgrensen, har stilt økte krav til det administrative fokus, som en del av jobben som lærer må utføre. Det er liten tvil om at våre respondenter kjenner seg igjen i dette, for ikke å snakke om situasjonene rundt Corona pandemien. Her kom kravet om endring og tilrettelegging daglig og ukentlig. Innføring av digital undervisning i kombinasjon med fysisk undervisning eller alene opplevdes som særdeles krevende. Lite veiledning og opplæring i bruk av digitale plattformer gjaldt nok for de fleste i denne perioden, men dette kom på toppen av mye annet.

Skaalevik & Skaalevik (2018) hevder videre at større tidspress og økt arbeidsmengde, er noen av de mest alvorlige kravene relatert til jobb som lærerne står ovenfor.

Perioden med pandemi, ble en prøvelse på dette i så måte.

Respondentene oppga også veiledning eller mangel på sådan, som en viktig årsak.

Flere opplevde at de var mye alene, vanskelig å få innpass eller spør fordi de aller fleste hadde nok med sitt. Drøfter betydningen av veiledning for nyansatte under neste spørsmål (spørsmål 9), da mangel på gode organiserte veiledningsordninger var et stort savn hos flere av respondentene.

Flere av respondentene trekker også frem kontaktlærerfunksjonen som en medvirkende årsak. Som tidligere nevnt ligger kontaktlærer funksjonen nedfelt i opplæringsloven §8-2, og spesifisert i SFS 2213. Det er rektor sitt ansvar at dette blir ivaretatt og det er stort sett en funksjon man blir satt til uavhengig av ansiennitet og erfaring.

«Kontaktlærervervet var noe jeg fikk som oppgave i tillegg til faglærer. Ble ikke spurt, kun utdelt 2 A-4 sider med oppgaver. Ingen opplæring, veiledning eller informasjon».

«Rollen som kontaktlærer er noe av det mest utfordrende jeg har opplevd. Hele skoledagen var full av dilemmaer og hvordan jeg skulle prioritere. På den ene siden var det elever som hadde behov for en samtale ASAP eller konflikter man måtte hjelpe til med, mens på den andre siden satt det elever i ett klasserom og skulle ha undervisning. Hvilke hensyn skulle jeg prioritere?»

Respondent tre oppgir at samarbeidsutfordringer med ledelse, dårlig kommunikasjon og en opplevelse av å ikke bli tatt på alvor når man trengte det, er en av årsakene til at de har valgt å forlate yrket.

Spørsmål 9

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Dersom du skulle startet på nytt som lærer, hva ville du gjort annerledes og hvorfor?</i>	<p>Det var ikke et ben i min kropp som lengtet etter å gå tilbake igjen.</p> <p>Kanskje forventet mer av ledelsen. Læreryrket er beintøft med umotiverte elever som ikke gjør noen ting, men som likevel forventer å bli «servet».</p> <p>Svært personavhengig hvem man møter på sin vei i jobben sin.</p> <p>Noen har personlighet og et genuint ønske om å hjelpe/veilede nye lærere og noen gir «blaffen».</p>	<p>Jeg ville nok etterspørre mer veiledning, dersom jeg hadde eller ført behov for det.</p> <p>Ikke «stått» med lua i hånda.</p>	<p>Læreryrket er utfordrende når man er 100% frisk. Noen ganger skjer der ting i livet som gjør at man trenger tilrettelegging.</p> <p>Læreryrket er krevende nok når man kan yte 100%, Bittert når man har ytt alt i mange år.</p> <p>Hadde jeg visst det jeg vet i dag hadde jeg ikke «gitt» alt jeg hadde hele tiden.</p>	<p>Mye mer oppfølging, vi mennesker er ulike og noen trenger mer enn andre.</p> <p>Det å sette alle inn i en bås og at man er prisgitt hvilken mentor/fadder man får.</p>

Spørsmålet er selvfølgelig hypotetisk, men samtidig gir det rom for en god refleksjon rundt den erfaringen som de fire lærerne har. Svarene fra de ulike respondentene er ulike. Noen svarer at de ville vært mer frempå, mens andre tenker at de har gitt alt og kunne ikke gjort noe mer eller bedre.

«Jeg ville nok etterspurt mer veiledning eller hjelp fordi jeg hadde et stort behov for det».

«Mye mer oppfølging, vi mennesker er så ulike, derfor må man differensiere behovene. Man var også veldig prisgitt hvilken mentor eller fadder man fikk i forhold til tid, kompetanse og ikke minst empati. Hadde vært mye mer kritisk og krevd mer, dersom jeg kunne skulle tilbake».

«Når jeg ser tilbake hvor mange ulike personligheter jeg møtte på min vei, er det skremmende. Noen har en omsorgsfull personlighet med et genuint ønske om å veilede/hjelpe nye lærere, mens andre gir blaffen. I dag hadde jeg nok ikke brukt tid og krefter på de som ikke ville meg vel, men det er lett å si».

Som tidligere nevnt er det skoleeier sitt ansvar å ivareta nyutdannede på en god måte. Det betyr også at både veiledning og kompetanseutvikling er en del av dette ansvaret (arbeidsmiljøloven §4-2, opplæringsloven § 10-8). Imidlertid viser evaluering fra Rambøll (2016) at det dessverre er for store tilfeldigheter i forhold til hvem som får veiledning, hvordan den blir gjennomført og veiledernes kompetanse. Dette er dessverre noe flere av våre respondenter erfart.

Det er godt dokumentert at nyutdannede lærere opplever de første årene som krevende. Godt forankrede ordninger for veiledning som er tette og forpliktende, samt klare roller og ansvarsområde kan være med å motvirke gjennomtrekk blant lærere. Det er svært utfordrende for en nyutdannet lærer å skulle be om veiledning når skoleeier og ledelsen ikke klarer å legge til rette og organisere en kvalifisert veiledning.

Spørsmål 10

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<i>Ble det gjennomført noen form for sluttintervju med deg?</i>	Nei.	Hadde en samtale med en ny avdelingsleder før jeg sluttet, men da var det gått for langt. Ingen motivasjon til å komme tilbake til undervisning.	Nei, ble sykemeldt og hadde oppfølgings-samtaler ift sykemelding. Ikke noe ut over det.	Nei.

Dette spørsmålet ble stilt respondentene fordi vi ønsket å kartlegge om det var en systematikk og/eller formalitet i prosedyrene når medarbeidere velger eller ønsker å slutte.

Blir det stilt spørsmål om årsakene til at man ønsker å forlate det yrket man har en utdanning og kompetanse til å utøve, eller blir det sett på noe som er av privat karakter? Ingen av våre fire respondenter hadde en formell sluttsamtale ved oppsigelse eller fratredelse.

Alle de fire respondentene stilte spørsmål om hvorfor deres ønske om å slutte ikke ble et emne eller tema som ble tatt opp til diskusjon og refleksjon. Interessant er det at en av respondentene var langtidssykemeldt og man kan stille seg spørsmål ved intensjonene ved IA avtalen og hvilken oppfølging og tilrettelegging som er foretatt i så måte.

«Hadde en samtale med en ny avdelingsleder før jeg sluttet, men da var det gått for langt. Ingen motivasjon til å komme tilbake til undervisning».

4.3 Sammenfatning av situasjonsforståelsen

Hva er så fellestrekkene mellom ledernes og lærernes perspektiver og refleksjoner omkring problemstillingen vår? Her er det flere forhold som vi ønsker å trekke frem. For det første handler det om å skape forutsigbarhet i forhold til hva som forventes av rollen som lærer, men også de tilleggsfunksjoner som gis, som eksempel kontaktlærerfunksjonen (rollen). Videre også en forutsigbarhet for hva den enkelte kan forvente å få av oppfølging og støtte i en overgangsfase eller livsfasesituasjon.

Dette skaper trygghet, en trygghet som trengs for å sikre kvaliteten på det pedagogiske arbeidet som gjøres ovenfor elevene. Kuvaas B. og Dysvik A. (2013) fremhever i sin bok at graden av opplevd jobbsikkerhet og trygghet, er avgjørende for den enkeltes turnoverintensjon.

Strukturelle utfordringer nevnes av alle respondentene som en faktor. Hvilke strukturelle utfordringer den enkelte skole har, bør klarlegges. Som en arbeidsgiver er det naturlig å ha felles standarder og systemer som hele organisasjonen må ta en del av. Dette kommer vi tilbake til å avslutningen av oppgaven med tanke på anbefalinger av tiltak.

Synlighet og tilstedeværelse av veiledere, mentorer og ledere ansees av alle respondentene som avgjørende, men det kan late som om tid til å gjøre det, begrenser omfanget. Flere av respondentene har fremhevd at det er særdeles hektisk og ikke rom eller struktur for slike samtaler, formell eller uformelt, i løpet av en arbeidshverdag.

5. Oppsummering og konklusjon

5.1 Problemstillingen

Vårt fokus på arbeidet med masteroppgaven har vært å studere ulike sider ved denne problemstillingen:

«Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?»

Ja, hva kan så forklare turnover eller gjennomtrekk i lærerrollen? Vi har gjennom arbeidet med denne oppgaven kommet over en rekke forhold som kan være og er av betydning. Vi har gjennom analyse- og drøftingsdelen av oppgaven trukket frem de viktigste faktorene som våre respondenter fremhever som årsaksforklaringer til at de har forlatt yrket som lærere. Videre har vi studert ledernes refleksjoner omkring flere av de samme hovedfunnene og knyttet relevant teori fra teoridelen inn i drøftingene. I teorien har vi hentet inn både nasjonal og internasjonal forskning relatert til de funn som er gjort. Vi har sett teori av eldre og nyere dato som alle har vært like dagsaktuell, sett i relasjon til vår problemstilling. Så hva kan forklare gjennomtrekken blant spesielt unge nyutdannede lærer.

«Det handler i bunn grunn om å ha gode prosesser for å rekruttere, utvikle og beholde ansatte og redusere organisasjonens kostnader med å stadig måtte hente inn nye ansatte og lære dem opp. Dette er kostbart, tidkrevende og krever fokus på oppfølging og tilrettelegging for de ansatte», Sitat fra en av respondentene.



Kilde: Hermund Storsæter på oppdrag fra
KS Agder (2021)

I innledning til oppgaven vår refererte vi til Fullan og Quinn (2017) og deres Koherens i skoleutvikling. Vi har i drøfting og analysedelen fremhevet flere av modellene/illustrasjonene. Svaret på problemstillingen er kompleks og det er ikke

mulig å si at det kun er ett eller to tiltak som skal iverksettes for å løse denne problemstillingen, men det handler om å se behovet for strukturer og sammenhengen mellom mange ulike forhold i organisasjonen. Ha systemer og struktur, jfr firefaktormodellen til Bolmann og Deal (2018), ansette og utvikle ledere som ser og setter mål for organisasjonen og det enkelte individ. Analysere og bruke data som styring- og beslutningsgrunnlag. Vi har tidligere i oppgaven trukket frem Kunnskapsløftet og inntreden av New Public Management og målstyring i skoleutvikling. Dette er faktorer som kan fremme, men også hemme skole og individutvikling i den grad det benyttes feil. Det handler om å bruke rapporter og data på en balansert måte som opprettholder autonomien i yrket som lærer, samtidig som det understøtter og trykker nyutdannede og lite erfarne lærere i deres arbeid med å oppfylle formålet i opplæringsloven og samfunnsoppdraget som er gitt.

