

Er skolene klare for kompetansen de nyutdannede lærerne fra den masterbaserte lærerutdanningen har?

Janne Madsen* & Eva Bjerkholt

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge

*Korrespondanse: janne.madsen@usn.no

Abstract

In this article we explore what eight newly qualified teachers (NQTs) with a five-year long master-based, teacher education express about their interaction with their new colleagues. The NQTs are interviewed individually, the interviews are transcribed and analyzed reflexively thematically. Our findings show only a few signs of informal mentoring. But the NQTs can ask their colleagues and the school leaders for help, advice and information. The described setting doesn't appear as a community of practice. Based on our findings one can ask whether the schools and the NQTs are prepared for the new knowledge the NQTs add into the schools. The NQTs' academical competencies, only to a small degree, seem to be known, clarified or reflected about amongst colleagues. It would, probably, be an advantage if both the NQTs and the schools developed strategies for professional support and inclusion in professional communities of school practice. Then the schools might benefit from the knowledge of the NQTs.

Keywords: Informal mentoring, mentoring dialogues, communities of professional practice, competences on a masters' level.

Sammendrag

Artikkelen undersøker hva åtte nyutdannede lærere med femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning forteller om samspillet med kollegaene i skolen. De nyutdannede er intervjuet individuelt, intervjuene er transkribert og analysert refleksivt tematisk. Våre funn viser få spor av uformell veiledning. Men de nyutdannede kan spørre kolleger og ledelse om hjelp, gode råd og informasjon. De nyutdannede inkluderes tilsynelatende heller ikke i profesjonsfellesskap. Med utgangspunkt i våre funn spør vi om skolene og de nyutdannede er godt nok forberedt på å møtes og samarbeide om den nye kunnskapen disse nyutdannede kan tilføre skolene. De nyutdannedes akademiske kompetanse ser i liten grad ut til å bli gjort kjent, belyst, eller reflektert over i lærerkollegiet. Både de nyutdannede og skolene kan med fordel, arbeide med strategier for faglig støtte og inkludering i faglige profesjonsfellesskap slik at de nyutdannedes kunnskap kommer til nytte på arbeidsplassen.

Nøkkelord: Uformell veiledning, veiledningslignende dialoger, profesjonsfellesskap og masterkompetanse

Innledning

Overgangen fra lærerstudent til profesjonell lærer beskrives ofte som krevende (Bjerkholt, 2013; Jakhell, 2011; Kvam et al., 2024). Hvordan de nyutdannede blir tatt imot av kollegene har stor betydning for hvordan de erfarer denne overgangen. I artikkelen undersøker vi hvordan nyutdannede lærere opplever å bli mottatt og inkludert i skolenes lærerfellesskap.

Vår problemstilling er: Hva kommer fram i intervjuene med de nyutdannede om deres samspill med de erfarne lærerne? Analysene har ført til to utdypende forskningsspørsmål: 1) Hvordan beskriver de nyutdannede samspillet med kollegene? 2) Hvordan uttrykker de nyutdannede seg om inkludering i fellesskapene?

Norge innførte i 2017 en integrert masterbasert grunnskolelærerutdanning som inkluderte arbeidet med en masteroppgave (Kunnskapsdepartementet, 2016). Det første kullet ble uteksaminert våren 2022 og ble utgangspunktet for prosjektet STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher (USN, 2020). Forskningsprosjektet er finansiert av Norges forskningsråd (2021-2025).

Mye forskning er tidligere gjort på overgangen fra å være lærerstudent til å være nyutdannet lærer (Bjerkholt, 2013; Ingersoll & Strong, 2011; Jakhell, 2011; Kvam et al., 2024; Thomas et al., 2019). Den masterbaserte grunnskolelærerutdanningen er ny i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2016). Denne utdanningen er planlagt for større dybde i fag og fagdidaktikk, men har dermed også færre fag i fagporteføljen. Målene for utdanningen er på masternivå og er basert på det internasjonale Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning og livslang læring. (Lovdata, 2025).

Overgangen til å inkludere nyutdannede lærere med master i samspillet i et kollegafellesskap er det lite forskning på (Clemson & Fernandes, 2025; European Federation of Education Employers, 2024; Geeraerts et al., 2018). Dette til tross for at mange nasjonale og internasjonale studier peker på at dette samspillet i lærerkollegiet har stor betydning for en helhetlig inkludering av de nyutdannede og deres kompetanse i skolen (Bjerkholt, 2013; Feiman-Nemser, 2010; Hammerness et al., 2005). Dette er bakgrunnen for at vi i artikkelen støtter oss på flere av de øvrige funnene knyttet til forskningsprosjektet STEP (USN, 2020). I STEP-prosjektet fant man at veilederne for de nyutdannede lærerne er lite orientert om innholdet i den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen (Ulvik et al., 2025). Skoleeierne i prosjektet STEP synes å ha mer innsikt i dagens grunnskolelærerutdanning enn sine ansatte. Representantene for skoleeierne på kommunalt nivå ga i gruppeintervju uttrykk for at de har høye forventninger til disse nyutdannedes faglige og forskningsbaserte kompetanse (Brokke, 2024). Men de ga imidlertid også uttrykk for at de var usikre på hvordan skolene i deres kommuner anerkjenner og tar i bruk de nyutdannedes kompetanse i hverdagen (Brokke, 2024). En delstudie i STEP, der avgangsstudenter i en kvantitativ spørreundersøkelse ble spurt om forventninger til å starte som lærere, viser at avgangsstudentene har høye forventninger til at de vil få støtte og hjelp fra sine kolleger når de starter som nyutdannede lærere (Olsen et al., 2022). Disse funnene trekker vi inn i diskusjonene i denne artikkelen.

Veiledningslignende dialoger, uformell veiledning

De nyutdannede møter formalisert og uformell veiledning i ulike former (Bjerkholt, 2017, s. 67-88). Den formaliserte ordningen med profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere er et kommunalt ansvar (eieransvar) og skal følge de nasjonale prinsippene og forpliktelsene for profesjonsfaglig veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2025). Denne artikkelen konsentreres om de lærende dialogene, de

veiledningslignende samtaler (Mathisen & Bjørndal, 2015), altså den ikke formaliserte og planlagte profesjonsveiledningen, men den uformelle veiledningen (Bjerkholt, 2017) fra kolleger i hverdagen.

