

## KAPITTEL 6

# Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket

*Christian Brandmo*

Institutt for spesialpedagogikk, Universitetet i Oslo

*Dijana Tiplic*

Institutt for lærerutdanning og skoleforskning, Universitetet i Oslo

### **Abstract: Beginning teachers' job perceptions**

Over the last decade, the lack of qualified teachers in schools has been the subject of both research and political debate in many countries. In this study, we have investigated the factors that predict beginning teachers' perceptions of job satisfaction, stress, and thoughts about quitting the job. The sample consisted of a total of 597 beginning teachers (65% women) from Norway. The results show that women experience higher job satisfaction and more stress at work than men do. The beginning teachers who said teaching was their first choice of career reported higher satisfaction with the profession and had fewer thoughts about quitting. Furthermore, the results show that beginning teachers are more satisfied than their more experienced colleagues with the profession and their school, a trend that was also reported by TALIS 2013. When it comes to beginning teachers' own competence, the results show that self-efficacy in classroom management is significantly related to both higher satisfaction with their school and less stress. Regarding organizational factors, the findings show that commitment to and support from the school organisation are significantly related to higher satisfaction with the workplace. The study has several implications for school leaders and decision makers.

**Keywords:** beginning teachers, job satisfaction, intention to leave

## Innledning

I løpet av det siste tiåret har mangelen på kvalifiserte lærere i skolen vært gjenstand for både forskning og politisk debatt (Brandmo & Nesje, 2017; Gjefsen et al., 2014). Data fra Kommunenes Sentralforbund for perioden 2006–2011 viste at 1/3 av lærerne sluttet i yrket innen 5 år etter fullført utdanning (Tiplic et al., 2015). Tidligere forskning har pekt på at nyutdannede opplever et «praksissjokk» (Caspersen & Raaen, 2014; Veenman, 1984) når de kommer ut i arbeid etter utdannelsen, og at dette kan være en av årsakene til at mange slutter som lærer etter kort tid. I litteraturen er praksissjokket beskrevet som en overgangsperiode etter utdanning hvor de nye lærerne opplever møtet med skolen og de mange arbeidsoppgavene som overveldende og krevende. I denne studien har vi derfor valgt å studere *nyutdannedes opplevelse av læreryrket*.

Dette gjør vi gjennom å studere fenomener som tidligere er løftet frem av OECD (2005) som kritiske faktorer for lærergjerningen og læreryrkets attraktivitet. Mer spesifikt har vi valgt å sette søkelys på variabler som kan være indikatorer på hvor krevende nyutdannede lærere opplever jobben i skolen. De fire variablene er a) tilfredshet med skolen, b) tilfredshet med den valgte profesjonen, c) opplevelse av stress og d) tanker om å slutte som lærer. Jobbtilfredshet omhandler lærernes følelsesmessige reaksjoner knyttet til deres jobb og rolle som lærer (Skaalvik & Skaalvik, 2017). I TALIS-undersøkelsen er dette begrepet delt opp i henholdsvis tilfredshet med skolen de arbeider på og tilfredshet med den valgte profesjonen (læreryrket). Jobbrelatert stress omhandler lærernes jobbrelaterte velvære, og hvorvidt deres fysiske og psykiske helse påvirkes negativt av jobben (Collie et al., 2012; Kyriacou, 1987). Tanker om å slutte i jobben kan defineres som lærernes refleksjoner om å slutte i sin nåværende stilling eller å forlate lærerprofesjonen (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Tiplic et al., 2015). Tidligere forskning har vist at disse variablene er relativt høy korrelerte (Skaalvik & Skaalvik, 2011; Weiss, 1999), noe som også bekreftes i denne studien. Det vil si at lave skårer på jobbtilfredshet er systematisk relatert til mer opplevd stress og flere tanker om å slutte i jobben.

Basert på tidligere forskning har vi tatt utgangspunkt i både individuelle (f.eks. opplevelse av egen kompetanse) og organisatoriske faktorer (f.eks. opplevelse av støtte fra organisasjonen) som antas å kunne

predikere jobbtilfredshet, stress og tanker om å slutte (f.eks. Bryk et al., 2010; Caspersen & Raaen, 2014; Roness, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tiplic et al., 2015). I tillegg sammenligner vi de nyutdannede lærerne med mer erfarne lærere på de fire utfallsvariablene.