Hva forklarer så gjennomtrekken i lærerrollen blant yngre lærere? Jo, det er mangel på det helhetlige fokuset. Det å sette forholdene i perspektiv, hva er viktigst? Hermund Storsæters illustrasjon, gir et godt bilde på situasjon. Det nytter ikke bare å hente inn nye arbeidstakere etter hvert som for mange velger å forlate båten (les: organisasjonen). Kostnaden og belastningen for organisasjonen er for høy og skaper en slitasje som en ikke er tjent med på sikt. Dette leder oss over til det kulturelle aspektet. Et aspekt vi bevisst ikke har tatt inn i oppgaven, men som er av en vesentlig betydning. Arbeidet med en helhetlig kultur inkluderer medarbeiderskap sågar som lederskapet i en organisasjon. Enkelte av respondentene hadde ytringer som ledet oss inn på det kulturelle aspektet og lederskapets betydning av å bidra til utvikling en positivt, fremtidsrettet og bærekraftig organisasjonskultur. I boka til Cameron K. og Quinn R.E. (2014), Identifisering og endring av organisasjonskultur illustreres metoder og tiltak for å gå nærmere inn på dette. Dette får være inngangen til en annen problemstilling og oppgave.

Avslutningsvis vil vi henvise til et hjertesukk fra en av respondentene som oppsummerer hva vedkommende mente skulle til for å redusere gjennomtrekken:

«...flytt fokuset fra papir og prat til positive profesjonelle prosesser og praksis av betydning...», Sitat fra en av respondentene.

5.2 Konklusjon

Konklusjonen i denne oppgaven er ikke entydig. Det er altså ikke ett enkelt svar på en kompleks problemstilling. Våre respondenter har derimot trukket frem ett par elementer som vi mener er avgjørende i forklaringen på hva som kan resultere i gjennomtrekk i lærerrollen.

Det ene som nevnes, er overgangen fra studietilværelse til arbeid. Her trekkes det frem at det tilsynelatende er noen strukturer og prosesser som skal ivareta de nyansatte i en overgangsperiode, men at det i praksis er noe varierende ift oppfølging, veiledning og mentor, samt kompetansen og varigheten av dette. I en overgangsfase og i introduksjonen til ett komplekst og autonomt yrke, meddeler våre respondenter at behovet for å ha en tilstedeværende veileder og/eller mentor er svært avgjørende for å få trygghet i rollen som lærer.

Det andre som nevnes, er graden av økt byråkratisering av yrket og rollen som lærer. Introduksjonen av en rekke ulike administrative oppgaver som kommer i tillegg til det pedagogiske arbeidet, oppleves som belastende og tidvis svært krevende. Dette er ett arbeid som det er lite eller ingen fokus på i utdanningsløpet og som det i stor grad overlates til den enkelte å håndtere/prestere i. Når dette kommer i tillegg til manglende veiledning, mentor og lederstøtte, samt varierende grad av rutinebeskrivelse og prosess støtte, blir belastningen krevende og for enkelte overveldende.

I den siste delen av oppgaven, kommer vi inn på en del forslag til tiltak som kan vurderes for å motvirke gjennomtrekken i lærerrollen.

6. Forslag til tiltak og veien videre

I denne delen av oppgaven har vi valgt å komme med noen konkrete forslag til tiltak, som ansatt, leder og arbeidsgiver kan nyttiggjøre seg av for om mulig å motvirke uønsket turnover i organisasjonen. Her skiller vi ikke mellom ulike alderskategorier/generasjoner, men kommer med generelle og almene tiltak som kan gjelde for lærere og andre ansatt i organisasjonen.

6.1 Utviklingstrekk og tiltak

Tiltakene som kommer frem, er basert på de tilbakemeldingene som er gjort fra respondentene i intervjuene, samt våre refleksjoner i arbeidet med oppgaven. Beskrivelse av de ulike forslag til tiltak er ikke utferdigende og må danne grunnlag for egne prosesser i den enkelte organisasjon. Vi har tidligere i oppgaven henvist til Bolemann og Deals fire fortolkningsrammer. Skal en koble den kulturelle, strukturelle og HR messige fortolkningsrammen sammen, bør formålet i Hovedavtalen (mellom partene i arbeidslivet) Del B §3 følges. Gjennom slike prosesser vil man få den nødvendige forankringen i organisasjonen og eierskap og tilhørighet blant ledere og ansatte til strukturelle og kulturelle rammen som settes.

6.1.1 Formaliserte ansettelsesprosesser – Kvalifikasjonsprinsippet.

Et bærende prinsipp ved ansettelser i offentlig sektor (kommunal/statlig), er at arbeidsgiver er forpliktet til å ansette den best kvalifiserte søkeren til den stilling som skal besettes. Dette omtales som «kvalifikasjonsprinsippet».

Kvalifikasjonsprinsippet er lovfestet med noen få unntak, og er slått fast både i rettspraksis, forvaltningspraksis, ombudmannspraksis og i juridisk teori. Hensynet med kvalifikasjonsprinsippet, er å sikre at det rekrutteres den personen som har den beste kompetansen til å løse de oppgavene som skal utføres. Riktig kompetanse er en forutsetning for at en kan løse oppgavene effektivt/rasjonelt, riktig og bidra til lavest mulig produksjonskostnad innen offentlig sektor.

Kvalifikasjonsprinsippet har i tillegg en viktig funksjon når det gjelder likebehandling, forutsigbarhet og ikke minst saklighet i ansettelsesprosessen. Dette er naturlig nok

viktig for den enkelte søker, men også for samfunnets tillit til det offentlige. En god, ryddig og transparent ansettelsesprosess, vil på sikt påvirke fremtidige søkeres valg om å søke eller ikke på vakante stillinger.

Opplæringsloven har i kap. 10 bestemmelser om kompetansenivå på de som skal ansettes i skolen.

Vår anbefaling er:

- Gjennomgang av ansettelsesrutiner fra utarbeidelse av stillings- og kravanalyse til tiltredelse. Fokus på objektivitet og transparens i prosessen.
- Sikre god opplæring, gjerne sertifiseringsprogram gjennom Det Norske Veritas GL (DNV GL), av ledere og tillitsvalgte i organisasjonens rekrutterings-/ansettelsesprosess.

6.1.2 Praksis studentene – overgang mellom rollen som student og ansatt.

Evalueringsrapporten fra Rambøll (2016) viser en rekke elementer som er avgjørende for overgangen mellom student og arbeidstaker. Våre funn understøtter dette og tydeliggjør behovet for å ha en veileder- og/eller mentorordning i overgangsperioden mellom student og praksis. Gjeldende arbeidstidsavtale (SFS 2213 - 2022) har tydeliggjort tiltak som livsfasetiltak i pkt 6 i avtalen, hvor det fremkommer at lærere har rett til en 6% reduksjon i undervisningen det første yrkesåret etter endt godkjent utdanning.

Vår anbefaling er:

- Vurder behovet for å etablere ett veiledningsteam med personer som innehar kompetansen og holdningene som organisasjonen trenger for å utvikle seg. Dette kan understøttes i Fullan og Quinns modell (s. 15) om å utvikle og tilrettelegge for dybdelæring individuelt og en presis pedagogikk.
- Vurder behovet for å opprette mentorordning som ikke er direkte inn i fag og/eller pedagogikkrelaterte utfordringer, men som på en friere og mer uavhengig måte kan understøtte introduksjonen for unge arbeidstakere i arbeidslivs relaterte utfordringer, jfr elevlæringsmodellen (Fullan og Quinn, 2017, s115).

6.1.3 Mentor og veiledningsprogram – kvalifisering av mentorer og veiledere i den videregående skolen.

Gjennom vår studie har vi erfart at ordningen med mentor og eller veiledning for nytilsatte lærer varierer i forhold til innhold og frekvens. Flere av respondentene uttrykker at de fikk oppnevnt en veileder og møtte vedkommende første dag, men etter det så de lite eller ingenting til vedkommende. Evalueringsrapporten fra Rambøll (2016) kap 5 og 7 omtaler effektene av denne veiledningsutdanningen.

Vår anbefaling er:

- Tydeliggjør forventningene og rollen som mentor og veileder for dem som påtar seg en slik rolle.
- Vurder å formaliser ett planmessig etter- og videreutdanningstilbud for dem som går inn i denne rollen, slik at de føler en større sikkerhet i forhold til oppgavene.
- Vurder å stimuler/motiver ansatte gjennom en proaktiv lønnspolitikk til å ta nødvendig etter- og videreutdanning.

6.1.4 Struktur for mottak av nyansatte – Introduksjonsprogram – første år – ansvar og oppfølging. Felles samling av nyansatte, for refleksjon og utvikling.

Vi har tidligere i oppgaven beskrevet ansettelsesprosessen. Da med fokus på utlysning og seleksjon ift kvalifikasjonsprinsippet. Nå trekker vi frem prosessen fra oppstarts dag til det første året som yrkesutøver. Respondentene, spesielt lederne, i vår undersøkelse uttrykker at de har gode systemer for mottak og introduksjon av ansatte. Enkelte omtaler dette som «onboardingsprogram» for nyansatte. Vi erfarer, basert på utsagn fra «lærerrespondentene» at dette ikke oppleves som imøtekommende og bra.

Vår anbefaling er:

- Drøft og utarbeid rutiner for introduksjon og mottak av ansatte. Start introduksjonen allerede etter at ansettelsesprosessen er ferdig og hold den/de nyansatte involvert i prosesser så tidlig som mulig.
- Lag en plan for oppfølgingssamtaler mellom leder og medarbeider og tid fastsett møtene ved oppstart. Blir dette for løselig, faller møtetidspunktene/plassene bort.

De aller fleste nyansatte tilsettes med en prøvetid på 6 mnd. Dette er en prøvetid sett fra begge sider og bør følges opp strukturert.

6.1.5 Struktur for forventningsavklaringer ift rollen som kontaktlærer – hva innebærer dette og hvilke støttesystemer/personer har en i dette arbeidet.

Rollen som kontaktlærer synes noe uklar. Opplæringslovens § 8-2 andre ledd retter formelle krav til organisering av elevene i klassen eller basisgrupper:

«Klassen eller basisgruppa skal ha ein eller fleire lærarar (kontaktlærarar) som har særleg ansvar for dei praktiske, administrative og sosialpedagogiske gjeremåla som gjeld klassen eller basisgruppa og dei elevane som er der, mellom anna kontakten med heimen.»

Respondentene i vår undersøkelse trekker frem at rollen som og forventningene til kontaktlærerfunksjonen synes noe uklar. Enkelte uttaler at *«dette har vi ikke fått noen opplæring i – hvordan håndterer jeg disse oppgaven?»*

I praksis blir de aller fleste ansatte satt inn som kontaktlærer. Dette henger sammen med måten skolen er organisert på og behovet for oppfølging av klasser og grupper. I tillegg synes det ut ifra innspill fra våre respondenter at forventningene utenifra (foreldre og samfunn) til kontaktlærerfunksjonen er økende.