Veiledning er et hverdagsbegrep som ofte relateres til praktisk virksomhet og kan spores tilbake til middelalderen (Skagen, 2013). Starten på pedagogisk veiledning som fagområde og forskningsfelt kan tidfestes til begynnelsen av 1960-tallet (Bjerkholt, 2013; Pajak, 2000). I dag omfatter pedagogisk veiledning ulike forståelser, tilnærminger, former, innhold og funksjoner (Bjerkholt, 2013, 2017; Crasborn & Hernnissen, 2021; Kemmis et al., 2014; Kvam et al., 2024).

I faglitteraturen beskrives veiledning vanligvis som avtalte, planlagte og skjermede samtaler (Bjørndal, 2009). Da prinsippene og forpliktelsene for veiledning av nyansatte nyutdannede lærere ble justert og publisert (Kunnskapsdepartementet, 2025), var begrepet veiledning presisert til profesjonsfaglig veiledning og dokumentet om Prinsipper og forpliktelser ble justert til: Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2025). Utover denne endringen er det ikke prinsipielle endringer i dokumentet fra 2018. Endringene fra 2025 kan tolkes som en tydeliggjøring av hva veiledningsordningene for nyutdannede skal legge vekt på og bidra til, en tydeliggjøring av at det profesjonsfaglige kunnskapsgrunnlag skal ligge til grunn for veiledningen, samt at veiledningsordninger for nyutdannede lærere ikke bare skal bidra til å rekruttere og beholde nyutdannede, men også bidra til profesjonell utvikling.

I denne artikkelen setter vi søkelyset på kollegasamarbeid i hverdagen og ikke på de formaliserte profesjonsfaglige veiledningene som de nasjonale prinsippene og forpliktelsene legger opp til. Det innebærer at det er de lærende dialogene, de uformelle, spontane veiledningslignende samtaler vi undersøker. Det er graden av formalisering som f.eks. systematikk, planlegging og avsatt tid som skiller formalisert og uformell veiledning. Dette kan illustreres som et kontinuum fra lite formalisering (uformell veiledning) til høy grad av formalisert virksomhet (formell veiledning). Uformell veiledning kan oppstå spontant (Bjerkholt, 2017, s. 67-83).

Roberts (2000) fant i sin fenomenologiske studie av forskningsartikler og debatter om veiledning noen vesentlige kjennetegn som bidrar til innsikt i fenomenet veiledning innen ulike fagområder og disipliner. Disse kjennetegnene bruker vi til identifikasjon og avklaring av hvorvidt samspillet mellom de nyutdannede og deres kollegaer kan betegnes som uformell veiledning. Roberts (2000) fenomenologiske studie er et dypdykk inn i selve fenomenet veiledning og bort fra veiledning som leksikalsk begrep. Han viser til Hammond og Howarth (1991) og deres distinksjon mellom å studere et fenomen for å finne ut «what this should be», istedenfor å undersøke «what it is actually like», altså ikke hvordan det gjøres, men hvordan fenomenet erfares av aktørene (Hammond & Howarth 1991 i Roberts, 2000, s. 147). Roberts presiserer at de åtte kjennetegnene han trekker fram må forstås som utgangspunkt for diskusjon av kompleksiteten i fenomenet veiledning. Han legger inn følgende forbehold relatert til de åtte kjennetegnene: "... this thesis has not claimed that the given attributes are definite, unchanging or certain" (Roberts, 2000, s. 163). Selv om Roberts studie er 25 år, anerkjennes den fortsatt som sentral for å karakterisere hva veiledning som fenomen er (Clarke et al., 2014; Nuis et al., 2023).

I denne studien tar vi utgangspunkt i Roberts 8 kjennetegn på formalisert veiledning i ulike organisasjoner (2000, s.151):

1. A process form – en prosessuell form
2. An active relationship – en aktiv relasjon
3. A helping process – en hjelpende og støttende prosess
4. A teaching-learning process – en undervisnings- og læringsprosess
5. Reflective practice – reflekterende praksis
6. A career and personal development process – en karriere og personlig utviklingsprosess
7. A formalised process – en formalisert prosess
8. A role constructed by or for a mentor – en rolle konstruert av og for en veileder

1) Et av de viktigste kjennetegnene Roberts fant var at dialogene inngår i prosesser. En prosess, i motsetning til en rekke med hendelser, utvikles i et samspill der aktørene sammen bidrar til aktiviteten,

framdriften og retningen i arbeidet. Den kan ikke planlegges fra start til slutt. I starten kan det være mange innspill og samtale kan ta ulike retninger eller stoppe opp. Etter hvert tar prosessen en tydeligere retning. Det motsatte av en slik prosessuell virksomhet er å samtale om en sak uten at samtalen etter hvert får en felles retning, men fortsetter å sprike i mange retninger eller at man repeterer de samme diskusjonene.

2) Roberts (2000) identifiserte det han kaller en aktiv relasjon. Han viser til Meggison og Cluttbuck (1995) og Benneth (1996) som forklarer at veiledningsrelasjonen skal være orientert mot den veiledede. Relasjonen mellom veileder og veisøker utvikles over tid i et tempo som passer veisøkerne. Roberts peker på betydningen av at veiledning er et fenomen som preges av at veileder er andreorientert, har en uegennyttig holdning og at veiledningen skal bidra til utvikling og læring. Dette sanses å være et av de viktigste kjennetegnene ved fenomenet veiledning i en faglig sammenheng (Bjerkholt 2013; Bjørndal, 2009; Lauvås & Handal, 2014; Schibbye, 2009). Hvis disse prinsippene ikke erfare, kan det som foregår ikke kalles veiledning (Bjerkholt, 2017; Meggison & Clutterbuck, 1995 i Roberts, 2000, s. 30). I veiledning må det etableres støttende og anerkjennende relasjoner med grobunn i at deltakerne ønsker å dele sine erfaringer og tanker, og dermed åpne dialogen for lærende og utviklende prosesser. Dette er også en kvalitet som må kunne gjenkjennes i den uformelle veiledningen (Bjerkholt, 2017). En uselvisk, andreorientert, åpen og anerkjennende tilnærming til hverandre i de formelle og uformelle lærerfellesskapene legger grunnlaget for aktiv deltakelse i lærerfellesskap (Madsen & Bjerkholt, 2025).