I denne studien bruker vi ulike statistiske analyseteknikker, blant annet regresjonsanalyser der de ovennevnte indikatorene brukes som utfallsvariabler. Vi vil her bemerke at dette ikke nødvendigvis betyr at vi betrakter de uavhengige variablene (prediktorene) som en årsak til utfallsvariablene (jf. kausalslutninger). Derimot tyder teori og tidligere forskning på at flere av de fenomenene som undersøkes i denne studien står i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre (Bandura, 1986; Mathieu et al., 1993). Dette gjelder både mellom individuelle faktorer og mellom individuelle og organisatoriske faktorer. Vi vil også bemerke at vi i denne studien bruker begrepet *opplevelse av læreryrket* som et samlebegrep på de fire utfallsvariablene som belyses i studien. Dette begrepet må ikke forveksles med det engelske begrepet «job perception», som i den internasjonale forskningslitteraturen (se f.eks. Law & Wong, 1999) er noe snevrere definert.

## Valg og metodisk tilnærming

Utvalget består av til sammen 597 (65 % kvinner) nyutdannede ungdomsskolelærere fra hele Norge. Nyutdannede lærere er definert som de lærerne som hadde fra 0 til 3 års erfaring som lærere. I noen analyser ble denne gruppen sammenlignet med mer erfarne lærere, henholdsvis «middels erfarne», som hadde fra 4 til 6 års erfaring, og «erfarne», som hadde 7 års erfaring eller mer.

Analysene består både av begreper som inngår i den internasjonale studien og begreper som bare ble målt i den norske undersøkelsen. De internasjonale begrepene er konstruert med de samme spørsmål («items») som i den internasjonale studien. Alle begrepene ble testet med hensyn til målefeil og funnet reliable. For sammenligning av grupper med hensyn til kjønn, erfaring og motivasjon ble det brukt t-test med programmet IDB Analyzer. Regresjonsanalyse med latente variabler ble brukt for å teste sammenhenger mellom ulike variabler, både individuelle og

organisatoriske. Til disse analysene ble programmet Mplus benyttet. På grunn av at mange av skolene hadde få nyutdannede lærere (51 av 163 skoler hadde bare én nyutdannet lærer), ble det ikke benyttet flernivåanalyse i denne studien. For å korrigere for eventuelle estimeringsfeil knyttet til lærenes skoletilhørighet, ble det brukt robust statistikk (Huber-White standardfeil).

I de beskrivende analysene er det ikke gjort noen korrigeringer for manglende data, da andel manglende data var relativt lav. Men i regresjonsanalysene er manglende data estimert med «Full Maximum-Likelihood» (FML), noe som vil si at manglende data blir estimert på bakgrunn av alle svarene i datamatriksen.

Den norske delen av TALIS baserer seg på et representativt utvalg av norske lærere. Utvelgning av lærerne foregår imidlertid som en to-trinns prosess, der man først velger ut skoler tilfeldig proporsjonalt med skolestørrelse, for deretter å velge ut tilfeldig de lærerne som skal delta innenfor hver skole. Som en konsekvens av dette utvalgsdesignet, blir svarene til hver enkelt lærer vektet forskjellig i analysene. Dette for at resultatene, samlet sett, skal kunne gjøres gyldige for hele populasjonen av norske lærere (se TALIS 2018 teknisk rapport for detaljer).

Denne vektningen er også brukt for underutvalget av nyutdannede lærere. Siden vektene er beregnet for bruk på hele utvalget av lærer, og ikke på underutvalget av nyutdannede, er det noe større usikkerhet knyttet til estimatene for nyutdannede lærere. I tillegg vil vi nevne at våre analyser bygger på antakelser om kausale sammenhenger, men at forskningsdesignet som brukes i TALIS (tverrsnittstudie) ikke tillater oss å trekke sikre konklusjoner om kausalitet (årsak – virkning) mellom variablene.

## **Opplevelse av yrket: Sammenheng med kjønn og erfaring**

Innledningsvis analyserte vi kjønnsforskjeller knyttet til de fire avhengige variablene. T-test viste at det var signifikante forskjeller mellom kjønnene for to av utfallsvariablene (se tabell 1). Kvinner rapporterte

høyere tilfredshet med skolen og mer stress i jobben. Dette bekrefter funn i tidligere forskning som viser at kvinnelige lærere rapporter høyere jobbtfredshet, men også mer opplevd stress (Klassen & Chiu, 2010). TALIS 2013 viste også at kvinner rapporterte høyere jobbtfredshet enn menn i land der majoriteten av lærerne var kvinner (OECD, 2014, s. 189). Når det gjelder tanker om å slutte, viser tidligere forskning at kjønnsforskjellen ofte forsvinner når det blir kontrollert for jobbtfredshet (Arnup & Bowles, 2016; Miller & Wheeler, 1992).

