



Masteroppgåve i yrkesretta spesialpedagogikk

Nyutdanna lærarar sitt møte med yrket, med særleg vekt på planleggingsarbeidet

40 studiepoeng

Liv Kristin Bjørlykke Øvereng
Juni 2015

ABSTRACT

The topic for this master thesis is the experiences novice teachers get when they start their professional career as a teacher. The thesis has a special focus on how these teachers make their plans for the teaching, and describes elements that may influence their work. Elements that may be important for their further professional qualification are also studied. The research question for the thesis is: **How do these novice teachers experience their meeting with the teaching profession with a special focus on making plans for their teaching?**

Novice teachers may experience that the change from studies to professional work is demanding. Making plans is an important part of a teacher's work, and the teacher has to use both national curriculum (LK06) and local plans when preparing for what the students are going to learn, and this is also true for the novice teacher.

In this qualitative study nine novice teachers have been interviewed about how they experience the meeting with the teaching profession and what types of teaching material they use when they make plans for their teaching.

Results show that the experiences of the amount of work and time are especially demanding for the novice teacher. Making plans is an important part of this work. The novice teacher often spends much time on making detailed plans. The textbook is often of good support more than plans for the year and LK06. Different strategies to handle the amount of work, and different types of support leads to different experiences for this group of teachers.

Taking part in discussions and reflections on teaching practice is crucial for further qualification in their professional teaching career. Results show that the novice teacher usually takes part in teamwork, but the content of the teamwork varies. Support and cooperation with colleges and teams are of great value for a good professional meeting. Results of my research show that there are both good and bad experiences of meetings with the teaching profession.

The results of my research are consistent with previous research, and emphasize the value of both cooperation and guidance from colleagues that give support, leading to further development of reflexive professional practice.

SAMANDRAG

Temaet for denne studien er nyutdanna lærarar og deira møte med yrket, med særleg vekt på planleggingsarbeidet. Søkelyset er retta mot faktorar som kan påverke møtet med yrket, og faktorar som kan legge til rette for vidare kvalifisering i yrket.

Problemstillinga for undersøkinga er: **Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med læraryrket og då særleg møtet med planleggingsarbeidet?**

Nyutdanna lærarar kan ofte oppleve overgangen frå utdanning til yrkeslivet som særleg krevjande. Planleggingsarbeidet er ein stor del av arbeidet i læraryrket, og dei nyutdanna lærarane skal legge til rette for læring for elevane med utgangspunkt i gjeldande planar. Kunnskap om læreplanarbeid hos dei nyutdanna lærarane og i skulen er sentralt.

Undersøkinga er gjennomført som ein kvalitativ studie der ni nyutdanna lærarar er intervjuet om korleis dei opplever møtet med yrket og korleis dei nyttar ulike læremateriell i planleggingsarbeidet.

Resultata viser at møtet med arbeidsmengda og tidsbruken er særleg krevjande for nyutdanna lærarar. Planleggingsarbeidet er ein sentral del av dette arbeidet. Dei nyutdanna lærarane utarbeider i stor grad detaljerte undervisningsplanar, noko som er særleg tidkrevjande. I dette arbeidet støttar dei seg i stor grad til læreboka og i mindre grad til årsplanar og LK06. Ulike strategiar for å handtere arbeidsmengda og ulik grad av oppfølging, gjev ulike utfall eller opplevingar for nyutdanna lærarar.

For den nyutdanna læraren si vidare kvalifisering i yrket er det sentralt å møte ein skulekultur som legg vekt på diskusjon og refleksjon omkring opplæringspraksis. Resultata viser at dei nyutdanna lærarane deltek i stor grad i teamsamarbeid, men at innhaldet i samarbeidet er varierende. Støtte og samarbeid med kollegaer og team er ein sentral faktor for eit godt møte med yrket. Resultata viser at det er ulike opplevingar frå den første tida i læraryrket, både gode møte med yrket og mindre gode møte med yrket.

Resultata i undersøkinga mi er i samsvar med tidlegare forskning og understekar betydninga av kollegasamarbeid og rettleiing som kan støtte og opne for etablering av ein profesjonell refleksiv praksis.

FORORD

Det er med glede eg no seier meg ferdig med denne oppgåva. Det har vore ein utruleg lærerik prosess, og eg er svært takksam for å ha fått vore i denne prosessen og for den kunnskapen det har gitt meg.

Eg vil først takke intervjupersonane mine som gav meg innsyn i deira opplevingar som nyutdanna lærarar. Det var verdifulle og interessante samtalar, som danna grunnlag for denne oppgåva.

Vidare vil eg rette ei stor takk til min rettleiar, Gerd Sylvi Steinnes, for gode samtalar og konstruktiv rettleiing. Særleg takk for den fine måten du har ført meg vidare på til nye refleksjonar i dei ulike prosessane.

Til slutt vil eg takke den store gode familien min som på ulike måtar har lagt til rette for at eg skulle få fullføre dette arbeidet. No er eg ferdig.

Volda, 28.05.15

Liv Kristin Bjørlykke Øvereng

Innhold

1. Innleiing	1
1.1. Tema og bakgrunn	1
1.2. Val av problemstilling.....	2
1.3. Oppbygging av oppgåva	3
2. Kunnskapsgrunnlag	4
2.1. Kvalifisering til læreryrket.....	4
2.1.1. Utdanning	5
2.1.2. Kompetansediskursen.....	6
2.1.3. Læraren si profesjonelle utvikling i skulen.....	9
2.1.4. Handlingsrefleksjon	11
2.1.5. Handlingsrom.....	12
2.1.6. Ein lærande skulekultur	13
2.2. Den nyutdanna læraren.....	14
2.2.1. Særlege utfordringar for nyutdanna lærarar	14
2.2.2. Møtet med yrket.....	15
2.2.3. Samarbeid i team.....	16
2.2.4. Rettleiing.....	17
2.3. Læreplanarbeid.....	19
2.3.1. Læreplanverket LK06.....	19
2.3.2. Læreplanteori	20
2.3.3. Læraren si planlegging.....	22
2.3.4. Bruk av læreplan og læremateriell	23
2.4. Oppsummering - vidare kvalifisering i læreryrket.....	25
3. Metode	27
3.1. Val av forskingsmetode	27
3.1.1. Det kvalitative forskingsintervjuet.....	28
3.2. Planlegging og gjennomføring av forskingsprosessen.....	30
3.2.1. Søknad NSD.....	30
3.2.2. Utval	30
3.2.3. Intervjuguide og prøveintervju	32
3.2.4. Gjennomføring av intervju	33
3.2.5. Transkribering.....	34

3.2.6.	Analyse.....	35
3.3.	Kvalitetssikring av forskingsprosessen.....	35
3.3.1.	Reliabilitet	35
3.3.2.	Validitet	36
3.3.3.	Forskingsetiske vurderingar	38
3.3.4.	Vurdering av metodeval og overføringsverdi.....	39
4.	Presentasjon av funn	40
4.1.	Intervjupersonane	40
4.2.	Det første møtet med yrket.....	41
4.2.1.	Eit tøft møte med yrket.....	41
4.2.2.	Ein mjuk overgang til yrket.....	44
4.3.	Møtet med planleggingsarbeidet.....	46
4.3.1.	LK06 som ramme	46
4.3.2.	Læreboka sin plass i planleggingsarbeidet	46
4.3.3.	Utarbeiding av årsplan og vekeplan.....	47
4.3.4.	Undervisningsplanlegging.....	49
4.3.5.	Praktisk planlegging og tidsbruk.....	51
4.3.6.	Utdanning og kjennskap til LK06	52
4.4.	Organisering i skulen, utgangspunkt for samhandling.....	53
4.4.1.	Samarbeid med kollegaer	53
4.4.2.	Møte med skulekulturen	56
4.5.	Rettleiingsordning for den nyutdanna læraren	58
4.5.1.	Rettleiing på eigen skule eller i regi av kommunen	59
4.5.2.	Inga mentorordning.....	60
4.6.	Oppsummering - mange faktorar påverkar yrkesstarten	61
4.6.1.	God eller tøff start i yrket?.....	62
4.6.2.	LK06 og planleggingsarbeid	62
4.6.3.	Organisering og samarbeid	62
4.6.4.	Rettleiing i ulike former.....	63
5.	Drøfting.....	64
5.1.	Nyutdanna lærarar sin planleggingspraksis	64
5.1.1.	Utdanning og kjennskap til LK06	64
5.1.2.	Kjennskap til og bruk av læreplan og årsplanar i yrket.....	66

5.1.3.	Læreboka som støtte eller styring?	69
5.1.4.	Nyutdanna lærarar sitt behov for detaljplanlegging.....	71
5.2.	Møte med særlege utfordringar i yrket	73
5.2.1.	Møte med arbeidsmengda	73
5.2.2.	Møte med tidspresset	75
5.2.3.	Betydninga av arbeidsoppgåvene i yrkesstarten	77
5.3.	Møte med skulekultur	79
5.3.1.	Synet på nyutdanna lærarar sin innverknad på møtet med skulen	79
5.3.2.	Deltaking i team og samtalekulturen.....	80
5.3.3.	Samarbeidsform og handlingsrom	83
5.3.4.	Kollegaer si betydning for yrkesstarten	84
5.4.	Tilbod om rettleiing?.....	85
5.5.	Oppsummering.....	87
6.	Avslutning.....	90
7.	Referansar	92
Vedlegg.....	96
	Vedlegg 1: Intervjuguide	96
	Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema	96
	Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning frå NSD	96

1. Innleiing

1.1. Tema og bakgrunn

Tittel for oppgåva er *Nyutdanna lærarar sitt møte med yrket, med særleg vekt på planleggingsarbeidet*. I oppgåva presenterer eg nyutdanna lærarar si oppleving av møtet med yrket med særleg vekt på planleggingsarbeidet. Eg vil belyse faktorar som kan vere til støtte og legge til rette for ei vidare kvalifisering i yrket.

For nyutdanna lærarar kan overgangen til arbeidslivet opplevast som utfordrande og vert ofte omtalt som sjokkarta (Caspersen & Raaen, 2010; Damsgaard, 2013). Dette kan kome av gapet nyutdanna lærarar opplever mellom det dei har lært i utdanninga og det dei møter i yrkeslivet. Ei vidare kvalifisering i yrket bygger på lærarutdanninga som ei profesjonsutdanning. I ein profesjonell praksis må lærarar ha ein praktisk handlingskompetanse og kunne reflektere og stille kritiske spørsmål til opplæringspraksisen (Kunnskapsdepartementet, 2009b).

Kompetansen til den nyutdanna læraren er stadig diskutert, og kvalifiseringa til yrket er påverka av fleire faktorar (Haug, 2010). Skulen er ein av desse faktorane. Skulen skal stimulere, bruke og vidareutvikle den enkelte lærar sin kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2006). Fleire sider av læraryrket kan lærast best i praksis (Harsvik & Norgård, 2011). Korleis ein jobbar i skulen vil vere av betydning for korleis ein legg til rette for at nyutdanna lærarar skal kunne få utvikle seg til yrket. Dei erfaringane nyutdanna får i det første møtet med yrket kan ha stor betydning for vidare yrkeskarriere (Smith, Ulvik, & Helleve, 2013), både for korleis ein reflekterer over eigen praksis, korleis ein vidareutviklar kunnskap og kompetanse, og for om ein vel å bli verande i læraryrket (Harsvik & Norgård, 2011).

Særlege utfordringar nyutdanna lærarar møter i yrket er ofte knytt til tid og rammer (Damsgaard & Eide, 2012; Jakhelln, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Lærarrolla er i stadig endring og forventningar og krav til læraren aukar stadig. Som lærar må ein stadig tilpasse undervisning og planlegging til nye situasjonar og nye behov. Tidspress og arbeidsmengde aukar, og dokumentasjon og rapportering er blitt ein stor del av skulekvardagen.

I arbeidet mitt har eg valt å særleg rette merksemda mot nyutdanna lærarar sitt møte med planleggingsarbeidet i skulen. Planleggingsarbeidet omfattar ein stor del av arbeidsmengda til lærarar. Med planleggingsarbeid i skulen meiner eg utarbeiding av lokale læreplanar, årsplanar, vekeplanar og undervisningsplanar. Dette inneber også praktisk planlegging av undervisningsmateriell. I planleggingsarbeidet forhold dei nyutdanna lærarane seg til Læreplanverket for Kunnskapsløftet (heretter LK06), læreverk og anna læremateriell. LK06 er utgangspunktet for verksemda i skulen (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærarar skal sikre at opplæringa bygger på LK06 som heilskap og på dei enkelte læreplanane for fag gjennom planlegging, utføring og vurdering av opplæringa (Utdanningsdirektoratet, 2014). Dette føreset ein refleksiv praksis, som eg vil omtale ved hjelp av Dale (1993) sitt perspektiv på utvikling av læraren sin profesjonelle kompetanse.

Forskning viser at lærarar opplever at dei får for lite tid til planleggingsarbeid i skulen (Hodgson, Rønning, Skogvold, & Tomlinson, 2010). Planleggingsarbeidet føregår på fleire ulike nivå, og planane har ulike funksjonar, alt frå å oppfylle målformuleringar i nasjonale plandokument, og administrative pålegg frå skuleleiinga, til å utforme konkrete rammer for gjennomføring av undervisninga (Hodgson et al., 2010).

1.2. Val av problemstilling

Vi ser at lærarar skal lage og nytte planar på fleire nivå, noko som kan syne kompleksiteten i planleggingsarbeidet for nyutdanna lærarar som gjerne møter særlege utfordringar i starten av yrkeskarriera. Dette ønskjer eg å få meir kunnskap om og har difor formulert følgjande problemstilling:

Korleis opplever den nyutdanna læraren møtet med læraryrket og då særleg møtet med planleggingsarbeidet?

Eg vil sjå på kva som påverkar dei nyutdanna lærarane sitt planleggingsarbeid i startfasen, og kva som kan legge til rette for ei vidare kvalifisering i yrket for dei nyutdanna lærarane. Eg har difor formulert desse forskingsspørsmåla:

Kva faktorar har særleg betydning for planleggingsarbeidet til den nyutdanna læraren?
Kva betydning kan desse faktorane ha for ei vidare kvalifisering i yrket for den nyutdanna læraren?

For å finne svar på problemstillinga nyttar eg ei kvalitativ intervjuundersøking. I kvalitativ forskning ønskjer ein å beskrive verda slik informanten opplever og oppfattar den (Brinkmann & Kvale, 2012). I mitt arbeid har eg gjort intervju med ni nyutdanna lærarar. Eit intervju gir eit grunnlag for å få innsyn i informanten sine erfaringar, tankar, kjensler og refleksjon omkring eigen praksis, noko som speglar den forståinga dei har av egne opplevingar (Thagaard, 2013).

1.3. Oppbygging av oppgåva

Kapittel to presenterer kunnskapsgrunnlaget for oppgåva. Her vert forskning på den nyutdanna læraren og grunnlag for vidare kvalifisering i yrket omtalt. Vidare vil eg presentere teori omkring læreplananalyse og forskning om læraren sin bruk av planleggingsressursar i skulen. Kapittel tre gjer greie for metodiske og etiske vurderingar med vekt på ei fenomenologisk tilnærming gjennom det kvalitative forskingsintervjuet. I kapittel fire presenterer eg funn frå intervjuundersøkinga. Funna er i hovudsak knytt til erfaringar som dei nyutdanna lærarane har gjort i møte med skule og skulekultur. I kapittel fem drøftar eg funn opp imot kunnskapsgrunnlaget. Sentralt her er nyutdanna lærarar sitt planleggingsarbeid i yrkesstarten og utfordrande og støttande faktorar som dei nyutdanna lærarane opplever. Her vil eg sjå på faktorar i lys av utvikling av profesjonskompetanse og ei vidare kvalifisering i yrket. Avslutning av oppgåva i kapittel seks inneheld ei oppsummering av faktorar som er sentrale for vidare kvalifisering i yrket.

2. Kunnskapsgrunnlag

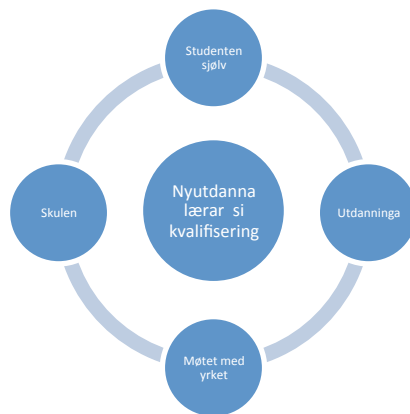
2.1. Kvalifisering til læreryrket

Kvalifisering til læreryrket er stadig gjenstand for diskusjon både nasjonalt og internasjonalt. I denne oppgåva vel eg å legge vekt på forskning på nyutdanna lærarar som er gjennomført i den norske konteksten. Eg ønskjer å sjå dette i samanheng med planleggingsarbeidet og læreplanarbeid for lærarar i Norge. Kvalifisering i yrket har dei seinare åra vorte vektlagt i forskning i Norge, då har ein retta merksemda mot skulen si rolle i den nyutdanna læraren si utvikling. Tidlegare har merksemda einssidig vore retta mot lærarutdanninga.

Samanhengen mellom utdanning og yrkespraksis er eit sentralt tema i diskusjonen omkring kvalifiseringsprosessen til læreryrket (Heggen & Raaen, 2014). Det vert hevda at avstanden mellom teori og praksis er for stor. Studentane må ha eit teoretisk grunnlag for å kunne møte utfordringane i yrket (Grimen, 2008). Teorien må ha ein praktisk relevans og kjennast nyttig for studentane for at dei skal kunne møte utfordringane i yrket. Grimen (2008) hevdar at det faglege innhaldet i utdanninga må peike mot dei praktiske oppgåvene som skal utførast i yrket, noko han omtalar som å skape praktiske synteser.

Teoretisk kunnskap blir eitt element av den profesjonelle kompetansen (Mausethagen & Smeby, 2011, s. 152). Gjennom erfaring vil nyutdanna lærarar utvikle profesjonen sin (Smith et al., 2013). Den erfaringa nyutdanna lærarar gjer seg den første tida, er viktig for vidare utvikling i yrket (Elstad, 2013). Den profesjonelle kompetansen er mangfaldig og blir vidareutvikla i arbeidslivet. Læring og utvikling i arbeidspraksis vert vektlagt som del av kvalifiseringa til yrket (Haug, 2010), og slik handlar kvalifisering både om teoretisk kunnskap tileigna gjennom utdanninga og praktisk kunnskap tileigna gjennom praksiserfaring i yrket. Haug (2010), med utgangspunkt i Munthe, presenterer ein teoretisk modell der han skisserer faktorar som verkar inn på kvalifiseringa til yrket. Dei faktorane er utdanninga, møtet med yrket, skulen som arbeidsplass og studenten sjølv. Desse fire faktorane vil danne bakteppe for den teoretiske gjennomgangen i denne oppgåva. Dei går inn i kvarandre og påverkar kvarandre, og slik vil eg kome inn på alle fire. Men i hovudsak vil eg sjå på nyutdanna lærarar sitt møte med yrket, møte med skulen som arbeidsplass og utdanninga. Studenten som faktor vert mindre belyst. Min

modell byggjer på omtalte modell og viser faktorar som påverkar nyutdanna lærarar si vidare kvalifisering i yrket.



Figur 1. Faktorar som påverkar nyutdanna lærarar si vidare kvalifisering i yrket (mi bearbeiding av Haug, 2010).

2.1.1. Utdanning

Den nyutdanna læraren har gjennom utdanninga fått ein kompetanse som han skal bygge vidare på i læraryrket. Caspersen og Aamodt (2010) har sett på samanheng mellom studiestrategiar og utvikling i yrket. Dei framhevar at utvikling i læraryrket er knytt til måten studentar studerer på. Ein ser ein samanheng mellom utbyttet av studiet og framtidig meistring og utvikling i læraryrket. Val av studiestrategiar heng saman med grad av kunnskapssøking og sjølvstende seinare i yrkeslivet. "Aktive studiestrategier i utdanningen gir aktive kunnskapssøkende lærere i det senere arbeidslivet" (Caspersen & Aamodt, 2010, s. 43). Forholdet mellom utdanning og yrkesutøving handlar også om korleis studenten oppfattar og forstår utdanninga og det handlar om korleis teoretisk kunnskap kan ha verdi for yrkesutøving (Heggen & Terum, 2010). Dette viser at studenten sjølv og studenten sin innsats under studiet har betydning for vidare profesjonsutvikling i yrket.

Det er ulike typar utdanning og ulike vegar til lærarutdanninga. Dette er ein medverkande faktor til at lærarar har ulik kompetanse. Ulike fagkombinasjonar i utdanninga gjev også ulike fordjupingar i fag. I ny *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning* (2010) er det eit tydeleg krav om at kandidaten skal ha kunnskap om mellom anna læreplan og læreplanarbeid. I tidlegare *Forskrift til rammeplan for allmennlærer* (2005) var det opp til kvar institusjon å bestemme mellom

anna fagleg innhald i fagplan for utdanninga, utover det som er bestemt av rammeplanen. Dette kan vere grunnlag for tileigning av ulik kompetanse i lærarutdanninga.

2.1.2. Kompetansediskursen

Synet på nyutdanna lærarar sin kompetanse vil ha betydning for korleis ein legg til rette for vidare læring og utvikling i yrket (Helgesen, 2014). Er ein nyutdanna lærar ei novise eller ein kompetent profesjonsutøvar? Dette spørsmålet illustrerer ulike syn på kvalifisering. Eit tradisjonelt syn på kvalifisering viser at kunnskapar, dugleikar og verdiar kan overførast nokså direkte til ein yrkespraksis (Smeby, 2008). I den samanhengen kan ein sjå på den nyutdanna læraren som kompetent til å utføre oppgåvene ein lærar har, og ein kan forvente at når studenten har ei grunnutdanning skal ein kunne gå rett inn i arbeidslivet. Dette viser seg å vere problematisk for mange nyutdanna lærarar (Mausethagen & Smeby, 2011), difor kan det vere interessant å sjå på det andre synet på kvalifisering. Det peikar på at utdanninga er vegen inn i eit yrke, og den nyutdanna læraren har fått kunnskap og teoretisk bakgrunn som eit grunnlag for ei profesjonell utvikling til læraryrket (Grimsæth & Hallås, 2013; Smeby, 2008).

Skiftande forståingar av dei nyutdanna lærarane gir ulike skildringar av dei. Helgesen (2014, s. 149) framhevar at det er to ulike forståingar av nyutdanna sin kompetanse i forskingslitteraturen. Ei forståing er knytt til at dei manglar kompetanse og ei anna forståing viser at dei har kompetanse, men at det er manglande opplæringsordningar i skulen.

Tidlege studium, gjort mellom anna av Jordell (1982) og Veenman (1984), er undersøkingar på nyutdanna lærarar som gir eit bilete av at dei manglar kunnskap og kompetanse som lærarar. Veenman viser gjennom ein metastudie av tidlegare undersøkingar kva problem dei nyutdanna lærarane opplever det første året i yrket. Dei opplever i hovudsak problem knytt til disiplin i klasserommet, problem knytt til å motivere elevane og til å tilpasse undervisninga til dei ulike elevane. Her vert nyutdanna lærarar skildra som urutinerte og usikre og at dei manglar ferdigheiter for å utføre læraryrket (Veenman, 1984). Dette kan vere ein indikasjon på ein mangel hos dei nyutdanna lærarane.

Stadieteoriar skildrar lærarar si utvikling gjennom trinn. Helgesen (2014) peikar på at stadieteoriar viser eit bilete av kva dei nyutdanna kan og kva dei ikkje kan. Dette dannar grunnlag for å sjå på stadieteoriar i ein mangeldiskurs. Fleire forskarar viser utvikling gjennom stadium, og eg vil kort presentere nokre her.

Fuller og Bown (1975) skildrar utviklinga til læraren gjennom tre stadium, der første stadiet vert skildra som overlevingsstadiet, på det neste stadiet rettar læraren merksemda mot si eiga gjennomføring av undervisninga, og på det tredje stadiet vert merksemda retta mot elevane si læring. Fuller og Bown viser ei utvikling gjennom desse stadia og hevdar at for å gå vidare til neste stadium må ein meistre det føregåande stadiet (Fuller & Bown, 1975).

Amerikanske forskarar (Tetzlaff & Wagstaff, 1999) meiner at nye lærarar går gjennom fem fasar i si sosialisering til yrket. Forventningsfasen, når læraren akkurat er ferdig med eksamen og ventar på sin først jobb. Andre fase er dei to første månadane i yrket, overlevingsfasen, som vert karakterisert ved at den nye læraren treff på problem og situasjonar han ikkje var budd på. I løpet av den tredje månaden byrjar den nyutdanna læraren å tvile på sitt val av yrke, han trer inn i ein desillusjonsfase og stiller spørsmål ved eigen kompetanse. Denne fasen er den mest kritiske for den nye læraren, i følgje Tetzlaff og Wagstaff. Fornyingsfasen kjem etter juleferien, med nytt håp og innsikt i kva det vil seie å vere lærar. Siste fase er refleksjonsfasen som vert karakterisert ved at lærarane byrjar å reflektere over si tolking av læreplanen, sine undervisningsstrategiar, samt korleis han agerer i klasserommet (Tetzlaff & Wagstaff, 1999).

Dreyfus og Dreyfus (2003) skildrar ei utvikling gjennom fem nivå frå novise, vidarekomen nybyrjar, kompetent yrkesutøvar og dyktig til ekspert. Noviser handlar ut frå reglar og er avhengige av struktur og tydelege retningsliner for praksisen sin. Det er erfaring som fører læraren gjennom dei ulike stadia (Dreyfus & Dreyfus, 2003). Dette er ein teori som ikkje er knytt til lærarar spesielt, men vert vist til i slike samanhengar.

Østrem (2010) kritiserer stadietenkinga, fordi desse teoriane ser på den individuelle læraren og prøver å skildre ei utvikling gjennom føreseielege trinn, men tek ikkje høgde for konteksten i analysane. Østrem (2010) knyter profesjonell utvikling til kollektiv læring og delt kunnskap, og ser difor på stadieteoriar som lite eigna til å forstå profesjonell utvikling, fordi dei er individuelt innretta. Østrem viser gjennom si forskning

at ei trinnvis utvikling ikkje er tilfelle for alle. Ho finn at nokre lærarar er ekspertar med det same, medan andre lærarar vil vere noviser i lang tid. Østrem (2010) peikar på at det er individuelle skilnadar og at konteksten spelar ei viktig rolle i denne utviklinga. Engvik (2008) sluttar seg også til denne kritikken, og hevdar at dei nyutdanna lærarane gjerne ikkje følgjer ei lineær utvikling, men at dei kan oppleve periodar med sikkerheit og periodar med usikkerheit som avløyser kvarandre gjennom skuleåret, alt etter utfordringane dei møter. Han har gjennomført ei undersøking på nyutdanna lærarar i vidaregåande skule i eit rettleiingsprosjekt. Der finn han også at dei nyutdanna lærarane går gjennom dei ulike fasane raskare enn det dei amerikanske forskarane meiner (Engvik, 2008).

I motsetnad til ein mangeldiskurs, kan ein sjå på dei nyutdanna lærarane som kompetente og som ein ressurs for skulen. Fleire forskarar understrekar at kompetansen til nyutdanna lærarar er viktig for skulen. Både Amundsen (2008) og Mathisen (2008) framhevar dei nyutdanna som ein ressurs i skulen med både haldningar og kunnskapar som kan ha betydning for arbeidsplassen. Nyutdanna lærarar vert omtala som entusiastiske og med pågangsmot til å ta i bruk kunnskap dei har fått gjennom utdanninga. Jakhelln (2008) løftar også fram betydninga av å vere ny og å kunne sjå skulen utanfrå. Då kan ein stille kritiske spørsmål som kan føre til forbetringar av ein etablert praksis. Hoveid (2008) understrekar i si undersøking at det er skulen som manglar kunnskap om kva som er viktig for den nyutdanna læraren. Hoveid meiner det er svært lite uttrykt kunnskap i skulen om korleis ein skal møte nyutdanna lærarar i praksis. Han meiner skulen manglar opplæring i å hjelpe dei nye lærarane og korleis ein kan legge til rette for tidsbruk og rettleiing i dei utfordringane dei møter som nye i yrket (Hoveid, 2008).

Dei to ulike diskursane påverkar korleis dei nyutdanna vert møtt på arbeidsplassen. Anten held ein fast ved førestillingar om dei nyutdanna som noviser, eller dei nyutdanna vert møtt som kompetente eller nesten kompetente yrkesutøvararar, hevdar Helgesen (2014). Dersom ein ser på nyutdanna lærarar som nesten kompetente yrkesutøvarar, må dei få eit handlingsrom der dei har høve til å vise og bruke kunnskapen sin, og ikkje minst bidra med ny kunnskap inn i fellesskapet, i staden for å bli styrt ukritisk inn i etablert mønster og praksis. Helgesen ønskjer å synleggjere dei to ulike diskursane og korleis dei kan føre til maktutøving overfor dei nyutdanna lærarane. Ho meiner ikkje at

dei nyutdanna ikkje skal styrast i noko retning, men ønskjer å synleggjere og reflektere over kva det kan føre til for dei nyutdanna lærarane, å bli styrte inn i etablert praksis eller å bli gitt eit handlingsrom der ein kan utvikle kompetansen sin. Helgesen (2014) påpeikar at desse to diskursane vert styrande for læringskulturen ved ein skule og slik påverkar nye lærarar si vidare kvalifisering til yrket. Difor vert synet på nyutdanna lærarar viktige for korleis dei vert møtt i skulen og for høvet til vidare kvalifisering i yrket. Eg vil no vidare utdjupe korleis skulen kan fungere som læringsarena for nyutdanna lærarar.

2.1.3. Læraren si profesjonelle utvikling i skulen

Å undervise føreset praktiske handlingar av læraren. Dette er handlingar som spring ut av tankearbeid basert på pedagogisk kunnskap, elevkunnskap, erfaringar, opplevingar og refleksjon (Øzerk, 2010, s. 78). Læraren utviklar ferdigheiter i samspelet med elevane og utøving av lærarpraksis, med utprøving av pedagogiske idear og refleksjon over eigen praksis. Amundsen (2008, s. 39) omtalar slik kompetanse som den kontekstuelle kunnskapen og understekar at enkelte sider ved yrkesutøvinga best vert lært gjennom yrkespraksisen. Eraut (2004) påpeikar at den konteksten nye lærarar er i, påverkar deira tenking og læring. Han skildrar kriterier for kva som må til for å overføre kunnskap frå ein kontekst til ein annan, og hevdar at kunnskap tileigna gjennom utdanninga sjeldan kan nyttast direkte i praksis, men kan gi grunnlag for tolkingar og assosiasjonar som kan bidra til problemløysing i praksisfeltet.

Dale (1993) ser utvikling av læraren sin kompetanse som ei kontinuerleg utvikling i læreryrket. Han skildrar ei utvikling både på det individuelle planet og på det kollegiale planet, og hevdar at desse to er nært knytt til kvarandre. Samstundes ser han utvikling av lærarprofesjonalitet også på det organisatoriske planet som sentralt. Ein skule som vektlegg læring for alle vil sette søkelys på meistring av læreryrket som ein kontinuerleg prosess. Skulen kan framstå som profesjonell når den tek medansvar for den enkelte lærar si profesjonelle utvikling. Slik kan ein sjå utvikling av lærarprofesjonalitet som ein del av det å utvikle skulen (Dale, 1993).

Dale (1993) skisserer lærarprofesjonalitet innan tre kompetansenivå. Han representerer ikkje ei stadietenking med utvikling frå det eine nivået til det neste, men skildrar ei utvikling innan tre nivå som påverkar kvarandre. Det første

kompetansenivået (K1) står for gjennomføring av opplæringsaktivitetar. På det andre kompetansenivået (K2) finn vi prosessar der ein vurderer opplæringsmål, planlegg og vurderer opplæringa med bakgrunn i læreplan, for- og etterarbeid, lokalt læreplanarbeid, læreplantolking og analyse. På det tredje kompetansenivået (K3) finn vi drøfting av opplærings- og læreplanspørsmål, å utvikle kritisk evne, utvikle evne til å reflektere systematisk over sin eigen praksis og til å vere kreativ. K1 og K2 er knytt til den praktiske undervisningskonteksten og det praktiske læreplanarbeidet, medan K3 er knytt til utvikling av kompetanse i å drøfte og å kommunisere læreplanspørsmål og didaktisk teori. På K3 vert fagspråket sentralt (Dale, 1993).