3) Veiledning som en hjelpende og støttende prosess er Roberts tredje kjennetegn ved veiledning. Denne prosessen kan arte seg svært ulikt. Hjelp og støtte forekommer både i formaliserte veiledningssamtaler og i ulike uformelle situasjoner.

4) Det fjerde kjennetegnet Roberts identifiserte var veiledning som undervisnings- og læringsprosess hvor veilederen bidrar med kunnskap som hen mener kan være nyttig for veisøkerne.

5) Roberts (2000) identifiserte «reflective thinking» som det femte kjennetegnet i veiledning. Dette er i tråd med veiledningsstrategien handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 2014), som siden begynnelsen av 1980-tallet og fram til nå har vært det dominerende veiledningsparadigmet innen lærerutdanning i Norge (Bjerkholt, 2013, 2017; Skagen, 2011). Innenfor denne tradisjonen legges det stor vekt på betydningen av kritisk refleksjon.

6) Roberts sjette kjennetegn kaller han «A career and personal development process». Han viser til forskning innen privat sektor og framhever at dette kjennetegnet er lite til stede i veiledning innen offentlig sektor. I privat sektor er det ikke uvanlig å ha en mentor for å fremme karrieren. I Norge forventes det at alle skoler kontinuerlig utvikler kvaliteten (skoleutvikling), noe som kan forstås som en parallell til karrierefremmende tiltak slik Roberts viser til innen privat sektor.

7) Veiledning som en formalisert prosess er det syvende kjennetegnet som er identifisert av Roberts (2000). Dette er mindre relevant i denne studien fordi vi utforsker uformell veiledning som oppstår ad hoc, ikke de planlagte formaliserte veiledningene. Imidlertid kan dette kjennetegnet være av betydning for hvordan man etablerer og videreutvikler profesjonsfellesskap (Heikkinen et al., 2012).

8) Roberts åttende kjennetegn var at veilederen må ha en tydelig rolle. Dette innebærer at veilederen leder prosessen ved å guide, gi råd, stille spørsmål og vise retning for å bidra i andres læring (Bjerkholt, 2013; Bjørndal, 2009). En tydelig veilederrolle kan, og bør, ifølge Roberts (2000) kombineres med at veiledningen er sentrert om veisøkernes behov. Forskning knyttet til symmetri og asymmetri i veilederrelasjonen framhever betydningen av likeverdighet i samspillet mellom veiledere og veisøkere, men peker på utfordringer ved å etablere symmetri i veiledningsforhold mellom personer med ulik kompetanse, posisjoner, alder eller maktforhold som fremstår som vesentlige i veiledning (Bjørndal, 2009; Sundli, 2001; Wang & Odell, 2007). Dette er noe vi gjenkjenner både i formalisert og i uformell veiledning.

Disse åtte kjennetegnene er ikke likeverdige. De kjennetegnene som i hovedsak avgjør hvorvidt virksomheten som foregår kan sies å være uformell veiledning eller ha likhetstrekk med veiledning som fenomen, er først og fremst knyttet til om virksomheten er prosessuell, andreorientert og utviklingsfremmende. Dersom disse karakteristiske kjennetegnene ikke er til stede kan det som foregår ikke karakteriseres som veiledning. Vi vil benytte alle de åtte kjennetegnene som analysebegreper i

arbeidet med dataene fra de nyutdannede lærerne (Hammond & Howarth, 1991). I denne artikkelen omtaler vi både veiledning og veiledningslignende samtaler som prosessuelle, lærings- og utviklingsfremmende og kjennetegnet av aktive relasjoner (Mathiesen & Bjørndal, 2015). Selv om Roberts studie setter søkelys på formalisert veiledning, ikke de uformelle samtaler, er den etter vår vurdering relevant fordi den viser noen sentrale kjennetegn for veiledning generelt. Ved å kombinere Roberts åtte kategorier med Lave (1992) og Wengers (2004) karakteristiske trekk ved profesjonsfellesskap vil eventuelle svakheter ved at Roberts studier basert på formaliserte veiledninger, kunne oppveies av de kollektive perspektivene Lave og Wenger trekker fram. Disse teoretiske inngangene vil kunne belyse noe av kompleksiteten de nyutdannede gir uttrykk for når det gjelder samspillet i kollegafellesskapet. Roberts gir oss innspill til kjennetegn som kan belyse kompleksiteten i veiledningsfeltet, men også i ulike mer uformelle veiledningslignende samtaler som foregår mellom kolleger i skolen.

Vi skal nå gå inn på kjennetegn ved profesjonsfellesskap før vi anvender de nevnte kjennetegnene på veiledning i analysen av samspillet i lærerkollegium eller profesjonsfellesskapene.

Profesjonsfellesskap

Skolene i Norge er kjennetegnet av at de fleste faglige ansatte har samme profesjon, de er lærere. En fordel med dette er, som det står i LK 20 (Utdanningsdirektoratet, 2018) at man «bygger sin profesjonsutøvelse på felles verdier og felles forsknings- og erfaringsbasert kunnskapsgrunnlag» og dermed i stor grad har felles kunnskapsgrunnlag for å samarbeide i praksisfellesskapene. Lærerne inngår i lærende fellesskap, i et profesjonsfellesskap, når de engasjerer seg i hverandres og deres felles arbeid. De reflekterer over og lærer av erfaringer i et praksisfellesskap med felles mål (Patton & Parker, 2017; Wenger, 2004). En ulempe med et begrenset profesjonstilfang kan være at man analyserer og vurderer de ulike situasjonene og utfordringer med utgangspunkt bare i dette felles kunnskapsgrunnlaget noe som kan bli et for snevert kunnskapsgrunnlag for å finne fram til de beste tiltakene. Ved å reformere grunnskolelærerutdanningen fra bachelor til masternivå og øke det formelle kompetansekravet til dagens lærere, ønsket myndighetene å bidra til økt forskningsbasert virksomhet og kritisk tenkning i skolen. De mente også at dette ville kunne ha positiv innflytelse på lærernes status (Advisory Panel for Teacher Education, 2020; Helland m.fl. 2016; Kunnskapsdepartementet, 2016).

Sentrale skolemyndigheter i Norge ønsker at et lærerkollegium skal være et «profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis». Ved å reflektere i fellesskap mener direktoratet (2018) at man «utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis» ved å inngå i kollektive læringsprosesser og støttende omgivelser som utvikler praksis. Et slikt fellesskap kjennetegnes også av at ledelsen aktivt, basert på felles verdier, støtter de ansatte i arbeidet deres, og bidrar til kritisk refleksjon fram mot felles mål.