**Tabell 1** Kjønnsforskjeller på utfallsvariablene.

Variabel	Kvinner	Menn	t-verdi		
Tilfredshet med skolen	3,42	0,48	3,29	0,55	2,80**
Tilfredshet med profesjon	3,25	0,63	3,15	0,64	1,46 IS
Opplevelse av stress	2,01	0,57	1,86	0,55	2,63**
Tanker om å slutte i jobben	1,33	0,60	1,45	0,78	1,56 IS

Note: Standardavvik i kursiv; IS = Ikke signifikant, \*\*  $p < 0,01$ ; Svorskala for *Tilfredshet med skolen* og *Tilfredshet med profesjon*: 1 – Svært uenig, 2 – Uenig, 3 – Enig, 4 – Svært enig; Svorskala for *Opplevelse av stress* og *Tanker om å slutte jobben*: 1 – Ikke i det hele tatt, 2 – I noen grad, 3 – I stor grad, 4 – I svært stor grad.

Vi sammenlignet også skårene på utfallsvariablene med mer erfarne lærere (se tabell 2). Analysen viser at nyutdannede lærere er mer tilfredse med yrket enn sine mer erfarne kolleger, en tendens som også tidligere er dokumentert i TALIS 2013 (OECD, 2014). De nyutdannede lærerne er også mer tilfreds med skolen de arbeider på enn de mest erfarne. I tillegg rapporterte de nyutdannede lærerne at de hadde færre tanker om å slutte enn sine mer erfarne kolleger. Disse resultatene er overraskende, siden det ofte er påpekt at nyutdannede er mer sårbare i begynnelsen av karrieren jf. opplevelse av praksissjokk og utfordringer knyttet til tilpasning i et nytt arbeidsmiljø (Caspersen & Raaen, 2014; Tiplic et al., 2015; Veenman, 1984).

Det var ingen forskjeller mellom gruppene med hensyn til opplevelse av stress, noe som også korresponderer med funn i tidligere forskning (f.eks. Fisher, 2011). Likevel vet vi forholdsvis lite om hvorvidt det er de samme faktorene som fører til stress hos nyutdannede og mer erfarne lærere. Følgelig er dette et område som det bør forskes mer på.

**Tabell 2** Sammenligning mellom nytdannede og mer erfarne lærere – gjennomsnittsverdier.

Variabel	Gruppe 1 Nyutdannede		Gruppe 2 Middels erfarne		Gruppe 3 Erfarne		t-verdier mellom grupper (1 og 2; 1 og 3; 2 og 3)
Tilfredshet med skolen	3,37	0,51	3,29	0,54	3,25	0,51	1,84 IS; 3,95**; 1,37 IS.
Tilfredshet med profesjon	3,21	0,63	3,12	0,62	3,08	0,62	2,27*; 3,82**; 0,97 IS.
Opplevelse av stress	1,96	0,56	1,99	0,55	1,96	0,56	0,75 IS; 0,06 IS; 0,82 IS.
Tanker om å slutte i jobben	1,37	0,67	1,56	0,71	1,54	0,74	3,74**; 4,39**; 0,49 IS.

Note: Gruppe 1 (n = 568) = 0-3 års erfaring, Gruppe 2 (n = 488) = 4-6 års erfaring, Gruppe 3 (n = 2829) = 7 år eller mer erfaring. Standardavvik i kursiv; IS = Ikke signifikant, \*p < 0,05, \*\*p < 0,01.

## Opplevelse av yrket: Sammenheng med motivasjon for å bli lærer

Tidligere forskning har påpekt at læreres indre og ytre motivasjon for å bli lærer er relatert til jobbtilfredshet og hvor lenge lærerne blir i profesjonen (Ainley & Carstens, 2018; Brandmo & Nesje, 2017; Watt et al., 2012). Basert på denne antakelsen, undersøkte vi hvorvidt lærerne som hadde læreryrket som første karrierevalg skåret forskjellig fra de som ikke hadde læreryrket som førstevalg (se tabell 3). Resultatene viser at de som hadde læreryrket som førstevalg er mer fornøyd med læreryrket som profesjon og har færre tanker om å slutte. Det var ingen forskjell mellom gruppene når det gjelder tilfredshet med skolen og opplevelse av stress.