Vår anbefaling er:

- Tydeliggjør ansvar og rolle som kontaktlærer. Spesifiser gjerne hvilke oppgaver som tilligger kontaktlærer.
- Gi tydelig informasjon om denne rollen og dette ansvaret til elever og foresatte.
- Drøft og vurder tidsressurs, jfr arbeidstidsavtalen (SFS 2213) pkt 7.3 om kontaktlærerfunksjonen.
- Vurder alternativ oppgavefordeling mellom pedagogisk og merkantilt ansatte i skolen for å se hva som alternativt kan utføres av andre.
- Vurder i hvilken grad nyutdannede lærere kan fritas for funksjonen som kontaktlærer det første undervisningsåret. I tillegg vurder nytten av et

introduksjonsprogram for denne rollen, som strekker seg over tid og ikke intensivt kortkurs. Her kan det være relevant å bruke en mentor, en/ei som har lang erfaring og som støtte/veileder for nyutdannede.

6.1.6 Struktur for utviklingssamtaler (medarbeidersamtaler).

De fleste organisasjoner har systemer og struktur for utviklingssamtaler mellom leder og medarbeider. Dette har eksistert i flere år, men med ulikt fokus. Spørsmålet vårt og erfaringene fra våre respondenter er at dette fungerer varierende grad. Vi har tidligere i oppgaven beskrevet forholdet og sammenhengen med lederskap og medarbeiderskap. Skal en ifølge Fullan og Quinn (s. 70-75) skape en samarbeid- og vekstkultur, er utviklingssamtalen et verktøy av stor verdi om den benyttes rettmessig.

Vår anbefaling er:

- Gjennomgå rutiner og prosedyrer for utviklingssamtaler, gjør det enkelt, forståelig og funksjonelt.
- Sørg for å klargjør forventning til alle ledere om å gjennomføre dette regelmessig og på en strukturert måte. Hva som ansees som regelmessig, må vurderes i det enkelte tilfelle.
- Lag en forpliktene plan mellom leder og medarbeider på hva som skal utvikles, hvilken støtte og veiledning som trengs og hvilke krav som skal oppfylles.

6.1.7 Formaliserte sluttsamtaler mellom leder og ansatt.

Blant respondenten i undersøkelsen som er ledere, ble det antydnet at det eksisterte en form for sluttsamtale. Det kan tyde på at dette er vilkår og avhengig av tid og behov for en sluttsamtale. Blant de andre respondentene ble det uttrykt at de ikke hadde eller fikk tilbud om en slik samtale ved arbeidsforholdets slutt. Skal en ha noen for organisatorisk læring, bør det være av interesse å få frem årsaker til at ansatte velger å slutte. Her må en, slik som vi tidligere har omtalt, skille mellom ønsket og uønsket turnover.

Vår anbefaling er:

- Drøft og vurder behovet for obligatorisk sluttsamtale mellom leder og medarbeider. Bruk denne informasjonen til å lære og videre organisasjons-, leder og medarbeiderutvikling.

6.1.8 Struktur for registrering av sluttårsak i HR portalen – til bruk for ledere og HR på et overordnet nivå, som grunnlag for videre analysearbeid og utarbeidelse av tiltak.

Denne problemstillingen møtte vi på i oppstarten av arbeidet med oppgaven. Ved henvendelse til arbeidsgiver med forespørsel om vi det var mulig å generere en liste med navn over ansatte som hadde sluttet, sortert på sluttårsak, fikk vi tilbakemelding om at dette ikke eksisterte eller at dette var noen tradisjon for. Skal en ansvarlig gjør et lederskap, utvikle lederskap, medarbeiderskap og organisasjonskultur, er det avgjørende å få innsikt i forhold som kan ha eller har betydning for organisasjonen utvikling og drift. Fullan og Quinns (s. 75-76 og 158) elementer som lærende ledere er og bør være opptatt av. Slik de fremhever det, er lærende ledere opptatt av fokus på fire områder. Dette omtaler de som:

- *Den menneskelige kapitalen* - grunnleggende ferdigheter og kvaliteter hos de ansatte.
- *Sosial kapital* - bygge relasjonell kompetanse blant ansatte. Etablere følelse av forventning plikt og tillit.
- *Beslutningsmessig kapital* – grunnlags informasjon som benyttes for å ta best mulig beslutning.

Slik vi har beskrevet i kapitlet om utfordringsbilde (pkt 1.3) viser tabellene og oversikten at turnoveren i den videregående skolen ligger på i overkant av 10% eller omsatt til i overkant av 230 stillinger pr år innen ansatte med pedagogisk kompetanse.

Vår anbefaling er:

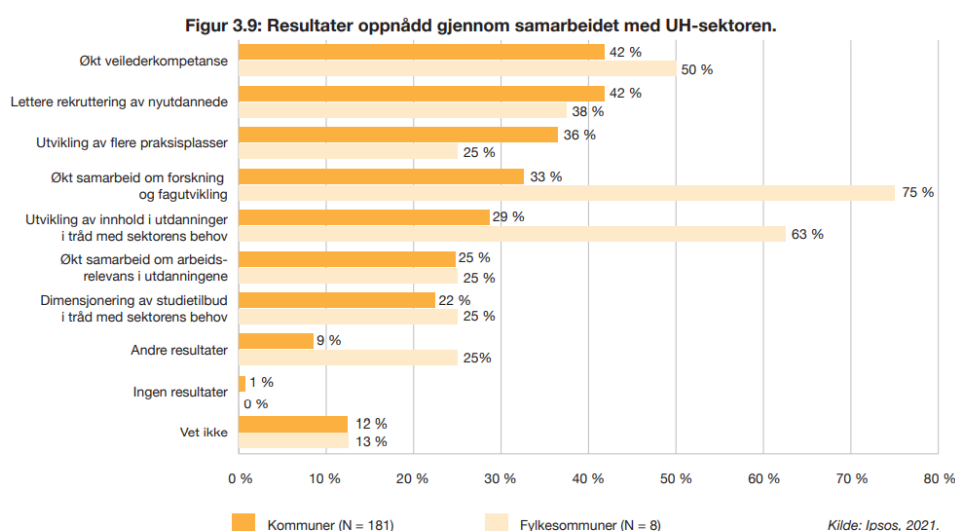
- Drøft og vurder behovet registrering av ansatte basert på sluttårsak. Benytt dette i beslutningsprosesser som grunnlag for utvikling av organisasjon, leder og medarbeidere.

- Personvernforordningen (General Data Protection Regulation - GDPR) må hensyntas i dette arbeidet. Her må det gjøres en avveining mellom den legitime interessen for å ha slike data registrert og hensynet til personvern.

6.1.9 Morgendagens lærerutdanning – påvirkning på innholdet i lærerutdanningen?

Enkelte av respondentene uttrykte i intervjuet at de gjennom utdannelsen ikke hadde fått nok eller tilstrekkelig med informasjon og opplæring i alle elementene i lærerrollen som de møtte som nyansatt. Dette omtales av mange som «praksissjokk» det første året som nytilsatt. Er dette unikt for læreryrket, trolig ikke, men skal en minimere dette sjokket og bidra til at nyansatte står «igjennom» den første perioden i arbeidslivet, bør en kanskje vurdere ulike tiltak som kan synes å ha effekt.

Dagens skolesystem og lærenes arbeidsår er ifølge arbeidstidsavtalens (SFS 2213) pkt 4, på 1687,5 timer. Dette skal fordeles på 38 uker og elevenes 190 undervisningsdager. Slik vi erfarer fra svarene vi har fått fra respondentene er at mengden med oppgaver og spesielt administrative oppgaver har økt, uten at det er gitt mer tid til rådighet. Det foreligger utallige rapporter, utredninger og masteroppgaver som setter fokus på konsekvensene av økt målstyring innen dagens skolesystem og hvordan dette organiseres og praktiseres.



Figur: Resultater oppnådd gjennom samarbeid med UH-sektoren. Kilde: Arbeidsgivermonitoren KS IPSOS 2021

Figuren som er hentet fra Arbeidsgivermonitoren fra KS, understreker flere forhold som har gitt effekt i samarbeidskonstellasjonen mellom undervisning og høyskolesektoren og kommunen/fylkeskommunene. Spesielt kan en trekke frem samarbeid som innebærer forskning, faglig utvikling og utvikling av kompetansebehov som sektoren etterspør.

Vår anbefaling er:

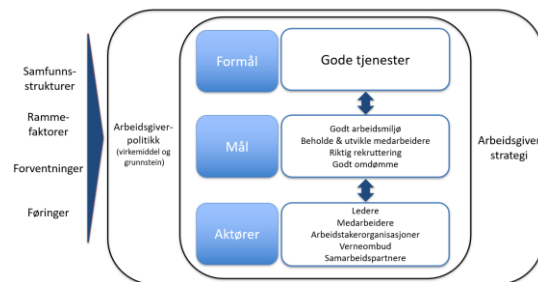
- Utdanningsinstitusjonene har godt fokus på det faglige og didaktiske hos studentene og legger ett godt grunnlag for praksisperioden (e). Praksisperiodene er korte og intense. Fokuset her blir i første omgang rollen i undervisningssituasjonen, men lærerrollen dekker så mye mer. Vi har tidligere beskrevet blant annet kontaktlærerfunksjonen. Funksjonen er hjemlet i Opplæringslovens § 8-2. Slik vi erfarer fra vår studie og praksis varierer innholdet og forventningen til denne funksjonen fra region til region, fra skole til skole og fra lærer til lærer. Alle har ulike forutsetninger for å kunne fylle denne rollen. Anbefalingen er da at morgendagens lærerutdanning også omfatter denne funksjonen i større grad for å ruste morgendagens lærere til å håndtere ulike administrative oppgaver, samt oppgaver av en mer relasjonell/psykologisk karakter.
- Vær aktiv bidragsyter på de erfaringskonferansene og høringsrundene som Kunnskapsdepartementet inviterer til. Dette er konferanser og høringer som oppfordrer og utfordrer til å komme med innspill i kvalitetsutviklingsarbeidet for morgendagens lærerutdanning.
- Initier samarbeid med UH sektoren for spesifikke kompetanseprogram og FoU aktiviteter som sektoren trenger ift sitt samfunnsoppdrag.
- Det er partene sentralt som inngår arbeidstidsavtalen SFS 2213. Vi stiller spørsmål om avtalens rammer og føringer tar hensyn til den endrede arbeidsbelastningen som er for lærere og skoleledelse? Er avtalens innretning moden for revisjon? I SFS 2213 (pkt 4. b) er det en åpning i avtalen for at partene lokalt (kommune/fylkeskommunenivå) kan utvide antall dager. Spørsmålet er om dette i det hele tatt vurderes og eller praktiseres. Av hensyn til den totale arbeidsmengden, sykefraværsmonster, turnover og pensjonsalder, bør det gjøres en vurdering om endring av og/eller utvidelse av lærernes arbeidstid ansees som nødvendig/påkrevd.