Forutsetningen, ifølge Kunnskapsdepartementet (2017), for å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap er at «[a]lle ansatte i skolen må ta aktivt del» i dette samarbeidet, som «innebærer at fellesskapet reflekterer over verdivalg og utviklingsbehov». Men det forutsetter også «[v]elutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kolleger og på tvers av skoler» da dette «fremmer en delings- og læringskultur».

Når de nyutdannede lærerne får jobb, blir de en del av et kollegium. Hvis dette kollegiet fungerer som et profesjonsfellesskap, kan det beskrives som en gruppe kolleger som deler sin interesse for elevenes læring og som i jevnlig interaksjon lærer hvordan de kan bli bedre (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015, s. 1). I en slik interaksjon vil de nyutdannede oppleve et samarbeid som kjennetegnes av aktive kolleger som er engasjerte og reflekterer sammen (mutual engagement), deler erfaringer, informasjon, planer, evalueringer og annet (shared repertoire). De jobber sammen i felles aktivitet (shared activity), alt sammen med en felles hensikt om å følge opp læreplanen og sikre elevenes læring og utvikling (Wenger, 2004; Madsen & Bjerkholt, 2025).

Hadar og Brody (2010) presenterte i 2010 prosessen i et profesjonsfellesskap i en modell med tre nivåer: 1) Uformelle samtaler fører den nyutdannede og de erfarne sammen og sikrer at de nye ikke isoleres, men inkluderes i et fellesskap som ledelsen og kolleger er en del av. Profesjonsfellesskapet kan

på ulike måter invitere til og vise at de ønsker å inkludere de nyutdannede i fellesskapet. Slike uformelle samtaler er ikke forpliktende, men kan lede videre til nivå 2) hvor undervisning utvikles og forbedres før man når nivå 3) som kjennetegnes av at høy effektivitet, selvforståelse og faglig kompetanse er oppnådd. Gjennom en slik prosess vil man, ifølge Hadar og Brody (2010) utvikle et trygt faglig miljø hvor man tør å prøve nye ting (risk), støtter hverandre gjensidig og dermed legger grunnlaget for signifikante endringer i egen og kollegers profesjonsutøvelse. Mange av disse handlingene, omfattes av Roberts' (2000) nevnte kjennetegn for veiledning, og kan omtales som uformell veiledning.

Metode

Denne studien er som nevnt del av det overordnede prosjektet STEP (USN, 2020), der 8 kommuner er rekruttert via KS sitt grunnskolenettverk (Brokke, 2024). Representanter for skoleeier som i dette prosjektet er kommunen, har meldt sin interesse for å delta i STEP-prosjektet. I hver av de involverte kommunene deltar minst en skole som har nyutdannede lærere med den 5-årige grunnskolelærerutdanningen. Kommunene er spredt over hele landet og skolene varierer i størrelse fra 40 til 800 elever og omfatter barne- og ungdomsskoler, kombinerte skoler, fådelte og fulldelte skoler. I alle kommunene er de ulike nivåene i skolesystemet (dvs. skoleledere, kolleger, veiledere for nyutdannede og nyutdannede lærere) representert som informanter i STEP (USN, 2020). Prosjektet er registrert og godkjent av SIKT: Kunnskapssektorens tjenesteleverandør. Innsamling av data, anonymisering og arkivering av data er gjennomført i henhold til retningslinjene fra SIKT.

Datainnsamling og analyse

Individuelle intervjuer med 8 nyutdannede lærere som er i sitt andre semester i det første året som lærere i grunnskolen, utgjør datagrunnlaget. På grunn av uforutsett frafall ble antallet informanter i denne studien mindre enn ønsket. Samtidig er skoler fra hele landet, ulike skoletyper og størrelser på skoler, representert.

Intervjuene er gjennomført digitalt med to forskere for å sikre en viss likhet fra intervju til intervju. Likevel framstår intervjustilen i transkripsjonene som ganske ulik avhengig av hvem av de to forskerne som er hovedansvarlig for det enkelte intervju. Intervjuene har vært styrt av en felles intervjuguide, men man har samtidig ønsket å følge informantenes innspill og refleksjoner. Intervjuene har dermed også til dels ulikt innhold. Lydopptakene fra intervjuene er transkribert og anonymisert (Kvale & Brinkmann, 2015).

Transkripsjonene er analysert refleksivt tematisk (Braun & Clarke, 2006, 2022). I fase 1 har vi lest gjennom og fått oversikt over datamaterialet, i fase 2 startet kodingen, som i fase 3 initierte ulike tema. Disse temaene var vurdert i fase 4 og etablert med kategorisering i fase 5, før de i fase 6 inngikk i denne teksten. Fase 2, 3 og 4 har ikke blitt gjennomført som tydelig adskilte faser.

Roberts (2000) åtte kjennetegn ved veiledning som fenomen utgjorde en ramme for kodingen. Dette har gitt mulighet for å vurdere om de nyutdannede gir uttrykk for at de inngår i uformell veiledning i profesjonsfellesskapet. I det neste kapitlet gjør vi rede for funn knyttet til veiledning som fenomen innenfor Roberts' 8 kategorier og identifiserer hvorvidt samhandlingen i lærerkollegiet kan kjennetegnes av noen av disse kvalitetene.

Presentasjon og drøfting av funn

I dette kapitlet presenterer og drøfter vi funn i undersøkelsen. Alle sitater er uttalelser fra spesifikke informanter, men hvert sitat er valgt ut fordi det samtidig dekker et overordnet generelt bilde uttrykt av flere. Ytringer fra de nyutdannede er også mange steder trukket fram i mer generelle formuleringer, basert på analysene. Presentasjonen er delt i to deler for å ivareta perspektivene de to forskningsspørsmålene undersøker. I det avsluttende kapitlet drøfter vi problemstillinger som er overordnet de to hovedkategoriene.

Hvordan uttrykker de nyutdannede seg om samspillet med kolleger?

