

## KAPITTEL 5

# «Å kutte navlestrengen»

En nyutdannet lærers opplevelse av skolen som organisasjon gjennom sine to første år i yrket

Irina Ivashenko Amdal, Universitetet i Agder & Marit Ulvik, Universitetet i Bergen

### SAMMENDRAG

Denne studien presenterer en fortelling som kaster lys over hvordan tilsettingsforhold kan påvirke en nyutdannet lærers mulighet for å utøve lærerarbeid i de første to årene i yrket. Fortellingen ble konstruert på bakgrunn av tre semi-strukturerte intervju med en nyutdannet lærer. Intervjuene ble gjennomført i det siste semesteret i lærerutdanningen, etter tre måneder i arbeid og etter to år som lærer. Studien bygger på Dalins og Kitsons (2004) modell av skolen som organisasjon, samt på tidligere forskning på nye læreres profesjonelle utvikling. Den konstruerte fortellingen gir uttrykk for en tøff start på arbeidslivet og illustrerer spenningsforholdet mellom de organisatoriske og de performative dimensjonene i lærerarbeid. Artikkelen avsluttes med en diskusjon av funn i lys av tidligere forskning på nye læreres profesjonelle utvikling. Helt til slutt foreslår vi hvordan lærerutdanningen og skolene kan dra nytte av studiens resultater.

### INTRODUKSJON

I denne studien presenterer vi fortellingen til en nyutdannet lærer, Betty. Mens nye lærere ofte blir behandlet som en enhetlig gruppe i forskningslitteraturen (Ruohotie-Lyhty, 2016), innebærer fortellinger, eller narrativer, en subjektiv fortolkning av erfaringene (Kelchtermans, 2016). Den personlige narrativen blir en kontrast til generell kunnskap som verken er knyttet til kontekst eller person (Craig, 2013). Gjennom en individuell fortelling får vi tilgang til spenningsforhold mellom lærerens egne forestillinger om lærerarbeid og de eksterne forpliktelsene og kravene som gjelder på arbeidsplassen (Orland-Barak & Maskit, 2011).

This work is made available under a Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license. The license text is available at <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>.

Overgangen til lærerarbeid omtales i forskningslitteratur både som krevende og lærerik (Alhija, & Fresko, 2010; Caspersen & Raaen, 2014). Litteraturen har ofte fokus på de performative sidene ved læreryrket, det vil si læreres praksis. Etter hvert har det imidlertid blitt en forståelse for at skolen som organisasjon, og særlig tilsettingsforholdene skolene tilbyr, også er med på å skape forutsetningene for hvordan nye lærere opplever yrket (Hermansen, Lorentzen, Mausethagen, & Zlatanovic, 2018; Ivashenko Amdal & Ulvik, 2019; Öztürk, 2014). Til tross for at nye læreres induksjonsperiode har fått en økende oppmerksomhet de siste årene (Aspfors & Fransson, 2015), er fortsatt den organisatoriske dimensjonen ved jobben mindre belyst (Hermansen et al., 2018). I denne studien vil vi se en individuell lærers erfaring i lys av de strukturelle betingelsene læreren inngår i. Vi ønsker å se den performative og den organisatoriske dimensjonen av læreryrket i sammenheng og stiller følgende forskningsspørsmål:

*Hvilken betydning har skolen som organisasjon for en ny lærers mulighet for utøvelse av læreryrket?*

Før vi presenterer studiens metodiske valg og resultater, gjør vi greie for det teoretiske rammeverket studien bygger på, og for tidligere forskning som er relevant for studien.

## **TEORETISK RAMMEVERK OG TIDLIGERE FORSKNING**

Utstyrt med kunnskaper og forventninger fra lærerutdanningen entrer nyutdannede en kontekst de ikke selv har vært med på å utforme, og de blir kastet inn i situasjonene som der utfolder seg (Craig, 2013). Det er mye nytt å sette seg inn i, og i Norge regnes nå nytilsatte lærere som nyutdannede og med behov for oppfølging de to første årene i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018). I denne studien følger vi Betty fra det siste semesteret i lærerutdanningen og gjennom de to første årene i yrket. Vi ser blant annet hennes utvikling i lys av tidligere forskning knyttet til læreres profesjonelle utvikling gjennom den første fasen i yrket (Fuller & Brown, 1975; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Ut fra tidligere studier karakteriseres starten på overgangsprosessen som en *forventningsfull fase* der nye lærere ser frem til raskest mulig å komme i jobb som lærer (Tetzlaff & Wagstaff, 1999). I denne perioden begynner jobbsøkerprosessen, og de første møtene med skolen som arbeidsplass oppstår (Öztürk, 2014). Neste periode (*overlevelselsesfasen*) begynner idet skoleåret starter, og varer de første månedene. De nye lærerne trer inn i en lærerstilling, møter sine elever og deres foreldre og blir utfordret av mengden oppgaver de må løse (Ladd, 2011; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). De

møter realitetene. Etter de første månedene i arbeid stiller de nyutdannede seg ofte kritiske til sitt yrkesvalg og er inne i det faglitteraturen omtaler som *desillusjonsfasen* (Tetzlaff & Wagstaff, 1999). De neste to fasene, *fornyelsesfasen* og *refleksjonsfasen*, kjennetegnes ved at den nyutdannede læreren får tilbake troen på seg selv, utvikler sin forståelse for lærerarbeid og for sin væremåte i klasserommet (Fuller & Brown, 1975; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). De nyutdannedes profesjonelle utvikling avsluttes ikke med de første årene i arbeid, men fortsetter videre gjennom hele karrieren (Day, 2008). Tidligere undersøkelser har likevel, på forskjellige måter, avgrenset overgangsperioden eller induksjonsperioden til læreryrket til både de to, tre og fem første årene i arbeid. Vi har valgt å holde oss til de to første årene som beskrives som særlig krevende, men samtidig som en periode der de nyutdannede får stadig mer tro på seg selv som lærer (Fuller & Brown, 1975; Tetzlaff & Wagstaff, 1999).

