

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

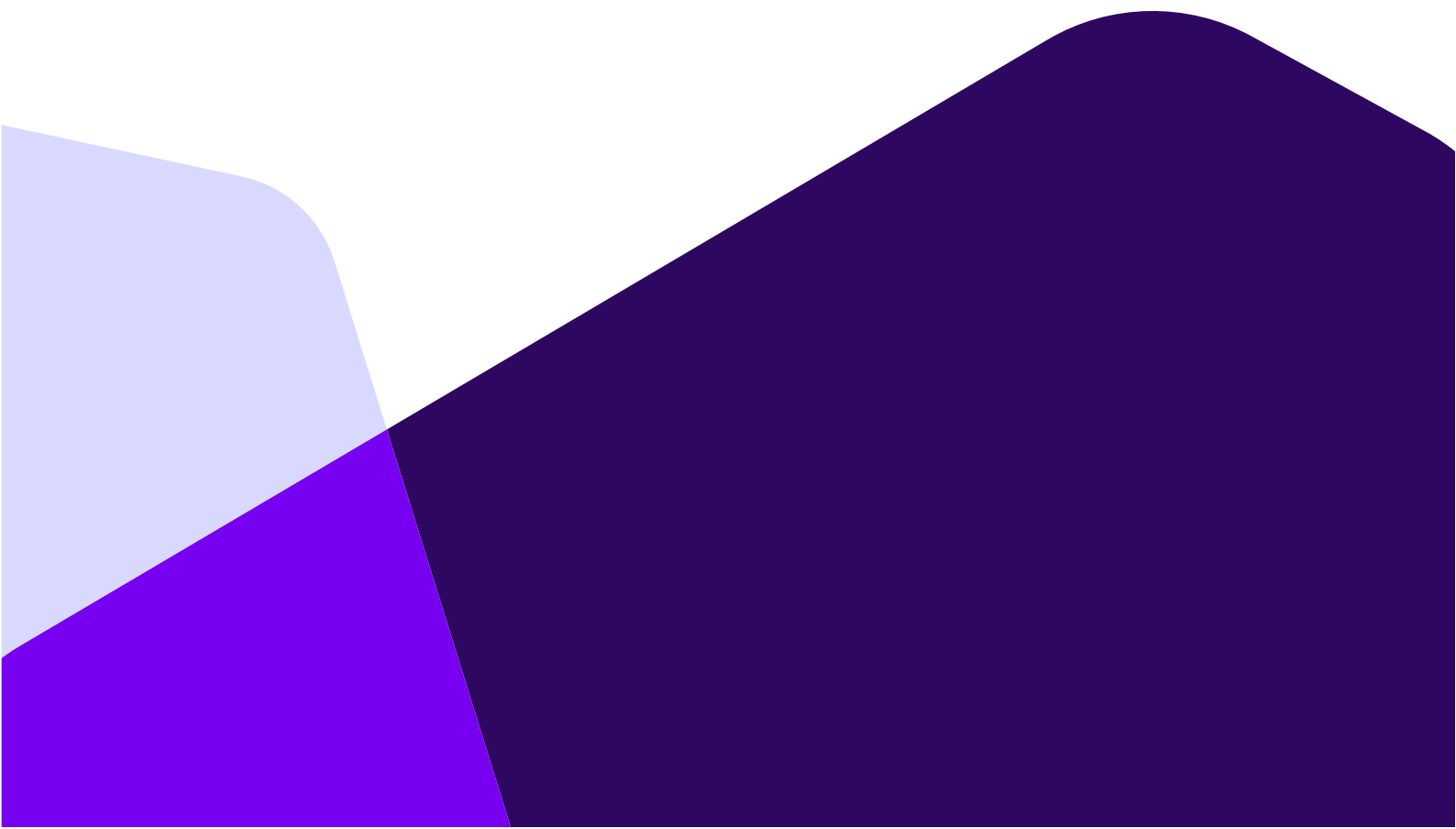
Mastergradavhandling

Studieprogram: Master i pedagogikk, utdanningsledelse

2024

Tonje Harbek Brokke

Nyutdannet lærer fra femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning: Skoleeieres
refleksjoner rundt oppfølging, veiledning og bruk av kompetanse.



Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsforskning

Institutt for Pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Tonje Harbek Brokke

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Sammendrag

Denne oppgaven handler om skoleeiers perspektiver på Induction, veiledning og bruk av nyutdannede grunnskolelærere med master sin kompetanse både på individnivå og inn i et profesjonelt læringsfellesskap.

Fokuset er på den nyutdannede lærerens første tid i yrket og skoleeiers refleksjoner rundt støtten de nyutdannede trenger og tilbys i skolene og kommunene. Jeg har valgt denne perioden fordi det er en spesielt sårbar periode i en nyutdannet lærers liv (Feiman-Nemser 2010), og det er interessant å undersøke hvordan kommuner som skoleeiere og ansvarlige for å ivareta og utvikle både arbeidstakere og kompetanse reflekterer over sin rolle og sine bidrag i denne perioden både i et profesjonsperspektiv og et individperspektiv. Ved å belyse disse refleksjonene søker jeg å gi et bredere kunnskapsgrunnlag for skoleeiere/kommuner i deres arbeid med å ta imot nyutdannede grunnskolelærere med masterutdanning og utnytte deres kompetanse til beste både for den enkelte læreren og for profesjonsfellesskapet.

I denne oppgaven presenteres perspektiver og uttalelser fra et utvalg av skoleeierrepresentanter knyttet til deres refleksjoner rundt ansvar for og bidrag til tilrettelegging, forståelse og kunnskap om veiledning som et bidrag til nyutdannedes profesjonelle utvikling både individuelt og i et profesjonsfellesskap, kompetanseutvikling i personalet, og deres perspektiver på betydningen av veiledning i denne utviklingen.

En grundig gjennomgang av analyse og teori har ført til følgende funn i oppgaven:

1. Skoleeierne verdsetter inductionprogram og veiledning som en viktig del av nyutdannedes utvikling mot en selvstendig og autonom profesjonsutøver som har tro på seg selv og sine evner til å undervise og utvise nødvendig faglig skjønn i undervisningen
2. Skoleeierne er bevisste sin rolle knyttet til å være en tilrettelegger for at nyutdannedes læring og kompetanse utvikles og benyttes, men de er usikre på

hvordan de skal bruke den nye forskningskompetansen de nyutdannede bringer til profesjonsfellesskapet.

3. Skoleeier ser betydningen av sitt lederskap som et ledd i et større samarbeid preget av gjensidig avhengighet mellom aktørene og tillitsbaserte relasjoner for å få frem de beste resultatene, men at de ser et forbedringspotensiale i hvordan de kan invitere nyutdannede lærere til å dele sin kompetanse og bruke denne i utviklingsarbeidet.

Abstract

This thesis is about the school owner's perspectives on Induction, mentoring and use of newly qualified primary school teachers with a master's degree competende both on an individual level and in a professional learning community.

The focus is on the newly qualified teacher's first time in the profession and the school owner's reflections on the support the newly qualified teachers need and are offered in schools and municipalities. I have chosen this period because it is a particularly vulnerable period in the life of a newly qualified teacher (Feiman-Nemser 2010), and it is interesting to examine how municipalities, as school owners and responsible for safeguarding and developing both employees and competence, reflect on their role and their contributions in this period both from a professional perspective and an individual perspective. By elucidating these reflections, I seek to provide a broader knowledge base for school owners/municipalities in their work to accept newly qualified primary school teachers with a master's degree and utilize their expertise for the best both for the individual teacher and for the professional community.

In this thesis, perspectives and statements from a selection of school owner representatives are presented related to their reflections on responsibility for and contribution to facilitation, understanding and knowledge of guidance as a contribution to new graduates' professional development both individually and in a professional community, competence development in staff, and their perspectives on the importance of guidance in this development.

A thorough review of analysis and theory has led to the following findings in the thesis:

1. The school owners value the induction program and guidance as an important part of the new graduate's development towards an independent and autonomous professional practitioner who has faith in himself and his abilities to teach and show the necessary professional judgment in teaching

2. The school owners are aware of their role in being a facilitator for new graduates' learning and skills to be developed and used, but they are unsure of how to use the new research skills the graduates bring to the professional community.

3. School owners see the importance of their leadership as part of a larger collaboration characterized by mutual dependence between the actors and trust-based relationships in order to achieve the best results, but that they see a potential for improvement in how they can invite newly qualified teachers to share their expertise and use this in the development work.

Innhold

Sammendrag	2
Abstract	4
Forord	8
1 Presentasjon og aktualitet	9
1.1 Bakgrunn og tidligere forskning	12
1.2 Fremgangsmåte for datainnhenting	19
1.3 Oppgavens disposisjon	20
2. Teoretisk rammeverk	21
2.1 Inductionprogram og veiledning	21
2.2 Skoleeier og skoleutvikling	28
3. Metode	31
3.1 Metodisk design	31
3.2 Vitenskapelig ståsted	31
3.3 Kvalitativ forskning	32
3.4 Valgte metoder	33
3.5 Kvalitative intervju	33
3.6 Utvalg	34
3.7 Semistrukturert intervjuguide	34
3.8 Gjennomføring av intervju og intervjuguide	36
3.9 Etske vurderinger	37
3.10 Validitet og reliabilitet	38
3.11 Bearbeidelse, transkribering og bruk av data	38
3.12 Begrensninger i studien	40
3.13 Klargjøring for analyse	40
4. Analyse	43
4.1 Skoleeieres refleksjoner rundt Inductionprogram- og veiledning for nyutdannede lærere	43

4.2 Forventninger til og forvaltning av nyutdannedes kompetanse individuelt og i profesjonsfellesskapet	47
5. Drøfting	52
5.1 Inductionprogram og veiledning	53
5.2 Verdsettelse og bruk av kompetanse	55
5.3 Bruk av nyutdannedes kompetanse i profesjonsfellesskapet	57
6. Oppsummering og veien videre	58
7. Litteraturliste	61

Forord

Denne avhandlingen er avslutningen på en spennende og tidvis krevende reise gjennom de siste fire årene som deltidsstudent ved siden av full jobb. Prosessen har vært både givende og utfordrende, og hele masterløpet har vært en lang læringsprosess. Gjennom deltakelse i forskningsprosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke har jeg deltatt i ulike prosesser og innhentet, tolket, analysert, drøftet og presentert data, noe som har vært til uvurderlig støtte i utarbeidelsen av denne masteroppgaven. Jeg har satt meg inn i relevant teori, utviklet kunnskap gjennom å innhente og bearbeide data, og har valgt ut relevant data til denne oppgaven som er mitt forskningsmessige bidrag til STEP.

Videre bakgrunnsmateriale, rapporter og resultater fra STEP finnes på nettsiden

www.usn.no/step .

Samarbeid med medstudenter – både de jeg har vært i kollokviégrupper med de siste fire årene og de to andre masterstudentene som også har deltatt i STEP– har vært en glede og en kilde til utvikling, refleksjon og nye perspektiver. Jeg vil rette en stor takk til alle mine medstudenter, undervisere og veiledere på studiet på Universitetet i Sørøst-Norge for verdifulle innspill. En kjempestor takk går også til alle i forskningsprosjektet STEP for gode diskusjoner, og en særlig takk til forskningsleder og professor Eva Bjerkholt. Hennes kloke innspill og evne til å greie ut floker når det tukler seg litt har vært en uvurderlig støtte. Dosent emeritus Knut-Rune Olsen har også vært en bauta å lene seg på: TAKK!

Takk til ledelse og kollegaer ved Universitetet i Sørøst-Norge som oppfordrer sine ansatte til å utvikle sin kompetanse, og som har tilrettelagt for at jeg kunne gjennomføre dette løpet. Takk til familie og venner som har tålt en fraværende datter, søster og venninne. Den aller største takken skal likevel datteren min Taran ha. Utallige kvelder, helger og ferier har gått med til dette prosjektet, og forsaker har blitt gjort på begge sider. Takk for at du har heiet på meg, for overraskelser på kontoret og ferdige middager seint på kvelden, is-pauser i sommervarmen og for at du har hatt trua på mammaen din. Jeg hadde ikke klart det uten deg.

Tonje Harbek Brokke

Notodden, 02.09.2024

Tonje Harbek Brokke

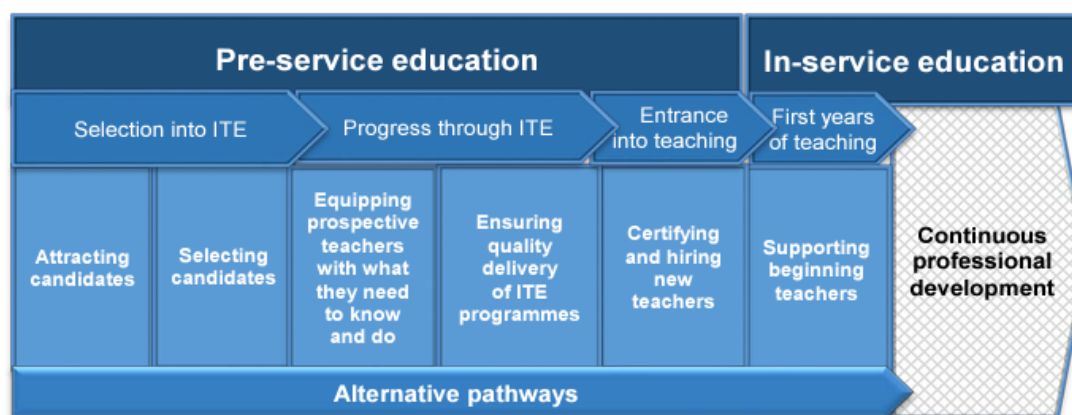
1 Presentasjon og aktualitet

Mangel på lærere er et svært aktuelt tema både i Norge, Norden, Europa og resten av verden. Nordiska Lärarorganisationers Samråd (NLS) ved generalsekretær Christer Holmlund (2023) er blant de som hevder at læreren er viktigste ressursen for å oppnå våre ambisiøse mål om å tilby et utdanningstilbud som gir like muligheter for alle uavhengig av bakgrunn, og at vi kun kan nå våre mål gjennom lærerens viktige bidrag. I sin siste rapport fra desember 2023 peker NLS på Nordens delte utfordring med mangel på lærere. Det er nok flere årsaker til dette, men to hovedfaktorer som trekkes frem er at ikke nok unge velger lærerutdanning og at mange lærere – både nyutdannede og mer erfarne - velger å forlate yrket av ulike årsaker, som for eksempel lønn, arbeidsforhold, arbeidsmengde og mulighet til videre profesjonell utvikling (s. 4 - 5). Denne bakgrunnen viser at mangelen på lærere er et større, komplekst samfunnsproblem, og som gir grunn til bekymring for hvordan vi sammen skal forvalte samfunnsoppdraget om utdanning og dannelse for kommende generasjoner.

Å rekruttere og beholde lærere i yrket er en delt samfunnsutfordring over hele verden, og i veiledning av nye lærere settes ofte i sammenheng med dette. OECDs Teaching and Learning International Survey (TALIS), verdens største internasjonale undersøkelse om lærere og skoleledere, setter søkelys på arbeidsforhold og læringsmiljø i skoler for å bistå land med å vurdere og utvikle politikk som skal legge til rette for god undervisning (2008 s. 17). Basert på data fra disse undersøkelsene er det gitt ut flere aktuelle rapporter. I 2008 kom rapporten «The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008» hvor data fra undersøkelser blant lærere i 23 land angående deres arbeidsforhold, undervisning- og læringsforhold i skolen presenteres for å sammenligne policyer og gi en mulighet for å lære av hverandre. Ved å sammenligne intervjudata med erfaringer og perspektiver fra både nyutdannede og mer erfarne lærere og sette dette inn i en kontekst hvor likheter og ulikheter kan tolkes og analyseres ønsker man å belyse elevers læringsopplevelse hos begge typer lærere, samtidig som man kan se på mulige implikasjoner dette kan gi på videre politikkutvikling i feltet (s. 3 – 4). I OECD-rapporten «A Flying Start. Improving Initial Teacher Preparation Systems» (2019a) ser vi i modell 1 at systemer for nyutdannede lærere er første steget i et kontinuum for

profesjonsutvikling i læreryrket/livslang læring, og må forstås som et system med mange aktører og handlinger (s. 11).

Figure 1.1. Teacher Education Pathway Model



Source: Adapted from Roberts-Hull, K., B. Jensen and S. Cooper (2015), A New Approach: Reforming teacher education, Learning First, Australia.

Figur 1: OECD 2019a s. 18

Modellen viser en tidslinje som starter med tiltak for rekruttering til lærerprofesjonen, fortsetter med gjennomføring av utdanning (pre-service education), og fortsetter med overgangen til yrket, første tiden yrket og så videre profesjonell utvikling (In-service education). Gjennom ulike trinn er fokuset å gi et utdanningstilbud av høy kvalitet som gir lærerne det nødvendige kunnskaps- og handlingsgrunnlaget for å utøve sin gjerning og sitt yrke. Dette kontinuumet starter med å tiltrekke kandidater til grunnutdanningen, opptak av lærerstudenter og fortsetter så gjennom lærerutdanningen, inngangen til læreryrket, første årene i yrket og videre gjennom hele yrkesløpet gjennom ulike kompetansehevende tiltak som f.eks etter- og videreutdanning. De ulike stadiene er illustrert i Figur 1 for å fungere som en ramme for igangsettelse av ulike tiltak og policyer.

Rapporten «Education at a Glance 2018» (2018) viser til prosentandelen av lærere som får tildelt en mentor som en del av oppfølgingen. Dataene viser også at nyutdannedes oppgaver er de samme som de mer erfarne lærernes, på tross av at de tydelig melder et behov for støtte og bistand til utvikling av kunnskap om f.eks klasseromsledelse, læringsmiljø og utfordrende adferd i klasserommene. De nyutdannede mener også selv at

profesjonsutvikling har stor påvirkning på deres utvikling som lærere (s. 10). Rapporten oppsummeres med å slå fast at landene må etablere og opprettholde et helhetlig og bærekraftig system for nyutdannede læreres utvikling som del av livslang læring som et grunnlag for videreutvikling gjennom hele lærerkarrieren slik at lærerne har høy kvaliteten på undervisningen og kan hjelpe elevene med å utnytte sitt fulle potensial (s. 11 – 13).

Den nye masterbaserte grunnskolelærerutdanningen som ble innført i 2017 gjør nå at nyutdannede grunnskolelærerne har med seg forskerkompetanse inn i skolen. Skoleeiere (fylker og kommuner) er arbeidsgivere for de nyutdannede lærere, og har et overordnet ansvar både for deres individuelle kompetanseutvikling og for utvikling av gode profesjonsfellesskap i skolene. Kommunene deler ansvaret for en slik utvikling med andre aktører som stat, fylke, rektorer og andre lærere, og er en del av et samspill og samarbeid rundt et opplæringstilbud som setter elevens læring i fokus. I denne oppgaven er mitt fokus på den første perioden i In-service education-perioden fra OECD's modell (figur 1) hvor fokuset er støtte for nyutdannede lærere. Jeg har valgt denne perioden fordi det er en spesielt sårbar periode i en nyutdannet lærers liv (Feiman-Nemser 2010, Britton et al., 2003). Perioden regnes som en avgjørende periode for at nyutdannede lærere forblir i yrket (Ingersoll & Strong, 2011), og dette er en tematikk jeg jobber tett med til daglig og har stor interesse for.