Dialog, kollegialitet og kollegialt fellesskap er viktig for utvikling innan kompetansenivåa (Dale, 1993). Dale utdjupar kriterier for eit kollegialt miljø som kan stimulere til utvikling. Det er eit miljø der deltakarane har felles mål og ei kollektiv kjensle av ansvar, eit miljø der samarbeid stimulerer og motiverer for didaktiske undersøkingar, og eit miljø der kollegialitet kan vere ein ressurs for tilbakemelding. Kollegialitet slik Dale skildrar det her, føreset møtepunkt mellom lærarane med rom for samtale og refleksjon. Systematisk refleksjon i undervisningsspørsmål og læreplanspørsmål vil styrke utviklinga innan dei tre kompetansenivåa, og er ein føresetnad for utvikling innan K2 og K3. Dette utviklar den didaktiske kompetansen. I den didaktiske kompetansen kan ein sjå tre eigenskapar. Det er evna til å stille spørsmål og undre seg både i eigen undervisningspraksis og overfor læreplanen, evna til å finne moglege forklaringar på det ein har observert i undervisninga, og evna til kritisk tenking omkring læreplanen (Dale, 1993). Lærarar treng «trening i tenkning» i undervisningsspørsmål og læreplanspørsmål, hevdar Dale (1993, s. 13). Målet er at lærarar gjennom erfaring får kompetanse til å sjå samanhengar mellom elevane si læring, eiga undervisning og læreplanen. Slik kan lærarar utvikle dømmekraft.

Øzerk (2010) omtalar Dale sitt perspektiv på ei profesjonell utvikling og kallar K1, K2 og K3 kompetansebasar og påpeikar at kompetanse på K3 er viktig for læraren si profesjonelle utvikling. Men den får først betydning når den også bidreg til forbetra opplæringsaktivitetar på K1. Slik peikar han på ein tydeleg samanheng mellom dei tre kompetansebasane.

Dale (1993) understøtter at didaktisk kompetanse heng saman med kompetanse på fagspråket, difor ser han nytten og behovet for etter- og vidareutdanning. Eg vel å sjå Dale (1993) sitt perspektiv på profesjonell utvikling i lys av ei felles kompetanseutvikling i yrket, gjennom kollektive prosessar. Nyutdanna lærarar har ein kompetanse frå utdanninga som dei skal bruke og vidareutvikle i sin yrkespraksis. Dale (1993) føreset handlingsrefleksjon for utvikling i dei ulike nivåa, noko eg skal sjå nærare på i neste kapittel.

2.1.4. Handlingsrefleksjon

For å forklare kva som påverkar lærarar si utvikling av dømmekraft og refleksiv praksis nyttar Dale (1993) Schön (1991) sine omgrep handlingsrefleksjon, handlingstidsrom og handlingstvang.

«Handlingsrefleksjon viser seg i lærerens evne til å fortolke, analysere og kritisere samspillet mellom detaljer og helhet innenfor elevenes læreprosesser, sin egen undervisning og de gitte læreplaner». (Dale, 1993, s. 19)

Handlingstidsrommet er den tida ein lærar har til å vurdere ulike handlingar.

Handlingstvangen påverkar dette handlingstidsrommet. I ein skule kan handlingstidsrommet ha ulik varigheit. Eit døme kan vere at ein lærar treng å diskutere kva han skal gjere med vanskar ein elev har med kollegagrupper eller rektor, noko som kan gi eit handlingstidsrom på fleire veker. Når handlingstidsrommet har ei slik varigheit er det rom for refleksjon. Høgt tempo i skulen svekker høve til refleksjon, handlingstidsrommet vert innsnevra. Undervisningssituasjonar i seg sjølv krev handling, og i mange situasjonar kan ein ikkje utsette handling, noko som gjev ein handlingstvang utan høve til refleksjon. For å svekke handlingstvangen påpeikar Dale (1993) at evna til å handle rasjonelt, eller evna til å handle bevisst og med intensjon om å oppnå eit mål, kan styrkast gjennom refleksjon. Ei rasjonell handling er planlagt og gjennomtenkt (Dewey, 2009, s. 24) og gjev slik dømmekraft. Dale (1993) hevdar at ved å etablere møteplassar med høve til refleksjon, vil ein kunne auke lærarane sin handlingsrefleksjon.

Læraren sin refleksjon omkring eigen praksis vert sentral for den profesjonelle utviklinga og utviklingsprosessar, og kan skje både i uformelle og formelle kollegiale fellesskap (Grimsæth & Hallås, 2013). Gjennom refleksjon får ein trening i å setje ord på

faglege innspel og grunngi val, og ein får høve til å gjere den tause kunnskapen synleg og slik bli bevisst sine handlingar. Daglege mål og mål for veka bør vere gjenstand for analyse og refleksjon (Grimsæth & Hallås, 2013). Dette bør gjerast systematisk som ein del av pedagogisk analyse av utfordringar i skulen. Dette kan gi høve til å utvikle pedagogiske argument for val ein gjer i yrket (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 25).

2.1.5. Handlingsrom

Nye lærarar tolkar erfaringane sine ut frå den konteksten dei er i. Gjennom konteksten møter dei tradisjonar, interaksjonsmønster og språklege normer. Den nye utviklar seg i samspel med skulen sine aktørar (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 20). Slik dannar skulen sine sosiale og kulturelle normer rammer for den profesjonelle utviklinga til den nye læraren. Lærarane står i rammer som gjev både avgrensingar og mulegheiter. Innanfor desse rammene har læraren eit handlingsrom og kan påverke dette gjennom vala han gjer. Rammefaktorteoretisk tenking legg til grunn at rammevilkår set grenser for kva faktorar som påverkar lærararbeidet. Fysiske og administrative rammer set grenser for aktiviteten i skulen og Dahllöf (1967) brukar omgrepet organisatorisk ramme. I tillegg er juridisk ramme og ideologisk ramme brukt knytt til læreplan (Dahlberg, Lundgren, & Åsén, 1991).

Rammefaktorteorien kan illustrerast gjennom det Berg (2000) omtalar som frirommodellen. Han skisserer skulen sine mål og regelsystem i form av formelle rammer som yttergrenser og skulen sin kultur som indre grenser. Legitime grenser etablert gjennom skulekulturen. Mellom desse grensene finn ein det unytta handlingsrommet. Berg (2000) framhevar læraren som kontinuerleg læreplanutviklar og knyter læraren si profesjonalisering til evna til å utnytte handlingsrommet.

Rammene og læraren si evne til å nytte handlingsrommet får slik betydning for dei opplæringsaktivitetane lærarane gjennomfører. Mange opplever at handlingsrommet er i ferd med å verte innsnevra gjennom auka styring frå rektor og skulemyndigheit. Østrem (2008, s. 174) viser gjennom forskingslitteraturen korleis skulen og lærarane har mista høve til autonom og fri yrkesutøving, gjennom pålegg og direktiv frå andre. Læreplanar og reguleringar er meir detaljerte og målstyrte og ei auka mengde oppgåver skal gjennomførast. Då kan det vere nærliggande å sjå på læraren som ein som skal

gjennomføre dette, læreren vert meir ein funksjonær enn ein profesjonell lærar. Ein kan likevel seie at handlingsrommet er relativt stort, og at det vert opplevd og nytta ulikt.

2.1.6. Ein lærande skulekultur

Skulen som institusjon dannar grunnlag for kommunikasjonsmønster i skulen, og tradisjonen for korleis ein kommuniserer definerer i stor grad verksemda i skulen (Säljö, 2001). Dette påverkar lærarane og får konsekvensar for tenking og handling. Nyutdanna lærarar sitt møte med skulen seier på denne måten noko om skulen sin lærande kultur. Læraren blir påverka av skulen som institusjon, og det får konsekvensar for korleis ein lærar kommuniserer og handlar (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 22).

Berger (2008, s. 62) skildrar ulike skulekulturar, ein kollektiv og framtidretta læringskultur og ein tradisjonsbasert individualistisk læringskultur. Ein skule der den nyutdanna får rettleiing som ein likeverdig deltakar og der læring går begge vegar og det er lagt vekt på refleksjon og refleksjonsutveksling, har utvikla ein lærande kultur. Ein slik skule legg vekt på det kollektive, der samarbeid og framtidsorientering er i fokus. Medan i skular der forventninga er at den nyutdanna læraren kan observere den erfarne læraren og slik prøve og feile seg fram til gode metodar, representerer ein individualistisk kultur med avgrensa profesjonalitet. Ein slik skule er tradisjonsbasert og er prega av ei her og no tilnærming. For mange nyutdanna lærarar er erfaringar dei får gjennom observasjon av erfarne lærarar viktige for å kome inn i yrket (Berger, 2008). Berger omtalar at dette lett kan verte imitasjon utan refleksjon. Det vert lite tid til å reflektere over val ein gjer, og gamle rutinar vert overført til nye lærarar utan vidare drøfting. Ho omtalar dette som å bli assimilert til læraryrket (Berger, 2008).

Måten vi kommuniserer på i ei gruppe, er sentralt for å få til utvikling i ein skulekultur (Grimsæth & Hallås, 2013). Bateson (1978) skildrar to perspektiv på kommunikasjon i ei gruppe. I ein komplementær relasjon vil det vere ope for utvikling ved at ein kan stille utfordrande spørsmål. Ein slik relasjon kan ein sjå i eit samarbeid mellom nyutdanna og erfarne lærarar. Mathisen (2008) ser samarbeid med erfarne lærarar som ei kjelde til kunnskapsutvikling og understekar at samspelet mellom den erfarne læraren og den nyutdanna kan vere gjensidig utviklande. Den erfarne kan få høve til å sjå sitt arbeid i eit nytt perspektiv gjennom å sette ord på eigen praksis, og dei nyutdanna kan bidra med

oppdatert kunnskap om nyare læringssyn og nye arbeidsmåtar. Ein nyutdanna og ein erfaren lærar kan stimulere kvarandre og lære av kvarandre, og slik utfylle kvarandre.

Det andre perspektivet Bateson (1978) skildrar er ein sirkulær relasjon. Dette ser ein i miljø der alle er samstemte når det gjeld åtferd og meiningar. Der vil ein ikkje få utvikling, der vil ein få ein kommunikasjon som gjev meir av det same (Bateson, 1978). Nyutdanna lærarar kan oppleve det utfordrande å kome utanfrå og stille kritiske spørsmål til skulen si verksemd (Mathisen, 2008). Ein kan sjå på kritiske spørsmål på to måtar, anten som utgangspunkt for å diskutere noverande praksis med høve til endring og utvikling, eller som ein trussel mot den rådande kulturen eller rådande arbeidsmåtar. Dette er utfordrande og kan føre til at nyutdanna lærarar lett inntek ei passiv rolle i skulekulturen (Mathisen, 2008).

Kollegialt fellesskap med faste møteplassar der samarbeid, profesjonell utvikling og skuleutvikling står i sentrum er viktig i ein lærande kultur. Dette vil kunne legge til rette for samtalar, erfaringsutveksling og diskusjonar som kan utvikle pedagogiske argument for dei vala ein gjer (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 22). I eit lærande kollegialt fellesskap er det høve til å stille undersøkjande spørsmål til eigen praksis og til praksisfeltet generelt. Ein slik praksis vil vere framtidsretta.

2.2. Den nyutdanna læraren

Fleire studiar har vektlagt ulike perspektiv ved dei nyutdanna lærarane, som utfordringar i møte med yrket, betydninga av skulekultur, sosialisering med kollegaer og rettleiing gjennom ulike tiltak. Eg vil no løfte fram forskning som viser vilkår for vidare kvalifisering i yrket for den nyutdanna læraren.

2.2.1. Særlege utfordringar for nyutdanna lærarar

Skaalvik og Skaalvik (2013) har gjennomført ei undersøking om arbeid og arbeidsforhold til lærarar i skulen og skisserer faktorar som er særleg belastande for nyutdanna lærarar. Dette er stor arbeidsmengde og tidspress, det å handtere variasjonar i elevane sine føresetnadar og disiplinproblem. I tillegg understekar denne undersøkinga at nettopp unge og uerfarne lærarar brukar svært mykje tid på å førebu undervisning. Dei opplever eit tidspress som inkluderer for mange oppgåver på for kort tid, og dei opplever at skuledagane er hektiske og at dei ikkje får førebu undervisning

medan dei er på arbeid. Lærarar ofrar mykje privatliv for å utføre lærararbeidet og særleg unge lærarar fortel at dei ikkje har overskot til sosialt liv, trening og eigne born. Dei treng kvile når arbeidet er utført (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Skaalvik og Skaalvik (2013) skisserer vidare ein praksis som kan gje ei uheldig første erfaring med yrket for nye lærarar. Dei vert gjerne sett til å undervise klasser som andre lærarar ikkje vil ha, eller dei vert sett inn som timelærarar i fleire klasser, noko som kan gi ein lite oversiktleg arbeidssituasjon med mange faktorar å ta stilling til. Dette vert også understreka av Grimsæth (2008), som viser betydninga av eit stillingsinnhald for den nyutdanna læraren som gjer at dei meistrar arbeidet. Det er eit leiingsansvar å legge til rette for ein situasjon som kan gi meistring hos den nyutdanna læraren og samstundes ivareta kompetansen til læraren.

At arbeidssituasjonen er heseblesande, vert også understreka av Hanssen, Raaen og Østrem (2010). Dei viser korleis den nyutdanna læraren forhold seg til to ulike planar, administrative planar og pedagogiske planar, og at begge desse planane er styrt utanfrå av forholdsvis tida og av ytre krav gjennom overordna mål. Dette gjer at arbeidet blir lite samanhengande og ein kan oppleve dette som konstante avbrot i det pedagogiske arbeidet. I tillegg skal læraren handtere dilemma som oppstår i situasjonen, som også er ein uføreseieleg faktor. Dette er noko som ikkje går over, men noko ein vert flinkare til å handtere med erfaring, hevdar Smith med fleire (2013).

Mange nye lærarar kjenner seg utrygge og usikre i lærarrolla (Munthe, 2005).

Usikkerheit kan ein sjå på som ein mangeltilstand, ein manglar sikkerheit eller ein manglar kunnskap. For å motverke dette, må ein legge til rette for å gjere lærarar meir sikre på eige arbeid anten ved å stille høgare krav til utdanninga, eller ved å stille krav til samarbeid i skulen slik at lærarar får tilgang på vurderingar av eigne handlingar (Munthe, 2005). Men Munthe (2005) løftar også fram usikkerheit som ei drivkraft til læring, at det vert ein faktor til å søke svar når ein er usikker, og slik vert ein positiv pådrivar for kompetanseutvikling i yrket.

2.2.2. Møtet med yrket

Nyutdanna lærarar sitt møte med yrket, vert ofte beskrive som eit praksissjokk, men Caspersen og Raaen (2010) ønskjer å skildre dette som ein overgang. Det er ein

overgang frå ein kjent til ein ny situasjon. Konteksten i utdanninga er ulik konteksten i arbeidet og stiller difor ulike krav. Nyutdanna lærarar kan oppleve at det er stor skilnad mellom det dei har lært i utdanninga og det dei møter i yrkeslivet. Ein av grunnane til det er at praksisen kolliderer med kunnskapen og verdiane utdanninga har gitt dei (Damsgaard & Heggen, 2010). Samstundes opplever mange denne overgangen som overveldande. Larsen (2008) brukar omgrepet *trykk* om opplevingar i den første tida til den nyutdanna læraren. Larsen framhevar at trykk er noko dei nyutdanna sjølv skaper og som kan fungere som ei drivkraft i arbeidet deira. Dei møter ein travel kvardag som inneheld krav og forventningar, engasjement og pågangsmot. Trykket dei nyutdanna lærarane står i og slik dei opplever det, er avhengig av kva for krav og forventningar dei set til seg sjølv, til meistring av yrket, i tillegg til forventningar dei opplever frå omgjevnadane, forventningar frå samfunnet og krav frå læreplanverket. Måten dei stiller seg til desse forventningane og krava på, vil ha betydning for korleis dei opplever trykket. Forventningar frå skulen, om dei blir møtt med forventningar som ressurspersonar eller som eit av mange «problem» i organisasjonen, kan ha betydning for den nyutdanna læraren, og gi ulike utfall for læreprosessane hos nyutdanna lærarar (Tiller, 2014, s. 69).

2.2.3. Samarbeid i team

Betydninga av lærarsamarbeid blir løfta fram i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Lærarsamarbeid dannar grunnlag for utvikling av gode læringsmiljø for elevane. Saman med andre kan ein drive utviklingsarbeid og kompetanseutvikling. Forsking viser betydninga av teamsamarbeid som kjelde til nye idear og kritikk av praksis (Day, Sammons, Stobart, Kington, & Gu, 2007). For nyutdanna lærarar skaper teamet ei trygg ramme der dei kan prøve ut idear og utvikle eit eige undervisningsrepertoar (Murata, 2002). Betydninga av samarbeid i team for nyutdanna lærarar er understreka av fleire norske forskarar (Amundsen, 2008; Grimsæth, 2008; Jakhelln, 2011; Raaen & Aamodt, 2010). Eit reelt samarbeid gjev trygghet for ein nyutdanna lærar, der samarbeid vil kunne styrke den nyutdanna læraren si evne til å gjere val (Grimsæth, 2008). Det er mange val som skal takast, og det kan vere særleg vanskeleg for ein nyutdanna lærar å prioritere kva for arbeidsoppgåver ein skal gjere først. Samarbeid med temaet kan legge til rette for refleksjon og kritisk lys på handlingar og val ein lærar gjer, og slik bidra til å gjere begrunna val og utvikle dømmekraft (Dale, 1993; Hoveid, 2008).

Men undersøkingar i Norge viser at samarbeid på teamet ikkje nødvendigvis inneheld så mykje refleksjon og pedagogisk diskusjon. Samarbeidet handlar i stor grad om koordinering og praktisk tilrettelegging, og lite om diskusjon og analyse av undervisning og pedagogisk praksis (Caspersen & Raaen, 2010; Kvam, 2014; Raaen & Aamodt, 2010). Lærarane arbeider saman i team, men innhaldet i teamsamarbeidet er ikkje så fagleg retta og utviklande som ein ser er intensjonen i LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006). Samarbeidet vert i mange tilfelle å fordele arbeidsoppgåver.

I eit team der samarbeidet består av å organisere praktiske oppgåver og arbeidsoppgåvene blir fordelte, kan læraren utvikle seg til ein privatpraktiserande lærar (Munthe, 2005). I eit slik samarbeid er det lite vekt på å drøfte undervisningsopplegg og samarbeidet er prega av praktisk arbeidsfordeling. Når dette fell saman med arbeidspress og tidspress vil det kunne påverke kompetansen dei nyutdanna lærarane utviklar (Bjerkholt, 2013). Dei nyutdanna lærarane er opptatt av å få arbeidet gjort, og nyttar lite tid til refleksjon. Raaen og Aamodt (2010) viser også at mangel på mulegheit til samarbeid om pedagogiske spørsmål vil kunne senke nyutdanna lærarar sine ambisjonar, og slik hindre fagleg pedagogisk utvikling.

På trass av dette har vi sett at teamet likevel har stor betydning for dei nyutdanna lærarane. Teamet har i mange samanhengar ei sentral rolle med å informere og hjelpe den nyutdanna læraren inn i skulekvardagen. Det er gjerne enkeltlærarar som tek på seg eit større ansvar for rettleiing utan at det er inngått ein mentoravtale (Amundsen, 2008). Amundsen (2008, s. 41) peikar på at dette utgjer ei viktig støtte for dei nyutdanna, men understrekar at det ofte skortar på tid, og at ei slik form for rettleiing er meir tilfeldig og er sjeldan timeplanfesta. Vidare skal eg sjå på rettleiing i meir formaliserte former.

2.2.4. Rettleiing

Læreryrket er komplekst og faktorar som ein hektisk og travel oppstart i yrket og møtet med leiing og kollegasamarbeid i skulen, har vi sett verkar inn på yrkesstarten spesielt for nyutdanna lærarar. Det er eit yrke der den nyutdanna læraren får det same ansvaret som erfarne lærarar frå byrjinga. Opplevinga av møtet med yrket varierer med ulike arbeidsoppgåver, ansvarsområde, samarbeidskultur og leiingskultur (Bjerkholt, 2013, s. 454). Nyutdanna lærarar er gjerne spesielt sårbare i ein slik situasjon. Gjennom tiltak

som rettleiing for nyutdanna lærarar kan ein bidra til å gjere lærarar medvitne sine pedagogiske val, og utvikle ein reflekterande praksis (Bjerkholt, 2013). Forsking stadfestar at nyutdanna lærarar har behov for ei rettleiingsordning som kan gi støtte og perspektiv på lærararbeidet (Amundsen, 2008; Bjerkholt, 2013; Jakhelln, 2011).

Alle nyutdanna lærarar skal etter intensjonsavtalen mellom KS og KD av 2009 få tilbod om rettleiing på sin arbeidsplass (Kunnskapsdepartementet, 2009a). I dag er det ikkje alle nyutdanna lærarar som får eit slik tilbod. Ei kartlegging gjort av Kunnskapsdepartementet (2011; 2014b) viser at 79 prosent av skuleeigarane oppgir at dei har eit opplegg for rettleiing av nyutdanna lærarar. Variasjonen i tiltaka er store og erfaringar frå ulike undersøkingar i prosjekt med rettleiing for nyutdanna lærarar viser at det er ein veg å gå frå dei gode intensjonane og til dei praktiske realitetane (Tiller, 2014). Det tek tid å etablere gode rettleiingstilbod.

Berger og Jakhelln (2014) har gjennomført ei undersøking der dei ser på rettleiingsforma si betydning for rettleiingssituasjonen. Undersøkinga understrekar betydninga av støtte frå likesinna. I tillegg viser den at uformell rettleiing er meir betydningsfull enn ein først trudde. Når den formelle rettleiinga ikkje fungerer, kan den supplerast eller erstattast av uformell rettleiing, som til dømes støtte frå fagkollegaer (Berger & Jakhelln, 2014). Kollegial støtte er viktig i starten av yrkeskarriera. Den erfarne kan bistå med kjennskap til skulen og verksemda og med erfaringsbasert kunnskap i møte med den nyutdanna. Når ein nyutdanna lærar får rettleiing, får ho hjelp til å ivareta sine egne erfaringar gjennom samtale og refleksjon, samstundes som ho kan lære i yrkeskvardagen og sjå seg sjølv som ein del av dei samla ressursane i kollegiet (Jakhelln, 2008, s. 32).

Bjerkholt (2013) viser i si undersøking at nyutdanna lærarar har ulike rettleiingsbehov relatert til arbeidsoppgåver, arbeidssituasjonen og leiings- og samarbeidskulturen som den nyutdanna er ein del av. Samstundes viser ho at rettleiinga er påverka av ulike perspektiv som mellom anna arbeidsoppgåver den nyutdanna læraren har ved skulen og kjennskap til rettleiingsformer frå utdanninga.

Ulvik (2009) understrekar at også faktorar som er meint som støtte for nyutdanna lærarar, vert opplevd som ei belastning. Ho finn i si undersøking at nyutdanna lærarar

opplever at rettleiing vert opplevd som belastande, då den kjem i tillegg til alle dei andre arbeidsoppgåvene.

2.3. Læreplanarbeid

I denne oppgåva er det den nyutdanna læraren sitt planleggingsarbeid som er vektlagt. Eg vil vidare no presentere teori omkring læreplananalyse og forskning om læraren sin bruk av planleggingsressursar i skulen.

2.3.1. Læreplanverket LK06

Læreplanverket, LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2006), er utgangspunktet for verksemda i skulen. LK06 dannar ei felles plattform for arbeidet, samstundes som det er rom for lokale tilpassingar. Ein ser på planleggingsarbeidet i kvar kommune og på kvar skule som lokalt arbeid med læreplanverket. Slik er ein lokal læreplan ein plan for opplæringa som er utarbeidd lokalt på bakgrunn av delar av eller heile LK06 (Utdanningsdirektoratet, 2014). Læreplanarbeid refererer til ein prosess rundt å utarbeide, gjennomføre, evaluere og følge opp lokale læreplanar. Det er nødvendig at denne prosessen er systematisk og kontinuerleg for at ein til ei kvar tid skal følgje nasjonale føringar, samstundes som planane kan tilpassast lokale behov og prioriteringar. Dette arbeidet krev diskusjonar og refleksjon, og at ein gjer bevisste val og prioriteringar.

Lærarar skal sikre at opplæringa bygger på LK06 som heilskap og på dei enkelte læreplanane for fag gjennom planlegging, utføring og vurdering av opplæringa. Læraren må fortolke måla, planlegge undervisninga og legge til rette for læring som kan realisere måla. LK06 er med dette utgangspunkt for vidare læreplanarbeid hos lærarane (Engelsen, 2012). Arbeid med læreplanar bør difor ha eit grunnlag i læreplanteori, hevdar Engelsen (2012, s. 39). Ho framhevar at læreplanteori kan gi kategoriar, omgrep og modellar å arbeide ut frå, og gi synspunkt på utforming av læreplanar og innspel til måtar å arbeide på.

Når ein skal planlegge opplæringa handlar det om å finne arbeidsmåtar og lærestoff som er tilpassa elevane slik at dei kan nå kompetansemåla. Dette føreset at lærarane er i stand til å analysere og sjå det pedagogiske handlingsrommet som læreplanane gir (Engelsen, 2012, s. 19). Lærarar må gjere val og prioriteringar, noko dei gjer på grunnlag

av verdisyn og pedagogisk syn. Dette vil kunne gi variasjonar i læreplanane. Når lærarar skal analysere og vidareutvikle LK06, føreset det at dei kan samarbeide. Då er det eit viktig grunnlag at dei har eit felles «læreplansspråk», utan eit slik språk kan dei vanskeleg kommunisere, hevdar Engelsen (2012, s. 43). Difor er det nødvendig å diskutere og drøfte oppfatning av kategoriar og omgrep, for slik å danne grunnlag for ei felles forståing av læreplanen i kollegiet (Engelsen, 2012).

Forsking viser at LK06 som heilskap i varierende grad er tatt vare på i det lokale arbeidet med læreplan (Hodgson, Rønning, & Tomlinson, 2012; Vibe, 2012; Vibe & Hovdhaugen, 2013). Evalueringa av LK06 (Dale, Engelsen, & Karseth, 2011) viser at mange ikkje har eit tydeleg bilete av kva arbeid med lokal læreplan inneber. Forsking (Bachmann, 2005; Dale et al., 2011) viser at mange tek utgangspunkt i læreplanane til dei ulike faga, og at den generelle delen vert utydeleg i utarbeidinga av planane.

I læreplanarbeid nyttar lærarar ulike ressursar og læremateriell i tillegg til LK06. I denne oppgåva vert omgrepet planleggingsressursar brukt, dette vert forstått som årsplanar og andre lokale planar, læreverk og andre undervisningsressursar.

2.3.2. Læreplanteori

Skulen og lærarane blir sett på som medarbeidarar i læreplanutvikling, gjennom omformulering og omsetting av læreplanen til undervisningspraksis. Difor er det understreka at lærarar treng å utvikle evne til å lese, forstå og tolke læreplanen og slik utvikle «curriculum literacy», eit omgrep Engelsen (2012, s. 67) har henta frå Ben Peretz. Engelsen hevdar at arbeid med læreplanen føreset profesjonelle, og på visse måtar autonome, lærarar (Engelsen, 2012, s. 15).

Læreplandokument er dokument som er på formuleringsarenaen. Desse dokumenta gjev uttrykk for politiske kompromiss og er generelle for å famne breitt. Det er viktig å vere klar over at dei beskriv ei idealisert verd. Ei rekke rammefaktorar bidreg gjerne til at det vert eit gap mellom formuleringsarenaen og realiseringsarenaen (Engelsen, 2012). Difor må ein i analyse av slike dokument hugse at den beskriv den ønska verkelegheita.

Som hjelp til å forstå læreplanen og omsettingsprosessen skal vi støtte oss til Goodlad (1979) sin læreplanteori. Han nærmar seg læreplanomgrepet ved å sjå at læreplanen

framtrer på ulike nivå på bakgrunn av ulike prosessar. Goodlad (1979) skildrar vegen frå idé til erfart undervisning i praksis gjennom fem nivå. 1. *Ideane sin læreplan* eksisterer på det ideologiske planet. På dette nivået vil idear som kjem fram mellom anna i samfunnsdebatten om skule, utdanning og opplæring vere gjeldande, i tillegg til forskingsbasert og tradisjonsbasert viten. 2. *Den formelle læreplanen* er sjølv læreplandokumentet slik den framstår i LK06 i dag. 3. *Den oppfatta læreplanen* er slik den enkelte lærar oppfattar den ut frå si tolking. 4. *Den operasjonaliserte læreplanen* er den undervisninga den enkelte lærar gjennomfører på bakgrunn av si tolking og oppfatning av læreplanen. 5. *Den erfarte læreplanen* er slik den framstår for elevane, kva erfaringar elevane får av opplæringa.

Det er særleg nivå 3. *den oppfatta læreplanen* og nivå 4. *den operasjonaliserte læreplanen*, som er sentrale for dei nyutdanna lærarane si omsetting av læreplanen. På desse nivåa finn vi den enkelte lærar si omsetting frå formulert læreplan til undervisningspraksis. Den oppfatta læreplan representerer korleis læraren tolkar og forstår den formelle læreplanen (Øzerk, 1999, s. 163). Den har størst påverknad på den praktiske bruken og realiseringa av læreplanen (Gundem, 2008). Den oppfatta læreplanen blir slik utgangspunkt for lærarar si planlegging, tilrettelegging, gjennomføring og vurdering av undervisning. Dette kjem til uttrykk gjennom den operasjonaliserte læreplanen som synleggjer mellom anna val av innhald og arbeidsmetodar (Engelsen, 2009, s. 73). Den operasjonaliserte eller iverksette læreplanen, vil spegle læraren si forståing og tolking av læreplanen. Den vil kome til uttrykk gjennom halvårsplanar og årsplanar, samt andre planar for undervisninga. Den operasjonaliserte planen vil også spegle andre faktorar som mellom anna læremiddelressursar og læraren sine føresetnadar som formell kunnskap og erfaring. Læraren si vektlegging av planleggingsmateriell og undervisningsmateriell og læraren sine kunnskapar og erfaring vil kome til uttrykk her (Gundem, 2008).

Årsplanar og halvårsplanar er operasjonaliserte planar som er det viktigaste utgangspunktet for læraren sitt planleggingsarbeid (Bachmann, 2005). Utarbeiding av lokale læreplanar føreset at ein gjer val knytt til innhald, arbeidsmåtar som har samband med kompetansemål, elevføresetnadar, rammefaktorar og retningslinjer for vurdering. Engelsen (2009, s. 98) påpeikar at det vert ikkje gitt rettleiing i LK06 om operasjonalisering av kompetansemåla og korleis ein skal kome frå gitt kompetansemål

til adekvat opplærings situasjon. Noko som understrekar at det er viktig å kunne reflektere over måla ein set og at vala ein gjer er dei rette for skulen si verksemd. Denne evna til refleksjon vert grunnleggande, og er ein kjerneeigenskap i lærande organisasjonar.

2.3.3. Læraren si planlegging

God planlegging er fundamentet i undervisninga (Nilssen, 2010). Nilssen (2010, s. 126) framstiller undervisning som ei improvisert førestilling, der samspel og dialog i møtet med elevane gir framdrift og retning. I undervisningssituasjonen må læraren gjere val og legge til rette for handlingar og aktivitetar for at elevane skal lære. Etter kvart som læraren tileignar seg erfaring og kunnskap vil ein kunne sjå på dette som taus kunnskap. Nilssen (2010) løftar fram betydninga av å gjere taus kunnskap eksplisitt for framtidige lærarar. Mykje sit i veggane og vert ikkje uttalt, og er slik underforstått kunnskap. Denne kunnskapen er opparbeidd gjennom erfaring og gjev lærarar eit handlingsrepertoar, der dei handlar på intuisjon utan å analysere og vurdere alternativ (Dreyfus & Dreyfus, 2003).