Det vi særlig vil rette oppmerksomheten mot i denne studien, er det som Molander og Terum (2008) omtaler som profesjonsbegrepets to sider og viser med det til den performative og den organisatoriske siden. Måten et yrke blir utøvd på, er knyttet til det performative. Når forskning undersøker læreres undervisningspraksis, klasseledelse og foreldresamarbeid, undersøkes de performative dimensjonene ved lærerarbeidet. Et yrke er imidlertid også organisert på en måte som skal ivareta de praktiske oppgavene. De organisatoriske sidene har fått mindre oppmerksomhet, selv om tidligere undersøkelser har hevdet at de nyutdannede utfordres nettopp av det organisatoriske, som handler om skolens kultur og tradisjoner og måter å organisere arbeidet på (Hermansen mfl. 2018; Ivashenko Amdal & Ulvik, 2019).

Skolen som organisasjon beskrives av Dalin og Kitson (2004) som et sosialt system som bygger på skolens omgivelser, relasjoner, strukturer, strategier og verdier, noe som til sammen konstruerer ulike arbeidsforhold for de nyutdannede lærerne (Johnson, 2006; Ladd, 2011). Skolens *omgivelser* danner de ytre rammene som regulerer skolens indre liv, rammer regulert av utdanningsmyndighetene og lokalsamfunnet. *Relasjoner* kaster lys over mellommenneskelige forhold som makt, forpliktelser, samarbeid, motivering, tillit og støtte. Det relasjonelle aspektet beskrives i forskning som sterke og tillitsfulle relasjoner mellom den nyutdannede læreren og elevene, foresatte, kollegaer og ledere (Day & Gu, 2014; Ladd, 2011). *Strukturer* handler om den formelle organiseringen av elever, ansatte, tid og de andre ressursene som er av betydning for skolens hverdag. *Strategier* illustrerer hvordan beslutningsprosessen er organisert, samt

hvordan det legges til rette for kompetanseutviklingen og delegering av arbeidsoppgaver. Skoleledelsen er her en sentral aktør som iverksetter, opprettholder og igangsetter strategier for ulike formål (Kindall, Crowe, & Elsass, 2018). *Verdier* handler om skolens ideologiske grunnlag, skolens kultur og uformelle normer. Til sammen legger disse fem elementene føringer for de arbeidsforholdene som gjør læreres profesjonelle utvikling mulig, og som ofte blir trukket frem av lærere når de vurderer å slutte som lærere (Redding & Henry, 2019).

Skolen som organisasjon beskrives i forskningen som en av de mest sentrale faktorer som legger forutsetninger for den nyutdannedes profesjonelle utvikling (Anderson & Olsen, 2006; Spencer, Harrop, Thomas & Cain, 2018). Organisasjonen danner også bestemte arbeidsforhold for nyutdannede som virker inn på hvorvidt de opplever seg som en del av fellesskapet, samt påvirker hvordan induksjonspraksisen er lagt opp (Hebert & Worthy, 2001; Kim & Roth, 2011; Sharplin, 2014). Ifølge tidligere forskning har det relasjonelle aspektet ved skolen som organisasjon en avgjørende rolle for hvorvidt den nyutdannede læreren vurderer å bli i profesjonen eller ei (Ladd, 2011).

Forskningsinteressen for nyutdannedes erfaringer med skolen som organisasjon er relativt ny ettersom forskning i hovedsak fokuserer på de performative aspektene ved lærerarbeid (Hermansen et al., 2018). Tidligere forskning har hevdet at nyutdannede kan oppleve skolen som organisasjon som noe ukjent og møtet med det organisatoriske som overveldende (Dupriez, Delvaux, & Lothaire, 2016; Hebert & Worthy, 2001; Ivashenko Amdal & Ulvik, 2019; Öztürk, 2014). Videre viser forskning at nyutdannede lærere har behov for støtte og hjelp, og at mentorordninger ofte er den mest vanlige formen for støtte (Feiman-Nemser, 2003; Bullough, 2012). Samtidig tyder nye undersøkelser på at mentorordningen ofte kan være mangelfull (Ivashenko Amdal & Ulvik, 2019), og at nye lærere finner hjelp i private samtaler med sine kollegaer eller venner eller i sosiale medier (Mansfield, Beltman, Broadley & Weatherby-Fell, 2016). Forskningen drøfter også hvorvidt midlertidig ansettelse påvirker lærernes følelse av tilhørighet og stabilitet, samt hvorvidt læreren er i stand til å etablere og utvikle relasjoner med elever og foreldre (Epstein, 2018; Kidd, Brown & Fitzallen, 2015; Ulvik & Langørgen, 2012). Organisatoriske forhold har en avgjørende betydning for nyutdannedes overgang til lærerarbeid og for deres muligheter for å utføre forventede oppgaver. Dette ønsker vi å belyse gjennom å følge én nyutdannet gjennom hennes to første år i yrket.

## METODOLOGI OG METODE

Metodologisk bygger studien på en narrativ tilnærming. Vi har valgt å analysere narrativen til én av fem deltagere i et større forskningsprosjekt. Denne deltageren har vi gitt pseudonymet Betty. Hun er ikke den mest typiske nyutdannede læreren; hun er mellom 30 og 40 år, har en annen utdanning fra tidligere og har jobberfaring fra et annet yrke.