Jeg har valgt å sette fokus på kommunen/skoleeierne fordi de gjennom sin rolle som arbeidsgivere har en stor innflytelse på hvordan nyutdannede lærere tas imot, ivaretas og får utvikle seg i profesjonen, og avgrenser det videre til å se på skoleeiers refleksjoner knyttet til nyutdannede læreres kompetanse og hvordan inductionprogram og veiledning kan bidra til utviklingen av både den enkelte lærers individuelle profesjonsutøvelse og felles utvikling av profesjonsfellesskapet i skolen. Jeg ser på perspektiver og uttalelser fra et utvalg av skoleeierrepresentanter knyttet til å ta ansvar for og bidra til tilrettelegging, forståelse og kunnskap om veiledning som et bidrag til nyutdannedes profesjonelle utvikling i et profesjonsfellesskap, skoleeiers ansvar for å sørge for kompetanseutvikling i personalet, og deres perspektiver på betydningen av veiledning i denne utviklingen. Ved å belyse disse refleksjonene søker jeg å gi et bredere kunnskapsgrunnlag for skoleeiere/kommuner i deres

arbeid med å ta imot nyutdannede grunnskolelærere med masterutdanning og utnytte deres kompetanse til beste både for den enkelte læreren og for profesjonsfellesskapet.

Problemstillingen for oppgaven er:

«Nyutdannet lærer fra femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning: Skoleeieres refleksjoner rundt oppfølging, veiledning og bruk av kompetanse.»

1.1 Bakgrunn og tidligere forskning

Flere forskere har pekt på betydningen et positivt syn på egen arbeidssituasjon har for lærere i forhold til deres oppfatning av egen lærerrolle (Lortie, 1975; Renzulli et al., 2011), noe som igjen vil ha innflytelse på deres motivasjon til å bli i yrket (Lortie, 1975; Ingersoll, 2001; Klassen et al., 2009). Veiledning har en positiv innflytelse på engasjement og fastholdelse av lærere, klasseromsundervisningspraksis og studentprestasjoner (Bjerkholt 2013, Frederiksen 2020, Ingersoll og Strong 2011). Utvikling av forskningsbasert kunnskap er en viktig del av arbeidet for å innføre en helhetlig veiledningsordning for nyutdannede lærere. Forskningsbasert kunnskap er nødvendig for politikkutforming og praksis, og danner grunnlaget for beslutninger som vil påvirke aktørene i feltet, være seg skoleeiere, skoleledere, nyutdannede, deres veiledere og deres kollegaer.

Hva er det så som er spesielt ved lærere, og da særlig nyutdannede lærere? Nye lærere har noen intensive år i starten av sin karriere - en fase med kompleks atferdsmessig, konseptuell profesjonell læring, faglig utvikling og gjensidig samhandling og sosialisering. Mork et al (2024) peker på at det særegne ved læreryrket er møtet med eleven, og deler lærerens jobb inn i tre deler: Læreren i møte med eleven, læreren som del av et profesjonelt fellesskap, og læreren i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere. Veiledning for nyutdannede lærere skal bidra til at nyutdannede lærere kan styrkes og nyttiggjøre sin utdanning og kompetanse til beste for eleven, og er en integrert del av et sammenhengende system for profesjonell utvikling for nyutdannede lærere. Forskingen på feltet er i utvikling, og er særlig aktuelt i den offentlige diskursen rundt læreryrkets attraktivitet og å rekruttere og beholde lærere i barnehager, skoler og videregående opplæring.

Flere studier identifiserer tre nøkkelfaktorer for å støtte nyutdannede læreres profesjonelle læring (Wang, Odell & Sharon 2008, Shockley, Watlington & Felsher 2013). Hovedfaktorene kan oppsummeres slik:

- 1) Kvalifiserte veiledere
- 2) Varierte læringsaktiviteter, som gjensidig observasjon og tilbakemelding på undervisning, teamarbeid, nettverk, kollegastøtte, veiledning, etc.
- 3) Kontekstuelle faktorer som skoleledelse og skolekultur

Veiledningsprogram for nyutdannede lærere har vært på agendaen i Norge siden midten av 1990-tallet, og det har vært ulike former for avtaler og strategier for hvordan nyutdannede lærere skal få veiledning siden. Som et ledd i strategien Lærerutdanning 2025 ble dette politisk formalisert i 2017 gjennom et vedtak i Stortinget om at regjeringen og partene i arbeidslivet skulle utforme nasjonale rammer (med rom for lokal tilpasning) for veiledning av nyutdannede lærere. Dette ble gjort i 2018, og de nasjonale rammene består av tre elementer:

1. Prinsipper og forpliktelser ble samlet i dokumentet «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole» og signert av partene (Kunnskapsdepartementet, KS, Private Barnehagers Landsforbund (PBL), Friskolenes kontaktforum, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene, Norsk Lektorlag, Skolelederforbundet og Universitets- og høyskolerådet (UHR). Nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede lærere var observatør og bidro med forskningsbasert kunnskap om overgang mellom utdanning og yrke og veiledningsordninger i Norden).
2. En skriftlig faglig veileder på Utdanningsdirektoratet hjemmesider (<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a146868>)
3. Veiledende rammer for veilederutdanning (30 studiepoeng)

På nettsiden finner vi også eksempler på gode veiledningsordninger. Her fastslås det at gode og bærekraftige veiledningsordninger er avhengige av at aktørene har en tydelig forståelse av ansvar, oppgaver og forpliktelser, og at det er barnehage- og skoleeiers ansvar å ivareta

nyutdannede gjennom blant annet veiledning og kompetanseutvikling. Her ligger også flere gode eksempler som skoleeier kan ta med seg når de vurderer hvordan de vil organisere veiledningstilbudet for de nyutdannede i sin kommune:

4. Kartlegge veiledningsbehovet i egen kommune i samarbeid med rektor/styrer
5. Kartlegge tilgjengelig veiledningskompetanse i egen organisasjon
6. Vurdere om man kan etablere en egen ordning med egne veiledere eller om det er mer hensiktsmessig å inngå samarbeid på tvers av kommuner, fylkeskommuner og private aktører
7. Utarbeide en overordnet plan for etablering og oppfølging av veiledningsordninger og forankre denne politisk og administrativt
8. Vurdere hvem som skal omfattes av ordningen ved å konkretisere hva som kjennetegner en nyutdannet nytilsatt
9. Sørge for systematisk samarbeid med lærerutdanningen om organisering og omfang av veiledningsordningen basert på forskningsbasert kunnskap
10. Utarbeide en plan for kompetanseutvikling for veiledere i samarbeid med lærerutdanningen i regionen
11. Se kompetanseutvikling av veiledere i sammenheng med øvrige kompetanseutviklingstiltak i regionen, for eksempel Re-komp og De-komp (hentet 21.05.2024)

Det mangler altså ikke på gode praktiske råd på hvordan skoleeiere kan organisere veiledningstilbud for nyutdannede lærere – men hva tenker skoleeierne selv om veiledning, hvordan de legger til rette for veiledningsordninger og kompetanseutvikling i sin kommune, og sitt ansvar for og bidrag til at nyutdannede grunnskolelærerne med master får en plass i profesjonsfellesskapene ved de individuelle skolene som gjør at de kan utvikle seg som profesjonsutøvere – til beste for både den nyutdannede, profesjonsfellesskapet og ikke minst elevene? Disse undringene ligger til grunn for utarbeidelsen av en semi-strukturell intervjuguide som benyttes i datainnhenting for oppgaven.

Tidligere forskning viser at veiledningsprogrammer for nyutdannede lærere som en del av en strategi for kompetanseutvikling i skolen har en effekt både for lærerens motivasjon,

undervisningskvalitet og elevenes prestasjoner (Ingersoll og Strong, 2011; Thomas, Tuytens, Moolenaar, Devos, Kelchtermans og Vanderlinde, 2019; Frederiksen, 2020) og at skoleeier spiller en sentral rolle i hvordan disse veiledningsprogrammene ledes, organiseres og gjennomføres (Laugerud 2019). Nyutdannede lærere kommer inn i en skolekultur og i et profesjonsfellesskap som de ikke kjenner fra før.

Marit Aas (2013) viser til at ledelse i skolen kjennetegnes ved samhandling mellom aktører som «hele tiden må forhandle om hva som skal forandres», og peker på at de gode modellene må utvikles lokalt og ikke kopieres fra andre kommuner (s. 9). I et læringsfellesskap må alle ha en rolle, de er legitime medvirkere. Aktivitetssystemene består av ulike eksplisitte og implisitte regler og normer som påvirker aktørene i aktivitetssystemet (Aas 2013), og som kan oppsummeres på følgende måte: Regler er de eksplisitte og implisitte normene og reguleringene som påvirker interaksjonen og handlingene i aktivitetssystemet, fellesskapet inneholder aktørene som deler samme objekt og er hvor aktivitetene skjer, og arbeidsdeling handler både om hvordan medlemmene i fellesskapet fordeler oppgaver, makt og status seg imellom (s. 39).

I denne oppgaven vil jeg presentere tidligere forskning som handler om Inductionprogram og veiledning samt betydningen av utvikling og forvaltning av kompetanse i skolen. Jeg har valgt disse to områdene fordi funnene fra den kvalitative undersøkelsen viser at dette er områder skoleeierne har mange refleksjoner rundt og innspill til, og fordi skoleeierperspektivet på disse områdene har betydning for hva slags veiledningsprogram nyutdannede får tilbud om og hvordan de får delta i og bidra til et utviklende profesjonsfellesskap.

Induction og betydningen av veiledning som en del av inductionprogram er forskningsfelt som får stadig større fokus både nasjonalt og internasjonalt (Ingersoll & Strong, 2011; Attard-Tonna, Bjerkholt & Holland, 2017; Shanks et al., 2020). Olsen et al. (2020) skriver om veiledningens betydning i nordisk og internasjonal sammenheng, og ser på likheter og ulikheter mellom veiledningsprogram som tilbys i de ulike nordiske landene. Det ser ut til å være en gradvis økning av lokale veiledningsprogram fra 2009 og frem til i dag, og denne utviklingen skjer gjerne i samarbeid med de ulike aktørene i utdanningsfeltet som f.eks

Utdanningsdirektoratet, KS og fagforeninger (s. 23). Dette samarbeidet om politikkutvikling for inductionprogram og veiledning vil ha betydning for kommunene som skoleeiere i form av et bredt erfarings- og kunnskapsgrunnlag basert på både praksis og forskningsbasert kunnskap, og vil derfor være et relevant perspektiv å ta med i denne oppgaven.

I NOU (Norges offentlige utredninger) 2022:13 «Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole» er det viet et eget kapittel (kap. 11) som omhandler rett til et Introduksjonsår for nyutdannede lærere. Her defineres også formålet med veiledning av nyutdannede lærere som «...at det skal være utviklende for den nyutdannedes utøvelse av lærerrollen og for profesjonsfellesskapet» (s. 151). Rapporten viser til Schaefer, Long og Clandinin (2012) sin forskning når betydningen av at nyutdannede lærere ses som en ressurs som kan tilføre profesjonsfellesskapet ny kunnskap og styrke læringsfellesskap og gjensidig læring trekkes frem.

Erfaringer og funn fra flere evalueringer av nasjonale forsøksordninger og programmer for veiledning (Rambøll 2015, 2020, 2021) viser at selv om skoleeierne/kommunene har ulike tilbud, så er effekten av veiledning positiv og bidrar til at de nyutdannede lærerne opplever større mestring i møtet med elevene, og ulike arbeidssituasjoner, og at de i større grad klarer å reflektere over sin egen kompetanse, praksis og bidrag til læringsmiljø. For skoleeier som arbeidsgiver og ansvarlig for å ivareta de nyutdannede lærerne vil dette være et viktig bidrag til å utvikle og fornye profesjonsfellesskapet i tillegg til å være et virkemiddel til å rekruttere og beholde gode lærere (NOU 2022:13 s. 154).

Så langt har jeg presentert den teoretiske bakgrunnen for oppgaven. Min egen motivasjon for å jobbe med dette temaet kommer fra å ha jobbet med veiledning og veiledningsordninger både lokalt, regionalt, nasjonalt, nordisk og internasjonalt i min rolle som rådgiver ved Universitetet i Sørøst-Norge de siste 20 årene. I løpet av denne tiden har jeg fått jobbe tett sammen med både forskere og andre aktører som Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet, KS, Utdanningsforbundet og Pedagogstudentene/Lærerstudentene i Utdanningsforbundet knyttet til veiledning og utdanningspolitikk, og jeg har sett nytten og verdien av tverrsektorielt samarbeid. Gjennom over 20 år som lokalpolitiker og nå som fylkespolitiker, i tillegg som kommunal representant

i KS fylkesting og fylkesstyre (Vestfold og Telemark og Telemark) i en årrekke, har jeg fått se og oppleve skoleeiers rolle i praksis. 15 år som tillitsvalgt (10 som hovedtillitsvalgt) har også gitt meg en forståelse for og respekt for trepartssamarbeidets betydning for utvikling og erfaringsutveksling. Derfor var det naturlig for meg å ville se på skoleeiers perspektiver i forhold til veiledningstilbud for nyutdannede lærere, og da spesielt på deres tanker rundt det å få nyutdannede lærere fra den nye grunnskolelærerutdanningen med master inn i sine skolekulturer og profesjonsfellesskap. Dette var også søknadsgrunnlaget da jeg fikk tildelt ett av KS' masterstipender for 2024.

Datainnhenting til oppgaven er gjort gjennom deltakelse i det tverrsektorielle forskningsprosjektet «Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke (STEP), som er et samarbeid mellom KS, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene (Lærerstudentene i Utdanningsforbundet fra mai 2024), Norges arktiske universitet – UiT og Universitetet i Sørøst-Norge. Forskningsprosjektets mål er å bidra til kunnskapsbasert politikkutvikling i sektoren når det gjelder utvikling og implementering av nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede lærere. Utvikling av forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerstudent til lærer vil være et bidrag til å møte utfordringer i samfunnslivet som krever tiltak for å beholde flere nyutdannede lærere i skolen. Denne problemstillingen er en problemstilling alle kommuner og fylkeskommuner i landet er kjent med, og min masteroppgave vil derfor ha relevans for et større publikum.

Det er verdt å nevne at jeg har en dobbeltrolle i STEP-prosjektet som både prosjektkoordinator og masterstudent, hvor jeg bidrar både faglig og administrativt til gjennomføringen av prosjektet gjennom arbeid i forskergrupper, innhenting, analyse og presentasjon av data både i artikler, konferanseinnlegg og andre presentasjoner, samt praktiske arrangement, søknadsskriving og jevnlig rapportering til NFR. Denne rollen gir meg som masterstudent en helt unik tilgang til både data, faglig progresjon og diskusjon både med forskere og representanter fra KS og Utdanningsforbundet, og gir meg en solid faglig grunn å stå på når jeg selv skal analysere og drøfte min egen problemstilling. Denne dobbeltrollen er det viktig å være bevisst under hele denne prosessen slik at jeg holder de to rollene adskilt der det er nødvendig, og passer på at mitt arbeid med metoder og analyser er selvstendig og gjennomskinnelig.

1.1.1 Avgrensning

Vår 2022 ble de første grunnskolelærerne fra det nye 5-årige utdanningsløpet med master uteksaminert fra norske universitet og høyskoler, og høst 2022 startet de sin lærergjerning i norske skoler. Denne gruppen med nyutdannede lærere med masterkompetanse utgjør en ny type lærer i den norske grunnskolen, noe som gjør det naturlig å se på hvordan akkurat denne gruppen blir møtt og hvordan de følges opp på skoler og i kommuner. I denne oppgaven vil jeg gå inn i det norske perspektivet, men vil vise til nordisk og internasjonale erfaringer og forskning der det faller naturlig.

Den nyutdannede læreren er en av flere aktører som bidrar inn i dette samspillet mellom stat, skoleeiere, rektorer, kollegaer, veiledere og nyutdannede, og i denne oppgaven ser jeg på hvordan skoleeiere ser på og tilrettelegger for veiledningsordninger for nyutdannede grunnskolelærere med mastere som en del av deres utvikling som profesjonsutøvere i et profesjonsfellesskap. Jeg vil også avgrense mitt analytiske hovedfokus til punkt 4 og 5 i dokumentet «Prinsipper og forpliktelser» som omhandler skoleeiers oppfatning av egen rolle og utfordringer knyttet til videreutvikling av den nyutdannedes kompetanse og praksis og å inkludere, anerkjenne og bruke den nyutdannede som ressurs og bidragsytere i profesjonsfellesskapet.

1.1.2 Begrepsavklaring

Begrepet «**skoleeier**» brukes i denne oppgaven for å representere en kommune, fylkeskommune eller styre for en privat skole som etter Opplæringsloven har ansvar for opplæring og spesialpedagogisk hjelp. Skoleeierbegrepet vil her være representativt både for kommunen og for de administrative representantene som er satt til å utføre oppdraget. Begrepet «kommune» kunne naturligvis også blitt brukt, men siden politiske dokument som oppgaven relaterer seg til (Opplæringsloven (2024), Kunnskapsløftet, Fagfornyelsen, Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole (2021) m.fl.) også benytter skoleeier, så velger jeg å bruke samme terminologi.

Begrepet «**nyutdannet lærer**» omfatter her alle lærere med fullført mastergrunnskoleutdanning, uavhengig av fast eller midlertidig ansettelse, og brukes gjerne de to første årene i yrket. I dokumentet «*Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*» fra de nasjonale rammene (2019) defineres en nyutdannet nytilsatt lærer slik: «En lærer i de to første årene som ansatt i barnehage eller skole etter endt grunnutdanning, i fast eller midlertidig stilling.». Jeg velger å benytte samme definisjon, samtidig som det er viktig å påpeke at induction-perioden for nyutdannede ikke nødvendigvis kan begrenses til to år.

Begrepet «**Induction**» beskriver overgangsperioden fra lærerutdanning til å bli en profesjonell lærer, men induction brukes også i sammenheng med «induction-program», som viser til programmer med ulike aktiviteter og innhold for overgangsperioden hvor veiledning er en av flere aktiviteter. Det foreligger ikke en fullgod oversettelse av begrepet til norsk, og jeg velger derfor å bruke den engelske betegnelsen i oppgaven.

Begrepet «**aktør**» brukes i for å betegne en person, gruppe, organisasjon eller institusjon som har en aktiv rolle på et bestemt område (Store norske leksikon). I denne sammenhengen kan det være f.eks rektor, skoleeier, nyutdannede lærere, KS, fagforeninger, direktorat og departement.

For å få en god flyt i oppgaven og bidra til anonymisering vil alle skoleeiere og nyutdannede omtales med pronomen «hun» eller «henne» når sitat fra intervjuene presenteres.

1.2 Fremgangsmåte for datainnhenting

Gjennom deltakelse i forskningsprosjektet STEP er tilgangen på data og tilhørende litteratur omfattende, og datainnhenting har foregått i flere omganger fra ulike informantgrupper. For å innhente data til denne oppgaven sendte vi en epost til deltakere i KS' skoleeiernetverk, og endte opp med åtte kommuner hvor vi avtalte datainnhenting i form av semistrukturerte intervju med representanter fra følgende nivå: Skoleeiere, rektorer,

veiledere, kollegaer og nyutdannede. Hver kommune fikk tildelt sin egen kontaktperson blant prosjektdeltakerne som hadde ansvar for å følge opp med informasjon om prosjektet, sørge for informert samtykke-erklæringer fra alle informanter og avtale intervjuer- og steder. All informasjon ble lagret i et felles dokument på prosjektets Teams-side, og det ble også opprettet et eget Teams-rom kalt «Skolerommet» for skoleeierne som deltok. Her kunne de legge inn kommunale planer for veiledningsprogram, samt finne referater fra møter og presentasjoner fra ulike fagdager og seminarer de fikk invitasjoner til gjennom deltakelse i STEP.

