

Isaksen, V. & Elden, I. (2024). Motgang, mening og mestring: Nyutdannede i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle. I O.P. Vestheim & I. Elden (red.), *Lærerviv i en mangfoldig norsk skole* (s. 79–97). Fagbokforlaget.  
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa340104>

## Kapittel 4

# Motgang, mening og mestring

## *Nyutdannede i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle*

Veronica Isaksen og Ingrid Elden

### Innledning

Vi vil i dette kapitlet undersøke hvordan nyutdannede lærere erfarer sitt læreliv ved å se på erfaringer de gjør seg i sin arbeidshverdag, gjennom deltakelse i klasserommet og i møte med profesjonsfellesskapet. Norsk forskning på feltet viser at støtte og oppfølging av nyutdannede lærere kan være av betydning for deres tro på egen fremtid i yrket, klasseromsferdigheter og interaksjon med elevene (Lejonberg & Føinum, 2018). En av ti velger å avslutte sin karriere som lærer innen fem år i yrket, og en stor andel av dem som slutter, er nyutdannede lærere (Tiplic, Brandmo & Elstad, 2015; Meld. St. 6 (2019–2020), s. 73). Overgangen fra tilværelsen som student til ansvarlig og praktiserende lærer

blir ofte betegnet som et praksissjokk (Caspersen & Raaen, 2014; Rambøll, 2016; Ulvik, 2018). Siden 2009 har det eksistert ulike avtaler med målsetting om at alle nyutdannede lærere skal få et tilbud om veiledning (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 73). I Rambølls evalueringer av veiledningsordningen fra 2016 og 2021 går det frem at kun 60 prosent av nyutdannede lærere mottar veiledning (Rambøll, 2016; Rambøll, 2021).

Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO* fremhever betydningen av laget rundt barna og elevene. Dette laget skal være tverrfaglig og bestå av lærere, spesialpedagogiske ressurser, pedagogisk-psykologisk tjeneste og helsestasjon- og skolehelsetjeneste. Målet er at dette laget skal bestå av ulike yrkesgrupper internt i den enkelte skole. Læreren skal med andre ord ikke stå alene med ansvar og arbeidsoppgaver. Praksissjokket handler om mer enn bare det som skjer i klasserommet. Det handler også om de nyutdannedes sosialisering og profesjonalisering inn i skolen som organisasjon. Nye lærere har behov for å bli akseptert som legitime deltakere i et kollegium (Caspersen & Raaen, 2014). Ekspertgruppen som i 2016 leverte en rapport om lærerrollen (Dahl mfl., 2016), hevder at dagens lærerrolle er overbelastet med forventninger uten at lærerne får tilført nødvendige ressurser til å oppfylle dette. Lærere opplever press utenfra om å dokumentere og samarbeide med foreldre og ulike instanser. Det rapporteres om stadig flere ansvarsområder inn i skolen. Styringsdokumenter som omhandler oppfølging og ivaretagelse av nyutdannede lærere, viser til hvor viktig det er at de inkluderes og anerkjennes som bidragsytere og ressurser i profesjonsfellesskapet (Jakhelln, 2011). Bekymringene er ofte knyttet til forhold på klasseromsnivå, mens samfunnsperspektiv og profesjonsfellesskapets betydning er viet mindre oppmerksomhet.

Gjennom kvalitative intervju med fem nyutdannede lærere som har stått i yrket i to år eller mindre, vil vi undersøke hvordan deltakerne erfarer å være ny som lærer. Kapitlet vil besvare følgende problemstilling: Hvordan erfarer nyutdannede lærere deltakelsen i klasserommet og profesjonsfellesskapet?

Vi vil utforske nyutdannedes møte med skolen som organisasjon gjennom deltakelse i klasserommet og profesjonsfellesskapet ved skolen. Deltakelsen vil ha betydning for lærerens profesjonsutvikling og utsiktene for å bli værende i yrket. For å belyse vår problemstilling vil vi bruke teori om profesjonsutvikling og diskutere våre funn i lys av to ulike retninger i pedagogikken. På bakgrunn av dette og tidligere forskning på området vil vi diskutere hvordan

skolen som organisasjon bedre kan tilrettelegge for at nyutdannede inkluderes og anerkjennes som bidragsytere og ressurser i profesjonsfellesskapet. Vi vil også diskutere hvordan lærerutdanningen i større grad kan forberede studentene på en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle.

## Fra student til nyutdannet lærer

I denne delen ser vi til tidligere forskning som vi finner særlig relevant for dette kapitlet.

Flere studier viser at lærerstudenter verdsetter praksis og beskriver denne delen som den mest nyttige delen av sin utdanning. Studentene er jevnt over fornøyd med praksis, men peker på utfordringer knyttet til manglende helhet og sammenheng. Det er manglende sammenheng mellom det som skjer på universitetet og det som utspiller seg i praksis. Det varierer også i hvilken grad studentene får innsikt i den helhetlige og komplekse lærerrollen gjennom praksis (Heggen & Smeby, 2012; Isaksen & Olsen, 2023).