Etter utdanningen har Betty jobbet på to skoler. Den første jobben hun fikk, var på en barneskole der hun fikk en 40 %-stilling som kontaktlærer på et av trinnene. Før Betty ble ansatt som lærer på den andre skolen, tok hun ekstra studiepoeng i spesialpedagogikk og søkte så etter skoler som trengte denne kompetansen. Betty jobber nå på en kombinert skole for trinn 1 til 10 i en større by i Norge. Denne skolen har en stor andel elever som trenger spesialundervisning, og de fleste elevene har minoritetsbakgrunn. Også her har Betty jobbet som kontaktlærer, men hun ble fort sykemeldt og jobber nå i en 20 %-stilling. Hun har fått vedvarende helseplager og må muligens ta en 100 % sykemelding. Det innebærer at Betty ikke følger det vanlige mønsteret der nye lærere etter en overlevelsels- og desillusjonsfase gradvis får mer tro på seg selv og en følelse av å mestre læreryrket (Fuller & Brown, 1975; Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Selv om Betty ikke er den typiske nyutdannede læreren, kan hennes spesielle fortelling tydeliggjøre allmenne erfaringer og kjennes igjen av nyutdannede lærere som har stått eller står i lignende situasjoner.

Bettys narrativ ble skrevet på bakgrunn av tre semistrukturerte intervju, det første på slutten av lærerutdanningen (våren 2017), det andre etter de tre første månedene i arbeid (oktober 2017) og det tredje etter nesten to år i arbeid (våren 2019). Intervjuene med Betty var i utgangspunktet preget av studiens forankring i narrativ teori, og det var derfor viktig å fremme en fortellende form i intervjusituasjonen (Clandinin, 2013). I det første intervjuet ble hun bedt om å si noe om motivasjon for yrket, erfaringer fra utdanning og praksisperioder, forventninger til lærerjobb og forestillinger om lærerarbeid og skole. Det andre intervjuet handlet om hvordan hun erfarte de første møtene med skolen, kollegaer og elever, om erfaringer fra veiledningsordning og ellers om kjennetegn ved en vanlig arbeidsdag. Det tredje intervjuet fulgte opp temaene fra tidligere intervju, både knyttet til nåtid og i et tilbakeskuende perspektiv.

## ANALYSE

Betty ble alle de tre gangene intervjuet av en og samme forsker, og intervjuene varte fra 60 til 70 minutter. Forskeren, førsteforfatteren av artikkelen, arrangerte deretter innholdet i intervjuene til en fortettet fortelling fremstilt i kronologisk orden (*narrativ analyse*) (Polkinghorne, 1995). I dette arbeidet var det særlig viktig å få med de såkalte avgjørende hendelsene som har hatt betydning for Bettys utvikling. Førsteforfatteren delte først de transkriberte intervjuene i mindre deler der teksten ble undersøkt med hensyn til å identifisere avgjørende hendelser og hva disse hendelsene førte til. Dette førte igjen til at førsteforfatteren kunne konstruere noe som vi kan kalle en mikrofortelling, eller en liten fortelling om en avgjørende hendelse. Videre har mikrofortellingene inngått i en større fortelling for hvert intervju (før studieslutt, etter tre måneder i arbeid, etter to år i arbeid). Dette steget i narrativ analyse ga mulighet for å konstruere en kronologisk fortelling som illustrerte utviklingen av Bettys erfaringer med skolen som organisasjon. Det siste steget i den narrative analysen var å konstruere en fortettet fortelling som sammenfattet de tre fortellingene fra hvert intervju.

Den kronologiske og fortattede fortellingen som da ble konstruert, ble godkjent av Betty (Patton, 2002) og deretter analysert (*analyse av narrativer*) av begge artikkelforfatterne. Analysen av den samlede narrativen ble gjennomført med støtte i rådataene fra de transkriberte intervjuene. Denne analysen beveget seg fra helheten i fortellingen til elementer fortellingen består av (Polkinghorne, 1995). Analysen kan karakteriseres som teoridrevet (Braun & Clarke, 2006), der begrepene fra den teoretiske bakgrunnen knyttet til ulike profesjonelle faser (Tetzlaff & Wagstaff, 1999), til Dalins og Kitsons (2004) modell og til de de performative og organisatoriske sidene ved læreryrket (Molander & Terum, 2008) danner grunnlaget. Samtidig prøvde vi å være åpne for nye tema som eventuelt ble brakt inn.

Under datainnsamlingen og dataanalysen var vi særlig oppmerksomme på det etiske ansvaret vi har. I forbindelse med deltagelsen i prosjektet har Betty underskrevet et informert samtykke, og prosjektet var meldt inn i Norsk senter for forskningsdata (NSD). All informasjon som kan identifisere deltageren, er fjernet fra tekstene som ble produsert i forbindelse med dataanalysen og rapporteringen (Postholm, 2010). Det faktumet at førsteforfatteren har gjennomført tre intervju med Betty, bidro til en empatisk forståelse av hennes opplevelser av skolen som organisasjon, særlig skjedde dette under det tredje intervjuet. Da var

Betty ganske oppgitt på grunn av arbeidssituasjonen som hadde ført til en rekke helsemessige utfordringer. I intervjusituasjonen var det nødvendig å finne en balanse mellom forskerrollen og det å vise forståelse slik at Betty kunne fortelle om egne opplevelser og samtidig føle tryggheten for å fortelle om den sårbare situasjonen hun befant seg i på dette tidspunktet.

## RESULTATER

Bettys fortelling er kronologisk konstruert og viser utviklingen hun gjennomgikk i løpet av de første to årene etter endt utdanning. Nedenfor presenterer vi en komprimert versjon av Bettys fortelling om skolen som organisasjon.

### Fortellingen til Betty

Jeg er en ganske voksen person og har tidligere jobbet i et annet yrke. Der trivdes jeg ikke fordi jobben var veldig mekanisk. Dessuten fikk mange kollegaer alvorlige sykdommer som konsekvens av arbeidsoppgaver vi hadde. Jeg savnet mer kommunikasjon med mennesker, og det var grunnen til at jeg begynte å tenke på lærerarbeid. Jeg tenkte at læreryrket er noe jeg kan eldes med, og at jeg kan være lærer i mange år fremover uten helseskadelige arbeidsoppgaver. Under lærerutdanningen ble jeg enda tryggere på mitt valg. Jeg trivdes både med campus-undervisningen og med praksisopplæringen. I løpet av utdanningen ble jeg kjent med mange skoler og fant ut at skolene har ulik kultur, og at det er menneskene som jobber i skolene, som danner kultur for samarbeid eller delingskultur. Jeg fikk også vite at skoler strukturerer arbeidstid på ulike måter.