Intervjuene ble holdt både fysisk (på KS-huset i Oslo) og via Zoom/Teams. I de tilfellene intervjuet var fysisk, ble intervjuene tatt opp på digital diktafon. Intervjuene ble så kodet og transkribert før de ble klare for analyse.

1.3 Oppgavens disposisjon

Oppgaven er delt inn i seks deler med underpunkter:

Del 1: Oppgavens innledende del. Her presenteres oppgavens aktualitet og bakgrunn, samt egen motivasjon for å skrive en oppgave om akkurat dette temaet.

Del 2: Teoretisk rammeverk. Her vil jeg redegjøre for teorien som er knyttet til mitt valgte tema – skoleeiers refleksjoner over oppfølging, veiledning og utvikling av nyutdannede lærere. Tematikk og problemstilling vil bli belyst, og teori som ble brukt både før gjennomføring av intervjuer og datainnsamling og etter analysen hvor det kom opp nye perspektiver vil bli presentert.

Del 3: Metoder. Vitenskapelig ståsted, oppgavens design og metodevalg vil bli redegjort for, samt refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og etiske betraktninger. En analyseredegjørelse vil avrunde kapittelet for å gi en god overgang til neste kapittel om analyse.

Del 4: Analyse. I analysekapittelet vil jeg trekke frem viktige og interessante representative perspektiver fra intervjuene og se hvordan de kan forstås gjennom analyse. Metoden «tematisk analyse» er brukt, og ut fra dataene har særlig to hovedområder eller analysekategorier med hver sine underkategorier utmerket seg.

Del 5: Drøfting. I diskusjonen vil jeg se på hvordan det teoretiske rammeverket i kapittel 2 og funnene i analysekapittelet belyser min problemstilling. Først vil jeg se på hvordan skoleeierne/kommunene reflekterer over veiledningsordninger for nyutdannede i dag, og hvilke forventninger de har til de nyutdannedes kompetanse. Så vil jeg se på hva skoleeierne sier om hvordan de kan nyttiggjøre seg nyutdannedes kompetanse som en del av en overordnet strategi for kompetanseutvikling i kommunen.

Del 6: Oppsummering og veien videre. I oppsummeringen besvarer jeg problemstillingen og presenterer studiens hovedfunn. Tanker om videre forskning og utredning vil også bli presentert.

2. Teoretisk rammeverk

Basert på innholdet og analysen av de kvalitative dataene for denne oppgaven ser jeg særlig på skoleeiers perspektiv på og tanker om nyutdannede sett i sammenheng med Inductionprogram og veiledning. Jeg vil bruke både tidligere og eksisterende politiske styringsdokumenter som ulike rapporter og meldinger samt teorier og modeller fra tilknyttet norsk og europeisk faglitteratur innenfor feltet Induction og veiledning. Faglitteraturen vil være både på norsk og engelsk.

2.1 Inductionprogram og veiledning

Det er bred internasjonal enighet både i forskning og i samfunnet ellers om at nye lærere har noen intensive år i starten av sin karriere. I tillegg til det å være ny som arbeidstaker, skal de også gjennomgå en fase med kompleks atferdsmessig, konseptuell profesjonell læring, faglig utvikling og gjensidig samhandling og sosialisering (Kelchtermans og Ballet, 2002) – både som individuelle profesjonsutøvere og som del av et større læringsfellesskap med rektor,

kollegaer og elever. Det er også enighet om at i det man internasjonalt kaller *Induction period* ser vi at veiledning er den dominerende aktiviteten i inductionprogram for nyutdannede lærere (Bullough, 2012). Kjennskap til og bevissthet om både forskning, erfaringer og praksis på dette området kan være en hjelp for skoleeiere når de skal legge til rette for gode veiledningsordninger til nytte for både kommunene, rektor, kollegaer, nyutdannede lærere og ikke minst elevene.

Bickmore & Bickmore (2010) hevder at induction må ses som en systematisk prosess integrert i en sunn skolekultur som møter nyutdannedes behov både som individer og som profesjonelle yrkesutøvere, og at et bredt tilbud bestående av ulike elementer som f.eks forhold mellom rektor og nyutdannet, lokale mentorer, samarbeidsstrukturer, fokus på nyutdannede og på profesjonell utvikling møter ulike behov og virker støttende for de nyutdannede lærerne. Aspors & Fransson (2015) definerer veiledning som "...en aktivitet, en prosess og et varig forhold mellom en erfaren lærer (veileder) og en mindre erfaren nyutdannet lærer som først og fremst er designet for å støtte den nyutdannede lærerens læring, profesjonelle utvikling og «well-being» og for å legge til rette for deres «induction» i en undervisningskultur og den lokale skolekonteksten» (s.76).

I TALIS-rapporten fra 2018 kan vi lese følgende: *«Additional support activities and structures in the initial years of teaching can help teachers to cope with the challenges they face, as well as to maintain their motivation levels. Both are critical to making them competent and effective, and to convincing them to remain in the profession. Given the impact of teachers on student learning, the effectiveness of teachers new to the profession is an important policy issue.»* Xxxx

Induction-begrepet er komplekst, og det foreligger etter min mening ikke en fullgod norsk oversettelse for begrepet som favner helheten på samme måte. Jeg velger derfor å bruke den engelske betegnelsen i denne oppgaven for å ivareta kompleksiteten i begrepet. Induction kan forstås på flere måter. På den ene siden har vi synet som presenteres i TALIS-rapporten fra 2018, og som støttes av Britton et al (2003) som snakker om induction som en prosess med støttestrukturer. Prosessen er en glidende overgang fra utdanning til yrke som starter i utdanningens siste del og fortsetter de neste 1 – 5 årene i yrket. Det er imidlertid

også vanlig å forstå og benytte begrepet induction i forbindelse med ulike program og aktiviteter for nyutdannede der veiledning er en hovedaktivitet, og som starter når den nyutdannede starter i sin nye profesjon, og det er denne forståelsen jeg vil legge til grunn for denne oppgaven. Det er imidlertid viktig å ha med seg begge disse forståelsene og perspektivene inn i hvordan induction og induction-program kan benyttes både for å se hva som preger denne fasen og hvordan skoleeiere kan bruke denne kunnskapen som et verktøy i overgangsprosessen fra utdanning til yrket og konkret i lærerstartordninger/veiledningsprogram for nyutdannede lærere.

Et spørsmål som naturlig dukker opp når vi snakker om veiledningsordninger og overganger er *når* denne induction-fasen egentlig begynner: starter den den dagen den nyutdannede læreren kommer på jobb og kan ta del i aktiviteter og veiledningsordning i kommunen, eller skal vi se induction i en større helhet og som en ramme rundt overgangen mellom utdanningen og profesjonen? Clemson (2024) hevder induction kan ses som en nødvendig bro mellom utdanning og yrke, og denne forståelsen tar jeg med meg inn i oppgaven. En tolkning kan være at induction fasen starter opp i løpet av de to siste/siste året i utdanningen, følges opp gjennom praksisperioder for så å videreføres i de første årene i yrket. En slik tenkning vil i tilfelle danne en større ramme rundt lærerstarten, som kanskje kan bidra til at broen mellom utdanningen og yrket fundamenteres og står stødigere. På den andre side ser vi oftere og oftere at studentene enten allerede har jobbet som lærere før de startet utdanningen eller at de faktisk jobber som lærere under utdanningen i påvente av endt utdanning. Det gir grunn til å tro at overgangen mellom utdanningen og yrket vil være både mer glidende og mer kompleks, i og med at de nyutdannede lærerne vil ha ulike forutsetninger, praksis og erfaringer med seg inn til profesjonen den første tiden etter endt utdanning. Kunnskap om den enkelte nyutdannedes kompetanse og praksis vil derfor være viktig både for at skoleeiere som arbeidsgivere, rektorer og kollegaer skal kunne inkludere den nyutdannede læreren inn i sitt fellesskap og for at den enkelte nyutdannedes behov for veiledning kan ivaretas gjennom aktiviteter og veiledningsprogram på en måte som ivaretar refleksjon og profesjonell utvikling (Clemson, 2024)

Induction kan altså ses både som en spesiell lærings- og sosialiseringsfase som går over noen år hvor nye lærere introduseres til profesjonens kultur og praksis, og som et program der

ulike aktiviteter og veiledningsordninger utvikles for å bidra til de nyutdannedes lærings- og sosialiseringssfase (Kelchtermans, 1993). Denne fasen med profesjonell utvikling kan oppleves som veldig intens (Kelchtermans & Ballet, 2002; Feiman-Nemser, 2001), og er en fase som ofte preges av at mange lærere forlater yrket (Ingersoll & Strong, 2011). Thomas et al. (2019) hevder at forskning på betydningen av et sosialt nettverk og støtte fra kollegaer for nyutdannede lærere er mangelfull. I et sosialt nettverk-perspektiv trekker de frem tre viktige faktorer som påvirker læreres beslutning om å forbli eller forlate yrket:

12. Hvor fornøyde de er med jobben

13. Hvor motiverte de er til å undervise

14. Grad av «Self-efficacy» (lærerens tro på egen evne/kapasitet til å utføre nødvendige handlinger/adferd for å oppnå resultater) (s. 161)

Kelchtermans (1993) trekker frem lærerens sårbarhet i møtet med læreryrket. Dette møtet omtales ofte som «praksis-sjokket», og viser til en nyutdannet lærers opplevelse av egen utilstrekkelighet i møte med de «harde» realitetene i skolehverdagen (Kelchtermans & Ballet, 2002). Thomas et al. (2019) viser videre til betydningen av gode inductionprogram hvor veiledning fra erfarne kollegaer og ulike samlinger og workshops med fokus på profesjonell utvikling inngår for å redusere effekten av dette møtet. Forskning viser videre at ansvaret for slike ordninger må være bredt forankret fremfor å være noen få's ansvar (Feiman-Nemser 2001), og Thomas et al. (2019) viser videre til Feiman-Nemser (2001) som hevder at den nyutdannedes opplevelser og erfaringer i løpet av Induction-fasen er helt avgjørende for deres videre karriere. De viser til bred forskning på hvordan det å føle profesjonell, emosjonell og sosial støtte fra kollegaer og at man har en profesjonell autonomi viser seg å være effektive virkemidler for å hindre frafall og for å ruste nyutdannede til å møte både faste og variable utfordringer. Thomas et al. hevder derfor at en økt forståelse og bevissthet rundt hva som karakteriserer gode støtteordninger for nyutdannede lærere kan bidra til en forståelse for hvordan vi skal beholde lærere i yrket (s. 162 - 164). Denne utvikling av sin egen identitet som profesjonell yrkesutøver hvor den nyutdannede kan føle mestring og utvikle tro på egne evner og kompetanse avhenger imidlertid ikke bare av kollegial støtte. krever også at støtteapparatet og nettverket rundt har både tid og positivt engasjement for å bistå i denne prosessen (s. 176 – 178). I denne

sammenheng er det også verdt å trekke frem Ingersoll & May (2010) som sier at det å være del av et støttende kollegafellesskap i kombinasjon med å føle at man har autonomi over egen undervisning og kompetanse er avgjørende for å beholde nyutdannede lærere i yrket.

Smeby og Mausethagen (2017) viser til at det å kvalifisere seg til å være en profesjonell yrkesutøver handler om flere ting samtidig. Kvalifiseringen til profesjonen vil foregå på ulike arenaer og gjennom hele karriereløpet, og samspillet mellom arbeidslivet og utdanningsinstitusjonene har stor betydning (s. 19). Den nyutdannede læreren må klare å finne balansen mellom arenaer (hvor læres hva best), innhold (kunnskap, praktiske ferdigheter, verdier og holdninger) og sitt handlingsrom for utøvelse av sitt profesjonelle skjønn. De trekker frem at hensikten med en profesjonsutdanning som lærerutdanningen er å sørge for at studentene får med seg både teoretiske kunnskap, praktiske ferdigheter og sentrale verdier og holdninger til å kunne utføre sitt arbeid til beste for både eleven og samfunnet (s. 20).

Gert Biesta (2010, 2015, 2019) er opptatt av lærerens rolle i utdanningsfeltet, og understreker betydningen av at læreren må kunne utøve et profesjonelt skjønn i undervisningen. Han peker på at det er forskjell på å *ha* kompetanse og å *være* kompetent (Biesta 2019). For å være en god, kompetent lærer må lærerens kompetanse gå utover ferdigheter og handlinger de har tilegnet seg og fått erfaring med gjennom utdanning og praksis: det å være en kompetent lærer innebærer i tillegg å ha utviklet en evne til å tolke og avgjøre den beste veien videre i undervisningen basert på kontekst og omgivelser og hele tiden ha et fremtidsperspektiv på målet for utdanningen: å gi elever mulighet til å utvikle evner til å ta ansvar for egne handlinger, utvikle egne tanker og en egen forståelse. Et kritisk perspektiv og en spørrende og utforskende holdning til hva som er «educationally desirable» i den enkelte konteksten vil kunne føre læreren frem til konklusjonen «det kommer an på» - noe som reflekterer poenget om at for å vurdere hva som må gjøres, så må man vite hva man ønsker med undervisningen og hvor man vil ende opp (2019, s. 3). Derfor mener Biesta at lærerutdanningen bør sette søkelys på å hjelpe lærerne til å ha en kritisk innstilling til hva forskning er og ikke er, og hva den kan eller ikke kan bidra med.

Basert på dette mener Biesta at undervisning ikke bare kan baseres på hva som allerede er lært og erfart, men at den også må være situert, ses i en kontekst og ha et mål. Han foreslår derfor at utdanningsløp kan derfor dreie seg om å finne balansen mellom tre områder: *kvalifisering* (qualification), *sosialisering* (socialisation) og *subjektivering* (subjectification). I begrepet kvalifisering legger han tilegnelse av akademisk kunnskap, ferdigheter og evner som kreves for å utøve en handling eller et yrke, noe som innebærer både å lære de tekniske ferdighetene og å kunne forsvare og forklare sine handlinger. Sosialisering har som mål å hjelpe individer med å bli en del av et fellesskap og forstå hvordan samfunnet fungerer med sine normer, roller og praksiser – ikke bare ved å tilpasse seg de eksisterende sosiale strukturene, men også ved aktiv, kritisk og reflekterende samhandling. Subjektivering er kanskje det mest abstrakte og krevende begrepet å oversette: denne prosessen innebærer forming av subjektet/personen og individets «agency» – i denne sammenhengen forstått som evnen til å tenke og handle autonomt, det å bli et «vist» menneske. Individets frihet og muligheter for oppfyllelse av den enkeltes unike potensial (flourishing) er viktig for å muliggjøre handlinger i et samfunnsperspektiv. Han hevder at det er en spenning mellom disse tre områdene, og at å finne en produktiv balanse mellom disse er utdanningens mål. Lærerens autonomi – altså grad av selvbestemmelse – er et viktig begrep her, og utgjør et stort internasjonalt forskningsfelt i seg selv som jeg ikke går videre inn på i denne oppgaven.

Denne måten å se på utdanning på kan også overføres til hvordan vi tenker om veiledning som en del av induction fasen og hvordan vi kan bruke innholdet i veiledning. Veiledning kan ses som en kombinasjon av Biestas tre begreper kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Nordic Teacher Induction network (NTI), 2024).



Figur 2: Modell inspirert av Biesta: kvalifisering, sosialisering, subjektivering: Heikkinen 2024

Veiledning handler også mye om hvordan den nyutdannede læreren introduseres til og forholder seg til kvalifisering, sosialisering og subjektivering: Kvalifisering er tilegnelse av kunnskap, evner og vilje til å oppnå et mål eller en profesjon, mens sosialisering kan i et veiledningssyn også bidra til at den nyutdannede tilpasser seg sosiale normer, roller og praksis. Det handler imidlertid ikke bare om å tilpasse seg, men også å involvere seg kritisk i disse normene, rollene og praksisen den nyutdannede møter. I Biesta's subjektiveringsbegrep kan vi se prosessen hvor et subjekt/en person «formes» på den ene siden, men samtidig oppfordres til å utvikle sin læreridentitet på en måte som ivaretar hver enkelt lærers autonomi, individuelle frihet og mulighet til å utnytte sitt eget potensiale (Heikkinen, 2024)

I en slik modell som den Biesta skisserer kan vi tenke oss at lærerutdanningen står for kvalifiseringen, sosialisering vil foregå i profesjonsfellesskapet, mens inductionprogram og veiledning er aktiviteter som bidrar til refleksjon og subjektivering – i denne sammenheng nyutdannedes egen utvikling som profesjonsutøver i et sosialt fellesskap. Balansen mellom disse tre områdene vil være viktig for å nå utdanningens store, overordnede mål – en kvalifisert, bevisst og autonom lærer som legger til rette for en god utdanning for hver enkelt elev til både elevens og samfunnets beste.

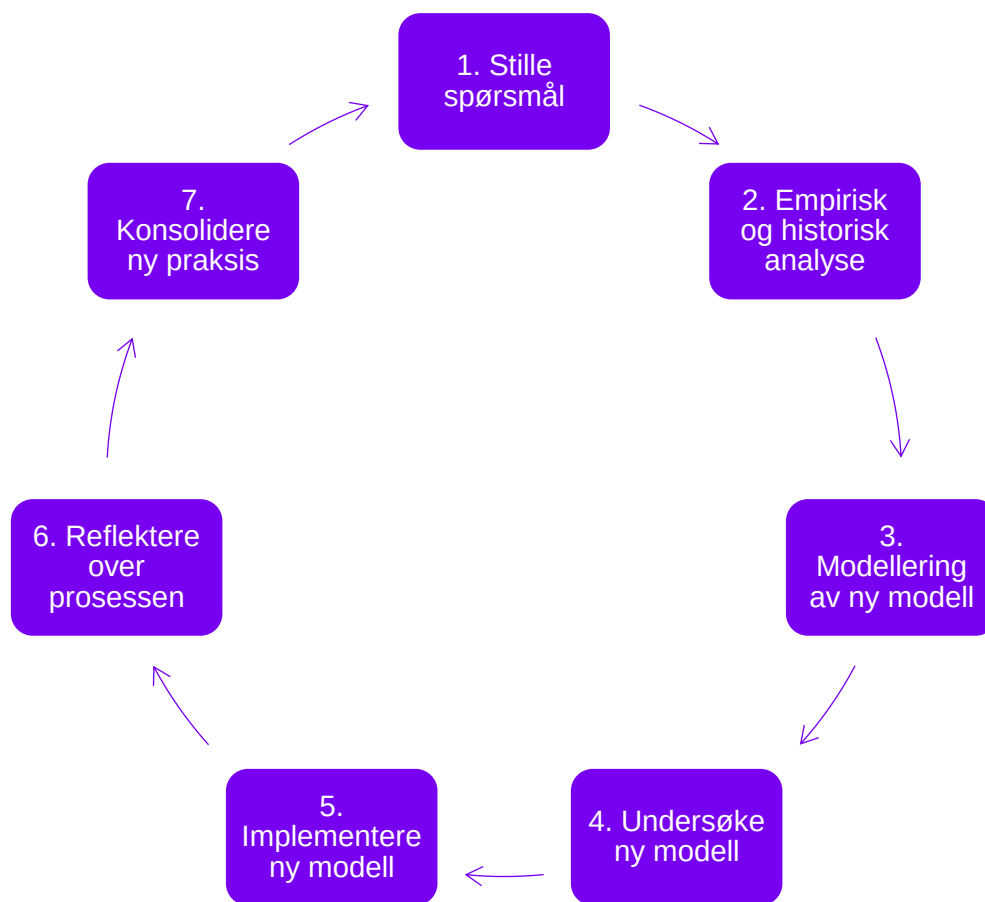
Denne tenkningen finner vi også igjen i det norske læreplanverkets «Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen» (2017), der kompetanse i fag og skolens ansvar for sosiale læring og utvikling kan representere henholdsvis kvalifisering og sosialisering, mens «Del 3 – Prinsipper for skolens praksis» legger retningslinjer for hvordan skoleeier og rektor skal legge til rette for et profesjonsfellesskap med vekt på læring, refleksjon over egne verdier og utvikling av egen profesjonspraksis, og kan ses på som subjektivisering.