Öztürk (2014) peker på tre ulike områder som nye lærere ofte opplever som utfordrende. Det første er forhold som har med undervisning å gjøre. Det kan dreie seg om klasseledelse, tilpasset opplæring og didaktisk planlegging. Det andre området handler om psykologiske forhold og utvikling av læreridentitet. Den profesjonelle utviklingen krever en støttende kultur rundt den som kommer ny inn. Det siste området handler om utfordringer knyttet til skolens struktur, regler og rutiner. Dette er like mye til stede som problemer knyttet til klasseledelse og undervisning. Erfaringene de nye lærerne gjør seg det første året som lærere, har stor betydning for hvordan vedkommende knytter seg til yrket. Den første tiden som yrkesutøver vil derfor ha stor betydning for lærernes profesjonelle utvikling og lyst til å bli værende i yrket (Smethem, 2007). Det er krevende å gå inn i sin første jobb som lærer, og det påpekes at støtteordningene rundt de nyutdannede lærerne ofte er for dårlige. Et psykologisk trygt klima bestående av vennskap, tillit og respekt er avgjørende for at nyutdannede skal oppnå profesjonsutvikling og en trygg læreridentitet (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). Nye lærere som har en sammensatt støttestruktur rundt seg, er mest fornøyd. Det vil si at de er del av et samarbeidende team, har jevnlig møter og kontakt med ledelsen og er del av en veilederordning (Achinstejn, 2006; Aspfors & Fransson, 2015; Ulvik,

2018). Overgangen fra å være lærerstudent til selv å undervise kan oppleves overveldende. Nye lærere etterlyser mer konkret kunnskap i lærerutdanningen som går på læreres forpliktelser utenfor det som skjer i klasserommet (Amdal & Ulvik, 2019).

Nyutdannede lærere liker å undervise og forholde seg til elevene, men de føler seg ofte fanget i et byråkratisk system med krav til dokumentasjon (Ulvik, 2018, s. 48). I en undersøkelse om hvordan yngre og eldre lærere lærer av hverandre, fremkommer det at profesjonsutvikling er en livslang prosess som går begge veier, der yngre og eldre lærer fra hverandre i profesjonsfellesskapet (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). De nyutdannede lærerne opplever seg som kompetente ved at de har oppdatert fagkunnskap og høyere digital kompetanse enn etablerte lærere. De er også lærevillige, fleksible og engasjerte. I tillegg har de nyutdannede lettere for å kommunisere med barn og unge. Deres utenfrablikk på skolekulturen kan være en verdifull ressurs ved at de stiller spørsmål ved rutiner og kan ha andre synspunkter og perspektiver enn lærere som har vært lenge ved skolen. Det er imidlertid få eksempler på at de nyutdannedes kompetanse blir tatt i bruk som ressurs (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018; Ulvik, 2020).

Læreryrket er komplekst og kontekstuellt og et emosjonelt krevende yrke der lærere forventes å investere mye av seg selv i sin profesjonsutøvelse. Det emosjonelle presset lærere opplever grunnet strukturelle forhold eller emosjonell investering, kan bidra til at en del forlater yrket. Hargreaves (1996) hevder at det er det psykiske utbyttet som mange lærere opplever når de gir elever omsorg, som er det vesentlige ved jobben og gjør lærerjobben meningsfylt. For enkelte har kanskje forventningen om et slikt psykisk utbytte vært drivkraften til å bli lærer, og disse forventningene kan vise seg å ikke stemme med virkeligheten. Skuffelsen ved mangel på oppfyllelse av slike forventninger kan gjøre det tungt å fortsette i jobben. Samtidig viser Ulvik (2018) at nye lærere har en uklar rolleforståelse og er uforberedt på omsorgsrollen og alle krav som ligger i denne. Med bakgrunn i forskningen som viser at mange nyutdannede lærere ikke får god nok oppfølging i starten av arbeidslivet, til tross for at partene gjennom mange år har hatt gode intensjoner på feltet, foreslår regjeringen i NOU - 2022:13 *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole* et introduksjonsår der den nyutdannede læreren bruker 10 prosent av arbeidstiden til strukturerte introduksjonsaktiviteter.

## Profesjonsutvikling i et pedagogisk spenningsfelt

I det følgende ser vi først til teoretiske perspektiv knyttet til profesjonsutvikling. Videre presenteres den angloamerikanske *education-tradisjonen* og den kontinentale *pädagogik-tradisjonen*, som i dette kapitlet ses som to ulike retninger innenfor pedagogikken. Perspektivene som presenteres i denne delen, vil danne grunnlag for kapitlets diskusjonsdel.

Nyere teoretiske perspektiver på lærere som profesjonelle aktører beskriver læreres arbeid som både performativt og organisatorisk (Amdal & Ulvik, 2019). Mens det performative peker mot lærerens utøvelse i klasserommet, handler de organisatoriske sidene ved læreres arbeid om blant annet kontroll over arbeidsoppgaver. Skolen som organisasjon vil ha en sentral plass som et sted der ytre krav og forventninger møter læreres «forventninger om hvordan de blir verdsatt, anerkjent, forstått og sett» (Amdal & Ulvik, 2019; Irgens, 2016, s. 21).

Skolen som organisasjon har en egen og unik kultur med regler og normer for hvordan samarbeidet og deltakelse forstås og implementeres av kolleger og skoleledelsen. Prosessene er dermed tett knyttet til den enkelte profesjonsutøvers verdier og holdninger, strukturer og tradisjoner som er etablert i skolen, og hvordan skoleledelsen utøver sitt mandat (Hargreaves, 1996). Sosialiseringen på arbeidsplassen er en viktig forutsetning for profesjonell utvikling. Det vil derfor være avgjørende for den nyutdannede hva slags kultur som dominerer. Skolekulturen og samarbeidet med kolleger blir pekt på som viktig for hvordan arbeidssituasjonen oppleves (Østrem, 2011).

Profesjonsutvikling kan forstås som nyutdannedes utvikling av kompetanse, tilhørighet og identitet. Utviklingen av profesjonsidentitet kommer som et resultat av blant annet profesjonsutviklingen den nyutdannede gjennomgår i sitt møte med profesjonsfellesskapet på den enkelte skole, og utviklingen beskrives som både individuelle og kollektive prosesser (Heggen & Smeby, 2012). I enhver profesjon vil det ligge et kunnskaps- og verdisyn som definerer profesjonen, og dette kan betegnes som profesjonens kollektive identitet. I tillegg er profesjonsutviklingen en individuell prosess i møte med profesjonsfellesskapet (Heggen, 2008). I vår studie vil dette innebære den nyutdannede i møte med skolens ledelse, det rådende kunnskapssynet og møte med det øvrige kollegiet i profesjonsfellesskapet. Profesjonsutviklingen og etableringen av læreridentitet vil avhenge av hvordan den nyutdannede forstår seg selv basert på tolkning av de kontinuerlige interaksjonene de inngår i. Gjennom

disse møtene vil det kunne finne sted ulike brytninger i kunnskap og verdisyn, og dette vil kunne påvirke den nyutdannedes motivasjon og mulighet for å fortsette i yrket.