Gjennom felles planlegging får nye lærarar kjennskap til det erfarne lærarar ikkje lenger treng å bruke energi på. Dei veit korleis dei må legge til rette for at elevgruppa skal fungere best mogleg. Dei veit kva reglar som gjeld og kva for elevar som treng ekstra tid og kor lang tid dei kan bruke på eit opplegg. Nilssen (2010) sine studiar viser at felles planlegging fører til at studentar i større grad tar i bruk improviserande, elevaktive arbeidsformer. Ho knyter sitt perspektiv på planleggingsprosessen til praksislæraren, der ho understrekar betydninga av å planlegge ilag med studentane, for slik å kunne opne for samtalar og diskusjon om dei vala ein gjer.

Nilssen (2010) påpeikar at uerfarne lærarar planlegg undervisning ut frå den forståinga dei har av undervisning. Dei er opptatt av seg sjølv i undervisningssituasjonen og planlegg gjerne undervisninga ut frå kva dei skal gjere, i staden for å vere elevsentrerte. Erfarne lærarar byrjar ofte med innhaldet, med det elevane skal lære (Nilssen, 2010, s. 129).

For nyutdanna lærarar er det viktig at kunnskapen til dei meir erfarne lærarane vert synleggjort. For erfarne lærarar er ikkje alltid planane dei lagar synlege i skriftleg form,

mange utarbeider planar i hovudet, noko Øzerk (2010) omtalar som mental plan. Gjennom samarbeid med kollegaer kan den nyutdanna læraren få hjelp og støtte, ikkje berre til eit konkret undervisningsopplegg, men også til å utvikle pedagogisk tenking. Dei utviklar eigne rammeverk for planlegging (Nilssen, 2010). Gjennom erfaring går arbeidet over i ein fase der enkelte handlingar vert rutine. Planlegging er eit døme på ein prosess som først må vere eksplisitt før den kan bli rutine (Grossman, 1990). Dette kan frigjere tid til meir kreativt arbeid.

Lærarar utfører planleggingsarbeid på fleire ulike nivå. Ein kan skilje mellom to typar planar lærarar arbeider etter, administrative planar og pedagogiske planar (Hanssen et al., 2010). Administrative planar er planar som regulerer tid, informerer og held oversikt, som til dømes timeplanar, vaktplanar og planar for ulike fristar og innleveringar. Pedagogiske planar er utarbeidd med utgangspunkt i den nasjonale læreplanen og vert utarbeidd på ulike nivå, som på kommunalt nivå, skulenivå, for trinnet, for klassa og for den enkelte læraren si undervisning. Men det er stor variasjon mellom skular i kva grad dei utarbeider planar og i kva grad lærarar samarbeider om å lage planar (Hanssen et al., 2010; Hodgson et al., 2010). Hanssen med fleire (2010) finn at det konkrete planleggingsarbeidet hos dei nyutdanna lærarane dei har undersøkt, gjerne vert gjennomført av den enkelte. Lærarane opplever å stå åleine med den konkrete planlegginga, sjølv om intensjonen er samarbeid. Nokre lærarar uttrykker at dei saknar meir felles planlegging og kollektiv tenking (Hanssen et al., 2010, s. 306).

Vidare uttrykker lærarar at det er ein vanskeleg og tidkrevjande prosess å utvikle planar (Hodgson et al., 2010). Det er mykje samordning som skal takast omsyn til frå ulike overordna planar og læremateriell. Kommunale planar og til dømes lærebøkene vektlegg kompetansemål ulikt, og dette skal tilpassast den konkrete undervisninga (Hanssen et al., 2010). Lærebøkene og ulike læremateriell spelar stor betydning i lærarar sitt planleggingsarbeid, noko vi skal sjå nærare på i neste kapittel.

2.3.4. Bruk av læreplan og læremateriell

Bachman (2005) har gjort ei undersøking av lærarar sin bruk av læreplan og anna læremateriell. Skal læreplanen få betydning i skulen sin praksis må den først og fremst vere i bruk. Bachmann viser at lærarar i stor grad er kjent med læreplanen og kjent med innhaldet i læreplanen. Men sjølv om dei er kjent med den, betyr ikkje det at dei les i den

i det daglege. Men ho understrekar likevel at den kan vere eit grunnlag for lærarar si planlegging, dei har den i tankane under planleggingsarbeidet (Bachmann, 2005).

Når lærarar skal utarbeide årsplanar er læreplanen sentral (Bachmann, 2005). Vidare finn Bachmann at lærarane ofte brukar ferdig utarbeidde årsplanar i planleggingsarbeidet. I tillegg er lærebøkene like sentrale som læreplanen i utarbeiding av årsplanar, og lærebøkene er noko viktigare enn læreplanen i planlegginga av innhald og tema i undervisninga. Undersøkinga til Bachmann viser at lærebøkene er det mest brukte hjelpemiddelet i planleggings- og undervisningsarbeidet til lærarane. 90 prosent brukar lærebøkene ofte, medan 4 prosent aldri brukar lærebøker. Læreboka formidlar langt på veg læreplanens mål og innhald, og representerer ei kopling mellom læreplan og undervisningspraksis. Læreboka tematiserer og aktualiserer mål i læreplanen. Skulen sin praksis vert aktualisert og rekonstruert i den praktisk-pedagogiske samanhengen. Ved å følge innhaldet i ei lærebok, eller ein årsplan som er laga ut frå ei lærebok, kan lærarar forklare og legitimere at undervisninga er i tråd med mål og innhald i læreplanen (Bachmann, 2005).

Bachmann (2005) si undersøking viser vidare at bruk av planar er påverka av lengda på utdanninga og lengda på arbeidserfaringa. Lærarar som har 5 år eller meir med godkjent lærarutdanning brukar skulen sine planar oftare enn dei med kortare utdanning. Samstundes finn Bachmann at lærarar med meir enn 10 års undervisningserfaring brukar planane meir enn dei med kortare erfaring frå grunnskulen. Her er det årsplanar og skulen sine planar som er omtalt. Bachmann ser dette i samheng med at høgare utdanning og lengre undervisningspraksis gir erfaring i bruk av planar (Bachmann, 2005, s. 312). Utdanning og undervisningspraksis gir også erfaring i korleis planar kan tilpassast og rekonstruerast til ulike forhold og behov i undervisninga. Anten det er snakk om læreplanen, planar på skulenivå eller års- og halvårsplanar.

For lærarane er det vanlegast å bruke eitt læreverk som utgangspunkt for å utvikle års- eller halvårsplanar. Nokre brukar fleire ulike læreverk i planlegginga, men berre eitt læreverk i undervisninga. Rettleiinga til læreverket vert gjerne brukt for å få tips og idear til utval og organisering av stoff, og for å få tips om ulike former for elevaktivitetar (Bachmann, 2005). Vidare er eige utvikla undervisningsmateriell ein viktig ressurs for lærarar. Som tidlegare vist, er lengda på utdanninga og år med erfaring sentralt også for

i kva grad ein brukar læremiddel. Lærarar med lengst utdanning og lengst undervisningserfaring brukar ulike hjelpemiddel oftare enn dei med kortare utdanning og undervisningserfaring (Bachmann, 2005, s. 317).

Læreplanen er først og fremst sentral i arbeidet med å utarbeide års- eller halvårsplanar, bestemme undervisningsmål og planlegging av innhald og tema i undervisninga. Medan læreverket er svært sentralt i planlegginga av innhald og tema i undervisninga og for planlegging av den enkelte undervisningstimen (Bachmann, 2005).

2.4. Oppsummering - vidare kvalifisering i læraryrket

I kunnskapsgrunnlaget har eg lagt eit grunnlag for å forstå kva som kan påverke kvalifisering og stimulere til utvikling av profesjonskompetanse for nyutdanna lærarar. I denne samanhengen er fire faktorar sentrale for den vidare kvalifiseringa. Det er studenten sjølv, utdanninga, møtet med yrket og møtet med skulen.

Ei vidare kvalifisering knytt til planleggingsarbeidet ser eg i lys av Dale (1993) sitt perspektiv på utvikling av ein reflektiv praksis og Goodlad (1979) si framstilling av omsettingsprosessar av læreplanen. Samstundes har eg gjennom forskingslitteraturen skildra utfordringar som nyutdanna lærarar opplever i møte med yrket. Dette gjev grunnlag for å kunne sjå på korleis det er lagt til rette for ei vidare kvalifisering i yrket, i møtet mellom nyutdanna lærarar og planleggingsarbeidet i skulen. Kva for faktorar fremjer ein god start og gir høve til vidare kvalifisering?

Kompetansen til lærarar er samansett av fleire komponentar der mellom anna fagkunnskap, evne til å formidle fag og evne til å organisere læringsarbeid står sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2006). Ein slik mangfaldig kompetanse har vi sett er påverka av fleire faktorar, og gjennom vidare kvalifisering i yrket kan nyutdanna lærarar utvikle ein profesjonell kompetanse.

Møtet med ein lærande skulekultur er særleg viktig for ei vidare kvalifisering i yrket. Sentralt i ein lærande skulekultur er ein reflektiv praksis, der det er rom for å stille kritiske spørsmål og der ein kan diskutere og samtale omkring eigen praksis. Ein reflektiv praksis gjev grunnlag for å stille seg tolkande og analytisk til læreplanen og til elevane sine læringsprosessar, slik at ein kan legge til rette for best mogleg opplæring for elevane. Gjennom deltaking i eit miljø der ein samtalar kritisk omkring pedagogiske

spørsmål knytt til undervisning, kan ein få grunnlag for begrunna val i mellom anna planleggingsarbeidet.

Ulike grupper i lærarkollegiet gjev rammer for samarbeid og utvikling av ein refleksiv praksis. Deltaking i ei gruppe i seg sjølv treng ikkje bety at ein deltek i diskusjon og refleksjon omkring praksis. Men skulekulturen og etablerte normer for samhandling og kommunikasjonsmønster kan påverke i kva grad ein skule har, og i kva grad den nyutdanna læraren opplever, ein lærande skulekultur.

For lærarar sitt arbeid med læreplanen er evna til å lese, forstå og omsette læreplandokument til opplæringspraksis sentral. Samarbeid med kollegaer er i denne samanhengen særleg viktig. I eit slik samarbeid kan nyutdanna lærarar utvikle rammer for eige planleggingsarbeid. Ein føresetnad for det er at kollegaer gjev uttrykk for si forståing og omsetting av læreplanen til undervisningspraksis. I mange samanhengar er slik kunnskap ikkje uttalt, og skjult for nyutdanna lærarar. Men bevisstheit om å gjere slik kunnskap eksplisitt, vil gje muligheit for den nyutdanna læraren til å auke si forståing av læreplandokument.

Dialog, samtale og diskusjon med kollegaer er også sentralt i eit samarbeid der ein ønskjer utvikling. Synet på den nyutdanna læraren sin kompetanse vil kunne påverke møtet mellom nyutdanna lærarar og skulen.

For nyutdanna lærarar er nokre faktorar særleg utfordrande. Det å møte ei mangfaldig elevgruppe der ein skal legge til rette for læring for alle elevane og handtere disiplinproblem, er utfordrande. Samstundes utgjer arbeidsmengda ei utfordring som gjev eit særleg tidspress på nyutdanna lærarar. I dette arbeidet er også planleggingsarbeidet særleg tidkrevjande i starten.

Nokre faktorar som er særleg støttande for nyutdanna lærarar i starten, er rettleiing der samtalar i grupper med likesinna vert løfta fram som ein støttande faktor. Informasjon om og på arbeidsplassen og eit nært samarbeid med kollegaer, er ein viktig faktor for å fremje trivsel og meistring hos den nyutdanna læraren i starten.

Den profesjonelle kompetansen er mangfaldig og grunnlaget for vidareutvikling ligg i møtet med yrkeslivet.

3. Metode

Eg vil her gjere greie for kva forskingsmetode eg har valt og kvifor eg har valt denne. I tillegg vil eg beskrive korleis førebuing, innsamling og etterarbeid av datamaterialet har føregått.

3.1. Val av forskingsmetode

Val av metode heng nøye saman med forskingsspørsmål, og metoden seier noko om kva type informasjon ein søker (Thagaard, 2013, s. 12). Det er vanleg å skilje mellom to hovudgrupper av forskingsmetodar, kvantitative og kvalitative metodar. Kvantitative metodar krev store utval, og legg vekt på utbreiing og tal, medan kvalitative metodar freistar å gå i djupna, og legg meir vekt på meining for eit lågare tal informantar (Thagaard, 2013). Forskarrolla i kvantitativ forskning er knytt til avstand til det som vert undersøkt, medan forskarrolla i kvalitative metodar er i større grad prega av nærheit. I kvalitativ forskning er målet å undersøke prosessar og meining som ikkje lar seg måle i kvantitet. Dette kan mellom anna vere retta mot å forstå sosiale fenomen eller samfunnsprosessar.

Eg har valt ein kvalitativ forskingsmetode med bakgrunn i at målet med undersøkinga er å få kunnskap om og forståing av dei nyutdanna lærarane sine erfaringar og opplevingar i møte med yrket. I kvalitativ forskning er intervjupersonane si erfaring og deira oppleving av verda det sentrale (Brinkmann & Kvale, 2012). Eg har søkt å forstå betydninga av sentrale tema i den nyutdanna læraren si livsverd, noko som medfører ei fenomenologisk tilnærming til undersøkinga (Brinkmann & Kvale, 2012, s. 49). Livsverd er eit sentralt omgrep i fenomenologien, som vart grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl tidleg på 1900-talet (Brinkmann & Kvale, 2012). Dette omgrepet knyter seg til korleis vi møter verda, og korleis den trer fram i vår oppleving, uavhengig av forklaringar. Med livsverd meiner ein verda slik ein møter den i kvardagen, og slik den vert opplevd umiddelbart. Livsverda er den enkelte si grunnleggande verkelegheit, og fenomenologien legg vekt på at slik den enkelte opplever verda er den reelle røyndomen (Brinkmann & Kvale, 2012). Dette speglar den fenomenologiske reduksjon der det sentrale er interessa rundt fenomenverda slik personane vi studerer opplever den (Thagaard, 2013, s. 40). Den ytre verda ligg i bakgrunnen.

Fenomenologien forstår eit fenomen ut frå aktørane sitt eige perspektiv, og tek utgangspunkt i den subjektive opplevinga. Denne tilnærminga er eigna til å studere menneskelege erfaringar (Thagaard, 2013). Vi veit frå tidlegare forskning at det er mange faktorar som påverkar den einskilde nyutdanna læraren, og dette dannar bakgrunn for ulike opplevingar. I denne undersøkinga har eg freista å løfte fram dei nyutdanna lærarane sine perspektiv. Dette perspektivet har eg forsøkt å nå gjennom fenomenologiske analysar av intervju med eit utval nyutdanna lærarar.

3.1.1. Det kvalitative forskingsintervjuet

I det vidare vil eg nytte omgrepet *intervjuperson*. Dette er knytt til at kunnskap som kjem fram gjennom det kvalitative forskingsintervjuet som metode, er påverka av både intervjuar og intervjuperson. Eit perspektiv som byggjer på eit konstruktivistisk syn på kunnskap (Thagaard, 2013). Gjennom eit kvalitativt forskingsintervju kan ein finne ut korleis intervjupersonen uttalar at han opplever dagleglivet sitt. På den måten kan forskaren få innsyn i intervjupersonen si livsverd (Brinkmann & Kvale, 2012).

Det kvalitative forskingsintervjuet er ein profesjonell samtale, ei utveksling av synspunkt mellom to personar i ein samtale om eit tema som opptek begge (Brinkmann & Kvale, 2012). Eit intervju gir eit godt grunnlag for å få innsikt i informanten sine erfaringar, tankar, kjensler og refleksjon omkring eigen praksis (Thagaard, 2013).

Innan intervjusjangeren er det fleire moglege val. Eit ustrukturert intervju har mest form som ein samtale utan faste spørsmål, medan i eit strukturert intervju er spørsmåla formulert på førehand og intervjupersonen svarar på desse. I eit semistrukturert intervju er tema bestemt på førehand og spørsmåla langt på veg formulerte, men rekkefølga på spørsmåla og tema er fritt slik at ein kan i større grad følgje intervjupersonen si forteljing og samstundes følgje opp med spørsmål som er viktige for å få svar på problemstillinga (Thagaard, 2013, s. 98). I denne undersøkinga har eg brukt eit semistrukturert intervju. Tema var fastlagt og spørsmåla langt på veg formulert på førehand. Spørsmåla var i hovudsak opne, slik at intervjupersonen sjølv formulerte svara, og eg hadde moglegheit til å endre på rekkefølga og å stille oppfølgingsspørsmål. Spørsmål som er formulerte på førehand og der alle intervjupersonane gjev svar på spørsmåla gjev eit grunnlag for å kunne samanlikne svara (Thagaard, 2013).

Føremålet med det kvalitative forskingsintervjuet er å kome tett på intervjupersonen si livsverd, og særlege tolkingar av meininga av fenomenet som vert skildra (Brinkmann & Kvale, 2012). Kunnskap vert produsert gjennom interaksjon mellom intervjuar og intervjuperson (Brinkmann & Kvale, 2012, s. 99). Utgangspunktet for dette synet på kunnskap ligg i den hermeneutiske tradisjonen som er eit viktig grunnlag for fenomenologien og for kvalitativ metode (Thagaard, 2013, s. 37). Innan hermeneutisk tradisjon meiner ein at fenomen kan forståast ulikt. Hermeneutikken byggjer på prinsippet om at meining berre kan forståast i lys av den samanhengen ein studerer det i. Vi vil alltid vere prega av våre fordommar (Gadamer, 2007) og førforståing og forståing omfattar både meiningar og oppfatningar vi har på førehand om det fenomenet vi skal studere. Den forståinga ein har av eit fenomen vil vere prega av den førforståinga ein har. I møte med intervjupersonar vil ein alltid ha med seg si førforståing. Då er det viktig at intervjuaren er open for å stille avklarande og utdjupande spørsmål for å best mogleg få fram intervjupersonen sine opplevingar og meiningar.

I denne undersøkinga har eg nytta eit teoretisk rammeverk som utgangspunkt for mi tilnærming til faktorar som påverkar dei nyutdanna lærarane. Dette har gitt ei førforståing og ei plattform for mi forståing og tolking, samstundes som eg var open for å lytte til intervjupersonane si livsverd. Innan fenomenologien er nettopp opplevingane og erfaringane til enkeltpersonar sentrale for å fram kunnskap om røynda (Brinkmann & Kvale, 2012).

Dei erfaringane forskaren har frå konteksten vil vere utgangspunkt for den forståinga han får av temaet. Det er viktig å vere medviten at den kan påverke gjennom måten spørsmål vert stilt på. Min bakgrunn frå læreryrket gjev meg kjennskap og kunnskap om teori og praksis, noko som gjev grunnlag for å forstå perspektiv den nyutdanna læraren kan ha. Samstundes som lærarpraksis er ulikt frå skule til skule og opplevingane er ulike, er det viktig å ha bevisstheit om å få fram intervjupersonen sine opplevingar omkring temaet. Med kjennskap til teori og praksis vil ein kunne bidra til å utdjupe temaet og stille oppfølgingsspørsmål. Men kunnskap på feltet kan også føre til at ein tek ting for gitt. Ein trur ein har felles forståing av omgrep, teori og praksis, noko som utfordrar til å stille kritiske og avklarande spørsmål undervegs i intervjuet. Samstundes kan oppfølgingsspørsmål fungere som ein kontinuerleg kontroll av meininga med det som vert sagt, og dette er difor sentralt i eit valideringsperspektiv. Kjennskap til feltet

kan på den måten vere avgrensande for undersøkinga i den forstand at forskaren har ei tydeleg oppfatning om kva han vil finne, og såleis ikkje er open for og greier å følgje opp perspektiv som kjem fram (Thagaard, 2013). Intervjuaren sin samtalepraksis vil kunne verke inn på svara. Å vere bevisst rolla som intervjuar vil vidare verte omtalt i kapittel 3.3.1. om reliabilitet og i 3.3.2 om validitet.

3.2. Planlegging og gjennomføring av forskingsprosessen

For å hente inn materiale til å svare på problemstillinga mi har eg valt å gjennomføre intervju. Før eg gjekk i gang med intervju jobba eg mykje med intervjuguiden, gjennomførte eit prøveintervju og søkte dei nødvendige instansane om løyve til å gjennomføre prosjektet.

3.2.1. Søknad NSD

Før eg starta med rekruttering av intervjupersonar søkte eg om godkjenning av forskingsprosjektet. I mitt forskingsprosjekt skulle eg innhente personopplysningar som namn, telefonnummer og epostadresse, noko som gjorde prosjektet meldepliktig til Personvernombudet for Forskning (NSD, 2014). I meldeskjemaet som vart godkjent 27.03.2014 gjekk det fram korleis personopplysningar skulle handterast og oppbevarast (vedlegg 1). Dette vil vidare verte omtalt i kapittel 3.3.3.

3.2.2. Utval

Utgangspunktet for val av intervjupersonar var at dei skulle bidra til å belyse tema og problemstilling. Eit strategisk utval er vanleg i kvalitative studiar, der informantar vert valt med utgangspunkt i eigenskapar som er strategiske for forskingsspørsmåla (Thagaard, 2013, s. 60). Første kriteriet for intervjupersonane i mi undersøking var nyutdanna lærarar, der definisjonen på nyutdanna var sett til 1-2 år i arbeid.

For å sikre breidde i datamaterialet ønskte eg å kome i kontakt med lærarar frå ulike kommunar, ulike skular og som underviste på ulike trinn. Det var sentralt å få ulike kommunar representert for å kunne synleggjere rettleiingstilbod knytt til kommunale ordningar. Lærarane vart avgrensa til å jobbe på barne- og ungdomsskulen. Dette fordi arbeidsmåtane på desse nivåa er likare enn om ein skulle inkludere vidaregåande skule der lærarane arbeider meir individuelt (Hodgson et al., 2012). I tillegg er min bakgrunn

frå barne- og ungdomsskule noko som gir ein forståingsbakgrunn som kan gjere oppfølging og avklaring av spørsmål lettare. I utgangspunktet var målet å rekruttere 12-15 nyutdanna lærarar. Det er vanleg å ha 15+/-10 intervjupersonar i intervjuundersøkingar, der mellom anna tid og ressursar påverkar talet (Brinkmann & Kvale, 2012, s. 129).

For å få kontakt med nyutdanna lærarar som arbeider i skulen tok eg først kontakt med rådgivararar i skulesektoren i fleire kommunar. Nokre av desse rådgivarane sende meg oversikt over aktuelle kandidatar som eg då kunne kontakte. I andre kommunar tok eg direkte kontakt med rektor på aktuelle skular. I denne samanhengen fekk eg kontakt med fleire nyutdanna lærarar. Eg tok også kontakt med lærarar som var knytte til tiltak for rettleiing av nyutdanna lærarar og på den måten fekk eg kontakt med nokre av lærarane. Etter kvart som intervjuet var i gang, var det fleire av lærarane som tipsa meg om andre nyutdanna lærarar som dei kjende. Eg tok kontakt med nokre av desse, og fekk avtale om fleire intervju. Dette er ein vanleg måte å velje deltakarar på, som er kalla snøballmetoden (Thagaard, 2013, s. 62). Men ein må vere merksam på at problemet med denne metoden er at ein kan få intervjupersonar frå same miljø.

Ein faktor som påverka utvalet var rammer og ressursar eg hadde for mitt prosjekt. Ved val av kvalitativ forskingsintervju som metode la eg opp til å møte intervjupersonane ansikt til ansikt, og difor måtte reiseavstanden ikkje vere for stor. Eg valde difor å rekruttere intervjupersonar frå kommunar med rimeleg reiseavstand slik at eg kunne gjennomføre intervju og reise innanfor ein arbeidsdag.

Når ulike kriterium for utval var formulert, stod det att ein faktor som påverka samansetjinga i utvalet, og det var kva intervjupersonar som var tilgjengelege. Det kan vere eit problem ved utval som er basert på tilgjengelegheit for forskaren eller utval der intervjupersonane seier seg villige til å delta at ein då får deltakarar som meistrar situasjonen (Thagaard, 2013). Mange av mine intervjupersonar uttrykte at dei stilte opp fordi dei ønskte å bidra i forskning om temaet.

Nokre av lærarane eg spurde valde å ikkje svare, medan ein lærar svara at dette ønskte han ikkje å vere med på då hans møte med læraryrket var svært vanskeleg. Eg ser at personar som vel å ikkje delta kan ha informasjon om problematiske sider ved fenomenet eg tematiserer, og dette gjer at verdifull informasjon ikkje fram. Dette kan gi

utvalet ei skeivheit som fører til at undersøkinga gir meir informasjon om det som fungerer enn om det som er problematisk. Eg opplever likevel at utvalet var slik at eg fekk fram variasjonar i dei nyutdanna lærarane sine opplevingar.

Etter førespurnadar på e-post og på telefon fekk eg positivt svar frå til saman ni lærarar. Frå nyare kvalitative undersøkingar ser ein at det ofte er ein fordel å ha litt færre intervjupersonar, og heller bruke meir tid på førebuing og analyse. Det er ikkje eit mål i seg sjølv å gjennomføre flest mogleg intervju (Brinkmann & Kvale, 2012, s. 129).

Tidsrammer og prosjektet sin storleik gjorde at eg valde å ikkje innhente fleire intervjupersonar (Thagaard, 2013, s 65). I utvalet er det fire kvinner og fem menn, sju lærarar jobbar i barneskulen og to lærarar jobbar i ungdomsskulen og to av lærarane jobba i ei by-kommune og sju lærarar jobba i ei bygde-kommune. Spreiing i utvalet når det gjaldt alder, geografi, kommune, by-eller bygdeskule og undervisningstrinn var tilfredsstillande. Slik fekk eg eit strategisk tilgjengeleg utval.

3.2.3. Intervjuguide og prøveintervju

Intervjuguiden vart utarbeidd samstundes som eg jobba med kunnskapsgrunnlaget for undersøkinga. Bakgrunnskunnskap om temaet gav grunnlag for å stille spørsmål (Thagaard, 2013). Modellen i kapittel 2, utarbeida av Haug (2010), løftar fram faktorar som påverkar læraren sine opplevingar. Dette gav dei første retningslinene for utarbeiding av spørsmål. Sentrale perspektiv som danna grunnlag for intervjuguiden var utdanning og bakgrunn, møtet med yrket, møtet med skulen og planleggingsarbeidet, bruk av planleggingsressursar i skulen og tilbod om rettleiing. Slik hang spørsmåla nøyte saman med kunnskapsgrunnlaget og belyser sider ved temaet som eg ønskte å finne svar på. Slik danna også intervjuguiden grunnlag for analyse av materialet (Brinkmann & Kvale, 2012, s. 143). (Vedlegg 2)

Når spørsmåla var formulerte gjennomførte eg eit prøveintervju. Dette var ein nyutdanna lærar som eg kjende til. Dette intervjuet var ei viktig erfaring. Eg brukte lydopptakar og fekk testa at alt gjekk greitt med den. Intervjuet vart transkribert kort etter opptaket og vart grunnlag for ein gjennomgang av spørsmåla. Nokre spørsmål vart reviderte slik at dei vart tydelegare og nokre tilleggsspørsmål vart lagt til. Slik fekk eg ein noko revidert intervjuguide. Samstundes fekk eg ein gjennomgang av å høyre meg

sjølv stille spørsmål og bruk av prober i samtalen. Eg høyrde at mi rolle som lyttar kom tydeleg fram med mange små «ja» og «mm». Det var ei viktig erfaring å lytte til og transkribere intervjuet. Eg vart merksam på at ein ikkje treng følgje intervjuguiden slavisk noko eg gjorde i det første intervjuet. Intervjuet kan følgje intervjupersonen sine naturlege tankerekker. Spørsmåla kan stillast nærare knytt til det føregåande svaret frå intervjupersonen og ved å gi intervjupersonen pausar, kjem gjerne meir informasjon utan at ein treng å stille vidare spørsmål, jamfør Brinkmann og Kvale (2012, s. 148).

3.2.4. Gjennomføring av intervju

Vi avtalte møtestad gjennom e-postkontakt eller telefonkontakt. Utgangspunktet var forslag om å møtast på deira arbeidsplass. Nokre ønskte det, medan andre intervju vart gjennomført på min arbeidsplass der eg hadde rom tilgjengeleg. Men det var viktig at det var intervjupersonen som valde møtestad for å legge til rette for det som kunne opplevast trygt og lett tilgjengeleg for intervjupersonen. Intervjupersonane hadde på førehand fått tilsendt informasjon om undersøkinga med samtykkeerklæring. I tillegg hadde dei fått informasjon i stikkordsform om temaet for intervjuet. Intervjusituasjonen starta med at eg informerte litt om meg sjølv og min eigen bakgrunn frå skulen. På den måten danna det grunnlag for ein felles forståingsbakgrunn (Thagaard, 2013, s. 100). Vidare gjekk vi gjennom informasjon om undersøkinga med informasjon om konfidensialitet og handtering av innsamla materiale og intervjupersonen sin rett til å trekke seg. Intervjupersonen skreiv under på samtykkeskjemaet. Eg ønskte ikkje å føregripe opplevinga som nyutdanna lærar hadde frå yrket og gjekk ganske raskt i gang med intervjuet, anna informasjon og samtale venta til etter intervjuet (Thagaard, 2013, s. 141).

Eit omgrep som vart oppfatta uklart av mange av intervjupersonane var *planleggingsarbeid*. Det var i utgangspunktet eit medvite val å ikkje definere dette omgrepet på førehand for å få fram intervjupersonane si forståing av omgrepet. Likevel såg eg at eg i mange av intervju måtte avklare omgrepet og slik definere kva som låg i dette. Dette kan illustrere at omgrepet er komplekst, noko som også gir eit bilete av planleggingsarbeidet til dei nyutdanna lærarane.

I prosessen med denne oppgåva har eg auka min kunnskap om læreplanarbeid, noko som gjer at eg ser i etterkant spørsmål som gjerne kunne vore med i ein intervjuguide,

og som kunne gitt tydelegare svar på problemstillinga. Dette er mellom anna spørsmål som omhandlar læreplanarbeid og dei ulike delane i LK06.

Det viste seg gjennom intervjuet at møtet med yrket kunne innehalde møte med meir enn ein skule. Det var to av lærarane som fortalde om møte med to skular i løpet av sine to første år. I intervjusituasjonen vart det avgjort i samråd med intervjupersonen kva for eit møte som vart mest vektlagt.

Intervjuguiden fungerte som rettleiar i samtalen, der eg på førehand opplyste om at eg ville ta små pausar for å sjå om eg hadde spurt om det eg trengte. Dette gjorde også at eg kunne følgje intervjupersonen sine perspektiv i større grad. Eg opplevde intervjusituasjonane som fine og informative.

3.2.5. Transkribering

I overgangen frå talespråk til skriftleg tekst vil enkelte element gå tapt. Ved lydopptak har ein mista kroppsspråk og gester, og ved transkribering har også stemmeleie og tonefall gått tapt (Brinkmann & Kvale, 2012). I transkriberingsfasen må ein vurdere spørsmålet om konfidensialitet og samstundes vere lojal mot den munnlege uttalen. Direkte omdanna tale kan opplevast oppstykkka i ein skriftleg tekst (Brinkmann & Kvale, 2012). Eg valde å utelate intervjuar sine «mm» som svar undervegs i intervjuet. Teksten fekk betre samanheng og flyt ved å utelate desse små-orda og pausane. Dette skil seg frå prøveintervjuet, der absolutt alle pausar og «mm»-svar var tekne med. I denne undersøkinga som knyter seg primært til tolkingar av intervjupersonen sine opplevingar av erfaringar i møte med yrket, vurderte eg det slik at vala med å velje vekk småord og pausar i det skriftlege materialet hadde lite å seie for vidare analysen av materialet.

Transkripsjonen er skriva ordrett i normert skriftspråk, noko som betyr at dialektuttrykk er omskriva til normert nynorsk skriftspråk. Dette er gjort for å sikre konfidensialitet. Dette gav også den transkriberte teksten meir samanheng, og slik eg ser det, mindre uro i intervjupersonen sine svar.

Den skriftlege teksten vart skriven i kort tid etter kvart intervju. Tekstane er anonymiserte ved at intervjupersonane fekk fiktive namn, og namn på kollegaer og skular er tatt bort. I nokre av intervjuet kom det fram opplysningar som kunne knytast til intervjupersonen, der dette vart vidare anonymisert.