Kollegene beskrives som støttende og hjelpsomme. En av de nyutdannede sier: «jeg opplever samarbeidet med kollegaene som veldig bra og veldig nyttig, og at jeg får mye støtte, og at det er veldig åpent for å stille spørsmål eller bare lufte de tankene man har». Den nyutdannede opplever at det å ha støttende kolleger rundt seg er positivt i hverdagen på skolen. Mange utsagn som dette bekrefter at Roberts kriterium nr. 3, veiledningen støtter kompetanseutviklingen, i stor grad oppfylles. Samtidig er det vanskelig å finne dokumentasjon i datamaterialet for at hjelpen og støtten er en del av prosessuelt samarbeid. Samspillet som beskrives av de nyutdannede framstår som en rekke hendelser uten en tydelig sammenheng. Dette kan skyldes at intervjuerne ikke har spurt direkte om hvordan dette samspillet oppleves i forhold til egen profesjonelle utvikling. Slik det framkommer i det de nyutdannede formidler, mangles en overordnet struktur eller ramme, og dermed blir støtten, rådene og informasjonen som gis tilfeldig og fragmentert. Det etableres tilsynelatende ikke en «helping process» (Roberts pkt. 3).

Roberts (2000) legger vekt på at veiledning ligner en læringsprosess med mål om å øke kompetansen. De nyutdannede kommer inn i kollegiet med høy akademisk kompetanse, men mindre erfaring som lærer og dermed begrenset utøverkompetanse relatert til det daglige arbeidet i skolen. Man kunne derfor forvente at den uformelle veiledningen, samtaler mellom de nyutdannede og deres kolleger, i og på tvers av trinn og fagteam, skulle kjennetegnes av at de nyutdannede lærerne ble introdusert for og hjulpet inn i det faglige profesjonsfellesskapet (Bjerkholt, 2013).

Et kjennetegn ved veiledning er deltakelse i reflekterende prosesser (Roberts, 2000) hvor man f.eks. stopper opp og drøfter en sak fra ulike perspektiver (Lauvås & Handal, 2014) samt bidrar med ideer og tiltak, eller drøfter handlinger og verdier. Slike reflekterende samtaler kan f.eks. være basert på observasjoner, erfaringer eller beskrivelser. Deltakerne kan da diskutere for og mot og reflektere faglig fra ulike teoretiske og praktiske synsvinkler. Det er svært få utsagn i dette datamaterialet som viser at de nyutdannede deltar i slike felles faglige refleksjoner. De beskriver eksempler på samtaler med kolleger, men det framstår som tilfeldig om og når dette skjer og er i liten grad knyttet til faglige innspill eller til felles refleksjoner i kollegafellesskapene. Det kan se ut til at de fleste av skolene i liten grad har lagt spesielt til rette for at de nyutdannede lærerne og kollegene skal lære av hverandre. De fleste av de nyutdannede jobber i et eller noen få lærerteam, men heller ikke beskrivelsene av teamarbeidet relateres til faglig samarbeid med preg av uformell veiledning og gjensidig læring.

Kollegene gir, ifølge de nyutdannede, uttrykk for at de vet lite om de nyutdannedes kompetanse fra lærerutdanningen. De kjenner ikke til hvilke fag de nyutdannede har fordypning i eller hva de har skrevet master om. I følge de nyutdannede etterspør de heller ikke denne informasjon og de nyutdannede begrunner det med at lærerhverdagen er så hektisk at kollegene ikke dveler ved dette, eller tar seg tid til å spørre. De nyutdannede beskriver det som krevende å være nyutdannet lærer og at de føler seg noe isolert i sin streben etter «å holde hodet over vannet». Vi tolker utsagnene de nyutdannede kommer med i intervjuene som at selv om kollegene er vennlige og velmenende, så viser de liten interesse for hva de nyutdannede eventuelt kunne bidratt med i lærerkollegiet.

Roberts (2000) knytter, som nevnt tidligere, veiledning til karriereutvikling. Alle skoler skal velge et felt å utvikle. Både skoleutvikling, karriereutvikling og personlig faglig utvikling er nok viktige elementer på mange skoler, men i denne delstudien av STEP er informantene helt nyutdannede og nye i arbeidslivet, og intervjuene viser at de i sine ytringer ikke har fokus på sin videre karriereutvikling.

De nyutdannede er imidlertid kritiske til egen lærerutdanning spesielt i forhold til utdanningens relevans. En gir uttrykk for at de, i den nye jobben, møter «mye faglig, jeg ikke føler passer helt inn med utdanningen». De har brukt tid på akademisk kompetanseheving, men som en sier «[...] det å bruke forskning som metode føler jeg ikke er relevant». Det å oppleve deler av grunnutdanningen sin som lite relevant, kan føre til at de nyutdannede blir usikre og tilbakeholdende når det gjelder formidling av sin kompetanse fra lærerutdanningen.

Veiledning kjennetegnes ved en utviklings- og læringsprosess som ledes av en leder eller tydelig veileder (Roberts` pkt. 8). Det er, i vårt datamateriale, svært få eksempler på dette skjer i beskrivelsene de nyutdannede gir av lærerfellesskapene på skolene.

Intervjuene viser at mange opplever samarbeid og støtte i det daglige. De fleste nyutdannede trives i lærerkollegiet og på jobben, men det kan virke tilfeldig når og om den nyutdannede får faglig støtte når de trenger det. Det framstår også som uklart hvordan samspillet bygger opp om de nyutdannedes profesjonelle utvikling (pkt. 4, 5 og 6 i Roberts` kriterier for veiledning). Man kan dermed spørre seg om samspillet i disse skolene i større grad har et normativt perspektiv der man ikke tar seg tid til reflekterende, lærende og utviklende prosesser (Hammond & Howarth, 1991). Prosessperspektivet framstår som fragmentert og kommer ikke tydelig fram av det de nyutdannede beskriver.

Oppsummering av hovedfunnene i denne kategorien:

- De nyutdannede omtaler samarbeidet med kollegene positivt. De blir hørt når de stiller spørsmål til kolleger. De opplever at deres kolleger og de selv har en svært hektisk hverdag og at denne travelheten kan være et hinder for å stille utdypende spørsmål eller jobbe sammen som kollegagruppe.
- Kompetansen til de nyutdannede etterspørres i liten grad. Da blir det også vanskelig for de nyutdannede å informere om og benytte den forskningsbaserte kompetansen sin. Travelheten kan også her være en mulig begrunnelse. For de nyutdannede kan denne manglende interessen imidlertid også bidra til at de blir usikre på betydningen av den forskningsbaserte og faglige ferdighetskompetansen de har fra lærerutdanningen.
- De nyutdannede opplever at lærerutdanningen deres ikke helt treffer det behovet de møter i skolen. Det er mye de burde ha lært, samtidig som noe oppleves som lite relevant. Dette kan hindre dem i å presentere egen kompetanse og kanskje og hindre dem i å utforske og stille spørsmål.
- Det er uklart hvorvidt mye av samspillet i lærerkollegiet bygger opp om profesjonell utvikling og kollektiv kompetanseheving i fellesskapet. De nyutdannede beskriver i liten grad reflekterende, lærende og utviklende prosesser i samspillet med sine kolleger. Det de beskriver er støttende, velmenende kolleger som bidrar med informasjon og råd, ofte i form av normative perspektiver med fasit-svar.