2.2 Skoleeier og skoleutvikling

Ledelse i skolen kjennetegnes av et tett samarbeid mellom leder og de som skal ledes, hvor aktørene er i en konstant forhandling over hva som skal forandres (Aas, 2013) og hvordan. Det er derfor vanskelig å si at det som vil fungere på en skole og i en kommune vil fungere tilsvarende på en annen skole og i en annen kommune. Aas trekker frem betydningen av dette samspillet i forbindelse med læringsmiljøet i skolene og kommunene, og mener at det er i dette spenningsfeltet skoleledelse og skoleeiere har en viktig rolle. Samhandling mellom ledere og ansatte er avgjørende for at kunnskap skal kunne relateres til den konteksten utvikling og endring skal foregå i, og hvordan man oppnår en nærhet mellom aktørene blir et viktig tema (s. 12 - 13). Hun viser til forskning fra Robinson et al. (2008) og Wells (1999) når hun argumenterer for at graden av nærhet mellom skoleledelsen og ansatte knyttes til deres mulighet for å påvirke læringsresultater, som igjen henger sammen med kunnskapsutvikling gjennom en «kollektiv kunnskapsbyggende prosess» (s.13). Dialog, diskusjoner og refleksjon over teori, praksis og handlingsrom sammen med andre i læringsmiljøet gir derfor mulighet til å få økt innsikt både for den enkelte lærer og for profesjonsfellesskapet både på skolen og i kommunen (s. 12 – 15).

En slik organisasjonsutvikling kan skje på mange måter. Aas (2013) har utviklet en måte å tilnærme seg arbeidet med organisasjonsstruktur på som er inspirert av Engeströms bruk av ekspansiv metodologi i aktivitetsteori for å forstå lengre utviklingsprosesser og påvirkningen spenninger mellom ulike aktører har på denne (s. 49), og for å vise hvordan utviklingen skjer gjennom «...en kritisk granskende og motsetningsfylt sirkulær bevegelse» (s. 50). Denne sirkulære bevegelsen illustrerer hun i en modell med sju faser hvor den ene fasen etterfølges

av den andre frem til ny praksis konsolideres, hvorpå man så kan starte øverst i modellen igjen med nye spørsmål i nye runder:

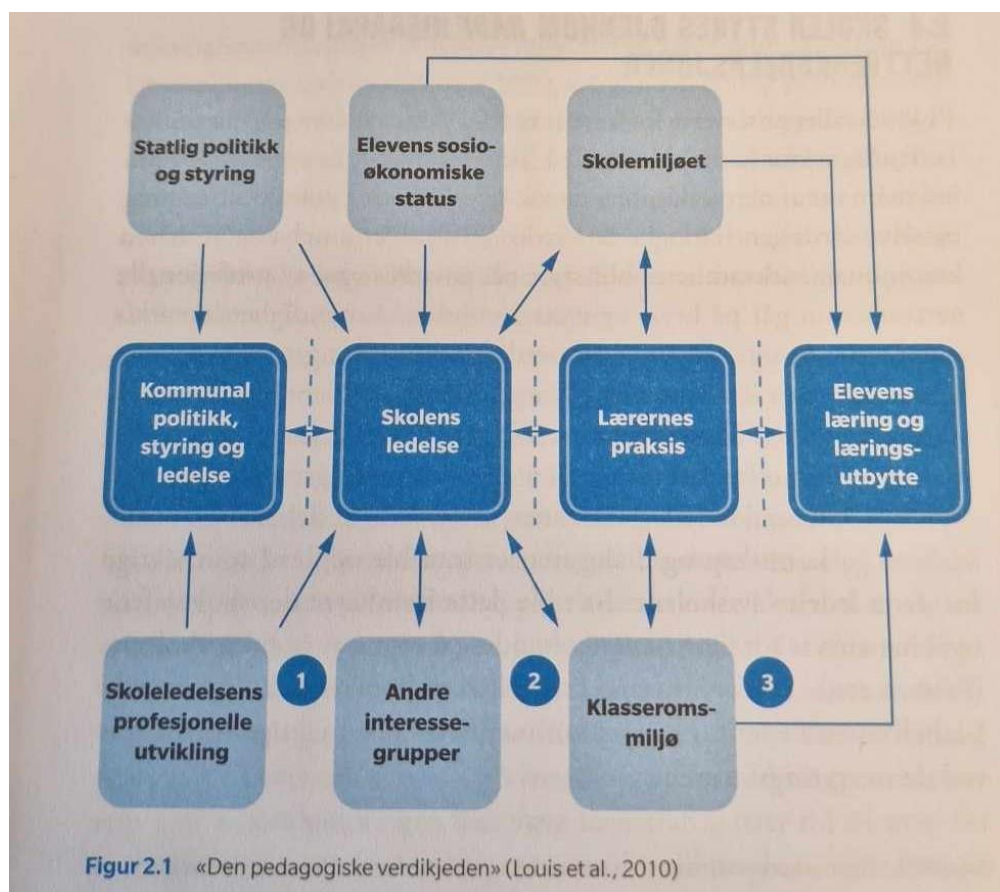


Figur 3: Ekspansiv læring i skolen etter inspirasjon fra Engeström (2001) i Aas (2013) s. 52

Blossing, Hagen, Nyen og Söderström (2010) viser særlig til implementeringsfasen, som en av fire faser i skolens organisatoriske prosesser (beskrevet som initiering, implementering, institusjonalisering og spredning, basert på Miles et al., 1987), som en viktig fase i hvordan de spesifikke utviklingsområdene som er oppe til forhandling i profesjonsfelleskapet spres og forankres i personale og ledelse (s. 26). En felles utvikling av praksis på skolen gir aktørene i fellesskapet en forståelse av hvordan ting henger sammen og hvorfor praksisen på skolen er som den er. En slik innsikt og forståelse for kontekst og handlingsorientering gir både ledelse og lærere en innsikt i og bevissthet om sitt handlingsrom og autonomi. En systemisk integrasjon avhenger imidlertid av at den settes i sammenheng med sosial integrasjon, og

distribuert ledelse hvor flere får et eierskap til utviklingen blir viktig for en kollektiv kunnskapsbygging i profesjonsfellesskapet (Aas, 2013, s. 142 – 143).

Paulsen og Jenssen (2023) bruker metaforen «den pedagogiske verdikjeden» om relasjonen mellom de ulike aktørene i den samfunnsmessige dannelsen. Her trekker de frem at aktørene er gjensidig avhengige av hverandre for å skape læring og dannelse, og at relasjonene mellom de ulike leddene er avgjørende for god tilpasning og iverksetting av utvikling og reformer (s. 30). De viser til Louis et al. (2010) når de setter opp de viktigste faktorene som påvirker elevers læring i følgende modell:



Figur 4: "Den pedagogiske verdikjeden" (Paulsen og Jenssen, 2023, s. 31)

Ut fra modellen trekker Paulsen og Jenssen frem skoleeierskapets hierarki med skoleeier, skoleledelse, lærere og elever, og poengterer at gjensidig avhengighet mellom aktørene er

viktig for å få de beste resultatene fra innsats. Dette innebærer produktive og tillitsbaserte relasjoner mellom aktørene. Det viser seg også at utøvelse av styringsrett gjennom myndighetshierarki også påvirkes av tverrsektorielle profesjonelle nettverk på ulike nivå, noe som også har en påvirkning på politikkutforming. Nettverk som styringsform er basert på sosiale relasjoner som krysser både kommune- og organisasjonsgrenser, og for å ha et sterkt nettverk er hyppig interaksjon viktig (s. 30 -33).

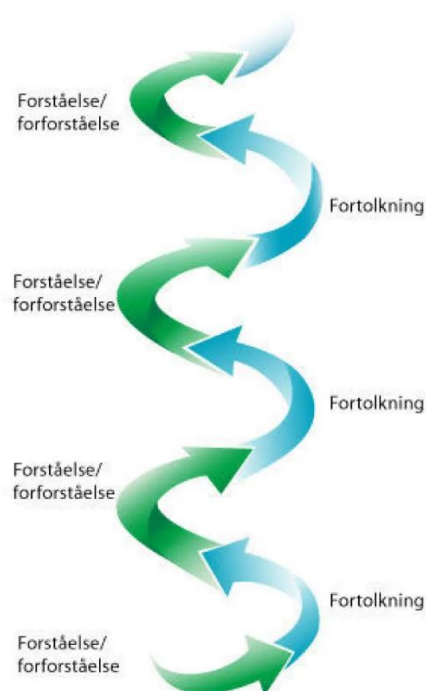
3. Metode

3.1 Metodisk design

I metodekapittelet vil jeg gi en kort oversikt over hva jeg gjør i masteroppgaven, formulere problemstillingen igjen, gjøre rede for metodene som brukes og hvordan metoden skal bistå meg med å svare på målene.

3.2 Vitenskapelig ståsted

Denne oppgaven er preget av et hermeneutisk vitenskapssyn. Dette vitenskapssynet fremmer viktigheten av å se på subjektive opplevelser og erfaringer for å få en dypere forståelse av fenomenet. Hermeneutikken er både et vitenskapssyn (Dilthey, Heidegger, Gadamer) og en metode (Gilje, 2019) som baserer seg på å være bevisst og tenke over hvem vi er og hva vi har med oss av kunnskap når vi tolker og fortolker informasjon. Hermeneutikk er altså læren om fortolkning og forståelse (Krogh 2014). Forståelse, tolkning og fortolkning av informasjon knyttes opp til hver enkelt sin forutliggende kunnskap – eller forforståelse – om situasjoner, og bidrar til en prosess der vi kjenner igjen elementer, holder de opp mot kunnskap vi allerede har, og på den måten skaper en helhet av informasjonen og data som presenteres. (Krogh, 2014). Prosessen med forståelse, forforståelse og fortolkning beskrives særlig i Gadamers versjon av den «hermeneutiske sirkel» eller hermeneutisk spiral, som vi kan illustrere enkelt på denne måten:



Figur 5: Hermeneutisk spiral (Grafikk: Mette Friis-Mikkelsen, forskning.no)

Oppgaven ligger i det sosiokulturelle landskapet i og med at jeg viser til at utvikling av identitet skjer i en kontekst som er påvirket av samfunnet og kulturen vi lever i (van Lankveld et al., 2016). Oppgaven har også en tverrsektoriell tilnærming, som kan forstås som en måte å belyse diskontinuitet mellom institusjoner i utviklingen av delte aktiviteter (Akkerman og Bakker, 2011).

3.3 Kvalitativ forskning

Kvalitativ og kvantitativ forskning er to tenkemåter for hvordan man kan skaffe informasjon om samfunnet med hensikt å analysere denne. (Tjora, 2021). Kvalitative forskningsmetoder beskrives av Tjora (2021) som metoder som vektlegger forståelse fremfor forklaring og åpen samhandling mellom forsker og informant fremfor distanse. Kvalitative metoder betegnes også som fortolkende med søkelys på informantenes opplevelser og meninger, og forskernes bevissthet og oppmerksomhet på sine egne forforståelser har en betydning for kvaliteten på forskningen (s. 27 - 29). Det er ofte gunstig å kombinere de to metodene, men i denne oppgaven vil fokuset mitt være på kvalitative forskningsmetoder. Gjennom bruk av

kvalitative metoder prøver jeg å se på skoleeiernes handling, interaksjon og meningsdannelse (Tjora s. 34) i forbindelse med inductionprogram og veiledning for nyutdannede lærere og hvordan nyutdannede læreres kompetanse ivaretas og utvikles.

3.4 Valgte metoder

I denne oppgaven vil hoveddelen av data komme fra semistrukturerte intervju med 8 skoleeiere basert på en intervjuguide. For å analysere dataene har jeg tatt i bruk tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) inspirert av Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) (Tjora, 2021a). **Tematisk analyse** er en metode som brukes for å identifisere og analysere mønstre i datamateriale. Disse mønstrene – eller temaene – identifiseres gjerne gjennom bruk av enten induktiv datadreven metode («nedenfra og opp») eller en induktiv teoridreven metode (ovenfra og ned»). **Stegvis-deduktiv metode** (SDI) er en modell der man jobber induktivt (utforskende og empiridrevet) med dataene i stegvise oppadgående etapper fra rådata til teori (Tjora, s. 20) mens man samtidig jobber deduktivt (teori- og hypotesedrevet) gjennom hele tiden å sjekke teori opp mot empiri. Dette gir en dynamisk modell som søker å stille spørsmål og tilegne seg en generaliserbar forståelse (s. 23-27), og målet med å bruke denne metoden er både konsept/teoriutvikling gjennom den induktive metoden og kvalitetssikring gjennom den stegvis deduktive metoden (s. 296). Jeg har valgt å bruke disse to metodene fordi de får frem en kompleksitet og dybde i datamaterialet.

3.5 Kvalitative intervju

Kvalitative intervju er en metode for å innhente data til forskning. I sin artikkel om tolkning av kvalitative forskningsintervju i Nordisk Pedagogik viser Kvale (2015a) til informant- og representantperspektivet på de som intervjues, hvor han stiller spørsmål om gyldigheten rundt innholdet i en intervjupersons utsagn: som informant/subjekt og representant /objekt og gjenstand for analyse: I hvilken grad er utsagnene sanne og pålitelige? Som informanter vitner de om egne observasjoner og erfaringer som kan ha en viss begrenset gyldighet, men som representanter er fokuset på personlige holdninger som kan inneholde det Kvale beskriver som «vesentlig viten» om skoleeier/kommunens syn på egen rolle og bidrag i

forbindelse med profesjonsstart, overgang mellom utdanning og yrke og veiledningsordninger for nyutdannede lærere. (s. 11 – 12).

3.6 Utvalg

I denne oppgaven blir åtte norske kommuner/skoleeiere intervjuet i fire ulike intervju gjennomført vår, sommer og høst 2023. Ett av møtene har kun intervju med en informant, to intervju har to informanter, mens det siste intervjuet har tre informanter. Informantene, som alle er deltakere i KS Skoleeiernettverk, ble rekruttert høst 2022 og vår 2023 gjennom direkte brev til alle deltakerne i KS Skoleeiernettverk.

Representativitet: Alle åtte kommunene meldte selv sin interesse for å delta i forskningsprosjektet STEP, og har skrevet under på Informert samtykkeerklæring-skjema utformet og godkjent via SIKT (vedlegg 2). De representerer både større bykommuner og mindre distriktskommuner over hele landet, og varierer stort i antall innbyggere, skoler og elever. På denne måten kan vi si at mange ulike typer kommuner er representert, men det er vanskelig å slå fast at de er helt representative for alle landets 356 kommuner.

Det er også viktig å understreke at representantene fra kommunene legger frem sine egne vurderinger, syn og perspektiver i sin rolle som skoleeiers representant fra den administrative utøvelsen av skoleeierrollen, ikke fra den politiske siden av skoleeieransvaret. Dette er særlig relevant i forbindelse med det forskningsetiske i denne oppgaven.

3.7 Semistrukturert intervjuguide

Et semistrukturert intervju er en kvalitativ metode hvor det utarbeides en intervjuguide med overordnede spørsmål som til et dybdeintervju, men hvis halvfaste form gjør at man fremdeles har en fleksibilitet i forhold til både rekkefølgen på spørsmålene og oppfølgingsspørsmål som kan dukke opp underveis (Kvale, Brinkman et al., 2015). Intervjuenes hensikt er å innhente data og få en dypere innsikt i perspektiver og erfaringer som kan bidra til å belyse både problemstillingen og temaet for oppgaven. Jeg valgte et semi-strukturert intervju fordi det gir en større frihet og mulighet til å følge opp

perspektiver, assosiasjoner og kommentarer underveis i intervjuet, både de som kommer som direkte svar på spørsmålene og de som kom frem gjennom dialog både mellom intervju-personen og informantene i form av skoleeier/kommunenes representanter.

Fire semistrukturerte kvalitative intervju basert på en intervjuguide utarbeidet etter prinsippene til Kvale & Brinkmann (2015) ble gjennomført både via Zoom og fysisk, og var av ca. 1 – 1,5 timers varighet. Disse fire intervjuene danner grunnlaget for diskusjonen, og jeg viser til både direkte sitat og meningsfortetninger fra analysene. Deltakerne skrev under på informert samtykke-former, og det ble gjort lydopptak av alle intervjuene enten via diktafon eller Zoom. Opptakene ble så transkribert via firmaet DIN Transkribent og anonymisert før analysen. Alle informantene tilsendt en semi-strukturell intervjuguide med seks problemstillinger som ble utarbeidet i forkant av intervjurunden (vedlegg 3).

Følgende spørsmål ble delt med informantene før intervjuene:

1. Høsten 2022 begynte det første kullet fra den femårige masterutdanningen for grunnskolelærere å arbeide i skolen. Hvilke **forventninger** har du på kort og lang sikt (et tidsintervall på inntil fem år) til denne nye generasjonen grunnskolelærere sammenlignet med tidligere års-kull?
2. Med utgangspunkt i de introduksjonsordningene dere har hatt i din kommune fram til nå- hvilke **endringer** kan det være aktuelt å gjøre med tanke på denne nye generasjonen lærere?
3. Hvordan kan du som representant for **skoleeier medvirke** til at nyutdannede lærere får tilbud om veiledning og andre introduksjonstiltak i tråd med de nasjonale prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede lærere?
4. Hva bør **statlige myndigheter** (nasjonalt og regionalt) gjøre med sikte på å sikre at alle nyutdannede lærere får tilbud om veiledning og andre introduksjonstiltak de første årene i arbeid etter avsluttet lærerutdanning?

5. Hvilke faktorer knyttet til **skolekultur og ledelse på skolenivå** tror du har størst betydninger med tanke på nyutdannede læreres utvikling og læring på kort og lang sikt?
6. Hvilken rolle og betydninger tror du **veiledning som profesjonell kommunikasjonsjanger og læringsstrategi** kan ha for de nyutdannede lærerne på kort og lang sikt?

Hovedfokuset mitt i denne oppgaven er spørsmål 3 - Hvordan kan du som representant for skoleeier medvirke til at nyutdannede lærere får tilbud om veiledning og andre introduksjonstiltak i tråd med de nasjonale prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede lærere? - på grunn av dets særlige relevans for oppgaven, men perspektiver og refleksjoner særlig fra spørsmål 4 og delvis 5 vil også tas inn for å belyse analyse, drøfting og spenninger.