3.2.6. Analyse

Transkribering gjer intervjuet tilgjengeleg for analyse. Ved analyse vart først transkripsjonen grundig lest og korte setningar vart notert i margen, som komprimerte lengre utsegn. Dette er meiningsfortetting som gav utgagnspunkt for å formulere kategoriar (Brinkmann & Kvale, 2012). Bruk av meiningsfortetting kan bidra til å få oversikt over lange og kompliserte intervjutekstar. Alle intervjupersonane fekk spørsmål om same tema, noko som gjorde ei temasentrering i analysen naturleg (Thagaard, 2013). Dette innebar at eg studerte informasjon om kvart tema for alle intervjupersonane. Deretter vart det utvikla kategoriar som inneheldt utsnitt av teksten om det aktuelle temaet. Eg laga matriser slik at eg kunne få oversikt over materialet. Når eg hadde funne hovudtrekka innanfor dei ulike emna kunne eg leite etter avvik til dei hovudtrekka eg såg. Kritikken av ei tematisk tilnærming til analysen er at ein ikkje tek vare på eit heilskapleg perspektiv. Men ved å vurdere skildringar frå enkeltsituasjonar i relasjon til det miljøet samhandlingar føregår i, kan ein likevel ivareta eit heilskapleg perspektiv. Vurdering av samanhengar mellom ulike tema gir grunnlag for ei heilskapleg forståing av materialet (Thagaard, 2013).

Det er ikkje mogleg å skilje mellom analyse og tolking av data i kvalitativ forskning (Thagaard, 2013). Under intervjuet tolkar intervjuaren utsegn og stiller oppfølgande spørsmål. Slik kan ein seie at analyseprosessen startar allereie i intervjuet (Brinkmann & Kvale, 2012).

3.3. Kvalitetssikring av forskingsprosessen

I kvalitativ forskning er det viktig at ein gjer grundig greie for korleis ein har fått fram data, og vurderingar om reliabilitet og validitet må gjerast i alle delane av forskingsprosessen. I kvalitativ forskning kan ein forstå reliabilitet som kor påliteleg og nøyaktig resultatata i ei undersøking er, og validitet omhandlar forskinga si gyldigheit (Thagaard, 2013).

3.3.1. Reliabilitet

I kvalitative undersøkingar er etterprøving ikkje mogleg ettersom resultatet er avhengig av forskaren, intervjupersonen og samhandlinga. Thagaard (2013) knyter reliabilitet i kvalitative undersøkingar til om ei kritisk vurdering av eit prosjekt gir inntrykk av om

forskinga er utført på ein tillitvekkande måte og om framgangsmåten er påliteleg. Ved å gjere prosessen synleg for lesaren kan ein styrke reliabiliteten. Det kan ein gjere gjennom å gjere nøye greie for framgangsmåten ved datainnsamling og analyse av data (Thagaard, 2013, s. 202). Det er sentralt å gjere tydeleg greie for kva som er primærdata og kva som er forskaren sine vurderingar. I denne undersøkinga er det gjort greie for forskingsprosessen og dei vala som er gjort knytt til metode, utval, intervju, transkribering og analyse. Grunnlaget for arbeidet er tilgjengeleg gjennom transkriberinga.

Reliabilitet er også eit spørsmål om kva som påverkar svara frå intervjupersonen og at intervjuar reflekterer over korleis dette kan påverke. Rolla til forskaren er sentral fordi rolla blir forma i samspelet med intervjupersonen og situasjonane (Brinkmann & Kvale, 2012). I gjennomføringa av intervjuet var målet å legge til rette for ein open og tillitvekkande relasjon for å få fram ærlige og utfyllande svar.

3.3.2. Validitet

I kvalitativ metode vert validitet knytt til tolkinga si gyldigheit og truverd. Er tolkingane gyldige i forhold til den røynda ein har studert (Thagaard, 2013)? Validering bør gjennomsyre heile forskingsprosessen og ein må validere undervegs (Brinkmann & Kvale, 2012).

I planleggingsfasen har arbeidet med intervjuguide og prøveintervju vore viktig for å teste om eg stilte dei spørsmåla eg trengte for å belyse problemstillinga. Etter gjennomføringa av prøveintervjuet vart nokre spørsmål endra, noko som kan bidra til å betre validiteten. Ved gjennomføring av intervjuet var aktiv lytting sentralt (Brinkmann & Kvale, 2012). Valideringsperspektivet var framme ved bruk av oppfølgingsspørsmål som skulle sikre at eg fekk fram meininga til intervjupersonen. Eg har hatt med meg spørsmålet «Forstår eg det slik at..?» og har stilt det der det har vore nødvendig med ei utdjuing eller ei stadfesting. På ein slik måte har eg lagt til rette for ein «på staden»-kontroll. Samtalepraksisen var slik prega av både ei lyttande haldning og ei aktiv rolle.

Min kjennskap til temaet kan ein sjå både som ein styrke og som begrensande for validiteten. Det var ein styrke å kunne bidra til relevante oppfølgingsspørsmål, noko som kan styrke validiteten. Samstundes var det viktig å legge mi førforståing til side slik

at eg kunne vere open for erfaringar som var annleis enn mine egne (Thagaard, 2013). Denne spenninga mellom førehandskunnskap og å legge til side sine førforståingar kjem til uttrykk gjennom det Brinkmann og Kvale (2012) kallar kvalifisert naivitet.

Når det gjeld spørsmålet om ein generalisere funna i ein kvalitativ studie framhevar Thagaard (2013, s. 210) at i kvalitative studium er det tolkinga som gir grunnlag for om forskingsresultata i ein studie kan overførast til andre samanhengar.

Gjennom validering i heile forskingsprosessen har ein lagt eit grunnlag for å gjere resultata valide. Ein kan likevel diskutere nokre sider ved undersøkinga. Det låge talet på intervjupersonar og skeivheiter i utvalet, som eg peika på kunne kome fram i eit tilgjengelegheitsutval, er viktige i ein diskusjon omkring resultata si pålitelegheit. Rekrutteringsmetode kunne føre til at dei som deltok var spesielt interesserte og hadde opplevingar der dei meistra situasjonen. Sjølv om eg gjennom rekrutteringsprosessen hadde som mål å unngå at slike skeivheiter skulle oppstå, er det vanskeleg å hindre det i ei småskalaundersøking som dette. Med eit så lite utval og eit slik grunnlag kan ein ikkje generalisere. Men Brinkmann og Kvale (2012) framhevar muligheita for å nytte kunnskapen ein har tileigna seg gjennom undersøkinga i andre relevante situasjonar. Om resultata er rimeleg pålitelege, kjem spørsmålet om resultata er av primært lokal interesse eller om dei kan overførast til andre situasjonar (Brinkmann & Kvale, 2012).

Tolkinga sin overføringsverdi tek utgangspunkt i undersøkinga og heng saman med om den tolkinga som blir presentert kan bli utprøvd og vidareutvikla i nye undersøkingar. (Thagaard, 2013). Det teoretiske rammeverket kan gi grunnlag for å sjå resultata av ei undersøking i andre samanhengar. Ved at ein kjem fram til sentrale trekk ved eit fenomen kan ein argumentere for at den forståinga ein har utvikla, også kan vere gyldig i andre samanhengar (Brinkmann & Kvale, 2012). Denne undersøkinga viser til teori og forskning på nyutdanna lærarar si oppleving av utdanninga og møte med yrket, og faktorar som påverkar den nyutdanna læraren sine opplevingar av yrkesstarten. Ein kan sjå at mange av resultata i denne undersøkinga er samanfallande med tidlegare forskning og teori. Validiteten vert styrka når tolkingar frå ulike studiar stadfestar kvarandre.

Overføring kan også knytast til gjenkjenning (Thagaard, 2013, s. 213). Er tolkinga slik at personar med tilsvarande erfaring kan kjenne igjen fenomena, vil det kunne bidra til gjenkjenning. Denne undersøkinga kan bidra til gjenkjenning, der resultata i stor grad er

samanfallande med tidlegare forskning. Tolkinga kan slik vidare bidra til å gi ei djupare forståing av fenomenena.

3.3.3. Forskingsetiske vurderingar

I ei intervjuundersøking er det spesielle etiske prinsipp som ligg til grunn. Det er viktig å reflektere omkring og ta omsyn til etiske problem gjennom heile forløpet av undersøkinga (Brinkmann & Kvale, 2012). I planleggingsfasen var det vesentleg å vurdere informasjonen som skulle innhentast gjennom prosjektet og melde det til Personvernombodet (NSD, 2014).

Ei intervjuundersøking er knytt til samspelet med andre menneske. Denne situasjonen er fylt med mange etiske og moralske spørsmål. Eit hovudprinsipp er at informantane ikkje skal ta skade av å delta i undersøkinga (Brinkmann & Kvale, 2012).

Intervjupersonen skal vere informert om prosjektet og det skal vere frivillig å delta. Intervjupersonen har heile tida rett til å trekke seg eller rett til å ikkje svare på alt. I kvart intervju vart det informert om prosjektet og om handsaming av innsamla materiale, samstundes som det vart informert om retten til å trekke seg gjennom heile prosessen. Intervjupersonane skreiv under på samtykkeskjemaet før intervjuet. (Vedlegg 3)

Det er viktig å sikre konfidensialitet, ved at informasjon om intervjupersonane vert halde skjult for uvedkomande. Materialet vart handsama på ein slik måte at ikkje andre hadde tilgang til det. Intervjupersonane vart anonymiserte, slik at informasjon ikkje kunne koplast til intervjupersonane.

I ein intervjusituasjon må ein vurdere om den kan ha negative konsekvensar for intervjupersonen. Det å gjere intervjusituasjonane trygge for intervjupersonane vart gjort ved at eg la til rette for å møtast der dei ønskte og på det tidspunktet som passa best for dei. God informasjon både om handsaming av materialet og anonymisering før vi starta intervjuet var også med på å gjere situasjonen trygg for intervjupersonane.

I denne undersøkinga der eg undersøkte nyutdanna lærarar sine opplevingar i møtet med yrket, kunne det førekome sensitive opplysningar. Dei første åra i læraryrket er ein sårbar periode og samarbeid med kollegaer er viktig. Kollegasamarbeid fungerer på ulike måtar og erfaringane er ulike. Erfaringar frå startfasen kan vere såre der ein til

dømes kan kjenne manglande meistring i yrket. Eg var førebudd på dette, og slike opplysningar kom fram i liten grad. Men der slike opplysningar kom fram, vart dei handsama varsamt og konfidensielt. Eg viste forståing utan å gå inn i nokon nærare terapeutisk rolle.

Ved analyse og drøfting var det ei etisk vurdering korleis ein skulle tolke intervjupersonen sin uttale. Ei viktig vurdering var om intervjupersonen skulle vere med å gjere desse tolkingane. I denne undersøkinga er intervjupersonane ikkje med i tolkingsarbeidet. Dei har heller ikkje lese gjennom transkriberinga.

Forskaren si rolle og integritet er avgjerande for kvaliteten på det vitskaplege arbeidet i kvalitativ forskning (Brinkmann & Kvale, 2012, s. 92). Dette inneber at ein gjennom heile prosessen er bevisst etiske utfordringar og den rolla ein har som forskar og tek omsyn til dei. Forskaren sin integritet ligg også til grunn ved publisering av vitskapleg kunnskap, der funn vert presentert så nøyaktig som mogleg og forskaren ser på si eiga undersøking med kritiske auge.

3.3.4. Vurdering av metodeval og overføringsverdi

I denne undersøkinga har eg lagt til rette for å styrke forskinga si pålitelegheit og gyldigheit gjennom synleggjering av prosessen og dei vala som er gjort undervegs. Fyldige skildringar av prosess og synleggjering av vala dannar grunnlag for å vurdere og argumentere for om funn kan overførast til andre samanhengar. Ved at mine funn i mange samanhengar er samanfallande med tidlegare forskning kan eg argumentere med at mi undersøking kan bidra inn i arbeidet med temaet.

Målet har vore å belyse ei problemstilling som er samfunnsaktuell, nyutdanna lærarar sitt første møte med yrket. Ved å forstå meir av deira opplevingar i starten av yrkeskarriera er min intensjon at kunnskap frå denne undersøkinga kan bidra inn i arbeidet med å legge til rette for ein betre overgang frå studiesituasjon til yrkeslivet, og ei vidare kvalifisering i yrket.

4. Presentasjon av funn

Studien undersøker vilkår for læraren si vidare kvalifisering for læreryrket, med eit særleg fokus på planleggingsarbeidet. Målet med undersøkinga er å søke djupare forståing av nyutdanna lærarar sitt møte med yrket og planleggingsarbeidet, og korleis ulike faktorar kan vere til støtte for dei nyutdanna lærarane og legge til rette for vidare kvalifisering til yrket. Sentrale faktorar i dette møtet er rammer for planleggingsarbeidet, i form av samarbeidsgrupper, bruk av ulike planar og læremateriell, møte med skulekultur, kollegaer og ulike rettleiingsordningar. For å belyse problemstillinga og temaet i undersøkinga har eg difor nytta følgjande forskingsspørsmål:

Kva faktorar har særleg betydning for planleggingsarbeidet til den nyutdanna læraren?

Kva betydning kan desse faktorane ha for ei vidare kvalifisering i yrket for den nyutdanna læraren?

Kvardagen er kompleks for ein nyutdanna lærar. Det er mange saker å sette seg inn i og mykje nytt å ta stilling til. Planleggingsarbeidet er for mange ei krevjande oppgåve, og særleg i starten av lærararbeidet. Eg vil presentere funn knytt til korleis ni nyutdanna lærarar opplever det første møtet med yrket, og møtet med planleggingsarbeid og samarbeid i skulen spesielt.

4.1. Intervjupersonane

Alle informantane har fått fiktive namn. Eg har valt å bruke namn for at lesaren lettare skal kunne relatere utsegner til dei ulike personane. Det er Anne, Beate, Dag Erik, Espen, Heidi, Henrik, Ingrid, Mathias og Petter. Felles for sju av dei nyutdanna lærarane er at dei har tatt fireåring allmennlæruddanning og dei har følgd den gamle ordninga. Alle desse lærarane er i alderen 23-26 år. To av lærarane skil seg både i alder og utdanning. Det er Heidi og Ingrid. Heidi har tatt fagutdanning og praktisk pedagogisk utdanning (PPU). Ho er 34 år. Ingrid er 29 år og har høgast utdanning med ein master innan matematikdidaktikk.

To av lærarane starta i reduserte stillingar i den første jobben som nyutdanna lærarar, desse lærarane hadde då ikkje kontaktlæraransvar. Det er Anne og Heidi. Dei andre

lærarane starta i full jobb og med kontaktlæraransvar. To av lærarane jobbar på ungdomsskular, Heidi og Espen, dei andre jobbar i barneskulen. Intervjupersonane vil kome fram både gjennom eigen uttale og gjennom referansar til uttale.

4.2. Det første møtet med yrket

Eg vil her presentere dei nyutdanna lærarane si oppleving av det første generelle møtet med yrket. I tillegg vil eg presentere lærarane sine refleksjonar omkring kvifor møtet vart slik det vart. Mange nye lærarar opplever at overgangen frå studenttilværet til yrkeslivet er stor og at møtet med yrket er utfordrande. Nokre av dei nyutdanna lærarane i dette materialet har også slike erfaringar. I denne undersøkinga er det fem av lærarane som seier starten var tøff, og fire lærarar som beskriv starten som fin og slik har opplevd ein mjuk overgang til yrket.

4.2.1. Eit tøft møte med yrket

Dei nyutdanna lærarane som fortel om ein tøff start har hatt ulike opplevingar i møtet med yrket. Eg vil løfte fram fire faktorar som lærarane uttrykker er tøffe. Det er møtet med *arbeidsmengda*, *utfordrande klasse miljø*, *ansvaret* dei opplever som kontaktlærar og møtet med *manglande informasjonsoverføring*.

Dei fleste lærarane i mi undersøking uttalar at arbeidsmengda er overveldande i starten. Det er vanskeleg for fleire å peike på ei oppgåve som er særleg utfordrande. Mange seier at det er den totale mengda, det er så mange ulike element på ein gong som ein skal handtere og ta stilling til. «Alt frå å hugse at det skal vere krit i kateterskuffa til at du skal skrive IOP-en til ein, to eller tre av elevane dine» (Henrik). Ingrid formulerer at møtet med arbeidsmengda er som «ei stor mølje alt i hop» (Ingrid). Ho fortel også at arbeidsmengda og trykket vart så stort fordi ho måtte legge ned så mykje arbeid for å kjenne at ho meistra yrket. Ho kom inn i yrket med masterutdanning og hadde høge faglege og pedagogiske ambisjonar til sin lærarpraksis.

Ein annan faktor som dei nyutdanna lærarane opplever som utfordrande er det ansvaret dei opplever som kontaktlærar. Dei opplever at dette er krevjande og meir alvorleg enn forventa. Fleire av lærarane påpeikar at det er vanskeleg å føresjå det ansvaret dei opplever i starten som kontaktlærar.

Ingen praksis kunne ha førebudd meg nok på det ansvaret, sjølv om du er i praksis i regi av ein høgskule, og du tek over elevane og går opp i det heile tida, så blir ikkje det det same med den ansvarsfølelsen som du sit med no, no har du di eiga klasse. (Henrik)

Henrik uttrykker starten som ei *praksisopenberring*. «Studentbobla sprakk og verkelegheita trefte meg midt i ansiktet» (Henrik). Han beskriv fysiske smerter gjennom den første månaden, og fortel at han raskt innsåg at han måtte senke ambisjonsnivået for å kome seg gjennom det første året som lærar.

Eg måtte kaste nokre ideal over bord med ein gong. Rett og slett for å ikkje drukne før haustferien. Så eg måtte stikke fingeren i jorda og seie at eg kan ikkje redde verda på det første året mitt. Eg må kome meg gjennom det. Det var hardt å innsjå, men det var nødvendig, og jo fortare jo betre. (Henrik)

Henrik fortel at denne realitetsorienteringa gjorde at han fekk ei mykje betre oppleving av yrket etter haustferien og uttrykte at han opplevde arbeidet vidare som greitt.

Mangel på informasjon i starten er ein faktor som dei nyutdanna lærarane løftar fram som utfordrande. Heidi og Beate opplevde at møtet med yrket var tøft i starten og relaterer det til mangel på informasjon og kommunikasjon. Heidi fortel at ho vart vist til å lese seg fram til det ho lurte på, og fekk beskjed om at «det ligg på systemet». Dette opplevde ho særleg vanskeleg, også fordi det ikkje var alt ho kunne lese seg fram til. Dette førte til at informasjon om fristar for ulike planar ikkje kom til henne før like før rapportar og anna skulle leverast, noko som naturleg nok førte til ein svært stressa arbeidssituasjon. Beate opplevde også at informasjon om skulen si verksemd var svært mangelfull, og det ho fekk skjøna ho lite av.

... eg fekk ein gong ei liste (...) der det stod ei liste nedover med nye ord, ting som var sentrale for skulen og ting som brukte å skje, men det fortalde ikkje meg noko, det var berre alle dei orda eg ikkje visste kva inneheldt, lang liste, heilt A4 ark med ord. Her er nokre ord som er sentrale på denne skulen, ok kva skal eg bruke den til. Eg gjekk og spurte ein kollega, kan du forklare meg den her lista, så det var sikkert godt meint, men det gjorde ikkje meg noko klokare. (Beate)

Beate opplevde det som frustrerande å ikkje skjøne innhaldet i den informasjonen ho fekk. Fleire av dei nyutdanna uttrykker at dei vert møtt med oppmoding om å spørje om dei lurar på noko. Men det er vanskeleg å vite kva ein skal spørje om når ein ikkje veit kva ein skal gjennomføre, at der er fristar å ta omsyn til og andre sjølvsegte saker i

skulen ein som ny ikkje kjenner til. Lærarane ser no i ettertid at det var mykje informasjon dei skulle hatt i starten som kunne letta arbeidet og gjort møtet med yrket lettare.

Mathias og Ingrid fortel om eit tøft møte med yrket og skildrar fleire faktorar som påverka dette møtet. Felles for desse to lærarane var at dei starta i vikariat som dei skulle ha i inntil eit halvt år. Dei fortel om særleg utfordrande elevar og klassemiljø, som utfordra klasseleiarrolla. Dei kjende seg begge to utnytta i den forstand at dei fekk klasser «som ingen andre ville ha». Arbeidet var vanskeleg med lite erfaring, og dei opplevde at arbeidsmengda vart svært stor.

Mathias kom inn i ei klasse i mars månad og skulle vere der fram til sommarferien. Han beskriv det første møtet som «ein kald dusj». Der var særlege utfordringar i klassemiljøet, og han opplevde å få lite oppfølging frå rektor/leiing. Dette møtet med yrket vart spesielt tøft. Det vart så tøft at når sommarferien kom, valde han å gjere noko anna enn å vere lærar året etterpå fordi han kjende at dette var i tøffaste laget, han trengte å tenke seg om, om det var dette han ville.

Ingrid fortel om sin første jobb, der ho var kontaktlærer i ei 7. klasse. Ho beskriv situasjonen som noko ho må halde ut, for ho tenker at det første halvåret må ho kome seg gjennom.

Det var veldig tøft, eg gleda meg veldig til å starte og syntest det var veldig kjekt. Men det arbeidet eg måtte legge ned for at eg synest at, for at eg skulle bli fornøgd med meg sjølv var veldig, veldig stor mengde jobb som skulle til for at ein skulle føle at ein meistra jobben, og så følte eg ikkje at eg meistra det heller i periodar. Det var veldig tøft. (Ingrid)

Ho starta i jobben i august og var vikar fram til jul. Ingrid opplevde store utfordringar i klassemiljøet, noko som førte til ekstra stor arbeidsmengde med møteverksemd både med elevar og foreldre. I denne situasjonen fekk ho noko oppfølging frå skulen i starten. Men ettersom tida gjekk vart det mindre, og når det nærma seg jul og ho snart skulle slutte, var det lite hjelp å få. Ho opplevde det slik at dei ikkje ville bruke meir ressursar på hennar situasjon no når ho snart skulle slutte. Ingrid hadde forventningar om at det var tøft å starte i yrket, men at dette vil gå seg til. For Ingrid sin del enda det i delvis sjukmelding. Belastninga vart for stor.

Ingrid hadde to jobbar i løpet av dei to første åra. I den andre jobben opplevde ho også at starten var utfordrande og tøff. I denne jobben følte ho at ho vart plassert på den klassa som ingen andre ville ha.

Eg fekk likevel litt kjensla av at dei utnytta den nytilsette læraren og sette ho på dritklassa, og vi set ho på den klassa ingen andre vil ha. Ho veit ingenting om den, så kan vi no sjå korleis det går. Eg føler ikkje det var eit lurt val av leiinga i det heile tatt, og eg måtte kjempe ganske hardt med leiinga for å få dei til å skjønne kor tøft det var, og få den oppbackinga som eg trengte. (Ingrid)

Støtte frå rettleiar og kollegaer gjorde at ho fekk hjelp til å legge til rette for utvikling av eit godt klassemiljø, og slik kjente ho at ho meistra jobben. Ingrid jobba målretta for å betre klassemiljøet. Ho opplevde at ramma måtte vere på plass for at ho kunne legge til rette for læring. Det hadde utvikla seg ein kultur der alle kunne gjere slik dei ville, og det måtte ho endre på. Hennar målretta jobbing med struktur gav resultat.

... ikkje før etter jul eg følte at det gjekk litt betre. No har eg forma dei litt slik som eg vil ha det, då følte eg det var eit vendepunkt. Etter det gjekk det berre betre og betre. (Ingrid)

Desse to lærarane opplevde møtet med utfordrande klassemiljø som særleg vanskelege og beskriv oppfølginga frå leiinga eller mangel på oppfølging som ein viktig faktor til at det første møtet med yrket vart tøft.

4.2.2. Ein mjuk overgang til yrket

Fire av dei nyutdanna lærarane opplevde at møtet med yrket ikkje var så tøft og vanskeleg som dei kanskje hadde trudd på førehand. Dei opplevde at dei hadde ein mjuk overgang til læraryrket. Dei løfta fram faktorar som *støtte* og *rettleiing*, *snille elevar* og *reduisert stilling* den første tida som viktige faktorar for at dei fekk ein god start.

Støtte frå kollegaer og rettleiing er to av dei viktige faktorane dei nyutdanna lærarane i mi undersøking løftar fram som viktige for å kome greitt inn i yrket. Fleire av lærarane framhevar eit nært samarbeid med kollegaer, der dei har jobba tett i lag i team og at det difor har vore naturleg å spørje om hjelp. Ingrid fortel også at kollegaane betydde svært mykje for trivsel i yrket og ho opplevde å få veldig gode tilbakemelding frå kollegaer, noko som betydde mykje for at ho kom seg gjennom den vanskelege første tida ho opplevde.

Tre av lærarane som opplevde overgangen greitt, deltok i ei rettleiingsordning og følte at dei vart godt mottekne på skulen. Den fjerde læraren hadde ikkje ei slik organisert ordning, men følte seg likevel godt mottatt, og følte at det vart lagt til rette for støtte og rettleiing i skulekvardagen det første året.

Anne opplevde at stillingsstorleiken var ei viktig tilpassing for ein god start i yrket. Ho tok til i 50 % stilling og fekk auke timetalet etter kvart som ho var klar for det. Ho tenker at det var lurt å byrje i redusert stilling. Heidi hadde også redusert stilling det første året, men opplevde dette som vanskeleg fordi ho då ikkje fekk med seg alle møte og viktig informasjon i skulekvardagen.

Fleire av lærarane som opplevde at dei har hatt ein mjuk start i læraryrket fortel at dei har hatt «snille elevar». Dei opplevde at det var viktig for deira meistring av læraryrket i byrjinga.

Espen hadde ein særleg interessant overgang til yrket. Han tok over ei ungdomsskuleklasse i januar/februar. Han starta to veker som vikar ilag med den læraren som hadde klassa og skulle i permisjon. Slik vart han kjent med klassa og klassekulturen og alle rutinane som var innarbeidd. Han vart slik kjent med skulekulturen gjennom ei hospitering hos ein erfaren lærar. Dette vart ei form for opplæring i yrket. Espen starta i ein jobb midt i skuleåret og den var avgrensa til nokre månadar dette første året. Han opplevde møtet med yrket som positivt og rosar sine kollegaer og rektor for å ha tatt så godt i mot han.

Intervjupersonane i dette materialet fortel om ulike møte med læraryrket. Mange har hatt ein grei inngang til læraryrket, og nokre har hatt eit tøft møte med yrkeslivet. Det er fleire samanfallande faktorar som påverkar det første møtet med yrket. Hos mine intervjupersonar finn eg at møte med arbeidsmengda var krevjande for alle dei nyutdanna lærarane. I tillegg har møte med elevgruppa, samarbeid med kollegaer, rettleiing og informasjon frå skulen påverka opplevinga av yrkesstarten.

I dette møtet med yrket er planleggingsarbeidet ein sentral del av arbeidet i skulen og utgjer ein stor del av arbeidsmengda til lærarane. I den vidare analyseprosessen skal eg sjå nærare på korleis dei nyutdanna lærarane opplevde planleggingsarbeidet i skulen.

4.3. Møtet med planleggingsarbeidet

Bruken av LK06 og ulike læremateriell er sentralt i planleggingsarbeidet. Læremateriell vert forstått som årsplanar, læreverk og andre undervisningsressursar. I intervjuet vart omgrepet planleggingsressursar brukt, noko som ikkje var eintydig å forstå for intervjupersonane. I fleire av intervjua måtte dette forklarast nærare, og vart då forklart som LK06, læreplan, årsplanar, læreverk, lærebok og andre undervisningsressursar. For å seie noko om kva dei nyutdanna lærarane støttar seg til og brukar i planleggingsarbeidet skal eg no presentere funn knytt til bruk av LK06, bruk og utarbeiding av årsplanar og vekeplanar og bruk av læreverk og andre ressursar i planleggingsarbeidet, og eg vil presentere funn knytt til dei nyutdanna lærarane sine opplevingar i møtet med planleggingsarbeidet. Kva er utfordrande og vanskeleg i starten og kva har vore til støtte? Vidare vil eg sjå på kva kjennskap dei nyutdanna lærarane har til LK06 frå utdanninga og kva nytte dei eventuelt opplever av det i yrkesstarten.

4.3.1. LK06 som ramme

LK06 utgjer ei overordna ramme for undervisninga i skulen. Fleire av dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi uttrykker at LK06 er ryggrada i planleggingsarbeidet. Dei brukar LK06 hovudsakleg ved utarbeiding av årsplanar. Eg finn særleg éi tilnærming til bruk av LK06, og det er LK06 som kontrollinstans. Fleire av lærarane uttrykker at dei brukar LK06 for å sjekke årsplanen opp mot den. Dei kontrollerer om den tidlegare utarbeidde årsplanen følgjer LK06, og om dei er innom måla. Den vert slik brukt for å revidere ein tidlegare utarbeidd plan. Det er interessant å sjå at desse lærarane brukar omgrepet «kontrollere» opp mot læreplanen, det seier noko om korleis dei stiller seg til LK06.

4.3.2. Læreboka sin plass i planleggingsarbeidet

På spørsmålet om kva som er den mest brukte planleggingsressursen, svarar fleirtalet av dei nyutdanna lærarane at det er læreboka med tilhøyrande læreverk. I tillegg til læreboka er det særleg andre læreverk og ressursar som dei finn på internett som er brukt. Ein av lærarane brukar nesten ikkje lærebøker. Det er Anne som jobbar i 1. klasse. Ho brukar læreboka, eller rettleiinga, til å lage ein plan, men til undervisningsplanlegging brukar ho aller mest internett.

På spørsmålet om kva som er den viktigaste ressursen for planleggingsarbeidet, vert nokre av lærarane litt usikre. Dei vil gjerne svare både læreplanen og læreboka. Fleire av lærarane svarar læreboka, men legg til at læreplanen er fundamentet. I samtalen kjem det fram at læreboka byggjer på læreplanen og slik sett er læreplanen den viktigaste ressursen. Fleire av lærarane uttrykker at læreplanen ligg innbakt i lærebøkene, men dei er samstundes opptekne av at det er LK06 og ikkje lærebøkene som skal styre undervisninga.

... også må det no vere ein føresetnad at det er sjekka at lærebøkene samsvarar med kunnskapsløftet (...) så overordna er det nok faktisk til sjuande og sist kunnskapsløftet. (Mathias)

Bruk av læreboka vert også opplevd som ei støtte i ein hektisk kvardag, då nokre av lærarane uttrykker at forlaget har gjort «kontroll-jobben» for dei.

I RLE boka vår, er det for eksempel utarbeidd to sider, og så er det mål, konkrete til dei to sidene, så då har forlaget faktisk tatt seg bryet med først overordna mål og så tre konkrete mål og det er jo gull verdt i ein hektisk kvardag, ja så slepp ein nesten å tenke. (Mathias)

Heidi uttrykker at ho opplever at bøkene vert styrande for undervisninga på hennar skule. Grunnen til det er at planane er laga med utgangspunkt i læreboka. Sjølv ønskjer ho å bruke andre ressursar i undervisninga i tillegg, noko som ikkje er like lett når planane er lagt opp etter boka.

LK06 vert oppfatta som den viktigaste planleggingsressursen, men læreboka er mest brukt i planleggingsarbeidet for dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi.

4.3.3. Utarbeiding av årsplan og vekeplan

Ved utarbeiding av årsplanar er det vanleg praksis å ta utgangspunkt i tidlegare utarbeidde planar, lærarrettleggingar og lærebøker, noko eg også ser at dei fleste nyutdanna lærarane i denne studien gjer. LK06 er også sentral i dette arbeidet. Alle lærarane seier at dei brukar årsplanar til ei viss grad og dei fleste lærarane har vore med på å utarbeide desse.