**Tabell 3** Læreryrket som førstevalg - sammenligning av grupper med (Ja) og uten (Nei) som førstevalg.

Variabel	Ja (57%)		Nei (43%)		t-verdi
Tilfredshet med skolen	3,41	0,48	3,32	0,56	1,43 IS
Tilfredshet med profesjon	3,32	0,55	3,05	0,72	4,04**
Opplevelse av stress	1,92	0,54	2,02	0,59	1,45 IS
Tanker om å slutte i jobben	1,24	0,51	1,57	0,83	3,76**

Note: Standardavvik i kursiv; IS = Ikke signifikant, \*\*p < 0,01

I forskningslitteraturen er motivasjon for å bli lærer ofte delt inn i flere underkategorier. TALIS bruker tre kategorier: a) *oppfatninger om egen kompetanse* reflekterer hvorvidt lærerne mener de har de nødvendige egenskapene for å bli gode lærere (f.eks. at de oppfatter seg selv som gode

til å undervise); b) *personlig nytte* reflekterer hvorvidt læreryrket samsvarer med personlige mål og ønsket livssituasjon (f.eks. trygg jobb, sikker inntekt, ferier); c) *altruistisk motivasjon* reflekterer muligheten til å gjøre noe samfunnsnyttig (f.eks. påvirke barn og unges utvikling).

Resultatene viser at de som innledningsvis ønsket å bidra til samfunnet, også kalt altruistisk motivasjon, rapporterte høyere tilfredshet med både skolen de jobbet på og læreryrket som profesjon (se tabell 4). Videre rapporterte de lærerne som innledningsvis opplevde å ha egenskaper til en god lærer, høyere tilfredshet med læreryrket som profesjon. De nevnte motivasjonsvariablene forklarte henholdsvis 4 % og 11 % av variansen i tilfredshet med skolen og tilfredshet med profesjonen.

**Tabell 4** Regresjonsanalyse med to typer *jobbtfredshet* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	$R^2$
<i>Tilfredshet med skolen</i>			
Opplevelse av å ha egenskapene til en god lærer	0,00	IS	
Motivasjon for å bli lærer - personlig nytte	0,00	IS	
Motivasjon for å bli lærer - til nytte for samfunnet	0,20	0,00	4%
<i>Tilfredshet med profesjon</i>			
Opplevelse av å ha egenskapene til en god lærer	0,17	0,01	
Motivasjon for å bli lærer - personlig nytte	-0,08	IS	
Motivasjon for å bli lærer - til nytte for samfunnet	0,22	0,00	11%

Note:  $\beta$  = standardisert regresjonskoeffisient. IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (125df) = 265,  $p$  = 0,00; RMSEA = 0,04; CFI = 0,95; SRMR = 0,05.

Basert på tidligere funn (f.eks. Watt et al., 2012) forventet vi at lærerne som hadde høy motivasjon for valg av læreryrket ville være mer motstandsdyktige mot stress og samtidig færre ha tanker om å slutte. Verken opplevelse av stress i jobben eller tanker om å slutte ser ut til å være assosiert med motivasjon for å bli lærer (se tabell 5 og 6).

**Tabell 5** Regresjonsanalyse med *Opplevelse av stress* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	$R^2$
<i>Opplevelse av stress</i>			
Opplevelse av å ha egenskapene til en god lærer	-0,09	IS	
Motivasjon for å bli lærer - personlig nytte	0,03	IS	
Motivasjon for å bli lærer - til nytte for samfunnet	0,05	IS	1%

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (71df) = 89,  $p$  = 0,07; RMSEA = 0,02; CFI = 0,99; SRMR = 0,03.

**Tabell 6** Regresjonsanalyse med *Tanker om å slutte* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>
<i>Tanker om å slutte</i>			
Opplevelse av å ha egenskapene til en god lærer	-0,06	IS	
Motivasjon for å bli lærer - personlig nytte	0,04	IS	
Motivasjon for å bli lærer - til nytte for samfunnet	-0,12	IS	3 %

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2(48df) = 80$ ,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,03; CFI = 0,98; SRMR = 0,04.

## Opplevelse av yrket: Sammenheng med opplevelse av egen kompetanse

Lærenes mestringsforventninger omhandler lærernes oppfatninger av egen kompetanse. I litteraturen er dette begrepet ofte delt inn i flere underbegreper og operasjonalisert i forhold til ulike oppgaver, situasjoner og kontekster (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tiplic et al., 2015). I denne studien har vi valgt å fokusere på tre underbegreper: a) *mestringsforventninger for klasseledelse* reflekterer lærerens opplevde kompetanse for å opprettholde orden og disiplin i klasserommet; b) *mestringsforventninger for å skape elevengasjement* reflekterer lærerens opplevde kompetanse for å støtte og motivere elevene i sin læring; c) *mestringsforventninger for flerkulturelle omgivelser* reflekterer lærerens opplevde kompetanse for å håndtere utfordringer i flerkulturelle klasserom (f.eks. tilpasse undervisning til elever med ulik etnisk bakgrunn eller bidra til bevissthet rundt kulturelle forskjeller og fordommer). Det skal her nevnes at et annet underbegrep, mestringsforventninger for undervisning, ble ekskludert fra videre analyse på grunn av manglende reliabilitet.