Drøfting av funn om samspill som uformell veiledning

I datamaterialet er det ikke beskrevet strukturelle eller systematiske strategier, i stedet styres arbeidet tilsynelatende av tilfeldig oppståtte hendelser og eventuelt av de nyutdannedes utfordringer. Dette kan nok føre til at de nyutdannede opplever seg som alene og ikke som deltakere i et målrettet profesjonsfellesskap som arbeider med å forutse og håndtere kommende problemstillinger (Bjerkholt, 2013; Jakhelln, 2011; Kvam et al., 2024). Når utfordringene dukker opp får de nyutdannede ofte støtte til å løse dem, men man tar seg i liten grad tid til å reflektere og analysere over hvorfor problemet oppsto og om løsningen fungerte. Dialogene, slik de beskrives, mangler sentrale kriterier for veiledning (4, 5, 6, Roberts, 2000) eller de kjennetegnene som forbindes med læring som skjer på arbeidsplassen (Tiller, 2006). Samlet sett viser ovenstående funn at samspillet mellom de nyutdannede og kollegene, slik de nyutdannede uttrykker det i intervjuene, kun i begrenset grad har karakter av uformell veiledning. De nyutdannede oppfatter seg som en del av en gruppe, et team eller trinn og de opplever å få støtte, men den framstår mer som personlig oppmuntring enn som faglig profesjonell støtte.

Basert på Roberts kjennetegn på veiledning som fenomen, er det lite som tilsier at den støtten, rådene og praktiske hjelpen de nyutdannede får, kan betegnes som uformell veiledning. Dette fordi den ikke inkluderer det prosessuelle, det undersøkende og reflekterende aspektet og slik sett ikke framstår som lærende dialoger.

Med utgangspunkt i Lave og Wenger sine karakteristiske trekk ved profesjonsfellesskap undersøker vi om, og på hvilken måte, de nyutdannede opplever seg inkludert i profesjonsfellesskapene på skolen.

Hvordan uttrykker de nyutdannede seg om lærerkollegiet som et profesjonsfellesskap?

Kunnskapsdepartementet (2017) mener lærerne i skolene skal delta i et profesjonsfellesskap. Hvis et lærerkollegium fungerer som et faglig profesjonelt fellesskap, så skal også de nyutdannede inkluderes som aktive deltakere. I analysen har vi søkt etter ytringer som sier noe om hvordan de nyutdannede opplever å bli mottatt, inkludert i samspillet med kolleger og i skolens profesjonsfellesskap. Det er ikke sikkert man på en skole bruker teoretiske faglige begreper på samme måten som teoretikerne når man omtaler dette fellesskapet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Vi har derfor ikke analysert begrepsbruken i ytringene fra de nyutdannede, men innholdet i ytringene for å utforske hvilke spor vi finner av profesjonsfellesskap ihht. Lave (1992) og Wengers (2004) definisjoner.

Flere av informantene nevner skolens ledelse eller teamlederen som åpne for henvendelser. En av informantene forteller at da «opplever jeg i mange tilfeller at man har mulighet til å si at man ønsker å få ledelsen med på det, [...] så slipper man å stå i det selv hver eneste gang. Jeg opplever at jeg har mange å spille på». Den nyutdannede har både kolleger og ledelse som hen kan henvende seg til hvis hen har bruk for hjelp.

På noen skoler oppsøker ledelsen aktivt den nyutdannede og spør hvordan det går. «I tillegg så har de [ledelsen] vært veldig støttende med meg på at det har vært første året, også at de har vært innom [i klasserommet] jevnlig i ledelsen og sagt at de ønsker meg videre». Når ledelsen klart gir uttrykk for at de ønsker den nyutdannede som lærer også året etter, så oppleves dette som uformell anerkjennelse av det arbeidet som er gjort og en støtte til å stå på som lærer. Informantene gir i intervjuene få konkrete eksempler på problemstillinger de har møtt og hva de har trengt hjelp til, men uten å være helt konkrete, gir de nyutdannede uttrykk for at de kan ta kontakt med kolleger og ledelse.

Skoleledelse omfatter mange og komplekse arbeidsoppgaver og de nyutdannede gir uttrykk for at ledelsen ofte ikke er tilgjengelig. En uttrykker det slik: «[...] selv om det er veldig åpent for å stille spørsmål og ta en samtale, men ledelsen vår er veldig opptatt. Så det er ikke alltid så lett å få tid til en samtale». De nyutdannede omtaler konkrete hendelser hvor de ikke får tak i eller får støtte av skolens ledelse, men de gir i langt overveiende grad uttrykk for at ledelsen er positivt innstilt i forhold til å støtte hvis det oppstår problemer. Hva denne støtten går ut på sier de derimot lite om. Det er få konkrete eksempler på faglig støtte, som faglige samtaler eller faglig interaksjon.

De nyutdannede kan også oppleve å ikke få den støtten de selv opplever å ha bruk for. Et eksempel i datamaterialet beskriver en nyutdannet med ubehagelige erfaringer knyttet til manglende støtte i en akutt situasjon med en utagerende elev. Etter en slik opplevelse gir den nyutdannede uttrykk for å føle seg helt alene. Den nyutdannede beskriver heller ikke kollegafellesskapet som støttende, verken i situasjonen, eller etterpå.

Et tegn på at det eksisterer et profesjonsfellesskap er at man har uttalte felles mål. Noe slikt kommer ikke fram i våre empiriske data. Man får inntrykk av at de nyutdannede møter lærerkollegier som i liten grad eksplisitt bygger fellesskapet på et felles grunnsyn og jobber mot tydelige felles mål. Det at intervjuerne ikke etterspør dette, eller at det å være ny oppleves som så utfordrende og altoppslukende, kan være noe av grunnen til at de nyutdannede kanskje ikke har lagt spesiell vekt på dette aspektet. Vi stiller oss spørsmål om det er de nyutdannede som ikke er i stand til å identifisere målene kollegene arbeider med, eller om målene kanskje også kan være uklare og diffuse også for de øvrige kollegene.