Allerede på slutten av det siste semesteret på lærerutdanningen fikk jeg tilbud om en 40 %-stilling som kontaktlærer på en av byens skoler. På jobbintervjuet spurte de meg om hvilke fag jeg hadde studert, og hva jeg likte å gjøre på fritiden. Da tilbud om stillingen kom, var jeg spent på å møte elevene mine, men også usikker på om jeg ville klare å skape gode relasjoner med de voksne på skolen. Samtidig var jeg veldig skuffet over de fagene jeg hadde fått tildelt, og måtte bruke sommerferien på å lese meg opp på fag jeg ikke hadde formell kompetanse i.

En planleggingsdag i august var min første arbeidsdag som lærer. Denne dagen møtte jeg kollegaene mine. Alle var hyggelige. Det var også da jeg skjønnte at det er de erfarne lærerne som avgjør fagfordelingen på min skole. Da skoleåret begynte og jeg møtte klassen, fikk jeg vite at jeg ikke fikk tilgang til

elevenes foreldre selv om jeg var kontaktlærer. Dette ble begrunnet med at det på den måten ble lettere for foreldre å forholde seg til en lærer de kjente fra før.

Helt i starten var det vanskelig å finne frem i læreplanene i fagene jeg underviste. Det var også vanskelig å finne ut hva og når jeg måtte undervise i enkelte fag på mitt trinn, og det var alltid noen andre lærere som stilte spørsmål ved mine valg. Da jeg trengte utstyr, sendte de meg bare til et lagerrom uten å forklare hvor jeg skulle lete. Siden det var en ganske gammel skole, så var det mye på lagerrommene. Det tok lang tid å finne frem til det jeg trengte.

Nå når jeg jobber på den andre skolen, synes jeg likevel at de var veldig flinke på den første skolen til å dele og hjelpe. De fortalte om forskning de hadde lest, og de snakket om læremidler de syntes var interessante. Da jeg jobbet på den første skolen, kunne jeg ikke få mentor eller veiledning siden jeg bare hadde 40 %-stilling. Men helt i starten hjalp rektor meg og svarte alltid på spørsmålene mine. Ganske snart etter skolestart fikk vi imidlertid en ny rektor som ikke hadde tid til å hjelpe meg, men han var alltid synlig og til stede. Jeg fikk også hjelp av en fagarbeider som fortalte meg om klassens forhistorie og om de elevene jeg burde være ekstra oppmerksom på. Nå når jeg har jobbet som lærer i to år, synes jeg at jeg på den første skolen har fått den beste oppstarten på arbeidslivet som jeg kunne fått. Det var tid for å bli voksen og kutte navlestrengen. Jeg synes at jeg var veldig heldig som fikk jobbe i en liten stilling og komme til en skole der det var resurssterke foreldre og elever.

På skolen jeg nå jobber, begynte jeg også først i en liten stilling. Jeg søkte målrettet på denne skolen fordi der kunne jeg benytte min kompetanse i spesialpedagogikk. Jeg kom imidlertid inn i en klasse som manglet struktur, og med en medlærer som var utslitt. Jeg fikk ingen innføring i klassens forhistorie. Jeg måtte oppdage alt selv. Kort tid etter oppstart utnyttet rektor min uttalelse om kollegaen til å fjerne henne fra klassen, og jeg fikk kontaktlæreransvar for en del av elevene. Det som var mest krevende, har vært å oppnå en forståelse blant foreldre som mangler forståelse for skole-hjem-samarbeid. Foreldrene vet ikke hvordan de skal snakke med barna sine om skolen, eller hvordan de skal gå frem i samtaler med skolen. På den nye skolen føler jeg enda tydelig at jeg må stå på egne bein, og jeg står virkelig alene. Forventningene de har til meg, er overveldende. Det er ikke så mye hjelp jeg kan få, fordi alle andre har like mye å gjøre. Jeg har heller ingen mentorstøtte og må derfor spørre og observere de erfarne lærerne. Jeg ser at noen har mange gode løsninger på ulike situasjoner, og da tillater jeg meg å spørre dem. Rektor på skolen er

helt fraværende. Han viser seg ikke med mindre jeg spør ham om å komme og hjelpe meg i vanskelige situasjoner. Det er inspektøren som har tatt en del av rektorens rolle og ansvar. Vi har ikke møter med rektor, kun med inspektøren. Siden det er så mange konflikter og utfordringer, så overskygger disse kulturen. Personalet driver med brannslukning og har ikke overskudd til noe mer. Det har vært vanskelig å spørre om hjelp siden det er så mange ansatte, både lærere, fagarbeidere og assistenter. Jeg ble så vidt presentert for personalet i starten, men jeg visste ingenting om hvem de andre 50 ansatte var.

### **Bettys møte med skolen**

I sin glede over å begynne å jobbe som lærer var Betty lik mange andre nyutdannede. Men i likhet med mange andre var hun var også litt spent, blant annet på å møte de andre voksne og bli en del av et fellesskap. Etter tre måneder i jobb beskriver hun et forholdsvis negativt møte med skolen der hun står mye alene og må undervise i fag hun ikke har kompetanse i. Hun får ingen oppfølging som nyutdannet. I ettertid endrer hun imidlertid sin fortelling om sin første arbeidsplass og beskriver starten som den beste hun kunne få. Betty fremhever særlig samarbeidskulturen ved skolen. En forklaring på denne endringen kan være at Betty ble intervjuet i den vanskelige fasen, som ofte er preget av desillusjon (Tetzlaff & Wagstaff, 1999). En interessant replikk fra Betty er at hun måtte bli voksen og kutte navlestrengen. Denne replikken kaster lys over utviklingen av Bettys tolkning av de første møtene med skolen som organisasjon: fra å stå alene uten hjelp til at det var på tide å klare seg selv.