3.8 Gjennomføring av intervju og intervjuguide

Før intervjuene ba vi om informasjon fra hver kommune om hvilke ordninger de aktuelle kommunene har mht. introduksjonstiltak for nye grunnskolelærere. I forbindelse med høringen til *NOU 2022: 13 Med videre betydning* leverte også flere kommuner høringssvar, som ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratet sin hjemmeside <https://hoering-publisering.udir.no/2320/uttalelser> . Før intervjuet sjekket vi om noen av samarbeidskommunene hadde levert høringssvar hvor de hadde innspill vedrørende introduksjonsordning for nyutdannede lærere. Så vurderte vi hvilken informasjon vi hadde behov for i forbindelse med forskningsprosjektet, og formulerte seks spørsmål ut fra dette.

Jeg formulerte et eget spørsmål som skulle danne grunnlaget for datainnhenting til min masteroppgave (spørsmål 3) i tillegg til informasjonen som ville komme frem via de andre spørsmålpunktene. Spørsmål 4 og særlig spørsmål 5 har imidlertid også relevans for min problemstilling, og jeg har derfor brukt data og hentet flere sitater også fra disse punktene. De andre spørsmålene har ikke vært like relevante for min problemstilling, men har likevel bidratt til nyttige og lærerike diskusjoner og erfaringsdeling.

3.9 Etiske vurderinger

Kjennskap til forskningsetiske retningslinjer er nødvendig for å skrive en oppgave som er i tråd med god vitenskapelig praksis. Frode Nyeng (2012) beskriver hvordan forskningsetikk kan deles inn i både forskningsinterne og forskningseksterne regler, normer og vurderinger. Forskningsinterne regler og normer handler hvordan forskningen gjennomføres og gjøres rede for, mens de forskningseksterne vurderingene handler både om hvordan forskerne forholder seg til deltakere i undersøkelser og til vitenskapens rolle i samfunnet. I en oppgave som dette vil det derfor være viktig å være bevisst på å både legge frem data og hvordan den er innhentet på en saklig og redelig måte, og samtidig ha et åpent og avklart forhold til informantene og hva som kan påvirke meg som forsker når jeg analyserer og presenterer data og funn. (s. 159).

Datainnhenting foregikk i regi av forskningsprosjektet STEP vår, sommer og høst 2023 som del av en større intervjurunde med flere aktører i skolen. Forskere fra USN og UiT innhentet data fra skoleeiere, rektorer, veiledere, kollegaer og nyutdannede. Sammen med to av forskerne fra USN deltok jeg både i digitale og fysiske intervjurunder med åtte ulike skoleeiere. På forhånd laget vi et informasjonsskriv om prosjektet hvor formål med forskningen ble beskrevet (vedlegg 1), samt et Informert samtykke-skjema (vedlegg 2) som alle informantene skrev under. Disse dokumentene er trygt lagret i en beskyttet mappe på Universitetet i Sørøst-Norge for å sikre både konfidensialitet og at man enkelt kan finne frem avtalen dersom noen av informantene ønsker å gjøre endringer angående sitt samtykke, og dette ble også meldt inn til SIKT i starten av denne masteroppgaven. På denne måten er det tatt hensyn til både forskningsinterne og forskningseksterne vurderinger når det gjelder datainnhenting.

I intervjusituasjonene brukte vi en semistrukturert intervjuguide som ble sendt til informantene før møtet. På denne måten ville vi sikre at informantene visste hvilke tema vi ville komme innom, slik at de kunne gjøre en vurdering på hva de ønsket å spille inn av erfaringer og refleksjoner. Ved å være åpne og transparente angående formål og innhold i intervjuet ga vi informantene en mulighet til å være aktive deltakere i en dialog mellom både intervjuer og informanter.

3.10 Validitet og reliabilitet

I kvalitativ forskning sier validitet og reliabilitet noe om gyldigheten, etterprøvnbarheten og stabiliteten av forskningsresultatene. Kvale (2015c) omtaler validitet – eller gyldighet – som noe som skal gjennomsyre hele forskningsprosessen, og som sier noe om i hvor stor grad metoden som brukes for å undersøke data faktisk undersøker det den er ment for å gjøre. Hvor gyldig mine data er vil avhenge av hvor åpent og transparent prosessen beskrives, dataene og analysene tolkes og presenteres, og hvordan dataene knyttes til de teoriene jeg har valgt for å belyse de. Dataene i denne oppgaven er samlet inn i et forskerfellesskap basert på en felles utformet semistrukturell intervjuguide. Vi er også flere som har jobbet med å analysere og tolke dataene ved hjelp av tematisk analyse og en SDI-inspirert modell, noe som har vært en meningsfull interaktiv læringsprosess. Jeg har imidlertid vært alene om å tolke data og sette de opp mot teorigrunnlaget i oppgaven, og resultater og konklusjoner er knyttet direkte til dataene som er innkommet – noe som også vises gjennom bruk av sitater i analysen.

Den interne validiteten kan anses å være ivaretatt. Kvale, Brinkmann et al. (2015) tar også opp dette med overførbarhet og relevans (ekstern validitet) når det gjelder funn og konklusjoner. I og med at det datagrunnlaget er ganske avgrenset i form av å i hovedsak bestå av intervjuer av åtte skoleeiere, så er det kanskje å strekke det litt å påstå at disse åtte kommunene er representative for landets 357 kommuner og 15 fylker. Svarene og funnene kan likevel gi flere overførbare indikasjoner på hvordan kommuner tenker om induction, veiledning og sin egen rolle i å tilrettelegge for en god profesjonsstart for nyutdannede lærere, og ekstern validitet anses derfor også å være ivaretatt.

3.11 Bearbeidelse, transkribering og bruk av data

Det ble tatt lydopptak av alle fire intervjuene med skoleeiernes representanter før de ble transkribert og anonymisert. Jeg laget en liste over rådata og en kodenøkkel for å anonymisere både informantene, skolene og kommunene, slik avtalen var i de informerte samtykkeformene alle informantene fikk tilsendt og skrev under på før intervjuene.

- 3 gruppeintervjuer og 1 individuelt intervju, i alt 8 representanter for skoleeier
- Tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) inspirert av Stegvis deduktiv-induktiv metode-SDI (Tjora, 2021a)
- Foreløpige funn

Dataene ble så bearbeidet og analysert ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder. Jeg benyttet hovedsakelig en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) inspirert av stegvis-deduktiv induktiv metode (SDI) slik den er beskrevet av Aksel Tjora (2021a, 2021b). Gjennom disse metodene forsøkte jeg å finne ut hva som var viktig i empirien fra intervjuene, og hvordan dette kunne knyttes opp mot teorien jeg har valgt å legge til grunn for denne oppgaven.

Tjora (2021a, 2021b) beskriver stegvis-deduktiv induktiv metode som en «skjematisk modell for kvalitativ forskning», og utdyper det videre ved å si at «grunnprinsippet er en induktiv utvikling fra empiri til konsepter eller teorier med deduktive trinnvise tilbakekoblinger». Metodens mål er konseptutvikling og kvalitetssikring (s. 296), og det spesielle ved denne metoden er at de deduktive tilbakekoblingene fungerer som tester på hvert steg i analysen og fungerer som en kvalitetssikring av analysens framdrift.

Koding handler om å gå gjennom det kvalitative datamaterialet og lage detaljerte merkelapper for å beskrive en mindre del av det (Tjora, 2021a, s. 290). Formålet med det empiriske kodearbeidet er å utvikle koder og kodegrupper til bruk i de neste stegene i analysen. I mitt tilfelle består dataene av transkripter fra fire intervjuer med til sammen åtte skoleeiere samt planer for gjennomføring av inductionprogram og veiledning fra fem av de åtte kommunene. Det er ett individuelt intervju og tre gruppeintervju, alle semistrukturerte og utført ved hjelp av en intervjuguide med 5 hovedfokusområder i tidsrommet april – juni 2023. Alle intervjuene er spilt inn digitalt, transkribert og anonymisert ved hjelp av en kodenøkkel. Planene for veiledning er lagt inn som dokumenter i et felles Teams-rom for skoleeierne i forbindelse med forskningsprosjektet STEP.

Gjennom kodingen/sorteringen av data og merkelapper/koder utvikles det et kodesett som vokser for hvert enkelt intervju vi går gjennom, og som så grupperes i større tema/kodegrupperinger. Poenget er at vi ikke skal ha noen koder før vi begynner selve kodearbeidet (Dette har jeg valgt å gå litt bort fra i og med at det er utviklet en intervjuguide for semistrukturert intervju, så dette vil avvike litt fra en rendyrket stegvis-deduktiv induksjon Formålet med denne inndelingen i temaer før intervjuene er i tråd med Braun og Clarkes tematiske analyse). Gjennom dette sorteringsarbeidet vokser det frem en konsentrasjon i temaer som gjør det mulig å utvikle empiriske argumenter/data som kan brukes drøfting av empiri opp mot teori og en diskusjon om dataenes betydning sett opp mot problemstillinger (Tjora, 2021b).

3.12 Begrensninger i studien

Utvalget av informanter ble gjort gjennom en direkte henvendelse til skoleeiere i KS' skoleeiernettverk. De kommunene som var interessert i å delta i studien meldte sin interesse til forskningsprosjektet STEP. Alle 8 kommunene som meldte sin interesse fikk delta i prosjektet. De representerer både store og små kommuner, by – og distriktskommuner. Alle kommunene som deltar i studien har en veiledningsordning for sine nyansatte nyutdannede lærere. Tall fra xxx viser imidlertid at ikke alle nyutdannede får tilbud om veiledning når de kommer ut i sin første jobb. Disse er ikke representert i denne undersøkelsen.

3.13 Klargjøring for analyse

Analyse av data har vært en kontinuerlig prosess som har vart i ca. ett år siden de første intervjuene ble foretatt. Intervjuene strakk seg tidsmessig fra april til juni 2023, og jeg begynte med de første analysene høst 2023. Analysene er foretatt ved hjelp av kvalitative forskningsmetoder, mer spesifikt stegvis-deduktiv metode (Tjora 2021a). En stegvis-deduktiv tilnærming innebærer en analyse i flere trinn, som en pågående prosess fra rådata til ferdig analyse. Gjennom hele prosessen tas en deduktiv vurdering av empiri og teori for å kunne trekke logiske slutninger fra det allmenne og generelle i utsagnene fra rådatamaterialet til det mer spesifikke og mindre allmenne som representeres i de partikulære utsagnene som brukes i analyse og drøfting.

Metoden for datainnhenting var semistrukturerte intervju med en intervjuguide som ble sendt til informantene på forhånd. Semistrukturerte intervju er åpne i form, noe som gir informant og den som intervjuer mulighet til å følge opp interessante og nye perspektiver som kommer frem under samtalen. Av de seks spørsmålene i intervjuguiden har jeg konsentrert meg mest om svarene som ble gitt til spørsmål 3 i guiden som ble utformet spesifikt for å undersøke skoleeierens oppfatning av sitt handlingsrom når det gjaldt medvirkning til at nyutdannede lærere skulle få tilbud om veiledning og andre introduksjonstiltak i tråd med nasjonale rammer og forpliktelser, men også brukt utsagn fra andre spørsmål der svarene har vært aktuelle for å belyse mitt tema.

Jeg har brukt tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) for å identifisere tema og mønstre uavhengig av spørsmålene som ble stilt i intervjuguiden for å fange bredden og kompleksiteten i hele datasettet, noe som har ført til at både forventede og mindre forventede perspektiv har kommet frem som funn. . Eksempel på innledende analyse basert på SDI-metoden:

Aktør	Utsagn	Jeg-utsagn	Tema	Mine merknader
	Individuelt intervju Cr1		Spenning	
Skoleeier:	Vi har jo snakket mye om den nye generasjonen lærere som kommer. Også har vi snakket hele tiden om at det kanskje har vært et gap på det vi ønsket oss av kompetanse på alle lærere som har vært utdannet de siste årene, at det går mye på ren faglig pedagogikk, men så vet vi jo av erfaring nå, at lærerjobben er så mye mer enn det å drive faglig læring, og kunne didaktikken. For det har blitt så veldig mye mer komplisert, bildet rundt det å være klasseleder, det å lede elever. Og kanskje er det der vi har sett at vi har mest gevinst på å få til en ny type utdanning. Vi har jo veldig mye fokus på dette med å klare å mestre klasselederrollen, klare å mestre foreldresamarbeid, som vi vet er kjempeviktig for at vi skal lykkes. Klare å jobbe godt nok med relasjoner, som er en del av det å være en god klasseleder. Så det er disse tingene her som vi er så spente på om vi skal lykkes med, for	Gap mellom ønsket kompetanse og erfaringer Gevinst ved ny lærerutdanning: bedre klasseledere? Spent på om vi lykkes med å få bedre klasseledere med bedre relasjonskompetanse Fag kan man lære seg, men må mestre klasselederrolle og foreldresamarbeid/skole-hjem		Forventninger til at den nye utdanningen skal gi en lærer som mestrer den komplekse rollen som klasseleder bedre «Den gode pedagogen» - hva innebærer det?

Figur 6: Eksempel på analyse - SDI

Utsagnene fra de seks spørsmålene ble satt inn i en samlet tabell/kodeoversikt der jeg brukte fargekoding for å skille de ulike informantenes utsagn til hvert spørsmål, og hvor en egen kolonne for «annet» ble opprettet for å samle de utsagnene og perspektivene som kom opp under intervjuene som ikke nødvendigvis var direkte knyttet til noen av spørsmålene

Eksempel på tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) gruppert etter spørsmålene i intervjueskjemaet:

Annet (inkl. UH som samarbeids-partner)	Forventninger Ressurser og mangler – forventninger	Erfaringer m/MGLU Behov endringer generelt	Eiers rolle; formell/objektiv, opplevd/tolket	Statlige myndigheter	Skolekultur/ledelse	Veiledningens betydning
UH, men det er personavhengig Mitt inntrykk er at Universitetet har vært veldig aktive i dette arbeidet gjennom mange år. Vi har hatt et lignende samarbeid med UH i mange år, men de siste årene, så kjører vi alt selv. ... Det handler litt også om hvem er vi som driver i kommunen, for jeg har jobbet i lærerutdanningen tidligere på universitetet	Krevende for nye lærere å forholde seg til erfarent <u>kollegium....</u>” Sånn gjør vi det her”...<u>Tørre</u> å stille spørsmål: «Hvorfor det?» Ikke enkelt-et fåtall som gjør det? Prisgitt kulturen «hvis du ikke finner noen å spille på» Fådelte skoler- må undervise tverrfaglig og på alle trinn og i alle <u>fag....</u> Faddere på teamet hjelper litt... Lite om	ser vi nå at det har blitt en del andre ting som ikke har kommet tydeligere fram. Spenninger med fravær i en krevende periode med vanskeligheter å få tak i vikarer, prioriteres ikke veilednings-ordning Redde for å ta inn for mange nyutdannede på grunn av manglende mestring av klasselederrollen og usikkerhet om støttenettverk rundt den	<u>lærerutd...</u>Snakkes ikke om før det brenner litt...Profesjons-etikk Viktig å finne ut av hva slags kompetanse vi mangler, og hva den nyutdannede med en spesifikk spisskompetanse kan bidra med Hevet (veileder)kompetanse gjør at du forstår hvor mye som kreves, og gjør at du kan tilnærme deg en problematikk på en helt annen måte.	Med referanse til nettressursene: Utvidet modellen fra ett til to år. Andre året kun individuell veiledning. Rekruttere og beholde, oppfølging av nyutdanna er del av dette Mer forpliktende Betydningen av nasjonale rammer økonomi: Avhengig av tilskuddsordning Viktig for å få gode rammer	resten av kollegiet skal være til støtte og være inkluderende og til hjelp (respondentene svarer benektende) Skolene ikke flinke nok på den langsiktige <u>biten....</u> Drift tar over....Kanskje Og der kommer jo skolekulturen inn og. En lærer som tenker at stillhet i klasserommet og arbeidsoppgaver er gull, så har du ikke sjans som nyutdannet å prøve noe annet. Så der er kulturen	Ekstern veileder kan stille nye spørsmål Om observasjon: “Vet ikke om jeg trenger å se dem- ikke nødvendig” Ofte to lærere i et <u>klasserom...Kunst</u> g med for mange voksne (på en gang) Så vidt jeg vet, hvert fall, så har de ikke vært med og hatt noe observasjon i klasserommet. Det har de ikke. Og det med observasjon, det med kollega-observasjon, det

Figur 7: Eksempel på tematisk analyse

Intervjuene har gitt et øyeblikksbilde av hvordan kommunens representanter ser sitt ansvar og handlingsrom i forhold til sin formelle og objektive rolle og sin opplevde/tolkede rolle som skoleeiere og hvordan de kan medvirke til at nyutdannede lærere får tilbud om veiledning. Flere gjennomlesninger og inndelinger i større og større tematiske kodegrupper gir meg grunn til å si at det særlig er refleksjoner rundt to områder som trer frem såpass tydelig at de presenteres som særlig relevante, og som vil bli presentert i det påfølgende analysekapittelet (4), drøftet i kap. 5 og omtalt videre i oppgavens siste oppsummerende del:

1. Skoleeieres refleksjoner rundt Inductionprogram og veiledning for nyutdannede lærere
2. Skoleeieres forventninger til og forvaltning av nyutdannedes kompetanse individuelt og i profesjonsfellesskap

4. Analyse

4.1 Skoleeieres refleksjoner rundt Inductionprogram- og veiledning for nyutdannede lærere

Samtlige skoleeiere trekker frem betydningen av å ha etablert kommunale nettverk for nyutdannede lærere hvor de nyutdannede møter andre nyutdannede, og i mange tilfeller også flere av de lokale veilederne i kommunen. Alle kommunene i informantutvalget har en eller annen form for kommunale nettverk hvor skoleeier arrangerer faste møter for nyutdannede hvor nyutdannede kan komme og dele erfaringer på godt og vondt, og følger med dette opp anbefalinger fra de nasjonale rammene for veiledningsordninger fra 2018.

En av skoleeierne sier det slik: *«...samtidig, så rapporter de nyutdannede til oss at samlingene, de har vært viktige i å bygge den bruene mellom utdanningen og profesjonen. De rapporterer at de har fått veldig mye ut av det som de har gjort på samlingene.»* (Eier H)

Dette viser at samlingene oppleves som et viktig bindeledd mellom teorien og praksisen de har vært gjennom i grunnopplæringen og de nye erfaringene og oppgavene de står fremfor i sine nye roller som profesjonsutøvere på egne bein, og at aktivitetene i programmene bidrar til hvordan de transformerer, internaliserer og subjektiviserer kunnskapen for å utvikle seg som profesjonsutøver.

Et stort flertall av kommunene har også egne veilederteam eller ressursteam for veiledere i kommunene som har egne samlinger i løpet av året. Måten dette organiseres på er noe ulikt i kommunene: I noen kommuner er det veilederteamet som i dialog med skoleeier tar ansvar for gjennomføring av de kommunale samlingene for nyutdannede, mens i andre kommuner er det skoleeiers representant selv som står for struktur og gjennomføring av samlinger.

Samtlige informanter mener at veiledning og veiledningsordninger for nyutdannede lærere har betydning for hvordan den nyutdannede utvikler seg selv som profesjonsutøver, og trekker frem veilederens rolle i dette.