6.1.10 Helhetlig arbeidsgiverpolitikk/strategi.

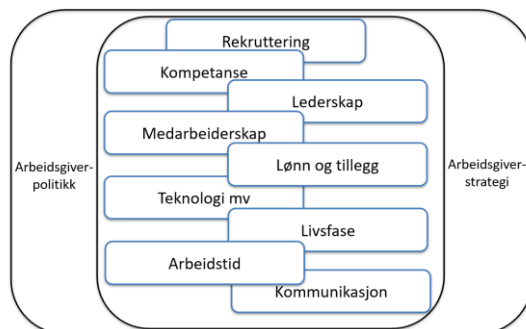
Gjennom vårt arbeid med oppgaven har vi satt fokus på organisasjonsteori og ledelsesteori. Alt dette skal settes sammen til det daglige virke og fungere optimalt, skal en lykkes i arbeidet med å rekruttere, utvikle og beholde lærer og ansatte. I forordet til boka «Koherens i skoleutvikling» av Fullan og Quinn har flere gitt korte betraktninger av bokas helhet. Felles for dem alle, er at det handler om helheten og se dette i sammenhenger og ikke som fragmenterte, isolerte problemstillinger og utfordringer. Skal en utvikle organisasjonen, skolen og den enkelte MÅ det jobbes med helheten. Dette er arbeid og utvikling av organisasjonens kultur, noe vi ikke har valgt å gå inn i i besvarelsen av vår oppgave

En grunnsten i dette arbeidet, er arbeidet med å ha en gjennomgående i helhetlig proaktiv, inkluderende og fremtidsrettet arbeidsgiverpolitikk.

Hvordan henger dette sammen og hva er mulig innhold i en proaktiv arbeidsgiverpolitikk? Vi har forsøkt å illustrere dette med to figurer, slik:



Figur: Arbeidsgiverpolitikk i ett overordnet perspektiv



Figur: Arbeidsgiverpolitikk med elementer av innhold

Vår anbefaling er:

- Sett organisasjonens arbeidsgiverpolitikk på dagsorden.

- Analyser behovet og innholdet – benytt beslutning- og styringsdata for å utforme en arbeidsgiverpolitikk som er proaktiv og som treffer, i positiv forstand, de den er ment for.
- Drøft og forankre denne i organisasjonen og sørg for at ledere og ansatte er kjent med innholdet og tenkningen bak.
- Tilpass arbeidet med involvering og forankring, sett i lys av organisasjonens evne og vilje til å ta opp i seg de endringsprosesser som initieres. Organisasjon, ledelse og medarbeiderutvikling tar tid.
- Ikke minst – BRUK den aktivt og la den bli slik en av respondentene uttalte det:

«...fra papir og prat til positive profesjonelle prosesser og praksis av betydning»

«... det handler om å sette ord til handling og handling til ordene...»

7. Litteraturliste og kildeoversikt

Bøker:

Argyris, C og Schon, D.A. (1996): *Organizational Learning 2: Theory, Method and Practice*. Addison Wesley Publishing Company. Canada.

Baldersheim, H. og Rose, L. E (2005): *Det kommunale laboratorium - Teoretiske perspektiver på lokal politikk og organisering*. Fagforlaget.

Baldersheim, H., Haug, A. V., Øgård. M. (2011): *The Rise of the Networking Region. The Challenges of Regional Collaboration in a Globalized World*. Asgate Publishing.

Bjerkholt, E. (2012): *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede og lokale veiledere*. Hentet 12.mars 2022, fra: <https://teora.hit.no/bitstream/handle/2282/1417/Thesis2.pdf?sequence=4>

Bolmann L. G. og Deal T. E. (2018): *Nytt perspektiv på organisasjoner og ledelse – Struktur, HR, Politikk og Symboler*. Gyldendal.

Brunetti, G. (2001): *Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers*. *Teachers Education Quarterly*, 28 (3), 49-74. Hentet fra: <https://search.proquest.com/dockview/222877830?accountid=12870>

Bryson, J. (2004) (kap 11): *The Jossey-Bass Handbook of Non-Profit Leadership and Management* (2nd ed). San Fransisco. Jossey-Bass.

Cable. D. M. (2007): *Change to strange – creat a great organization by building a strange workforce*. Pearson Education LTD.

Cameron K. og Quinn R.E. (2014): *Identifisering og endring av organisasjonskultur* Cappelen Damm.

Dahl Thomas. Med flere - ekspertgruppen (2017): *Om lærerrollen*, Fagbokforlaget.

Denhardt, R. B. Denhardt, J. V. og Aristigueta M. P. (2013): *Managing Human Behavior in public and nonprofite organizations*. Sage productions LTD.

Fagerbakke M. A. (2019): *Forebygging av utbrenthet blant lærere*. Trondheim. NTNU.

Fullan, M. (2014): *Å dra i samme retning*. Oslo. Kommuneforlaget.

Fullan M. og Quinn J. (2017): *Koherens i skoleutvikling*, Kommuneforlaget AS.

Galbraith, J. D., Downey, A., Kates (2002) (Kap 1): *Designing Dynamic Organizations*. N.Y. AMACOM.

Grytten F. (2015): *Syn og segn. Hefte 3-2015*. 1. Utgave. Samlaget.

Harvard Business Review (HBR). *On Leadership*. (2011): Harvard Business School Publishing Corporation.

Harvard Business Review (HBR). *On Strategy*. (2011): Harvard Business School Publishing Corporation.

Harvard Business Review (HBR). Kotter, J. P (1995): *Why Transformation Effort Fails On Strategy*. Harvard Business School Publishing Corporation.

Hobson, A.J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P.D. (2009): *Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't*. *Teaching and Teaching Education*, 25(1), 207-216.

Holmen, A. K. T et. al (2013): *Styring og ledelse i kommunale nettverk/partnerskap*. Rapport fra IRIS, NIBR og KS FOU.

Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011): *The Impact of Introduction and Mentoring Programs for Beginning Teachers: A Critical Review of the Research*. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. Hentet fra: <https://doi.org/10.3102/0034654311403323>.

Jacobsen, D. I. (2014): *Interkommunalt samarbeid i Norge. Former, funksjoner og effekter*. Fagbokforlaget.

KS og Kunnskapsdepartementet (KD). (2009): «Avtale mellom KD og KS om veiledning av nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen».

KS (2022, 16. mai): *Turnover – statistikk og analyse: Definisjon, oversikt og tabell*. <https://www.ks.no/fagomrader/statistikk-og-analyse/turnover/turnover-i-kommuner-og-fylkeskommuner/>

Kvale, Steinar og Brinkmann, Svend (2015): *Det kvalitative forskningsintervju*. 3. utgave Oslo, Gyldendal akademiske

Kuvaas, Baard & Dysvik, Anders (2013): *Lønnsomhet gjennom menneskelige ressurser*. Bergen. Fagbokforlaget.

Lai, Linda m.fl. (1997): *Strategisk kompetansestyring*. Fagbokforlaget, Bergen.

Papastyliaou, A. , Kalia, M. & Polychronopoulos, M (2009): *Teachers' burnout, depression, role ambiguity and conflict*. *Social Psychology of Education*, 12(3), 295-314. Hentet fra: <https://doi.org/10.1007/s11218-008-9086-7>

Postholm, May Britt (2010): *Kvalitativ metode – en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.

Postholm, May Britt og Olsen, Tove Steen (2009): *Å utvikle en lærende skole*, Cappelen Damm.

Postholm, May Britt et. al (2014): *Ledelse og læring i skolen* 2. utgave, Oslo: Universitetsforlaget.

Rambøll AS (2016): «*Evaluering av veilederordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*». Delrapport Oslo. Rambøll AS.

Ringholm, T (2013): *Innovative kommuner*. Cappelen Damm Akademiske.

Rizzo, J. R., House, R. J. & Lirtzman, S.I. (1970): Role Conflict and Ambiguity in Complex Organizations. *Administrative Science Quarterly*, 15(2), 150-163.'

Sander, Kjetil: (2019): Den lineære kommunikasjonsmodell. <https://estudie.no/den-lineare-kommunikasjonsmodellen/>

Skagen, Kaare (2004): *I veiledningens landskap*. Kristiansand: Høgskoleforlaget

Skaalevik, E.M & Skaalevik, S (2017): *Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole*. NTNU samfunns forskning AS.

Skaalevik, E.M. & Skaalevik, S. (2017b): *Trivsel og stress blant lærere i grunnskolen og videregående skole*. Hentet 19.02.2022 fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2017/trivsel-og-stress-blant-larere-i-grunnskolen-og-videregaaende-skole/>

Skaalevik, E.M. & Skaalevik, S. (2012): *Skolen som arbeidsplass*. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Skaalevik, E.M. & Skaalevik, S. (2015): *Job Satisfaction, Stress and Coping Strategies in the Teaching Profession-What Do Teachers Say?* International Education Studies, 8 (3), 181-192. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1060892.pdf>.

Stoeber, J. & D. (2008): *Perfectionism in school teachers: Relations with stress appraisals, copying styles, and burnout*. *Anxiety, stress and coping*, 21(1), 37-53.

Sunde, E. & Ulvik, M (2013): Skoleledere om nye læreres behov for veiledning. *Bedre Skole* (4), 30-35.

SSB Analyse (2019/18): *Lærerutdannede som forlater – og returnerer til læreryrket - Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit*. Hentet fra: [Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit – SSB](#)

Tiplic, D., Brandmo, C & Elstad, E. (2014): *Antecedents of Norwegian Beginning Teachers' Turnover Intentions*. Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/0305764X.2014.987642?scroll=top&needAccess=true>

Publikasjoner og avtaler:

Kommunenes organisasjon (KS) (2021): *Arbeidsgivermonitoren 2021*. [Kommunesektorens-arbeidsgivermonitor-2021.pdf \(ks.no\)](#)

Kommunenes organisasjon (KS) (2022): *Undervisningspersonalet i kommunale og fylkeskommunal grunnopplæring SFS 2213* [SFS-2213-01012022-31122023.pdf \(ks.no\)](#)

Utdanningsdirektoratet (2019): *Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?*

[Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? \(udir.no\)](https://www.udir.no/veiledning-av-nyutdannede-hvordan-kan-det-gjennomfoeres/)

Nett:

Opplæringsloven (Lovdata)

[Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa \(opplæringslova\) - Lovdata](https://lovdata.no/dokument/lovdata/Lovdata_1998_05_20_133)

Stortingsmelding nr 11 (2008-2009): *Læren Rollen og Utdanningen*

[St.meld. nr. 11 \(2008-2009\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/st/meld/11/2008-2009)

Stortingsmelding nr 28 (2015-2016): *Fag – Fordypning – Forståelse — En fornyelse av Kunnskapsløfte*

[Meld. St. 28 \(2015–2016\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/st/meld/28/2015-2016)

Stortingsmelding nr 21 (2016-2017): *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skole*

[Meld. St. 21 \(2016–2017\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/st/meld/21/2016-2017)

Stortingsmelding nr 21 (2020-2021): *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*

[Meld. St. 21 \(2020–2021\) - regjeringen.no](https://www.regjeringen.no/st/meld/21/2020-2021)

TALIS 2013: *Norske hovedfunn*, <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/TALIS2013/>

8. Vedlegg

8.1 Informasjon og samtykke fra respondentene

8.2 Intervjuguide

8.3 Intervjuguide med svar fra respondenter ekstrakt - samlet

8.4 Illustrasjoner - Tabeller – statistikk grunnlag fra KS`PAI registret 2016-2020

Vil du delta i forskningsprosjektet

Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hva som kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

1. Formål

Tematikken som vi er interessert i å studere, retter seg mot den utvikling som har vært i videregående skole, sett fra ulike perspektiver. Det er et urovekkende faktum at om lag 30% av alle nyutdannede lærer slutter å sitt arbeid som lærer, i løpet av de første årene etter endt utdanning. Dette er funn fra ulike nasjonale undersøkelser og som fremkommer gjennom studier foretatt av blant annet KS.