Siden Betty bare var midlertidig ansatt, måtte hun allerede neste skoleår søke ny jobb. Den nye skolen<sup>1</sup> er valgt nettopp for at Betty skal få brukt fagkompetansen sin. Men selv om hun nå har søkt skole strategisk, svarer ikke jobben til forventningene. Til tross for avtalen fra 2018 om oppfølging av nye lærere de to første årene i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018) får hun heller ikke på denne skolen noen mentor. Hun må klare seg selv, men denne gang i et krevende skolemiljø med ansatte hun opplever som slitne og med en fraværende rektor.

I presentasjoner av ulike faser en lærer går igjennom, kan en lett få inntrykk av at utviklingen følger en lineær prosess. Men som Betty selv erfarte under

1 Siden Betty har jobbet på to ulike skoler, omtaler vi videre i teksten den første skole som skole 1 og den andre som skole 2.

utdanningen, er skoler forskjellige, blant annet som resultat av dem som jobber der. På skole 2 kan det synes som at hun er tilbake i overlevelsesfasen og føler at det stilles store krav uten at hun blir tilbudt støtte. Det virker blant annet som om Betty blir dratt tilbake i en situasjon som er karakteristisk for helt ferske uteksaminerte lærere, en situasjon der forventninger, overlevelse og desillusjon følger med (Fuller & Brown, 1975; Tetzlaff & Wagstaff, 1999).

Bettys fortelling synliggjør at skoler kan oppleves forskjellig, men også at opplevelser kan forstås annerledes når en ser tilbake på dem. I det følgende skal vi se på Bettys fortelling i lys av Dalins og Kitsons (2004) modell.

*Omgivelser* illustrerer de ytre rammene som omgir skolen (Dalin & Kitson, 2004). Betty opplever at lokalmiljø har stor betydning for lærerarbeid, og illustrerer dette med hvordan foreldrene er støttende for både barn og lærere. Hun har hittil jobbet i to svært ulike skoler og opplever at foreldregruppa viser ulik interesse for skolen. Selv om Betty har fått en begrenset tilgang til foreldrene på skole 1, karakteriserer hun dem som resurssterke og engasjerte. På skole 2 oppleves foreldre som fraværende og med liten interesse for skole-hjem-samarbeid. Betty synes at hun bruker veldig mye tid til først å skape et tillitsforhold til foreldrene, før hun i samtalen med dem kan rette oppmerksomheten mot elevenes læring.

*Relasjoner* omfatter de mellommenneskelige forhold, blant annet samarbeid, tillit og støtte (Dalin & Kitson, 2004). Betty opplever kollegaer på begge skolene som imøtekommende, men blir i mange tilfeller stående alene. Selv om Betty etater to år som lærer ser på skole 1 som den beste plassen å begynne arbeidslivet på, beskriver hun samarbeid på begge skolene med en følelse av ensomhet. Hun får lite hjelp med å finne nødvendig undervisningsutstyr og blir nødt til å lete på skolens mange lagringsplasser, selv på den første skolen. Betty forteller videre at kollegaer er skeptiske til hennes valg av tema i enkelte fag, og det er vanskelig å finne ut hvem hun bør spørre for å få hjelp med fagene hun ikke har formell kompetanse i. En lignende opplevelse av å stå alene vedvarer på skole 2. Når det gjelder relasjoner til kollegaer, ble hun så vidt introdusert for dem på skole 2. Siden Betty ikke visste hvem hennes kollegaer var, og hva de underviste i, måtte hun måtte igjen ta ansvar for å introdusere seg selv til hver av kollegaene.

*Verdier* handler om skolens kultur og uformelle normer. På begge skolene hvor Betty har jobbet, knytter hun skolens kultur til hvorvidt det er delingskultur til stede. Etter tre måneder i arbeid på skole 1 forteller Betty at skolen mangler en slik kultur. Hun beskriver denne mangelen med at kollegaer er lite

til hjelp når det gjelder å dele sin erfaring. Etter to år i yrket forteller derimot Betty at skole 1 hadde en kultur for å dele kunnskap. Hun opplever derimot at skole 2 mangler en slik kultur, og at det er satt av både lite tid og engasjement til å dele. Samtidig opplever Betty at enkelte kollegaer er villige til å dele med henne sine måter å håndtere ulike situasjoner på som oppstår i hverdagen. Selv om disse kollegaene er imøtekommende, må Betty først identifisere kollegaer som har gode løsninger, for så å spørre dem om hjelp. Ut fra Bettys fortelling opplever hun at begge skolene mangler en kultur for å komme nyansatte i møte. Samtidig forteller Betty at skole 1 hadde en rekke uformelle normer som bidro til at både lærere og elever opplevde forutsigbarhet og trygghet. I skole 2 er ansatte overarbeidet og utslitte, de slukker branner fremfor å opprettholde en delingskultur, ifølge Betty.

*Strukturer* handler om den formelle organiseringen av ressurser som er av betydning for skolens hverdag. Ansettelsesforhold er et av elementene som Betty tillegger stor vekt når hun beskriver sine opplevelser av skolen. Ansettelsesforhold kjennetegnes av fag- og ansvarfordeling i skolen. Når det gjelder fagfordelingen, har Betty på begge skolene fått fag hun ikke har formell kompetanse i. På skole 1 førte en slik fagfordeling til at Betty valgte å forberede seg til skoleåret allerede i sommerferien. Samtidig måtte Betty søke etter hjelp blant kollegaer som hadde noe ulik forståelse for rekkefølgen av tematikken i undervisningen i enkelte fag. Betty legger merke til at også i skole 2 bruker hun for mye tid på å planlegge undervisning i fag hun ikke har formell kompetanse i. I skole 2 opplever Betty at lærere ofte har for mange oppgaver gitt de mange ulike utfordringene de har med både skolemiljø og elevene på skolen. Til tross for at lærere i skole 2 alltid har flere assistenter til stede i klasserommet, virker det forstyrrende for elevene og Betty selv.