Lærerstudenter vil normalt velge utdanningen ut fra en forestilling om læreryrket og en identifisering med yrket. Utviklingen av en profesjonsidentitet vil derfor avhenge av om denne forestillingen opprettholdes eller endres i overgangen fra student til nytilsatt lærer (Heggen, 2008). For at den nytilsatte skal oppleve profesjonell utvikling, kreves det både vilje og egeninnsats (Smith & Ulvik, 2018). En vellykket profesjonsutvikling vil bidra til at den nyutdannede opplever seg anerkjent og verdsatt og er godt rustet til å takle læreryrkets mangfoldige utfordringer. Profesjonsutviklingen vil også avhenge av om den nytilsatte sosialiseres eller veiledes inn i en individualistisk eller en mer kollektivistisk kultur (Raaen, 2010). Den individualistiske kulturen verdsetter den autonome friheten, mens den kollektivistiske identiteten fremmes gjennom aktiv deltakelse i profesjonsfelleskapet. Ulike sosialiseringprosesser kan bidra til at den nytilsatte tilpasser seg det rådende systemet eller kritisk utfordrer det samme systemet (Lejonberg & Føinum, 2018).

Den nyutdannede læreren befinner seg i et pedagogisk spenningsfelt der ulike teoretiske, kulturelle og politiske strømninger sameksisterer og konkurrerer. To dominerende tradisjoner som påvirker det pedagogiske landskapet i dagens samfunn, er den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale pädagogik-tradisjonen (Biesta, 2011). Retningene bygger på ulike verdier og forutsetninger for målet med utdanning. I den angloamerikanske retningen vil utvikling av profesjonsidentitet knyttes til lærerens metodiske og faglige kunnskap. Retningen bygger på en interdisiplinær tilnærming til faget pedagogikk, der hver enkelt fagdisiplin bidrar med kunnskap og metodikk som kan anvendes i håndteringen av ulike utfordringer i praksisfeltet. Det hersker en sterk tro på målbare og standardiserte metoder for å styre pedagogisk praksis i ønskelig retning (Biesta, 2011). I den kontinentale retningen vektlegges vekst som grunnleggende tema i pedagogisk virksomhet. Pedagogikk blir ansett som et selvstendig fagfelt. Pedagogikkens hovedspørsmål rettes mot hva det vil si å utvikles som et helhetlig menneske, og her knyttes skolens formål og innhold til mer overordnede samfunnsverdier som for eksempel autonomi, verdighet og medbestemmelse (Biesta, 2011). Lærerens rolle blir i større grad å navigere i et komplekst felt og tilrettelegge for barnets helhetlige utvikling og vekst.

De ulike retningene handler om en grunnlagsdebatt som kan oppsummeres gjennom det overordnede spørsmålet om skolen og lærerens primære oppgave skal være knyttet til faglig læring eller mer helhetlig danning. Historisk har verdiene fra den kontinentale danningstradisjonen stått sterkt i vårt utdanningssystem, men den angloamerikanske læringstradisjonen har i den senere tid blitt stadig mer dominerende (Hovdenak & Stray, 2015). De nyutdannede lærerne er inne i et pedagogisk spenningsfelt der ulike ideer sameksisterer og på ulike måter påvirker profesjonsutviklingen både individuelt og kollektivt.

## Metodisk fremgangsmåte

I denne studien har vi undersøkt hvordan nyutdannede lærere erfarer deltakelsen i klasserommet og profesjonsfelleskapet som nytilsatt. Vi har valgt en hermeneutisk inngang som har som mål å utvikle kunnskap om deltakeres subjektive opplevelser og erfaringer (Alvesson & Sköldbberg, 2008). Videre har vi anvendt semistrukturerte intervju som forskningsmetode (Kvale & Brinkmann, 2015). For å rekruttere informanter sendte vi ut en forespørsel på en nasjonal Facebook-gruppe for lærere. Fem nyutdannede lærere, derav fire kvinner og en mann i alderen 24–27 år, samtykket til deltakelse. Prosjektet er godkjent av Norsk Senter for Forskningsdata [NSD], og konfidensialitet og anonymitet er sikret ved at NSDs retningslinjer for oppbevaring av data er fulgt. Deltakerne er gitt fiktive navn: Bodil er utdannet grunnskolelærer 5–10 med en master i spesialpedagogikk og jobber på en barneskole i en stor by. Trond er utdannet lektor i realfag og jobber på en ungdomsskole i en stor by. Mette har mastergrad i historie og jobber på en ungdomsskole i en mellomstor by. Nora er utdannet lektor i samfunnsfag og jobber på en ungdomsskole i en stor by. Karoline har en mastergrad i grunnskolelærerutdanning 5–10 og jobber på en ungdomsskole i en mellomstor by.

Intervjuene ble gjennomført via den digitale kommunikasjons- og samarbeidsplattformen Teams, og det ble gjort opptak som vi transkriberte i etterkant. Råmaterialet ble bearbeidet og gjennomlest flere ganger gjennom en induktiv analyseprosess. Vi kategoriserte materialet gjennom en temaanalyse (Braun & Clarke, 2008), der vi først leste og kodet de enkelte intervjuene, for så å se på intervjuene i lys av hverandre. Gjennom denne prosessen fant vi flere undertemaer som gikk igjen hos lærerne. Noen av undertemaene så vi

hang sammen, og disse ble slått sammen til ett tema. Et mønster som kom frem, var at alle beskrev en utvidet og uoversiktlig lærerrolle med stort arbeidspress. Noen beskrev gode erfaringer i sitt møte med profesjonsfelleskapet, mens andre beskrev utfordringer. Alle beskrev møtet med elevene og undervisningen som givende og meningsfull. I tillegg kom det frem erfaringer med manglende sammenheng mellom det de lærte i utdanningen, og de oppgavene de har fått som nytilsatte i skolen. Ut fra funnene ble det utviklet tre ulike hovedtemaer: 1) Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle, 2) Relasjon og mestring i møte med elevene og 3) Ambivalens i møte med profesjonsfelleskapet.