Støtten fra ledelsen og kollegafellesskapet fører de nyutdannede inn i det første nivået i oppbygging av praksisfellesskap hvor man gjennomfører uformelle samtaler, men verken kommer videre til nivå to hvor undervisning utvikles og forbedres, eller nivå tre som kjennetegnes av høy effektivitet, selvforståelse og faglig kompetanse (Hadar & Brody, 2010).

De nyutdannede forteller lite om hva de samarbeider med kollegene om. De bruker ord som at de «får støtte» og «samarbeider», men det er få konkrete beskrivelser av det som skjer. Et overordnet inntrykk er at lærerne ofte koordinerer og deler arbeidet seg imellom. Et av relativt mange eksempler som dokumenterer dette er en nyutdannet som har ansvaret for en gruppe elever med behov for ekstra

norskopplæring: «Så jeg har tatt de ut som hel gruppe og delt dem opp litt». Den nyutdannede formidler ingenting i intervjuet som gir uttrykk for et samarbeid med klassens lærer. Det kommer heller ikke fram i intervjuet om undervisningen av den lille gruppen og undervisningen av resten av klassen bygger på et felles verdigrunnlag eller mål. Det framstår som om de nyutdannede opplever at de selv har ansvaret stort sett alene og selv må definere sine mål.

Flere nyutdannede uttaler at de «alltid kan spørre». Men de sier også at både kolleger og ledelse har det travelt. Det kan være vanskelig både for de nyutdannede og kollegene å vite hva de som er nyutdannede trenger støtte til. Slikt samarbeid kan, hvis den nye selv aktivt tar kontakt og spør, lede til det laveste og første nivået i et praksisfellesskap med uformelle, uforpliktende samtaler (Hadar & Brody, 2010). Det er noen få eksempler i datamaterialet på at kollegene etterspør og inkluderer de nyutdannedes kompetanse i samtalene i kollegafellesskapene. Disse eksemplene kjennetegnes av at det er de nyutdannede selv som må ta initiativ til å fremme kunnskapen sin. «Hvis jeg har noe jeg føler for å si eller tenker på, da tar de det imot». Kompetansen verdsettes, men initiativet ligger hos den nyutdannede, noe som kan være vanskelig å håndtere fordi man er ny i yrket, uerfaren og nyansatt på arbeidsplassen (Kvam et al., 2024).

To forteller at de har bidratt med kompetansen sin. En sier:

Jeg har arbeidslivsfag. Det som det egentlig handler om, er at elever får mulighet til å prøve ut ulike yrker, og jeg har vært veldig flink til å koble på nærmiljøet vårt. Alt fra fabrikker til entreprenører, til, ja internasjonale samarbeidspartnere. [...] Og det er noe kollegaene mine ikke har opplevd før, at interne arbeidsaktører har vært invitert så mye i skolehverdagen. Men kollegaene synes at det er bare artig og de håper at jeg virkelig fortsetter med det [...]

Dette er et av få eksempler i datamaterialet der de nyutdannede konkretiserer hva de bidrar med inn i fellesskapet. Samtidig framstår det ikke som om kollegene engasjerer seg faglig, dette presenteres i intervjuet som den nyutdannedes individuelle prosjekt.

Et annet eksempel er en nyutdannet med kompetanse innenfor IT, som forteller at hen har formidlet noe av sin kunnskap til kollegiet:

[...] da har jo jeg sammen med den matematikklæreren jeg samarbeider mest med i oppstartsfasen, vært en veileder, vist litt, diskutert litt ideer og vært en som har kommet inn som er kyndig innen programmering. De var helt blanke.

Denne nyutdannede har sammen med en kollega, som også har kompetanse innenfor IT, fungert som veileder for kolleger med mindre kunnskap eller erfaring enn den nyutdannede. Her beskrives det et samarbeid mellom en nyutdannet med master innen IT-didaktikk og en mer erfaren matematikklærer. Dette fremstår som et reelt likeverdig samarbeid mellom to personer med ulike roller.

Disse eksemplene, hvor de nyutdannede bidrar med kunnskap og ideer i lærerkollegiet er enkeltstående i datamaterialet. Samspillet som ellers beskrives, kjennetegnes i liten grad av situasjoner hvor den nyutdannede, i kraft av sin utdanning og kompetanse, underviser og veileder andre i kollegiet. Det ser ut til at de erfarne lærerne viser interesse for og anerkjenner kunnskapen til de nyutdannede hvis de erfarer at det bringer noe nyttig og interessant inn til seg og fellesskapet. I slike situasjoner føler de nyutdannede seg verdsatt og inkludert.

De nyutdannede framstår som enkeltindivider som henter og får noe personlig hjelp og støtte i fellesskapet av enkeltlærere. En nyutdannet sier «[...] og så er jeg jo medlem i en gruppe på Facebook og sånn, så jeg plukker med meg ideer underveis, men jeg har ikke spurt noen konkret egentlig, nei». Denne, noe ustrukturerte og individuelle måten å hente faglig inspirasjon og støtte på, kjennetegner flere av de nyutdannede lærerne i vårt materiale.

Oppsummerende er hovedfunnene i denne kategorien at

- Ledelsen nevnes av flere som et sted å søke råd, men omtales ikke med kjennetegn som karakteriserer et profesjonsfellesskap, noe som, i mange tilfeller, heller ikke ville være naturlig pga ulike roller, arbeidsoppgaver og maktstrukturer.

- De nyutdannede kan be om råd, men da må de kunne formulere konkrete spørsmål og forholde seg til konkrete svar.
- Samarbeidet med lærerkolleger beskrives som hyggelig, men med få profesjonsfaglige kjennetegn.
- Når de nyutdannede presenterer kunnskap som er av personlig, faglig interesse for kollegene og dermed oppleves som nyttig for kollegene, da anerkjennes denne kunnskapen og de nyutdannede føler seg inkludert som kompetente deltakere i fellesskapet.