*Strategier* illustrerer hvordan beslutningsprosessen er organisert, samt hvordan det legges til rette for kompetanseutviklingen og delegering av arbeidsoppgaver. Ut fra Bettys fortelling har begge skolene manglende strategier for introduksjon og induksjon av nytilsatte lærere. I begge skolene skjer fagfordeling ut fra de erfarne lærernes ønske, uten å ta hensyn til de nyutdannedes formelle kompetanse. Samtidig bruker skolene lite tid på å tilrettelegge for at de nytilsatte blir ordentlig kjent med kollegaer og skolebygg. På skole 2 jobber Betty med en ganske krevende klasse, noe som tyder på en manglende strategi for å ivareta de nytilsatte og spare dem for de mest utfordrende arbeidsoppgavene. Ledelsen som er ansvarlig for å iverksette strategier, er også noe fraværende. Selv om rektor

på skole 1 var synlig i skolen, hadde rektor lite tid til å hjelpe Betty og var selv ny i jobben. På skole 2 har inspektøren overtatt rektorrollen.

## DISKUSJON

Forskningsspørsmålet i denne studien var: *Hvilken betydning har skolen som organisasjon for en ny lærers mulighet for utøvelse av læreryrket?*

Forskning har tidligere hevdet at nyutdannede lærere vanligvis er optimistiske og engasjerte (Day, 2008). Resultatene av vår studie er sammenfallende med tidligere forskning og viser at Betty i utgangspunktet er motivert for læreryrket, et yrke hun ser på som trygt og ikke skadelig for helsen. Hennes møte med to skoler har imidlertid bidratt til at hun etter to år i yrket vurderer 100 % sykemelding, noe som direkte begrenser Bettys mulighet for utøvelse av læreryrket. Tidligere forskning har hevdet at arbeidsforholdene bør tilpasses den nyutdannedes kompetanse, og at ledelsen bør ha en forståelse for at nytilsatte lærere er i starten av sin karriere (Kardos, Johnson, Peske, Kauffman & Liu, 2001). Ut studiens resultater virker skoleledelsen fraværende og med en manglende forståelse for den nyutdannedes sårbare situasjon. Det er særlig oppsiktsvekkende at Betty opplever lignende holdning på begge skolene hun har vært ansatt på. I en tidligere studie har Ivashenko Amdal og Ulvik (2019) funnet at en fraværende skoleledelse ikke er uvanlig.

I fortsettelsen vil vi utdype hvordan disse organisatoriske forholdene har fått konsekvenser for Bettys muligheter for å utøve læreryrket slik hun ønsker.

Overgangen til lærerarbeid beskrives både som krevende og lærerik (Alhija & Fresko, 2010; Caspersen & Raaen, 2014). Bettys fortelling tyder på at i enkelte tilfeller er det det krevende som kan dominere. Dette kommer særlig til uttrykk ved at Betty legger vekt på det hun ikke får til, på utfordringene hun møter, og på det som ikke fungerer på arbeidsplassene der de organisatoriske dimensjonene ved lærerarbeid ofte fremstår som forutsetninger. Vanligvis skiftes en slik desillusjonsfase med en ny fase som er karakterisert av den nye læreres økende tro på seg selv (Tetzlaff & Wagstaff, 1999). Hos Betty, derimot, ser det ut som at desillusjonsfasen har blitt videreutviklet i en slik grad at hun har fått belastninger i form av helseplager. Det at Betty ikke lenger er i form til å drive med undervisning, fører til at hun sliter med å gjennomføre den performative siden ved lærerjobben.

Det kan også sies at møtet med de organisatoriske dimensjonene i lærerarbeid fører til Bettys læring, der hun lærer å utnytte de mulighetene hun har

i en gitt skolekontekst. Ifølge tidligere forskning benytter nyutdannede lærere ofte alternative måter å få hjelp på når skolen selv bidrar med utilstrekkelig støtte (Mansfield et al., 2016). I vår studie opplever Betty kollegaer som imøtekommende, men når det gjelder konkret hjelp, står hun alene. Ifølge tidligere undersøkelser bidrar det å måtte klare seg selv til at lærerarbeidet oppleves som stressende, og at induksjonsperioden blir ensom (Hebert & Worthy, 2001; Kim & Roth, 2011). Vi ser videre at ved å måtte stå alene mangler Betty tilgang til kompetansen som finnes i personalet. En tidligere studie viser at nye lærere ofte får mindre støtte enn erfarne nettopp fordi det ikke alltid er så lett å vite hva de skal spørre om (Caspersen & Raaen, 2014). Deltageren i vår studie finner likevel en måte å tilpasse seg situasjonen på, der hun stadig søker etter kollegaer som har gode strategier, og som er villige til å dele. Men en utfordring ved denne uformelle hjelpen er at den oppleves forvirrende ved at kollegaer gir ulike råd. Samtidig opplever Betty at hun ved å henvende seg til flere kollegaer med samme spørsmål ikke fremstår som masete; hun etterlyser derfor hjelp fra flere kollegaer enn kun fra noen få.