For lærarane på barnesteget har alle delteke i å lage årsplanen. Den fungerer som ei ramme ein forhold seg til, og fleire av lærarane framhevar at årsplanen er rettleiande, i

den meininga at det kan skje endringar, både med tema og tidsbruk. Når det kjem til bruk av årsplanen uttrykker dei fleste at årsplanen ligg der, men vert lite brukt i det daglege. Ingrid er ein av lærarane som brukar årsplanen mykje. Ho har eit aktivt forhold til årsplanen og opplever at den er ein viktig reiskap, nettopp for å vise at det er planen som er styrande og ikkje bøkene. I tillegg har ho nytta «retteleiarande læringsmål for kvart årstrinn» (Ingrid), som dei har fått tilsendt frå Utdanningsetaten i kommunen. Dette ser ho på som ei kvalitetssikring i arbeidet ho skal gjere. Ingrid uttrykker, på lik linje med Mathias, at ho er nok den på teamet som brukar LK06 og årsplanen mest.

For mange andre, dei tenker ikkje så mykje på den [LK06], dei ser på temaet og så finn dei ut kva dei har lyst å ta med inn der [i årsplanen]. (Ingrid)

Heidi og Espen uttrykker også at dei brukar årsplanen. Felles for desse to lærarane er at dei er lærarar på ungdomstrinnet. Heidi fortel at årsplanen er eit godt utgangspunkt for planlegginga hennar, og då særleg fordi ho er nyutdanna. Heidi omtalar også den lokale læreplanen på skulen. Der er utarbeidd lokale læreplanar i mange av faga, dei ligg der som utgangspunkt for utarbeiding av årsplanane. Heidi nytta tidlegare planar mykje i byrjinga av si eiga planlegging.

Der låg no heldigvis ein [lokal] læreplan då, som var ganske detaljert som eg kan bruke frå før. (Heidi)

Mathias løftar fram verdien av å vere med på å lage ein årsplan for å få betre kontroll på det ein planlegg, i tillegg til at ein gjer dei nødvendige tilpassingane. Espen starta i eit vikariat i januar og har difor ikkje vore med på utarbeiding av årsplanen. Beate uttalar at å bruke ein årsplan som ligg der utan å gjere tilpassingar, kan føre til at planen ikkje passar henne. Dette tyder på at ho er opptatt av kjennskap og eigarskap til den ramma som skal gjelde for undervisninga.

... for alt du veit, er det ein sånn friluftsentusiast, som elsker å ta med ungene ut berre grave i jorda, og så vil du gjere andre ting, så ein må vere litt kritisk til kva ein finn. (Beate)

Ved utarbeiding av vekeplanar er det læreboka som er den mest nytta ressursen, men også årsplanen vert brukt av nokre. Nokre av dei nyutdanna lærarane opplever at det er vanskeleg å lage vekeplan. Dei løftar fram at det er vanskeleg å vite kva som skal stå på

planen, kva som er passeleg mengde, og korleis dei skal formulere mål. I tillegg opplever nokre at det er utfordrande å sette seg inn i og bruke skulen si dataplattform, mellom anna å finne ut kvar planen skal lagrast. Dette er utfordringar som nokre av dei nyutdanna lærarane uttrykker er usynlege for dei andre lærarane, for det er så innarbeidd hos erfarne lærarar at dei ikkje tenker på at dette er vanskeleg. Likevel uttrykker dei fleste lærarane i studien, at utarbeiding av vekeplan er planleggingsarbeid som dei får rutine på både når det gjeld innhald og utføring. Ein av lærarane uttrykker at det har vorte lettare å formulere mål på vekeplanen.

... lage mål kunne eg bruke veldig lang tid på å tenke ut kva mål skal eg ha og sjekke opp mot kunnskapsløftet, stemmer dette overeins. Og det er på ein måte ein slags teknikk virka det som, for det har gått fortare etterkvart, å rett og slett berre formulere desse måla. (Mathias)

Mathias skildrar slik omarbeiding av kompetansemåla i LK06 som ein teknikk, som går lettare etter kvart.

4.3.4. Undervisningsplanlegging

Undervisningsplanlegging er ein stor del av planleggingsarbeidet til lærarane. Dei fleste lærarane i undersøkinga mi uttalar at det dei brukar mest tid på er nettopp å planlegge undervisning. Henrik beskriv det som å skulle «regissere» skulekvardagen til elevane. Det å skulle planlegge dag for dag i eit kortsiktig perspektiv og samstundes ha blikket framover for den vidare utviklinga til elevane. I dette perspektivet utarbeider dei overordna planar, vekeplanar, undervisningsopplegg for kvar enkelt time og tilrettelegging for enkeltelevar.

Når det gjeld innhaldet i undervisningsplanlegginga, seier nokre av lærarane at dei har god kontroll på det faglege. Det kan dei lese seg fram til. Men fleire av lærarane uttrykker at det er utfordrande å skulle legge til rette for både sterke og svake elevar med opplegg som dei meistrar, samstundes som elevane skal ha litt utfordring.

Ingrid løftar fram sine erfaringar frå utdanninga med tilrettelegging av undervisning for elevane.

... i masteren hadde vi fleire slike praktiske oppgåver der vi skulle ut og teste undervisningsopplegg eller metodar hos elevane og gjere oss erfaringar med det. (Ingrid)

Ho uttrykker at elevane si læring er sentralt i hennar planleggingsarbeid. Det er viktig for henne «... å tenke på elevane mine sine behov» (Ingrid), noko som vert grunnlaget i arbeidet hennar. Ho seier at ho er særleg ambisiøs på vegne av eigne undervisningsplanar. Det meiner ho heng saman med kunnskapen ho har fått gjennom masteren.

Eg kom frå masteren med eit litt fagleg fokus på å gjere det rett, fagleg og pedagogisk, og planlegge godt timane (...) gjennom den masteren skjønar eg kor viktig dei grunnleggande tingane er. (Ingrid)

Dette fører til at ho brukar mykje tid på planlegging av timane. Skulen ho jobbar på har ein spesiell måte å samarbeide om undervisningsplanlegging på. Lærarane på hennar team har delt faga mellom seg og lagar opplegg til kvarandre. Ho lagar opplegg i matematikkfaget og andre lærarar lagar opplegg i andre fag. Ho ser si eiga grundige planlegginga også i samheng med at ho er nyutdanna og må vise kva ho kan.

... når eg skulle gi opplegget mitt til andre som var meir erfarne så følte eg veldig på at det her må vere bra, det eg viser fram, eg viser fram kva eg kan. Så eg var veldig ambisiøs på mine opplegg, dei skulle vere gjennomtenkt, så eg brukte nok alt for mykje tid på det. (Ingrid)

Samstundes opplevde Ingrid at slik hennar team fordelte arbeidsoppgåvene, var tidssparande. Ho slapp å planlegge alle faga sjølv, og fekk opplegg i andre fag ho sjølv ikkje var så sterk i.

Når ein spør korleis planleggingsarbeidet til dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi er i starten, er det mange som uttrykker at det er svært detaljert. Det var viktig å ha ein nøye plan for kva som skulle gjerast i klasserommet. Fleire av lærarane uttrykker at ein detaljert plan gir dei tryggleik i klasserommet når dei i utgangspunktet er litt usikker på lærarrolla.

Det var så viktig å ha detaljplanlagt alt. Det var viktig at eg ikkje vart sett ut når ting ikkje gjekk som det skulle. (Ingrid)

Uføreseielege ting skjer i klasserommet. Ein detaljert plan gjev eit utgangspunkt for lettare å handtere ulike hendingar i klasserommet. Henrik nytta skjema med kva-korleis-kvifor frå studietida i den første fasen i yrket. Dette opplevde han som nyttig, men også svært tidkrevjande. Etter ein periode gjekk han over til å planlegge meir i stikkordsform.

Det er utfordrande i starten å vite kor mykje ei undervisningsøkt skal innehalde. Dette fører ofte til særleg detaljerte planar. Lærarane fortel at dei har behov for å ha noko i bakhand for å handtere uføreseielege situasjonar, eller for å vere budd på at tidsbruken ikkje alltid stemmer med det dei har planlagt. I starten er det mange som lagar seg ein reserveplan i tilfelle dei får tid til overs, i tilfelle nokon er ferdige med oppgåvene, eller om noko skulle skjere seg. Dei beskriv dette som ei mellombels løysing fram til dei har fått bygd seg opp ein base dei kan improvisere ut frå.

... eg hadde ikkje bygd meg opp ein backup-base i mitt eige hovud, så det måtte eg planlegge for kvar einaste time. Medan no er det meir slik at eg treng ikkje å detaljplanlegge i like stor grad for eg har mykje meir erfaring å bygge på. (Ingrid)

Etter kvart endrar denne reserveplanen seg frå å vere planlagt i detalj, til improvisasjon ut frå erfaringar. Lærarane opparbeider seg etter kvart eit lite repertoar av aktivitetar og alternative oppgåver som kan nyttast i undervisninga og som ikkje treng planlegging. I tillegg uttrykker lærarane at planlegginga vert meir prega av rutine, og går over til planlegging i meir stikkordsform eller planlegging i hovudet. Planlegging i hovudet skjedde i fag lærarane kjende seg fagleg sterke i.

4.3.5. Praktisk planlegging og tidsbruk

Det er eit gjennomgåande trekk at alle lærarane opplever møtet med planleggingsarbeidet som overveldande og tidkrevjande. Fleire løftar fram den praktiske planlegginga som tidkrevjande. Det handlar om å gjere seg kjent med datautstyr, kopimaskin, bruk av anna teknisk utstyr, bruk av programvare, gjere klart utstyr til undervisninga og å lage konkretiseringsmateriell. Mange av dei nyutdanna i undersøkinga mi brukar mykje tid på slikt arbeid. Den praktiske planlegginga kan til dømes vere å finne fram utstyr til undervisninga, og sjekke at det ein treng er til stades og at det verkar.

Viss ein skal ha forsøk i naturfag er det mykje som skal på plass, først sjekke at forsøket ein gjer er forsvarleg, så om ein har alt tilgjengeleg på skulen. Eventuelt kjøpe inn. (Espen)

Fleirtalet av dei nyutdanna lærarane fortel at dei ofte tek kveldar og helger til hjelp for å verte ferdige med planleggingsarbeidet. Det er to unntak, det er dei to lærarane som starta i reduserte stillingar. Heidi fortel at ho tenker at om ho hadde starta i 100% stilling det første året hadde det nok ikkje gått bra, ettersom ho skulle kombinere jobb med familieliv. Det er også fleire andre som nemner at å jobbe så mykje som dei gjer, vanskeleg let seg kombinere med barn eller familie.

4.3.6. Utdanning og kjennskap til LK06

Dei fleste lærarane i undersøkinga mi har 4-årig allmennlærerutdanning, nokre med eitt år i tillegg. To av lærarane har eit anna utdanningsløp, det er Heidi, som har tatt fagutdanning og PPU. Vidare er det er Ingrid, som har masterutdanning i matematikkdidaktikk etter 4-årig allmennlærerutdanning.

På spørsmål om kjennskap til LK06 frå utdanninga var det dei fleste som kjente til LK06. To av lærarane uttrykte at dei hadde lite eller ingen kjennskap til LK06 frå utdanninga. Espen fortel at LK06 var lite i bruk i utdanninga.

Ja, vi fekk det [LK06] berre utdelt, så det var ikkje sagt noko rundt det. Det vart vel sagt at det var ryggrada, men eg trur ikkje eg har brukt det på ei einaste oppgåve vi har hatt på høgskulen. (Espen)

I tillegg opplevde tre andre av dei nyutdanna lærarane at dei ikkje har hatt nytte av det dei lærte om LK06 i utdanninga i yrket, og dei opplevde at undervisninga om LK06 mest handla om læreplan i eit historisk perspektiv.

Fire andre opplevde at det vart snakka mykje om LK06 i undervisninga, og fortel om mellom anna arbeid med kompetansemål i utdanninga. Dei opplever at det dei har hatt i utdanninga om læreplanarbeid har vore nyttig i yrket.

... berre det å ha kjennskap til den, gjer arbeidet lettare. Du slepp å lure på om er det vi gjer no heilt i tråd med LK06 eller noko slikt, ein slepp å gå tenke på det og slepp å gå og sjekke til ei kvar tid, for du veit at du er der sånn ca. (Henrik)

Ingrid fekk ikkje direkte spørsmål om ho hadde kjennskap til LK06 frå utdanninga. Her har eg nok tatt hennar kjennskap til LK06 frå utdanninga for gitt, ettersom ho omtalte LK06 og la vekt på overordna planar i mange samanhengar gjennom intervjuet.

Dei nyutdanna lærarane opplever at planleggingsarbeidet er overveldande, tidkrevjande og vanskeleg. I dette arbeidet støttar dei seg til LK06, årsplanar og lærebøker i ulik grad. Men ein ser likevel at læreboka er det mest brukte planleggingsverktøyet for dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga.

Vidare skal eg sjå på korleis samarbeidet på skulane er organisert og kven den nyutdanna læraren samarbeider med.

4.4. Organisering i skulen, utgangspunkt for samhandling

Organisatoriske rammer i skulen legg føringar for samhandling (Dahllöf, 1967). Alle skular har utvikla ein skulekultur, og samarbeidet er eit viktig ledd i skulekulturen. Eg vil no presentere funn knytt til ulike samarbeidsarenaer i skulen og korleis dei nyutdanna lærarane opplever dette samarbeidet.

I materialet mitt finn eg ulike organiserte møtepunkt for samarbeid. Fellesmøter for alle lærarane, samarbeid på team og årssteg, samarbeid i faggrupper og i refleksjonsgrupper. Alle lærarane i undersøkinga fortel at dei er med på fellesmøter og dei er med på eit eller fleire team. To av lærarane er med i faggrupper og ein lærar er med i refleksjonsgruppe.

4.4.1. Samarbeid med kollegaer

Mange av dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi uttrykker at det å vere ein del av eit team er ein viktig faktor for å kome inn i yrket. Fleire lærarar fortel at å jobbe nært ilag med andre lærarar er med på å gi dei praktisk rettleiing den første tida. Gjennom eit tett samarbeid med teamet skjer rettleiinga naturleg og dei har nokon å spele på når dei har spørsmål om ulike saker. Slik opplever mange at teamet er ein god arena for informasjonsformidling og ei god støtte i starten.

Eg føler at teamopplegget sikrar overlevering og oppfølging, fordi ein jobbar såpass tett på få folk, og vi er organisert slik at vi sit på same rom, så ein har heile tida folk rundt seg som ein kan spørje, eg har spurt kjempemykje. (Ingrid)

Ingrid har erfaring frå to skular. På den første skulen jobba dei i storteam, eit team for heile mellomtrinnet. På dette teamet opplevde ho ikkje eit nært samarbeid med teamdeltakarane. Ho opplevde i den samanhengen at ho jobba mest åleine. På den andre skulen utgjer teamet dei som jobbar på hennar årssteg. Dette teamarbeidet opplever Ingrid er eit nært samarbeid med kollegaene. I dette samarbeidet vert den fysiske plasseringa løfta fram som ein sentral faktor for eit godt teamsamarbeid. Det å dele kontor opplever fleire av lærarane som gunstig for eit nært samarbeid.

Ingrid opplevde fordelinga av oppgåver og faglege samtalar på temaet som positivt. På deira team delte dei oppgåvene etter kva dei var fagleg sterke på. Dei gav jamleg tilbakemelding til kvarandre på opplegga som dei utarbeidd.

Det var ei veldig veldig trygghet i forhold til det å vere nyutdanna lærar, ei kjempetrygghet i det. Både det at dei kunne gi tilbakemelding på mitt opplegg, både før og etter, det fungerte og det var litt dumt, du kunne heller gjort det på den måten. Og at eg fekk jobbe med det eg følte meg mest trygg på, og fekk hjelp med dei faga som eg følte meg utrygg på. Når du er nyutdanna lærar har du meir enn nok å tenke på sånn som med struktur i eiga klasse. Så då å få hjelp og eit så godt samarbeid med dei andre lærarane, det var veldig bra. (Ingrid)

Slik opplevde Ingrid at teamet var ei god ramme for hennar lærarvirke. Heidi derimot sakna eit nært samarbeid med teamet. Ho jobba som faglærer i ungdomsskulen og var deltakar på fleire team. Slik fekk ho ikkje eit nært forhold til nokon av dei andre kollegaene. Ho opplevde at ho jobba mest åleine, sidan ho i tillegg hadde åleineansvar for eit av språkvala på skulen. Beate opplevde også at ho gjorde mykje av planleggingsarbeidet åleine. Ho, som nyutdanna, skulle gjerne hatt eit nærare samarbeid med dei andre lærarane som underviste på same årssteget. Dei var erfarne lærarar, som slik Beate oppfatta det, ikkje såg behovet for ei fastsatt tid til samarbeid og ikkje såg behov for så mykje samarbeid, noko Beate gjerne skulle hatt.

Samarbeid i team er også påverka av korleis teamet er samansett. Fleire av dei nyutdanna lærarane meiner det er positivt å ha både erfarne og nye lærarar på teamet. Dei lærer mykje av å få jobbe ilag med erfarne kollegaer. Dei erfarne lærarane hjelper dei med praktiske oppgåver og deler av kunnskapen sin. Nokre ser på det som ei innføring til yrket.

Mathias opplever at samansetjinga på hans team er uheldig. Han har kome på eit team med to lærarar som nærmar seg pensjonsalderen. Han «føler det fort kan bli sånn kaffislabberas» (Mathias), og han opplever at det ikkje vert dei gode diskusjonane som han godt kunne tenke seg. Han uttrykker ønske om å vere på eit større team med høve til meir faglege diskusjonar.

På alle skulane er det lagt til rette for samarbeid i ulike grupperingar. Men at nokre av lærarane opplever at innhaldet i samtalanane i dei ulike gruppene ikkje er så fagleg utviklande som dei kunne ønske seg. Petter opplever at felles samarbeidstid ikkje vert nytta godt nok. Han hevdar det er litt slapt og at mykje tid går vekk til å prate om ingenting. «For det er ikkje mykje læring inne i bildet syns eg» (Petter). Han kunne ønske seg små oppgåver eller fagstoff som dei kunne lese og diskutere, noko som vert løfta fram av fleire av dei nyutdanna lærarane.

For dei fleste nyutdanna lærarane i denne undersøkinga gjev teamet eit samarbeid som gjev støtte til den nyutdanna læraren og ei innføring og hjelp til å kome inn i yrket. Men ein ser også at teamet i nokre tilfelle ikkje fungerer som ein nær samarbeidsarena. I slike situasjonar kan enkeltpersonar vere ei viktig støtte for den nyutdanna læraren i starten. To av lærarane løftar fram rektor som den personen som har støtta og hjulpet dei mykje i starten, og fleire av lærarane framhevar enkeltkollegaer som har vore viktige samarbeidspartar og som har spelt ei viktig rolle i starten på deira yrkesliv. Særleg for Beate var samarbeidet med ein annan kollega viktig for innføringa i yrket. Ho uttrykker at denne kollegaen vart som ein mentor for henne, utan at dette var ein avtale.

... ho gjorde meir enn ho trengte for meg, ho ville hjelpe fordi eg var ny.... ein er liksom avhengig av greie kollegaer, kollegaer som bryr seg om andre. Ein er liksom prisgitt det når det ikkje er lagt opp til noko støtte. (Beate)

Beate kunne kjenne det som masing når ho heile tida spurte kollegaen sin, men er samstundes svært takksam for at ho fekk jobbe i lag med nokon som brydde seg og som hjulpte henne.

To av lærarane var med i faggrupper. Dei fortel at det i desse gruppene er faglege diskusjonar og samtalar. Men påpeikar at det ofte vert svært lite tid i desse gruppene, då samarbeidstida gjerne vert brukt til anna praktisk arbeid. På skulen der Anne jobbar har dei refleksjonsgrupper. Det er grupper som er samansett på tvers av alle årsstega. I

desse gruppene diskuterer dei faglege tema og situasjonar i praksis som er felles for dei ulike årsstega.

4.4.2. Møte med skulekulturen

Samarbeidet på ein skule er også styrt av skulekulturen. I denne samanhengen ønskte eg å sjå på i kva grad dei nyutdanna lærarane kunne få del i, eller få innblikk i planleggingsarbeidet til andre lærarar, og om dette var til støtte for deira planleggingsarbeid. I tillegg ville eg sjå i kva grad dei nyutdanna lærarane opplevde at dei kunne kome med nye innspel og endringar til skulekvardagen.

Ein kan sjå eit skilje mellom innsyn i andre sine planar og andre sine undervisningsopplegg. Undervisningsopplegg er meir private og ein er avhengig av den enkelte lærar sin velvilje for å få innsyn i dette, medan felles utarbeidde planar gjerne ligg tilgjengelege digitalt på fellesområdet til skulen. Det er ein utbreidd praksis at lærarar brukar tidlegare utarbeidde planar i sitt planleggingsarbeid.

På spørsmålet om korleis det har vore å få innblikk i andre lærarar sine planar og undervisningsopplegg, er det ei felles oppfatning hos dei nyutdanna lærarane at dei møter ei positiv haldning frå kollegane sine. Alle opplever ei haldning som seier at «du må berre spørje om du lurar på noko». Og alle opplever at dei får tilbod om opplegg, eller at det vert lagt til rette for at dei kan bruke opplegg som andre har utarbeidd. Fleire av dei nyutdanna lærarane uttrykker at særleg planane var til stor hjelp for dei i starten.

Heidi uttrykker at i den utarbeidde lokale læreplanen for faget var til særleg støtte for henne. Ho kunne finne tips til undervisninga og ho brukte den som utgangspunkt for utarbeiding av ein årsplan for faget.

Mange av dei nyutdanna lærarane opplever at kollegaer deler undervisningsopplegg, og fleire av skulane har oppretta mapper på fellesområdet der slike opplegg kan delast, noko fleire av dei nyutdanna lærarane fortel at dei har hatt nytte av.

Eg synest det er ganske behageleg å kunne ha eit opplegg å kunne sjå litt på, det er tidssparande også når ein finn eit opplegg når ein har lyst til å halde på med noko. (Petter)

På skulen der Ingrid jobbar var det ein spesiell delingskultur, der lærarane laga opplegg for kvar sine fag som dei deretter delte og gjennomførte i sine klasser. Prinsippet var at i parallelle klasser skulle undervisninga vere lik. Ein skal få det same om ein går i den eine eller den andre klassa. Ingrid opplevde at ein slik delingskultur også hadde nokre negative sider. Det eine er å gjennomføre eit opplegg du sjølv ikkje har utarbeidd, då treng ein tid til å sette seg inn i opplegget og å tilpasse til sine elevar, noko ho uttrykker at ho vart betre på etter kvart. Men Ingrid opplevde også at det til tider var problematisk å skulle gjennomføre eit opplegg som ein annan lærar hadde utarbeidd. Ho opplevde at opplegget kunne bygge på ein pedagogisk tankegang som ho ikkje delte.

Det er ei heilt anna greie å gå inn i eit klasserom og ha eit opplegg du har gjennomarbeidd sjølv og det er litt med at vi tenker ulikt. Eg har ein kollega, og vi tenker pedagogisk ganske ulikt, og så gir han meg eit opplegg som eg på ein måte er pedagogisk ueinig i, det her er ikkje godt nok etter mine personlege ting, men eg må likevel gjennomføre det, for det første har eg ikkje tid til å gjere noko anna, og for det andre har eg ikkje kapasitet til å skulle lage dobbelt opp og for det tredje blir det illojalt overfor han, - nei du eg valde å ikkje gjennomføre opplegget ditt eg, fordi eg syns det var dårleg. Det blir feil, men det fører til at eg gir mine elevar ein type undervisning eller undervisningsopplegg eg ikkje kan stå inne for sjølv, det er litt kjipt. (Ingrid)

Ingrid reflekterer rundt denne delingskulturen og opplever det både utfordrande og vanskeleg. Når ho ikkje er einig i eit opplegg er det vanskeleg å kome som ny og kritisere opplegget til ein kollega. Ho fortel at ho valde å heller prøve å påverke den pedagogiske grunntanken gjennom dei opplegga ho laga i sitt fag, og gjennom samtalar og diskusjonar dei hadde på teamet. Ho ser på det som svært positivt at ho får jobbe med matematikkfaget som ho er fagleg sterk i, og fortel at ho kan tilføre elevane og lærarane noko gjennom fagleg gode opplegg. Ingrid kjenner at denne arbeidsforma passar henne ekstra godt.

På spørsmålet om dei nyutdanna lærarane opplever at dei kan kome med nye innspel og idear til organisering eller undervisning, er det ei felles oppfatning at det er rom for å kome med slike idear. Men mange uttalar at dei kjenner seg utrygge i rolla si og ønsker ikkje å kome med innspel på endringar som ikkje stemmer med skulekulturen. Ingrid opplever at hennar ønske om å gjere endringar mellom anna på planane, har vorte godt mottatt. Ho opplever at ho har fått full støtte til å gjere det. Ho grunnjev det med at ho opplever å få autoritet i kraft av utdanninga si.

Anne opplevde at samtalar med rettleiar på skulen, opna for å kome med innspel på praksis, noko ho også gjorde. Anne fortel at ho ved fleire høve tok opp saker som ho opplevde problematisk og som vart løyst gjennom samarbeidet med rettleiaren. Anne opplevde at ho påverka ein etablert praksis gjennom dette samarbeidet, noko som førte til forbetringar av praksis.

To av lærarane, Anne og Mathias, opplevde den første tida eit press på at dei skulle kome med nye idear. Dei opplevde forventningane frå kollegaene som eit prestasjonspress, og la slik eit press på seg sjølv på å prestere den første tida. Men samstundes opplevde dei også at dei hadde noko å bidra med i undervisningspraksisen.

Mykje av arbeidet på teamet handlar om praktisk planlegging. Ingrid løftar fram at dei også har faglege diskusjonar og samtalar på teamet. Nokre fortel også om faglege samtalar i faggruppene, men dei to lærarane som deltek i faggrupper seier at det vert lite tid til å jobbe i desse faggruppene. To av dei nyutdanna etterspør faglege diskusjonar og refleksjon omkring faglege tema.

Vidare skal eg sjå på i kva grad dei nyutdanna lærarane har fått rettleiing og kva betydning det har hatt for møtet med yrket.

4.5. Rettleiingsordning for den nyutdanna læraren

Alle nyutdanna lærarar skulle etter intensjonsavtalen mellom KD og KS av 2009 få tilbod om rettleiing på sin arbeidsplass (Kunnskapsdepartementet, 2009a). I dette materialet ser vi at ordningane er ulikt tilrettelagt i kommunane og på skulane. Fem ulike kommunar er representerte, med ni ulike skular. Fem av lærarane fekk tilbod om rettleiingsordning i form av rettleiar på eigen skule eller deltaking på kurs for nyutdanna lærarar i kommunen. Fire av lærarane fekk ikkje tilbod om noko form for rettleiing eller rettleiingsordning, verken frå skulen eller frå kommunen.

Eg skal no presentere dei ulike ordningane og dei nyutdanna lærarane sine opplevingar av rettleiinga og innhaldet i rettleiingssamtalane. Deretter skal eg sjå på situasjonen til dei lærarane som ikkje fekk tilbod om rettleiingsordning og korleis dei reflekterer rundt det.

4.5.1. Rettleiing på eigen skule eller i regi av kommunen

Det er ulike måtar å organisere rettleiing på for nyutdanna lærarar. Tre av lærarane har hatt rettleiing i gruppe, og desse tre opplevde at dette var positivt for deira yrkesstart. Dei fortel at det har vore viktig å kome i ei gruppe der dei kan samtale med andre nyutdanna lærarar.

... debriefe oss for kvarandre, og så får vi samanlikne notatar og vere til støtte og hjelp eller berre vise forståing og sitte og høyre på. For det har noko med at ein har behov for å tømme seg også, så det har vore ei stor hjelp eigentleg. (Henrik)

Betydninga av å få kome med det som ein kjenner er utfordrande, og at der er likesinna som berre kan høyre på eller som kan gje råd, opplever fleire som verdifullt og nyttig. At det i tillegg er ei tid som er avsett til dette gjer at dei opplever å bli tatt på alvor og at dei slik kjenner seg verdsett.

Dei lærarane som hadde rettleiar på skulen, opplevde dette ulikt. For ein av lærarane var rettleiar på eigen skule overflødig då han hadde så god kontakt med rettleiar på nyutdannakurset. To andre lærarar opplevde at tilbodet om rettleiar på eigen skule ikkje fungerte. Lærarane tok ikkje ansvaret for rettleiinga. Ein lærar meiner det var urettvist at rettleiaren skulle ha nedsett tid til å vere rettleiar, medan ho som nyutdanna, som hadde så mykje å sette seg inn i, ikkje hadde det. To av lærarane hadde både rettleiarordning på eigen skule og i kommunen. Dei opplevde at rettleiing på eigen skule og i gruppe med andre nyutdanna, utfylte kvarandre.

Eit viktig element i rettleiingssamtalane, har vore å få dele erfaringar og å høyre andre nyutdanna lærarar sine erfaringar. Viktige tema i samtalane har mellom anna vore refleksjon omkring kva ein kan gjere i utfordrande situasjonar og korleis handtere elevar, korleis førebu timane og korleis dei nyutdanna lærarane opplever starten i yrket.

Ingrid deltok på kurs som ein del av rettleiingsordninga og fekk konkrete tips om praktiske undervisningsopplegg og utprøving av konkretar til bruk i skulekvardagen og i planleggingsarbeidet. I tillegg vart det trekt fram av særleg to lærarar at rettleiingssamtalene også inneheldt refleksjon omkring egne erfaringar som nyutdanna og diskusjon av fagartiklar.

Der har vi anten tatt for oss fagartiklar, som går på det å vere nyutdanna, og prøve å reflektere omkring våre egne erfaringar som nyutdanna eller rett og slett berre prate om det som har skjedd i det siste. Er det positive eller negative ting vi vil drøfte, så gjer vi det. (Henrik)

På spørsmålet om kva betydning rettleiinga har hatt, svarar nokre av lærarane at dei hadde nok klart seg utan, men at det har vore viktig å få dele både positive og negative erfaringar, og at desse samtalanene har gjort dei tryggare i lærarrolla.

4.5.2. Inga mentorordning

Fire av dei nyutdanna lærarane fekk ikkje tilbod om rettleiingsordning i starten. To av lærarane, Heidi og Beate, uttrykte at dette var eit sakn. Begge opplevde at det ikkje var nokon som heilt hadde tid til å vise dei eller svare når dei trengte hjelp.

... eg hadde ikkje noko rettleiingsordning eller sånn som tar i mot meg på nokon måte, så eg fekk tips frå kollegaer, men det var meir sånn når dei hadde tid, sant, så det var ikkje noko orden på det liksom, ein velkomst i den forstand. (Beate)

Beate opplevde at det var tilfeldig kven som hjelpte henne. Sjølv om ho ikkje møtte uvilje hos kollegaene var det vanskeleg, ettersom ingen heilt hadde tid til å hjelpe. For Beate vart ein kollega til god støtte for henne i starten. Heidi opplevde heller inga form for mottaking eller oppfølging som nyutdanna lærar. Ho kjente at mykje var overlata til henne å lese seg fram til, og sakna system for informasjonsformidling på skulen. Heidi løftar fram fleire gongar at dei rundt henne hadde lite tid til å hjelpe. Ho uttrykker i fleire samanhengar at ho heller ikkje visste kva ho skulle spørje om og at ho difor ikkje fekk informasjon i tide. Dette var viktig informasjon om fristar, som ho ikkje fekk før fristen var svært nær. Ho sakna ein person ho kunne spørje og som hadde avsett tid til å hjelpe henne. Ho fekk vite etter kvart at det var ein person i leiinga som skulle ha ansvar for å rettleie henne, men denne personen hadde ikkje teke kontakt med henne, så det fungerte ikkje.

Espen og Petter hadde heller ikkje noko form for fast mentorordning når dei starta i læraryrket, men begge opplevde likevel at dei vart godt mottekne og at dei har fått den rettleiinga dei trengte for å kome inn i yrket, på ulike måtar. Espen følgde kontaktlæraren han skulle overta for i to veker før han sjølv tok over klassa.