## Presentasjon av resultat

Lærerne i vår studie har noe ulik utdanningsbakgrunn og arbeider på ulike trinn og skoler, men mange av erfaringene er like. Funnene blir presentert innenfor hvert tema med sitater som underbygger de tematiske kategoriene.

### Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle

Lærerne forteller om møter med en lærerrolle som er mer sammensatt og utfordrende enn de var forberedt på. De nyutdannede lærerne opplever å måtte opptre som psykolog, lege og venn og bidra med sosial støtte til elevene. Dette beskriver de som overveldende, uoversiktlig og altoppslukende. Mette sier at for henne er det ikke viktig med høyere lønn, men det å få flere instanser inn i skolen, slik at hun slipper å være både psykolog, sykepleier, helsepsykepleier og politi. Nora er inne på noe av det samme: «Jeg var ikke forberedt på at det skulle være så mye oppdragelse i læreryrket, og jeg kjenner at det suger litt energien ut av meg.»

Alle beskriver mangel på ressurser i form av økonomi, tid og ulike faginstanser som en utfordring. Bodil uttrykker det slik: «Det er alltid mas om hvem som skal prioriteres for å få spesialundervisning og oppfølging. Jeg opplever å aldri strekke til for de elevene som trenger meg.» Ressursmangelen i sektoren kan være med på å tvinge de nyutdannede lærerne inn i en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle der de må ta ansvar for oppgaver de ikke var forberedt på, og de etterspør hjelp til å navigere i et komplekst pedagogisk landskap. De forteller om vanskelige elevgrupper og store utfordringer i dagens skole. Mette beskriver det

slik: «Det var helt uutholdelig å være alene med klassen. Noen kunne stikke av, og noen veivet rundt med et balltre. Du kunne ønske du hadde hundre armer og hundre øyne, men du var bare én person og helt alene.»

De nyutdannede lærerne beskriver hvordan mye av tiden går med til å dokumentere, skrive tiltaksplaner og kontakte ulike instanser som PPT, BUP og barnevern. Flere av deltakerne er inne på hvordan håndteringen av 9A-saker oppleves som unødvendig bruk av lærernes tid og ressurser. Mette uttrykker det slik: «Jeg fikk en opplevelse av at om vi bare har en tiltaksplan, så har vi gjort det vi skal. Da har vi vært på det rene. Men det hjalp jo ikke elevene i det hele tatt.» Hun beskriver videre hvordan hennes første møte med karaktersetning og krav fra foreldrene ble en rystende opplevelse: «Første gang jeg leverte ut karakter på en oppgave, fikk jeg en time etterpå e-post fra en mor som klaget på at karakteren var for streng, og at i 10. klasse må det være veldig klart hva de måles etter. Det er slike ting som gjør at jeg tenker at jeg ikke har lyst til å være lærer lenger.»

Som følge av den utvidede lærerrollen kommer også økt arbeidsbelastning og arbeidspres. Alle deltakerne forteller at store deler av fritid og helger går med til å få jobben gjort. Trond beskriver det slik: «Jeg vet ikke hvor mange helger jeg har sittet og rettet og jobbet. Det er enormt.» Mette understreker det samme: «Sånn som det er nå, kan jeg ikke skjønne at det går an å ha unger og være lærer samtidig.» I tråd med den angloamerikanske retningen etterspør Mette og Trond mer kunnskap og metoder som kan anvendes i håndteringen av ulike utfordringer de møter i praksis.

Overgangen fra utdanningen til arbeid beskrives som hard på mange måter. Flere beskriver det de lærte i utdanningen, som lite relevant for de utfordringene de har møtt som nye lærere. Mette uttrykker dette på en treffende måte: «Jeg husker jeg satt med alt dette papirarbeidet og tenkte: Hvorfor lærte vi egentlig om begrepet danning i stedet for å jobbe med dokumentasjon og lære om diagnoser?» Trond viser til alle oppgavene og ansvarsområdene som følger med det å være lærer. Han nevner skolevegring, selvskading, deling av bilder på sosiale medier og ulike diagnoser som læreren må forholde seg til. Han sier videre: «Det hadde jo hjulpet om jeg hadde lært å skrive en IOP i utdanningen. Jeg visste ikke hva en sakkyndig vurdering var, før jeg plutselig måtte skrive en selv. Hva gjør en når det oppstår en 9A-sak? Hvem har ansvaret for hva? Hvordan møte elever som opplever vold i heimen? Noe av dette hadde det vært fint å vite litt om på forhånd.»

Til tross for manglende ressurser og en utvidet og overveldende lærerrolle forteller alle våre nyutdannede lærere at relasjonen til elevene og gleden med undervisning gjør jobben meningsfull og givende. Trond uttrykker det på følgende måte: «Jeg kommer til å fortsette som lærer. Selv om det er tungt og jeg er ved bristepunktet, så elsker jeg å være lærer. Det er verdt det.» Denne ambivalensen i erfaringer vil bli utdypet i neste tema.