For de fleste nyutdannede er overgangen fra utdanning til yrke utfordrende, og de kan møte mye de ikke føler seg forberedt på (Öztürk, 2014). For Betty blir forventningene ekstra påtrengende fordi hun forventes å klare jobben uten oppfølging. Det mest overraskende for Betty er at lærere underviser i fag de ikke har formell kompetanse i. Hun er fremdeles forbauset over denne praksisen selv etter to år som lærer. Ved begge skolene hun har jobbet på, synes nyutdannede å bli nedprioritert til fordel for erfarne lærere. En konsekvens av det er at hun som nyutdannet og i en periode der det er mye nytt å lære, ikke får støtte seg på det hun kan når hun skal utøve jobben. Ved ikke å utnytte kompetansen nye lærere har med seg inn i skolen, blir de heller ikke anerkjent som ressurs (Ulvik & Langørgen, 2012). Vi legger også merke til at Betty heller ikke virker kjent med hva hun som nyutdannet kan forvente av støtte på arbeidsplassen. Våre resultatet tyder videre på at nyutdannede lærere kan bruke for mye tid på å finne ut av praktiske ting og til å lære seg fag de ikke har formell kompetanse i. Ifølge tidligere forskning påvirker skolens strategier hvordan lærere bruker sin tid på arbeidsplassen (Dalin & Kitson, 2004). Ut fra vår studie bidrar skolens strategier til å ta tid og krefter vekk fra primære oppgaver som å utvikle gode undervisningsopplegg for elever. Dette kan igjen ha negative konsekvenser for kvaliteten på de performative dimensjonene ved lærerens arbeid.

Et av elementene knyttet til Dalins og Kitsons (2004) modell er beslutningsstrategier. På den første skolen har det blitt bestemt av Bettys kollegaer at hun får ikke tilgang til foreldrene. På den måten kan fravær av kontakt med foreldre påvirke etableringen av et godt foreldresamarbeid, som videre er vesentlig for tilrettelegging for elevenes utvikling og læring (Epstein, 2018). Samtidig kan mangelfull foreldrekontakt skape hindringer for at Betty utvikler tilhørighet til elevene og skolen hun var ansatt i. Det kan selvsagt diskuteres om nyutdannede skal være kontaktlærere med den ekstra arbeidsbelastningen dette innebærer. Men når Betty først blir tildelt oppgaven, kunne det å samarbeide om oppgaven med en erfaren lærer være lærerikt. Ut fra denne studiens perspektiv synes de beslutningene som ble tatt, å ha skapt svært utfordrende arbeidsforhold for Betty, noe som ikke er en engangshendelse, men noe som gjentar seg flere ganger. På den andre skolen får Betty kontaktlærerstilling, men da er hun fremdeles en nyutdannet lærer. Hun får ansvar for en klasse som er krevende, selv for en erfaren lærer. Vi stiller oss derfor kritisk til beslutninger som nærmest utnytter den nyutdannedes lyst til å jobbe. Det er ikke så lett for nyutdannede i midlertidige stillinger å protestere, og de blir prisgitt betingelsene de tilbys (Sharplin, 2014).

Forskningen har tidligere hevdet at skolens omgivelser og lokalsamfunnet også spiller inn på utøvelsen av lærerarbeidet (Dalin & Kitson, 2004). Slik vi tolker fortellingen til Betty, har skoler ulike utfordringer, og at det var mer utfordrende å være lærer på den andre skolen. Mange av de ansatte synes å ha nok med seg selv og å løse akutte problem. Betty oppdager etter hvert positive krefter også på denne skolen, lærere som har gode løsninger på vanskelige utfordringer. Å samle disse kreftene gjennom samarbeid kunne vært til hjelp både for Betty og resten av kollegiet. Fortellingen viser videre at selv om ytre rammer, her i form av nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede (Kunnskapsdepartementet, 2018), gir føringer for hvordan nyutdannede skal følges opp de første to årene i yrket, er det den lokale skolen som først og fremst har betydning for den nyutdannedes arbeidsforhold. Dette understreker hvor viktig skoleledelsen er for nyutdannedes møte med læreryrket.

## KONKLUSJON

I denne studien undersøkte vi hvilken betydning skolen som organisasjon har for en ny lærers mulighet for utøvelse av læreryrket. Gjennom å analysere Bettys fortelling om møtet med skolen som organisasjon har vi kommet frem til at

dette møtet dessverre kan handle om en dårlig start på læreryrket. Slik starten på arbeidslivet fremstår i vår studie, har den negative konsekvenser for den nye lærerens utøvelse av sitt arbeid og kan føre til vedvarende helseplager. Håpet er at vi kan lære av fortellingen. Lærerutdanningen kan forberede for en helhetlig lærerrolle og informere nyutdannede om hvilke rettigheter de har. Skolene kan prioritere nyutdannede fremfor erfarne lærere når det gjelder arbeidsoppgaver og fagfordeling – her tror vi mange skoler har mye å gå på. Videre kan systematisk oppfølging av nyutdannede fra første dag bidra til at de bruker tiden på en hensiktsmessig måte. Vi vil også understreke betydningen av samarbeid der nyutdannede får tilgang til all den kunnskapen som bor i et personale, og der det også blir trukket veksler på deres ressurser. Det er fint for nyutdannede å møte velvillige kollegaer. Men oppfølging basert på nyutdannedes initiativ og tilfeldig velvilje fra kollegaer er ikke godt nok. Det å legge til rette for en fungerende organisasjon som støtter læreres praktiske oppgaver, er et lederansvar – ikke minst overfor nyutdannede lærere. Dette stiller store krav til skoleledere om å ha oversikt over organisasjonen de skal lede – noe som blant annet innebærer tilstedeværelse og synlighet.