Resultatene viser at mestringsforventninger for klasseledelse er en kritisk faktor (se tabell 7 og 8). Mestring av klasseledelse predikerer signifikant både høyere tilfredshet med skolen og lavere opplevelse av stress.

Resultatene viser også at lærerens mestringsforventninger ikke har noen sammenheng med de nyutdannedes tanker om å slutte (se tabell 9). Dette funnet er i samsvar med funn i tidligere forskning (Tiplic et al., 2015).



**Tabell 7** Regresjonsanalyse med to typer *jobbtilfredshet* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>
<i>Tilfredshet med skolen</i>			
Mestringsforventninger for klasseledelse	0,28	0,00	
Mestringsforventninger for å skape elevengasjement	-0,12	IS	
Mestringsforventninger for flerkulturelle omgivelser	0,07	IS	6 %
<i>Tilfredshet med profesjon</i>			
Mestringsforventninger for klasseledelse	0,12	IS	
Mestringsforventninger for å skape elevengasjement	0,14	IS	
Mestringsforventninger for flerkulturelle omgivelser	0,02	IS	6 %

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (179df) = 423,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,05; CFI = 0,92; SRMR = 0,06.

**Tabell 8** Regresjonsanalyse med *Opplevelse av stress* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>
<i>Opplevelse av stress</i>			
Mestringsforventninger for klasseledelse	-0,22	0,01	
Mestringsforventninger for å skape elevengasjement	0,02	IS	
Mestringsforventninger for flerkulturelle omgivelser	-0,02	IS	5 %

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (113df) = 245,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,05; CFI = 0,94; SRMR = 0,05.

**Tabell 9** Regresjonsanalyse med *Tanker om å slutte* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>
<i>Tanker om å slutte</i>			
Mestringsforventninger for klasseledelse	-0,08	IS	
Mestringsforventninger for å skape elevengasjement	-0,11	IS	
Mestringsforventninger for flerkulturelle omgivelser	0,05	IS	2 %

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (84df) = 183,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,05; CFI = 0,95; SRMR = 0,05.

## Opplevelse av yrket: Sammenheng med organisatoriske faktorer

Nyere forskning indikerer at organisatoriske faktorer kan bidra til å forbedre og opprettholde læreres jobbmotivasjon (Ainley & Carstens, 2018; Caspersen & Raaen, 2014; Tiplic et al., 2015). I denne studien har vi inkludert følgende organisatoriske faktorer: a) hvorvidt de nyutdannede *har en mentor*; b) *opplevelse av støtte fra organisasjonen* som reflekterer lærernes opplevelse av støtte, hjelp og omsorg fra kolleger og skolen i utfordrende

situasjoner; c) *opplevelse av tilknytning til organisasjonen* som reflekterer lærerens opplevelse av å være inkludert og følelsesmessig tilknyttet til skolen; d) *opplevelse av kollektiv innovasjon* som reflekterer lærernes opplevelse av skolens fleksibilitet til å tilpasse seg endringer i samfunnet; e) *deltakelse i samarbeidsaktiviteter* som reflekterer lærernes engasjement i samarbeid med kolleger når det gjelder undervisning og profesjonell utvikling; f) *opplevelse av tillit til rektor* som reflekterer lærernes opplevelse av at rektor er opptatt av de ansattes trivsel og muligheter for profesjonell utvikling.

Resultatene viser at 26 % av de nyutdannede lærerne rapporterte at de hadde en mentor. Dette ser ut til å være noe lavere enn det som ble rapportert i den norske TALIS-undersøkelsen (38 %) fra 2013 (OECD, 2014). Videre viser resultatene at de som har mentor har marginalt færre tanker om å slutte (se tabell 10). Det var ingen signifikante forskjeller mellom gruppene når det gjelder tilfredshet med skolen, eller profesjonen, og opplevelse av stress. Disse resultatene bør imidlertid tolkes med varsomhet siden det bare var 26 % av deltakerne som rapporterte at de hadde mentor, og det statistiske sammenligningsgrunnlaget dermed er begrenset.

**Tabell 10** Mentorskap - sammenligning på utfallsvariablene mellom de som har mentor (Ja) og de som ikke har mentor (Nei).