## Relasjon og mestring i møte med elevene

De nyutdannede lærerne beskriver undervisningen og møtet med elevene som det mest givende og meningsfulle med jobben. Relasjonen til elevene og opplevelsen av å bli verdsatt av elevene og bety noe i deres liv tas frem som helt avgjørende for å klare å stå i jobben. Dette beskriver Bodil i følgende utsagn: «De daglige møtene med elevene gir meg energi. Det er et kjempetøft yrke å stå i, men jeg tar med meg de dagene jeg får en tegning fra en elev, eller noen sier de er glad jeg er læreren deres.» Nora beskriver også hvor viktig relasjonen til elevene er: «Det jeg synes er mest positivt, er tilknytningen og relasjonen til elevene. For eksempel etter en helg så kommer en elev og spør meg om hvordan helga mi har vært. Vi kan ha en samtale der jeg ser at de setter pris på meg.»

At læreryrket gir varierte oppgaver der ingen dag er lik, er noe flere av de nye lærerne beskriver som positivt med yrkesvalget. Bodil sier: «Det mest positive er de varierte arbeidsdagene. Ingen dager er like, og det er jeg veldig glad for. Du vet ikke hva du kommer til for hver morgen.» Nora sier noe lignende: «Jeg trives kjempegod som lærer og kommer til å fortsette. Ingen dager er like. Jeg har aldri et kjedelig øyeblikk på jobb.» Elevenes faglige og sosiale mestring er en annen ting som flere trekker frem som givende og meningsfullt i møte med elevene. Bodil: «Det å se mestring hos elevene enten det er faglig eller sosialt.» Mette uttrykker seg på denne måten: «Det er fint å se at elevene lykkes.» Gjennom sitatene støtter de nyutdannede lærerne seg til betydningen av en mer helhetlig utvikling slik den vektlegges i den kontinentale retningen.

Selv om alle de nyutdannede lærerne beskriver møte med elevene og det å undervise som positivt, opplever de at mangelen på støtte og ressurser virker inn på det som skjer i klasserommet og møtet med elevene. Mette beskriver dette: «Jeg liker å undervise, men det er alt det som skjer rundt som sliter meg ut.» Trond sier: «Det er så mange nye ansvarsområder og arbeidsoppgaver. Om

det kommer enda mer av det og enda flere 9A-saker, så finnes det en grense for hvor mye mer av det jeg vil klare.» Alle forteller om faglig engasjement og at de brenner for undervisningen, men at hendelser rundt eleven gjør at de ofte må prioritere annerledes. Mette: «Det er ikke alltid det faglige som er viktigst i en ungdoms hverdag. I fjor måtte vi legge bort mye av det faglige og ha masse undervisning om følelser, vennskap, mobbing og den type ting.» Trond: «Det er viktigere at elevene har det bra på skolen enn at de bøyer verb eller løser andregradsligninger.» Både Trond og Mette opplever at de er i et pedagogisk spenningsfelt der det er uklart hvordan de skal navigere.

### Ambivalens i møte med profesjonsfellesskapet

De nyutdannede lærerne i vår studie har noe ulik erfaring med hvordan de har blitt tatt imot i profesjonsfellesskapet. Karoline har erfart at det er vanskelig å finne seg til rette i kollegiet, og at ledelsen ved skolen har hatt det for travelt til å hjelpe henne inn i fellesskapet. Dette uttrykker hun på følgende måte: «Det som er mest utfordrende, er kollegialt samarbeid. Det er mye grupperinger og vanskelig å komme inn som ny. Sånn som samarbeidet er nå, kjenner jeg på en sånn ensomhet.» Mette forteller at hun vurderte å fortsette i sin forrige jobb kun fordi den sosiale støtten var så god. Hun sier: «Teamlederen var utrolig flink til å ta vare på oss nye. Hun fikk nesten en morsrolle.» I den jobben Mette har nå, var det ikke like lett å komme inn i miljøet. Hun beskriver en skolekultur som er vant med mye gjennomtrekk, og der alle er opptatt med sine ting. Dette uttrykker hun på følgende måte: «Det er jo mer arbeid for dem rundt å ha noen som er helt nyutdannet. Det er så hektisk for folk hele tiden, så du føler at du tar av tiden deres.»

Bodil forteller om en utfordrende arbeidshverdag der støtten fra kollegiet og ledelsen er det som har berget henne. Hun forteller om en ledelse som er tilgjengelig og der døra alltid er åpen. Trond er helt ny i jobben og har opplevd støtten fra profesjonsfellesskapet som helt avgjørende for at han vil fortsette som lærer. Dette beskriver han på følgende måte: «Jeg har blitt tatt imot på en god måte og er så glad jeg fikk jobb på akkurat denne skolen. Ledelsen, ansatte, elevene og alle tar så godt vare på meg.» Nora beskriver det samme: «Her har det vært veldig fint å være nyutdannet. Ingen tenker at våre forslag ikke er gode nok fordi vi er nye. Vi gled rett inn. Blir inkludert i absolutt alt. Vi har blitt tatt på alvor hele veien.» I tillegg til støtte i ledelsen er det flere som nevner et godt sosialt miljø

som avgjørende for at de trives på jobben til tross for utfordringer. Bodil forteller om en arbeidsplass som vektlegger det sosiale gjennom personalturer, felles lunsjer og vinlotteri. Hun beskriver en kultur der alle sitter sammen i lunsjen, og der stemningen er trygg og god: «Det er viktig å legge mye fokus i det sosiale på jobb. Det er mye som skjer i jobbhverdagen, og du er aldri ferdig klokka 16, men du har det å glede deg til en matpause.» Trond og Nora beskriver begge et miljø med fokus på det sosiale og der alle slår av en prat med hverandre. Det er lagt til rette for samarbeid gjennom gode strukturer, og kulturen er preget av godt samhold der de ansatte er opptatt av å gjøre hverandre gode.