## REFERANSER

- Alhija, N.-A.F., & Fresko, B. (2010). Socialization of new teachers: does induction matter? *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 26(8), 1592–1597. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.06.010>
- Anderson, L., & Olsen, B. (2006). Investigating early career urban teachers' perspectives on and experiences in professional development. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 359–377. <https://doi.org/10.1177/0022487106291565>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: a qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48(Supplement C), 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Bullough Jr, R.V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: a review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57–74.
- Caspersen, J., & Raaen, F.D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Theory and Practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Clandinin, D.J. (2013). *Composing lives in transition: A narrative enquiry into the experiences of early school leavers*. Bradford: Emerald Group Publishing Limited.
- Craig, C.J. (2013). Coming to know in the «eye of the storm»: a beginning teacher's introduction to different versions of teacher community. *Teaching and Teacher Education*, 29(Supplement C), 25–38. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.08.003>
- Dalin, P., & Kitson, K. (2004). *School development: Theories and strategies: An international handbook*. London: Bloomsbury Publishing PLC.

- Day, C. (2008). Committed for life? Variations in teachers' work, lives and effectiveness. *Journal of Educational Change*, 9(3), 243–260. <https://doi.org/10.1007/s10833-007-9054-6>
- Day, C., & Gu, Q. (2014). *Resilient Teachers, Resilient Schools: Building and Sustaining Quality in Testing Times*. London: Routledge.
- Dupriez, V., Delvaux, B., & Lothaire, S. (2016). Teacher shortage and attrition: Why do they leave? *British Educational Research Journal*, 42(1), 21–39. <https://doi.org/10.1002/berj.3193>
- Epstein, J.L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools*. London: Routledge.
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25–29.
- Fuller, F.F., & Brown, O.H. (1975). Becoming a teacher. I K. Ryan (red.), *Teacher Education. The 74th Yearbook of the National Society for the Study of Education: Vol. 74:2*, 25–52. Chicago: University of Chicago Press.
- Hebert, E., & Worthy, T. (2001). Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education*, 17(8), 897–911. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00039-7](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00039-7)
- Hermansen, H., Lorentzen, M., Mausestaden, S., & Zlatanovic, T. (2018). Hva kjennetegner forskning på lærerrollen under Kunnskapsløftet? En forskningskartlegging av studier av norske lærere, lærerstudenter og lærerutdannere. *Acta Didactica Norge*, 12(1), 1–36. <https://doi.org/10.5617/adno.4351>
- Ivashenko Amdal, I., & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 13(1), 1–20.
- Johnson, S.M. (2006). *The Workplace Matters: Teacher Quality, Retention, and Effectiveness. Working Paper*. Washington, DC: National Education Association Research Department. <https://eric.ed.gov/?id=ED495822>
- Kardos, S.M., Johnson, S.M., Peske, H.G., Kauffman, D., & Liu, E. (2001). Counting on colleagues: new teachers encounter the professional cultures of their schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), 250–290. <https://doi.org/10.1177/00131610121969316>
- Kelchtermans, G. (2016). The emotional dimension in teachers' work lives: A narrative-biographical perspective. I M. Zembylas & P. A. Schutz (red.), *Methodological Advances in Research on Emotion and Education*, 31–42. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-29049-2_3)
- Kidd, L., Brown, N., & Fitzallen, N. (2015). Beginning teachers' perception of their induction into the teaching profession, 153–173. *Australian Journal of Teacher Education*, 40(3), 153–173. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1057887>
- Kim, K.-A., & Roth, G.L. (2011). Novice teachers and their acquisition of work-related information. *Current Issues in Education*, 14(1), 355–377. <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/268>
- Kindall, H.D., Crowe, T., & Elsass, A. (2018). The principal's influence on the novice teacher's professional development in literacy instruction. *Professional Development in Education*, 44(2), 307–310. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1299031>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>

- Ladd, H.F. (2011). Teachers' perceptions of their working conditions: how predictive of planned and actual teacher movement? *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 33(2), 235–261. <https://doi.org/10.3102/0162373711398128>
- Mansfield, C.F., Beltman, S., Broadley, T., & Weatherby-Fell, N. (2016). Building resilience in teacher education: an evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education*, 54, 77–87.
- Molander, A., & Terum, L.I. (2008). *Profesjonsstudier: En introduksjon*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Orland-Barak, L., & Maskit, D. (2011). Novices «in story»: what first-year teachers' narratives reveal about the shady corners of teaching. *Teachers and Teaching*, 17(4), 435–450. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.580520>
- Öztürk, M. (2014). Generating teacher development models from context-specific predicaments of new teachers in induction period. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 116, 206–211. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.195>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Polkinghorne, D.E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. I J.A. Hatch & R. Wisniewski (red.), *Life history and narrative*, 5–23. London: Falmer press.
- Postholm, M.B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Redding, C., & Henry, G.T. (2019). Leaving school early: an examination of novice teachers' within- and end-of-year turnover. *American Educational Research Journal*, 56(1), 204–236. <https://doi.org/10.3102/0002831218790542>
- Ruohotie-Lyhty, M. (2016). Dependent or independent: the construction of the beliefs of newly qualified foreign language teachers. I P. Kalaja, A.M.F. Barcelos, M. Aro, & M. Ruohotie-Lyhty (red.), *Beliefs, Agency and Identity in Foreign Language Learning and Teaching*, 149–171. London: Palgrave Macmillan.  
[https://doi.org/10.1057/9781137425959\\_8](https://doi.org/10.1057/9781137425959_8)
- Sharplin, E.D. (2014). Reconceptualising out-of-field teaching: experiences of rural teachers in Western Australia. *Educational Research*, 56(1), 97–110. <https://doi.org/10.1080/00131881.2013.874160>
- Spencer, P., Harrop, S., Thomas, J., & Cain, T. (2018). The professional development needs of early career teachers, and the extent to which they are met: a survey of teachers in England. *Professional Development in Education*, 44(1), 33–46. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1299028>
- Tetzlaff, J.A., & Wagstaff, I. (1999). Mentoring new teachers. *Teaching and Change*, 6(3), 284–294.
- Ulvik, M., & Langørgen, K. (2012). What can experienced teachers learn from newcomers? Newly qualified teachers as a resource in schools. *Teachers and Teaching*, 18(1), 43–57. <https://doi.org/10.1080/13540602.2011.622553>