Variabel	Ja (26%)	Nei (74%)	t-verdi
Tilfredshet med skolen	3,40	3,37	0,53 IS
Tilfredshet med profesjon	3,27	3,20	0,96 IS
Opplevelse av stress	1,99	1,95	0,69 IS
Tanker om å slutte i jobben	1,27	1,41	2,01*

Note: IS = Ikke signifikant; \*  $p < 0,05$ .

Når det gjelder andre organisatoriske faktorer (se tabell 11), så viser resultatene i denne studien at opplevelse av støtte fra organisasjonen og opplevelse av tilknytning til organisasjonen signifikant predikerer tilfredshet med skolen. I tillegg predikeres tilfredshet med skolen av lærernes opplevelse av et kollektivt og innovativt arbeidsmiljø. Dette er funn som er i samsvar med tidligere forskning (Tiplic et al., 2015). Når det gjelder tilfredshet med profesjonen, viser resultatene kun én signifikant sammenheng, nemlig med opplevelse av tilknytning til organisasjonen.

Det er verdt å merke seg at deltakelse i samarbeidsaktiviteter ikke hadde noen sammenheng med de nyutdannedes jobbtildfredshet. Ellers

viser analysene at opplevelse av tillit til rektor er signifikant korrelert med lærernes jobbtillfredshet. I regresjonsanalysen blir imidlertid denne sammenhengen ikke signifikant på grunn av høy korrelasjon mellom opplevelse av tillit til rektor og andre prediktorvariabler.

**Tabell 11** Regresjonsanalyse med to typer *jobbtillfredshet* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>
<i>Tilfredshet med skolen</i>			
Opplevelse av støtte fra organisasjonen	0,26	0,00	
Opplevelse av tilknytning til organisasjonen	0,45	0,00	
Opplevelse av kollektiv innovasjon	0,16	0,00	
Deltakelse i samarbeidsaktiviteter	-0,05	IS	
Opplevelse av tillit til rektor	0,13	IS	56%
<i>Tilfredshet med profesjon</i>			
Opplevelse av støtte fra organisasjonen	0,15	IS	
Opplevelse av tilknytning til organisasjonen	0,25	0,00	
Opplevelse av kollektiv innovasjon	0,08	IS	
Deltakelse i samarbeidsaktiviteter	-0,03	IS	
Opplevelse av tillit til rektor	0,06	IS	16%

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (443df) = 875,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,04; CFI = 0,92; SRMR = 0,06.

Tidligere forskning indikerer en negativ sammenheng mellom støttende arbeidsmiljø og lærernes opplevelse av jobbrelatert stress (Skaalvik & Skaalvik, 2016). Dette bekreftes i denne studien, der resultatene viser at de nyutdannede lærerne som opplever støtte fra organisasjonen rapporterer lavere stress. De andre faktorene (se tabell 12) var ikke prediktorer for stress.

**Tabell 12** Regresjonsanalyse med *Opplevelse av stress* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	R <sup>2</sup>
<i>Opplevelse av stress</i>			
Opplevelse av støtte fra organisasjonen	-0,18	0,02	
Opplevelse av tilknytning til organisasjonen	-0,10	IS	
Opplevelse av kollektiv innovasjon	-0,11	IS	
Deltakelse i samarbeidsaktiviteter	0,11	IS	
Opplevelse av tillit til rektor	-0,07	IS	12%

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (335df) = 642,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,04; CFI = 0,93; SRMR = 0,06.

Når det gjelder de nyutdannedes tanker om å slutte, så viser resultatene at kun én av organisasjonsfaktorene predikerte stress signifikant, nemlig opplevelse av tilknytning til organisasjonen (se tabell 13). Dette funnet er også rapportert i tidligere studier (Tiplic et al., 2015, 2016). Jamfør tidligere forskning var det overraskende at ingen av de andre prediktorvariablene var signifikant relatert til tanker om å slutte. Enkel korrelasjonsanalyse bekreftet også at disse sammenhengene var svake.

**Tabell 13** Regresjonsanalyse med *Tanker om å slutte* som avhengig variabel.

Variabler	$\beta$	Sig.	$R^2$
<i>Tanker om å slutte</i>			
Opplevelse av støtte fra organisasjonen	-0,08	IS	
Opplevelse av tilknytning til organisasjonen	-0,19	0,00	
Opplevelse av kollektiv innovasjon	-0,08	IS	
Deltakelse i samarbeidsaktiviteter	-0,04	IS	
Opplevelse av tillit til rektor	-0,03	IS	8%

Note: IS = Ikke signifikant. Modell tilpasning:  $\chi^2$  (284df) = 530,  $p = 0,00$ ; RMSEA = 0,04; CFI = 0,94; SRMR = 0,06.