De nye lærerne i vår studie anser seg som faglig kompetente med viktige ressurser de kan bidra inn i profesjonsfellesskapet med. Flere trekker frem det at de selv er unge som en fordel for å få en relasjon til elevene og for å forstå dagens ungdom og dagens samfunn. De påpeker at de har mer digital kompetanse enn sine eldre kolleger, og at de er mer oppdatert på nye didaktiske opplegg og metoder. Trond beskriver dette på en treffende måte: «Vi kommer jo fra «state of the art» innenfor didaktikk. Det er en stor ressurs vi nyttsatte har med oss. Vi vet hva som er det nye innen fagfeltet.» Karoline: «Jeg hadde tanker om hvordan fagfornyelsen kan tolkes og ideer til nye undervisningsopplegg.» Nora: «Jeg bidro med ideer til å iverksette fagfornyelsen og tverrfaglige opplegg, og det virket som de andre lærerne på trinnet satte veldig pris på det, for mange hadde ikke jobbet på den måten før.» Hvorvidt deres ressurser blir anerkjent i profesjonsfellesskapet, varierer noe. Tronds ressurser ble sett ved at han ble bedt om å holde kurs i programmering. Han fikk også muligheten til å ta i bruk nye metoder i utviklingssamtalen, og dette ble godt mottatt på hans team. Bodil forteller at hennes spesialpedagogiske kompetanse er etterspurt. Karoline og Mette opplever i liten grad at deres ressurser eller perspektiver blir etterspurt. Begge gir uttrykk for at det hadde vært fint om deres synspunkter og kompetanse som nyutdannede ble etterspurt i profesjonsfellesskapet. Mette setter ord på dette: «Faglig sett tror jeg vi har en god ressursbank på ulike måter å undervise på, og vi har andre perspektiver som vi kunne bidratt inn med.»

## Diskusjon

I dette kapitlet har vi undersøkt følgende problemstilling: Hvordan erfarer nyutdannede lærere deltakelsen i klasserommet og profesjonsfellesskapet?

Resultatene fra vår studie viser at alle de nyutdannede lærerne opplever det som overveldende og utfordrende at så mye av arbeidsdagen handler om forhold utenfor klasserommet. De opplever å være uforberedt og lite kompetente i møte med en utvidet og flerdimensjonal lærerrolle. Samtidig som de beskriver det som overveldende og utfordrende å måtte forholde seg til alt elevene står i, er dette også en del av det de mestrer og verdsetter i læreryrket. Alle beskriver relasjonen til elevene og undervisningen som meningsfull og givende. De nyutdannede lærerne i vår studie opplever seg som faglige kompetente og med ressurser de ønsker å bidra inn i profesjonsfellesskapet med. Erfaringene de har gjort seg med mottakelsen i profesjonsfellesskapet, varierer. Bodil, Nora og Trond forteller om en inkluderende og støttende kultur, mens Mette og Karoline forteller om en mer individualistisk og fragmentert kultur. På spørsmål om de ser for seg en fremtid i læreryrket, er det kun Nora og Trond som er rimelig sikre på det. Begge er nytilsatt på en skole med en støttende kultur og gode strukturer i møte med nytilsatte. For at de skal se for seg en fremtid som lærer, nevner alle at flere instanser og ressurser må inn i skolen. På bakgrunn av disse resultatene vil vi nå diskutere hvordan lærerutdanningen i større grad kan forberede studentene på en flerdimensjonal lærerrolle, og hvordan profesjonsfellesskapet kan legge til rette for profesjonsutvikling slik at de nyutdannede blir værende i yrket.

De nyutdannede lærerne i vår studie erfarer den utvidede og flerdimensjonale lærerrollen som det største praksisjokket. Dette samsvarer med funnene til ekspertgruppen som beskriver en lærerrolle som er overbelastet med forventninger (Dahl mfl., 2016). Selv om lærerne var forberedt på en krevende start, blir de likevel overrasket over de konkrete utfordringene de møtte. De beskriver at fokuset er på alt annet enn undervisning, og dette oppleves som overveldende, uoversiktlig og altopplukende. Mye av tiden går med til å dokumentere, skrive tiltaksplaner og kontakte ulike instanser som PPT, BUP og barnevern. Dette kan tyde på at lærrollen også går i en mer angloamerikansk retning, der standardisering og juridiske prosedyrer blir styrende for pedagogisk praksis (Garbo & Raugland, 2017).

Overgangen fra utdanning til arbeid beskrives som vanskelig siden de i liten grad var forberedt på den flerdimensjonale lærerrollen. De etterlyser en utdanning med et mer relevant innhold for å møte den komplekse virkeligheten ute i skolene. Den utvidede og flerdimensjonale lærerrollen handler i stor grad om ytre rammer som påvirker skolen. Laget rundt elevene som ble

fremst i Meld. St. 6 (2019–2020), ser ut til å være langt unna den virkeligheten våre nyutdannede lærere beskriver. Mange ulike arbeidsoppgaver og den utvidede lærerrollen skaper et stort arbeidspress som kan få konsekvenser for den videre profesjonsutviklingen og utviklingen av læreridentitet. Det som utmerker seg som en mangelfull dimensjon ved skolen som organisasjon ut fra vår studie, er at laget rundt elevene har sviktet. Dette skyldes strukturelle forhold på samfunnsnivå, men skolen som organisasjon kan tilrettelegge slik at nye lærere får en mykere start enn det de beskriver.