Eier E sier dette om veilederens betydning: *«Jeg tror det at en erfaren, klok veileder, helst med formell veiledningskompetanse, kan bidra både med praktiske, gode råd, og så videre, at det kan være bindeleddet, kanskje, men og dette her med å komme i et godt team.»*

Eier D uttaler først følgende: *«...det handler kanskje mer om å utfordre og sparre tilbake, og få dem til å selv finne sin vei, og finne sine argumenter på hvorfor man skal løse det på denne måten. Og det her til sammen er en type, støtt dem i den profesjonelle utviklingen og styrk dem i å stå støtt, og kunne løse de utfordringene de står i selv, i et lengre perspektiv, og faktisk mestre et så komplekst yrke på sikt. Så jeg tenker den rollen er kjempeviktig. Og så er det viktig å skille på det som mentorene som ikke har veilederutdanning kommer inn og tror at det er tips og triks...»*, og supplerer etter hvert med følgende utsagn: *«...det er noe med å få tak i den faglige argumentasjonen og begrunnelsene for valg av de handlingene du skal gjøre, og bevisstgjøre det, som gjør at du i neste møte med noe lignende, at den generaliseringen gjør at du vet hva du skal gjøre, basert på de erfaringene. Hvis du bare får tipsene og triksene, så blir du kanskje litt naken når de er brukt opp».*

Det å ha kvalifiserte veiledere med formell veilederutdanning som kan lytte og oppfordre til refleksjon og utvikling over tid viser seg altså å være en faktor som bidrar til en utvikling til en autonom og selvstendig lærer som både tør og kan utøve klasseledelse.

Skoleeierne er aktive deltakere i den praktiske organiseringen av veiledningssamlingene, og uttaler seg også om innholdet på samlingene og utbyttet de nyutdannede har av sin deltakelse i nettverkene. Noen skoleeiere har satt tema for veiledningene som skjer i de kommunale nettverksmøtene på forhånd, mens andre har en friere tilnærming til hvilke temaer som tas opp i veiledningsmøtene. De som har satt tema på forhånd begrunner det gjerne med at det er tema de vet av erfaring at nyutdannede etterspør og som kommunen ser det kan være behov for, men er også raske til å påpeke at selv om de har en temaplan, så hender det at de fraviker denne for å snakke om *«...ting som brenner»* (Eier F). De som har

en mer åpen agenda sier følgende om de nyutdannedes innspill til veiledningene (samlet inn via evalueringer etter møtene): *«...de gir tilbakemelding på at de ikke ønsker seg den forelesningen, de ønsker å dele erfaringer, drøfte hverdagsproblematikken de står oppi, men gjerne belyst opp mot noe teori eller forskning».* (eier H)

En endringsvillig og bevisst skoleeier som kontinuerlig evaluerer, justerer og tilpasser planer og strategier med og for sitt personale vil altså være en nøkkelfaktor for å få veiledningsordninger som tilpasses både individer og lokale behov og forhold.

Variasjonene i organiseringen kan være påvirket av faktorer som størrelse på kommuner og skoler, antall nyansatte nyutdannede lærere i de enkelte kommunene det året og tilgang på veiledere i kommunen, men felles for alle skoleeiere i denne undersøkelsen er at de tilbyr veiledning til sine nyutdannede nytilsatte lærere slik de nasjonale rammene og retningslinjene tilrår, og har utviklet ulike former, nettverk og hyppighet for oppfølging og veiledning både i kommunale nettverk og i de ulike skolene. Denne variasjonen tilpasset lokale forhold er også i tråd med retningslinjene. Vil det å få inn nyutdannede lærere med en litt annen sammensetning i sin kompetanse enn før bidra til endringer i hvordan denne oppfølgingen legges opp? Eier H deler følgende betraktning:

«Vi har drøftet det mye. I år nå, så har omtrent alle nyutdannede fått master. Det stiller høyere krav til oss. For når vi har samlinger med de nyutdannede, hva presenteres og hvordan presenteres det, er det forankret i teori og forskning? Men de er også mer mottakelige for litt mer teori og forskning. Så vi har endret litt retning, nå i år, og skal evaluere den nå i mai. Så da blir det sikkert enda mer endringer.»

Eier D sier følgende: *«Men om det har noe med at det er master, ja, det vil jeg nok faktisk indirekte også tenke, at de har en større faglig fordypning, så det er ikke det som er utfordringen lenger. Det er det relasjonelle, og det å mestre det mellommenneskelige, og når atferd utfordrer oss, både fra elevene, kollegaene og foreldrene.»*

Dette viser at skoleeierne er opptatt av å imøtekomme og ivareta ny kompetanse, og at evalueringer og refleksjoner rundt både form og innhold på de kommunale veiledningssamlingene brukes for å utvikle veiledningsprogrammene etter hvert som erfaringer med de nyutdannede masterlærerne øker.

Samtlige skoleeiere er tydelig opptatt av den viktige rollen rektor har både som skoleleder og som ansvarlig for tilrettelegging for veiledningsaktiviteter for nyutdannede lærere. Det er rektors ansvar å sørge for at den nyutdannede får et godt team rundt seg på sin nye arbeidsplass, og at hun får ta del i et utviklende fellesskap. Skoleeier har en tydelig forventning om at veiledningen som skjer på kommunalt nivå følges opp av rektorene på skolenivå, og benytter ulike arenaer som ledersamlinger og rektormøter for å diskutere dette ansvaret. Eier F sier dette om rektors ansvar:

«Det handler jo om å ha gode støttestrukturer i hverdagen. Sørge for at de ikke føler at de står alene om ting. Det er viktig, det å lage tid og rom, og ha en følelse som leder med hvordan det går med de nyansatte, tror jeg er viktig. For de tjener på det i lengden.» Videre sier hun: *«Men jeg tenker det med å ha et team, eller å ha noen som er nesten litt sånn fadderordning, da. Det tror jeg er lurt, og en rektor som bryr seg, som følger opp. Og som ser den nyutdannede som en ressurs, så den ikke blir tatt av den skolekulturen som kanskje nødvendigvis ikke trenger å være 100 %.»*

Rektor som både administrativ og faglig leder har altså stor betydning både for hvordan den nyutdannede opplever at både hennes kompetanse, hun som yrkesutøver og hun som person ivaretas og gis muligheter i skolen og skolekulturen hun kommer inn i.

4.2 Forventninger til og forvaltning av nyutdannedes kompetanse individuelt og i profesjonsfellesskapet

4.2.1 Forventninger til nyutdannedes kompetanse

Opplæringsloven (2024) slår fast at skoleeier er ansvarlig for å ha tilstrekkelig og riktig kompetanse i kommunens skoler. Flere av skoleeierne tar opp temaet om hva slags type kompetanse de ønsker eller trenger i sine respektive kommuner, og underveis i intervjuene blir det også klart for mange at de trenger å bli mer bevisste på hva slags kompetanse de mangler og hva de har behov for. Eier C kommer med følgende betraktning:

«Gjennom spørsmålene, får dere meg til å tenke på ting vi ikke har satt i system enda. Vi må jo snakke om en mer spesialistutdanning enn den generalistgruppen vi har hatt. Så er det jo at de kommer da med mye kompetanse, men lite erfaring, også har du masse folk som sitter med masse erfaring og ikke den dybdekompetansen. Så det å få dette smeltet sammen, det blir jo kjempespennende. (33:10 utydelig) erfarne lærer sitter og sier, "du må ikke komme her og komme her", eller vi tenker at dette er en enorm berikelse, hva slags holdninger og kultur er det vi vil møte?»

Denne overgangen fra en generalistutdanning til spesialistutdanning vil kreve mer av både skoleeier, rektor og kollegaer, og kan ses som et lite paradigmeskifte.

Samtlige skoleeiere kommer også inn på forventninger til de nyutdannedes kompetanse, og flere av skoleeierne er opptatt av å kartlegge hva slags kompetanse de nyutdannede kan bidra med, og hva slags kompetanse skoleeierne mangler i sin kommune. Når de utfordres på spesifikke forventninger til hva de nyutdannede masterlærerne med sin faglige fordypning kan bidra med, så sier eier C:

«Det er ikke tvil at i faggrupper at disse kan være ressurspersoner. Før snakket vi ofte om hvem som kunne være leder for norsk, matematikk. Vi snakker ikke så mye om det lengre nå, men vi snakker om det å kunne utvikle hverandre i faggrupper. Så jeg vil jo tro at disse

nyutdannede kan bidra veldig i profesjonsutviklingen av et fag på en skole. Men som sagt, lite erfaring enda.»

Skoleeierne har altså tydelige forventninger til hva de nyutdannede lærerne med sin master- og forskningskompetanse kan bidra med til profesjonsutviklingen og skolekulturen, men siden det første kullet ble uteksaminert vår 2022 ble skoleåret 22/23 det første året skoleeierne kunne få erfaringer med hva de nyutdannede bidrar med utover de mer kjente fordelene ved å ansette nyutdannede lærere som for eksempel tilgang til ny forskning og kunnskap.

Skoleeierne reflekterer også rundt hva det vil bety for ledelsen både i kommunen og i skolene å få inn nyutdannede grunnskolelærere med masterutdanning. Eier H sier det på denne måten:

Jeg tenker også at når man får så godt utdannede lærere, så legger det føringer for lederne, at de også stiller større krav til utdanning for dem og. Og det handler om å forstå hvilken kompetanse de masterutdannede lærerne innehar, og hvordan de kan nyttiggjøre seg den kompetansen. Så det blir en dominoeffekt her, med så høyt utdannede lærere, så må også skolelederne sette seg på skolebenken og være med på løpet.

Det å få inn mange høyt utdannede lærere vil altså kreve mer av skoleledelsen når det gjelder å se muligheter for å utnytte kompetansen som kommer inn i kollegiet. Det kan også ha noe å si for hvordan profesjonsfellesskapet etter hvert reflekterer over egen profesjonsutøvelse og sammenhenger mellom hva man selv gjør, og hva det fører til. Eier A sier følgende om dette:

«Jeg tror at ledelsene på de enkelte skolene har nok et veldig stort ansvar for å etablere en kultur hvor man har denne tilnærmingen, og det må læres kanskje litt fra starten av hos enkelte, mens disse nye kan kanskje, hvis de har denne tilnærmingen, kan være en bidragsfaktor der.»

Ut fra dette kan vi konkludere med at skoleeierne er opptatt av at den nyutdannedes kompetanse blir presentert for og brukt i resten av kollegiet, og de er bevisste ledelsens ansvar for å skape en kultur der man etterspør kompetanse- og erfaringsutveksling.

Samtlige skoleeiere er opptatt av hvordan den nyutdannede mastergrunnskolelæreren tas imot ved de ulike skolene. De trekker frem kollegafellesskapet som en viktig faktor, og særlig rektors rolle som skoleleder i dette. Eier C sier følgende:

«Vi trenger nok en runde i skoleledergruppa hos oss for å kartlegge hvem vi nå har foran oss, hvordan kan vi bruke dem, hvordan kan vi styrke hverandre i profesjonsfellesskapet med de som kommer nå med en annen kompetanse?»

Eier B følger opp dette: *«Her kommer skolekulturen inn. En lærer som tenker at stillhet i klasserommet og arbeidsoppgaver er gull, så har du ikke sjans som nyutdannet til å prøve noe annet. Så der er kulturen litt viktig. Det er viktig å jobbe på ledernivå også, akkurat med dette.»*

Det er altså et lederansvar å legge til rette for at den nyutdannede kommer inn i et profesjonsfellesskap og en skolekultur hvor hun får utvikle seg fritt som lærer. Skoleeiers ansvar for å legge til rette for gode støttestrukturer, følge med på hvordan den nyutdannede har det og gjøre justeringer og endringer underveis trekkes frem som viktig av flere skoleeiere.

Eier F viser også til utfordringer den nyutdannede kan møte, og trekker frem at det kan være krevende for nye lærere å forholde seg til erfarent kollegium, og at det kan være lett å bli «tatt av skolekulturen» der de kommer. I dette utsagnet legger hun følgende:

«Da tenker jeg jo at det at den skolekulturen som er på den skolen de begynner, hvis den er tradisjonell og litt lite utforskende, kanskje litt sånn....Ja, det er jo ikke noe galt at det er lærebokstyrt, vor så vidt, men at den er veldig tradisjonell og ikke så forskningstilnærmet. Ja, litt individualistisk, «i mitt klasserom så er det sånn, og vi deler ikke, og vi reflekterer ikke i

fellesskapet, vi bruker ikke profesjonsfellesskapet til å utvikle oss», for eksempel. Hvis det ikke er sånn, så detter de fort i det, på grunn av tidspress og mye å gjøre.»

4.2.2 Bruk av nyutdannedes kompetanse i profesjonsfellesskapet

En inkluderende skolekultur med bevisste kollegaer og ledere og et utviklende profesjonsfellesskap har altså betydning for hvordan den nyutdannede læreren utvikler sin egen læreridentitet. Hvordan skoleeier legger til rette for og leder et profesjonelt læringsfellesskap i samarbeid med sin ledergruppe vil derfor ha betydning for hvordan den nyutdannede læreren utvikler seg. Skoleeier F peker på veiledningens betydning i denne prosessen på følgende måte:

«Nei, det handler jo litt om det med å løfte blikket noen ganger, når du er nedgravet i elendigheter. Det med å sette ting i perspektiv, det med å hjelpe til med å stille spørsmål, sånn at de får nye innfallsvinkler på ting. Det å være en slags debriefer, det blir jo kanskje ikke det, men det er litt nødvendig noen ganger, det og. Noen ganger er det å gi litt håp, og, gi nye perspektiv, komme med noen nye idéer, bekrefte ting som de gjør bra.»

Eier E peker på veilederens betydning for både den nyutdannede og fellesskapet: *«Jeg tror det at en erfaren, klok veileder, helst med formell veiledningskompetanse, kan bidra både med praktiske, gode råd, og så videre, at det kan være bindeleddet, kanskje, men og dette her med å komme i et godt team. I den gruppen som vi hadde, det som flere trakk fram da, punkt nummer 1, er at den nyutdannede får en ok timeplan, at den nyutdannede ikke får altfor mange klasser å forholde seg til, og ikke få alle de timene som ingen andre vil ha, eller få den klassen som har de største utfordringene. Det siste jeg sier nå, er ikke svar på spørsmålet ditt, men jeg tror at det som du sier, den synergien med de ulike elementene her, som til sammen har stor betydning. Og det å være i et godt team der alle respekterer hverandre, og dette som vi snakket om tidligere, altså, at den nyutdannede og blir sett på som en ressurs. Det tror jeg er viktig.»*

Eier D følger opp angående veileders betydning for de nyutdannedes profesjonelle utvikling:

«Det er litt ifra målet med satsingen (00:58:49 utydelig) det å finne sin egen profesjonelle identitet, og stå støtt. For den balansen mellom det å gi råd ut ifra erfaring, som kanskje den som ikke har veilederutdanning, er rollen i hovedsak. Men det handler kanskje mer om å utfordre og sparre tilbake, og få dem til å selv finne sin vei, og finne sine argumenter på hvorfor man skal løse det på denne måten. Og det her til sammen er en type, støtt dem i den profesjonelle utviklingen og styrk dem i å stå støtt, og kunne løse de utfordringene de står i selv, i et lengre perspektiv, og faktisk mestre et så komplekst yrke på sikt.»

Det å ha gode, kompetente veiledere kan altså ha stor innvirkning på den nyutdannede i sin individuelle utvikling som profesjonsutøver, og i forlengelse av dette ha betydning for hvordan hun bidrar inn i og får utbytte av et profesjonsfellesskap. Derfor blir det viktig for skoleeierne, sammen med rektor som har ansvaret for å ha riktig kompetanse på sine skoler, å legge til rette for å ha kompetente og kvalifiserte veiledere som en del av inductionprogram og veiledning i kommunen både ved hjelp av ulike kompetansehevingstiltak og avsetning av tidsressurser. Eier D begrunner det slik:

«Også er det viktig å skille på det som mentorene som ikke har veilederutdanning kommer inn og tror at det er tips og triks. For det er noe med å få tak i den faglige argumentasjonen, og begrunnelsene for valg av de handlingene du skal gjøre, og bevisstgjøre det, som gjør at du i neste møte med noe lignende, at den generaliseringen gjør at du vet hva du skal gjøre, basert på de erfaringene. Hvis du bare får tipsene og triksene, så blir du kanskje litt naken når de er brukt opp.»

Samtlige skoleeiere i denne studien utvikler kompetanseplaner for hvordan de skal jobbe med personalet og profesjonsfellesskapet i sin kommune, og har opprettet ulike samarbeidsarenaer for hvordan disse planene iverksettes, gjennomføres og følges opp i skolene. Felles for skoleeierne i denne undersøkelsen er at de har regelmessige møter med rektorer/skoleledere hvor de diskuterer forventinger til rektor, veiledere, kollegaer og nyutdannede. Veiledning og innhold på veiledningssamlinger er en naturlig del av denne diskusjonen. Skoleeierne forventer at rektor tar ansvar for kvaliteten og veiledningen som foregår ute i skolene, og for å ha nok og kompetente veilederne. Selv tar skoleeier ansvar for innhold og kvalitet på de kommunale samlingene for nyutdannede, og da blir det ofte

temaveiledninger med tema skoleeier anser som relevante og nyttige både for den nyutdannedes egen utvikling og hvordan den nyutdannede tilpasser seg og bidrar inn i skolekulturen og profesjonsfellesskapet på skolen hun jobber på. Klasseledelse, kommunikasjon og relasjonskompetanse er tema som går igjen hos alle skoleeierne i intervjurunden.

Samtlige skoleeiere reflekterer også rundt samarbeidet med lærerutdanningsinstitusjonene i deres nærområder. Erfaringene er noe delt, men felles oppfatning er at samarbeidets kvalitet og utbytte ofte henger sammen med hvor god kontakt de har med sin kontaktperson på universitetet eller høghskolen, og at et samarbeid som starter allerede i studentenes praksisperioder bidrar til en bedre bevissthet rundt hva de nyutdannede har med seg av teori, praksis og erfaring fra utdanningen og hva de må lære i yrket. Et tett samarbeid mellom den forskningsbaserte lærerutdanningen og skoleeier anses også å bidra til å løfte samtalene på veiledningssamlingene fra hverdagslige utfordringer i klasserommet (som selvsagt også er viktig) til å bidra med faglige innspill og teori om mer overordnede og kontekstuelle utfordringer. Innholdet i disse veiledningene vil da kunne bidra til en videreutvikling både hos den individuelle læreren selv og profesjonsfellesskapet som en forlengelse av dette.

5. Drøfting

Samfunnsoppdraget i utdanning og dannelse er både konstant og dynamisk: Vi skal lære våre barn å møte nåtiden og morgendagens utfordringer – men hvor opplæringsansvaret ligger stabilt, vil utføringen og metodene som tas i bruk stadig være i endring. Ledelse av disse prosessene vil ha stor betydning for hvordan samfunnsoppdraget løses, og derfor er det viktig å ha reflekterte, bevisste skoleeiere som både leder og legger til rette for utvikling i gode profesjonsfellesskap. Skolekultur og et grunnleggende læringssyn hvor man har kultur for dialogiske prosesser, rom for å prøve og feile, fokus på relasjonsbygging, hvor lærerne får oppleve legitimitet og relevans samtidig som det stilles både krav og forventninger er viktige fokusområder – men dette kommer ikke av seg selv. Noen må ha ansvaret for kulturen og strukturen, og dette er skoleeierens fremste oppgave. De må sette rammene før de sammen

med aktørene kan bli legitime medvirkere til utvikling og tilpassing. Funn i analysen viser at dette betydningsfulle samarbeidet mellom skoleeier, rektor, veiledere, kollegaer og nyutdannede er noe informantene stadig kommer tilbake til.