## Oppsummering og konklusjon

I denne studien har vi undersøkt nyutdannede læreres opplevelser av læreryrket. Mer spesifikt har vi studert hvilke faktorer som predikerer nyutdannede læreres opplevelse av jobbtilfredshet, stress og tanker om å slutte i jobben. Innledningsvis undersøkte vi noen gruppeforskjeller. Når det gjelder kjønnsforskjeller, støtter resultatene tidligere forskning som rapporterer at kvinner er mer tilfredse med arbeidsplassen, men at kvinner samtidig opplever mer stress enn menn (Klassen & Chiu, 2010).

Når vi sammenligner nyutdannede med mer erfarne kolleger, viser våre funn at de nyutdannede generelt er mer tilfreds med yrket enn sine mer erfarne kolleger, noe som også er rapportert i TALIS 2013 (OECD, 2014). I tillegg har de nyutdannede også færre tanker om å slutte. Disse resultatene står i motsetning til litteraturens beskrivelser av nyutdannedes opplevelse av et «praksissjokk», noe som ytterligere underbygges av at det ikke er noen forskjeller mellom gruppene i opplevd stress (Fisher, 2011). I kontrast til praksissjokk-argumentet, kan resultatene i denne studien tyde på

en trend der nyutdannede generelt er mer tilfreds med yrket enn de mer erfarne lærerne. Denne forskjellen kan selvfølgelig skyldes at nyutdannede generelt er mer entusiastiske enn lærerne som har vært mange år i skolen. Likevel er det en forskjell som det er verdt å legge merke til, da lærere ofte er blitt behandlet som en homogen gruppe både når det gjelder forskning og reformer i skolen. I løpet av de siste årene har det for eksempel blitt iverksatt flere satsninger (f.eks. «Ungdomstrinn i utvikling» og «Lærerløftet») for å styrke læreres kompetanse i sentrale undervisningsfag. Vi kan ikke på basis av disse resultatene si noe om hvordan disse satsningene har påvirket de erfarne lærernes jobbtilfredshet, men studien gir implikasjoner om at arbeidserfaring i skolen er en faktor som bør tas i betraktning når en utvikler tiltak for lærere. Relatert til dette er en implikasjon fra studien at vi trenger mer kunnskap om hva som påvirker erfarne læreres jobbmotivasjon og tilfredshet.

Våre resultater viser at de nyutdannede som hadde læreryrket som førstevalg var mer fornøyd med profesjonen og hadde færre tanker om å slutte. Videre viser resultatene at de som hadde en altruistisk motivasjon for å velge læreryrket rapporterte høyere tilfredshet med både skolen de jobbet på og læreryrket som profesjon. Dette korresponderer med tidligere forskning som har funnet sammenhenger mellom læreres indre og ytre motivasjon for å bli lærer, deres jobbtilfredshet og hvor lenge de blir i profesjonen (Ainley & Carstens, 2018; Brandmo & Nesje, 2017; Watt et al., 2012). I tillegg fant vi en svak sammenheng mellom opplevelse av å ha egenskaper til en god lærer og tilfredshet med læreryrket. Ikke overraskende indikerer resultatene at motivasjon for yrkesvalg har en betydning for hvor tilfreds en blir med yrket. Motivasjon for å bidra til samfunnet ser i denne studien ut til å være den viktigste.

Når det gjelder nyutdannede læreres egen kompetanse, viser resultatene at mestring av klasseledelse predikerer signifikant høyere tilfredshet med skolen de jobber på og lavere opplevelse av stress (Collie et al., 2012; McCarthy et al., 2015). Dette resultatet gir implikasjoner om at klasseledelse er en viktig ferdighet som bør vektlegges i lærerutdanning, og at satsningen som mange skoler har hatt med hensyn til å utvikle god klasseledelse er viktig.

I vår studie var det bare 26 % av nyutdannede lærerne som oppga at de hadde en formell mentor, og majoriteten av disse mentorene var knyttet

til lærerne med ett års erfaring eller mindre. Videre viser resultatene at det å ha en mentor ikke hadde noen sammenheng med jobbtilfredshet eller opplevelse av stress. Disse resultatene noe overraskende, gitt fokuset det har vært på veiledning av nyutdannede de siste årene. Det finnes flere mulige forklaringer på dette, for eksempel at veiledningen ikke er tilstrekkelig rettet inn mot faktorer som påvirker jobbtilfredshet og stress, eller at kvaliteten på veiledningen ikke er god nok.