Relevansen i oppgaven handler i stor grad om å forhindre og redusere konsekvenser en høy turnover (gjennomtrekk) har på en arbeidsplass.

Amerikanske forskere har gått dypere inn og nyansert tallene. S.M. Abbasi og K.W. Hollman, viser oss at 150 prosent av årsinntekten er gjennomsnittsprisen per turnover, når den ansatte er en «vanlig ansatt». For de billigste ansatte er prisen beregnet på 30-50 prosent av deres årsinntekt, mens på ansatte på et høyt nivå i bedriften, eller ansatte med høy grad av spesialisering, er tallet ti ganger så høyt: Hele 400 prosent av årsinntekten.

Utdrag fra Ledernytt 2021

2. Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Mastergradsstudentene Vibeke Aulin Svensson og Odd Joar Svensson ved Universitetet i Agder (UiA) er ansvarlig for prosjektet. Professor Morten Øgård er emne ansvarlig og førsteamanuensis Tor Geir Kvinen er veileder for oss i denne prosessen.

3. Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å få svar på den problemstillingen som vi har valgt, ser vi det som hensiktsmessig å gjennomføre en kvalitativ undersøkelse gjennom intervjuer.

Her ønsker vi å gjøre ett selektivt utvalg blant ledere i den videregående skolen i Agder, samt pedagoger med 1-5 års ansiennitet, som har valgt å slutte i stilling som pedagoger i den videregående skolen.

Samtlige intervjuer vil bli tatt opp på lydbånd, for deretter å bli transkribert. Antatt varighet pr intervju er om lag 1 time. Etter at opptakene er transkribert, vil disse bli slettet.

4. Hva innebærer det for deg å delta?

Respondentene vil vi intervjuet ut ifra en forhåndsdefinert semistrukturert intervjuguide.

Det at den er semistrukturert, innebærer at det er forhåndsoppsatte temaer og spørsmål som stilles til alle respondentene, men gjennom intervjuene, kan det være behov for å stille utfyllende spørsmål. Disse blir notert ned og svar/funn, vil derav kunne variere fra respondent til respondent.

5. Det er frivillig å delta

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

6. Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun vi som studenter og veileder fra UiA, som vil ha tilgang til opplysninger fra intervjuene. Transkriberte intervjuer og lydopptak lagres i sikker sone på nett og er passordbeskyttet.

7. Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen gjøres i juni 2022.

8. Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

9. Dine rettigheter

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

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

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

- Vibeke Aulin Svensson på 96209587
- Odd Joar Svensson på 47453614
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

10. Intervju

Dersom du kunne tenke deg å delta i dette forskningsprosjektet og gi oss verdifull informasjon og refleksjon omkring utfordringsbildet, tar vi kontakt pr telefon/mail for å avklare tid og sted for intervju.

Med vennlig hilsen

Odd Joar Svensson
Sign.

Vibeke Aulin Svensson
Sign.

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet:

«Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?»

og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i strukturert intervju med studentene.

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg: 8.2 Intervjuguide

Intervjuguide

Problemstilling:

Hva kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?

Bakgrunn:

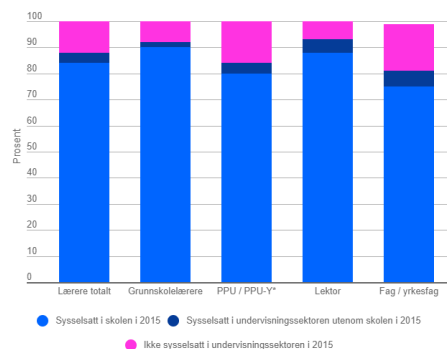
En artikkel i Aftenposten fra 2013, viser til at en av fire lærerutdannede arbeider i andre yrker enn læreryrket.

I en rapport fra SSB 2019 («*Vanligere å forsvinne fra læreryrket enn å komme tilbake dit*»), fremkommer det at av de nesten 20 prosentene lærerutdannede som sluttet i skoleverket, gikk 5 prosent til jobber i andre undervisningsnæringer, mens de fleste (12 prosent) gikk til andre næringer. Til sammen var det rundt 8 100 lærere i skoleverket i 2008 som jobbet som noe annet enn lærer ti år senere.

84 prosent i skolen etter fem år

Så over til hva den ferske GNIST-rapporten faktisk sier om frafall blant norske lærere. I pressemeldingen fra departementet brukes denne figuren:

Frafall blant lærere som var nyutdannet i 2010



* Praktisk-pedagogisk utdanning og praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag

Andel nyutdannede lærere i 2010 som hadde forlatt skolen og undervisningssektoren etter fem år. I prosent.
Kilde: Kunnskapsdepartementet.

Tabell 7: Turnover i perioden 2010–2015 blant nyutdannede lærere som jobbet i skolen i 2010. Alle lærerutdanninger, i prosent.

	Ansatt i skolen	Ansatt i undervisning utenom gr.sk. og vgs.	Ansatt i andre næringer	Ikke sysselsatt
2010	100	0	0	0
2011	91	1	5	3
2012	88	2	6	4
2013	86	3	7	4
2014	84	3	8	5
2015	84	3	8	5

Kilde: Statistisk Sentralbyrå (SSB).

Ledelsen:

Nr	Spørsmål	Svar
1)	Hva tror du kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen? Flere nyutdannede forlater profesjonen etter kort tid, hva kan være årsaken?	
2)	Hvordan er tilgangen til kvalifiserte lærere ved din skole?	
3)	I et HR-perspektiv (personallederrollen) handler det om å rekruttere, utvikle og beholde . Hva gjør du som leder her – forklar?	
4)	Vet du om det er utarbeidet og innarbeidet introduksjonsprogram for nyansatte ved din skole? Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?	
5)	På hvilken måte blir nyutdannede lærere introdusert til rollen som pedagog ved din skole?	
6)	Er det egen mentorordning og hvor lenge varer denne? Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?	
7)	Er det klare forventninger til lærernes rolle?	
8)	På hvilken måte er kravene til lærerrollen tydeliggjort/kommunisert?	
9)	Hva skal til for å beholde kompetanse over tid ved din skole?	
10)	Har organisasjonen system for å kartlegge sluttårsak og gjennomføres sluttintervju med alle? Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?	

Lærerne:

Nr	Spørsmål	Svar
1)	Hva jobber du med nå?	
2)	Hvordan ble du introdusert til lærerrollen?	
3)	Hva var motivasjonen din for å starte på studier inn mot et fremtidig yrke som lærer?	
4)	Hvordan ble du tatt imot på din første arbeidsplass som lærer?	
5)	Var krav og forventninger til deg som lærer klart kommunisert?	
6)	Hva gjorde skolen som introduksjon det første året?	
7)	Hvilken støtte og veiledning fikk du, de første årene som lærer?	
8)	Hva er grunnen til at du har valgt å forlate profesjonen som lærer?	
9)	Dersom du skulle startet på nytt som lærer, hva ville du gjort annerledes og hvorfor?	
10)	Ble det gjennomført noen form for sluttintervju med deg?	

Merknader/refleksjoner:

Vedlegg: 8.3 Intervjuguide med svar fra respondenter ekstrakt - samlet Ledelsen:

Spørsmål	LR1	LR2	LR3	LR4
<p><i>Hva tror du kan forklare gjennomtrekk i lærerrollen?</i></p> <p><i>Flere nyutdannede forlater profesjonen etter kort tid, hva kan være årsaken?</i></p>	<p>Min erfaring er at skolen i dag er alt for rigid i forhold til regler, avtaler, timeplaner, timeantall.</p> <p>Mange unge som kommer inn i skolesystemet i dag tror jeg får sjokk over alt som er detaljregulert.</p> <p>Det er ett system som er lagt opp og som setter rammer som kanskje ikke kan endres/tilpasses den enkelte at de offentlige skolene ikke er attraktive nok og at de blir sugd opp av systemet og rammene som er satt og har begrenset handlingsrom tidsmessig.</p> <p>Opplevelsen er at det ikke er tid nok til å utøve ledelse og se, høre og bekrefte de ansatte god nok – det tror jeg er en av flere medvirkende årsaker til at enkelte velger å slutte.</p> <p>Tror det må gjøres noe med den arbeidstidsavtalen som ligger til grunn i dag</p>	<p>Det en har sett i skolen så lang tilbake som til innføringen av reform 94, er at det er en enorm byråkratisering av skolen.</p> <p>Det tror jeg kan være med på å forklare hvorfor det har drept gleden av å være kunnskapsformidler.</p> <p>Før så kunne en øse av sin kunnskapsbase, mens en i dag er mer en tilrettelegger for kunnskap, der elevene utforsker mer selv jeg har gått fra å være kunnskapsformidler til å være programvert ingen 9-4 jobb. Her er en på hele tiden og skal levere.</p> <p>Det er bra for dem som finner sin rytme og form, i motsatt fall kan det bli krevende for dem som ikke finner rytmen eller formen. De vil slite med å finne seg til pass.</p> <p>Innføringen av teknologi. Det er en mer teknologisk måte å spre kunnskap på.</p> <p>I tillegg har vi dette nye som er kommet inn og som omhandler psykisk</p>	<p>En av begrunnelsene er at de får mye mer lønn, så vi er veldig konjunktur-avhengige innen yrkesfag.</p> <p>Da slutter de og oppgir grunnen av at det er økonomien som er styrende/avgjørende</p> <p>De trives gjerne på skolen som pedagog. For yrkesfagene er dette en faktor for at de slutter som pedagog ved skolen, til fordel for privat næringsliv.</p> <p>Når det gjelder organiseringen av skolen er det hektisk. Elevene og lærerne har et komprimert år som gjør at det er mye som skal gjennomføres på kort tid.</p> <p>De nyutdannede har jo redusert undervisning med 6% det første året, som de kan benytte til mer forberedelse og tilstedeværelse på skolen.</p>	<p>Noe av problematikk en er at pedagoger kommer inn i en noe tøff hverdag og kanskje ikke blir møtt på samme måte som i praksisperioden. ansatt og som er kontaktlærer. Hun får ei skikkelig utfordring og blir ringt opp av foresatte både seint og tidlig og skjelt ut.</p> <p>Dette handler om å gi tid.</p> <p>Det viktigste er at de får en fadder eller lærerspesialist .</p>

		<p>helse. Nå må alle kontaktlærerne ut og undervise innen psykisk helse.</p> <p>Rollen som kunnskapsformidler, en blir mer en sosialarbeider og det kreves et breiere spekter, enn den en måtte før.</p>		
<p><i>Hvordan er tilgangen til kvalifiserte lærere ved din skole?</i></p>	<p>Det er ikke så lett å gjøre endringer. Det handler ikke om vond vilje, men de er vant til å gjøre det slik de har gjort det før</p> <p>Sliter vi med å få nok/gode søkere som vil bosette seg i distriktet.</p>		<p>Kan være vanskelig å få yrkesfaglærere med pedagogikk.</p> <p>Yrkesfagene er mer konjunkturutsatt.</p>	<p>Målet med det er å synliggjør hva vi forventer og skape større likhet på utøvelsen av rollen som kontaktlærer.</p>
<p><i>I et HR-perspektiv (personallederrollen) handler det om å rekruttere, utvikle og beholde.</i></p> <p><i>Hva gjør du som leder her – forklar?</i></p>	<p>Jobbe med de ansatte og utfordre dem i andre måter å tenke på og utvikle oss som organisasjon</p> <p>Kommer det opp forslag er det alltid ett ja, men Utviklingsarbeid er det for lite av i skolen – det er for mye drift og vedlikehold Jobbes for tilfeldig med utviklingsarbeid</p>		<p>Udir har satset på EVU.</p> <p>Dette benytter vi aktivt ved skolen for å sikre kompetanse ved skolen.</p>	<p>Jeg synes det er veldig bra, samtidig som en ser at det er en slitasje på organisasjonene, da mange jobber deltid. Det medfører at noen alltid er borte og ikke kan delta i utviklingsarbeidet på skolen</p> <p>Så er det stipendordninger også som vi benytter.</p> <p>Tar du ppu får du stipend på 116.000,- 1-2 årene, slik at de får tid og fokus på å komme seg inn i jobben.</p>