I likhet med konklusjonen til Almlid og Ulvik (2019) tyder våre resultater på at det kan være utfordrende å utvikle lærerprofesjonen så lenge nyutdannede lærere kommer til skolen med manglende innsikt i den organisatoriske siden av skolen og har en begrenset rolleforståelse. Utdanningen må i større grad gi kommende lærere kompetanse til å håndtere komplekse elevsituasjoner og de krav som ligger i omsorgsrollen. Mette stilte spørsmål med hvorfor hun lærte om danning når hun heller kunne lært om dokumentasjon og diagnoser. Gjennom dette spørsmålet kan det se ut til at hun har tro på målbare og standardiserte metoder for å styre pedagogiske praktisk i tråd med den angloamerikanske retningen (jf. Biesta, 2011). Siden lærerutdanningen forsøkte å lære bort hvor viktig danning er, kan vi anta at den kontinentale tenkningen lå til grunn for undervisningen. Alle lærerne i vår studie etterlyser mer konkret kunnskap om alt fra å skrive IOP til å håndtere skolevegring og vold i heimen. Denne etterspørselen kan tyde på at de identifiserer seg med den angloamerikanske læringstradisjons verdigrunnlag. Svaret er kanskje å gi dem mer av det de ikke vil ha, ved å sette søkelys på den kontinentale danningstradisjonens mer overordnede samfunnsverdier. Fokuset på samfunnsmandatet slik det beskrives i formålsparagrafen og Overordnet del, bør bli enda tydeligere i lærerutdanningen slik at studentene forstår meningen med å lære om danning, og dermed klarer å bruke denne kunnskapen til å navigere i møte med den komplekse virkeligheten ute i skolene.

De nyutdannede lærerne fra vår studie beskriver at de gjennom lærerutdanningen ble godt rustet med faglig og didaktisk kunnskap, men mangler kompetanse for å møte den utvidede og flerdimensjonale lærerrollen. Öztürk (2014) peker på at nye lærere opplever undervisning og klasseromspraksis som et utfordrende område. I vår studie fant vi at de nyutdannede lærerne liker og mestrer undervisning godt. Dette og relasjonen til elevene trekkes frem som det mest givende og meningsfulle med jobben. Læreryrket er et emosjonelt

krevene yrke, men tilknytningen til elevene oppleves meningsfullt. Samtidig er det nettopp denne utvidede omsorgsrollen som virker overveldende for de nyutdannede. I tillegg til en bedre forberedelse på den flerdimensjonale lærerrollen gjennom utdanning vil dette kreve en sammensatt støttekultur der nyutdannede lærerne får både faglig og emosjonell oppfølging (Achinstein, 2006; Ulvik, 2018). Ut fra vår studie er det særlig den sosiale støtten som trekkes frem som avgjørende. Karoline forteller om grupperinger innad i kollegiet og hvor ensom og utenfor hun føler seg. Mette beskriver hvor viktig det er at teamlederen hadde en morsrolle som skapte trygghet. Det kan se ut som de nyutdannede har samme behov som elevene for et godt psykososialt miljø for å fungere faglig og sosialt (jf. Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). I den kontinentale retningen vektlegges menneskets helhetlige utvikling, og dette gjelder også i arbeidslivet (Biesta, 2011).

Ulvik (2018) sier at det er få eksempler på at de nyutdannedes kompetanse og ressurser blir anerkjent i profesjonsfellesskapet. Lærerne i vår studie beskriver seg selv som aktive og fungerende bidragsyttere i skoleorganisasjonen. Alle gir uttrykk for et ønske å bidra, og alle gjør en innsats for å få bidra inn i profesjonsfellesskapet. Det å bli en del av en organisasjon handler om å posisjonere seg og etablere gode relasjoner til andre på arbeidsplassen. De ulike erfaringene deltakerne har i møtet med profesjonsfellesskapet, tyder på at skolens strategier for å ta imot nye lærere er kultur- og personavhengig. Noen skoler har gode strukturer og en kultur for å ta imot nyutdannede på en inkluderende måte, mens andre er mer orientert mot erfarne læreres behov (Almlid & Ulvik, 2019). Sosialiseringen inn i fellesskapet er en viktig forutsetning for profesjonell utvikling, og kulturen den nyutdannede møter, vil kunne få avgjørende betydning for utvikling av kompetanse, tilhørighet og identitet (Østrem, 2011; Smethem, 2007). Lærerne i vår studie har ulike erfaringer med om deres ressurser blir verdsatt i profesjonsfellesskapet. Bodil, Nora og Trond opplever at deres ressurser og kompetanse anerkjennes i profesjonsfellesskapet. De opplever både individuelle og kollektive prosesser som bidrar til deres profesjonsutvikling. De individuelle prosessene handler om å mestre undervisningen og ha muligheter til å bidra og påvirke profesjonsfellesskapet. De kollektive prosessene handler om å bli tatt imot som kompetente ressurspersoner og i et gjensidig samspill identifisere seg med den kollektive identiteten og kulturen (Heggen & Smeby, 2012). Det er av stor betydning å ha mulighet til å påvirke og bli tatt imot som en kompetent medarbeider med

ressurser som etterspørres. Ledelsen ved skolen har en viktig rolle i tilrettelegging for profesjonsutvikling der nyutdannede og etablerte lærere utvikler seg i et gjensidig samspill (Geeraerts, Tynjälä og Heikkinen, 2018). I rapporten om lærerrollen poengterer ekspertgruppen at profesjonsfelleskap kan fungere som en arena for «fagfellekritikk» gjennom tilbakemeldinger og faglig utvikling og dermed spille en viktig rolle for endringer og utviklingsarbeidet i skolen (Dahl mfl., 2016). En overbelastning av forventninger til dagens lærerrolle har vært trukket frem som et mulig hinder for profesjonalisering. I vår studie ser vi at de skolene som har gode strukturer og en kollektivistisk delingskultur, bidrar til at lærerne utvikler seg sammen, og legger til rette for at profesjonell utvikling. Disse skolene ser ut til å knytte sitt formål og innhold til mer overordnede verdier som vekst og autonomi og kan med dette plasseres innenfor den kontinentale tenkningen (Biesta, 2011).