Med hensyn til organisatoriske faktorer, så viser funnene at tilknytning til skolen, støtte fra organisasjonen og opplevelse av kollektiv innovasjon predikerer signifikant høyere tilfredshet med arbeidsplassen. Med andre ord, det å være følelsesmessig tilknyttet til skolen, det å få hjelp hvis man trenger det, og det at skolen oppleves som åpen for nye ideer ser ut til å gi høyere tilfredshet for de nyutdannede (Tiplic et al., 2015). I tillegg er opplevelsen av tilknytning til organisasjonen en signifikant prediktor for tilfredshet med yrket og tanker om å slutte. Mulige implikasjoner av funnene er at nyutdannede bør møtes med åpenhet og støtte, og at integrering i arbeidsmiljøet er viktig for deres trivsel og motivasjon.

## Referanser

- Ainley, J. & Carstens, R. (2018). *Teaching and learning international survey (TALIS) 2018 conceptual framework* (OECD Education Working Papers, No. 187). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19939019>
- Arnup, J. & Bowles, T. (2016). Should I stay or should I go? Resilience as a protective factor for teachers' intention to leave the teaching profession. *Australian Journal of Education*, 60(3), 229–244. <https://doi.org/10.1177/0004944116667620>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Brandmo, C. & Nesje, K. (2017). Factors motivating students to become secondary school teachers: Evidence from Norway. I H. M. G. Watt, P. W. Richardson & K. Smith (Red.), *Global perspectives on teacher motivation* (s. 95–125). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316225202.004>
- Bryk, A. S., Sebring, P., Allensworth, E., Luppescu, S. & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago*. University of Chicago Press.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>

- Collie, R. J., Shapka, J. D. & Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>
- Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1). <https://cie.asu.edu/ojs/index.php/cieatasu/article/view/658><https://cie.asu.edu>
- Gjefsen, H. M., Gunnes, T. & Stølen, N. M. (2014). *Framskrivinger av befolkning og arbeidsstyrke etter utdanning med alternative forutsetninger for innvandring* (SSB-rapport 2014/31). Statistisk sentralbyrå. [https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/200990?\\_ts=14909943420](https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/_attachment/200990?_ts=14909943420)
- Klassen, R. M. & Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of Educational Psychology*, 102(3), 741–756. <https://doi.org/10.1037/a0019237>
- Kyriacou, C. (1987). Teacher stress and burnout: An international review. *Educational Research*, 29(2), 146–152. <https://doi.org/10.1080/0013188870290207>
- Law, K. S. & Wong, C.-S. (1999). Multidimensional constructs M structural equation analysis: An illustration using the job perception and job satisfaction constructs. *Journal of Management*, 25(2), 143–160. <https://doi.org/10.1177/014920639902500202h>
- Mathieu, J. E., Hofmann, D. A. & Farr, J. L. (1993). Job perception–job satisfaction relations: An empirical comparison of three competing theories. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56(3), 370–387. <https://doi.org/10.1006/obhd.1993.1060h>
- McCarthy, C. J., Lineback, S. & Reiser, J. (2015). Teacher stress, emotion, and classroom management. I E. Emmer & E. J. Sabornie (Red.), *Handbook of classroom management* (s. 301–321). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203074114>
- Miller, J. G. & Wheeler, K. G. (1992). Unraveling the mysteries of gender differences in intentions to leave the organization. *Journal of Organizational Behavior*, 13(5), 465–478. <https://doi.org/10.1002/job.4030130504>
- OECD. (2014). *Talis 2013 results. An international perspective on teaching and learning*. OECD publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers, education and training policy*. OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en>
- Roness, D. (2011). Still motivated? The motivation for teaching during the second year in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 27(3), 628–638. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.10.016>

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with Strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611-625.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession, *Creative Education*, 7(13) 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/0305764X.2014.987642>
- Tiplic, D., Lejonberg, E. & Elstad, E. (2016). Antecedents of newly qualified teachers' turnover intentions: Evidence from Sweden. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 15(5), 103–127. <http://ijlter.org/index.php/ijlter/article/view/615/pdf>
- Veenman, S. (1984). Perceived problems of beginning teachers. *Review of Educational Research*, 54(2), 143–178. <https://doi.org/10.2307/1170301>
- Watt, H. M. G., Richardson, P. W., Klusmann, U., Kunter, M., Beyer, B., Trautwein, U. & Baumert, J. (2012). Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice scale. *Teaching and Teacher Education*, 28(6), 791–805. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.03.003>
- Weiss, E. M. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. *Teaching and Teacher Education*, 15(8), 861–879. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00040-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2)