				<p>Da legger vi raskt til rette for dette, det skaper også en lojalitet og tilknytning til skolen</p> <p>Opptatt av at det skal være elevaktive metoder, orden og fremdrift i fagene og det opplever jeg at lærerne verdsetter. Så handler det ikke alltid om fag, men å bli sett, gitt ett klapp på skuldra, stikke innom de av og til. Jeg har avdelingsledere som jeg oppfordrer til å gjøre det samme ved å være tett på lærerne. Så kommer dette i konflikt med VISMA, hvor en skal loggføre og flytte på timer og lister som gjør muligheten til dette (les: utøve synlig ledelse).</p> <p>Det er ikke forenelig med pedagogisk ledelse det at</p>
--	--	--	--	--

				<p>en nå må sitte å plote i systemet (les: Visma) for å sende «pakken» videre.</p> <p>Gjør en ikke det, stopper systemet opp. Dette er et hinder til utøvelse av ledelse.</p>
<p><i>Vet du om det er utarbeidet og innarbeidet introduksjonsprogram for nyansatte ved din skole?</i></p> <p><i>Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?</i></p>	<p>Vi har ingen system for dette og rekrutteringsprosene er altfor tilfeldig.</p> <p>På den andre siden tror jeg OG erfarer at autonomien er for stor. Det går litt i alle retninger, det er ingen overordnet strategi.</p> <p>Du er litt prisgitt hva elevene søker på og hvordan det da blir.</p>		<p>Etter avtale med de tillitsvalgte på skolen har vi i istedenfor 6 planleggingsdager utvidet med 2 ekstra dager for de som er nyansatt.</p>	
<p><i>På hvilken måte blir nyutdannede lærere introdusert til rollen som pedagog ved din skole?</i></p>				
<p><i>Er det egen mentorordning og hvor lenge varer denne?</i></p> <p><i>Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?</i></p>	<p>Du er litt prisgitt hva elevene søker på og hvordan det da blir ordning med kollegaveiledning, men det er alt for tilfeldig det er for lite ledelsesressurs ute ved skolene. Du sitter gjerne med personalansvar for</p>	<p>Vi har noen faddere her hos oss og vi er noen seniorer som har fått litt ekstra ressurs. Vi håndplukker folk, vi kan jo ikke sette samme hvem som helst. År det kommer juniorer, for å bruke det uttrykket, så blir de satt sammen med en av våre seniorer,</p>	<p>Ansatte som er oppnevnte som mentorer og som får en kompensasjon for å gjøre den jobben, slik at nyansatte med større trygghet kan spørre om alt mulig.</p> <p>Regelverket litt diffust.</p>	

	<p>35-40 personer og skal følge dem opp</p> <p>Kontrollspenn for ledere er for stort</p>	<p>som veileder de inn i yrket.</p> <p>Vi matcher de ikke med psykolog tester, men vi setter det sammen med de seniorene som passer ift fag og som vi vet har det rette verdiene.</p> <p><i>Ordningen varer det første året og så går det over på det mer kollegiale samspillet.</i></p> <p>De avtaler selv hvilke arenaer og hvilken frekvens de vil ha for samarbeid og refleksjon</p>	<p>Det noen som kommer uten ppu, de kan jo ikke ta ut disse 6%. denne gruppen får det litt tøffere enn de som har tatt ppu før de starter. Disse som underviser burde ha i alle fall 12% nedslag i undervisningstiden det første året.</p> <p>Det er verre i fellesfagene, her er de mye alene om undervisningsopplegget.</p> <p>Uavhengig av fag, prøver vi at de nyansatte får kontor plass ved siden av sin fadder, men også sammen med de som har samme fagkrets.</p> <p>Av og til blir det lite snekring og dreining, men heller en lang og god samtale med elevene. Det er dette som de må kunne håndtere for å skape trygghet og tillit og derav læring.</p>	
<p><i>Er det klare forventninger til lærernes rolle?</i></p>	<p>Lærerne mener det er for mange ting de skal holde tak i i tillegg til det å undervise</p> <p>Krevende og stor rolle og fyller. Mange ting som spiller inn og mange krevende situasjoner som skal håndteres. Det å stå på scenen 20</p>	<p>Forventningene til lærerne var nok mye enklere for 20 år siden enn det er i dag.</p> <p>«Underholdningsverdien» må holde ett visst nivå for at elevene skal gidde å følge med.</p> <p>Alle skal ha undervisning på sitt nivå, fra de</p>	<p>Kontaktlærere er en krumtapp i kontakt med elevene.</p>	

	timer i uken er krevende. Elevene er ikke snau med å gi tilbakemeldinger og «forventer», neste 24/7.	superflinke sånn boklig sett, til de som kanskje ikke kan lese og skrive. Alle skal gjennom den samme «kverna»		
<i>På hvilken måte er kravene til lærerrollen tydeliggjort/kommunisert?</i>		Dokumentasjonen rundt elevene har blitt mer byråkratisk. Når du får en klage får en prøvelse på om en har ryddighet og systematisk i dokumentasjonen i og rundt eleven.		
<i>Hva skal til for å beholde kompetanse over tid ved din skole?</i>				
<i>Har organisasjonen system for å kartlegge sluttårsak og gjennomføres sluttintervju med alle? Eventuelt hvilke erfaringer har du med dette?</i>	Alt for tilfeldig ift ansettelsesprosesser . Mer fokus på faglig og sosial kompetanse samt personlig egnethet til å gå inn i stilling som pedagog. Mer ledelsesressurs i skolen og mindre kontrollspenn. Større rom for alternativ organisering og mindre fokus på timetelling.	Men vi har nok ikke en god struktur på dette med å ha formaliserte sluttsamtaler for å konkret vite hva som er årsaken.	Vi har sluttsamtaler, men ikke strukturelt. Vi stiller alltid spørsmål om hvorfor du velger å slutte nå og hva som ligger i det. Da svarer de som oftest at det er lønn og at det er veldig hektisk når det pågår, selv om vi har avspasering.	Det som går igjen som sluttårsak er at de ikke visste hva det faktisk betydde å være lærer. De trodde det var enklere å være lærer enn det faktisk var.

Merknader/refleksjoner:

Arbeidstidsavtalen er for komprimert. Vi skal gjennomfører undervisningen på 190 undervisningsdager + 6 planleggingsdager. Her skulle det vært en mulighet for utvidelse for å drive pedagogisk arbeid. Året er for komprimert.

Mer tilstede, mer utvikling faglig sett, gir en ro i arbeidsmiljøet og i undervisningssammenheng.

Det er en endring i samfunnet – i min tid snakket vi jo aldri med lærerne. Mine foreldre snakket ikke med lærerne. Når klokka ringte, løp vi jo bare hjem. I dag er det en annen forventning og interaksjon mellom elever og lærere. Elevene har behov for å bli sett og hørt. De spør. Foreldre ringer sende meldinger på kvelder og i

helger til lærerne. Det er noe annet å være kontaktlærer i dag enn det var for noen år siden. Du får 5% (6%) reduksjon til å ivareta denne funksjonen.

Klassestyrerrollen var nok mye enklere tidligere. Det er flere formaliteter som skal gjennomføres (elevsamtaler, undervisvurderinger, tverrfaglige møter med andre samarbeidsparter slik som barnevern, politi, rusomsorg osv)

Det er flere oppgaver som er blitt formalisert, men rammene er nok kanskje like. Forventningsbildet både fra skoleledelse og samfunn har endret seg. Krav til gjennomføring som eksempel.

Lærerne/Pedagog:

Spørsmål	PR1	PR2	PR3	PR4
<i>Hva jobber du med nå?</i>	Kjente på at jeg ønsket å «roe» ting litt ned. Jeg hadde to små barn som skulle begynne å på skolen og jeg fikk en slags «rosenrød» ide om at å begynne som lærer var en svært god ide for å ha mer tid til å ta vare på alle i familien, følge opp barna i en hektisk hverdag.		Administrativ jobb. Helt utenom skole og undervisning.	
<i>Hvordan ble du introdusert til lærerrollen?</i>	Er vokst opp med en mor som var lærer på barneskolen, og har flere i nær familie som jobber eller som har jobbet som lærer. Husker aldri at mamma var trøtt og sliten eller måtte planlegge. Fikk meg «drømmejobben».	Søkte på fast stilling der jeg hadde hatt praksis og fikk tilbud om fast jobb etter jeg var halvveis i PPU studiet mitt.		
<i>Hva var motivasjonen din for å starte på studier inn mot et fremtidig yrke som lærer?</i>	...at jeg følte meg så trygg både faglig, kollegialt og ikke minst i møte med elevene,	Motivasjonen lå nok mye i arbeidet av veiledning av studenter og at jeg fikk prøve med i en 20% stilling som praksis lærer ved UIA.	...på min tidligere yrkeskarriere, og motivasjonen kom sakte men sikkert på PPU. Praksisperiodene var spennende og det å jobbe med ungdom likte jeg svært godt.	Det var en fantastisk studietid og jeg gledet meg enormt til å stå på egne ben og utvikle min lærer identitet.
<i>Hvordan ble du tatt imot på din første arbeidsplass som lærer?</i>	...illustrerer hvor «ferdig» jeg er med læreryrket. Der var ikke noe «formelt», alle	Ble jeg godt tatt imot av kollegaer og elever på arbeidsrommet og i klasserommet.	På min tidligere yrkeskarriere, og motivasjonen kom sakte men sikkert på PPU. Praksisperiodene	Det var stor delingskultur på arbeidsrommet, noe som gjorde at jeg kunne fikk god hjelp og ikke