Eg har fått utruleg god hjelp og rettleiing i eigentleg alt. Alt frå skriving av vekeplanar til eksamen. Og fått veldig god oppfølging i klasserom og på data, i rutinar og reglar, så eg har vorte positivt overraska. Eg har vorte tatt godt i mot. (Espen)

Espen si overtaking av klassa er uvanleg. Gjennom hospiteringa i lag med læraren som hadde klassa fekk han ei opplæring i praktiske ting ved skulen. I tillegg vart han kjent med planar og bøker og kunne spørje læraren gjennom denne opplæringsperioden før han sjølv tok over klassa. Slik fekk han innblikk i korleis den erfarne læraren handterte klassa, vart kjent med klassemiljøet og elevane, og visste kva for reglar og rutinar som gjaldt. Dette er ein uvanleg praksis og i mange situasjonar ligg ikkje tilhøva til rette for å kunne gjere det slik. Men Espen opplevde at det var ei grei innføring i yrket.

Petter hadde heller ikkje ei fast rettleiingsordning, men han fortel at han jobba tett i lag med erfarne kollegaer og slik følte at han kom lett inn i yrket.

Vi har vorte plassert i eit rom med ei som er, ja det er no ho (namn), og ho er veldig flink då, strukturert og, så det har ikkje akkurat vore eit opplegg som følger oss, men vi har hatt henne å støtte oss til, viss vi lurar på noko, kunne vi alltid spørje henne. (Petter)

Petter opplevde at det fungerte som ei slags rettleiingsordning. Han løftar fram den fysiske plasseringa på felles kontor som viktig. Slik kunne ein eldre erfaren lærar fungere som rettleiar utan at dette var ein avtale.

Vi ser at dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga har opplevd ulike rettleiingsordningar. Det er noko tilfeldige faktorar som påverkar opplevingane, som til dømes at rettleiar gjer jobben sin og at enkeltkollegaer tek på seg ei rettleiarrolle utan at det er nokon avtale om det. Dette er faktorar som spelar inn på den enkelte si oppleving av mottakinga i yrket.

4.6. Oppsummering - mange faktorar påverkar yrkesstarten

I dette kapitlet har eg presentert dei ni nyutdanna lærarane sine opplevingar av møte med yrket og møtet med planleggingsarbeidet. Skildringane deira viser at yrkesstarten kan opplevast ulikt. Det er ei mangfaldig lærargruppe og funna i analysen viser eit mangfald av faktorar som har påverka møte med yrket og planleggingsarbeidet til desse ni lærarane.

4.6.1. God eller tøff start i yrket?

Det er eit gjennomgåande trekk at møtet med arbeidsmengda og tidsbruken er særleg utfordrande eller krevjande for nyutdanna lærarar i dette materialet, der planleggingsarbeidet er ein sentral del av dette arbeidet. Ulike strategiar for å handtere arbeidsmengda og ulik grad av oppfølging, gjev ulike utfall eller opplevingar for nyutdanna lærarar. Nyutdanna lærarar som opplever eit særleg tøft møte med yrket løftar fram særleg to faktorar som grunnlag for denne opplevinga, utfordrande klassemiljø og mangelfull oppfølging frå skuleleiinga. Medan lærarar som opplever ein god start i yrket løftar fram «snille klasser» og støtte frå kollegaer og godt kollegasamarbeid som viktige faktorar for den gode opplevinga av yrkesstarten.

4.6.2. LK06 og planleggingsarbeid

Planleggingsarbeid er opplevd som særleg tidkrevjande for dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi. Dei legg særleg vekt på den praktiske planlegginga, som arbeid med å lage konkret undervisningsmateriell og å finne fram utstyr til undervisninga. I tillegg brukar dei nyutdanna lærarane mykje tid på å utarbeide svært detaljerte undervisningsplanar og mange lagar ein reserveplan i tillegg til ordinær plan for undervisninga. I dette arbeidet støttar lærarane seg aller mest til læreboka og ferdigformulerte mål i boka, og til lærarrettleiinga i faget. I tillegg nyttar dei i ulik grad LK06, årsplanar og andre lokale planar. Det er variasjon i dei nyutdanna lærarane sin kjennskap til LK06 frå utdanninga. Nokre opplever at dei har hatt nytte av det dei lærte i utdanninga i planleggingsarbeidet, medan andre opplever at undervisninga ikkje var relevant. Espen si opplevinga var at han ikkje hadde undervisning om LK06 i utdanninga.

4.6.3. Organisering og samarbeid

Samarbeid med eit team vert løfta fram som ein viktig faktor for å kome inn i yrket av fleire av dei nyutdanna lærarane. På teamet opplever dei at rettleiing kan skje naturleg. Samansetjing av lærarar i teamet og fysisk plassering vert løfta fram som faktorar som påverkar lærarane si oppleving av samarbeid med kollegaer. Samansetjinga av nye og erfarne lærarar er ein faktor som gjev grunnlag for i hovudsak gode samarbeid, slik dei nyutdanna lærarane i dette materialet opplever det.

Innsyn i andre lærarar sitt planleggingsarbeid er av betydning for nyutdanna lærarar, dei opplever støtte og velvilje hos kollegaene. Det er ei felles oppfatning at det er rom for å kome med innspel, men mange av dei nyutdanna kjenner seg likevel utrygge i rolla og ønskjer ikkje å foreslå noko som kan bryte med den etablerte skulekulturen.

4.6.4. Rettleiing i ulike former

Rettleiing er ein faktor som spelar inn på nyutdanna lærarar sitt møte med yrket. Ein kan løfte fram at dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga som har delteke i ei rettleiingsordning, i hovudsak opplever dette som nyttig og som ei viktig støtte i starten av yrket. Særleg kan vi løfte fram deltaking i gruppe med andre nyutdanna lærarar som sentralt i byrjinga.

Ein må likevel peike på at lærarane har fått tilbod om ulike ordningar, og det har vore ulikt korleis rettleiinga har fungert for den enkelte lærar. Nokre har ikkje fått rettleiingstilbod i det heile. To av lærarane opplevde likevel støtte frå personar i kollegiet som ein type rettleiing, sjølv om det ikkje var avtale om det. Dette kan gi eit bilete av at rettleiinga dei nyutdanna lærarane i mi undersøking har opplevd er meir knytt til individ enn til formelle strukturar og system. Dette viser at rettleiinga er mangfaldig og noko tilfeldig.

5. Drøfting

5.1. Nyutdanna lærarar sin planleggingspraksis

I dette kapitlet skal eg sjå på nokre av hovudtrekka i funna mine opp mot teori og forskning som er presentert i kapittel 2. I tidlegare kapittel har perspektivet på den nyutdanna læraren og grunnlag for vidare kvalifisering i yrket kome først, medan i dette kapitlet ønskjer eg å synleggjere planleggingsarbeidet i problemstillinga mi, og tek difor til med dei nyutdanna lærarane sitt planleggingsarbeid i yrkesstarten. Vidare vil eg sjå på utfordrande og støttande faktorar som dei nyutdanna lærarane opplever i yrkesstarten og om dette kan påverke vidare kvalifisering i yrket. Dette er faktorar knytt til møtet med arbeidsmengda, tidspress og utfordrande klassemiljø. Deretter vil eg sjå på møtet med skulen, skulekulturen og kollegaer og ulike rettleiingsordningar dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga har fått tilbod om. Dette er faktorar eg vil sjå i lys av læreplanteori (Engelsen, 2012; Goodlad, 1979) og perspektiv på utvikling av profesjonskompetanse (Dale, 1993) i yrket. I tillegg vil forskning på nyutdanna lærarar vere sentralt i drøftinga.

I denne undersøkinga kjem det fram to perspektiv knytt til læreplan. Det eine er knytt til kjennskap til LK06 og læreplanarbeid frå utdanninga og det andre er knytt til bruk av læreplan og læremateriell i yrket. Først vil eg sjå på kunnskap om læreplanarbeid frå utdanninga og deretter bruk av læreplan og andre læremiddel i yrkespraksis.

5.1.1. Utdanning og kjennskap til LK06

Gjennom utdanninga skal studentar få kunnskap om mellom anna læreplan og læreplanarbeid, heiter det i *Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning* (2010). Den nye rammeplanen for lærarutdanninga har eit tydeleg krav om at kandidaten skal ha kunnskap om læreplan og læreplanarbeid. Intervjupersonane i mi undersøking har alle tatt lærarutdanning etter gammal ordning, og kjem difor under tidlegare forskrift, *Forskrift til rammeplan for allmennlærer* (2005). Denne forskrifta overlet til den enkelte institusjon å bestemme mellom anna fagleg innhald i fagplan for utdanninga, utover det som er bestemt av rammeplanen. Ein sjekk av tilgjengelege emneplanar viser at didaktikk og læreplanarbeid er ein sentral del av studiet (Høgskulen i Volda, 2010). Eg har ikkje studert desse planane vidare i mi undersøking og byggjer såleis på uttale frå

intervjupersonane mine når det gjeld i kva grad dei har kjennskap til LK06 frå utdanninga og kjennskap til læreplanarbeid frå utdanninga.

Dei nyutdanna lærarane i mi undersøking har i stor grad kjennskap til LK06 frå utdanninga og mange av dei uttrykker at dette har vore nyttig kunnskap å ha med seg inn i yrket. Eg vil likevel løfte fram variasjonar i svara deira. Dei opplevde til dømes at undervisninga om læreplan handla om den historiske utviklinga av læreplanar, noko som til dømes ein av lærarane ikkje såg nytten av i yrkeskvardagen. Vidare er det ei oppleving av manglande undervisning av LK6, noko som kan eksemplifiserast ved at ein av lærarane fortel at han ikkje hadde kjennskap til LK06 frå utdanninga. Ei slik oppfatning kan henge saman med studenten si oppleving av relevans i utdanninga (Heggen & Terum, 2010). I kva grad studenten opplever at arbeid med læreplan og læreplanteori har relevans for møtet med yrket vil ha betydning for studenten si forståing og oppfatning av teorien. I mange samanhengar opplever nyutdanna lærarar først relevans når dei har erfaring frå praksis, noko som i studietida kan føre til at avstanden mellom teori og praksis kan vere stor (Grimen, 2008). Den nyutdanna læraren si oppleving av manglande kjennskap til LK06 frå utdanninga kan vere eit døme på ein slik situasjon, der undervisning om læreplan og læreplanarbeid vart opplevd lite relevant for studenten og slik ikkje har festa seg som kunnskap.

Felles for dei fleste lærarane i denne undersøkinga er at dei har 4-årig lærarutdanning. To av lærarane har eit anna utdanningsløp, som gir grunnlag for ulike kunnskarar frå utdanninga. Ein lærar har tatt PPU i tillegg til fagutdanning og ho uttrykker tydeleg at ho gjennom PPU hadde lite undervisning om læreplanarbeid. Ein annan lærar, Ingrid, har masterutdanning i matematikkdidaktikk noko som har gitt henne ein annan kunnskap om læreplanarbeid og LK06. Ingrid har gjennom si utdanning fått opplæring i å nytte ei analytisk tilnærming til elevane si læring. Gjennom intervjuet kjem Ingrid fleire gongar inn på at i hennar jobb er det elevane si læring som står i fokus, og ho er opptatt av korleis ho på best mogleg måte kan legge til rette for læring for elevane. At utdanninga påverkar yrkespraksisen finn vi støtte for hos Caspersen og Aamodt (2010) som framhevar at det er samanheng mellom utvikling i læraryrket og måten studentar studerer på (Caspersen & Aamodt, 2010, s. 43). Dette vil kunne påverke kvaliteten i undervisningspraksisen, ettersom val av studiestrategiar heng saman med grad av kunnskapssøking og sjølvstende seinare i yrkeslivet.

Gjennom intervjuet kan ein sjå at utdanninga har spelt ei rolle for korleis Ingrid forhold seg til overordna planar som skal omsettast til praksis (Goodlad, 1979). Ho legg ned mykje tid i planleggingsarbeidet, og er særleg opptatt av å gjere ein grundig jobb og nyttar i stor grad overordna planar i dette arbeidet.

Både utdanninga og studenten sjølv er sentrale for dei nyutdanna lærarane sin kjennskap til og bruk av ulike planar i yrket. Korleis teori og undervisning vert forstått og oppfatta, og kva grunnlag ein har for å omsette overordna planar i undervisningspraksis, vil vere påverka av desse faktorane. Utdanning som vert opplevd relevant for studenten, vil kunne danne grunnlag for å utvikle kunnskap som kan kjennest nyttig i ein yrkeskvardag, og slik vere til hjelp når læraren skal utvikle sin yrkespraksis.

5.1.2. Kjennskap til og bruk av læreplan og årsplanar i yrket

Det er ein grunnleggande føresetnad for lærarar sitt arbeid i skulen at dei kjenner og brukar LK06. Forsking (Bachmann, 2005; Hodgson et al., 2012; Vibe, 2012; Vibe & Hovdhaugen, 2013) viser at den generelle delen av LK06 er lite representert i det lokale arbeidet med læreplan hos lærarar generelt. Det er først og fremst læreplanane i faga som er utgangspunkt for planleggingsarbeidet til lærarane. Eit gjennomgåande trekk i mi undersøking er at alle lærarane brukar LK06 til utarbeiding av årsplanar, medan den er lite i bruk elles i planleggingsarbeidet. Eg har ikkje undersøkt kva for del av LK06 som var utgangspunkt for planleggingsarbeidet for dei nyutdanna lærarane, men ut frå kva dei svarar på spørsmål om bruk av LK06, er det grunn til å tru at det er fagplandelen lærarane brukar i planleggingsarbeidet sitt. Mange av lærarane svarar at LK06 vert brukt som ein kontrollinstans for å sjekke at ein har dekt måla, noko som tyder på at det er fagplandelen med kompetansemål som er brukt. LK06 vert vidare brukt av dei fleste til å revidere ein allereie utarbeidd årsplan. Dette fortel noko om korleis lærarane i mi undersøking forhold seg til læreplanen og omset den til undervisningspraksis, ein omsettingsprosess som er omtalt i Goodlad (1979). I arbeid med læreplanar kan vi tenke og kommunisere ved hjelp av kategoriar (Engelsen, 2012). Dette vert konkretisert som mål, innhald, metode og vurdering. Når lokale læreplanar skal utarbeidast kjem den enkelte sitt pedagogiske syn og verdioppfatning fram. Ulik prioritering og vektlegging kan gi ulike læreplanar. Å lage ein lokal læreplan er meir enn å liste opp ei rekke mål

(Engelsen, 2012). Ein må gjere val som er knytt til alle sidene som har med skule og opplæring å gjere. Arbeidsmåtar er ein lite vektlagt kategori i læreplanen, dette bør utgjere ein sentral del av lærarar si drøfting i lokal læreplan, hevdar Engelsen (2012). Når dei nyutdanna lærarane i mi undersøking reviderer ein alt utarbeida årsplan, kan dei misse viktig refleksjon omkring val av innhald og mål. Det vert i liten grad lagt vekt på at dei nyutdanna lærarane skal bli introdusert for planane, og dei prioriteringane som er gjort i desse. Ved revideringar der mål og innhald ikkje vert diskutert i nokon grad, vert det heller ikkje grunnlag for å utvikle ei felles forståing av ord og omgrep i planane. Dette kan gi eit svakt grunnlag for utvikling av læreplananalyse.

Ei revidering av tidlegare planar kan også føre til at lærarar vert ført inn i ein etablert praksis, der dei overtek planane slik dei er utarbeidd utan sjølvstendig tenking omkring eigen praksis. Dette kan ein sjå døme på hos Espen som ikkje deltok på revidering av årsplanen. Ein omsettingsprosess der dei nyutdanna lærarane ikkje deltek i drøftingar omkring mål og innhald, kan gi eit svakare eigartilhøve til årsplanen noko som kan vere ein medverkande faktor til den låge bruken av årsplanar som ein ser i undersøkinga mi.

Ferdig utarbeidde planar kan vere ei støtte i starten som eit rammeverk for å lette arbeidet med å kome inn i yrket, og nokre av dei nyutdanna lærarane skil seg ut i bruk av planar. Dei to lærarane som jobbar på ungdomssteget brukar årsplanane i større grad enn dei som er lærarar på barnesteget i planeggingsarbeidet. Det er mogleg at dette har bakgrunn i at planane har ulikt detaljnivå og slik får ulik betydning i den daglege bruken. I tillegg er det ein lærar, Ingrid, på barnesteget som uttrykker at ho brukar årsplanen mykje, i tillegg til at ho også brukar felles kommunale planar mykje. Skulen ho jobbar på har motteke rettleiande kompetansemål for kvart årssteg, noko som skal jobbast inn i årsplanane ved skulen. Ingrid tek desse i bruk med ein gong, då ho ser på desse måla som kvalitetssikra og eit godt grunnlag for undervisningsplanlegginga. Ingrid legg mykje arbeid i å legge eit godt grunnlag i planane ho nyttar i undervisninga, og vurderer mål og innhald i opplæringspraksisen. Ho uttrykker samstundes at ho er den på sitt team som brukar planane mest. Ingrid er svært opptatt av at planarbeidet vert kvalitetssikra. Bachmann (2005) viser i si undersøking at lærarar med fem års utdanning eller meir brukar planar oftare enn dei med kortare utdanning. Dette kjenner vi igjen hos Ingrid. Gjennom utdanninga har Ingrid fått kunnskap om læreplanarbeid og læreplananalyse og prøvd ut ein praksis som sikrar best mogleg læring for elevane, noko Ingrid uttrykker er

grunnlaget for arbeidet ho gjer. Ein ser at ho opplever overordna planar som sentrale og viktige i hennar operasjonalisering av læreplanen.

I kva grad lærarane brukar LK06, årsplan og andre planar i planleggingsarbeidet, heng saman med erfaring så vel som utdanning, hevdar Bachmann (2005). Ho finn at lærarar med fem år eller meir med undervisningserfaring brukar planar oftare enn lærarar med kortare erfaring. I intervjuet kjem det fram at nokre nyutdanna lærarar opplever at dei brukar planane meir enn dei erfarne lærarane på teamet. Dette kan illustrerast ved Ingrid og Mathias som har ei oppfatning av at andre meir erfarne lærarar ikkje forhold seg til eller brukar årsplanen eller andre overordna planar like mykje. Deira oppleving stemmer ikkje med Bachmann (2005) si undersøking. Sidan dette er lærarane sine oppfatningar, må ein ta høgde for at lærarane i undersøkinga mi ikkje nødvendigvis har fullt innsyn i andre lærarar si planlegging, og at deler av planlegginga kan vere skjult for kollegaer. Det er truleg at erfarne lærarar som har jobba med planar og mål for undervisninga lenge, kan undervise på rutine og erfaring og planlegg meir i hovudet og lagar mentale planar. Øzerk (2010) hevdar at erfarne lærarar oftare lagar ein mental plan, enn mindre erfarne lærarar. Ein mental plan vert ikkje synleg for kollegaer. I ein slik praksis kan det vere vanskeleg å inkludere nye idear og endringar som skjer i overordna planar. Dette finn vi representert gjennom kommentaren til Mathias som opplever at dei erfarne lærarane og eldre kollegaer har ei haldning som uttrykker at arbeid med læreplanen er strevsamt, og at dei ønskjer å halde seg til tidlegare utarbeidde planar. Det er lettare å sjå på temaet for arbeidsperioden utan å måtte diskutere mål og innhald med utgangspunkt i læreplanen.

I ein mental planleggingsprosess kjem ikkje omsettingsprosessen fram, noko som kan føre til at dei nyutdanna lærarane oppfattar erfarne lærarar si planlegging som lite reflekterande og utviklingsretta, medan rutine og erfaring kan gi grunnlag for ein slik planleggingspraksis. Dette er eit døme på at læreplanen vert operasjonalisert på ulike måtar av lærarar som skal iverksette den, slik vi finn det eksemplifisert hos Goodlad (1979).

Når LK06 og årsplanen er lite brukt i planleggingsarbeidet av lærarane i mi undersøking, kva er då retningsgivande for deira planleggingsarbeid? Vidare skal eg presentere dei nyutdanna lærarane sin bruk av læreboka.

5.1.3. Læreboka som støtte eller styring?

Bachmann (2005) viser i si undersøking at læreboka er det mest brukte hjelpemiddelet i planleggings- og undervisningsarbeidet til lærarane. Læreboka formidlar langt på veg mål og innhald i LK06, og representerer ei kopling mellom læreplan og undervisningspraksis. For dei nyutdanna lærarane i mi undersøking er det gjerne læreboka som vert retningsgivande for det vidare planleggingsarbeidet.

Bachmann (2005) si undersøking viser vidare at lærarane er godt nøgde med korleis læreplanen er ivaretatt i læreboka. Ved å følge innhaldet i ei lærebok, eller ein årsplan som er laga ut frå ei lærebok, kan lærarar forklare og legitimere at undervisninga er i tråd med mål og innhald i læreplanen (Bachmann, 2005). Slik kan lærarar utarbeide årsplanar og undervisningsplanar med utgangspunkt i lærebøker utan å forholde seg til læreplanen konkret.

Likevel ser eg at dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi, problematiserer bruk av læreboka som viktigaste dokument i undervisningsplanlegginga. På spørsmålet om kva som var den viktigaste ressursen, var det vanskeleg for fleire å svare, for mange såg på læreboka som viktigast, samstundes som dei såg på læreplanen som ryggrada i planleggingsarbeidet. Det kom fram at dei nyutdanna lærarane har lært at læreboka ikkje skal vere styrande for undervisninga, men at den gjerne var det likevel. Dette førte til refleksjon i intervjusituasjonen omkring læreboka sin plass i planleggingsarbeidet og legitimering av læreplanen. Mange «veit» at det er LK06 som skal vere grunnlaget for undervisninga, og når læreboka er utarbeidd ut frå LK06 kan ein då seie at læreplanen er det viktigaste dokumentet likevel. Fleire av lærarane legitimerer bruk av læreboka på bakgrunn av dette perspektivet, noko som samsvarar med undersøkinga til Bachmann (2005). Bachmann framhevar at ei svakheit ved læreboka som legitimering av læreplanen, er at læreboka vert til i ein lukka sirkel. Læreboka vert gjerne produsert av lærarar og vert difor tilpassa ein praksis slik lærarar kjenner den, og ikkje i like stor grad tilpassa ein revidert læreplan. Dette kan føre til at læreboka kanskje ikkje fyl læreplanen så godt som ein ønsker å tru. Dette dannar vidare grunnlaget for den kunnskapen dei nyutdanna lærarane har om at undervisninga ikkje skal bygge på læreboka, men på læreplanen.

90 prosent av lærarane brukar lærebøkene ofte, medan 4 prosent aldri brukar lærebøker (Bachmann, 2005). I mange lærebøker finn ein mål for opplæringa og forslag til arbeidsmåtar og opplegg, noko lærarane i undersøkinga mi opplever er til hjelp og støtte i planleggingsarbeidet. Det kan vere vanskeleg å formulere mål for undervisninga i starten, noko som kan illustrerast ved Mathias som uttrykker at det er som ein teknikk å formulere mål. Han opplevde at læreboka var til støtte i hans arbeid, der fann han ferdig formulerte mål, og han uttrykker at forlaget hadde gjort jobben for dei og at «då slepp ein nesten å tenke». (Mathias)

Dette kan vise behovet for å synleggjere planleggingsprosessar og målformuleringar for nyutdanna lærarar, for å gi dei eit verktøy til bruk i planleggingsarbeidet. Læreboka er ein støttande faktor for dei nyutdanna lærarane, då mange lærebøker gir rammer for undervisninga med konkrete mål og arbeidsmåtar. Men det er ein fare for at «vanen» med å berre bruke læreboka vert etablert som gjeldande praksis i ein usikker og hektisk startfase.

Læreboka vert i mange samanhengar styrande for undervisninga, noko fleire av lærarane i undersøkinga mi understreka. Eit døme på det er Heidi som opplever at læreboka er styrande også fordi den var styrande for utarbeiding av den lokale læreplanen, noko ho opplevde som uheldig. Ho vart styrt til å bruke nettopp den læreboka sjølv om ho ønskte å bruke anna læremateriell i undervisninga og i planlegginga.

På den andre sida kan ein også sjå døme på at læreboka spelar ei mindre rolle i planleggingsarbeid og i undervisninga. For Anne er læreboka i bruk berre i arbeidet med å lage ein årsplan. I undervisningsplanlegginga brukar ho mest internett. Ho opplever at ho finn mange gode nettressursar som ho brukar i undervisninga, og slik vert det naturleg å bruke internett framfor boka i planlegginga. Ho brukar mykje tid på nett likevel, og ser på det som ei lette i planleggingsarbeidet og som ein god innfallsvinkel til læringsaktivitetar for elevane. Elevane til Anne er 1.-klassingar, noko som også får konsekvens for planlegginga då dei ikkje brukar så mykje bøker i undervisninga.

Fleire av dei andre nyutdanna lærarane, fortel at dei brukar internett både i planleggingsarbeidet og i undervisninga. I planleggingsarbeidet vert internett nytta til å tileigne seg kunnskap om eit tema eller fagområde i staden for å bruke til dømes

lærarrettleiinga. Vidare vert internett brukt i undervisninga mest for å få variasjon i arbeidsmåtar i opplæringa.

Dette viser at sjølv om læreboka er mest nytta i planleggingsarbeidet til dei nyutdanna lærarane, er også andre ressursar som internett sentrale, noko som kan gi eit bilete av dei nyutdanna lærarane sine ulike operasjonaliseringar av læreplanen (Goodlad, 1979).

5.1.4. Nyutdanna lærarar sitt behov for detaljplanlegging

For nyutdanna lærarar er oversikt viktig i planleggingsarbeidet i startfasen (Amundsen, 2008). Ein praksis ein ser i mi undersøking, er at lærarane utarbeidar svært detaljerte undervisningsplanar og gjerne ein reserveplan i tillegg. Gjennom nøye planlegging, notering og gjennomgang av aktuelle aktivitetar i undervisninga, møter den nyutdanna læraren elevane med ei vissheit om at dei veit kva dei skal gjennomføre, noko dei uttalar gir dei tryggleik i rolla.

Ein slik måte å operasjonalisere læreplanen på, gjennom detaljerte planar, står i sterk kontrast til Øzerk (2010) sitt syn på planleggingsarbeidet. Øzerk er kritisk til at lærarar brukar mykje tid på å notere ned planar som gjerne ikkje vert gjennomført slik ein planlegg, fordi det skjer uføreseielege ting i eit klasserom. Han løftar fram betydninga av å planlegge for ei hensikt, og at gode pedagogar planlegg ikkje for planlegginga si skuld. I tillegg hevdar han at ved å bruke ein mental plan kan ein lettare nytte handlingsrommet og innspel som kjem spontant. Læraren vert difor meir fleksibel i undervisningssituasjonen. Øzerk (2010) framhevar i sin argumentasjon at undervisninga vert betre når ein er mentalt førebudd og ikkje følgjer ein rigid plan. Utgangspunktet for Øzerk sin kritikk er at han er bekymra for at byråkratisering av opplæringsplanlegging overbelastar lærarane og kan øydelegge motivasjonen i læraryrket. Ein slik planleggingspraksis som Øzerk skildrar krev erfaring. Dei nyutdanna lærarane i mi undersøking fortel at dei kan lage ein mental plan i fag dei er særleg sterke i, og kjenner seg trygge i. For det er nettopp ønske om tryggleik i rolla som gjer at dei brukar mykje tid på detaljerte planar.

Ein detaljert plan kan gi tryggleik i undervisningssituasjonen, noko som kan opne for eit handlingsrom der læraren kan samhandle betre med elevane. Eit døme på det kan ein sjå hos Ingrid, som uttrykker at når ho har laga ein detaljert plan vert ho tryggare i

undervisningssituasjonen og kan møte uføreseielege situasjonar betre. Dette kan ein sjå som eit motsett perspektiv på handlingsrommet enn det Øzerk (2010) skildrar, der han hevdar at ein rigid plan ikkje vil kunne gi eit slikt høve til samhandling.

Ein praksis med rigid planlegging i starten, kan gje rutinar som også kan verte påverka av byråkratiseringspresset, og slik verte etablert praksis. Men lærarane i mi undersøking ønskjer å kome over i ein fase der dei ikkje treng å lage så detaljerte planar, noko dei også opplever at dei gjer etter ein viss periode. Etter kvart som dei får erfaring sluttar dei å lage reserveplanar og detaljerte planar, då noterer dei ned mindre og kan ta aktivitetar som høver til situasjonen litt meir spontant.

Ein kan sjå føre seg nokre ulemper ved mental planleggingspraksis i eit kollegasamarbeid, der felles planlegging er utbreidd praksis. Samarbeid utan synlege planleggingsdokument kan gjere samarbeid utfordrande. Omsettingsprosessar (Goodlad, 1979) og refleksjon omkring læreplanspørsmål og undervisningsspørsmål vert ikkje synlege og kan føre til mistydingar. Dette framhevar at planleggingspraksis også må ivareta det kollegiale samarbeidet (Dale, 1993). Synleggjering av praksis er sentralt også i utviklinga av eigne rammeverk i planleggingsarbeidet for den nyutdanna læraren. Grossman (1990) uttrykker at planleggingsarbeidet er døme på ein prosess som treng å bli eksplisitt før det kan bli rutine. Nilssen (2010) vektlegg betydninga av å gjere kunnskap tilgjengeleg for nye lærarar og peikar på at den synlege planlegginga til dei erfarne lærarane kan vere eit viktig grunnlag for at dei nyutdanna lærarane kan etablere eigne rammeverk for planlegging. Gjennom ei synleggjering kan erfarne lærarar bidra til å vise korleis læreplan kan omsettast i praksis og gje grunnlag for forståing og refleksjon omkring ein slik omsettingsprosess. Dette kan vidare utvikle lærarane sin *curriculum literacy*, og utviklar evna til å lese, forstå og tolke læreplanen (Engelsen, 2012).

Å lytte til elevar og respondere på det dei seier, er ein føresetnad for samspel og gode læringsprosessar i klasserommet (Nilssen, 2010). I ein planleggingsprosess er mål for undervisninga sentralt og Nilssen (2010, s. 129) påpeikar at mål er med og gir retning og fokus på elevane si læring. Samstundes er mål for undervisninga med og *utviklar vanen med å sjå*, som Nilssen (2010, s. 138) skildrar det. Dette kan illustrere at perspektivet på planlegginga til dei nyutdanna lærarane er ulikt. Ingrid sin praksis er eit døme på eit

perspektiv der elevane sine læringsprosessar er i sentrum. Ingrid er opptatt av elevane si læring frå ho startar i yrket. Dette samsvarar med Østrem (2010) sin kritikk av stadieteoriane der ho understrekar at utviklinga til dei nyutdanna lærarane er ulike og ikkje kan plasserast i ei lineær utvikling frå eit stadium til eit anna. Nokre lærarar er ekspertar frå dei startar, medan andre lærarar er noviser i mange år.

Ein planleggingspraksis med detaljplanlegging viser korleis nyutdanna lærarar i undersøkinga mi operasjonaliserer læreplanen i starten av yrket. Dei har behov for tydelege rammeverk i byrjinga av læraryrket. Dette kan ein sjå som ein rigid plan med lite rom for tilpassing til elevane sine innspel og behov, eller som ein plan som gir tryggleik i rolla og slik handlingsrom til å samhandle med elevane.

5.2. Møte med særlege utfordringar i yrket

Både gjennom kunnskapsgrunnlaget og presentasjon av empiri har vi sett at nyutdanna lærarar opplever møtet med yrket ulikt. Ein kan likevel løfte fram nokre faktorar mange nyutdanna lærarar opplever som utfordrande i starten. Her vil eg presentere møtet med arbeidsmengda og tidspresset, og deretter møtet med elevane og undervisningssituasjonen i denne undersøkinga. Korleis handterer dei nyutdanna lærarane desse utfordringane, og korleis påverkar desse faktorane planleggingsarbeidet?

5.2.1. Møte med arbeidsmengda

Mange lærarar opplever at den første tida i yrket er prega av stor arbeidsmengde (Hanssen et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013) og mange opplever at dette er krevjande. Det er både på grunn av krav dei nyutdanna lærarane set til seg sjølve og krav dei opplever frå omgjevnadane (Larsen, 2008). Det er eit gjennomgåande trekk at alle lærarane i denne undersøkinga opplever møtet med alle dei ulike arbeidsoppgåvene som utfordrande og at dei opplever at arbeidsmengda er særleg stor i starten. Det er naturleg at det er mykje å sette seg inn i når ein startar i yrket, men likevel opplever og handterer lærarane dette noko ulikt. Larsen (2008) legg vekt på krav den nyutdanna set til seg sjølv for å oppleve meistring i yrket. Dette kan illustrerast gjennom Ingrid som understrekar at starten av hennar yrkeskarriere i stor grad var prega av dette. Ingrid la ned ei stor arbeidsmengde for å imøtekome dei krava ho sette til sin

undervisningspraksis i møte med eit utfordrande klassemiljø, noko som inneheldt mellom anna nøyte planlegging av struktur i klasseromsarbeidet. Ingrid hadde ein standard for kva som måtte gjennomførast ut frå krav ho sette til seg sjølv i denne fasen. Dette førte til at arbeidsmengda og trykket vart for stort og det enda med ei sjukmelding for henne.