Som jeg tidligere har vist til, så muliggjorde dynamikken i gruppeintervjuene en konstruktiv dialog mellom deltakerne som bidrar til at vi får en forståelse som også er i tråd med den hermeneutiske spiralen som er nevnt tidligere (figur 2). Gjennom aktiv dialog og refleksjon har skoleeierne blitt oppfordret til å vurdere strategier og planer på nytt for å sikre en kontinuerlig utvikling eller en kontinuitet i profesjonsfellesskapet som bidrar til en utvikling i tråd og takt med endrede behov både i samfunnet og i skolehverdagen.

Kvalifisering, sosialisering og subjektivisering er en del av både en personlig og en kollektiv utvikling som har betydning for kvaliteten i undervisningen (Biesta, 2019) og hvor flere aktører må bidra også for å sikre en rekruttering til yrket og at vi beholder de lærerne vi har.

Jeg har tidligere pekt på hvorfor er det viktig å løfte frem kommunenes syn og perspektiver på eksisterende praksis rundt inductionprogram, veiledning og bruk av kompetanse.

Refleksjon og diskusjon skaper en bevissthet hos skoleeier, noe som kan bidra til å vurdere eksisterende strategier og planer opp mot nye behov for å sikre en kontinuerlig utvikling eller en kontinuitet i profesjonsfellesskapet som utvikler seg i tråd og takt med både samfunnet og skolehverdagen.

5.1 Inductionprogram og veiledning

Som tidligere nevnt i teorigrunnlaget i denne oppgaven, så må inductionprogram ses på som en systematisk prosess som forankres i et læringsmiljø som møter nyutdannedes behov både på et personlig og et profesjonelt nivå (Bickmore & Bicmore, 2010). Funnene i analysen viser at skoleeierne ser betydningen av inductionprogram og veiledning for nyutdannede lærerne, og samtlige deltagende kommuner har opprettet kommunale nettverk for veiledning av nyutdannede lærere som en del av sitt tilbud.

Gjennom refleksjoner og samtaler med hverandre og intervjupersonene i intervjuene ser flere av skoleeierne ut til å oppleve at de får en økt bevissthet om sin rolle og tiltak som kan

inkluderes i sine veiledningsordninger for både kunne ta imot og utnytte de nyutdannedes kompetanse på en måte som både ivaretar den individuelle nyutdannede læreren og samtidig bidrar til å utvikle det profesjonsfellesskapet og skolekulturen ved skolene de skal inn i.

Som vi ser i analysen i forrige kapittel, så er det skoleeierne oppfatning at de nyutdannede lærerne opplever veiledningssamlingene og aktivitetene de deltar i der som et bindeledd mellom grunnopplæringen og sitt virke som profesjonsutøver. De transformerer, internaliserer og subjektiviserer altså kunnskapen for å utvikle seg som profesjonsutøver, helt i tråd med Biestas modell (2019) som er nevnt tidligere i det teoretiske rammeverket for denne oppgaven. Fokus på den profesjonelle som en reflektert praktiker med god evne til å tolke kontekst, utvikle et handlingsrepertoar og anvende kunnskap blir en viktig argumentasjon for at skoleeier tar et overordnet ansvar for å legge forholdene til rette for veiledningsordninger og profesjonsfellesskap der nyutdannede får diskutere erfaringer, knytte teori og praksis, og utvikle seg både på individnivå og som del av et fellesskap (Irgens, 2021). En av skoleeierne uttaler i denne sammenheng: *«Hvis du bare får tipsene og triksene, så blir du kanskje litt naken når de er brukt opp»*. (Eier D)

Funnene viser også at en aktiv, bevisst og «påkoblet» skoleeier som kjenner både de lokale behovene og individene i sin organisasjon er viktig for å få veiledningsordninger som kan bidra til både individuell og kollektiv profesjonsutvikling. Vi har sett i teori-delen at Thomas et al. (2019) viser til betydningen av gode inductionprogram hvor veiledning fra erfarne kollegaer og ulike samlinger og workshops med fokus på profesjonell utvikling inngår for å redusere effekten av det såkalte praksisjokket hvor flere lærere forlater yrket i løpet av de første årene etter utdanningen. Videre ble det vist til at ansvaret for slike ordninger må være bredt forankret fremfor å være noen få enkeltpersoner sitt ansvar. Forankringen må ligge hos eierne av skolene, som i Norges tilfelle hovedsakelig vil være kommuner og fylkeskommuner i tillegg til noen private eiere. Dette samsvarer helt med refleksjoner skoleeierne selv gjorde i løpet av intervjuene, hvor de også peker på sårbarheten i å bare ha en eller to som brenner for feltet i forhold til kontinuitet både hos skoleeier og hos kontaktpersoner i UH-sektoren og lærerutdanningsinstitusjoner.

Oppsummert kan vi si at skoleeierne verdsetter veiledningsprogram som en viktig del av nyutdannedes utvikling mot en selvstendig og autonom profesjonsutøver som har tro på seg selv og sine evner til å undervise og utvise nødvendig faglig skjønn i undervisningen.

5.2 Verdsettelse og bruk av kompetanse

Skoleeierne viser at de har forventninger til at de nyutdannede grunnskolelærerne med master kan bidra med ny forskningsbasert kunnskap i profesjonsfellesskapet. Skoleeierne verdsetter kompetanse og er positivt innstilt til at de nyutdannede lærerne nå også har en erfaring med forskning og utvikling i større grad enn før, men de virker litt usikre på hva det å ha en mastergrad vil si for kunnskapsnivået til de nyutdannede lærerne. Denne spenningen uttrykkes særlig i forhold til om det å ha en master vil ha noe å si for den nyutdannede lærerens relasjonskompetanse og evne til å lese og lede et klasserom i tillegg til den faglige kunnskapen de regner med at hun har med seg fra utdanningen. Alle skoleeierne i denne intervjurunden, uavhengig av størrelse og geografisk plassering, sier at de ikke er så bekymret for om den nyutdannede læreren med master kan *faget* sitt, for det regner de egentlig med at hun gjør – de er mer opptatt av og spent på om masteren har noe å si for hvor god relasjonskompetanse den nyutdannede læreren har, hvor god hun er til klasseledelse, og hvordan hun kommuniserer med andre kollegaer, foresatte og elever.

Denne problemstillingen kan vi kjenne igjen i Biestas (2019) tidligere argumenter om kompetanse, hvor han peker på at det er forskjell på å *ha* kompetanse og å *være* kompetent og at lærerens kompetanse må gå utover de ferdigheter og handlinger de har tilegnet seg og fått erfaring med gjennom lærerutdanning og praksis. Her kan det ligge en spenning mellom det praksisnære og profesjonsutøvelse. Den nyutdannede lærerens evne til å gjøre kunnskap om til egen læring gjennom transformering, altså subjektiviserings-delen av Biestas modell for god undervisning, er en essensiell egenskap for den nyutdannede læreren slik at hun kan tolke og avgjøre videre retning basert på kontekst og omgivelser.

Kommunene trekker frem betydningen av å ha kvalifiserte og kompetente lokale veiledere som viktige støttespillere i den nyutdannedes prosess og utvikling som individuell yrkesutøver. Det å ha et støttenettverk med kollegaer og veiledere har også vist seg å være

av betydning for nyutdannede læreres motivasjon for å bli i yrket. Dette finner vi igjen i forskningen til blant andre Kelchtermans (1993) og Thomas et al. (2019). Gjennom veiledning får den nyutdannede tid til å reflektere over sin praksis og sin utvikling, og se den i sammenheng både med kunnskapen hun har med seg fra utdanningen og hva hun kan både tilby og hva hun kan få ut av et profesjonsfellesskap. Skoleeierne påpeker betydningen av at veilederne har formell kompetanse som veiledere, og at både veiledere og nyutdannede får tid og ressurser til å kunne gjennomføre veiledninger i tråd med strategier og planer både i kommunen og på den enkelte skole.

Skoleeierne reflekterer også over i hvilken grad de utfordrer den nyutdannede læreren med master på å snakke om hva de har skrevet master om og hvilken betydning den har hatt for den nyutdannede, og peker på nytten av å se på hva den nyutdannede kan tilføre skolen fremfor å se etter hva den nyutdannede kan mangle av kompetanse. Flere uttrykker at dette er noe de gjerne vil bli bedre på, og i samarbeid med alle de andre aktørene i skolehverdagen så jobber de for å skape en trygg og god arbeidsplass som vil motivere den nyutdannede læreren til å utfordre seg selv, reflektere over både medgang og motgang, tørre å stå i utviklingsprosesser og se verdien av å utvikle sin individuelle rolle som en kompetent bidragsyter til skolens praksis og selve lærerprofesjonen. Denne måten å tenke likeverdig samarbeid mellom aktører er noe vi kan kjenne igjen fra modellen til Paulsen og Jenssen (2023).

Samarbeid med UH-sektoren og kontaktpersoner ved universitetene i forhold til veiledning, tilgang på relevant forskning og praksis, veilederutdanning og veiledningsprogram trekkes frem som et godt bidrag til bevisstgjøring, refleksjon og utvikling av veiledningsprogram som støtter nyutdannedes utvikling som kritisk tenkende profesjonsutøvere. Lærere spiller en rolle for kvaliteten i utdanningen, og i et samfunnsøkonomisk perspektiv så vil det at en nyutdannet lærer får støtte til å utvikle sin undervisningspraksis og læreridentitet være til det beste for elevene.

Hvis vi tenker oss at vi kan overføre prinsippene om at arbeidsmiljø og følelse av mestring øker motivasjonen for å bli i sin posisjon fra lærere til elever, så kan vi i et utdanningspolitisk perspektiv tenke oss å argumentere for at et støttende og utviklende læringsmiljø for

elevene med en sosial og faglig trygg og bevisst lærer kan øke motivasjonen for elevene til å fullføre sin utdanning, og dermed også ha innflytelse på gjennomføringsgraden i skolen.

Ut fra dette kan vi trekke at skoleeierne er bevisste sin rolle knyttet til å være en tilrettelegger for at nyutdannedes læring og kompetanse utvikles og benyttes, men de er usikre på hvordan de skal bruke den nye forskningskompetansen de nyutdannede bringer til profesjonsfellesskapet.

5.3 Bruk av nyutdannedes kompetanse i profesjonsfellesskapet

Vi har tidligere sett hvordan Aas (2013) og Paulsen og Jenssen (2023) har trukket frem betydningen av deltakelse i et lærende felleskap, tillit mellom ulike aktører i profesjonsfellesskapet, og skoleeier og skoleleders ansvar i forbindelse med at alle får delta i en felles kunnskapsutvikling. Ut fra dette kan det være interessant å spørre seg om hvordan skoleeierne representerer balansen mellom å ivareta og støtte nyutdannede lærere på den ene siden, og å gi rom for å dele og videreutvikle kompetansen de har med seg fra utdanningen på den andre. Empirien til denne oppgaven viser at skoleeierne ser sin betydning som tilretteleggere og samarbeidspartnere både for å støtte rektorene, veilederne, kollegaene og de nyutdannede, særlig i forhold til hvordan nyutdannede må ses på som en ressurs i profesjonsfellesskapet. Funnene viser at samtlige skoleeiere er opptatt av hvordan den nyutdannede læreren blir mottatt og får utvikle seg i profesjonsfellesskapet, og trekker frem rektors betydning for hvordan overgangen fra utdanning til yrke går og hva slags skolekultur de nyutdannede møter.

Skoleeierne ser sin betydning som tilretteleggere og samarbeidspartnere både for å støtte rektorene, veilederne, kollegaene og de nyutdannede, særlig i forhold til hvordan nyutdannede må ses på som en ressurs i profesjonsfellesskapet. De reflekterer også over i hvilken grad de utfordrer den nyutdannede læreren med master på å snakke om hva de har skrevet master om og hvilken betydning den har hatt for den nyutdannede, og peker på nytten av å se på hva den nyutdannede kan tilføre skolen fremfor å se etter hva den nyutdannede kan mangle av kompetanse.

Dette mangelperspektivet er noe vi finner igjen i argumentasjonen til Thomas et al. (2019) rundt betydningen av å fokusere på hva den nyutdannede bringer inn til fellesskapet fremfor hva de mangler av erfaring og kompetanse. Flere uttrykker at dette er noe de gjerne vil bli bedre på, og i samarbeid med alle de andre aktørene i skolehverdagen så jobber de for å skape en trygg og god arbeidsplass som vil motivere den nyutdannede læreren til å utfordre seg selv, reflektere over både medgang og motgang, tørre å stå i utviklingsprosesser og se verdien av å utvikle sin individuelle rolle som en kompetent bidragsyter til skolens praksis og selve lærerprofesjonen.

For å støtte de nyutdannedes utvikling som kritisk tenkende profesjonsutøvere trekker flere skoleeiere frem betydningen av et samarbeid med UH-sektoren og kontaktpersoner ved universitetene i forhold til veiledning, tilgang på relevant forskning og praksis, veilederutdanning og veiledningsprogram. Dette anses som et godt bidrag til bevisstgjøring, refleksjon og utvikling av veiledningsprogram i kommunene.

Ut fra dette kan vi si at skoleeier ser betydningen av sitt lederskap som et ledd i et større samarbeid preget av gjensidig avhengighet mellom aktørene og tillitsbaserte relasjoner for å få frem de beste resultatene, men at de ser et forbedringspotensiale i hvordan de kan invitere nyutdannede lærere til å dele sin kompetanse og bruke denne i utviklingsarbeidet.

6. Oppsummering og veien videre

Gjennom oppgaven har vi sett at veiledning er en integrert del av et sammenhengende system for profesjonell utvikling for nyutdannede lærere. Forskingen på feltet er i utvikling og er særlig aktuelt i den offentlige diskursen rundt å rekruttere og beholde lærere i barnehager, skoler og videregående opplæring. Hvis vi går tilbake til Kelchtermans, Ballet og Bullogh's argumenter tidligere i denne oppgaven, så hevder de at grunnen til at veiledning er den dominerende aktiviteten i inductionprogram for nyutdannede lærere er fordi det bidrar til å legge til rette for deres profesjonelle læring, faglige utvikling og gjensidig samhandling og sosialisering.

Den nyutdannede læreren fra den nye grunnskolelærerutdanningen med master har med seg både forskningskunnskap, faglig dybde og didaktikk samt erfaring med utforming av kunnskapsarbeid som vil være et verdifullt bidrag inn til kommunenes og skolenes praksis. I oppgaven har jeg vist til forskning som viser at det ofte er enkelt å innta et mangelperspektiv når man ser på hva innholdet i en veiledningsordning skal være (Kelchtermans 1993). Spørsmål og refleksjoner rundt hva slags kompetanse den nyutdannede mangler etter sin kvalifisering/endt lærerutdanning for å være gjennomføre en undervisning som eleven har nytte av viser at skoleeierne har en forventning til at det faglige nivået til lærerne med master er like høyt som før, men de er spente på om de nyutdannede lærernes relasjonskompetanse og evne til å lede et klasserom er den samme som før eller om den er endret. Dette funnet

I denne oppgaven har jeg presentere perspektiver og uttalelser fra et utvalg av skoleeierrepresentanter knyttet til deres refleksjoner rundt ansvar for og bidrag til tilrettelegging, forståelse og kunnskap om veiledning som et bidrag til nyutdannedes profesjonelle utvikling både individuelt og i et profesjonsfellesskap, kompetanseutvikling i personalet, og deres perspektiver på betydningen av veiledning i denne utviklingen.

For å møte morgendagen og nåtidens utfordringer er skoleeiers bevissthet rundt å stadig vurdere strategier og planer på nytt viktig for å sikre en kontinuerlig utvikling eller en kontinuitet i profesjonsfellesskapet som utvikler seg i tråd og takt med endrede behov i både samfunnet og i skolehverdagen. Profesjonsfellesskap og skoleutvikling både ovenfra og nedenfra er sentralt i både tidligere, eksisterende og kommende politiske dokumenter og strategier (Grutle, 2018). Det at det nå blir et eget element i den overordnede delen av det nye læreplanverket ser Grutle som et tydelig styringssignal til skolen, og trekker frem at bevisstheten om læring skjer hele livet som grunnleggende for å kunne fremme elevers læring og utvikling. Høst 2024 skal det komme en ny stortingsmelding for 5. – 10. trinn. Denne har som hovedmål å se på hvordan skolen ivaretar og fremmer elevers motivasjon, mestring, læring og utvikling, og hvorvidt en mer praktisk og variert skolehverdag vil skape mer læring og trivsel hos elevene. Samtidig skal dette skje i samarbeid med andre aktører (f.eks UH, statsforvalter, Fylkesmann, Udir), og da vil spørsmålet om tid være en sak som forhandles mellom partene.

Mitt mål med denne oppgaven har vært å få fram forskningsbasert kunnskap om skoleeiers rolle i overgangsordningene for nye lærere i håp om at det kan fungere som et bidrag til et bredt kunnskapsgrunnlag for skoleeiere/kommuner i deres arbeid med å ta imot nyutdannede grunnskolelærere med masterutdanning og utnytte deres kompetanse til beste både for den enkelte læreren og for profesjonsfellesskapet.

Hovedfunnene i oppgaven kan oppsummeres som følger:

1. Skoleeierne verdsetter inductionprogram og veiledning som en viktig del av nyutdannedes utvikling mot en selvstendig og autonom profesjonsutøver som har tro på seg selv og sine evner til å undervise og utvise nødvendig faglig skjønn i undervisningen
2. Skoleeierne er bevisste sin rolle knyttet til å være en tilrettelegger for at nyutdannedes læring og kompetanse utvikles og benyttes, men de er usikre på hvordan de skal bruke den nye forskningskompetansen de nyutdannede bringer til profesjonsfellesskapet.
3. Skoleeier ser betydningen av sitt lederskap som et ledd i et større samarbeid preget av gjensidig avhengighet mellom aktørene og tillitsbaserte relasjoner for å få frem de beste resultatene, men at de ser et forbedringspotensiale i hvordan de kan invitere nyutdannede lærere til å dele sin kompetanse og bruke denne i utviklingsarbeidet.

Disse funnene bør ha betydning i diskusjonen rundt betydningen av Inductionprogram og veiledning og bruk av nyutdannede lærere kompetanse i skolekulturen og profesjonsfellesskapet. Det er imidlertid opplagt at det må videre forskning til for å løfte perspektivene og forskningen videre inn, og mitt håp er at denne oppgaven skal være et lite bidrag inn i den større diskursen.

7. Litteraturliste

Akkerman, S.F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132-169. Retrieved 31.08.20 from

<https://doi.org/10.3102/0034654311404435>

Ainley, J. and R. Carstens (2018). "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", *OECD Education Working Papers*, No. 187, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/799337c2-en>.

Biesta, G. J. J. (2010). *Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics Democracy*. Paradigm Publishers.

Biesta, G. J. J. (2015). How does a competent teacher become a good teacher? On judgement, wisdom and virtuosity in teaching and teacher education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Eds.), *Philosophical perspectives on teacher education* (s. 3-22). Oxford: Wiley Blackwell

Biesta, G. J. J. (2016). Improving Education through research? From Effectiveness, casuality and technology, to purpose, complexity and culture. *Policy Futures in Education*. 14(2), 194 – 210.

Biesta, G. J. J. (2019). Good Teaching, Good Teacher Education, and the Education of the Teacher's Eye. I M. A. Peters (ed.), *Encyclopedia of Teacher Education*, https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_21-1

Biesta, G. J. J. (2020). *Educational Research. An Unorthodox Introduction*. Bloomsbury Academic.

Bickmore, D.L., & Bickmore, S. T. (2010). A multifaceted approach to teacher induction. *Teaching and Teaching Education*, 26(4), 1000 – 1014, <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.043>

Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (PhD, monografi). Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. ISSN 1501-8962.

Blossing, U., Hagen, A., Nyen, T., Söderström, Å. (2010) : *"Kunnskapsløftet – fra ord til handling"*. Sluttrapport fra evalueringen av et statlig program for skoleutvikling. Fafo og Karlstads Universitet.

Bolam, R., McMahon, A., Stoll, L., Thomas, S., Wallace, M., Greenwood, A., Hawkey, K., Ingram, M., Atkinson, A., & Smith, M. (2005). *Creating and sustaining effective professional learning communities*. Research report RR637. University of Bristol

Britton, E.D., Paine, L. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive Teacher Induction: Systems for Early Career Learning*. Springer.

Bullough, R.V. (2012). Mentoring and New Teachers Induction in the United States: A Review and Analysis of current Practices. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 57-74.

Engeström, Y. (2001). *Expansive learning at work. Toward an activity-theoretical reconceptualization*. London: Institute of Education, University of London.

Frederiksen, L.L. (2020). Support for newly qualified teachers through teacher. I K-R. Olsen, Bjerkholt, E., & Heikkinen, H. L.T. (Eds.). *New teachers in Nordic countries – Ecologies of Induction and mentoring*, (pp. 47-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Grutle, B. (2018). *Profesjonsfellesskap og skoleutvikling. Lærere som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

Gilje, N. (2019). *Hermeneutikk som metode – ein historisk introduksjon*. Samlaget.

Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, Vol. 38/3, pp. 499-534, <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>.

Ingersoll, R.M., & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring: programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233. doi: 10.3102/0034654311403323.

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

Kelchtermans, G. (1993). Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, Volume 9, Issues 5–6, s. 443-456. ISSN 0742-051X, [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90029-G](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90029-G).

Kelchtermans, G. & Ballet, K. (2002). The micropolitics of teacher induction: a narrative-biographical study on teacher socialization. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 105-120

Krogh, T. (2014). «*Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*». 2.utg. Gyldendal

Klassen, R. et al. (2009). "Exploring the validity of a teachers' self-efficacy scale in five countries", *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34/1, pp. 67-76, <http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>.

Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget

KS (2010). «*Kom nærmere!:* Hvordan lykkes som skoleeier?» Sluttrapport fra FoU prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier. Om kommunes og fylkeskommuners arbeid for å bedre elevenes læringsresultater» KS/PricewaterhouseCoopers AS

Kvale, S. (2015a). Karakterisering av det kvalitative forskningsintervjuet. I S. Kvale, S. Brinkmann, T. M. Anderssen & J. Rygge (Red.), *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 42-68). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (2015b). Tematisering og design av en intervjuundersøkelse. I S. Kvale & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 134-155). Gyldendal akademisk.

Kvale, S. (2015c). Validitet som sosial konstruksjon I S. Kvale & S. Brinkmann, *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg., s. 272-294). Gyldendal akademisk.

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

KS (2023): *Status kommune 2023: Der folk bor*. Kommunesektorens organisasjon.

Kunnskapsdepartementet (2016a). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn. Oslo: Regjeringen. Hentet 31.08.20 fra <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-860>

Kunnskapsdepartementet (2016b). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 5.–10. trinn. Oslo: Regjeringen. Retrieved 31.08.20 from <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>.

Kunnskapsdepartementet (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Retrieved 26.08.20 from <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>

Lortie, D. (1975). *School Teacher: A Sociological Inquiry*. University of Chicago Press, Chicago, IL.

Mork, M., Sandsmark, J., Kristiansen, M., Gallavara, G., Havre, S. (2024) *Hva er det med læreryrket som gjør at nyutdannede lærere trenger veiledning?* I Utdanningsnytt 22.02.2024

Morken, I. (2016). Inkludering. I T. Strand, O. A. Kvamme & T. Kvernbekk (Red.), *Pedagogiske fenomener: en innføring* (s. 165-175). Cappelen Damm akademisk.

Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/9789264120952-en>.

OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

OECD (2019a). *A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>.

OECD (2019b). *TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>.

OECD (2023) *Education at a Glance 2023: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/e13bef63-en>.

Olsen, K-R, Bjerkholt, E., & Heikkinen, H.L.T. (Eds.). (2020). *New teachers in Nordic countries – Ecologies of Induction and mentoring*, (pp. 47-69). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Rambøll (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole. Delrapport*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>

Rambøll (2016). Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veilederordningen og veilederutdanningen. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tallog-forskning/rapporter/2016/evaluering-avveiledningsordningen-sluttrapport.pdf>

Rambøll (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Delrapport 2020*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere---delrapport.pdf>

Rambøll (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Sluttrapport 2021*. Hentet fra https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf

Renzulli, L., H. Macpherson Parrott and I. Beattie. (2011). "Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools", *Sociology of Education*, Vol. 84/1, pp. 23-48, <http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720>.

Rodgers, C. R., & Scott, K. H. (2008). The development of the personal self and professional identity in learning to teach. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, & D. J. McIntyre (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 732–755). New York: Routledge/Taylor & Francis Group.

Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2013). Out on a limb: The efficacy of teacher induction in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 97(4), 350–377.

Statistisk sentralbyrå: <https://www.ssb.no/statbank/table/11419>

Tjora, A. (2021a). *Kvalitative Forskningsmetoder i praksis*. 4. Utg. Gyldendal Norsk Forlag AS

Tjora, A. (2021b): Kvalitative forskningsmetoder: Stegvis-deduktiv induksjon og kvalitativ koding (kap. 1.2 og 7.2): YouTube https://www.youtube.com/watch?v=ieWao7_kPGs

Thomas, L., Tuytens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019), Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching*, 25:2, 160 – 188. DOI: 10.1080/13540602.2018.1562440

van Lankveld, T., Schoonenboom, J., Volman, M., Croiset, G., & Beishuizen, J. (2016). Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature. *Higher Education Research & Development*, 36(2), 325–342. <https://doi.org/10.1080/07294360.2016.1208154>

Wang, J., Odell, S. J. & Sharon A. S. (2008). Effects of teacher induction on beginning teachers' teaching. *Journal of Teacher Education*, 59(2), 132–152.

Vedlegg 1 – Intervjuguide for semistrukturerte intervju med skoleeier

Vedlegg 2 – Informert samtykkeskjema

Vedlegg 3 – Informasjon om STEP til informanter

Vedlegg 1: Informasjonsskriv til deltakende kommuner

Til KS grunnskolenettverk

Kopi KS region

Invitasjon til skoler om å være med i forskningsprosjektet STEP - Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to the Profession (STEP): Becoming a professional teacher

Hei,

Vi viser til møtet i grunnskolenettverket 8. juni og epost fra Marianne Lindheim samme dato. Vi viser også til tidligere invitasjon fra juli. Her følger en revidert invitasjon til deltagelse i dette spennende prosjektet.

Bakgrunn: Høsten 2022 startet de første masterutdannede lærerne fra grunnskolelærerutdanningen å arbeide i skolen. KS, Utdanningsforbundet, Pedagogstudentene, UiT Norges arktiske universitet (UiT) og Universitetet i Sørøst-Norge (USN) er samarbeidspartnere i STEP. Forskningsprosjektet STEP skal undersøke overgangen fra utdanning til yrke for å få kunnskap om hvordan overgangen fra student til lektor arter seg for første nasjonale årskull masterutdannede grunnskolelærere. Hensikten er å undersøke hvordan nyutdannede får støtte og bidrar i skolens profesjonsfelleskap. Prosjektet skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap for å framskaffe et bedre kunnskapsgrunnlag for policymaking. Se lenke for mer informasjon om prosjektet [her](#).

Situasjon: I STEP ønsker vi å samle data fra 15 skoler (i perioden høst 2022 til vår 2024).

Med denne henvendelsen ønsker vi at du som skoleeier setter oss i kontakt med en grunnskole i din kommune som er interessert i å delta – og som:

- Mottar nyutdannede lærere fra denne grunnskolelærerutdanninga høsten 2022.
- Har en veiledningsordning basert på de [nasjonale prinsippene](#) for veiledning av nyutdannede lærere, herunder utdannede veiledere.

Datainnsamlingen vil bestå av enkelte intervjuer, lydopptak av utvalgte veiledningsøkter og lydopptak av utvalgte møter i profesjonsfellesskapet på skolen. Det meste av datainnsamlingen vil foregå digitalt, men det kan også bli aktuelt med fysiske møter. I tillegg vil noen av deltakerne bli spurt om de kan sende korte lyd- eller skriftlige logger/refleksjonsnotater.

Prosjektet er finansiert av Norges Forskningsråd, startet våren 2021 og avsluttes våren 2025. STEP er godkjent av NSD - Norsk senter for forskningsdata AS. Alle de involverte deltakerne vil motta et dokument «Informert samtykke» som er utarbeidet og godkjent av NSD og gir informasjon om rettigheter og anonymisering.

Hva får skolen igjen for deltakelse?

- Økt fokus på hvordan vi mottar nyansatte nyutdannede lærere og inkluderer de i skolens profesjonsfellesskap
- Bidrar til samfunnsaktuell forskning om nyutdannedes kompetanse, kvalitet i skolen og betydning for utvikling av profesjonsfellesskapet
- Bidrar til forskningsbasert politikkutvikling
- Etter avtale mulighet for møter på skolene eller fysisk seminar
- Deltakerhonorar: 10 000 kr per skole for hele perioden. Prosjektet vil dekke eventuelle kostnader knyttet til reise og opphold til et seminar

Forventet omfang på tidsbruk ved deltakelse:

Samlet tidsbruk for perioden
høst 2022 - vår 2024 (4 semester)

Per nyutdannet	10 t
Per veileder	10 t
Per person i kollegagruppe	4 t
Rektor	2 t
Skoleeier	2 t

Det vil bli gjennomført et informasjonsmøte på ZOOM for aktuelle deltakere medio oktober.

Vi ber om tilbakemelding som inneholder navn på aktuelle skoler og kontaktpersoner innen 3. oktober.

Tilbakemelding sendes Eva Bjerkholt, Universitetet i Sørøst-Norge, eva.bjerkholt@usn.no (93498585) og Magnus Mork, KS, magnus.mork@ks.no (99324511)

Med vennlig hilsen,

Eva Bjerkholt (USN), Magnus Mork (KS) og Tonje H. Brokke (USN)

Vil du delta i forskningsprosjektet "STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to the Profession (STEP): Becoming a professional teacher"?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å møte utfordringer i samfunnslivet som krever tiltak for at flere nyutdannede lærere forblir i skolen. Det store frafallet fra læreryrket skjer de første årene som lærer og statistikken viser at vi kommer til å mangle ca. 4000 lærere i 2030. Derfor er kunnskap om 1) overgang fra utdanning til yrke, 2) kunnskap om hvordan bidra til at nyutdanna lærere forblir i yrke, og kunnskap om veiledningsordninger for nyutdannede lærere viktig for kvaliteten i skolen framover. STEP skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke som lærer for å bidra til kunnskapsbasert politikkutvikling i sektoren. Vi skal studere den første kohorten av uteksaminerte lærerstudenter fra femårig grunnskolelærerutdanning (masterutdanning).

Formål

STEP er basert på et likeverdig samarbeid mellom partnerne i prosjektet, dvs. lærerutdanningene og partene i arbeidslivet, KS og Utdanningsforbundet/Pedagogstudentene. STEP skal utvikle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap med sikte på å stimulere til debatt og bidra til tiltak som gjør at de nyutdannede får bruke sin kompetanse individuelt og i profesjonsfellesskapet i skolen. Data samles inn via spørreskjema, intervju og observasjon og blir analysert og diskutert i forskningssirkler bestående av forskere, studenter, nyutdannede, skoleeiere, skoleledere, lærere og representanter for organisasjonene som deltar i prosjektet.

Forskningsprosjektet Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke: Å bli en profesjonell lærer (STEP) følger den første kohorten av uteksaminerte lærerstudenter fra femårig grunnskolelærerutdanning (masterutdanning) gjennom det siste studieåret og de to første årene som lærere ved å studere:

- hvilke forventninger studentene og deres framtidige kolleger, skoleledere og eiere har til de nyutdannede lærernes mestring av utfordringene de møter i skolen
- i hvilken grad de nyutdannedes faglige kompetanse og innsikt i forskning verdsettes og tas i bruk i skolen
- hvilke tiltak rettet mot nyutdannede lærere kan bidra til å beholde nyutdannede i yrket og inngå i en helhetlig strategi for karriereutvikling og kompetanseheving i skolen
- hvordan forskningsbasert kunnskap kan bidra til å utvikle [de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere](#)

Studien omfatter også 1-2 doktorgradsprosjekter samt masteroppgaver.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for prosjektet.

Samarbeidspartnere og prosjektgruppen består av forskere fra [Universitetet i Sørøst-Norge](#) (USN), [Norges arktiske universitet](#) (UiT) og representanter for de sentrale partene i utdanningssektoren; [KS](#), [Utdanningsforbundet](#) og [Pedagogstudentene](#).

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som avgangsstudent i den femårige grunnskolelærerutdanningen som startet høsten 2017, som nyutdannet lærer uteksaminert fra femårig grunnskolelærerutdanning fra UiT 2021, som skoleeier, som skoleleder, som veileder for nyutdannede, som lærer i skolen, som

partner i prosjektet fra KS, Utdanningsforbundet og Pedagogstudentene og deltaker i prosjektet fra USN og UiT, er du invitert til å være deltaker i dette prosjektet.

Utvalg 1: Avgangsstudenter i den femårige grunnskolelærerutdanningen er rekruttert gjennom et strategisk utvalg av medlemmer i Pedagogstudentene.

Utvalg 2: Nyutdannede lærere fra femårig grunnskolelærerutdanning er rekruttert lokalt og gjennom et strategisk utvalg av medlemmer i Pedagogstudentene.

Utvalg 3: Skoleeiere er rekruttert gjennom strategisk utvalg av medlemslister i KS.

Utvalg 4: Skoleledere er rekruttert gjennom strategisk utvalg av medlemslister i Utdanningsforbundet

Utvalg 5: Veiledere for nyutdannede i skolen er rekruttert lokalt og gjennom strategisk utvalg av Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere

Utvalg 6: Alle avgangsstudenter fra femårig grunnskolelærerutdanning i Norge som er medlem av Pedagogstudentene

Utvalg 7: Forskere og lærerutdannere

Utvalg 8: Deltakere i prosjektet fra organisasjonene Pedagogstudentene, Utdanningsforbundet og KS

Hva innebærer det for deg å delta?

Alle deltakere i utvalg 1-5 er deltakere i forskningssirkler. Forskningssirklene samles digitalt 2 timer en gang per måned hele året og møtes fysisk til seminar en gang i året frem til avslutning av prosjektet i mars 2025. Datainnsamlingsmetoder vil være spørreskjema, intervju, lyd- og videoopptak, og logger fra møtene i forskningssirklene. Lyd- og videoopptak

transkriberes og anonymiseres fortløpende, og gjøres tilgjengelig for deltakerne i forskningssirkelen.

Utvalg 6 bes om å fylle ut et elektronisk spørreskjema som sendes ut høst 2021 og høst 2022. Dette skjemaet vil ta ca 15 minutter å besvare, og dataene vil være anonyme og lagres elektronisk.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Prosjektleder Eva Bjerkholt (USN, Campus Notodden) leder og organiserer prosjektet. Eva Bjerkholt (USN) og Rachel Jakhelln (UiT) leder forskningssirklene.

Kun medarbeidere i STEPs forskergruppe fra USN og UiT har tilgang til personopplysninger. Det er utarbeidet en datahåndteringsplan i samsvar med USN og UiT sine prosedyrer for databehandling som beskriver i detalj hvordan personopplysninger ivaretas. Navn og kontaktopplysninger vil fortløpende bli erstattet med en kode på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Dataene oppbevares på krypterte dataenheter. Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjoner.

Det er også oppnevnt personvernombud ved USN (Paal Are Solberg) og UiT (Joakim Bakkevold), og Mette Kammen er kontaktperson for NSD ved USN. Nettside om datahåndtering ved USN: [Datahåndteringsplaner - Biblioteket USN](#)

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er mars 2025. De anonymiserte dataene vil bli oppbevart i ytterligere 2 år for å ferdigstille rapporter og artikler. Etter dette vil dataene bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Universitetet i Sørøst-Norge ved Eva Bjerkholt (eva.bjerkholt@usn.no)
- Vårt personvernombud: Paal Are Solberg (personvernombud@usn.no)

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

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

Med vennlig hilsen

Eva Bjerkholt

USN Campus Notodden

(Prosjektleder og forsker)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet STEP, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- ☐ å delta i intervju, individuelt og gruppe
- ☐ å delta på månedlige digitale møter i forskningssirkel der det vil foregå lyd- og videoopptak fra intervjuer, diskusjoner og samtaler samt bruk av eventuelle spørreskjema, refleksjonsnotater og logger som belyses i forskningssirkelen
- ☐ å delta i elektronisk spørreskjema

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet og i opptil 2 år etter prosjektets avslutning i mars 2025.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3 – Intervju med kontaktpersoner på kommunalt nivå

Intervju med kontaktpersoner på kommunalt nivå

Vi viser til avtale om gruppeintervju 23. mars 2023.

Fra STEP's side vil intervjuene bli ledet av Eva Bjerkholt og Knut-Rune Olsen.

Som grunnlag for intervjuet vil vi ha satt oss inn i hvilke ordninger de aktuelle kommunene har mht. introduksjonstiltak for nye grunnskolelærere slik det ble beskrevet i møtet (dato for det aktuelle Teams-møtet).

I forbindelse med høringen på *NOU 2022: 13 Med videre betydning* har følgende av våre samarbeidskommuner levert høringssvar: (navn kommuner). Høringssvarene ligger tilgjengelig på Utdanningsdirektoratets hjemmeside <https://hoering-publisering.udir.no/2320/uttalelser> . Vi vil før intervjuet ha lest høringssvarene fra nevnte kommuner med hovedfokus på innspill vedrørende introduksjonsordning for nyutdannede lærere.

Intervjuet vil bli gjennomført på grunnlag av en semistrukturert intervjuguide med følge hovedspørsmål:

8. Høsten 2022 begynte det første kullet fra den femårige masterutdanningen for grunnskolelærere å arbeide i skolen. Hvilke forventninger har du på kort og lang sikt (et tidsintervall på inntil fem år) til denne nye generasjonen grunnskolelærere sammenlignet med tidligere års-kull?
9. Med utgangspunkt i de introduksjonsordningene dere har hatt i din kommune fram til nå- hvilke endringer kan det være aktuelt å gjøre med tanke på denne nye generasjonen lærere?

10. Hvordan kan du som representant for skoleeier medvirke til at nyutdannede lærere får tilbud om veiledning og andre introduksjonstiltak i tråd med de nasjonale prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyutdannede lærere?
11. Hva bør statlige myndigheter (nasjonalt og regionalt) gjøre med sikte på å sikre at alle nyutdannede lærere får tilbud om veiledning og andre introduksjonstiltak de første årene i arbeid etter avsluttet lærerutdanning?
12. Hvilke faktorer knyttet til skolekultur og ledelse på skolenivå tror du har størst betydninger med tanke på nyutdannede læreres utvikling og læring på kort og lang sikt?
13. Hvilken rolle og betydninger tror du veiledning som profesjonell kommunikasjonssjanger og læringsstrategi kan ha for de nyutdannede lærerne på kort og lang sikt?

Vi ser fram til å møte dere!

Hilsen Eva, Knut-Rune, Tonje og Heidi