	<p>hadde mye å gjøre og jobbet mye. Derfor ble terskelen for å samarbeide eller spørre vanskelig.</p>	<p>Jeg ble plassert på to ulike studieretninger og ulike trinn med ulike fag. Dette gjorde at jeg hadde jobbet meg «halvt i hjel» med planlegging, gjennomføring og etterarbeid..</p>	<p>var spennende og det å jobbe med ungdom likte jeg svært godt.</p>	<p>minst avlastning ifht arbeidsmengden som ligger foran en nyutdannet lærer. Fadder ordningen fungerte til en viss grad, men ofte var kollegaene så nedlesset i arbeid at det var vanskelig å finne tid og rom for å spørre.</p> <p>Som ung, nyutdannet og lite arbeidserfaring er det mange utfordringer, tanker og dilemmaer man trenger litt «sparring» på</p>
<p><i>Var krav og forventninger til deg som lærer klart kommunisert?</i></p>	<p>Nei, der var ingen oppfølging som var organisert fra lederne sin side. Ingen samtaler der jeg som ny kunne lufte tanker, frustrasjoner eller følelser. Følte med veldig alene i perioder</p>	<p>Fadderne mine var lite tilgjengelige, ønsket ikke ha meg med på fagmøter, fordi de mente det ikke var relevant</p> <p>«Ingen hadde tid og forventningene var at jeg skulle klare, finne ut av ting selv»</p> <p>Ansvaret ble for stort for meg, tvilen på meg selv og mine kunnskaper ble for alt oppslukende</p>	<p>De største forventningene var nok de jeg stilte til meg selv. Men nei jeg følte aldri at der ble kommunisert noen forventninger eller krav fra skolen i begynnelsen</p>	<p>Ofte gjør vel det at man skjerper seg litt, eller at det blir litt mer forpliktende.</p>
<p><i>Hva gjorde skolen som introduksjon det første året?</i></p>	<p>Det var det kun formelle ting som arbeidskontrakt, nøkler, adgangskort og slike ting som ble tatt opp mellom meg og skolen</p>	<p>På papiret var alt flott, faddere og mentor ble oppnevnt</p> <p>Mentor ordningen måtte jeg selv etterlyse etter jeg ikke hadde hørt noe</p>	<p>Mentor ordning som fungert optimalt. En mentor som var der når jeg trengte det og som fulgte opp sin rolle.</p>	<p>I forhold til den faglige, didaktiske biten fikk jeg enormt mye fra kollegaer. Men noe organisert fra</p>

		fra ledelsen det første året mitt		skolen sin side var det ikke.
<i>Hvilken støtte og veiledning fikk du, de første årene som lærer?</i>	...aldri noen samtaler eller oppfølging i forhold til det å være nyutdannet. Men hørte ofte at det var bare å spørre dersom det var noe jeg lurte på eller trengte hjelp til.	Jeg følte meg litt «glemt» oppi det hele, Jeg trengte didaktisk og pedagogisk veiledning og støtte i forhold til den jobbe jeg gjorde i klasserommet	Hadde en avdelingsleder som var svært usikker i rollen sin, vedkommende falt i gjennom på flere ting i forhold til hennes arbeidsoppgaver, dette gjorde at min tillit etterhvert forsvant.	Den faglige biten er dessverre bare en liten del av læreryrket. Klasseledelse var utfordrende, i noen klasser skilte det lite i alder mellom meg og elevene og det var krevende. Rettearbeid, hvor vanskelig og tidkrevende det er var ett stort sjokk. Her står man veldig alene, jeg følte der ikke var mye støtte og veiledning å hente her.
<i>Hva er grunnen til at du har valgt å forlate profesjonen som lærer?</i>	Ble aldri kalt inn til noe møte eller formelt. Følte meg utrolig alene i perioder og det så ut som alle andre mestret de utfordrende elevene, arbeidspresset og ikke minst det å holde motivasjonen og komme på jobb hver dag med ett smil rundt munnen.	Lærer yrket er til tider svært uforutsigbart og man skal fatt beslutninger ganske raskt og ikke minst kunne gjøre rede for den beslutningen du tok. Der er lite prosedyrer og planer som hjelper deg å fatte beslutninger. Kontaktlærervervet var noe jeg fikk som oppgave i tillegg til faglærer. Ble ikke spurt, kun utdelt 2 A-4 sider med oppgaver.	HR; lite forståelse og innsikt i forhold til personlige og helsemessige utfordringer. Jeg sluttet som lærte på grunn av personal leder ikke fungerte i forhold til min situasjon.	Det var jo ikke den faglige kompetansen det stod på for der var jeg trygg, men rammene rundt med rutiner, klasseledelse, kollegaer og ikke minst hjelp til å finne min lærer identitet.
<i>Dersom du skulle startet på nytt som lærer, hva ville du gjort annerledes og hvorfor?</i>	...for at jeg skulle bli sett på som inkompetent, en som ikke hadde kompetanse innenfor faget. Det var jo ikke den faglige	Det blir mye «dill» mye som stjeler tiden min. Tror en bedre struktur hadde gjort jobben enklere. Politiske perspektiver med «tidstyver» som		Mye mer oppfølging, vi mennesker er ulike og noen trenger mer enn andre. Det å sette alle inn i en bås og at man er

	kompetansen det stod på for der var jeg trygg, men rammene rundt med rutiner, klasseledelse, kollegaer og ikke minst hjelp til å finne min lærer identitet.	stadig innføres, eks VISMA økt krav til dokumentasjon, kontaktlærerfunksjonen taper enormt mye energi fra læreryrket		prisgitt hvilken mentor/fadder.
<i>Ble det gjennomført noen form for sluttintervju med deg?</i>	<p>Det var ikke et ben i min kropp som lengtet etter å gå tilbake igjen</p> <p>Skulle jeg ha gjort ting andreledes måtte det vært å kanskje forvente mer av ledelsen. Læreryrket er beintøft med umotiverte elever som ikke gjør noen ting, men som likevel forventer å bli «servet».</p> <p>svært personavhengig hvem man møter på sin vei i jobben sin. Noen har personlighet og et genuint ønske om å hjelpe/veilede nye lærere og noen gir «blaffen».</p>	Jeg ville nok etterspørre mer veiledning, dersom jeg hadde eller ført behov for det Ikke «stått» med lua i hånda.	<p>Hadde en samtale med en ny avdelingsleder før jeg sluttet, men da var det gått for langt.</p> <p>Ingen motivasjon til å komme tilbake til undervisning.</p>	

Vedlegg: 8.4 Illustrasjoner - Tabeller – statistikk grunnlag fra KS`PAI registret 2016-2020

Tabell 6 Ansatte innen forvaltning i Alle kommuner. Etter sektor*

Endring i sektor og/eller kommune fra 1. desember et år til 1. desember neste år.
Gjennomsnittstall i prosent for årene 2016 til 2020.

Sektor	Sum	Samme kommune	Samme kommune og samme sektor	Samme kommune, men annen sektor	Annen kommune	Ikke ansatt i kommunal forvaltning
I alt	100	86,71	84,17	2,54	0,00	13,29
Administrasjon	100	89,10	82,29	6,81	0,00	10,90
Undervisning	100	87,78	86,12	1,66	0,00	12,22
Barnehager	100	87,15	84,64	2,51	0,00	12,85
Helse/pleie/omsorg	100	85,39	83,58	1,80	0,00	14,61
Samferdsel og teknikk	100	88,55	86,52	2,03	0,00	11,45
Annet	100	86,09	77,49	8,60	0,00	13,91

*Grupperingen er basert på KOSTRA funksjonskode

I denne tabellen er det kun kolonnen 'ikke ansatt i kommunal forvaltning' som er direkte sammenlignbar med kommunens tabeller'

Tabell 8: Turnover for ansattgrupper i Alle kommuner.

Endring av ansattgruppe fra 1. desember et år til 1. desember neste år. Gjennomsnitt i prosent for årene 2018 til 2020. Kilde: KS' PAI-registret.

Linje	Ansattgruppe	Sum	[01]	[02]	[03]	[04]	[05]	[06]	[07]	[08]	[09]	[10]	*)
[01]	Ledere i alle kapitler	100	87,2	0,3	0,5	2,1	0,5	0,2	0	0,1	1,0	0	8,0
[02]	Stillinger uten særskilt krav om utdanning	100	0,3	70,1	4,4	1,5	0,1	0	0	0	0	0,3	23,1
[03]	Fagarbeider/tilsvarende fagarbeiderstillinger	100	0,4	0,6	84,0	1,6	0,4	0,1	0,1	0,1	0,1	0	12,1
[04]	Lærer og Stillinger med krav om 3-årig U/H-utdanning	100	1,2	0,3	1,0	84,1	1,2	0,1	0,1	0	0,3	0	11,5
[05]	Adjunkt og Stillinger med krav om 4-årig U/H-utdanning	100	0,9	0,1	0,2	1,1	84,4	3,5	0,6	0,2	0,1	0	9,0
[06]	Adjunkt med tilleggsutdanning og Stillinger med krav om	100	1,1	0	0	0,1	0,1	89,9	0,1	1,0	0	0	7,6
[07]	Lektor og Stillinger med krav om mastergrad	100	0,9	0,1	0,1	0,4	0,3	0,1	82,1	5,2	0,4	0	10,4
[08]	Lektor med tilleggsutdanning	100	1,0	0	0	0,2	0,1	0	0,3	87,9	0,2	0	10,3
[09]	Fagstillinger i kapittel 5	100	2,4	0,1	0,1	0,3	0,1	0,1	0,1	0,1	83,9	0	12,9
[10]	Utdanningsstillinger i kap 4. og kap. 5	100	0,1	1,9	1,7	13,3	0,2	0	0,1	0	2,9	28,4	51,5

*) Kolonnen ytterst til høyre (som er merket med *) i hodet) angir hvor mange prosent av de ansatte pr. 1. desember det ene året som 1. desember neste år ikke arbeidet i Alle kommuner. Denne kolonnen omfatter således f. eks. ansatte som har sluttet på grunn av bortgang, aldersgrense eller fordi de har begynt i ny jobb utenfor Alle kommuner.

Nærmere forklaring av tabellen

Tabellen viser hvor mange prosent av de ansatte pr. 1. desember det ene året som hadde skiftet til en annen stillingsgruppe 1. desember neste år. Tallene i klammer i linjenes og kolonnenes forspalter viser til de samme stillingsgruppene. Tabellen omfatter kun hovedstillinger. Eksempel: Der linje [02] og kolonne [03] krysser hverandre finner man f.eks. tallet 4,0. Det angir at 4,0 prosent av de som 1. desember det ene året var i gruppen Stillinger uten særskilt krav om utdanning neste år var i gruppen Fagarbeidere.

HOVEDSTILLINGER I KOMMUNER OG FYLKESKOMMUNER.

Endring i ansettelse. Ansatte tilsatt pr. 1.12.2019 per stilling (#) og endring i ansettelse pr. 1.12.2020. Present.