## Oppsummering

I dette kapitlet har vi undersøkt hvordan fem nyutdannede lærere opplever deltakelsen i klasserommet og profesjonsfelleskapet. Analyser av empirien førte frem til tre temaer som samlet sett belyser kapitlets problemstilling. Gjennom temaet kalt «Uforberedt på en flerdimensjonal lærerrolle» blir lærernes opplevelse av en altoppslukende og overveldende arbeidshverdag synliggjort. Stort arbeidspress, der det går med mye tid til å sette seg inn i regelverk og å dokumentere, er en opplevelse som går igjen på tvers mellom lærerne. Videre er manglende ressurser en bekymring og belastning som løftes frem. På tross av disse opplevelsene kommer det frem gjennom temaet «Relasjon og mestring i møtet med elevene» at lærerne opplever samhandlingen med elevene som meningsfull og givende. Å bli satt pris på av elevene og også se at de mestrer og lykkes både faglig og sosialt, gjør at lærerne setter pris på yrket. Variasjonen i yrket blir også fremhevet som positivt i denne sammenhengen. Det tredje temaet kalt «Ambivalens i møte med profesjonsfelleskapet» gir oss innsyn i hvor ulik oppstarten som ny lærer kan oppleves. Der noen av lærerne opplever å være verdsatt og inkludert av ledelse og kolleger, opplever andre ekskludering og liten interesse fra sine kolleger. Deres kompetanse og synspunkter blir ikke etterspurt. Et fellestrekk vi finner blant lærerne, er at de uavhengig av om de opplever seg verdsatt eller ikke, mener at de er faglig

og digitalt kompetente. De har noe å bidra med, og de ønsker en fullverdig deltakelse i profesjonsfelleskapet.

Studien viser på den ene siden at nyutdannede gjennom sin utdanning opplever å ha oppnådd høy faglig, didaktisk og digital kompetanse. På den andre siden kommer det frem at lærerne savner kunnskap om hvordan de skal møte elever og andre instanser når det for eksempel oppstår mobbesaker eller utredning av diagnoser og behov for tiltak. Hvis de erfaringene våre lærere beskriver, er utbredt, impliserer dette behov for en endring av innholdet i lærerutdanningen, slik at nyutdannede opplever en mer relevant kompetanse og bedre sammenheng i møtet med lærerrollen. Lærerutdanning og skole bør inngå i et tett samarbeid når det gjelder utdanning av fremtidige lærere, der den organisatoriske og tverrprofesjonelle dimensjonen av lærerarbeid får større oppmerksomhet. Dette kan bidra til at fremtidige lærere står bedre rustet i møte med skolen som organisasjon. I tillegg må laget rundt eleven styrkes, og det er en utdanningspolitisk oppgave på samfunnsnivå.

Avslutningsvis peker vår studie på hvor viktig oppfølgingen av nyutdannede er. I tillegg til tett oppfølging må skolen som organisasjon i større grad utnytte kompetansen og ressursene de nyutdannede har med seg. Lærerprofesjonen, skolen, de nyutdannede lærerne og ikke minst elevene vil tjene på at nyutdannede får en best mulig start. Lærerutdanningen må i større grad ruste studentene til å håndtere læreryrkets mangfoldige utfordringer. I dette ligger ikke en tro på at lærerutdanningen skal kunne gi studentene «oppskrifter» for alle eventualiteter de kan møte på. Vi mener i stedet at utdanningen skal bygge på pedagogikk som vektlegger profesjonsutvikling og dannelse i tråd med den kontinentale retningen. I tillegg vil god oppfølging og en inkluderende og støttende kultur kunne bidra til profesjonsutvikling og øke sjansen for at de nyutdannede blir værende i yrket.

## Referanser

- Achinstein, B. (2006). New teacher and mentor political literacy navigating and transforming induction context. *Teacher and Teaching*, 12(2), 123–138.
- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Studentlitteratur.
- Amdal, I. I., & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5–24. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>
- Aspfors, J., & Fransson, G. (2015). Research on mentor education for mentors of newly qualified teachers: A qualitative meta-synthesis. *Teaching and Teacher Education*, 48, 75–86. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.004>
- Biesta, G. (2011). Disciplines and Theory in the Academic Study of Education: A Comparative Analysis of the Anglo-American and Continental Construction of the Field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- 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). Abstrakt.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrøvset, S., & og Thue, F. (2016) *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Rapport fra ekspertgruppe. Ekspertutvalg om lærerrollen. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/om-lararrolla.-eit-kunnskapsgrunnlag/id2555498/>
- Garbo, G., & Raugland, V. (2017). *Den brysomme profesjonaliteten – om skjønnsutøvelse og styring*. Universitetsforlaget.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. T. (2018). Inter-generational learning of teachers: what and how do teachers learn from older and younger colleagues? *European Journal of Teacher Education*, 41(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448781>
- Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tid*. Ad Notam Gyldendal.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I K. Heggen (red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Heggen, K., & Smeby, J. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4–14.
- Hovdenak, S. S., & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Isaksen, V. & Olsen, K. (2023). Kortere utendlandsopphold for barnehagelærerstudenter – nye veier for profesjonsdanning? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 17(1), 18–33. <https://doi.org/10.23865/up.v17.3521>
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: Nyutdannende læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E. & Føinun, M. (2018). *Hva er god veiledning? En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- NOU 2022:13 (2022). *Med videre betydning – Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veilederordningen og veilederutdanningen*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/veiledning-av-nyutdannede-larere-og-barnehagelarere/>
- Rambøll (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Raaen, F. D. (2010). Læring i yrket – i møtet mellom erfarne og nyutdannede. I T. L. Hoel, G. Engvik & B. Hanssen (red.), *Ny som lærer – sjansespill og samspill* (s. 235–249). Tapir akademisk forlag.
- Smethem, L. (2007). Retention and intention in teaching career. Will the new generation stay? *Teacher and Teaching*, 13(5), 465–480.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2018). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith & M. Ulvik (red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Thue, F. W. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Tiplic, D., Brandmo, C., & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte? I Smith, K. & Ulvik, M. (red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Ulvik, M. (2020). Å være lærer. I M. Ulvik, I. Helleve. & D. Roness. (red.), *Skolens betydning*. Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2011). Veiledning på egne eller andres vilkår? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, (03), 228–238.
- 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>