Eit anna døme på møtet med arbeidsmengda ser vi hos Henrik. Han opplevde at dei første to månadane inneheldt mange arbeidsoppgåver og ansvar, og opplevde fysiske smerter med utgangspunkt i arbeidspresset dei første månadane. Henrik beskriv at skal han handtere si rolle som lærar, må han senke ambisjonsnivået. Han kastar nokre ideal over bord med ein gong.

For å belyse at dei nyutdanna lærarane handterer møtet med yrket ulikt, ønskjer eg å sjå Ingrid sin måte å handtere trykket på opp mot Henrik si handtering av møtet med trykket i starten av yrkeskarriera. Ein må her også ta høgde for at situasjonen ikkje er lik og at det er fleire faktorar som påverkar situasjonen. Men ein kan sjå dette i eit utdanningsperspektiv. Ingrid kommenterer at ho er særleg ambisiøs på eigne vegne, noko ho hevdar heng saman med kunnskapen ho har tileigna seg gjennom masterutdanninga. Fallhøgda er særleg stor for Ingrid som har høg didaktisk utdanning, og ein kan sjå at ho legg eit særleg press på seg sjølv og sine eigne prestasjonar. Ingrid held oppe prestasjonsnivået medan Henrik senker ambisjonane. Er utdanninga ein faktor som lettar overgangen til yrket, eller er det slik at utdanninga gjev eit særleg prestasjonspress? Det siste kan illustrerast gjennom Ingrid som har kunnskap om kva som skal til for å legge til rette for gode opplærings situasjonar og gjer det ho kan for å gjennomføre dette i praksis, og slik vert ein faktor som i ein startfase fører til prestasjonspress og arbeidspres. Ingrid ønskjer ikkje å senke ambisjonsnivået. Får det betydning for kvaliteten om ein senker ambisjonsnivået? Henrik uttrykker at han senker ambisjonane for å «ikkje drukne før haustferien». Vi ser at Henrik sitt mål i denne fasen er å «overleve». Henrik opplever at det er betre at han er til stades som lærar enn at han skal bukke under. Sett i lys av at mange nyutdanna lærarar sluttar i yrket er det positivt å innsjå sine avgrensingar og «overleve» den første tida i yrket utan å drukne i arbeid. Slik sett er det nok ein kvalitet at han senker ambisjonsnivået i ein startfase og er til stades i arbeidssituasjonen. Men det er lett at vanar vert etablert i ein startfase, noko som kan få betydning for den vidare utviklinga i yrket (Elstad, 2013).

Vi ser at dei nyutdanna lærarane handterer arbeidsmengda ulikt og at det påverkar planleggingsarbeidet på ulike måtar, både ved at ein aukar planleggingsarbeidet og ved at ein senkar ambisjonane og slik minskar planleggingsarbeidet. Vi ser at dette gjev ulike utfall hos lærarane. Vidare skal eg presentere dei nyutdanna lærarane sine opplevingar av tidspress i yrkesstarten.

5.2.2. Møte med tidspresset

Skuledagane er hektiske, og nyutdanna lærarar opplever eit særleg tidspress (Hanssen et al., 2010; Skaalvik & Skaalvik, 2013). I mi undersøking vert tidspresset framheva av alle lærarane. Dei opplever at det er mange oppgåver på kort tid og stadige fristar dei skal halde. Det er mykje dei skal sette seg inn i og dei opplever at dette tek tid. Det er ei ekstra belastning for nokre av dei nyutdanna lærarane, at det er vanskeleg å få svar på spørsmål. Informasjon om skulen si verksemd er ein faktor som kan gi noko oversikt for dei nyutdanna lærarane (Amundsen, 2008). I tillegg kan oversikt frigjere tid i ein travel kvardag. Manglande informasjonsformidling i starten av yrket vart opplevd som frustrerende av nokre av lærarane i undersøkinga mi. Dette kan illustrerast ved Beate som fortel om korleis det vart gjort forsøk på å legge til rette for informasjonsoverføring om skulen sine sentrale aktivitetar. Ho fekk utdelt eit skriv med stikkord for skulen sine aktivitetar utan vidare forklaring. Den nyutdanna læraren opplevde det som forvirrende, å få eit ark med ord og omgrep som ho ikkje hadde innhald i. Ho måtte gå til ein av kollegaene sine for å få forklart kva som låg i dette. Dette var noko som i utgangspunktet var meint som hjelp og støtte, men vart meir som frustrasjon. I tillegg illustrerer dette at synleggjering av kva som låg i dette skrivet, kravde meir tid enn berre å levere ut eit ark.

Ein kan også sjå dette som eit døme på taus kunnskap, og korleis taus kunnskap kan kome til uttrykk. Kunnskap som kan framstå som sjølvstøtt, og som ein trur ikkje treng vidare forklaring. Berger (2008, s. 64) omtalar dette som underforstått og uuttrykt kunnskap som erfarne lærarar får, og samanliknar det med ekspertar sin intuitive handlingsberedskap (Dreyfus & Dreyfus, 2003, s. 33). Den erfarne læraren har opparbeidd seg ei ekspertise gjennom erfaring frå ulike situasjonar, og som gir grunnlag for ein intuitiv respons i kvar situasjon. Når ein ny situasjon oppstår er vurderingane gjort i liknande situasjonar tidlegare og er difor ikkje synlege i eksperten si intuitive handling. I tillegg er innhald i ord og omgrep diskutert tidlegare gjennom mange års

erfaring i yrket, og ein har ei oppfatning av kva som ligg i omgrepa. For nyutdanna lærarar handlar det om at dei erfarne lærarane sine vurderingar, grunngevingar og refleksjon omkring praksissituasjonar, vert synleggjort (Nilssen, 2010).

For å kunne reflektere over handlingar i lærarkvardagen treng lærarane tid. Schön (1991) omtalar tidsrommet ein lærar har til å vurdere ulike handlingar som handlingstidsrommet. Mange av dei nyutdanna lærarane i mi undersøking kjem stadig igjen med at det er mangel på tid til samtale, og uttrykket «hadde vi berre hatt tid» er gjentakande. Tid til samtale og refleksjon står i samanheng med handlingstvangen (Dale, 1993). I undervisningssituasjonen er det forventningar om handling og det er behov for umiddelbar handling i mange situasjonar. I ein pressa situasjon vert då handlingstvangen høg. Ein kjem inn i ein spiral der det ikkje vert etablert rom for drøftingar og samtale, og ein får ikkje utvikla handlingskompetansen. Slik vert det sentralt å legge til rette for nyutdanna lærarar både gjennom samarbeid på team og i andre faggrupper, men også gjennom rettleiingsopplegg der det kan vere tid til samtale og diskusjon. Betydninga av tid kan illustrerast gjennom Anne si rettleiingsordning der ho opplever at det er verdifullt at det er sett av tid berre til henne. Dette er samtaletid der ho kan løfte fram det som ho lurar på og som ho ønskjer å diskutere med sin rettleiar. Samtale og refleksjon gjer lærarar tryggare i dei vala dei gjer (Dewey, 2009, s. 24) og påverkar slik både planleggingsarbeidet og handlingane i undervisningssituasjonen.

I motsetnad til Anne si oppleving av rettleiinga på skulen kan ein sjå Ingrid si oppleving av rettleiingssituasjonen. Ingrid opplever at rettleiinga er tidkrevjande. Ho vel å delta på rettleiinga som ho får tilbod om på eigen skule, men opplever det urettvist å ikkje ha nedsett tid til dette på lik linje med rettleiaren sin for å delta på rettleiingsmøta. På grunn av tidspresset kan rettleiinga opplevast som ei ekstra byrde for dei nyutdanna lærarane, hevdar Ulvik (2009). Det er ikkje lagt godt nok til rette for dei nyutdanna lærarane sine behov.

Fleire av dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi ser læraryrket i lys av privatliv og stifting av familie. Dei uttrykker at familieliv ikkje er forenleg med tidsbruken i lærarjobben, og ser ikkje korleis dei kan kombinere full jobb med familieliv. Særleg legg dei vekt på at dei første åra i yrket vanskeleg let seg kombinere med familieliv. Skaalvik

og Skaalvik (2013) understrekar i si undersøking at tidspresset påverkar både fritid og familieliv for unge lærarar. Er det slik at tidspresset i yrket er så stort at ein ikkje kan planlegge å etablere familie før ein har kome inn i yrket? Kan ein legge til rette for nyutdanna lærarar slik at tidspresset i yrkesstarten vert lågare? Hoveid (2008) framhevar nettopp behovet for å legge til rette for å møte tidspresset dei nyutdanna lærarane opplever i den første fasen av yrket.

Vidare skal eg presentere korleis tilrettelegging av arbeidsoppgåver kan verke inn på yrkesstarten for nyutdanna lærarar.

5.2.3. Betydninga av arbeidsoppgåvene i yrkesstarten

Undersøkingar viser betydninga av særleg å legge til rette for arbeidsoppgåver for den nyutdanna læraren (Grimstæth, 2008). Skaalvik og Skaalvik (2013) viser i undersøkinga si at nye lærarar gjerne vert sett til å undervise klasser som andre lærarar ikkje vil ha, eller at dei vert sett inn som timelærarar i fleire klasser, noko dei understrekar kan gi ei uheldig første erfaring med arbeidet som lærar. Nytilsette er ofte vikarar i korte eller lengre periodar. Det kan føre til at dei ikkje vert inkludert i lærargruppa og i lærarsamarbeid på lik linje med andre lærarar.

Dette finn vi også eksemplifisert i datamaterialet mitt. Mathias og Ingrid, var tilsett i korte vikariat i den første jobben og opplevde ein særleg tøff start i yrket. Begge desse lærarane opplevde til ei viss grad at dei fekk klasser som ingen andre ville ha. Dei skildrar eit krysspress mellom å måtte ta på seg oppgåver dei vert spurt om og å meistre dei utfordringane dei møter. Dei kan ikkje be om for mykje hjelp, då dei må vise seg fram på ein slik måte at dei får halde fram i lærarjobben. Dette kan føre til at ein tek på seg for mange oppgåver og utfordringane vert særleg store for nyutdanna. Dette finn vi støtte for hos Ulvik (2009) der ho viser at lærarar i det første yrkesåret må bevise at dei fortener fast tilsetting. I kontrast til dette kan vi sjå ein arbeidssituasjon der det er lagt til rette for ei innføring i yrket, slik vi til dømes kan sjå det i Anne sin startsituasjon i yrket. Ho starta i ei 50 prosent stilling og fekk auke etter kvart som ho var klar for det. Dette gjev ulike møte med yrket og påverkar opplevinga av yrkesstarten og høvet til å oppleve meistring i byrjinga. Men ein kan stille spørsmål ved om det er slik at ein må starte i redusert stilling som lærar for å føle at ein skal meistre yrket? Skal ein ikkje kunne forvente at det bør leggjast til rette for meistring i ei full stilling? Med den nye

arbeidsavtalen (Kunnskapsdepartementet & KS, 2014a) er det bestemt at nyutdanna lærarar skal ha noko nedsett undervisningstid i starten, men er dette slik at det monnar for dei nyutdanna lærarane? Ein slik avtale er i alle fall signal om at situasjonen til nyutdanna lærarar er pressa og at det er nødvendig å gjere grep for å lette arbeidstrykket og tidspresset i startfasen.

Det er også ein fordel å legge forholda til rette slik at dei nyutdanna lærarane møter eit klassemiljø dei kan meistre (Grimsæth, 2008). I materialet mitt var det to av dei nyutdanna lærarane som opplevde å få klasser som «ingen andre ville ha», noko som medførte ein spesielt tøff yrkesstart. Dette kan illustrerast i Mathias sin situasjon som vart slik at han valde å ta eit år utanfor læraryrket etter denne erfaringa. Han trong ei tenkepause for å vurdere om han ville halde fram i læraryrket.

For den andre læraren, Ingrid, var også møtet med klassemiljøet medverkande til ein særleg tøff start. Ho starta i to jobbar i løpet av dei to første åra og begge gongane opplevde ho å få særleg krevjande elevgrupper. Den andre gongen møtte ho eit klassemiljø der det hadde utvikla seg ein kultur der alle kunne gjere slik dei ville. Ingrid måtte kjempe for å få den hjelpa og støtta ho meinte klassa trong for å kunne betre klassemiljøet. Ho hadde ei klar formeining om kva som måtte gjerast for å skape eit godt læringsmiljø for elevane. Det krev kunnskap å sjå kva som trengst, og det krev styrke å setje fram krav om kva som trengst for å betre ein utfordrande klassesituasjon.

Masterutdanninga har gitt henne tryggleik og kunnskap om korleis ein kan legge til rette for læring, «gjennom den masteren skjønar eg kor viktig dei grunnleggande tinga er» (Ingrid). Ho seier ho fekk styrken til å stå på for elevane gjennom tilbakemeldingar og respekt frå kollegaene sine. Ein kan kanskje tenke at ein annan nyutdanna lærar vil kunne tru at det er ein sjølv som ikkje har god nok kompetanse og difor er klassemiljøet dårleg. For Ingrid sin del var det klart at dette var noko ho trong hjelp til å kunne forbetre.

Dei nyutdanna lærarane i mi undersøking, møter ulike arbeidsoppgåver i den første jobben. Dei opplever at det er ulikt korleis skulen har lagt til rette for dei som nyutdanna lærarar. Dette fekk, som vi såg, betydning for særleg ein av dei nyutdanna lærarane som valde å ta eit år vekk frå yrket etter ein tøff start med utfordrande arbeidsoppgåver. Vi ser at tilrettelegging av arbeidsoppgåver for dei nyutdanna lærarane kan få betydning

for deira meistring i yrket. Dette korresponderer med Bjerkholt (2013, s. 454) si undersøking som viser at ulike arbeidsoppgåver vil gi ulike behov for rettleiing og støtte i arbeidssituasjonen. Vidare skal eg no sjå på møtet med skulen og skulekulturen, og ulike støttande faktorar for dei nyutdanna lærarane i ein yrkesstart.

5.3. Møte med skulekultur

Møtet med skulekulturen fortel noko om skulen som lærande organisasjon (Säljö, 2001). Korleis dei nyutdanna lærarane vert møtt i yrket har betydning for deira profesjonelle utvikling (Berger, 2008). Nyutdanna lærarar har ein kompetanse frå utdanninga som dei skal vidareutvikle i yrkespraksisen. Skulekulturen dei møter vil danne grunnlag for utviklinga vidare i yrket.

5.3.1. Synet på nyutdanna lærarar sin innverknad på møtet med skulen

Berger (2008) skil mellom ein kollektivt retta skulekultur og ein individuelt retta skulekultur. Det er naturleg å ta utgangspunkt i dette skiljet når eg ser på skildringar av møtet med skulen. Synet på nyutdanna lærarar er sentralt i møtet mellom arbeidsplass og nyutdanna lærar. Dei nyutdanna lærarane møter ulike kulturar. Eg vil no sjå på lærarane sitt høve til vidare kvalifisering i yrket i lys av situasjonar lærarane skildrar frå møtet med yrket.

På den eine sida finn eg skildringar der den nyutdanna læraren er mykje overlata til seg sjølv og på eiga hand må prøve å finne svar på spørsmåla sine. Vi kan til dømes sjå dette hos Heidi som fortel om eit møte med yrket som er prega av lite informasjon og lite rettleiing. Ho opplevde at det var tilfeldig kven som kunne støtte og hjelpe henne når ho stod fast og lurte på noko, etter prinsippet om kven som hadde tid akkurat då.

Informasjon om skulen og ordningar som gjeld for skulen måtte ho leite seg fram til på eiga hand, og ho opplevde at det var vanskeleg å orientere seg i starten. Skulen hadde lite system på informasjonsoverlevering til nyutdanna nyttilsette, noko som gjorde at ho opplevde starten som særleg tøff. Dette er døme på ein individuelt retta skulekultur og synet på nyutdanna lærarar som kompetente og klare til å gjennomføre arbeidsoppgåvene ein skal som lærar, men utan syn for at ein treng innføring i skulen si verksemd, og utan syn for tilrettelegging for ei vidare kvalifisering i yrket.

På den andre sida finn eg skildringar der den nyutdanna læraren vert møtt som ein likeverdig deltakar i kollegiet. Jakhelln (2008) løftar fram betydninga av at nyutdanna lærarar kan bidra med å sjå kritisk på ein etablert praksis gjennom sitt utan-frå-blikk. I ein skulekultur der det er ope for å stille kritiske spørsmål ved etablert praksis, er det høve til utvikling og endring av praksis. Dette kan illustrerast gjennom Anne sitt møte med yrket der ho vart møtt med forventningar og der ho opplevde at ho kunne bidra i skulekonteksten. Hennar samtalar med rettleiar, på eigen skule, har i fleire samanhengar bidrege til å endre eller løyse problematiske forhold i og rundt hennar klasse og slik ført til ein forbetra praksis. Slik opplevde Anne at hennar utanfrå-blikk vart nytta i utvikling av ein skulesituasjon, sjølv om dette i hovudsak omhandla hennar klasse. Anne møtte ei haldning hos rettleiaren sin som opna for at ein kunne kome med kritiske merknadar til ein etablert praksis. Samstundes opplevde ho det som ei forventning frå sine kollegaer at ho skulle bidra med nye impulsar og nye idear i praksisfeltet. Desse forventningane opplevde ho i starten som noko stressande, men ser likevel at det har lagt til rette for at ho kunne kome med innspel og idear. Ho erfarte med dette at ho kunne tilføre noko til skulen. Dette viser ei generell haldning til henne som nyutdanna lærar og den kompetansen ho har med seg inn i yrket, og er slik eit uttrykk for ein framtidsretta kultur der den nyutdanna læraren vert møtt som ein likeverdig deltakar og at ho som nyutdanna har noko å bidra med inn i praksisfeltet. Erfarne og nyutdanna lærarar kan stimulere kvarandre og læring kan gå begge vegar, noko Bateson omtalar som ein komplementær relasjon (Bateson, 1978).

Å bli møtt med forventningar og som ein ressurs med ny kunnskap til skulen, vil danne grunnlag for meistring og utvikling av sjølvtilitt i yrket, og slik vere uttrykk for ein framtidsretta kultur der ein ønskjer utvikling (Berger, 2008). Samarbeid med kollegaer er sentralt for ein lærande skulekultur. Vidare vil eg sjå på korleis ein lærande kultur kan utviklast gjennom tilrettelegging for faste møteplassar.

5.3.2. Deltaking i team og samtalekulturen

Samarbeidet er ein viktig del av skulekulturen og deltaking i team er ein faktor som er viktig for nyutdanna lærarar (Amundsen, 2008; Day et al., 2007; Grimsæth, 2008; Jakhelln, 2011; Raaen & Aamodt, 2010). Teamet vert løfta fram som ein viktig møteplass for samarbeid og refleksjon omkring praksis (Dale, 1993). Dale understrekar at

kollegialitet og dialog er føresetnadar for utvikling av ein reflektiv praksis. Han hevdar at lærarane treng «trening i tenking» omkring undervisningsspørsmål og læreplansspørsmål (Dale, 1993, s. 13). Gjennom samarbeid der refleksjon omkring undervisningsspørsmål og læreplansspørsmål er systematisk, vil ein kunne styrke den didaktiske kompetansen. Ein kompetanse som spelar inn på læraren si evne til planlegging, gjennom å stille kritiske spørsmål til eiga undervisning og sjå kritisk på føringar i læreplanen. Alt med mål om å betre læreprosessane til elevane.

Alle lærarane i undersøkinga mi deltok i ulike samarbeidsgrupper. Dei deltok på eit eller fleire team, noko mange av dei opplevde som viktig for å kome inn i yrket i starten. Men det var ikkje nødvendigvis slik at det var refleksjon og diskusjon omkring hendingar i praksis eller opplæringsspørsmål som var innhaldet i samtalanane på teamet. Samarbeidet på teamet i denne undersøkinga handla i stor grad om praktisk tilrettelegging og organisering av undervisning, og elles var det lite refleksjon omkring undervisningspraksis og faglege diskusjonar. To av dei nyutdanna lærarane etterspurde faglege diskusjonar både på team og i kollegiet elles. Dei opplevde at teamsamarbeidet deira var lite framtidsretta, noko som kan illustrerast ved Petter som mellom anna nemnde at «det er ikkje mykje læring inne i bildet» (Petter). Kvam (2014, s. 147) understrekar i si undersøking at samtalar mellom lærarar handlar mest om praktiske forhold og koordinering og ikkje om analyse og drøfting. Caspersen og Raaen (2010) peikar også på at nyutdanna lærarar i mindre grad prioriterer å belyse pedagogiske spørsmål i teamsamarbeid, og at samarbeid i stor grad handlar om å fordele arbeidsoppgåver og ansvar. Ei slik samarbeidsform ser Bjerkholt (2013) kan ha betydning for den kompetansen dei nyutdanna utviklar, der mangel på møteplassar for refleksjon kan senke dei faglege og pedagogiske ambisjonane til dei nyutdanna lærarane (Raaen & Aamodt, 2010).

Fagleg engasjement får lite vekst når dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi opplever lite tilrettelegging for faglege diskusjonar. Dette kan føre til at desse lærarane glir inn i ein kultur som ikkje stimulerer til utvikling. Skulen har etablerte kommunikasjonsmønster og rutinar for samarbeid som pregar skulekulturen. Bateson (1978) omtalar miljø der alle er samstemte når det gjeld åtferd og meiningar, som miljø med ein sirkulær kommunikasjon. Dette er miljø som er sjølvforsterkande, der ein vil få meir av det same og ein ikkje vil få utvikling. Dette kan ein sjå i møtet Mathias skildrar

frå samarbeidet med sine kollegaer, der hans oppleving av situasjonen er at dette er *kaffislabberas*, og at det er vanskeleg å etterspørre faglege diskusjonar.

Som nyutdanna er det ikkje lett å kome utanfrå og stille kritiske spørsmål eller kome med ønske om diskusjonstema, sjølv om nokre av lærarane i undersøkinga mi ønskjer meir faglege samtalar. Ein kan sjå at lærarar som særleg ønskjer meir faglege samtalar i kollegiet kan kome i ein situasjon der dei vert passive deltakarar og der dei glir inn i eit etablert mønster i skulen (Helgesen, 2014). Slik kan deira faglege og pedagogiske ambisjonar verte svekka. Difor er teamsamarbeidet og samtalekulturen mellom lærarane sentral for å legge til rette for utvikling for den nyutdanna læraren.

Eit teamsamarbeid der arbeidsoppgåvene blir fordelt utan vidare samarbeid kan føre til ein individualistisk praksis (Munthe, 2005). Ein slik praksis kan ein sjå døme på i Beate sitt samarbeid med teamet. Beate opplever at hennar erfarne teamdeltakararar ikkje ser behovet for så mykje samarbeid ettersom «alt går greitt», medan Beate som nyutdanna saknar å ha eit samarbeid der ho kan få litt meir støtte i planleggingsarbeidet.

Ein møteplass der det er didaktisk refleksjon omkring praksis og der elevane sine læringsprosessar er i sentrum, dannar grunnlag for utvikling av ein refleksiv praksis (Dale, 1993). Ein slik praksis kan ein sjå døme på hos Ingrid. Ho beskriv eit samarbeid med teamet sitt der deltakarane fordeler arbeidsoppgåvene og kvar lærar utarbeider opplegg i ulike fag. Dette kunne danne utgangspunkt for ein individualistisk praksis, men det er tydeleg at i dette samarbeidet er det ein kultur for å diskutere og reflektere omkring undervisningsopplegga i teamet, både før og etter gjennomført undervisning. Dette opplever Ingrid som svært nyttig for utvikling av eigen praksis. Samarbeid i team kan slik legge til rette for eit kritisk blick på handlingar og val ein gjer, og bidra til at ein utviklar dømmekraft og gjer begrunna val i planleggingsarbeidet (Dale, 1993; Mathisen, 2008).

Eg vil også løfte fram ei anna samarbeidsgruppe som kan danne grunnlag for profesjonsutvikling. Det er deltaking i refleksjonsgruppe. Dette kan vi til dømes sjå gjennom Anne si skildring av samarbeidet i ei gruppe der dei diskuterer praksisrelaterte hendingar som er felles for alle årsstega. Dette kan danne grunnlag for ei felles forståing av situasjonar og slik skape ei felles referanseramme for skulen si verksemd (Grimsæth & Hallås, 2013, s. 17).

Faste møteplassar, som teamsamarbeid, gir rammer for kollegasamarbeid. Men ein ser at innhaldet i samarbeidet er ulikt, og ikkje alle opplever at det er lagt til rette for refleksjon og utvikling i teamsamarbeidet. Eit teamsamarbeid er difor i seg sjølv ingen garanti for fagleg støtte og utvikling. I det neste kapittelet vil eg presentere korleis ein av dei nyutdanna lærarane nyttar samarbeidet og handlingsrommet i ein utviklande praksis.

5.3.3. Samarbeidsform og handlingsrom

Skulen sine sosiale og kulturelle normer dannar utgangspunkt for læraren si profesjonelle utvikling (Dahllöf, 1967). Rammene set grenser for kva faktorar som kan verke inn og kva som er mogleg å gjennomføre. I det følgjande vil eg belyse korleis rammene kan styre lærararbeidet og samstundes gje rom for utvikling.

Gjennom overordna mål og prinsipp frå kommunen og skuleleiinga vert rammene gitt for nokre av dei nyutdanna lærarane. Ingrid og teamet hennar må til dømes følgje eit overordna prinsipp om at elevane ved skulen skal få så lik undervisning som mogleg. Dette betyr i praksis at det skal sjå likt ut på veggane i klasseroma og Ingrid og hennar team vel også å gjennomføre kvarandre sine undervisningsopplegg.

Ingrid møter nokre utfordringar i dette samarbeidet. Ho ser at når ho skal gjennomføre undervisningsopplegg som ein av hennar kollegaer har utvikla, opplever ho ei konflikt, ei verdikonflikt (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Opplegga følgjer ikkje hennar pedagogiske syn og held ikkje den standarden ho har for si undervisning. Dette opplever ho er vanskeleg. For det første ønskjer ho ikkje å gjennomføre eit undervisningsopplegg som ho ikkje står for. For det andre har ho ikkje tid til å utarbeide eit nytt opplegg, og ho opplever det illojalt å ikkje gjennomføre det som kollegaen har utarbeida. Vidare kjenner ho at det er vanskeleg å kritisere ein erfaren kollega.

Denne situasjonen kan ein sjå i lys av ulike perspektiv. Ein kan samanlikne læraren med ein funksjonær, som utfører arbeidsoppgåver. Østrem (2008, s. 174) hevdar at skulen og lærarane har mista moglegheit for autonom og fri yrkesutøving gjennom pålegg og direktiv frå andre, og samanliknar læraren meir med ein funksjonær enn ein profesjonell lærar. Handlingsrommet til Ingrid er påverka av kulturen som vert praktisert på dette teamet og er styrt av dei overordna føringane frå kommunen. Slik

kan ein seie at handlingsrommet er innskrenka på grunn av styring frå kommunen og leiinga ved skulen, og ho kunne framstått meir som ein funksjonær. Men gjennom Ingrid og temaet hennar sine løysingar vil eg vise korleis ein kan bruke dei gitte rammene i ein utviklande prosess.

Teamet til Ingrid har ein praksis der dei diskuterer opplegga både før og etter gjennomføring. Slik legg dei eit vurderande samarbeid til grunn for undervisninga dei gjennomfører. Daglege og vekentlege mål vert diskutert og analysert. Lærarane planlegg og vurderer opplæringa med bakgrunn i læreplan og vurderer forarbeid og etterarbeid, noko som opnar for utvikling av refleksiv praksis (Dale, 1993; Kvam, 2014).

Ingrid opplever at samtalanane på hennar team er gode for å kvalitetssikre undervisningsopplegga og for å endre og forbetre opplegga, og ho opplever at det er rom for diskusjon og å stille spørsmål. Likevel kjenner ho at det er vanskeleg som nyutdanna lærar å kritisere det den erfarne læraren har utarbeidd. Samstundes opplever ho at ho gjennom masteren sin kjenner seg fagleg trygg og at ho har aksept og tillit frå dei andre lærarane. Ingrid vel difor å påverke dei andre lærarane på teamet gjennom å presisere sitt syn gjennom sine opplegg og slik prøve å påverke dei andre lærarane. Ho vel å påverke gjennom å fremme sin kunnskap i sine opplegg. Dette viser at Ingrid bidreg inn i skulekulturen med sin kunnskap og har eit reflektert forhold til både sin eigen praksis og til korleis ho kan utvikle den og skulen sin praksis. Dette kan ein knyte til læraren si profesjonalisering som kjem til uttrykk gjennom evna til å utnytte handlingsrommet, og at læraren vert ein kontinuerleg læreplanutviklar (Øzerk, 2010). Denne måten å samhandle på bidreg til utvikling av didaktisk kompetanse på teamet, der evna til å stille spørsmål til eigen undervisningspraksis er sentral for utvikling av didaktisk kompetanse (Dale, 1993).

5.3.4. Kollegaer si betydning for yrkesstarten

Teamet har i mange samanhengar fått oppgåva med å informere og hjelpe den nyutdanna læraren inn i yrket (Amundsen, 2008). Fleirtalet av dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi framhevar at teamet og nære kollegaer har hatt ei viktig rolle for å kome inn i yrket i starten av yrkeskarriera. Nokre av dei nyutdanna lærarane opplever at kollegaene på teamet har hatt ei sentral rolle i rettleiinga av dei som nyutdanna lærarar.

Samansetjinga av lærarar på teamet er ein faktor som påverkar kollegasamarbeidet. Mathisen (2008) understrekar, at eit møte mellom ny og erfaren kan opne for ny kunnskap. Dette kan illustrerast ved to av lærarane som opplever at å samarbeide med erfarne lærarar er særleg gunstig for dei som nyutdanna lærarar. Ein annan lærar, som også jobba i lag med erfarne lærarar, opplevde på den andre sida at det var lite tak i dei «eldre» lærarane og at det difor var lite framdrift i arbeidet. Dette belyser eit mangfald av lærarar der relasjonar er personavhengige.

For enkelte lærarar i undersøkinga mi, som ikkje har opplevd eit nært samarbeid med teamet, kan ein sjå at andre har teke rolla som den nære kollegaen eller den nære rektoren som har fungert som støtte for den nyutdanna læraren. Til dømes løftar Beate fram betydninga av ein kollega og hennar støtte i starten av yrkeskarrieren, og to av dei andre lærarane løftar fram nær støtte av rektor i ein startfase som betydningsfull.

Utviklingsprosessar hos dei nyutdanna lærarane kan skje både i uformelle og i formelle kollegiale fellesskap, og Berger og Jakhelln (2014) finn at den uformelle rettleiinga i starten har stor betydning for dei nyutdanna lærarane. Vidare vil eg sjå på formelle ordningar for rettleiing og betydninga av det i yrkesstarten for dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga.

5.4. Tilbod om rettleiing?

79 prosent av skuleeigarane i Norge oppgir at dei har eit opplegg for rettleiing av nyutdanna lærarar i sine kommunar (Kunnskapsdepartementet, 2011; Kunnskapsdepartementet & KS, 2014b). Desse systema kan variere frå strukturerte system med faste rettleiingsordningar til meir tilfeldige ordningar med ei haldning frå rektor om at det er «berre å spørje». Samstundes viser undersøkingar knytt til rettleiingsprosjekt at det er utfordrande å etablere eller endre læringskulturar i enkelte skular og at det tek tid å etablere gode rettleiingstilbod (Tiller, 2014). For dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi er det fem av ni lærarar som får tilbod om rettleiingsordning. Så mange som fire lærarar opplever å ikkje få eit slik tilbod. Likevel er det to av dei lærarane som ikkje har fått rettleiingstilbod som kjenner seg godt mottekne på skulen og som ikkje saknar ei rettleiingsordning, medan to andre som ikkje har fått tilbod om rettleiingsordning i det heile, saknar dette i starten på sitt lærarvirke. Eg vil no presentere dei ulike ordningane dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga

har opplevd og kva betydning det har hatt for deira yrkesstart og deira start på ei vidare utvikling i yrket. Deretter vil eg sjå kva for faktorar som har vore sentrale for dei lærarane som ikkje fekk tilbod om ei formell rettleiingsordning.

Tre av dei nyutdanna lærarane deltok i grupperettleiing, og dei understreka betydninga av samtale med og støtte frå likesinna. Dei opplevde at eit viktig element i samtalane var å få dele erfaringar og å høyre andre nyutdanna lærarar sine erfaringar. Dette stemmer godt overeins med funn Berger og Jakhelln (2014, s. 122) gjorde i si undersøking om rettleiingsforma, der samtale med likesinna vert opplevd som viktig i rettleiinga. Ein av lærarane som deltok på grupperettleiing valde å takke nei til rettleiing på eigen skule, då han opplevde at kontakten med rettleiaren i gruppa var så god at han ikkje hadde behov for ein rettleiar til. To andre lærarar opplevde at rettleiaren på eigen skule ikkje tok ansvaret og difor fungerte ikkje denne rettleiingsordninga. Medan dei to siste lærarane fekk rettleiing både i gruppe og individuelt på eigen skule. Dei opplevde at både rettleiinga i gruppe og den individuelle rettleiinga fungerte fint, og at dei hadde ulikt innhald og slik utfylte kvarandre. Vi ser at rettleiingstilboda lærarane i mi undersøking opplevde er mangfaldige, og at det er fleire faktorar som påverkar kva som er god rettleiing for den enkelte. Dette finn vi støtte for hos Bjerkholt (2013) som understrekar at nyutdanna lærarar har ulike rettleiingsbehov, og at desse er knytte til den arbeidssituasjonen dei står i. Arbeidsoppgåver og ulike utfordringar vil kunne gi ulikt behov for rettleiing. Bjerkholt understrekar at innhaldet i samtalane i stor grad er prega av arbeidsoppgåvene lærararbeidet består av. Ho ser også samanheng mellom den enkelte nyutdanna sin skulekontekst, fagleg og emosjonelt engasjement og fokus i rettleiingssamtalane (Bjerkholt, 2013, s. 503). Innhaldet i samtalane til dei nyutdanna lærarane i mi undersøking har vore prega av å få dele erfaringar, refleksjon omkring kva ein kan gjere i utfordrande situasjonar og praktiske tips knytt til korleis ein handterer elevar, korleis ein førebur timar og korleis dei nyutdanna lærarane opplever starten i yrket. I tillegg vart det trekt fram av særleg to lærarar at rettleiingssamtalene også inneheldt diskusjon av fagartiklar. Ein kan sjå at desse er særleg mottakelege og klare for faglege diskusjonar, noko ein kan sjå i samanheng med fagleg engasjement og ein skulekontekst som er handterbar for den nyutdanna læraren.

Rettleiinga kan gi støtte og perspektiv på lærararbeidet (Amundsen, 2008, s. 43), og kan fungere som grunnlag og innføring i ein refleksiv praksis. For å etablere eit

utgangspunkt for utvikling av ein refleksiv praksis (Dale, 1993) eller sagt med Nilssen (2010, s. 142) sine ord «utvikle vanen med å reflektere», så kan ein sjå rettleiinga som eit viktig møtepunkt for å etablere ein praksis og sette yrkesstarten i perspektiv. Mange av dei nyutdanna lærarane uttrykker at dei etter eitt år ikkje kjenner same behovet for rettleiing som i starten av yrket, så rettleiingssamtalar kan ha ein avgrensa tidsperiode for å bidra til å etablere ein slik praksis.

Dei nyutdanna lærarane i undersøkinga mi som har motteke rettleiing er godt nøgde og alle opplevde at dette har vore positivt i yrkesstarten. Medan lærarane som ikkje har hatt ei formell rettleiing har hatt ulike erfaringar i starten. To lærarar opplevde eit nært kollegasamarbeid som ei god form for rettleiing inn i yrket, der erfaring og fysisk samlokalisering spelte ei viktig rolle. Samstundes opplevde to lærarar manglande rettleiing og sakna dette i sin yrkesstart.

Faktorar som ein støttande kollega, kollegagruppe eller rettleiar er sentralt for ei god oppleving av yrkesstarten. Oppleving av ein vanskeleg start i læraryrket i undersøkinga mi, er knytt til lite informasjonsformidling og lite synleg leiing i starten. Bjerkholt (2013) påpeikar at nyutdanna lærarar er spesielt sårbare i starten av yrkeskarriera og ein av faktorane er nettopp møte med samarbeidskultur og leiingskultur. Det er eit leiingsansvar å legge til rette for ein situasjon som fremjer meistring hos den nyutdanna læraren og samstundes ivareta den nyutdanna sin eigen kompetanse. Skulen og leiinga har eit ansvar for å legge til rette for nye lærarar (Utdanningsdirektoratet, 2006).

5.5. Oppsummering

Dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga har hatt ulike møte med yrket. Utgangspunktet for dette er både ei mangfaldig lærargruppe med ulik utdanning og møte med ulike skulekulturar. Faktorar som har vore sentrale for deira opplevingar av yrkesstarten, og som legg grunnlag for vidare kvalifisering i yrket, kjem fram i mine funn. Eg vil no løfte fram to av intervjupersonane i denne undersøkinga og belyse nokre faktorar som i særleg grad har påverka deira yrkesstart og deira planleggingsarbeid. Desse to lærarane er valde for å illustrere sentrale faktorar som kan gi ei vidare kvalifisering i yrket.

Ingrid viser ein refleksiv praksis gjennom sitt planleggingsarbeid. Ho opplever at overordna planar, som læreplan, kommunale planar, årsplanar er sentrale og viktige i hennar planleggingsarbeid. Ho legg mykje arbeid i planleggingsarbeidet og er opptatt av at arbeidet skal vere kvalitetssikra, noko ho gjer gjennom å ta i bruk dei retningsgivande kompetansemåla som er utarbeidd av utdanningsetaten i kommunen. Ingrid står fram med tydelege tankar om at elevane si læring er det sentrale, og ho legg ned ein stor arbeidsinnsats for å legge til rette for gode læringsprosessar for elevane. Hennar planleggingspraksis kan ein sjå i samanheng med kunnskap og ei etablert refleksiv haldning til eigen opplæringspraksis. Ingrid har masterutdanning, og det er grunn til å tru at utdanninga har gitt henne auka kompetanse i læreplananalyse og i læreplanarbeid. Slik kan ein sjå utdanninga som ein faktor som har gjeve henne ein kompetanse som dannar eit grunnlag for læreplananalyse og tilrettelegging for læring for elevane. Samstundes er det også viktig å løfte fram kollegasamarbeidet som bidreg til å halde oppe refleksjonsnivået og kan bidra til vidare kvalifisering i yrket. Gjennom drøftingar kan dei utvikle felles rammer og felles forståing for opplæringa. Rettleiinga gjev henne støtte i lærararbeidet og gjennom rettleiarkurs får ho faglege tips og fagleg påfyll. Ein kan sjå at sentrale faktorar som kollegialitet, dialog og fagleg påfyll slik legg til rette for ei vidare utvikling i yrket i lys av Dale (1993) sine kompetansenivå.

Anne møter ein skulekultur som opnar for ei vidare kvalifisering i yrket. Ho vart møtt med ei haldning som viste forventning til henne som nyutdanna lærar og til hennar kompetanse. Ho hadde ein rettleiar på skulen som opna for at ho kunne kome med kritiske spørsmål omkring etablert praksis, noko som gjorde at ho kunne bidra med sitt utan-frå-blikk til forbetring av ein etablert praksis i skulen. Dette speglar ei haldning på skulen at den nyutdanna læraren er ein likeverdige deltakar, og har noko å bidra med inn i skulekulturen. Samstundes hadde dei syn for henne som nyutdanna og at ho trengte særleg tilrettelegging og støtte i starten. Ho var i starten tilsett i 50 prosent, og fekk auke stillinga etter kvart som ho var klar for det. Vidare var det på denne skulen lagt vekt på at lærarane skulle utveksle erfaringar på tvers av team og alle lærarane deltok i refleksjonsgrupper. Det var sett av fast møtepunkt til refleksjon omkring undervisningsspørsmål lærarane opplevde i kvardagen, samstundes som dette var kopla til diskusjon omkring faglege tema. Dette viser at skulen la til rette for deltaking i fleire grupper for samtale og refleksjon. Slik kunne skulekulturen bidra til at den nyutdanna

læraren fekk trening i å stille kritiske spørsmål og dermed kome inn i ein reflektiv praksis som kunne styrke den didaktiske kompetansen. For ei vidare utvikling i yrket er eit møte med ein inkluderande og framtidsretta skulekultur ein faktor som legg til rette for meistring og dannar grunnlag for vidare kvalifisering i yrket.

Lærarane står i ulike rammer og nyttar handlingsrommet ulikt. Krav og forventningar påverkar den enkelt læraren si meistring i yrket. Å bli møtt med forventningar og som ein ressurs med ny kunnskap til skulen, der læring kan gå begge vegar, vil kunne legge grunnlag for meistring og utvikling av sjølvtilitt i yrket. Møtepunkt med andre kollegaer er ein sentral faktor som kan danne grunnlag for vidare kvalifisering. Men det er ikkje likegyldig kva som er innhaldet i desse møtepunkt. Sentralt i gode samarbeid er informasjonsformidling og høve til utvikling av ein reflektiv praksis. Slike møtepunkt kan vere i lag med kollegaer eller i lag med rettleiar. Mine funn viser også at ikkje alle har fått erfare slike gode møtepunkt, noko utsegner om mellom anna manglande rettleiing og informasjonsformidling viser.

Gjennom drøftinga ser ein også at utdanning har stor betydning for utvikling av ein reflektiv praksis og profesjonskompetanse. Studiestrategiar og ulike utdanningsvegar kan ha betydning for grad av kunnskapssøking og sjølvstende i læraryrket. Slik kan grunnlaget for å utvikle evne til å lese, forstå og tolke læreplanen vere ulikt.

Utdanninga, møtet med yrket og møtet med skulen er faktorane som har vorte spesielt belyst i denne oppgåva. Vi ser at både den enkelte lærar, utdanninga og skulen har betydning for den opplevinga dei nyutdanna lærarane i denne undersøkinga har. Det er ulike møte, ulike rammer og ulik handtering av møtet med yrket. Dette illustrerer eit mangfaldig bilete av faktorar som påverkar nyutdanna lærarar sitt møte med yrket og grunnlaget for vidare kvalifisering i yrket.

6. Avslutning

Som tidlegare vist er møte med skule og skulekultur ein faktor som i stor grad påverkar dei nyutdanna lærarane si oppleving av yrket. Den første tida som lærar er avgjerande for den vidare kvalifiseringa og påverkar om læraren blir verande i yrket. I denne oppgåva har eg søkt å få djupare innsikt i nyutdanna lærarar sitt møte med yrket og då særleg møte med planleggingsarbeidet. Eg har studert faktorar som kan ha betydning for planleggingsarbeidet og for profesjonalisering i yrket.

Funn i undersøkinga mi understøttar tidlegare påviste samanhengar. Dette kjem fram mellom anna i utfordringane som dei nyutdanna lærarane opplever. Det er mange oppgåver og mykje å sette seg inn i, noko som fører til at dei nyutdanna lærarane opplever ei stor arbeidsmengde og stort tidspress, og for mange nyutdanna lærarar kan overgangen til yrket opplevast som overveldande. Dette er faktorar som heng i hop, stor arbeidsmengde gir mindre tid til planlegging. Tidspresset får spesielt innverknad på planleggingsarbeidet. Mangel på tid til refleksjon og samtale kan svekke den vidare utviklinga i yrket.

I forskning og empiri finn ein at samarbeid i team og med kollegaer, og deltaking i rettleiingsordningar, kan vere støttande faktorar for nyutdanna lærarar. Kunnskapen om lokalt læreplanarbeid er låg, og det er varierende grad av systematikk i det lokale arbeidet med læreplanar. Ein lærande skulekultur med kollegialitet, faste møtepunkt og dialog omkring opplæringspraksis, er sentral for å etablere og utvikle ein refleksiv praksis omkring læreplanarbeidet. Dette kan gi ei plattform for framtidsretta arbeid i skulen.

Mitt materiale viser at dei nyutdanna lærarane ikkje er ei homogen gruppe, men at dei har ulike opplevingar knytt til ulike faktorar i møte med yrket. Det er både gode og mindre gode opplevingar av møte. Mindre gode opplevingar syner i hovudsak manglar ved skulen si tilrettelegging for nyutdanna lærarar. Utdanning og individuelle skilnadar så vel som møte med den enkelte skule og skulekultur, er mellom faktorane som påverkar opplevingane til dei nyutdanna lærarane. Dette kan vise kompleksiteten og mangfaldet av faktorar som påverkar dei nyutdanna lærarane sine opplevingar av møtet med yrket.

Særeigne funn i undersøkinga er knytt til samanhengen mellom planleggingsarbeidet og utfordringane dei nyutdanna lærarane opplever i yrkesstarten. Dei nyutdanna lærarane opplever at yrkesstarten er krevjande og at planleggingsarbeidet tek tid. I dette arbeidet støttar dei seg gjerne til rammeverk for planlegginga gjennom til dømes tidlegare utarbeidde årsplanar og målformuleringar i lærebøkene. I tillegg utarbeider dei detaljerte undervisningsplanar, med nøye skildringar av kva dei som lærarar skal utføre. Dei har gjerne også utarbeidd ein skriftleg reserveplan for å vere budd på uføreseielege situasjonar.

I ein slik startsituasjon er det sentralt for ei vidare utvikling i yrket at ein vert introdusert for ein praksis med rom for refleksjon omkring mål og innhald i ein undervisningspraksis. Slik kan nyutdanna ta del i ein dialog som opnar for å utvikle evna til å analysere og forstå læreplanarbeid. I eit slikt møte vil innhaldet i rammeverka som den nyutdanna læraren støttar seg til, få ei vidare meining. Ein kan etter kvart lausrive seg og utvikle eigne rammeverk.

I møte med yrket vert kunnskap omkring den nyutdanna læraren viktig, slik at ein kan legge til rette for møte som kan gje utvikling både for den enkelte lærar og for skulen. Denne studien har hatt som intensjon å få fram perspektiv på den nyutdanna læraren si oppleving av yrkesstarten særleg knytt til planleggingsarbeidet, og kva faktorar som har verka inn på desse opplevingane. For vidare forskning er det stadig aktuelt å innhente meir kunnskap om korleis skulen kan ivareta og legge til rette for utvikling for nyutdanna lærarar, både gjennom formaliserte rettleiingsordningar, og i meir uformelle samanhengar. Å auke kunnskapen i skulen om kva som kan vere til støtte for den nyutdanna læraren vil kunne ha betydning for å legge til rette for gode møte og at lærarane vert verande i yrket. Sjølv om datamaterialet i denne undersøkinga ikkje er slik at ein kan generalisere, kan studien forhåpentleg vere eit bidrag i arbeidet med å rette merksemd mot temaet.

7. Referansar

- Amundsen, P. (2008). Ferdig utdannet og nybegynner. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 39-49). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Bachmann, K. (2005). *Læreplanens differens: formidling av læreplanen til skolepraksis*. Trondheim: NTNU.
- Bateson, G. (1978). *Steps to an ecology of mind* (Optrykk 1978. utg.). New York: Ballantine Books.
- Berg, G. (2000). Skolkultur i ett elevperspektiv. I: Ø. Lægden (Red.), *Skolekultur i fokus*. Kristiansand S: Høyskoleforlaget AS.
- Berger, A.-H. (2008). Det første møtet forteller mest. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 61-70). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Berger, A.-H., & Jakhelln, R. (2014). Betydningen av form og kontekst i veiledning av nyutdannede lærere. I: E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 107-124). Bergen: Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom: En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledersamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Phd, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.
- Brinkmann, S., & Kvale, S. (2012). *Det kvalitative forskningsintervju* (2 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Caspersen, J., & Aamodt, P. O. (2010). Hvordan studerer allmennlærerstudentene? I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 33-52). Oslo: Abstrakt forlag.
- Caspersen, J., & Raaen, F. D. (2010). Nyutdannede læreres første tid i yrket - en sjokkartet opplevelse? I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 315-339). Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahlberg, G., Lundgren, U. P., & Åsén, G. (1991). *Att utvärdera barnomsorg*. Stockholm: HLS Förlag.
- Dahllöf, U. (1967). *Skoldifferentiering och undervisningsförlopp : Komparativa mål- och processanalyser av skolsystem I* (Vol. 2). Stockholm: Almqvist & Wiksell.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skole: Med pedagogikken som grunnlag*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Dale, E. L., Engelsen, B. U., & Karseth, B. (2011). Kunnskapsløftets forutsetninger - sluttrapport *Universitetet i Oslo*. Oslo: Pedagogisk forskningsinstitutt.
- Damsgaard, H. L. (2013). Lærertilskvalitet: erfarne læreres opplevelse av skolehverdagen. *Spesialpedagogikk*(7), 54-64.
- Damsgaard, H. L., & Eide, K. (2012). Utfordringer i velferdsstatens yrker: slik nyutdannede profesjonsutøvere ser det. *Fontene Forskning*(1), 69-81.
- Damsgaard, H. L., & Heggen, K. (2010). Læreres vurdering av egen utdanning og videre kvalifisering i yrket. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(01).
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter : connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Dewey, J. (2009). *Hvordan vi tenker : En reformulering af forholdet mellem refleksiv tænkning og uddannelsesprocessen*. Århus: Klim.
- Dreyfus, H. L., & Dreyfus, S. E. (2003). Kunnskap og ferdigheter: En fenomenologisk redegjørelse for utviklingen av etisk ekspertise. I: V. F. Moe & S. Loland (Red.), *I bevegelse - Et festskrift til Gunnar Breivik på hans 60-årsdag* (s. 27-43). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Elstad, E. (2013). Veiledning av nyutdannede lærer - og lærersertifisering. *Bedre skole*, 2, s 10-15.
- Engelsen, B. U. (2009). Et forskningsblikk på skoleeierne i implementeringen av Kunnskapsløftet og LK06. I: E. L. Dale (Red.), *Læreplan i et forskningsperspektiv* (s. 62-115). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Engelsen, B. U. (2012). *Kan læring planlegges?: Arbeid med læreplaner - hva, hvordan, hvorfor?* (6 utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Engvik, G. (2008). Praksissjokk i videregående skole? I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 111-122). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Eraut, M. (2004). Transfer of knowledge between education and workplace settings. I: H. Rainbird, A. Fuller & A. Munro (Red.), *Workplace learning in context*. London: Routledge.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295?q=Forskrift+for+rammeplan+for+grunnskolel%C3%A6rer>.
- Forskrift til rammeplan for allmennlærer. (2005). *Forskrift til rammeplan for allmennlærerutdanningen*. Henta frå <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2005-12-13-1449>.
- Fuller, F., & Bown, O. H. (1975). Becoming a teacher. I: K. Ryan (Red.), *Teacher education: The Seventy-fourth yearbook of the National Society for the Study of Education*. Chicago, Illinois: The National Society for the Study of Education.
- Gadamer, H.-G. (2007). *Sandhed og metode : grundtræk af en filosofisk hermeneutik* (2. udg. utg.). København: Academica.
- Goodlad, J. I. (1979). *Curriculum inquiry: the study of curriculum practice*. New York: McGraw-Hill.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71-86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimstæth, G. (2008). Stillingsinnhold - avgjørende for en god start i yrket. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 73-86). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Grimstæth, G., & Hallås, O. (2013). *Undervisningspraksis: Profesjonalitet i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher : teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Gundem, B. B. (2008). *Perspektiv på læreplanen*. Bergen: Fagbokforl.
- Hanssen, B., Raaen, F. D., & Østrem, S. (2010). Det heseblesende lærerarbeidet: Om nyutdannede læreres mestring av yrket. I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 295-314). Oslo: Abstrakt forlag.
- Harsvik, T., & Norgård, J. D. (2011). De beste intensjoner - om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere *Rapport fra undersøkelse 2/2011*.
- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9-28). Oslo: Abstrakt forlag.
- Heggen, K., & Raaen, F. D. (2014). Koherens i lærerutdanninga. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(01), 3-13.
- Heggen, K., & Terum, L. I. (2010). Lærarkvalifisering og lærarkompetanse. I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 75-97). Oslo: Abstrakt forlag.
- Helgesen, M. B. (2014). Nyutdannede barnehage- og grunnskolelærere - kompetente profesjonsutøvere eller noviser? I: E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsvinduet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hodgson, J., Rønning, W., Skogvold, A. S., & Tomlinson, P. (2010). På vei fra læreplan til klasserom: Om læreres fortolkning, planlegging og syn på LK06. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2010/evakl/5/smul_andre.pdf
- Hodgson, J., Rønning, W., & Tomlinson, P. (2012). Sammenhengen mellom undervisning og læring: En studie av læreres praksis og deres tenkning under Kunnskapsløftet. Sluttrapport. *Nordlandsforskning NF-rapport nr. 4/2012*. Bodø.
- Hoveid, H. (2008). Yrkessosialiseringen av lærere, nye læreres læring og skolens muligheter for utvikling. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 99-110). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

- Høgskulen i Volda. (2010). Emneplan 2010/2011: GL1-7PEL1. Henta frå <http://hivolda.studiehandbok.no/content/view/full/21329>
- Jakhelln, R. (2008). Et anslag: Å se muligheter i det fremmede. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 23-34). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Jakhelln, R. (2011). *Alene - sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, Tromsø.
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer* (Vol. 1-1982). Tromsø: Avd. for praktisk-pedagogisk utdanning, Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet. (2009a). Intensjonsavtale mellom KD og KS. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/flere-larere-og-forskolelarere-far-veile/id679206/>
- Kunnskapsdepartementet. (2009b). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (St. meld nr 11 (2008-2009)). Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). Rapport: Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/rapport-om-veiledning-av-nytilsatte-nyut/id633084/>
- Kunnskapsdepartementet, & KS. (2014a). Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringen. Henta frå <https://www.regjeringen.no/nb/aktuelt/KD-og-KS-inngar-ny-kvalitetsavtale/id2351084/>
- Kunnskapsdepartementet, & KS. (2014b). Rambøll: Nytilsatte nyutdannede lærere og barnehagelærere. Resultater fra kartleggingen 2014. Henta frå https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/rapporter/barnehager_veiledningsordningen_kartlegging.pdf
- Kvam, E. K. (2014). *Pedagogiske samtaler: En kvalitativ studie av lærersamarbeid i norsk grunnskole*. Phd, Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Oslo.
- Larsen, A. S. (2008). Konstruksjon og rekonstruksjon av læreridentitet. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 87-98). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mathisen, K. (2008). "...men jeg føler at jeg har bidratt likevel". I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 51-58). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2011). Kvalifisering til "velferdsstatens yrker". I: N. P. Sandbu, G. Nygård, T. A. Galloway, L. A. Liv Anne Støren & A. Turmo (Red.), *Utdanning 2011 - veien til arbeidslivet (Statistiske analyser 124)* (s. 149-169). Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Munthe, E. (2005). Læreren og læring; mellom usikkerhet og skråsikkerhet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(06), 431-445.
- Murata, R. (2002). What Does Team Teaching Mean? A Case Study of Interdisciplinary Teaming. *The Journal of Educational Research*, 96(2), 67-77. doi: 10.1080/00220670209598794
- Nilssen, V. (2010). *Praksislæreren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NSD. (2014). Personvernombudet for forskning. Henta frå <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/>
- Raaen, F. D., & Aamodt, P. O. (2010). Samarbeidsrelasjoner i skolen og læreres kvalifisering. I: P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. s. 271-290). Oslo: Abstrakt.
- Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner : How professionals think in action*. Aldershot: Avebury.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Lærerrollen sett fra lærernes ståsted *NTNU Samfunnsforskning AS Rapport 2013*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning AS.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Skolen som arbeidsplass. *Bedre skole*, 3, 10-15.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I: A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. s. 87-102). Oslo: Universitetsforl.

- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2013). *Førstereisen: Lædom hentet fra nye læreres fortellinger*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: Et sosiokulturelt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Tetzlaff, J., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and change*, 6, 284-292.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (2014). Fra det innerste rommet - glimt fra veilederes og nye læreres dagbøker. I: E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet* (s. 65-86). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ulvik, M. (2009). *Lærerutdanning som danning? : Tre stemmer i diskusjonen*. Det psykologiske fakultet, Universitetet i Bergen, Bergen.
- Utdanningsdirektoratet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Henta frå <http://www.udir.no/lareplaner/kunnskapsloftet/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2014). Veiledning i lokalt arbeid med læreplaner. Henta frå <http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-lareplaner/Veiledning-i-lokalt-arbeid-med-lareplaner/Innledning/?read=1>
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginning Teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143-178.
- Vibe, N. (2012). Spørsmål til Skole-Norge våren 2012: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Henta frå <http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2012/sp%c3%b8rring2011.pdf?epslanguage=no>
- Vibe, N., & Hovdhaugen, E. (2013). Spørsmål til skole-Norge våren 2013: Resultater og analyser fra Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant skoler og skoleeiere. Henta frå http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2013/Sporing_varen_2013.pdf?epslanguage=no
- Østrem, S. (2008). Slave eller herre? Om nye læreres innflytelse på arbeidet sitt. I: T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhelln & S. Østem (Red.), *Det store spranget: Ny som lærer i skole og barnehage* (s. 173-182). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Østrem, S. (2010). Læreres profesjonelle utvikling - hva vet vi, og hva skulle vi gjerne visst mer om? I: T. H. Løkensgård, G. Engbik & B. Hanssen (Red.), *Ny som lærer - sjansespill og samspill*. Trondheim: Tapir.
- Øzker, K. (1999). *Opplæringsteori og læreplanforståelse: En lærebok i pedagogikk*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Øzker, K. (2010). *Pedagogikkens hvordan: Lærerenes rolle, kompetanse og betydning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk forlag.

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjon og samtykkeskjema

Vedlegg 3: Prosjektgodkjenning frå NSD



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Gerd Sylvi Steinnes
Institutt for pedagogikk Høgskulen i Volda
Postboks 500
6101 VOLDA

Vår dato: 27.03.2014

Vår ref: 38274 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 21.03.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>38274</i>	<i>Nyutdanna lærerar sitt møte med læreryrket</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen i Volda, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Gerd Sylvi Steinnes</i>
<i>Student</i>	<i>Liv Kristin Øvereng</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Liv Kristin Øvereng overengl@hivolda.no

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Intervjuguide

1.1. Bakgrunn

- Alder
- Utdanning
- Tidlegare undervisningserfaring
 - Før/under utdanninga
 - Før den første jobben som nyutdanna lærar
- Undervisningsstilling

1.2. Læraren si første oppleving av læraryrket

- Korleis opplever du dette første året som lærar?
- Er opplevingane i samsvar med forventningane?
- Er det noko som har overraska deg?
(Er det noko konkret du ikkje var førebudd på?)
- Kva er utfordringar?

1.3. Planleggingsarbeidet – bakgrunn

- Kva legg du i begrepet planlegging?
- På kva ulike nivå har de planlegging på denne skulen? Skulenivå, teamnivå, klassenivå?
- Korleis er planleggingsarbeidet organisert på skulen?
- Kva vert vektlagt i planleggingsarbeidet?
- Kva for planleggingsressursar kjenner du til? LK06, rettleiingar, læreverk, eller andre ressursar.. (internett, nettsidene til dei nasjonale sentera? publikasjonar, mm)
- Kva for planleggingsressursar brukar du?
- Korleis brukar du læreplanen (LK06) i ditt planleggingsarbeid?
- Kva planleggingsressursar opplever du er viktigast for ditt arbeid?
- Brukar du andre planleggingsressursar? (internett, publikasjonar)
- Kjenner du til dei nasjonale sentera?
- Kjenner du til nettsidene til dei nasjonale sentera?

- Brukar du dei i planlegginga di?

1.4. Læraren si oppleving av planleggingsarbeidet

- Korleis opplever du planleggingsarbeidet?
- Er det noko du har måtta sette deg inn i spesielt?
- Er det noko av dette du opplever særleg krevjande?
- Samarbeider du med andre om planleggingsarbeid?
- Korleis opplever du eit eventuelt samarbeid med andre kollegaer?
- Korleis opplever du at tidsbruken er i forhold til planleggingsarbeid?
- Kva er det som er mest utfordrande i planleggingsarbeidet?
- Kva er mest tidkrevjande?

1.5. Møtet med skulekulturen

- Korleis opplever du dei organiserte formene for planlegging som er på din skule? Med organiserte former meiner eg avsett tid til samarbeid på teamnivå, på skulenivå..
- Er det kultur for deling på din skule?
- Er ei slik deling evt til støtte for ditt arbeid? Eller kjenner du press på å gjere ting slik andre gjer det?
- Er det lett å få innsyn i andre lærarar sitt planleggingsarbeid?

1.6. Nytte av utdanninga

- Er det noko du særleg ser at du manglar kunnskap om frå utdanninga di?
- Har du kjennskap til læreplanverket (LK06) frå utdanninga di?
- Har du kjennskap til eventuelt andre verkty for planlegging?
- Er dette kunnskap som kjem til nytte i planleggingsarbeidet ditt? I arbeidet ditt?

1.7. Rettleiing/støtte frå skulen

- Får du rettleiing på arbeidet ditt i skulen?
Viss ja:
- Kva stilling har rettleiaren?
- Korleis er det organisert?

- Har rettleiinga hatt betydning som støtte i planleggingsarbeidet ditt?
- Kva rolle har rettleiinga for planleggingsarbeidet?
(Diskuterer de planleggingsarbeidet?)
- Kva har det vore viktig å få støtte og rettleiinga på det første året?
Viss nei:
- Kunne du ha behov for rettleiing? I så fall på kva?
- Kva tenker du om ditt vidare arbeid som lærar?
- Kva treng du lære meir om?

Då har ikkje eg fleire spørsmål, har du nok du vil tilføye eller fortelje før vi avsluttar intervjuet?

Avslutning:

Korleis opplevde du dette intervjuet?

Forespørsel om deltaking i forskningsprosjektet

“Nyutdanna lærarar sitt møte med læraryrket”

Bakgrunn og føremål

Mitt namn er Liv Kristin Bjørlykke Øvereng og eg er masterstudent ved Høgskulen i Volda. Eg skal skrive ei oppgåve om nyutdanna lærarar sitt møte med læraryrket. Formålet med prosjektet er å undersøke nyutdanna lærarar sitt møte med planleggingsarbeidet i skulen.

Eg ønskjer å intervju nyutdanna lærarar som har vore i jobb i 1-2 år. Så eg håpar at du kunne tenke deg å vere med.

Kva innebærer deltaking i studien?

Eit intervju vil ta inntil 1 time. Spørsmåla vil omhandle møtet med læraryrket og møtet med planleggingsarbeidet i skulen. Du vil få tilsendt nokre stikkord som blir utgangspunkt for spørsmåla og samtalen. Eg vil nytte lydopptak i intervjuet.

Kva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Det er kun intervjuar og rettleiar som har tilgang til innsamla materiale. Lydopptak og notatar etter intervju vil bli oppbevart innelåst i prosjektperioden. Ved publisering av resultat fra undersøkinga vil alle utsagn og hendingar bli anonymisert. For å ivareta konfidensialiteten vil det bli laga ein koplingsnøkkel der ein endrar navn. Denne koplingslista vil bli oppbevart adskilt frå det øvrige materialet.

Resultata av undersøkinga vil danne grunnlag for mi masteravhandling og vitenskaplege artiklar.

Prosjektet skal etter planen avsluttast i juni 2015. Eg som arbeider med denne undersøkinga har taushetsplikt, og når prosjektet er avslutta vil opplysningane som er samla inn bli anonymisert eller sletta slik at det ikkje kan sporast tilbake til vedkomande.

Frivillig deltaking

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke utan å oppgi nokon grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysningar om deg bli anonymisert.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltaking i studien

Eg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)