Komm.nr	Kommune	Tilsatt i (fylkes-) kommunen pr. 1.12.2019	Samme stilling og samme (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Samme stilling i annen (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Annen stilling men samme (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Annen stilling i annen (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt i (fylkes-) kommunal forvaltning pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt pr. 1.12.2019 men tilsatt pr. 1.12.2020
0000	ALLE STILLINGER	100,0	79,3	1,1	6,0	1,0	12,7	14,1
7962	ADJUNKT	100,0	83,4	1,3	6,8	0,6	7,9	8,3
7963	ADJUNKT M. TILLEGGSUTD.	100,0	89,2	1,4	2,2	0,4	6,8	5,1
6014	ARBEIDER	100,0	66,3		9,4	1,7	22,6	24,2
7003	ARBEIDSLEDER	100,0	77,7	0,2	12,4	0,6	9,0	5,6
8535	ARKITEKT	100,0	87,2	1,5	4,2	1,0	6,1	16,5
9954	ASS. REKTOR/AVD. LEDER	100,0	81,8	0,4	9,6	1,7	6,5	4,0
6572	ASSISTENT	100,0	65,9	0,8	7,1	1,1	25,0	28,6
7954	AVD.LED/U. INSP/FAGLEDER	100,0	76,8	0,4	15,5	1,8	5,6	5,1
6709	BARNEHAGELERER	100,0	70,0	0,4	16,2	1,3	12,1	17,6
7024	BARNEPLEIER	100,0	89,5		3,4	0,2	7,0	2,9
6508	BARNEVERNSPEDAGOG	100,0	76,7	1,6	6,4	4,7	10,5	12,8
7026	BIBLIOTEKAR	100,0	86,3	1,4	1,8	0,8	9,7	9,6
7237	BRANNKONSTABEL	100,0	81,6	1,2	3,3	0,4	13,4	18,2
6517	ERGOTERAPEUT	100,0	82,7	3,3	2,6	0,9	10,6	13,2
7718	FAGARB. M/FAGSKOLEUTD.	100,0	86,7	0,2	4,6	1,0	7,5	9,2
7719	FAGARB. M/FAGSKOLEUTD.	100,0	88,8	0,6	2,0	0,8	7,8	5,7
6986	FAGARBEIDER	100,0	87,1	0,2	4,8	0,6	7,3	3,6
7517	FAGARBEIDER	100,0	84,1	0,7	4,6	0,7	9,8	10,7
7453	FAGLEDER	100,0	69,2	0,2	19,8	2,0	8,8	5,4
7066	FYSIOTERAPEUT	100,0	80,5	2,1	3,9	0,8	12,7	15,8
7520	FØRSTESekretær	100,0	80,6	0,1	8,1	0,4	10,8	4,0
7199	HELSESEKRETÆR	100,0	84,8	1,2	2,8	1,2	10,0	24,0

HOVEDSTILLINGER I KOMMUNER OG FYLKESKOMMUNER.
Endring i ansettelse. Ansatte tilsatt pr. 1.12.2019 per
stilling (#) og endring i ansettelse pr. 1.12.2020. Prosent.

Komm.nr	Kommune	Tilsatt i (fylkes-) kommunen pr. 1.12.2019	Samme stilling og samme (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Samme stilling i annen (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Annen stilling men samme (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Annen stilling i annen (fylkes-) kommune pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt i (fylkes-) kommunal forvaltning pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt pr. 1.12.2019 men tilsatt pr. 1.12.2020
6185	HELSEØSTER	100,0	88,1	2,5	2,3	0,5	6,6	7,9
7076	HJELPELEIER	100,0	85,2	1,3	2,4	0,5	10,6	10,0
6190	HJEMMEHJELP	100,0	71,6	0,0	7,0	0,6	20,8	12,2
8084	INGENIØR	100,0	85,9	1,3	3,8	1,4	7,5	28,0
8209	JORDMOR	100,0	84,6	3,4	1,2	0,3	10,5	11,4
9440	KOMMUNALSJEF	100,0	71,0	0,8	18,5	2,5	7,2	4,1
6559	KONSULENT	100,0	80,2	0,6	5,4	1,0	12,7	10,5
7196	KONTORMEDARBEIDER	100,0	70,8	0,3	7,1	1,6	20,1	24,7
9454	LEDER	100,0	74,3	0,4	16,5	1,8	6,9	6,6
7451	LEDER KAP. 4	100,0	73,4	0,2	17,0	1,3	8,1	6,5
8451	LEDER KAP. 5	100,0	70,0	0,2	19,6	1,7	8,5	7,4
9451	LEDER/VIRKSOMHETSLEDER	100,0	76,6	0,8	13,1	1,4	8,0	5,8
8527	LEGE	100,0	72,5	3,3	0,4	0,2	23,6	24,8
7965	LEKTOR	100,0	80,8	2,2	7,3	1,6	8,1	20,6
7966	LEKTOR M. TILLEGGSUTD.	100,0	88,9	1,6	1,3	0,5	7,7	9,9
7961	LÆRER	100,0	70,9	0,4	12,0	1,7	15,1	10,9
7960	LÆRER U. GODKJ. UTD.	100,0	42,0	1,1	19,3	2,8	34,8	60,4
6675	MILJØTERAPEUT	100,0	78,6	0,8	5,9	2,3	12,3	14,4
6684	MILJØVEILEDER/KONSULENT	100,0	68,7	0,5	12,5	4,7	13,6	25,4
6816	MUS. & KULTURMEDARBEID.	100,0	69,4	1,9	7,1	1,9	19,7	25,2
6814	MUS. & KULTURSKOLELÆRER	100,0	83,2	2,8	2,2	1,8	10,0	12,0
7249	PED./PSYK. RÅDGIVER	100,0	80,9	0,5	8,3	3,8	6,5	12,4
7637	PEDAGOGISK LEDER	100,0	85,4	1,0	5,0	0,7	7,9	9,3

TURNOVER MELLOM 2019 OG 2020
Ansatte fra 1.12.2019 som ikke er tilsatt i 1.12.2020
fordelt på aldersgrupper. Prosent.

Alders- gruppe	Kvinner og menn	Kvinner	Menn
Alle	12,7	12,4	13,4
Under 20 år	61,5	58,7	70,3
20-25 år	33,7	32,1	39,3
25-29 år	18,4	17,6	21,1
30-34 år	12,9	12,7	13,6
35-39 år	10,0	9,9	10,4
40-44 år	8,0	8,0	8,2
45-49 år	6,5	6,4	6,7
50-54 år	6,3	6,3	6,3
55-59 år	5,4	5,3	5,7
60-64 år	17,6	18,3	15,6
65-69 år	46,3	48,3	42,3
Over 69 år	63,4	66,2	59,0

Kilde: KS/PAI

HOVEDSTILLINGER I KOMMUNER OG FYLKESKOMMUNER.

Endring i ansettelse. Ansatte tilsatt pr. 1.12.2019 per fylkeskommune og kommune og endring i ansettelse pr. 1.12.2020. Prosent.

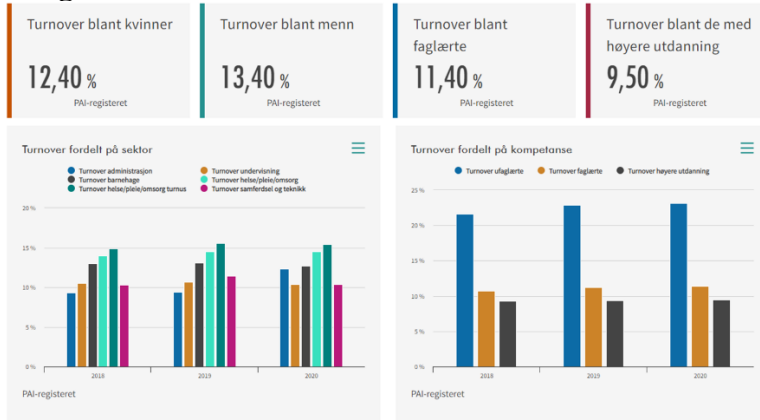
Komm.nr	Kommune	Tilsatt i fylkeskommunen/kommunen pr. 1.12.2019	Fremdeles tilsatt i samme fylkeskommune/kommune pr. 1.12.2020	Tilsatt i annen fylkeskommune/kommune pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt i fylkeskommunal/kommunal forvaltning pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt pr. 1.12.2019 men tilsatt pr. 1.12.2020
3815	DRANGEDAL	100,0	91,0	1,1	7,9	7,9
3816	NOME	100,0	84,9	1,9	13,2	12,6
3817	MIDT-TELEMARK	100,0	83,6	2,3	14,1	13,2
3818	TINN	100,0	87,0	1,3	11,7	9,1
3819	HJARTDAL	100,0	88,7	2,1	9,3	12,9
3820	SELJORD	100,0	86,4	4,1	9,4	11,2
3821	KVITSEID	100,0	84,6	6,2	9,2	12,4
3822	NISSDAL	100,0	83,7	3,0	13,3	14,0
3823	FYRESDAL	100,0	80,0	2,4	17,6	16,5
3824	TOKKE	100,0	88,6	1,9	9,6	10,5
3825	VINJE	100,0	86,2	2,8	11,0	14,9
4200	AGDER	100,0	86,7	1,4	11,9	10,7
4201	RISØR	100,0	74,8	1,7	23,5	3,4
4202	GRIMSTAD	100,0	87,3	1,7	11,0	11,3
4203	ARENDAL	100,0	89,7	1,1	9,2	8,4
4204	KRISTIANSAND	100,0	83,9	1,1	15,0	18,1
4205	LINDESNES	100,0	86,8	0,8	12,4	14,3
4206	FARSUND	100,0	86,7	2,5	10,9	14,5
4207	FLEKKEFJORD	100,0	84,8	2,3	12,9	10,5
4211	GJERSTAD	100,0	86,5	3,0	10,5	9,4
4212	VEGÅRSHEI	100,0	80,4	4,3	15,3	3,3
4213	TVEDESTRAND	100,0	88,4	1,4	10,2	9,1
4214	FROLAND	100,0	88,1	2,0	9,9	15,3

HOVEDSTILLINGER I KOMMUNER OG FYLKESKOMMUNER.

Endring i ansettelse. Ansatte tilsatt pr. 1.12.2019 per fylkeskommune og kommune og endring i ansettelse pr. 1.12.2020. Prosent.

Komm.nr	Kommune	Tilsatt i fylkeskommunen/kommunen pr. 1.12.2019	Fremdeles tilsatt i samme fylkeskommune/kommune pr. 1.12.2020	Tilsatt i annen fylkeskommune/kommune pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt i fylkeskommunal/kommunal forvaltning pr. 1.12.2020	Ikke tilsatt pr. 1.12.2019 men tilsatt pr. 1.12.2020
4215	LILLESAND	100,0	84,8	4,4	10,8	11,4
4216	BIRKENES	100,0	85,9	2,6	11,5	13,9
4217	ÅMLI	100,0	86,7	1,6	11,7	11,7
4218	IVELAND	100,0	81,7	3,4	14,9	10,9
4219	EVJE OG HORNNES	100,0	89,3	1,3	9,4	12,2
4220	BYGLAND	100,0	83,2	3,7	13,0	13,7
4221	VALLE	100,0	87,3	3,6	9,1	15,2
4222	BYKLE	100,0	83,9	1,7	14,4	13,3
4223	VENNESLA	100,0	86,9	1,6	11,5	14,5
4224	ÅSERAL	100,0	85,6	3,9	10,5	12,4
4225	LYNGDAL	100,0	82,3	5,1	12,7	14,4
4226	HÆGEBOSTAD	100,0	86,0	1,2	12,8	
4227	KVINESDAL	100,0	86,0	1,3	12,7	17,7
4228	SIRDAL	100,0	80,9	3,6	15,5	10,1
4600	VESTLAND	100,0	90,2	1,1	8,7	12,8
4601	BERGEN	100,0	84,7	1,5	13,8	14,4
4602	KINN	100,0	83,5	2,1	14,4	11,0
4611	ETNE	100,0	84,0	2,8	13,2	18,0
4612	SVEIO	100,0	83,3	2,4	14,3	14,6
4613	BØMLO	100,0	88,3	0,6	11,1	14,3
4614	STORD	100,0	88,5	1,2	10,3	10,3
4615	FITJAR	100,0	85,9	2,1	12,0	10,0
4616	TYSNES	100,0	83,7	2,4	13,9	

Norge samlet sett:



Agder samlet sett:

