

# Hvordan kan skoleledere tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen?

*Tillit*

*Kari Gravermoen*



Masteroppgave ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning

UNIVERSITETET I OSLO

november 2019

## Sammendrag

Formålet med masteroppgaven er å undersøke hvordan skoleledere kan tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen. For å finne ut av dette ønsker jeg i tillegg å søke å forstå hvordan skoleledere kan etablere tillit hos nyutdannede lærere og hvordan skolelederne, som jeg har intervjuet i min studie, selv beskriver sin egen rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere.

Hovedproblemstillingen for oppgaven er:

*Hvordan kan skoleledere tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen?*

Oppgavens forskningsspørsmål er:

1. Hvordan bidrar skolelederne med å etablere tillit hos nyutdannede lærere?
2. Hvordan beskriver skolelederne sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere?

Oppgaven har sitt utgangspunkt i den kvalitative metode, i form av semi-strukturerte telefonintervjuer. Utvalget består av totalt seks respondenter: tre skoleledere og tre nyutdannede lærere. Hver skoleleder har personalansvar for hver sin nyutdannede lærer. To av de nyutdannede lærerne har ett års erfaring og den tredje har jobbet fire år som lærer. Informantene jobber i grunnskolen på 1. 5. og 7. trinn i tre forskjellige kommuner i Norge.

I arbeidet med å sortere og analysere det innhentede datagrunnlaget har jeg benyttet verktøyet koding og kategoriseringer. Validitets- og reliabilitetsbegrepet, i tilknytning til min studie, beskrives også i oppgaven.

Studien er også delvis komparativ, ved at jeg sammenligner svarene skolelederne oppgir med svarene de nyutdannede lærerne gir på flere av de samme spørsmålene i undersøkelsen, for å se om det fremkommer noen forskjeller eller likheter i funnene til de to respondentgruppene.

(Kvale & Brinkmann, 2015). Studien er samtidig teoretisk forankret og fortolket i lys av nyere forskning.

Oppgavens kildemateriale omfatter datagrunnlaget fra intervjuene med de seks informantene, som var tre skoleledere og tre nyutdannede lærere, ...

I tillegg til mine egne praksiserfaringer anvendes Hoy & Tschannen-Moran (1999) sin teori om tillit som grunnlag for både intervjuguidene og benyttes som teori i analyseprosessen.

I tillegg anvender jeg nyere empiri og teoretiske perspektiver på skoleledelse. For å søke å beskrive temaet tillit i lys av dagens utdanningspolitiske diskurs og kontekst, viser jeg også til sentrale utdanningspolitiske dokumenter.

### **Oppsummering og hovedkonklusjon**

I min studie har jeg vist hvordan skolelederne kan bidra til å etablere tillit hos nyutdannede lærerne. Jeg fant hovedsakelig at kategoriene pålitelighet og kompetanse kan knyttes til flere av svarene fra de nyutdannede lærerne og skolelederne på de samme spørsmålene de ble stilt i intervjuet.

Jeg har også funnet at skolelederne fra min undersøkelse beskriver sin egen rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere hovedsakelig gjennom kategoriene kompetanse, pålitelighet og velvilje. Studien viser imidlertid at kategoriene åpenhet og ærlighet ikke kan sies å knyttes til noen av funnene.

Min studie viser at svaret på oppgavens overordnede problemstilling, som er hvordan skoleledere kan tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen, i hovedsak kan knyttes til skoleledere som har god kompetanse om de nyutdannede lærernes behov slik at de kan lede lærernes læring og ha oversikt over deres behov for kompetanseutvikling.

## Forord

Masteroppgaven i Utdanningsledelse ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo er i mål. Oppgaven har utviklet seg med god hjelp av veilederne Christian Brandmo og Tor Colbjørnsen.

Jeg har gjennom mange år i skolen snakket med og jobbet sammen med nyutdannede lærere og sett hvordan de har stått på i yrket for å mestre lærerrollen. Samtidig ble jeg inspirert av mange dyktige og inspirerende foredragsholdere, som også bidro til at jeg ønsket å undersøke nærmere skolelederens rolle i møte med nyutdannede lærere.

Den største takken går til informantene, som var så rause og gav meg et lite innblikk i deres praksis.

Nordstrand, 30. oktober 2019

# Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag .....</b>	<b>2</b>
<b>Forord.....</b>	<b>4</b>
<b>1. Innledning.....</b>	<b>7</b>
1.1 Bakgrunn for temavalg .....	8
1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	9
1.3 Avgrensning.....	9
1.4 Oppgavens oppbygning .....	10
<b>2 Teoretiske perspektiver.....</b>	<b>11</b>
2.1 Kvantitativ studie om nyutdannede lærere.....	11
2.2 Tillit .....	11
2.2.1 <i>Velvilje</i> .....	12
2.2.2 <i>Ærlighet</i> .....	12
2.2.3 <i>Åpenhet</i> .....	12
2.2.4 <i>Pålitelighet</i> .....	12
2.2.5 <i>Kompetanse</i> .....	13
2.2.6 <i>Social exchange-teorien</i> .....	13
2.2.7 <i>Oppsummering</i> .....	13
2.3 Elevsentrert skoleledelse.....	14
2.4 Distribuert ledelse .....	16
2.5 Veiledning.....	17
2.5.2 <i>Veiledningsordningen</i> .....	18
2.5.1 <i>Veiledningens 4K er</i> .....	19
2.5.3 <i>Klar veiledning</i> .....	20
2.5.4 <i>Skoleleder som veileder</i> .....	21
<b>3 Metode .....</b>	<b>21</b>
3.1 Forskningsdesign .....	22
3.1.2 <i>Intervju</i> .....	22
3.1.3 <i>Utvalg</i> .....	23
3.1.4 <i>Datainnsamling</i> .....	25
3.1.5 <i>Kodinger og kategoriseringer</i> .....	26
3.2 Validitet .....	26
3.3 Reliabilitet .....	28

<b>4</b>	<b>Empiriske funn og analyse .....</b>	<b>28</b>
4.1	Hvordan bidrar skolelederne med å etablere tillit hos de nyutdannede lærerne? .....	29
4.1.1	<i>Pålitelighet og kompetanse.....</i>	<i>29</i>
4.1.1.1	<i>Innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen .....</i>	<i>29</i>
4.1.1.2	<i>Veiledning .....</i>	<i>31</i>
4.2.	Hvordan beskriver skolelederne sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere? <sup>34</sup>	
4.2.1	<i>Velvilje, pålitelighet og kompetanse .....</i>	<i>34</i>
4.2.1.1	<i>Ivaretagelse, tilgjengelighet og involvering .....</i>	<i>34</i>
4.2.2	<i>Faglig støtte og utvikling .....</i>	<i>38</i>
<b>5</b>	<b>Drøfting.....</b>	<b>40</b>
<b>6</b>	<b>Konklusjon .....</b>	<b>45</b>
6.1	Praktiske implikasjoner for skoleledelse og fremtidig forskning .....	46
	Vedlegg 1: Intervjuguide nyutdannede lærere.....	52
	Vedlegg 2: .....	54
	Intervjuguide skoleledere.....	54
	Vedlegg 3: Eksempel på dataanalyse .....	55
	Vedlegg 4: Koder og kategorier .....	57
	Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD Personvernombudet for forskning .....	58

## 1. Innledning

Nasjonale og internasjonale trender viser at en høy andel lærere velger å slutte etter få år i yrket. I Norge har turnover blant nyutdannede lærere ligget på rundt 33% (Tiplic, Brandmo og Elstad, 2015). Dette tallet inkluderer lærere fra grunnskole, ungdomsskole og videregående skole. I grunnskolen, som er sektoren denne oppgaven har fokus på, forventes det en underdekning på omkring 3400 lærere i 2020 (Regjeringen, 2016). Våren 2018 viste nye tall at turnover blant nyutdannede grunnskolelærere ikke var så stor som først antatt. De siste tallene fra Statistisk sentralbyrå (Kunnskapsdepartementet, 2017) viser at ni av ti grunnskolelærere som var ferdig utdannet i 2010 fremdeles jobbet som lærere i 2015. Grunnskolelærere som velger andre arenaer enn skolen som arbeidsplass var ikke medregnet i dette (Regjeringen, 2016). Med den nye lærernormen, som er innført fra høsten 2018, vil det samtidig være færre elever per lærer (Kunnskapsdepartementet, 2018), hvilket kan indikere at lærermangelen i tiden fremover kan bli større enn ventet (Tønnesen, 2017).

Forskere ved Universitet i Tromsø er bekymret for at nyutdannede lærere med mastergrad forsvinner fra yrket etter kort tid, da de mener at skoleledere ikke tar imot nyutdannede lærere godt nok. Forskningen belyser også hvordan skoleledere og rektorer i kraft av sin stilling kan ansette lærere for å fylle opp stillinger, også nyutdannede lærere. For å dekke lærerbehovet i skolen får imidlertid nyutdannede lærere undervisningsstillinger i fag de ikke har undervisningskompetanse i, hvilket kan bidra til at de forlater yrket etter kort tid (Tønnesen, 2017).

En av Regjeringens hovedsatsningsområder er kunnskap og utdanning. I reformarbeidet *Lærerløftet – På lag for kunnskapsskolen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) stilles det høye krav til at lokale skoleledere utvikler skolene til å bli gode profesjonelle læringsfellesskap. Satsingens mål er at alle elever skal lære mer uavhengig av sosiokulturelle eller økonomiske forhold. Ifølge Stray (Berg & Stray, 2012) er skolens samfunnsmandat blant annet å forberede elevene på å bli arbeidskompetente og selvstendige samfunnsborgere. For å oppnå dette hviler det et stort ansvar på skolens daglige leder, som er rektor (Opplæringsloven, 1998). I praksis er det primært lærerne som ivaretar og støtter elevenes læring og trivsel, men rektor og de andre skolelederne har hovedansvaret for oppfølgingen av lærernes læring og elevenes læringsresultater, slik både Møller & Ottesen (2011), Tschannen-Moran (2014) og Robinson (2017) beskriver.

Tiplic et. al. (2015) fant i deres kvantitative studie at årsaker til at nyutdannede lærere velger å forlate yrket etter få år har med blant annet manglende organisatorisk støtte og et ønske om sterkere relasjonell tillit til skoleledelsen. Hoy & Tschannen-Moran (1999) har utført en omfattende studie der de har samlet inn et rikt materiale av fagartikler som omhandler tillit og utviklet fem kategorier fra de innhentede materialene. Analysens teorigrunnlag i denne oppgaven baserer seg hovedsakelig på Hoy et al. (1999) sin operasjonalisering av de fem kategoriene som utgjør begrepet tillit. Teorigrunnlaget understøttes også av annen relevant forskning på tillit i organisasjoner, blant annet Bryk & Schneider referert i Robinson (2017) og Viviane Robinson (2017). Oppmerksomheten i denne oppgaven er derfor rettet mot det relasjonelle begrepet *tillit*, og hvilke implikasjoner ulike grader av tillit har for skoleledelse.

## 1.1 Bakgrunn for temavalg

I min lærerpraksis i grunnskolen har jeg observert at skoleledere har en ulik grad av systematisk tilnærming til nyutdannede lærere det første året av deres yrkeskarriere. Som spesialpedagog har jeg blant annet erfart betydningen av at nyutdannede lærere mottar kvalitativ opplæring i forbindelse med tilpasset opplæring i skolen for å mestre lærerrollen, og at dette ofte ikke prioriteres på linje med andre oppgaver og utfordringer. Samtidig har jeg vært interessert i skoleleders kompetanse om veiledning som ansvarlige ledere i skolen, og hvordan de bidrar til kvalitetssikringen av dette.

I lys av studien til Tiplic et al. (2015), som viser at turnover blant nyutdannede lærere i Norge og internasjonalt er for høy, ønsket jeg å undersøke dette nærmere ved å se hvordan skoleledelsen følger opp tilbudet om veiledning for nyutdannede lærere.

Gjennom praksis har jeg sett hvilken sentral rolle tillit, eller fravær av tillit, spiller for de yrkesutøvelsen. Tillitsbegrepet, slik Hoy et al. (1999) operasjonaliserer det, ble derfor både inspirasjonen og innfallsvinkelen til å undersøke hvordan skoleledere kan tilrettelegge for tillitsrelasjoner til og mestring hos de nyutdannede lærerne. For å kunne finne ut av dette ble det derfor nærliggende å få et innblikk i skoleledernes eget perspektiv på ledelse, gjennom å se på hvordan de i praksis opplever at de ivaretar, imøtekommer og støtter nyutdannede lærere den første tiden av deres yrkeskarriere, og med dette hvordan de reflekterer over egen praksis. Samtidig var jeg nysgjerrig på å undersøke sammenhengen mellom skoleledernes



tilrettelegging for de nyutdannede lærerne og de nyutdannede lærernes opplevelser i møte med skoleledere.

## 1.2 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne studien har til hensikt å få vite mer om hvordan skoleledere kan tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen. For å finne ut av dette valgte jeg å intervju tre skoleledere og tre nyutdannede lærere. Hver enkelt av disse skolelederne har personalansvar for hver sin nyutdannede lærer på tre forskjellige skoler og kommuner i Norge. Gjennom å intervju de seks informantene ønsket jeg å se etter hvordan skoleledere tar vare på nyutdannede lærere, hvordan de nyutdannede lærerne opplever og bli møtt av skoleledelsen og hvordan de mestrer lærerrollen. Dette danner grunnlaget for følgende problemstilling:

*” Hvordan kan skoleledere tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen?”*

For å svare på problemstillingen har jeg valgt følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål nr. 1:

*Hvordan bidrar skoleledere med å etablere tillit hos nyutdannede lærere?*

Forskningsspørsmål nr. 2:

*Hvordan beskriver skoleledere sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere?*

## 1.3 Avgrensning

Jeg har valgt å avgrense oppgaven ved hovedsakelig å rette oppmerksomheten på det relasjonelle aspektet ved skoleledelse, der tillitsbegrepet står i sentrum, og hvordan dette kan sies å bidra til mestring på ulike områder hos de nyutdannede lærerne. Skoleledelsens ansvar for nyutdannede lærere spesielt, og hvordan de relaterer seg til dem i praksis, er hovedfokuset i min studie. I følge Huberman (1989) kan startfasen i en nyutdannet lærers yrkeskarriere strekke seg fra ett til en fireårs periode. I denne studien er det to nyutdannede lærere med ett års praksis, mens den tredje nyutdannede læreren har snart fire års erfaring fra yrket.

Som spesialpedagog i grunnskolen med mange års erfaring innenfor trinnene 1-7, ble det samtidig en naturlig avgrensning for denne studien å velge informanter innenfor eget praksisområde. Det vil si grunnskolelærere, som er kontaktlærere på 1., 5. og 7. trinn på tre forskjellige skoler i tre ulike kommuner.

#### **1.4 Oppgavens oppbygning**

Oppgaven består av seks kapitler, som presenteres i det følgende:

*I kapitel 2* presenteres de teoretiske perspektivene. Først formidles kort funnene fra den kvantitative studien, som er utgangspunktet for studien her. Deretter følger teorien om tillit og operasjonalisering av begrepet. Videre presenteres både et elevsentrert og et distribuert perspektiv på ledelse. Avslutningsvis presenteres veiledningsordningen og relevant veiledningsteori.

*I kapitel 3* redegjøres det for metodevalget og forskningsdesignet. Videre beskrives utvalget og arbeidsprosessene. Gjennom beskrivelser av validitet og reliabilitet forklarer jeg til slutt hvordan jeg har kvalitetssikret det innsamlede datagrunnlaget.

*I kapitel 4* presenteres deler av datagrunnlaget og de empiriske funnene. Dette er systematisert etter forskningsspørsmålene: 1. *Hvordan skolelederne kan etablere tillit hos nyutdannede lærere?* 2. *Hvordan beskriver skoleledere sin egen rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere?*

*I kapitel 5* drøftes de empiriske funnene fra kapitel 4 med utgangspunkt i forskningsspørsmålene og i lys av de teoretiske perspektivene, som er presentert i kapitel 2.

*I kapitel 6* følger en konklusjon. Her vurderer jeg hvilke implikasjoner funnene har for ledelse og praksis, og for den fremtidige forskningen på skoleledelse.

## 2 Teoretiske perspektiver

### 2.1 Kvantitativ studie om nyutdannede lærere

Jeg har valgt å ta utgangspunkt i det kvantitative studie til Tiplic et al., (2015) der de har undersøkt hva som kan bidra til at nyutdannede lærere kan redusere tanken om å forlate yrket. I studien deltok 227 nyutdannede lærere med tre års erfaring fra 133 forskjellige skoler i Norge. I undersøkelsen har Tiplic et al., (2015) sett på individuelle, organisatoriske og kontekstuelle forhold, som kan påvirke de nyutdannede lærerne i løpet av de første årene av deres yrkeskarriere. Oppsummert konkluderer studien til Tiplic et al., (2015) blant annet med at det har med organisatoriske forhold å gjøre, og at det er fire funn som gjør seg bemerket. Det første funnet viser at nyutdannede lærere hadde en sterkere forventning om å lykkes i rollen som lærer enn det de opplever når de starter i yrket. Det andre forholdet som påvirker er opplevelsen av rollekonflikter. Det tredje funnet handler om at nyutdannede lærere hadde forventet at det skulle være en sterkere kollektiv mestringstro på skolen enn hva de opplever er tilfelle. Det fjerde funnet viser et ønske om en sterkere følelsesmessige relasjonell tillit til ledelsen på skolen. Tiplic et al., (2015) konkluderer også med at det i større grad bør forskes separat på nyutdannede lærere.

### 2.2 Tillit

I boken «Trust matters» fremhever Tschannen-Moran (2014) at tillit fremstår som enda mer betydningsfullt da det påvirker ledelse, lærerflukt, læringsmiljø og elevresultater. Fokus på tillit i skoler har i de senere årene fått økt oppmerksomhet. Det kan skildres som selve limet i en dynamisk utviklingsorientert skole, fordi tillit anses å være et kritisk element i all læring. Tschannen-Moran (2014) presiserer at det kan være vanskelig å gi en klar definisjon på begrepet tillit, selv om mennesker flest har en intuitiv forståelse av hva det innebærer. Hun illustrerer at siden endringer har skjedd i de sosiale og politiske miljøene skolene befinner seg i, transformeres også konteksten hvor tillit kan utvikles.

Hoy et al. (1999) studerte et rikt forskningsmateriale på over 150 fagartikler om relasjonelle forhold. Ut fra materialet utmerket det seg fem kategorier ved begrepet *tillit*: *Velvilje, åpenhet, ærlighet, pålitelighet og kompetanse*. I tillegg fant de at en villighet til å risikere sårbarhet henger sammen med opplevelsen av tillit. Der det ikke fins sårbarhet, vil det heller

ikke være behov for tillit. De studerte hvordan tillit, dersom det erfares i et gjensidig samspill, påvirker alle ledd i en organisasjon.

### 2.2.1 Velvilje

Hoy et al., (1999) beskriver kategorien *velvilje* som det vanligste og mest essensielle aspektet ved tillit. I denne sammenhengen handler det om skoleleders omsorg for sine ansatte i skolen, der et ønske om sine medarbeideres ve og vel står sentralt. I en relasjon vet man ikke hva fremtiden vil bringe og hvilke situasjoner som kan oppstå. En gjensidig holdning som utstråler «good will» er vesentlig for å skape tillit. Når de ansatte er trygge på at deres sårbarhet ikke blir utnyttet til skoleleders fordel er dette en forsikring om at tillit er tilstede i relasjonen. Skoleleder kan vinne tillit ved å vise godvilje, omsorg, samt være hensynsfull og sensitiv for personalets behov.

### 2.2.2 Ærlighet

*Ærlighet* er et fundamentalt aspekt ved tillit. For å oppnå tillit som skoleleder er det av betydning at hun har karakter, integritet og autensitet. I denne sammenheng handler ærlighet om at personalet stoler på at hun holder løfter, er sann og har en tydelig oppførsel uten å være sårende. Hun er samtidig åpen for at feil kan skje. Skoleledere som ikke følger opp strategier, planer, endrer kurs eller holder fast ved sine egne premisser kan ende opp med å miste tillit (Hoy et al., 1999).

### 2.2.3 Åpenhet

*Åpenhet* innebærer at skoleleder har ansvar for å opprettholde kommunikasjonen, og å ivareta god informasjonsflyt om temaer og aktiviteter i arbeidshverdagen. Samtidig handler det om å dele beslutninger med personalet. Dette for å sørge for inkludering, da dette kan påvirke hvordan makt delegeres. Lærere har behov for å oppleve skoleleder som *trustworthy*, det vil si at skoleleder er verdig andre menneskers tillit. Dette har betydning for hvor åpen og nøyaktig kommunikasjonen blir. Sannsynligheten for at lærerne er mer åpne i samme situasjon, og gir rektor informasjon ved behov kan dermed øke. Dette kan igjen bidra til å forebygge at saker utvikler seg til å bli mer omfattende (Hoy et al., 1999).

### 2.2.4 Pålitelighet

Pålitelighet kan beskrives som en kombinasjon av forutsigbarhet og velvilje. Pålitelighet handler også om i hvilken grad man kan stole på skoleleder til å gjennomføre det som trengs i en gitt situasjon, og om løftene blir holdt. Først da kan det oppleves forutsigbart og troverdig

for de ansatte. De fleste samspill finner ikke sted samtidig, men over tid. Hvor stor tilliten er kan derfor best reflekteres utfra i hvilken grad en person tror at det vil bli et positivt utfall av et gitt løfte etter en viss tid. For å oppleve tillit, er det å stole på sin leder et avgjørende fundament (Hoy et al. 1999).

### **2.2.5 Kompetanse**

*Kompetanse* omhandler skoleleders tilstrekkelighet, innsikt i sitt fagfelt og nødvendig kompetanse. Dette er grunnleggende for å lykkes i rollen som leder i en skolehverdag der mange ulike situasjoner oppstår. For å benytte skolens interne kompetanse på en optimal måte innehar skoleleder også god kjennskap til lærernes kompetanse. Lærerne må samtidig kunne forvente at skoleleder har kunnskap om undervisning, og er behjelpelig på ulike områder med elever, foreldre, undervisningsformer og kompetanseutvikling. En skoleleder bør også selv sørge for å holde seg faglig oppdatert på hva som foregår i samfunnsutviklingen (Hoy et al. 1999).

### **2.2.6 Social exchange-teorien**

Social exchange-teorien/SET er et gjensidighetsprinsipp, som i denne oppgaven omhandler hvordan skoleleder - lærer forholder seg til hverandre, forhandler og gjør byttetjenester gjennom arbeidsoppgaver, ressurser og ulike handlinger i praksis, i et forpliktende perspektiv. Dette kan også påvirke maktforholdet mellom skoleleder og lærer. Dette gjelder alle enhetene om tillit, også som separate enheter. SET illustrerer at denne måten å arbeide på, reduserer misforståelser og konflikter, ifølge Hoy et al., (1999).

### **2.2.7 Oppsummering**

De fem kategoriene, som til sammen utgjør tillit, slik Hoy et al.,(1999) beskriver det, omhandler i hovedsak skoleleders ønske om ønske sine ansatte alt godt i sårbare situasjoner, og hvordan skoleleder uttrykker dette i praksis. Tillit innebærer at skoleleder er der når ansatte trenger de som mest, og at de kan stole på at det skjer uten gjengjeldelse, en type tillitserklæring. Tillit forutsetter en person, i denne sammenheng en skoleleder, som har integritet, tilstrekkelig kompetanse, bryr seg om og som oppleves som vennlig og raus. Kategoriene ved tillit kan betraktes som separate enheter, samtidig som at de kan ses på som en helhet. Separat kan de forstås som ulike aspekter ved tillit, mens de til sammen bidrar til større grad av tillit. Graden av tillit mellom for eksempel skoleleder-lærer handler om opplevelser relatert til hvordan de snakker sammen, forhandler og gjør byttetjenester gjennom

ulike daglige arbeidsoppgaver og praksishandlinger. I kraft av sin stilling er imidlertid skoleleder ansvarlig for relasjonen, slik jeg forstår Hoy et al., (1999).

### 2.3 Elevsentrert skoleledelse

Ifølge Viviane Robinson (2017) har forventningene og presset på skoleledere kanskje aldri vært større enn i dagens samfunn. De har ansvar for at alle elevene får et godt læringsutbytte, samtidig forventes det i større grad enn før at alle barn lykkes uansett hvilken sosiokulturell kontekst elevene kommer fra. Skolelederne må være bevisste på *hva* de gjør, *hvordan* de gjør det og kunne begrunne *hvorfor* de velger det de gjør. Robinson (2017) formidler, gjennom nyere evidensbasert forskning på utdanningsledelse, et elevsentrert perspektiv på ledelse. Viviane Robinson har sammen med Claire Lloyd og Kenneth Rowe referert i (Robinson, 2017) på bakgrunn av metastudier (undersøkelser) ved barneskoler i USA, funnet totalt fem ledelsesdimensjoner som gjensidig påvirkes av tre lederferdigheter. Av over hundretusenvis av undersøkelser om utdanningsledelse, fant de ca. tretti undersøkelser som målte den direkte eller indirekte påvirkningen av ledelse på elevresultater. Analyser fra studiene viser hvordan ulike ledelsespraksiser innvirker på elevenes læringsutbytte. Robinson, Lloyd & Rowe referert i Robinson (2017) fant at effekten skoleledelse har på elevene er indirekte. Derfor har det tidligere vært vanskelig å skille ut bidraget skoleledelsen står for når det gjelder elevenes læringsutbytte.

Robinson (2017) omtaler skoleledere som del av et team, og ikke som rektor eller en enkelt leder når hun oppsummerer forskning på elevsentrert skoleledelse. Hun anbefaler at hele lederteamet involveres i diskusjoner om hvordan dimensjonene kan omgjøres til praktiske handlinger. Robinson (2017) påpeker at det ikke kan forventes at en enkelt leder alene skal kunne leve opp til alle lederdimensjonene på et høyt eller moderat nivå da det kan bli for omfattende for en daglig leder.

Robinson (2017) inviterer med dette til å fokusere på praktiske lederferdigheter i skolen. De fem dimensjonene og de tre lederferdighetene lever i et gjensidig og dynamisk avhengighetsforhold. *Den første dimensjonen* er ledelsens arbeid med å utvikle mål og forventninger. Det er ifølge Robinson (2017) et kraftig ledelsesverktøy i arbeidet med forbedring og læring av undervisning, da det uttrykker eksplisitt hva som er viktigst i skoleutviklingsarbeid. Dette er utgangspunktet for den *andre dimensjonen*, som er strategisk

og effektiv bruk av ressurser, som for eksempel undervisningspersonell og økonomistyring. *Den tredje dimensjonen* omfatter skoleledernes involvering i undervisningsprosessene, der evaluering inngår og kan bidra til skoleledere tar et kritisk blikk på egen kompetanse. De må ha oversikt over om undervisningen holder høy kvalitet, slik at de kan ha innvirkning på elevenes læringsresultater. Da berøres den fjerde dimensjonen, som omhandler *å lede lærernes læring og utvikling*, som er sentralt i min studie. Arbeidet med å skape et trygt og godt læringsmiljø er den siste og *femte dimensjonen*. Det skapes og realiseres gjennom relasjoner basert på omtenkksomhet og omsorg for hverandre og knyttes til hvordan elevenes mestringsopplevelse er i det daglige (Robinson, 2017).

De tre lederferdighetene har størst effekt på lærernes læring og består av å *anvende relevant kunnskap, løse komplekse problemer, etablere og utvikle tillitsrelasjoner*. Bryk & Schneider referert i Robinson (2017) viser til den siste lederferdigheten og deres definisjon om tillit, som har mange fellestrekk med hvordan Hoy & et al, (1999) definerer begrepet tillit, slik jeg forstår det. Disse tre kvalitetene kan sies å være vesentlige kriterier for en skoleleder eller en leselærer, ifølge Robinson (2017).

*Den første lederferdigheten* er anvendelse av relevant kunnskap. Når skoleledere har ansvar for å lede læreres og elevenes læring innebærer det å være oppdatert på evidensbasert kunnskap kontinuerlig (Robinson, 2017). Formålet er å anvende kunnskapen i samarbeid med lærere i ulike kontekster, slik at skoleledere forstår hvordan elevene best lærer i forskjellige undervisningssituasjoner.

*Den andre lederferdigheten* handler om å løse komplekse problemer. Skolelederen må være godt forberedt, ha god kunnskap om endringsprosesser og ferdigheter i å implementere nye forslag. Det trengs også kunnskap om hvordan tiltakene kan utføres i praksis, slik at nye lærere får et eieforhold til ideene og kan komme med feedback (Robinson, 2017).

*Den tredje lederferdigheten* er å bygge tillitsrelasjoner. Slik jeg forstår Robinson, Lloyd & Rowe (2008). Robinson, 2017) beskriver tillit som et grunnleggende etisk premiss for å realisere de fem dimensjonene. Hun støtter seg til Bryk & Schneider (2002: I Robinson, 2017) for å operasjonalisere begrepet *tillit*. Rektor fremheves som mest betydningsfull og en sentral aktør for å lykkes i skoleutviklingsarbeid, i følge Bryk & Schneider (2002: I Robinson, 2017). Den mest grunnleggende kvaliteten er respekt, som handler om å verdsette andres ideer. Personlig omsorg, er den andre kvaliteten. Det vil i denne sammenheng si at rektor bryr seg om det personlige og profesjonelle livet til personalet. Den tredje kvaliteten, som

tillit baserer seg på og handler om, er å ta vare på hverandres kompetanse for å lykkes i arbeidet med å nå elevenes mål. Den fjerde kvaliteten er integritet. Lærere vurderer skoleledere utfra hvorvidt de opplever at de er troverdige eller ikke, og om de holder løfter.

Robinson (2017) peker på betydningen av at teamet involveres i diskusjoner om hvordan dimensjonene kan omgjøres til praktiske lederferdigheter. For å få gjennomført disse operasjonene fordrer det at flere aktører deltar, ifølge Robinson (2017). Robinson (2017) beskriver skoleleders rolle som en del av et team, og som er avhengig av andre aktører for å kunne lykkes som leder i skolen, slik jeg forstår det. Robinson, Lloyd og Rowes (2008: I Robinson, 2017) perspektiv på elevsentrerte ledelse kan sies å ha dette til felles med et distribuert ledelsesperspektiv, som presenteres i det følgende.

## 2.4 Distribuert ledelse

Robinson (2017) vektlegger som Møller et al., (2011) og Spillane (2006) at rektor er avhengig av hjelp for å få gjennomført alle arbeidsoppgavene og for å kunne nå skolens mange mål, som hun er pålagt fra skoleeier. Spillane (2006) poengterer at en forståelse av individuell ansvarlighet, som hviler på oppfattelsen av lederen som et overmenneske, fornekte det faktum at ledelse i skoler er distribuert. I følge Spillane (2006) kan distribuert ledelse forstås som en praksis der skolens ledelse har tillit til at flere aktører, praktiserer ledelse gjennom ulike aktiviteter, handlinger eller praksiser. I et distribuert ledelsesperspektiv er ledere avhengig av følgere for at aktiviteter skal kunne utføres, men også for at disse lederpraksisene skal kunne formes innenfra og ut. Aktivitetene kan være mange. Det kan for eksempel være at en lærer får ansvar for et bestemt tiltak innenfor et fagområde, som deler av lærerkollegiet trenger opplæring i eller endel av et satsningsområde som skoleeier har pålagt skolen (Spillane, 2006). Veiledningsordningen for nyutdannede lærere, som jeg beskriver i neste kapittel er et eksempel i så måte, der skoleleder kan overlate ansvaret for veiledning av nyutdannede lærere til en erfaren lærer med eller uten veilederkompetanse (Lejonberg & Føinun, 2018).

Spillane (2006) er opptatt av *hvordan* forbedringene foregår og tar form i kvaliteten i interaksjonen mellom ledere og aktører i ulike situasjoner og kontekster i den daglige praksisen. Ledelseshandlinger relaterer seg til relasjoner i praksis (Spillane, 2006), og dermed skjer ledelse i lys av handlinger som blir til underveis. Da er det av betydningen at



formelle og uformelle ledere i skolen sammen diskuterer kvaliteten på ulike praksiser. Disse aktørene kan være mange, og i et distribuert perspektiv på ledelse forutsettes det at de er kompetente, deltakende og engasjerte når faglige drøftinger skjer og beslutninger tas sammen med ledelsen. Særlig vektlegger Spillane (2006) hvordan praksisen skapes i relasjon mellom teknologi, sosiale faktorer, ulike aktører og omgivelser.

Spillane (2006) fremhever også betydningen av at skoleledere i praksis har god kjennskap til og innsikt i lærernes spisskompetanser, som finnes «in house» for å bidra til kompetansedeling og kompetanseutvikling i skolen som organisasjon. Dette er en nødvendig faktor som påvirker hvordan distribuert ledelse kan fungere i praksis, fordi dette ledelsesperspektivet baserer seg på at *tillit* i stor grad oppnås gjennom at skoleledere delegerer aktiviteter til mange ulike aktører.

## 2.5 Veiledning

Innenfor veiledningslitteraturen finnes det et stort spekter av teorier, modeller og tradisjoner, som Løw (2017) skildrer som ett vidt veiledningslandskap. Veiledning som begrep er mange og kan være overlappende og anvendes forskjellig av ulike aktører (Lejonberg et al., 2018). I Norge kan definisjoner på veiledning gå under ulike betegnelser som mentorering, konsultasjon, supervision og coaching avhengig av hvilken kontekst begrepene anvendes i (Handal & Lauvås, 2015). Veiledningsfeltet er samtidig et forholdsvis ungt fagområde med lite empirisk forskning, fordi den har basert seg i hovedsak på praktiske erfaringer, og derfor medfører det usikkerhet for hva som kan formidles til veiledere om hva god veiledning er (Bjerkholt, (2017), Løw, (2017), Lejonberg et al., (2018).

Det overordnede målet med veiledning er å bidra til veisøkers profesjonelle utvikling, og veisøker er som oftest, men ikke nødvendigvis en mindre erfaren lærer enn veileder, ifølge Lejonberg et al., (2018). Lejonberg et al. (2018) beskriver videre veiledning som et profesjonelt samarbeid mellom veileder og veisøker der aktørene er avhengig av hverandre og der veiledning beskrives som kontekstsensitivt. Dette betyr at en spesifikk type veiledning gjennomført med god progresjon og tilfredsstillende ut fra veisøkers behov ikke nødvendigvis er automatisk overførbart i en annen kontekst med en annen veisøker selv om problemstillingen er den samme.

Handal et al., (2015) beskriver veiledning som en eksklusiv form for pedagogisk arbeid, der veiledningskvaliteten påvirkes av veileders kompetanse. Veileder med og uten veiledningskompetanse kan skildres som to forskjellige virksomheter, ifølge Handal, et al., (2015) fordi rollen skal speile kompetansen. I likhet med Handal et al (2015) påpeker også Lejonberg et al., (2018) betydningen av at veileder må inneha høy veilederkompetanse og viktigheten av å benytte beste evidensbaserte forskning i den veiledningskonteksten veilederen befinner seg i for å trygge de nyutdannede lærerne.

I følge Bjerkholt (2013) kan det også være en styrke at veileder og nyutdannede lærere har samme fagkompetanse for å kunne lykkes bedre med veiledningsrelasjonen. Grunnen til dette er at veiledning da kan bidra til å fremme språklig forståelse og faglige refleksjoner, for igjen å kunne bidra til utvikling av god undervisningspraksis. Føinum (2018) har i sin studie, utført ved en norsk ungdomsskole, også funnet at mentors undervisningskompetanse har betydning for veiledningskvaliteten. På den måten kan nyutdannede lærere få et veiledningstilbud som er spisset til deres bakgrunn, slik Føinum (2018) beskriver det. Føinum (2018) fant også at det er belastende for nyutdannede lærere å undervise i fag de ikke har undervisningskompetanse i.

### 2.5.2 Veiledningsordningen

Kunnskapsdepartementet (KD, 2009) har i samarbeid med Kommunens Sentralforbund (KS) inngått en intensjonsavtale der alle nytilsatte nyutdannede pedagoger skulle motta tilbud om veiledning. På bakgrunn av at lærerutdanningen har mangler knyttet til overgangsfasene mellom lærerstudiet og yrkespraksis, ble det fra og med skoleåret 2010/11 vedtatt at alle nytilsatte nyutdannede lærere i både barnehage og skole i alle kommuner skulle få et tilbud om veiledning. Avtalen ble imidlertid fornyet i 2014 (KD, 2014). Det kan ikke forventes det samme av nyutdannede lærere som av erfarne lærere i praksisfeltet. Derfor ble veiledningsordningen utviklet (Utdanningsdirektoratet, 2010).

Mars 2018 ble det vedtatt i Stortinget at alle nyutdannede lærere har krav på veiledning fra en veileder med veilederkompetanse. Målet med veiledningsordningen er å bidra til å fremme kvaliteten i skolen, slik at nyutdannede lærere kan bli trygge og fremme sin identitetsutvikling i lærerrollen, å forebygge at lærere forlater yrket etter kort tid, samt et virkemiddel for å rekruttere nye lærere til yrket (Kunnskapsdepartementet: *Veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole, 2018*). Med de nye nasjonale rammene forventes det nå at skoleleder i samarbeid med en kvalifisert veileder utarbeider strukturerte planer med

konkrete mål for veiledningen, og med fastsatte veiledningstimer individuelt og i gruppe. Det forventes samtidig at dette skal være forankret i nyere forskning og empiri. I veiledningen av nyutdannede lærere vektlegges det at det avsettes tilstrekkelig tid til planlegging og gjennomføring av veiledningen i samarbeid med en kvalifisert veileder. Med den nye veiledningsordningen forplikter samtidig skoleledere seg til å evaluere veiledningen både kvalitativt og kvantitativt, som et ledd i arbeidet med å sikre at lærere velger å fortsette i yrket (Kunnskapsdepartementet: *Veiledning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*, 2018).

Rambøll (2017) har i oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluert veiledningsordningen og foretatt kvalitative og kvantitative undersøkelser der nytilsatte, nyutdannede lærere i skole og barnehage har deltatt. Den viser stor variasjon i forhold til organiseringen og de konkluderer med at veiledning må foregå i strukturerte former for å være nyttig, noe Bjerkholt (2017), Løw (2017) og Lejonberg et al., (2018) også fremhever betydningen av.

Ifølge Rambøll (2016) mottok 61% av de nye lærerne veiledning i 2016, og disse lærerne ble veiledet av lærere og skoleledere med og uten veiledningskompetanse. Funnene fra Rambølls (2016) studie støtter seg til at det er en fordel om veileder har veiledningskompetanse, selv om det er små forskjeller i tilfredshet hos veisøkere med veiledere uten formell kompetanse. Allikevel kan veileder med veilederkompetanse bidra til at veisøkere får profesjonell hjelp i de utfordringer de står ovenfor som nye lærere (Rambøll, 2016).

Det er forøvrig bare Norge som har denne form for veiledning, der studenter og nyutdannede lærere har krav på veiledning, helst fra en erfaren og kvalifisert veileder etter ansettelsen. I Sverige for eksempel er det mentor som velger ut jobbsøkere i en intervju prosess og nyutdannede lærere følges opp av den samme mentoren etter ansettelsen (Lejonberg, 2018).

### **2.5.1 Veiledningens 4K er**

I følge Løw (2017) handler blant annet pedagogisk veiledning i et praksisfelleskap om ulike måter å tilrettelegge for læring på. Han strukturerer veiledning etter de 4K er: *Kontakt, kontrakt, kontekst og kontroll*.

*Kontakt* beror på relasjonen mellom veileder og veisøker, og om den kan fungere. Veileder har ansvaret for relasjonen ved å være kongruent, altså at det nonverbale og verbale stemmer overens. I en veiledningskontekst handler det om at veileder og veisøker forholder seg til en

sak, som veileder er oppriktig interessert i. Kontakt er avgjørende for at veiledning kan lykkes.

*Kontrakten* om saken inngås. Dette handler om *hva* saken gjelder og *hvordan* veileder og veisøker skal gå frem og begrunnelser for *hvorfor* dette er saken. I den forbindelse må det settes mål og inngås avtaler, midler, tidsramme, tidsforløp og evaluering for veiledningen mellom veisøker og veileder.

*Konteksten* handler om målet for veiledningen der veileders ansvar er å følge med på utviklingen til veisøker og skape rammene i veiledningssonen. Veileders kjennskap og innsikt i ulike veiledningsstrategier har betydning for veisøker i denne sammenheng. Kontekst beror også på rammene i veiledningssituasjonen og hvilke forventninger som ligger til grunn for veiledningssamtalene, såkalt kontekstmarkører ifølge Løw (2017).

*Kontroll* er den siste K`en og ses i forhold til grunnkontrakten basert på nasjonale rammer og hva skoleeier har pålagt skoleledelsen å gjennomføre for å nå målet med veiledning. Veileder har ansvaret for å holde seg til saken veisøker presenterer, jamfør kontrakten som er inngått (Løw, (2017)).

De 4 K er kan bidra til å være et konkret rammeverk for veiledning, slik jeg forstår Løw, (2017).

### 2.5.3 Klar veiledning

Lejonberg (2018) har i sin studie analysert spørreskjemaer fra veiledere og nyutdannede lærere i Sverige og Norge for å undersøke utbytte av veiledningen til nyutdannede lærere. I de to gruppene har hun sett på hvilke perspektiver som vektlegges for at det kan kalles god veiledning. Funnene i studien, der hun spør både veiledere og nyutdannede lærere, tyder på at klar veiledning (clear mentorering) har en positiv innvirkning på om nyutdannede lærere har en lavere intensjon om å forlate yrket. Det vil si at erfarne lærere med veilederkompetanse vurderer de nyutdannede læreres praksis, gir de tydelige tilbakemeldinger og kommer med klare råd om hva som er god undervisningspraksis, og forslag til justeringer og forbedringer. Studien viser at det kan være en styrke for nyutdannede lærere å bli kjent med hvordan veileder tenker og beskriver sine erfaringer fra egen praksis i undervisningssammenheng for å øke trykgheten i den nye rollen, forutsatt at det er en balanse i modelleringsprosessen

(Lejonberg, 2018). Det vil si *hvordan* veilederne gjør dette, fordi det handler om sensitivitet og respekt for den nyutdannede lærers væremåte og praksisteori, om veileder lykkes med klar veiledning..

Klar veiledning kan bidra til å fremme veisøkers refleksjon over egen praksis etter inspirasjon og modellering fra veileder. Studien viser at det kan løfte veisøkers egen tro på å mestre yrket. Lejonberg (2018) anbefaler at veileder praktiserer en balanse mellom klar veiledning og at den nyutdannede læreren gis rom til å reflektere ut fra sin egen praksisteori i lys av hva veileder formidler.

#### 2.5.4 Skoleleder som veileder

Et annet forhold som kan ha betydning for tryggheten og kvaliteten i veiledningen nyutdannede lærere mottar er rolleavklaringer og etisk bevissthet der skoleleder er veileder (Lejonberg et al, 2018). I sin doktoravhandling argumenterer Lejonberg (2016) for at tillitsrelasjonene mellom veisøker og skoleleder med personalansvar kan påvirkes hvis skoleledere påtar seg en veiledningsrolle. I følge Lejonberg (2018) vil veisøker profitere på å få tildelt en veileder uten lederansvar da det kan bli for nære relasjoner. Skoleleder er i kraft av sin maktposisjon i et asymmetrisk forhold til veisøker, innehar et stort ansvarsområde, har mange forpliktelser til andre aktører i ulike kontekster utenfor veiledningssonen. Derfor kan dette ha innvirkning på kvaliteten og profesjonaliteten i veiledningsforholdet, som ikke er av det gode. Dette fant også Rambøll (2017) i deres undersøkelse.

### 3 Metode

For å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene valgte jeg å benytte kvalitativ metode, i form av semi-strukturerte telefonintervjuer. I det følgende presenteres forskningsdesignet, samt utvalget bestående av seks informanter. Deretter følger en beskrivelse av hvordan arbeidet med datainnsamlingen ble gjennomført. Deretter presenteres verktøyet koding og kategoriseringer, som jeg har anvendt i arbeidet med å sortere og analysere det innhentede datagrunnlaget. Avslutningsvis beskrives validitets- og reliabilitetsbegrepet, som ses i sammenheng med min studie.

### 3.1 Forskningsdesign

Forskningsdesignet i denne studien er en plan som omhandler en tematikk og en metode. Tematikken jeg ønsket å få økt forståelse for er: Hvordan kan skoleledere tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen? Metoden er en case-studie. Casestudier har det til felles å studere mye informasjon fra et lite avgrenset område, som det skal forskes på (Thagaard, 2013). Studien er basert på empirien fra kvalitative intervjuer med tre skoleledere og tre nyutdannede lærere. Det gjorde det mulig å innhente dybdeinformasjon fra informantene for å få en helhetlig forståelse av tematikken. Studien er delvis komparativ, da både skoleledere og nyutdannede lærere er respondenter som har blitt stilt flere like spørsmål, for å undersøke eventuelle fellestrekk, ulikheter og årsakssammenhenger (Kvale et al., 2015). Studien er samtidig teoretisk forankret og fortolket i lys av nyere forskning (Thagaard, 2013).

#### 3.1.2 Intervju

Da jeg har god kjennskap til fagfeltet fra egen praksis ble intervju et naturlig metodevalg. Det kan gi meg dybdeinformasjon og en helhetlig forståelse av fenomenet innenfor skoleledelse. Intervju er en fortrolig samtale mellom en informant og intervjuer, men det er en asymmetrisk relasjon da jeg har ansvaret for intervjuet (Kvale et al., 2015). Ifølge Kvale et al., (2015) er et telefonintervju et datastøttende intervju, der forsker og informant er fysisk atskilt og utveksler synspunkter om et felles tema som begge er opptatt av.

Telefonintervju som metode kan imidlertid være utfordrende:

”It is often more difficult for complete strangers to communicate by telephone than face – to face, particularly as non-verbal cues are absent.” Cohen, Manison, Morrison (2011, s. 441)

Dette aspektet ved telefonintervju der informasjon kan ha gått tapt og / eller blitt feiltolket da ansiktsuttrykk, mimikk og kroppsspråk er fraværende. Dermed er denne metoden mer uforutsigbar enn ved fysisk tilstedeværelse. Samtidig har telefonintervju de senere årene blitt mere vanlig, da det går raskere å gjennomføre telefonintervjuer sammenlignet med andre typer intervjuer (Kvale et al, 2015).

Jeg valgte å gjennomføre semi-strukturerte telefonintervjuer, hvilket betyr at rekkefølgen på spørsmålene i intervjuguidene blir justert ut fra informasjonen som fremkom underveis i intervjuet (Kvale et al, 2015). For eksempel introduserte alle informantene veiledningstemaet lenge før de ble introdusert for de strukturerte veiledningsspørsmålene i intervjuguiden.

Under utarbeidelse av intervjuguidene var jeg oppmerksom på å utarbeide åpne spørsmål, for å sikre dybdeinformasjon (Hovdenak, 2015). Under den praktiske gjennomføringen av intervjuet hadde jeg fokus på å aktivt lytte og vise sensitivitet for informantens svar.

I tillegg til mine egne praksiserfaringer, valgte jeg å anvende Hoy et al (1999) sine fem kategorier om tillit, som utgangspunkt for utarbeidelse av intervjuguiden. De nyutdannede lærerens intervjuguide ble utarbeidet først, og jeg valgte sentrale arbeidsområder til de nyutdannede lærerne som grunnlag for spørsmålene. Senere utarbeidet jeg skoleledernes intervjuguide med flere like spørsmål som de nyutdannede lærerne fikk, særlig spørsmålene som omhandler veiledning. Skolelederne ble informert om at de skulle svare *generelt* for alle deres nyutdannede lærere ved deres skoler, og ikke *spesielt* for de nyutdannede lærerne som intervjues i denne studien.

### 3.1.3 Utvalg

De tre skolelederne har personalansvar for de nyutdannede lærerne. Lengden på arbeidserfaringene til lærerinformantene er slik: To av de nyutdannede lærerne har ett års erfaring, mens den siste læreren har snart fire års praksis fra læreryrket. Utvalget var strategisk. Valget av seks intervjuobjekter, det vil si tre nyutdannede lærere og deres skoleledere, sier noe om utvalgets størrelse, og baserer seg på analytiske mål i studie (Kvale et al., 2015). Jeg ønsket å undersøke funn *både* fra intervjuer med skoleledere og nyutdannede lærere for å ha et sammenligningsgrunnlag i det analytiske arbeidet. Begge kjønn er representert i hver gruppe (Kvale et al., 2015). Ved hjelp av kollegaer, som selv er nyutdannede lærere, fikk jeg informanter ved andre skoler i tre forskjellige kommuner. Informantene arbeider på skoler som representerer ulike sosiokulturelle og økonomiske miljøer i Norge.

## **Presentasjon av informantene**

### **Skolelederne**

*Mons* har vært skoleleder i 8 år og har en mastergrad i Utdanningsledelse. Han har jobbet 18 år som lærer og har 4-årig lærerutdanning. Undervisningskompetanse har han i norsk, matematikk, samfunnsfag, naturfag, kroppsøving, religion og engelsk. I tillegg har han veilederkursene fra kommunen.

*Ine* har også vært skoleleder i 8 år også hun har en mastergrad i Utdanningsledelse. Hun er utdannet barnehagelærer og har undervisningskompetanse i engelsk. I alt 16 år har hun jobbet som lærer.

*Mai* har vært skoleleder i 7 år og har en bachelor i språk og litteratur. Hun har jobbet som lærer i 10 år og har undervisningskompetanse i engelsk og Kristendom, religion og livssyn, samt praktisk pedagogisk utdanning.

### **De nyutdannede lærerne**

Ole, Siv og Pål har det til felles at de har undervisningskompetanse fra 5.- 10. trinn.

*Ole* er kontaktlærer på 7. trinn og har snart fire års erfaring fra yrket. Han har 4-årig grunnskolelærerutdanning, en årsenhet idrettsfag og undervisningskompetanse i fagene mat og helse, matematikk, gym og samfunnsfag. Dette året underviser han i matematikk og gym, samt i fagene Kristendom religion og livssyn, engelsk og norsk.

*Siv* er kontaktlærer på 1. trinn. Hun har praktisert læreryrket i ett år. I tillegg til 4 årig grunnskolelærerutdanningen har hun ett årsstudium i norsk. Hun undervisningskompetanse i matematikk, engelsk og Krle. Første året som lærer underviser hun i alle fag.

*Pål* er kontaktlærer på 5. trinn og har en femårig profesjonsutdanning. Det første året som lærer i skolen er passert, og han har undervisningskompetanse i fagene engelsk, matematikk og kroppsøving, som han underviser i. I tillegg underviser han i norsk og naturfag.



### 3.1.4 Datainnsamling

Januar 2017 startet prosessen med utarbeidningen av intervjuguidene der begrepet om tillit og tilhørende kategorier fra Hoy et al., (1999), samt egne praksiserfaringer ble grunnlag for spørsmålene. Det ble gjennomført et pilotintervju med en nyutdannet lærer på en skole våren 2017. Målet var å erfare hvordan spørsmålene var tydelige nok til å svare på problemstillingen. Det kom klart frem at læreren ved flere av spørsmålene måtte ha forklaringer på ord og begreper som var uklare. Justeringer og utforminger av disse spørsmålene ble utformet betydelig enklere og noen spørsmål ble fjernet. Gjennomføringen av intervjuene ble endret fra «face to face»- intervjuer til telefonintervjuer. Spørsmålene ble også prøvd ut på en skoleleder og en nyutdannet lærer etter pilotintervjuet for å sikre at spørsmålsformuleringene var forståelige denne gangen.

Prosjektet ble innmeldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS 27. mai 2018 og fikk det godkjent 19. juni. De etiske retningslinjene i et forskningsarbeid er *informert samtykke, konfidensialitet og forskerrollen*, som jeg har fokusert på i hele forskningsprosessen (Kvale et al., 2015, Thagaard, 2013). *Informert samtykke* består i at jeg informerte skolelederne og de nyutdannede lærerne om målet med intervjuet og hvordan det var ønskelig å anvende datagrunnlaget i masteroppgaven. Samtalene ble tatt opp på diktafon. Det ble også formidlet at intervjuobjektet kunne velge å trekke seg når som helst i prosessen, slik Kvale et al., (2015) beskriver det.

*Konfidensialitet* handler om enigheten omkring dataene som fremkom under intervjuet, at intervjumaterialet er gjenkjennende, noe jeg fikk bekreftet fra de seks informantene. Jeg opplyste om at dataene anonymiseres, at opptaket blir slettet i etterkant av transkriberingen og at det kun er de utvalgte dataene som blir publisert i oppgaven (Kvale et. al, 2015).

*Forskerens rolle* handler om at jeg er empatisk og sensitiv for informasjonen jeg innhenter fra informantene. Under intervjuet forsøkte jeg å være distansert til intervjuobjektet for å unngå å bli personlig. Det er en balansekunst og har med erfaring å gjøre ifølge Hovdenak, (2015), hvilket jeg fikk oppleve. Min eneste erfaring fra denne intervjuformen er fra et databasert forskningsintervju fra et pilotprosjekt i masterstudiet.

Jeg valgte å transkribere intervjuene kort tid etter at de var gjennomført for å sikre informasjon for mulig å løfte frem flere funn. Intervjuene ble også lyttet til flere ganger, delvis og helt for å sikre pålitelighet av transkriberingsmaterialet, at jeg har forstått de rett og fått med meg viktige momenter i deres uttalelser (Cohen, et al., 2011, Kvale et. al, 2015).

### 3.1.5 Kodinger og kategoriseringer

I arbeidet med å systematisere alle funnene benyttet jeg verktøyene koding. Kodene er knyttet til arbeidsområdene til lærerne. Arbeidsområdene var utgangspunkt for utarbeidelse av spørsmål til intervjuguiden til de nyutdannede lærerne.

Hensikten med koding er å samle funn med fellestrekk i en og samme kategori. Kategoriene er knyttet til Hoy et al., (1999) sine kategorier om *tillit; velvillighet, åpenhet, ærlighet, kompetanse og pålitelighet*. I kodearbeidet inngår det å lese utskriftene for deretter å kode relevante avsnitt. Jeg har også måttet omkode etter å ha lest utskriftene gjentatte ganger. Ifølge Kvale et al., (2015) kan det å samtale med tekstene gjøre at meninger ble dannet og justert i forhold til kodene og kategoriseringer, hvilket jeg selv fikk erfare i kodearbeidet.

## 3.2 Validitet

Validitet handler om studiens gyldighet. Hvorvidt en studie er gyldig innebærer blant annet at det fremkommer tydelig *hva* hensikten med studien er. I dette tilfellet handler det om å sørge for at det fremkommer tydelig *hvorfor* jeg har valgt oppgavens problemstilling. Validitet innebærer også et *hvorfor*. Hvorfor forsker jeg på dette temaet? Hva er årsaken til at jeg velger nettopp dette temaet? Validitetens *hvordan* omhandler på hvilken måte forskeren innhenter data (Kvale et al., 2015). Samtidig handler det om kvaliteten på telefonintervjuene, og informantenes gjenkjennelse av min forståelse av deres beretninger, slik jeg forstår Kvale et al. (2015).

Hovdenak, (2015) beskriver betydningen av å ivareta respekt for forskerrollen i forskningsprosessen. Jeg var oppmerksom på å opptre med faglig integritet, ved å blant annet behandle funnene objektivt og respektfullt og å holde en profesjonell avstand. Kvale et al., (2015) vektlegger betydningen av å lytte til opptakene gjentatte ganger, hvilket jeg fikk erfaring med i arbeidet med å kvalitetssikre funnene. Kvale et al., (2015) beskriver at det likevel kan være nærmest en umulighet å fremstille transkriberingen på en slik måte informantene mener, altså gjøre en sann muntlig oversettelse over til skriftlig form. For eksempel kan to forskere transkribere ett og samme intervju og komme frem til ulike svar, slik jeg forstår Kvale et al. (2015). Det kan handle om noe så tilsynelatende enkelt som hvor forskeren velger å sette punktum eller komma. Dermed kan utsagnet tilegnes en annen mening og således være med å påvirke studiens validitet. Til tross for at intervju som

kvalitativ metode bidrar til et utfyllende materiale, som kan sies å øke studiens troverdighet, vil det i et forskningsarbeid likevel være en viss sårbarhet for feiltolkning. Som forsker kan jeg tilegne opplysningene fra informantene en annen mening enn det er ment som (Cohen et al., 2011). Thagaard, (2013) viser i likhet med Kvale et al. (2015) til at analyseprosessen starter allerede før intervjuet finner sted. Kvale (et. al, 2015) beskriver samspillet mellom intervjueren og informantene som kunnskapsutvikling. Intervjuet påvirkes også av hvilken kunnskapsmengde intervjueren har fra før av. Teoretiske perspektiver og praksiserfaringer jeg har tilegnet meg gjennom studier og arbeidsliv er med å påvirke hvordan jeg oppfatter, tolker, analyserer og fremstiller data. Min forforståelse har derfor betydning for studiens validitet (Gadamer, 2010). En sentral og spesifikk validitetstrussel i kvalitative undersøkelser er forskerens egne fordommer, ifølge Maxwell (2013).

I min studie kjenner en lærerinformant og en skoleleder til hverandre fra de tre forskjellige skolene. Muligheten for at de tar hensyn til hverandre kan også være tilstede. Dette gjelder også dersom de ikke hadde visst om hverandre på forhånd, slik jeg forstår Kvale et al. (2015).

I tillegg til intervjuet med skolelederne har jeg også valgt å intervju tre nyutdannede lærere, som har gitt meg muligheten til å se hvorvidt det kan sies å være visse likheter eller ulikheter i svarene som oppgis i de to respondentgruppene. Dette kan være med å bidra til å styrke validiteten i min studie, slik jeg forstår Kvale et. al (2015)

*Begrepsvaliditet* betyr grad av samsvar mellom et begrep definert teoretisk og hvordan forskeren lykkes å operasjonalisere begrepet. Begrepsvaliditet uttrykker samsvaret mellom det teoretiske begrepet og gjennomført måling (Kleven, Hjordemaal, Tveit, 2014, s. 87). For eksempel graden av samsvar mellom de sentrale teoretiske begrepene anvendt i oppgaven, de fem kategoriene pålitelighet, kompetanse, velvillighet, ærlighet og velvilje til Hoy et al (1999), og i hvilken grad jeg har lykkes med å knytte funnene til riktig kategorier. Det kan være en mulighet for at informantene legger en annen forståelse til grunn for sin bruk av de samme eller tilsvarende begreper i sine besvarelser.

Undersøkelsens konklusjon har også betydning for validiteten, det vil si om resultatene jeg viser til kan testes på nytt av en annen person i samme kontekst med de samme informantene. Da kan studien sies å ha gyldighet (Cohen et. al, 2011, Kvale et. al, 2015).

Det er imidlertid ikke mulig å trekke generaliserende konklusjoner ut fra de innsamlede materialene, siden målet med casestudien er en kvalitativ forståelse av problemstillingen, slik

Kvale et al. (2015) beskriver det. Det kan derfor være vanskelig å avdekke hvorvidt besvarelsen kan sies å være gyldig for skoleledere og nyutdannede lærere generelt. Denne studien kan imidlertid fungere som et bidrag til økt kunnskap og refleksjon i en diskurs om hvordan skoleledere kan legge til rette for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen.

### 3.3 Reliabilitet

Validiteten ses i sammenheng med reliabilitet. Reliabilitet har med forskningsresultatenes konsistens å gjøre og hvor pålitelig den kvalitative studien er, ifølge Kvale et al., (2015). Dette innebærer hvilke data som er benyttet, hvordan de er samlet inn og bearbeidet. For å fremme reliabilitet er det min oppgave å presentere funn og analyseprosessen på en sikker og tillitsvekkende måte, slik at studien kan reproduseres ved en annen anledning, ifølge Kvale et al., (2015).

Siden telefonintervjuene ble tatt opp med diktafon, kan jeg som forsker ikke være helt sikker på at jeg har fått frem det informantene virkelig mener. Jeg kan ha analysert og tolket dataene på en annen måte enn det er ment som fra informantenes side, da jeg ikke kan se respondentenes ansiktsuttrykk. Ved at jeg har lyttet til opptakene flere ganger og sett at det stemmer med transkriberingen og spørsmålene i intervjuguidene bidrar det til å kvalitetssikre datainnsamlingen, slik jeg forstår Kvale et al. (2015).

Reliabiliteten styrkes når respondentene får se gjennom sine data og analyser og kan bekrefte at funnene stemmer overens med svarene de har oppgitt (Kvale et al., 2015). Reliabiliteten har også stor betydning for hvordan denne forskningen oppleves i andres øyne, samt når det gjelder å bedømme om forskningen og intervjuenes holdbarhet har overføringsverdi. Det bør ligge et rikere materiale til grunn før denne studien med kun seks informanter kan være overførbart (Kvale et al., 2015).

## 4 Empiriske funn og analyse

I dette kapitlet presenteres og analyseres de mest sentrale empiriske funnene fra skoleledere og nyutdannede lærere med forankring Hoy et al. (1999) sin teori om og operasjonalisering av begrepet tillit. Dette innebærer kategoriene *ærlighet velvillighet, åpenhet, pålitelighet og kompetanse*, og sosial-exchange-teorien, såkalt SET, som er nært forbundet med tillit. For å

kunne gjennomføre en systematisk analyse velger jeg å ta utgangspunkt i hvert enkelt forskningsspørsmål. På den måten vil jeg forsøke å besvare problemstillingen: *Hvordan kan skoleledere tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen?*

## 4.1 Hvordan bidrar skolelederne med å etablere tillit hos de nyutdannede lærerne?

### 4.1.1 Pålitelighet og kompetanse

#### 4.1.1.1 Innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen

Tilstrekkelig og pålitelig informasjon om arbeidsoppgavene før ansettelse kan ha betydning for tillitsforholdet mellom skoleledere og nyutdannede lærere (Hoy et al.,1999). Skolelederne ble spurt om de nyutdannede lærerne får innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen, mens de nyutdannede lærerne ble stilt spørsmålet om de fikk innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen. De tre skolelederne jeg har intervjuet forteller eksplisitt at ved deres skoler gir de i hovedsak ikke nyutdannede lærere innblikk i arbeidsoppgaver *før* ansettelse, men at de får et svært begrenset innblikk. Mons, som er en av skolelederne, forteller at det ikke er en naturlig del av en samtale, men han uttrykker også at de for eksempel gjennomgår essensen av kontaktlærerinstruksen med nyutdannede lærere før ansettelse.

Skoleleder Ine beskriver:

Ehm..nei det er vi ikke så gode på. Det blir en intervjurunde.. Vi.. sitter og har ulike kandidater inne, om du da er nyutdannet eller ikke så sitter vi nok og sier det samme uten på en måte.. Eh...ja..mulig at vi vekter våre ord litt annerledes når vi vet at de er nyutdannet, men det er ikke noen spesielle programmer..”Å...nå må vi ta frem den permen for den læreren vi skal intervju nå har jo ikke jobbet i skolen før”. Så nei, nei det har vi ikke. Vi gir nok den samme introen og de samme opplysningene. Nei, der tror jeg vi .. tar ikke noen hensyn nei. (Ine)

Funnene viser at lærerinformantene har noe ulike opplevelser knyttet til hvordan de fikk innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen. En av lærerinformantene, Ole, forteller at han fikk delvis innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen og gjerne kunne ønsket seg større innblikk i hva som forventes av ham, mens lærerinformant Pål uttrykker eksplisitt at han hadde det rimelig forutsigbart i rekrutteringsprosessen, da han fikk et ganske greit innblikk før ansettelse. Undersøkelsen viser dermed at det er visse forskjeller mellom hva skolelederne

oppgir i sine svar og hva lærerinformantene forteller.

Siv sitt svar, kan imidlertid sies å samsvare i større grad med skoleledernes respons på det samme spørsmålet, om hvorvidt de nyutdannede lærerne får innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelse:

Nei, vet du hva det gjorde jeg ikke. Altså da jeg fikk tilbud om stillingen visste de ikke hvilket trinn de tenkte å ha meg på eller hva de skulle ansette meg som. Så det var senere jeg fikk beskjed om at jeg skulle ha en 1. klasse og da ble jeg relativt stressa med tanke på at jeg da har undervisningskompetanse fra 5.-10. trinn og da sa jeg greit nok, men jeg har ikke peiling på begynneropplæringen så da må dere faktisk sende meg på et eller annet.. så jeg.. vet hva jeg skal holde på med. Det var veldig skummelt å skulle ha en 1. klasse som jeg skulle lære å lese, når hele min utdannelse handler om at de allerede kan lese og skrive da, så ja det var veldig spesielt. (Siv)

I dette tilfellet viser undersøkelsen at skolelederne ikke bidrar med å etablere tillit hos de nyutdannede lærerne gjennom manglende informasjon om både arbeidsoppgaver og klassetrinn før ansettelsen. Siv uttrykker imidlertid her selv et ønske om at hun må få nødvendig opplæring for å kunne utføre arbeidsoppgavene sine. Det kan dermed forstås slik at hun uttrykker en forventning om å gjøre byttetjenester med ledelsen i et forpliktende perspektiv, som kan forstås i relasjon til sosial exchange, SET (Hoy et. a., 1999). Denne måten å kommunisere på kan sies å redusere misforståelser og konflikter, ifølge Hoy et al., (1999). Selv om skoleleder har hovedansvaret for å bidra til å etablere tillit hos nyutdannede lærere, kan tillit, gjennom SET, forstås som noe som oppstår i en gjensidig og forpliktende relasjon, som tydeliggjøres i dette funnet.

Skoleleder Ine forteller samtidig at hun ikke tilpasser intervjusituasjoner til nyutdannede lærere, men at det likestilles med erfarne læreres intervjuer.

I spørsmålet om innblikk i arbeidsoppgavene fant jeg at de fleste uttalelser i funnene, fra både skolelederne og de nyutdannede lærerne, kan knyttes til ulike aspekter ved kategorien *pålitelighet*. Pålitelighet kan beskrives som en kombinasjon av forutsigbarhet og velvilje, ifølge Hoy et al., (1999). Hvor stor tillit en nyutdannet lærer får til sin skoleleder kan best reflekteres ut fra hvilken grad vedkommende tror at det vil bli et positivt utfall av et gitt løfte (Hoy et al (1999)). I denne sammenheng er dette løftet knyttet til konkrete arbeidsoppgaver. Den nyutdannedes opplevelse av tillit overfor sin skoleleder vil derfor være avhengig av at skoleleder etter ansettelse følger opp sitt løfte om for eksempel stillingsinstruksen, viser

integritet og karakter overfor den nyutdannede læreren ved å utvise forutsigbarhet og velvilje i den sårbare situasjonen ved å være nyansatt og nyutdannet (Hoy et al., 1999). I følge Hoy et al. (1999) er det å kunne stole på sin leder et avgjørende fundament for at tillit kan etableres. Det fremkommer ikke i undersøkelsen hvorvidt skolelederne følger opp de nyutdannede lærernes arbeidsoppgaver etter ansettelsen.

Skoleledernes egne beskrivelser av hvordan de opplever at nyutdannede lærere får innblikk i arbeidsoppgaver før ansettelse, kan si noe om *hvordan* skolelederne etablerer tillit hos nyutdannede lærere i startfasen av deres yrkeskarriere. Funnene viser her ulik grad av forutsigbarhet, velvilje og troverdighet når det gjelder de nyutdannede lærernes første møte med skoleledelsen. Samtidig viser funnene at skolelederne gir de nyutdannede lærerne et svært begrenset innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen, hvilket kan påvirke i hvilken grad de evner å etablere tillit hos de nyutdannede lærerne ved deres skoler. I undersøkelsen oppgir verken skolelederne eller de nyutdannede lærerne i denne sammenheng hvilke mål og forventninger som knytter seg til de forskjellige arbeidsoppgavene til de nyutdannede lærerne. Dette kan ses i relasjon til kategorien *kompetanse* (Hoy et al., 1999), da en forutsetning for å kunne etablere tillit hos nyutdannede lærere fordrer at skolelederne også har god kjennskap til lærernes kompetanse. En forutsetning for å etablere tillit er at kompetansen blir brukt på en optimal måte (Hoy et al. 1999). Når mål og forventninger utelates i skoleledernes svar om innblikk i arbeidsoppgaver til nyutdannede lærere, kan dette også tyde på og være et uttrykk for manglende innsikt og kjennskap til lærernes kompetanse, hva de har behov for av kompetanseheving eller bistand for å mestre lærerrollen, og hva de nyutdannede lærerne har potensiale til. Dette kan utgjøre en stor forskjell for hvordan skoleledere kan bidra til å etablere tillit hos nyutdannede lærere, men også hvordan nyutdannede lærere kan bidra til å etablere tillit til skoleledere.

#### **4.1.1.2 Veiledning**

Skolelederne ble spurt om hvordan de tilrettelegger for at nyutdannede lærere skal mestre lærerrollen. På dette oppgir skolelederne at alle nyutdannede lærere blir tildelt en mentor eller en veileder på deres skoler ved ansettelse, og at de får tilbud om å delta i den eksterne veiledningen i regi av kommunen. Samtidig fremkommer det i undersøkelsen at skolelederne vektlegger veiledernes rolle som sentral i arbeidet med å ivareta de nyutdannede lærerne den første tiden av deres yrkeskarriere. Studien viser dermed at skolelederne i liten grad

fremhever sin egen rolle som vesentlig i arbeidet med å gjøre nyutdannede lærere i stand til å mestre lærerrollen.

De nyutdannede lærerne bekreftet at de fikk tildelt en kontaktperson, en veileder, som skulle ta vare på dem fra oppstarten av skoleåret. Undersøkelsen viser at skoleledernes utsagn samsvarer delvis med de nyutdannede lærernes svar, med unntak av en av de nyutdannede lærerne, som uttrykker at han er kritisk til veiledningsordningen og heller går til sin skoleleder ved behov for hjelp. En av skolelederne vektlegger, i tillegg til veiledningsordningen, hvordan hun som nærmeste leder selv er tilgjengelig støtte for sine nyutdannede i mange krevende situasjoner. Disse funnene kan derfor knyttes til kategorien kompetanse (Hoy et al., 1999), fordi det handler om skolelederens innsikt i og kunnskap om hva nyutdannede lærere har behov for i starten av deres yrkeskarriere og utfordringer de kan stå overfor.

Kategorien kompetanse (Hoy et al., 1999) kan også knyttes til funnene, som omhandler skoleledernes beskrivelser om veiledningens innhold og hvordan dette anvendes etter veiledningstimene, da det handler om hvorvidt skolelederne har innsikt i det de nyutdannede lærernes kompetanse og det de har fokus på i veiledningstiden. Skoleleder har på samme tid ansvar for å vite hva de nyutdannede lærerne har behov for å lære mer om for å mestre lærerrollen, slik jeg forstår Hoy et al., 1999). Undersøkelsen viser at en av skolelederne oppgir at dette overlates til mentor, mens de to andre skolelederne oppgir at de kjenner til tematikken:

Jeg kjenner ikke til hva veilederen og de snakker om, men jeg kjenner til programmet som nettverket er igjennom, og temaene da.. (Ine).

Dem har snakket litt om praktiske ting, hvordan skrive en IOP, hvordan skrive en ped.rapport, hvordan skrive fravær, hvor finner jeg ting..(Mai).

Skolelederne fikk samtidig spørsmålet om hvordan innholdet anvendes etter veiledningstimene. Samtlige skoleledere svarer at de ikke har kjennskap til dette eller hvordan dette gjøres i praksis. Skoleledere oppgir ikke i undersøkelsen hvordan de samarbeider med veilederne for å få nødvendig kunnskap om hvordan de anvender innholdet etter veiledningstimene.

Kategorien pålitelighet (Hoy et al., (1999), som i denne konteksten handler om hvorvidt nyutdannede lærerne har troen på et positivt utfall av veiledningen, kan knyttes til funn fra undersøkelsen som omhandler veiledningens innhold og nytteverdi. Til tross for at skolelederne oppgir at de har et begrenset innblikk i innholdet, og eksplisitt oppgir at de ikke



kjenner til den praktiske gjennomføringen av innholdet etter timene, viser undersøkelsen likevel at samtlige lærerinformanter oppgir at de er tilfreds med nytteverdien av veiledningen de får via veileder eller skoleleder. Forskjellen på svarene fra lærerinformantene og skolelederne når det gjelder hva innholdet i veiledningen er, er at funnene viser at lærerinformantene i større grad enn skolelederne oppgir praksisrelatert bistand i det daglige arbeidet.

Om nytteverdien forteller den nyutdannede læreren Siv:

Du det har vært helt fantastisk.. Så har vi jo.. jeg har jo også glemt å nevne i forhold til veiledningen så har vi sånn nyutdannet greier i forhold til alle i kommunen som er nyutdannet det året. Vi har møttes fire eller fem ganger og prater med andre nyutdannede, fått caser og brukt den kunnskapen vi ikke bruker så den ikke forsvinner det vi har lært på høyskolen. Vi har også hatt forelesninger fra høyskoler, universiteter som minner oss på hva vi har lært, så det ikke forsvinner. (Siv)

Samtlige informanter fikk spørsmål om hvor ofte veiledning gjennomføres. Skolelederne forteller at tidsaspektet for den interne veiledningen er avtalefestet i arbeidstidsavtalen både for veilederne og de nyutdannede lærerne, men funnene viser at skoleledelsen beskriver en uforutsigbar praksis når det gjelder faste eller fleksible avtaler for intern veiledningen. En av skolelederne oppgir at veiledningen ved deres skole har kontinuitet og at tiden, som er avsatt hver uke benyttes til veiledning.

Det er ikke kjempeofte. Individuelle veiledninger er etter behov og gruppeveiledning skjer kanskje fem ganger i løpet av et år. (Mai)

Ja, en og halv time er det satt av tid pr. uke med samtale med mentor, og om dem bruker den tiden sammen hver gang det tror jeg er på en måte ulikt. (Ine)

En av lærerinformantene har en forutsigbar veiledningsordning, mens den andre ikke har avsatt tid sammen med veileder siden vedkommende jobber i samme team som veileder. De tre nyutdannede oppgir også at de mottar fleksibel og kontinuerlig veiledning av deres skoleledere, og to av dem har også rektorer som er behjelpelig i det daglige arbeidet. Svarene fra skolelederne samsvarer derfor delvis med funnene fra de nyutdannede lærerne.

Dette velger jeg å knytte til kategorien pålitelighet (Hoy et al., 1999), da måten skolelederne velger å strukturere veiledningsarbeidet, enten om det er i et samarbeid med veileder eller ikke, kan påvirke i hvilken grad de nyutdannede lærerne opplever skolelederne som troverdige, slik jeg forstår Hoy et al. (1999). Videre kan dette bidra til å påvirke hvordan de nyutdannede opplever at skoleledere bidrar til å etablere tillit hos dem, og dermed også hvordan de selv opplever tillit til sin nærmeste leder. I hvilken grad de nyutdannede lærerne

opplever skolelederne som troverdige og forpliktet til veiledningsordningen fremkommer imidlertid ikke eksplisitt i funnene fra undersøkelsen.

Alle informantene ble presentert for spørsmålet om hvilken kompetanse veilederne har. I denne konteksten handler kompetanse om hvorvidt skoleledere har innsikt i og kunnskap om kompetansen som finnes i skolen som organisasjon, og velger å knytte dette til kategorien kompetanse, jamfør Hoy et al., (1999). De tre skolelederne forteller at de har erfarne lærere til veiledere. Det er imidlertid kun skoleleder Ine som forteller at veilederne i år har veilederkompetanse, men at det dette ikke bestandig er tilfelle.

Jeg tror ikke at dem har tatt den utdanningen nei, men dem får jo kursinga i kommunen da. Det er to samlinger i året. (Mai)

De har gått dette veilederkurset. De har ikke formell kompetanse.. em ..ja nå ..det kan hende at noen har det.. (Mons)

I likhet med to av skoleledernes svar viser også undersøkelsen at de nyutdannede lærerne er usikre på veileders kompetanse. To av lærerinformantene oppgir, som skolelederne, at veilederne er lærerutdannet, men det fremkommer ikke av deres svar hvorvidt de er erfarne.

I følge Hoy et al (1999) er kompetanse en vesentlig faktor som kan bidra til et tillitsforhold mellom skoleleder og lærere, og kan i denne sammenheng også sies å være en forutsetning for å kunne etablere et tillitsforhold til de nyutdannede lærerne. Undersøkelsen viser at skolelederne beskriver sin egen manglende kompetanse om veileders kompetanse. Hvordan dette kan påvirke de nyutdannede lærernes mestring oppgis imidlertid ikke.

## **4.2. Hvordan beskriver skolelederne sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere?**

### **4.2.1 Velvilje, pålitelighet og kompetanse**

#### **4.2.1.1 Ivaretagelse, tilgjengelighet og involvering**

I undersøkelsen fikk skolelederne spørsmål om hvordan de samarbeider med de nyutdannede lærerne i det daglige, hvor tilgjengelige de er hvis nyutdannede lærere har behov for hjelp

med elever, elevsaker og hvordan de ivaretar og ser de nyutdannede lærerne i arbeidshverdagen. Funnene viser at skolelederne oppgir mange like svar på disse spørsmålene. De tre skolelederne beskriver at de ivaretar, involverer seg i de nyutdannede læreres praksis og er tilgjengelige ved å være veivisere, støttespillere, observerer undervisning, men også ved å ha ad hoc samtaler og involvere seg i elever og elevsaker i ulike situasjoner. Samtlige skoleledere beskriver også at det alltid er mulig å kontakte dem ved behov for hjelp. To av skolelederne nevner spesifikt at de kan hjelpe til med foreldresamarbeid.

Skoleleder Mons forteller følgende om hvor tilgjengelig han er hvis nyutdannede lærere trenger hjelp med elevsaker:

Nei, der er jeg ganske tilgjengelig. Eh altså nå var jeg litt høy og mørk. Jeg sier til lærerne at døren min alltid er åpen og dere kan alltid komme inn og ... jeg har vært involvert i mange elevsaker for eksempel, men jeg vet jo ikke helt sikkert om lærerne får den hjelpen de trenger. Det kan godt hende at selv om jeg synes at jeg er veldig involvert og noen ganger i overkant involvert så kan det jo hende at lærerne kvier seg for å spørre likevel. Og der er det nok individuelt. (Mons)

To av skolelederne uttrykker også at de er behjelpelige i skolegangene og i overgangssituasjonene. En av skolelederne sier også eksplisitt at hun bryr seg om de nyutdannede lærernes ve og vel. Skoleleder Mons forteller samtidig at det er rom for forbedring for hvordan ledelsen involverer seg i de nyutdannede læreres praksis.

...Det er jo litt ymse, men jeg...sånn..vi har jo..vi har jo ansvar for elevenes læring i skoleledelsen. Så vi skal jo være... assa vi skal jo være deltakende både i observasjon og i samtaler, både med enkeltlærere, på teamnivå og i faggrupper. Også selvfølgelig på plenumsnivå da..også er det. Vi har en vei å...altså vi har forbedringspotensiale på oppfølging av nye lærere. (Mons)

Hoy et al., (1999) beskriver kategorien *velvilje* som det vanligste og mest essensielle aspektet ved tillit, og det kommer tydelig frem i funnene at skolelederne opplever at de selv er på tilbudssiden og ønsker de nyutdannede lærerne vel. Slik jeg forstår Hoy et al., (1999) handler velvilje om skoleleders omsorg for sine ansatte i skolen, der et ønske om sine medarbeideres ve og vel står sentralt, noe funnene her også tyder på. I funnene fremgår det at dette delvis stemmer overens med hva de nyutdannede lærerne forteller når de blir spurt om hvordan de samarbeider med ledelsen i det daglige. To av de nyutdannede lærerne, oppgir eksplisitt gjentatte ganger at de samarbeider godt med ledelsen i det daglige, har jevnlig kontakt med sine ledere og rektorer og får hjelp og støtte når de trenger det. Den tredje læreren forteller

imidlertid at hun opplever at ledelsen ikke er så synlige i det daglige, hvilket ikke fremkommer av skoleledernes svar på dette spørsmålet. Hun sier samtidig at det ikke er problemer å gå til skoleledelsen ved behov, hvilket i stor grad samsvarer med skoleledernes beskrivelser av hvordan de er tilgjengelige og ivaretar de nyutdannede lærerne i det daglige.

I undersøkelsen fikk skolelederne også spørsmål om hva de tre skolelederne kan bidra med for at nyutdannede lærere kan bli mer enn fem år i yrket. Funnene viser at skolelederne selv beskriver at de i stor grad har ansvar for å ivareta, være tilgjengelige og involvere seg i nyutdannede læreres praksis, og at de ser sin egen rolle som vesentlig for å gjøre lærerne tryggere. Et fellestrekk ved skoleledernes uttalelser er at de eksplisitt nevner ulike måter de er opptatt av å prøve å trygge de nyutdannede lærerne. Gjennom sine svar uttrykker de at de ser at det kan være mange tunge utfordringer for dem å forholde seg til som nyansatte i skolen. Skoleleder Mons er den eneste som også uttrykker at skoleledelsen må være mer tilstede for de nyutdannede lærerne, særlig det første året. Han beskriver også at skoleledelsen må trygge de nyutdannede lærerne på at det de gjør er bra nok.

Mai beskriver det slik:

Litt individbasert, men det er så komplekst, synes jeg. Det er så mange ting, også er det noen av dem som får tyngre saker å jobbe med enn andre. Det vi kan gjøre det er jo å.. hjelpe dem med å få kontakt med kollegiet ehm... og vi kan selv bygge relasjonene til våre nyansatte, de kjenner at de trygge på oss og kan gå til oss, jeg håper det. Også er det det å være tett på, være i nærheten, være med i klasserommet. Se hva dem står i. (Mai)

Disse funnene kan også knyttes til kategorien velvilje, jamfør Hoy et al., (1999), fordi det fremkommer av utsagnene at ledelsen ser at de har en sentral rolle når det gjelder å være behjelpelig med det faglige, relasjonelle og kollegasamarbeid for at nyutdannede lærere kan bli i yrket i mer enn fem år.

De nyutdannede lærernes ble spurt om hva deres skoleledere kan bidra med for at de kan bli mer enn fem år i yrket. Funnene viser i hovedsak at skolelederne ønsker å hjelpe, være tilgjengelige og se utfordringene til de nyutdannede lærerne, noe som samsvarer med hva to av lærerrespondentene oppgir at de har behov for i det daglige:

Elevene forventer å bli sett av meg, og det forventer vel jeg også av ledelsen. (Ole)

For min del handler det om å ha lavterskel for å være i dialog med ledelsen og oppleve reell støtte og erkjennelse for at noen dager kan være tøffe, og vite at man får bistand hvis man trenger det. (Pål)

Det fremkommer også av funnene at Ole og Pål ser for seg at de jobber som lærere om fem år. Undersøkelsen viser imidlertid at en av de nyutdannede lærerne, Siv, i motsetning til de to

andre lærerne, vektlegger konkrete utfordringer ved læreryrket snarere enn ved ledelsen i seg selv:

Nei, jeg tror ikke det går på ledelsen, for meg går det mer på yrket ved å være lærer eh.. Det er så.. det er så mye da, man får jo liksom vite gjennom hele tiden på høyskolen at det er så mye, jada, jada. Det klarer man når man får pushet litt fra seg, og når man er midt i situasjonen her og der. Så er det så MANGE ting, og ja det er en ting, også er det det med tilpasset opplæring, som jeg kanskje så på som en av de viktigste tingene da. Jeg skrev jo bachelor om tilpasset opplæring, om differansiering og IOP og de som ble tatt ut av klasserommet og hjerte for elever, også er det så mye annet... sosialt, og situasjoner som... uansett om jeg prøver. Er det det sjokket alle prater om eller er det bare meg som ikke takler det? (Siv)

På spørsmål om hvordan skoleledere involverer seg i samarbeidet mellom lærerne, er et fellestrekk i skoleledernes svar at samarbeidet foregår spesielt i teamtiden. I motsetning til de to andre, snakker skoleleder Ine også om andre samarbeidsmøter utover dette, og at hun deltar som ekstra ressurs i teamtiden. Samtidig beskriver Ine at hun ikke har noe mandat til å være med i dette teamet.

De to andre skolelederne beskriver også hvordan de kan involvere seg i samarbeidstiden mellom lærerne på ulike måter. Mai forteller at de kan snakke om alt fra problematiske elever til lekseplaner og andre praktiske oppgaver.

De nyutdannede lærerne fikk et litt annet spørsmål enn skolelederne som handlet om hvordan de samarbeider med andre lærere. Jeg har funnet at samtlige nyutdannede lærere opplever et godt samarbeid med andre lærere, og at de får mye støtte:

Nei, asså, nå jobber jeg jo på team med de andre. Det er jo veldig mye støtte å få blant de mer rutinerne lærerne da. Sånn atte.. jeg opplever jo at jeg som nyutdannet kan komme med mange innspill og blir hørt da. Så vi samarbeider vel egentlig.. ganske godt. (Ole)

Vi har hatt et fantastisk team det året her, både veilederen min og en annen kar. Vi er såpass heldige på 1. trinn at det ikke er så mange timelærere og det har jeg tenkt på at det kan være positivt på godt og vondt i alle fall det første året her. Jeg vet om flere som ikke har hatt det like bra som meg. (Siv)

Der tror jeg at jeg vært heldig her, teamet mitt har vært helt fantastisk.. eh så og utover teamet mitt så føler jeg at samarbeidet er veldig fint. Alt i alt synes jeg det er kjempefint. (Pål)

Felles for disse funnene er at både skolelederne og de nyutdannede lærerne snakker om teamtiden som samarbeidsarena med andre lærere. Selv om ikke spørsmålene til skolelederne og de nyutdannede lærerne var identiske, kan funnene fra intervjuet med de nyutdannede lærerne likevel ses i sammenheng med funnene fra intervjuet med skolelederne. Funnene kan knyttes til kategorien velvilje og kompetanse (Hoy et al. 1999), fordi svarene indikerer at de nyutdannede lærerne opplever stor grad av både emosjonell og faglig støtte i møte med teamet. At skolelederne involverer seg lærernes læringsprosesser inngår i Hoy et al. (1999) sin beskrivelse av kategorien kompetanse. Underforstått beskriver dermed skolelederne sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere gjennom sin involvering i teamtiden.

En gjensidig holdning som utstråler «good will» er vesentlig for å skape tillit, jamfør Hoy et al., (1999). Ifølge det som fremkommer av funnene beskriver skolelederne selv en holdning av velvilje, ikke ulik slik Hoy et al., (1999) operasjonaliserer begrepet. Disse funnene viser dermed implisitt hvordan de selv beskriver sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos de nyutdannede lærerne, selv om tillitsbegrepet ikke uttrykkes eksplisitt. Jeg velger også å knytte disse funnene til kategorien pålitelighet (Hoy et al. 1999), siden skoleledere beskriver seg selv som tilgjengelige over tid overfor de nyutdannede lærerne. Samtidig som de nyutdannede respondentene bekrefter dette når de forteller om skoleledere som stort sett er behjelpelige og forutsigbare i det daglige. Dermed knyttes disse funnene også til kategorien kompetanse (Hoy et al. 1999), da bistand i utfordrende situasjoner i skolehverdagen forutsetter skoleleders tilstrekkelighet innenfor ulike områder. Funnene viser at det kan tyde på at de nyutdannede lærerne opplever tillit til skoleledernes og veiledernes kompetanse når de oppgir at de kan spørre skoleledelsen om hjelp ved behov.

#### 4.2.2.2 Faglig støtte og utvikling

På spørsmålet til skolelederne om hvordan de jobber med faglig støtte og utvikling for de nyutdannede lærere ved deres skoler viser funnene at to av skolelederne, Ine og Mai, forteller at den faglige støtten og utviklingen i hovedsak skjer gjennom den eksterne veiledningen. De oppgir også at faglig støtte og utvikling foregår i fellestiden på skolen med pedagogiske temaer og kurs i regi av kommunen.

Mai forteller:

Det de nyutdannede har gitt oss tilbakemelding på det er at de kursene har vært litt ting dem har hatt på utdanningen, så det kan hende at det ikke har truffet helt. (Mai)

Mons forteller også om andre tiltak enn den eksterne veiledningen, som blant annet faggrupper og at skolen jobber med tilpasset opplæring, casebasert og med eksterne forelesere. Det er kun Mons som eksplisitt gjentar under intervjuet hvordan skoleledelsen må hjelpe de nyutdannede lærerne *mer* for å bli faglige trygge i startfasen, som for eksempel med tilpasset opplæring. Det fremkommer ikke hvorvidt han selv bidrar med faglig støtte.

De nyutdannede lærerne fikk spørsmål om hvordan de opplever at de mestrer tilrettelegging av tilpasset opplæring, og om de har fått innsikt i mål, planer og praksiser om dette. I disse funnene viser det seg at de nyutdannede lærerne opplever at de delvis mestrer dette, og alle tre oppgir at nivåinndeling er vanskelig. To av de nyutdannede lærerne, Ole og Siv, oppgir at de

har fått lite innsikt i dette fra skoleledelsen og at elevene kun delvis når læringsmålene, mens Pål derimot forteller at han er fornøyd med informasjonen. Disse funnene samsvarer med hva skoleleder Mons oppgir at nyutdannede har behov for i startfasen av deres yrkeskarriere.

Når de nyutdannede lærerne blir spurt om de får faglig støtte av sin leder oppgir to av de nyutdannede lærerne, Siv og Ole, at de får dette av sine nærmeste ledere. Pål oppgir imidlertid følgende:

Nei..ikke faglig støtte. Det får jeg ikke.. Den faglige biten er for seg selv. (Pål)

Svarene til skolelederne samsvarer dermed kun med en av de nyutdannedes svar.

Disse funnene kan også ses i sammenheng med kategorien *kompetanse* (Hoy et al., 1999), da skolelederne her blant annet beskriver sin rolle i arbeidet med å skape tillit gjennom hvordan de jobber med faglig støtte og utvikling hos nyutdannede lærere. Nyutdannede lærere kan forvente at skoleledere er behjelpelig med undervisningsformer og kompetanseutvikling og i praksis demonstrerer tilstrekkelig kunnskap (Hoy et al., 1999). Funnene viser at skolelederne i svært liten grad jobber med dette som ledere i skolen, selv om to av de nyutdannede lærerne oppgir at de får det. Her finner jeg i stedet at skolelederne oppgir at de tilrettelegger for å skape tillit hos nyutdannede lærere ved i hovedsak å tilby ekstern veiledning, men at de i liten grad tilbyr sin egen kompetanse når det gjelder faglig støtte og utvikling, som blant annet tilpasset opplæring.

### **Oppsummering av analysen**

Oppsummert har jeg, gjennom analysen, funnet at skoleledernes svar hovedsakelig kan knyttes til kategoriene kompetanse, pålitelighet og velvilje, jamfør Hoy et al (1999, der velvilje kan sies å være den kategorien som skolelederne i størst grad, dog implisitt, beskriver at de har, og som kan knyttes til hvordan de tilrettelegger for å skape tillit hos nyutdannede lærere. Jeg har imidlertid ikke funnet at noen av svarene fra de to respondentgruppene kan knyttes til verken kategorien ærlighet eller åpenhet, slik jeg forstår funnene og Hoy et al. (1999) sin operasjonalisering av tillitsbegrepet.

## 5 Drøfting

Bryk og Schneider referert i Robinson (2017) vektlegger tillitsrelasjoner som en lederkvalitet og et grunnleggende etisk premiss. Robinson (2017) beskriver den første lederdimensjonen omhandler ledelsens arbeid med å utvikle mål og forventninger. Dette beskriver hun som et kraftig ledelsesverktøy i arbeidet med forbedring og læring av undervisning, da det uttrykker eksplisitt hva som er viktigst i skoleutviklingsarbeid. Robinson (2017) påpeker at tydeliggjøring av mål og forventninger har tilknytning til den fjerde lederdimensjonen, som er å lede både lærerens og elevenes læring. Slik jeg forstår Robinson (2017) er denne lederdimensjonen sentral og grunnleggende for utøvelse av god ledelse. I min studie oppgir ikke skolelederne hvilke mål og forventninger de har til nyutdannede i forbindelse med veiledningsordningen eller innblikk i de nyutdannedes arbeidsoppgaver. Undersøkelsen viser også at skoleledere svarer at nyutdannede lærerne i hovedsak får et svært begrenset innblikk i arbeidsoppgaver før ansettelse, og en av skolelederne oppgir også eksplisitt at de selv ikke er gode på det. Kategorien kompetanse kan sies å være et kritisk element for skolelederes etablering av tillit (Hoy et al., 1999), og da følgelig også for etableringen av tillit hos nyutdannede lærere, slik jeg forstår det. Kompetanse innebærer i denne sammenheng at skoleledere skal ha innsikt i og kunnskap om hva nyutdannede lærere har behov for. Arbeidet med å skape et trygt og godt læringsmiljø *kan ses i sammenheng med den femte lederdimensjonen*, som handler om relasjoner basert på omtenkksomhet og omsorg for hverandre og knyttes til hvordan elevenes mestringsopplevelse er i det daglige (Robinson, 2017). Tydeliggjøring av mål og forventninger, i henhold til den første lederdimensjonen til (Robinson 2017), kan dermed sies å komplimentere og være gjensidig avhengig av kategorien kompetanse (Hoy et al., 1999), i en forståelse av hvordan skoleledere kan bidra til å etablere tillit hos nyutdannede lærere.

De nyutdannede lærerne møter først skoleledere i en intervjusituasjon. Siden skoleledere har ansvar for å lede lærernes læring kan dette arbeidet sies å starte allerede ved forberedelsene til intervjuprosessen, hvor konkretisering og tydeliggjøring av mål og forventninger til de nyutdannede lærerne inngår som en del av leders praksis, slik Robinson (2017) beskriver denne lederdimensjonen. Intervju kan være et eksempel på en av mange lederpraksiser som skoleledere har ansvar for håndteringen av. Da fordres det at skoleledere har tilstrekkelig kompetanse i utarbeidelse og formidling av mål og forventninger (Robinson, 2017) til målgruppen de skal intervju.



Når skolelederne blir spurt om hvordan de tilrettelegger for at nyutdannede lærere skal mestre lærerrollen, viser svarene fra undersøkelsen at samtlige fremhever veileders rolle i den forbindelse, men ikke nevner sin egen rolle som leder i særlig grad. Undersøkelsen viser med dette at skoleledere overlater mye av ansvaret for de nyutdannede lærerne til en veileder, som umiddelbart kan kobles til Spillanes (2006) beskrivelse av distribuert ledelse, slik jeg forstår det. Ifølge Spillane (2006) handler distribuert ledelse om å distribuere arbeidsoppgaver til andre aktører, som i dette tilfelle er formelle skoleledere, gir ansvaret for gjennomføringen av veiledningen til en uformell leder, som er veileder. Allikevel fordres det at skoleleder, som ansvarlig for ordningen, diskuterer veiledningskvaliteten sammen med veileder (Lejonberg, et. al., 2018). Slik jeg forstår Robinson (2017) har skoleledere ansvar for å involvere seg i undervisningsprosessene, som i dette tilfelle er veiledning. Dette fordi de har overordnet ansvar for lærernes læring og dermed også veiledningsordningen. Dette berører også den *andre lederdimensjonen*, som er strategisk og effektiv bruk av ressurser av blant annet undervisningspersonell, slik jeg ser det.

Robinson (2017) poengterer også med den tredje lederdimensjonen nødvendigheten av at skoleledere tar et kritisk blikk på egen kompetanse. Undersøkelsen viser at det kun er en av skolelederne, Mons, som snakker eksplisitt om at de har forbedringspotensiale på oppfølging av nyutdannede lærere, og at selv om han er involvert i mange elevsaker er det ikke sikkert lærerne får den hjelpen de trenger. Samtidig uttrykker han at det er nyutdannede lærere som ikke kommer til han.

I likhet med Spillane (2006) omtaler Robinson (2017) skoleledere som del av et team. Skolelederne i min studie beskriver hvordan de utøver ledelse i praksis gjennom blant annet at de viser «goodwill» i utfordrende situasjoner, er støttende og tilgjengelige, noe de nyutdannede lærerne bekrefter i sine svar. Spillane (2006) løfter frem betydningen av å diskutere kvaliteten på ulike praksiser i sosiale kontekster. Når skoleledere har ansvar for å lede lærernes og elevens læring fordrer det imidlertid at de også kontinuerlig holder seg oppdatert på evidensbasert kunnskap (Robinson, 2017, Bryk, 2018).

Undersøkelsen viser også at samtlige av skolelederne implisitt beskriver at de kan involvere seg mer i de nyutdannede læreres praksis og bistå de mer for å mestre lærerrollen, også i et lengre perspektiv. Hoy et al., (1999) vektlegger at skoleledere må ha tilstrekkelig og nødvendig kompetanse for å mestre sin egen rolle. Robinsons (2017) elevsentrerte perspektiv på ledelse inkluderer, i motsetning til Hoy et al (1999) et fokus på evaluering. Elevresultatene

er, som hun presiserer, avhengig av den fjerde lederdimensjonen, som omhandler *å lede lærernes læring og utvikling*.

Undersøkelsen viser at samtlige tre skoleledere oppgir at de har begrenset kjennskap til innhold og ingen kjennskap til anvendelse av innholdet etter veiledningstimene. De nyutdannede lærerne oppgir imidlertid at de er fornøyd med innhold og nytteverdien, noe som kan tyde på at de har etablert tillit til sine veiledere og skoleledere. Både Hoy et al., (1999) og Robinson (2017) er opptatt av at skoleledere skal kunne være en faglig støttespiller for de nyutdannede lærerne i den daglige praksisen. For at skoleledere skal kunne etablere tillit hos nyutdannede lærere fordres det tilstrekkelig innsikt i og kunnskap om lærernes kompetansebehov, jamfør kategorien kompetanse (Hoy et al., 1999), men også at de viser at de følger opp sentrale tiltak over tid slik at de nyutdannede lærerne får tro på et positivt utfall av tiltakene de tar del i, jamfør kategorien pålitelighet (Hoy et al. 1999). Samtidig fraråder Lejonberg et al., (2018) at skoleleder er veileder, og at årsaken til det er at det kan bli for nære relasjoner siden de i kraft av sin lederposisjon ikke utelukkende har ansvaret for nyutdannede lærere, men for mange ansatte i skolen. Dette omhandler etisk bevissthet om egen lederrolle, slik jeg forstår Lejonberg et al. (2018). Når rollene blandes kan tilliten som skoleleder kanskje allerede har etablert hos nyutdannede lærere raskt svekkes eller mistes helt, på grunn av den asymmetriske relasjonen (Lejonberg et al. , 2018). De vedtatte nasjonale rammene for veiledningsordningen (Kunnskapsdepartementet, 2018) der skolelederne, i samarbeid med en kvalifisert veileder, tillegges ansvaret for å utarbeide strukturerte planer for innhold, gjennomføring og evalueringer av veiledningen til nyutdannede lærere, kan bidra til at skolelederne kan etablere tillit hos nyutdannede lærere.

Min studie viser at en av tre skolelederne oppgir at de kjenner til at veileder har veilederkompetanse, mens de nyutdannede respondentene ikke kjenner til veiledernes kompetanse utover at de er lærerutdannet. Veiledning som gjennomføres med og uten veiledningskompetanse kan skildres som to forskjellige virksomheter, ifølge Handal, et al., (2015) fordi rollen skal speile kompetansen. I likhet med Handal et al (2015) påpeker også Lejonberg et al., (2018) betydningen av at veileder må inneha høy veilederkompetanse. Skolelederes kjennskap til og innblikk i veileders kompetanse kan ha stor betydning for hvordan de mestrer å planlegge introduksjonsperioden for de nyutdannede lærerne i et tett samarbeid med veileder. I et distribuert ledelsesperspektiv vektlegges også skoleledernes innsikt i og kunnskap om spisskompetansen som finnes internt i skolen, slik jeg forstår Spillane, (2006). Slik jeg forstår Hoy et al. (1999) er en av forutsetningene for at skoleledere

skal kunne etablere tillit at de har god innsikt i lærernes kompetanse, og følgelig også veilederne. Samtidig innebærer skoleleders rolle også å lære av sine medarbeidere og tilegne seg kunnskap som de omgir seg med i organisasjonen, og derfor ha betydning for hvordan skolelederne kan bidra til å etablere tillit hos nyutdannede lærere, slik jeg forstår Hoy et al., (1999).

Undersøkelsen viser at en av de nyutdannede lærerne, Siv, ble tildelt andre oppgaver enn det hun hadde forventet ved oppstart, og hun fikk dermed ikke anvendt sin ervervede kompetanse. Føinum (2018) fant i sin studie at det er belastende for nyutdannede lærere å undervise i fag de ikke har undervisningskompetanse i. I oppgavens analysedel har jeg vist at dette funnet kan knyttes til kategorien kompetanse og pålitelighet, jamfør Hoy et al. (1999), og funnet kan dermed sies å vise betydningen av at skoleledere har god kjennskap til nyutdannede læreres behov og der de befinner seg i sin kompetanseutvikling for å kunne bidra til å etablere tillit hos denne gruppen, slik jeg forstår Hoy et al. (1999) sin operasjonalisering av begrepet tillit. Dette knyttes også til sosial exchange- teorien (SET), siden hun gjorde byttetjenester med ledelsen i et forpliktende perspektiv. Samtidig viser også funn fra undersøkelsen at samtlige av de nyutdannede lærerespondentene oppgir at de er fornøyd med teamet de jobber med i det daglige, og også veiledningen de mottar.

Et sentralt funn er at de nyutdannede lærerne beskriver samarbeidet med ledelsen som forutsigbart og at de er der for å hjelpe dem når de har behov for hjelp, også over et lengre tidsperspektiv. Unntaket er den ene nyutdannede læreren som oppgir at hun ikke ser så mye til ledelsen som de andre. Dette bekreftes i svarene skoleledere gir når de beskriver hvordan de er behjelpelig og viser velvilje på flere arenaer overfor de nye lærerne. Samtidig nevner de hvordan de gir faglig og emosjonell støtte i teamtiden.

Caspersen et al, (2014: Aftenposten) fant i deres store kvantitative undersøkelse av over to tusen norske lærere der de også har intervjuet og observert nyutdannede og erfarne lærere. De sammenlignet nyutdannede og erfarne læreres opplevde mestring av yrket, og resultatene viste at det ikke var så store forskjeller mellom de to gruppene. Caspersen et al., (2014: I Aftenposten) fant at et sosialt støttende miljø sammen med andre kollegaer har betydning for de nyutdannede lærerne, hvilket kan ses i sammenheng med funnet fra min studie som viser at de nyutdannede lærerne opplever et inkluderende og faglig støttende miljø.

Studien viste også at støtte fra ledelsen hadde mindre betydning for de nyutdannede lærerne enn for de erfarne lærerne ifølge Caspersen et al., (2014), men det er rektors ansvar å legge til

rette for et trygt og godt sosialt læringsmiljø som baserer seg på tillit.

Caspersen et al., (2014) har også funnet at nyutdannede lærere har behov for å samarbeide noe mer avgrenset fra de erfarne lærerne, blant annet fordi de kan trekke seg litt bort fra samarbeid med erfarne lærere. Årsaken til dette var at de nyutdannede kunne ha problemer med å uttrykke hva de virkelig hadde behov for, både faglige og sosialt.

Min studie viser at de nyutdannede lærerne samarbeider godt med andre lærere, og får komme med forslag i undervisningsplanleggingen, at de får hjelp og blir hørt. Det fremkommer ikke at de blir satt til side eller ikke får deltatt i planleggingen, slik som Caspersen et al., (2014) beskriver det.

I sammenheng med spørsmålene som ble stilt til respondentene om faglig støtte og utvikling, fremkommer det i analysen at skolelederne fremhever tilbudet til de nyutdannede lærerne om ekstern veiledning, men også i noe grad i fellestiden på skolen. Slik jeg forstår dette funnet kan dette knyttes til kategorien velvilje, og bidra til å besvare spørsmålet om hvordan skolelederne beskriver sin egen rolle i arbeidet med å skape tillit hos nyutdannede lærere. I sammenheng med spørsmålet de ble stilt om hvordan de jobber med faglig støtte og utvikling for nyutdannede lærere, er et annet sentralt funn at skolelederne ikke nevner hvorvidt de nyutdannede lærerne har fått innblikk i mål og forventninger i forbindelse med veiledningsordningen. De nyutdannede lærerne forteller imidlertid om varierende grad av faglig støtte fra sin skoleleder, og det fremkommer ulike oppfatninger om nytteverdien av den eksterne veiledningen.

I forbindelse med spørsmål til respondentene om faglig støtte, er et annet sentralt funn at samtlige tre nyutdannede lærerrespondenter oppgir at de delvis mestrer tilpasset opplæring. To av de nyutdannede lærerne har fått lite innsikt i mål, planer og praksiser for tilpasset opplæring. Samtidig oppgir de at elevene ikke alltid når læringsmålene. Derfor samsvarer dette med skoleleder Mons som uttrykker at på deres skole må skolelederne hjelpe de nyutdannede lærerne med tilpasset opplæring for at de skal bli tryggere. Funnene viser at skolelederne i svært liten grad jobber med undervisningsformer og kompetanseutvikling og i praksis demonstrer tilstrekkelig kunnskap (Hoy et al., 1999) som ledere i skolen. Felles for disse funnene er at de nyutdannede lærerne har behov for faglig støtte fra sin skoleleder for å mestre lærerrollen, også fordi de er kontaktlærere. Funn fra undersøkelsen viser også at skolelederne oppgir at de i stor grad er på tilbudssiden når det gjelder å støtte de nyutdannede lærerne når de ønsker hjelp. Lejonberg (2018) fraråder at skoleleder er veileder. Det anbefales imidlertid at veileder utarbeider en systematisk plan for en forutsigbar veiledning,

som er forankret i teori og empiri (Lejonberg et al., 2018). For å lykkes med veiledningsrelasjonen og kunne bidra til utvikling av god undervisningspraksis kan det også være en styrke at veileder og nyutdannede lærere har samme fagkompetanse, i følge Bjerkholt (2013). I min studie har skolelederne og de nyutdannede undervisningskompetanse i ett eller flere like fag. Slik jeg forstår Bjerkholt (2013) kan dette være en styrke for veiledningsrelasjonen, men også i relasjonen mellom skoleleder og de nyutdannede lærerne.

## 6 Konklusjon

I arbeidet med å søke å finne svar på hvordan skolelederne kan bidra til å etablere tillit hos nyutdannede lærerne, fant jeg hovedsakelig at kategoriene pålitelighet og kompetanse i ulik grad kan knyttes til flere av svarene fra de nyutdannede lærerne og skolelederne på de samme spørsmålene de ble stilt i intervjuet.

Et sentralt funn fra undersøkelsen er at skolelederne på noe ulike måter forteller at de i hovedsak gir et svært begrenset innblikk i arbeidsoppgavene til de nyutdannede lærerne før ansettelse. Undersøkelsen viser også at en av de nyutdannede lærerne ble tildelt andre oppgaver enn det hun hadde forventet ved oppstart, og fikk dermed ikke anvendt sin nyervervede kompetanse som nyutdannet lærer. Et annet funn som er blitt fremhevet i analysen er at informantene ikke oppgir hvilke mål og forventninger som knyttes til de nyutdannede lærernes rolle, hvilket kan ses i sammenheng med skoleledernes manglende kjennskap og innblikk i de nyutdannede lærernes kompetanse, jamfør Hoy et al (1999).

Når skolelederne blir spurt om hvordan de tilrettelegger for at nyutdannede lærere skal mestre lærerrollen, viser svarene fra undersøkelsen at samtlige fremhever veileders rolle i den forbindelse. Her nevner de imidlertid ikke sin egen rolle som leder i særlig grad.

Undersøkelsen viser at skoleledernes utsagn varierer noe fra de nyutdannede lærernes svar, som kan indikere at skoleledelsen har noe manglende kompetanse om veiledningsordningen. Av skoleledernes svar fremkommer det ikke eksplisitt hva målet med veiledningen er og hvordan innholdet anvendes etter timen.

Jeg har også funnet at to av skolelederne oppgir at de er usikre på om veilederne ved deres skoler har veilederkompetanse, mens skoleleder Ine kjenner til dette. Ingen av lærerinformantene nevner hvorvidt veilederne har veiledningskompetanse

Et sentralt funn i denne studien er at samtlige tre skoleledere oppgir at de har begrenset kjennskap til innhold og ingen kjennskap til anvendelse av innholdet etter veiledningstimene, som kan tyde på at skolelederne mangler kompetanse om de nyutdannede lærernes situasjon og kompetanse. Dette ansvaret overlates i stor grad til veilederne, til tross for at skolelederne har hovedansvar for de nyutdannede lærernes læring og utvikling, jamfør min forståelse av KD (2018) og Robinson (2017). Samtidig har skoleeiere et overordnet ansvar for at skoleledere får nødvendig opplæring for at veiledningsordningen i fremtiden holder høy kvalitet (Lejonberg et al., 2018). Skolelederne svarte at hyppigheten på veiledningen er uforutsigbar, med unntak av en av skoleleder som oppgir at de har faste veiledningstimer.

Undersøkelsen viser også at samtlige av de nyutdannede lærerne jeg har intervjuet oppgir at de er fornøyd med både veiledningen de mottar og teamet de jobber med i det daglige.

For å finne svar på hvordan skolelederne beskriver sin rolle i arbeidet med å skape tillit hos nye lærere, har jeg funnet at de fleste svarene fra både skolelederne og de nyutdannede lærerne primært kan knyttes til kategoriene kompetanse, pålitelighet, men også i stor grad til velvillighet.

Et sentralt funn er at de nyutdannede lærerne beskriver samarbeidet med ledelsen som forutsigbart og at de er der for å hjelpe dem når de har behov for hjelp, også over et lengre tidsperspektiv. Unntaket er den ene nyutdannede læreren som oppgir at hun ikke ser så mye til ledelsen som de andre. Dette bekreftes i svarene skoleledere gir når de beskriver hvordan de er behjelpelig og viser velvilje på flere arenaer overfor de nyutdannede lærerne. Samtidig nevner de hvordan de gir faglig og emosjonell støtte i teamtiden.

Min studie viser at svaret på oppgavens overordnede problemstilling, som er hvordan skoleledere kan tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen, i hovedsak kan knyttes til skoleledere som har god kompetanse om de nyutdannede lærernes behov slik at de kan lede lærernes læring og ha oversikt over deres behov for kompetanseutvikling.

## **6.1 Praktiske implikasjoner for skoleledelse og fremtidig forskning**

Bryk referert i Skolelederen (2018) er opptatt av at skolen har fått for mange mål, og at det kan være vanskelig å nå dem. Derfor fremhever han (Bryk, referert i Skolelederen, 2018) betydningen av å forske i liten skala. Dette kan for eksempel være tilpasset opplæring, som i

min studie fremkommer at de nyutdannede lærerne delvis opplever å mestre. Han fremhever også betydningen av nettverksgrupper der skoleledere forplikter seg til tydelige og målbare mål. Han spesifiserer at gruppen må ha klarhet om hva som skal gjøres og tidspunktet med et felles ansvar for å skape gode støtte og samarbeidsstrukturer gjennom at de forplikter seg i gruppen til å utforme forbedringsmål og eksplisitt hva som vil skje i praksis. Bryk referert i Skolelederen (2018) er opptatt av forbedringer og ikke forandringer. Han vektlegger forbedringsvitenskapen i denne prosessen, som fokuserer på tre spørsmål, *hva* som spesifikt skal oppnås, *hvilke* endringer som er overkommelig å innføre og begrunnelse for det, samt en vektlegging av spørsmålet *hvordan* det går an å vite at en forandring fører til en forbedring. Dette kan ses som komplimenterende til lederdimensjonen som omhandler å lede lærernes læring og utvikling, jamfør Robinson (2017), slik jeg ser det. De 4 K' er kan benyttes som et teoretisk rammeverk og praktisk verktøy for skoleledere i det videre arbeidet med veiledning av nyutdannede lærere, slik jeg forstår Løw (2017). Med den nye veiledningsordningen stilles det samtidig økt krav til skolelederne om deltakelse i kvalitetssikring av veiledningsarbeidet. I den sammenheng kan disse teoretiske perspektivene, på bakgrunn av sentrale funn fra min undersøkelse, sies å fungere som et utgangspunkt for refleksjon og et kritisk blikk på egen praksis, jamfør Spillanes (2006) fokus på skolelederes evne til kritisk refleksjon for forbedret praksis. Når skoleledere har ansvar for å lede lærernes og elevens læring innebærer dette at de også er ansvarlig for å kontinuerlig holde seg oppdatert på evidensbasert kunnskap, slik Bryk referert i Robinson (2017) beskriver. Gjennom oppgaven har jeg samtidig vist at Hoy et al. (1999) sine kategorier om tillit, som et sentralt aspekt ved skoleledelse, kan sies å fungere som et grunnlag for samtale om hvordan skoleledere kan tilrettelegge for at nyutdannede lærere mestrer lærerrollen.

## Litteraturliste

Bentzen, S.M. (2017, 1. februar) Vi kan ikke forvente oss det samme av nyutdannede lærere som av lærere som har jobbet i flere år. *Leder for pedagogstudentene i Utdanningsforbundet*.

Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/utdanning/debatt/2017/februar/vi-kan-ikke-vente-oss-det-samme-av-nyutdannede-larere-som-av-larere-som-har-jobbet-i-flere-ar/>

Berge, L.K. & Stray, J.K. (2012). *Demokratisk medborgerskap i skolen*. Oslo: Fagbokforlaget.

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

Bryk, A. S. (2018, 4. april). Om å forbedre skolen for alle. *Skolelederen. Fagblad for skoleledelse*. Hentet fra [https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/skolelederen/~/\\_images/pdf/2018/Skolelederen\\_nr4\\_20180420.pdf](https://www.skolelederforbundet.no/om-oss/skolelederen/~/_images/pdf/2018/Skolelederen_nr4_20180420.pdf)

Bryk, A. S. & Schneider, B.L (2002). *Trust in schools: A core resource for improvement*. New York: Russel Sage Foundation. I: Robinson, V. (2017). *Elevsentrert skoleledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Caspersen, J. & Raaen, F.D. (2014, 21. mars). Hvorfor er det så vanskelig å være nyutdannet? *Aftenposten*. Hentet fra [www.aftenposten.no/viten/i/A0Or/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-lare](http://www.aftenposten.no/viten/i/A0Or/Hvorfor-er-det-sa-vanskelig-a-vare-nyutdannet-lare)

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2011). *Research Methods In Education*, Routledge Taylor & Francis Group, London and New York.

Creswell, J.W. (2013). *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. (Third edition). Washington DC: Sage.

Føinun, M., (2016, 15. april). Når skolen behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise I skolefag de ikke har? *Acta Didictica Norge*. Hentet fra <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/2446>

Gadamer, H.G. (2010). *Sannhet og metode*. Oslo: Pax Forlag.



Handal G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Hovdenak, S.S. (2015). Forelesninger på UTLED 4062. Universitetet i Oslo: Institutt for lærerutdanning og skoleforskning.

Hoy, W.K. & Tschannen-Moran, M. (1999). *Five faces of trust: An empirical confirmation in urban elementary schools*. *Journal of School Leadership*, 9 184 – 208.

Huberman, M. (1989). *The Profesjonell Life Cycle of Teachers I*, *Teachers college Records*, Volume 91, Number 1, Fall.

Kunnskapsdepartementet. (2014, 7. november). KD og KS inngår ny kvalitetsavtale. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/KD-og-KS-inngar-ny-kvalitetsavtale/id2351084/>

Kunnskapsdepartementet. (2019, 23. april). Kunnskapsløftet. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/kunnskapsloftet/id534689/>

Kunnskapsdepartementet. (2017, 9. august). Ni av ti nyutdannede lærere fortsetter i jobben. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ni-av-ti-nyutdannede-larere-fortsetter-i-jobben/id2563568/>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 27. juni). Innføring av lærernorm i grunnskolen. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-regler-innforing-av-larernorm-i-grunnskolen/id2606134/>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. september) Tryggere lærere gjennom god veiledning. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>

Kunnskapsdepartementet (2018, 26. juni). Lærerløftet. På lag for kunnskapsskolen. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/innsikt/larerloftet/id2008159/>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 27. juni): Innføring av ny lærernorm. *Regjeringen.no*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/nye-regler-innforing-av-larernorm-i-grunnskolen/id2606134/>

Kunnskapsdepartementet. (2018, 10. september): Tryggere lærere gjennom veiledning. *Regjeringen.no* Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/veiledning-gir-tryggere-larere/id2610493/>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utgave). Oslo: Gyldendal akademiske.

Lejonberg, E. (2016). Hva kan bidra til god veiledning? En problematisering basert på veilederes og veisøkeres perspektiver på veiledning av begynnende lærere.

Doktorgradsavhandling. *Universitetet i Oslo, Utdanningsvitenskapelig fakultet*. Hentet fra <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/53169/Lejonberg-Eli-PhD.pdf?sequence=1>

Lejonberg, E. (2018, 20. desember) Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*. Hentet fra

<https://boap.uib.no/index.php/nordvei/article/view/1481>

Lejonberg, E. (2017, 9. mars). Så viktig er gode veiledere for nye lærere. Hentet fra

<https://utdanningsforskning.no/artikler/sa-viktig-er-gode-veiledere-for-nye-larere/>

Lejonberg, E. & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning?* Oslo: Fagbokforlaget.

Maxwell, J. (2013). *Qualitative Research Design An Interactive Approach* (3rd, ed., p. 232), Thousanda Oaks, CA: SAGE publications

Møller, J. & Ottesen, E. (2011). *Rektor som leder og sjef. Om styring, ledelse og kunnskapsutvikling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Opplæringsloven, lov om grunnskolen og den videregående opplæring. (1998, 17.juli). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Raaen, F. (2010). Læring i yrket mellom erfarne og nyutdannede. *Senter for profesjonsstudier. Høgskolen i Oslo*. Hentet fra <https://oda.hioa.no/en/laering-i-yrket-i-motet-mellom-erfarne-og-nyutdannede/asset/dspace:2099/534652.pdf>

Rambøll (2015). Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede lærere i barnehage og skole: *Utdanningsforbundet.no*. Hentet fra

[https://www.nyutdannede.no/media/1189/utdanningsforbundet-nyutdannet-laerer-faktaark\\_201705.pdf](https://www.nyutdannede.no/media/1189/utdanningsforbundet-nyutdannet-laerer-faktaark_201705.pdf)

Regjeringen. (2016). Gnist indikatorrapport. *Regjeringen.no*. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016\\_.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/6b3b8534bb6749558747a51ab77d23ae/gnist-indikatorrapport-2016_.pdf)

Robinson, V.M.J., Lloyd, C., & Rowe, K.J. (2008). The impact of leadership in student outcomes: An analysis of the differential effect of leadership type. *Educational Administration Quarterly*, 44 (5), 635-674. I: Robinson, V. (2017). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Robinson, V. (2017). *Elevsentrert ledelse*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske

Skiphamn, S.S. & Rygh Hjorthen, I. (2017). Hvor mange lærere slutter egentlig i skolen? *Faktisk.no*. Hentet fra <https://www.faktisk.no/artikler/w5/hvor-mange-laerere-slutter-egentlig-i-skolen>

Spillane, J. (2006). *Distributed Leadership*. San Francisco: CA: Jossey Bass.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse – En innføring i kvalitativ metode*. Oslo: Fagbokforlaget.

Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015, 12. mars). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*. Hentet fra <http://dx.doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>

Tschannen-Moran, M. (2014). *Trust Matters: Leadership for Successful Schools (2nd ed.)*. San Francisco: Jossey-Bass.

Tønnesen, E. (2017, 12. april). Bekymret for frafall blant ferske lærere med master. *Khrono*. Hentet fra <https://khrono.no/tromso-laerermaster-rachel-jakhelln/bekymret-for-fracfall-blant-ferske-laerere-med-master/141596>

Utdanningsdirektoratet, (2019, 8. mai) Veiledning av nyutdannede. *Utdanningsdirektoratet*. Hentet fra [www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/](http://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/)

## Vedlegg 1: Intervjuguide nyutdannede lærere

### *Informasjon om informantene*

1. Kjønn
2. Alder
3. Utdanning
4. Antall års praksiserfaring innen læreryrket

### *Innledning*

- Hadde du en kontaktperson som tok spesielt vare på deg den første tiden?
- Hvilke fag underviser du i?
- I hvilke fag har du undervisningskompetanse?
- Ser du for deg at du jobber som lærer om fem år?

### **Lærerrollen**

- Hvordan opplever du at du mestrer lærerrollen?
- Hvordan opplever du å bli ivaretatt hvis du trenger hjelp til å håndtere elevsaker?
- Hvordan opplever du å bli respektert for jobben du gjør?
- Hvordan opplever du at du mestrer tilrettelegging av tilpasset opplæring?
- Har du fått innsikt i mål, planer og praksiser vedrørende tilpasset opplæring?
- Opplever du at elevene lærer de planlagte målene for undervisningen?

### **Samarbeid med ledelsen**

- **Hvordan samarbeider du med ledelsen i det daglige?**
- Opplever du at du får faglig støtte av din leder?
- Hvordan opplever du å bli ivaretatt og sett av din leder?
- Fikk du innblikk i arbeidsoppgavene før du ble ansatt?
- Hvor tilgjengelig er lederen din hvis du trenger hjelp og støtte?

## **Veiledning**

- Får du veiledning av en mentor?
- Hvilken kompetanse har mentor?
- Hva er innholdet i veiledningstimene, og hvor ofte gjennomføres de?
- Er dere flere nyutdannede lærere sammen på veiledning?
- Hvordan opplever du nytteverdien av veiledningstimene?

## ***Avslutningsspørsmål***

- Hva kan skoleleder bidra med for at du kan bli i yrket i mer enn fem år?

## Vedlegg 2:

### Intervjuguide skoleledere

#### *Informasjon om informanten*

1. Kjønn
2. Alder
3. Utdanning
4. Antall år som skoleleder

#### **Lærerrollen**

- Hvordan legger dere til rette for at nyutdannede lærere skal mestre lærerrollen?
- Hvordan involverer du deg i deres praksis?
- Hvordan følger du opp nyutdannedes læreres arbeid med elevene?
- Hvor tilgjengelig er du hvis nyutdannede lærere trenger hjelp til å håndtere elevsaker?

#### **Samarbeid med nyutdannede lærere og lærere**

- Hvordan involverer du deg i samarbeide mellom lærerne?
- Hvordan samarbeider dere med de nyutdannede lærerne i det daglige?
- Hvordan ivaretar og ser du nyutdannede lærere?

#### **Faglig støtte**

- Hvordan jobber dere med faglig støtte og utvikling for nyutdannede lærere?
- Får nyutdannede lærere innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen?

#### **Veiledning**

- Får lærerne veiledning av en mentor?
- Hvilken kompetanse har mentor?
- Kjenner du til innholdet i timene i veiledningen og hvor ofte slik veiledning gjennomføres?
- Har du kjennskap til hvordan innholdet i timene blir anvendt etter veiledningstimene?

#### *Avslutningsspørsmål*

- Hva kan du som skoleleder bidra med for at lærere kan bli i yrket mer enn fem år?

### Vedlegg 3: Eksempel på dataanalyse

<b>Utsagn fra nyutdannede lærere</b>	<b>Kode</b>	<b>Kategori</b>
<p>Nei, vet du hva det gjorde jeg ikke..altså da jeg fikk tilbud om stillingen visste de ikke hvilket trinn de skulle ha meg på eller ansette meg som. Det var senere at jeg fikk vite at jeg skulle ha en 1. klasse. Da ble jeg relativt stressa da jeg har undervisningskompetanse på 5.-10 trinn. (Siv)</p>	<p>Innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelse</p>	<p>Pålitelighet og kompetanse</p>
<p>Eh..delvis. Av mange ting så skulle jeg ønske jeg fikk større innblikk i hva som forventes i ulike ting..som for eksempel skriftlig vurdering og sånne ting. (Ole)</p>		
<p>Ja, det gjorde jeg ganske greit. (Pål)</p>		
<p><b>Utsagn fra skolelederne</b></p>		
<p>Eh nei.. ikke at det er en naturlig del av en samtale vi har før ansettelse. Men kontaktlærerinstruksen går vi igjennom, essensen av den. (Mons)</p> <p>Ja, på en måte. Vi har hatt tre år på rad tre dagers opplegg for nye lærere før</p>		

<p>sommerferien. I år ble det en dag. (Mai)</p>		
<p>Ehm nei det er vi ikke så gode på..Det blir en intervjurunde om du da er ny eller ikke så sier vi nok det samme. (Ine)</p>		
<p>Man har gjerne en sånn veileder på skolen. Det hadde jeg., men den personen brukte jeg svært lite. Den personen som jeg alltid snakket med var lederen min. (Pål)</p>	<p>Kontaktperson som tok vare på deg den første tiden</p>	
<p>Jeg har hatt mentor, ja. Hmm..også..ja også har jeg fått veldig bra oppfølging av assisterende rektor. (Ole)</p>		
<p>Ja, jeg har en veileder og jeg var såpass heldig at veilederen er på teamet mitt. (Siv)</p>		



## Vedlegg 4: Koder og kategorier

Kategorier	Koder
Pålitelighet og kompetanse        Velvillighet, kompetanse og pålitelighet	Innblikk i arbeidsoppgavene før ansettelsen
	Kontaktperson som nyansatt
	Kjennskap til veileders kompetanse
	Innholdet og nytteverdien i veiledningen
	Anvendelse av innholdet etter veiledningstimen
	De nyutdannedes samarbeid med andre lærere
	Skolelederens involvering i samarbeidet mellom lærerne
	Samarbeid med ledelsen
	Faglig støtte og utvikling
	Skoleleders tilgjengelighet
	Sett og ivaretatt av skoleleder
	Håndtere elevsaker
	Bli i yrket mer enn fem år

## Vedlegg 5: Meldeskjema til NSD Personvernombudet for forskning



Kari Gravermoen  
Postboks 1099 Blindern  
0317 OSLO

Vår dato: 14.06.2018

Vår ref: 60932 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### Vurdering fra NSD Personvernombudet for forskning § 31

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 28.05.2018 for prosjektet:

60932	<i>Turnover blant nyutdannede lærere</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Kari Gravermoen</i>

#### Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er meldepliktig og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av personopplysningsloven § 31. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

#### Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Vi forutsetter at du ikke innhenter sensitive personopplysninger.

#### Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

#### Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

#### Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved prosjektslutt

Ved prosjektslutt 19.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

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

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Marianne Høgetveit Myhren

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77 / [lis.tenold@nsd.no](mailto:lis.tenold@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 60932

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 19.06.2018. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lyd-/bilde- og videoopptak