Drøfting av funn relatert til opplevelsen av profesjonsfellesskap

I styringsdokumentene har man over flere år vektlagt kvalitetsutvikling som skolebasert utvikling på hver enkelt skole. Et viktig element er skolebasert utviklingsarbeid med lokal skoleledelse og lærerkollegiet som et fungerende profesjonsfellesskap. De nyutdannede trives, men de gir ikke uttrykk for at fellesskapet strekker seg fra å være et uforpliktende, uformelt, personlig fellesskap til også å utgjøre et formalisert, faglig fellesskap. De deltar tilsynelatende i få faglige refleksjoner og lærende dialoger på skolen. Samspillet i lærerkollegiene framstår mer som koordinering hvor man støtter hverandre uformelt og sosialt, ikke som fellesskap basert på felles mål (Wenger, 2004). De nyutdannede forteller at man kan få tilgang til planer og materiell, men dette utarbeides ikke sammen og de gir i liten grad uttrykk for at man reflekterer sammen om bruken av materiell og planer. Det framstår som de nyutdannede inkluderes lite i bruken av eventuelle felles sett av redskaper og strategier eller i utvikling av felles repertoar (Wenger, 2004). De nyutdannede gir uttrykk for at kollegene først og fremst engasjerer seg i deres arbeid når de blir spurt direkte. Beskrivelsene av fellesskapene kjennetegnes i liten grad av at den nyutdannede erfarer et gjensidig engasjement i hverandres suksesser og utfordringer (Wenger, 2004). Lærerkollegiene, slik de oppleves og uttrykkes av de nyutdannede i denne undersøkelsen, mangler dermed viktige kjennetegn på å være fungerende profesjonsfellesskap slik det beskrives i teorien om profesjonsfellesskap (Patton & Parker, 2017; Wenger, 2004; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

I analysen av intervjuene med de nyutdannede lærerne framstår det som om de involverte skolene ikke har etablert faglige profesjonsfellesskap slik det er forventet og beskrevet av Kunnskapsdepartementet (2017). Det er mulig at fellesskapene er etablert, men at de nyutdannede ikke oppfatter dem som faglige profesjonsfellesskap og dermed ikke formidler noe om dette i intervjuene. Det kan kanskje være utfordrende for lederne og kollegene å inkludere de nyutdannede lærerne i disse profesjonsfellesskapene. For det første kan de nyutdannede gi uttrykk for at det er hektisk og overveldende å starte som lærer. Dette vet vi fra tidligere undersøkelser av overgangen fra lærerstudent til lærer (Bjerkholt, 2013; Jakhell, 2011). Det er liten grunn til å tro at denne opplevelsen forsvinner ved at lærerstudentene får utdanning på masternivå og har erfaring med å utarbeide en masteroppgave. Data viser at disse nyutdannede opplever det som en kompleks og krevende oppgave å starte som lærer. I en slik situasjon velger kanskje de nyutdannede å fokusere på seg selv og sine utfordringer for å «holde hodet over vannet», som vi så i et sitat tidligere. Det kan innebære at det å engasjere seg i det som foregår i profesjonsfellesskapene prioriteres bort til fordel for alle ad-hoc oppgavene som må løses der og da. Vi kan derfor ikke med utgangspunkt i våre data fastslå at disse profesjonsfellesskapene ikke eksisterer, selv om våre funn og analyser kan tyde på det.

Et annet funn det er verdt å dvele ved er at involveringen av de nyutdannede i høy grad ser ut til å baseres på om kolleger opplever de nyutdannedes kompetanse som nyttig. Det finnes to eksempler på dette i materialet vårt. Det ene eksempelet viser at den nyutdannede i sin undervisning får tilbakemeldinger fra kollegene på bruken av undervisningsformer de erfarne lærerne ikke har brukt tidligere. I det andre eksempelet erfarer kollegene at den nyutdannede kan bidra med IT-kunnskap som de trenger. I begge disse tilfellene er det først når kollegene oppdager at de møter, for dem nyttige innspill, at de nyutdannedes kompetanse anerkjennes og i det ene tilfellet at de nyutdannedes kompetanse får betydning i profesjonsfellesskapet. Når kollegene anerkjenner kunnskapen til den nyutdannede og bruker den i faglig samspill, kan samarbeidet utvikles fra uformelle samtaler (nivå 1) til

et profesjonsfellesskap som sammen utvikler og forbedrer eksisterende praksis (nivå 2) (Hadar & Brody, 2010).

Funn i denne kategorien har vist at de nyutdannede ikke gir uttrykk for å bli anerkjent som likeverdige deltakere og at lærerkollegiene ser ut til i liten grad å tydeliggjøre felles mål, gjensidig faglig engasjement og utvikling av et felles repertoar som er noe av det som skal kjennetegne profesjonsfellesskap.

I og med at skolene i Norge i dag domineres av lærere med lærerutdanning på lavere akademisk nivå og at studier viser at lærerprofesjonen i mindre grad enn sammenliknbare profesjoner benytter seg av forskningsbasert kunnskap (Nerland, 2012; Hagevold, 2025), kan det være noe av grunnen til at den forskningsbaserte kunnskapen de nyutdannede kommer med i liten grad etterspørres. Dette kan i neste omgang føre til at de nyutdannede blir tilbakeholdne med å trekke inn egen forskningserfaring eller forskningsbasert kunnskap mer generelt (Madsen & Bjerkholt, 2025).

Vår delkonklusjon er da at de nyutdannede inngår i lærerkollegier som, utfra deres beskrivelser, mangler mange av de tradisjonelle kjennetegnene ved profesjonsfellesskap. På tross av at de nyutdannede har en lærerutdanning på masternivå hvor de har planlagt, gjennomført og reflektert over et forskningsarbeid som de har hatt en selvstendig rolle i, så kan kulturen på skolene føre til at denne type kompetanse i liten grad etterspørres og anerkjennes.

Dette gapet mellom utdanningsnivå (bachelor og master) forventninger i skolen og opplevelse av hva som er relevant, kan forsterke de nyutdannedes opplevelse av manglende interesse fra kolleger. Det kan føre til opplevelse av isolasjon og manglende inkludering i profesjonsfellesskapene. På den annen side henger erfaringene som de nyutdannede lærere rapporterer om i dette prosjektet sammen med at de også i intervjuene melder om tidspress og ulike utfordringer i hverdagen som lærer. Inkludering av nyutdannede lærere og etablering av profesjonsfellesskaper har dermed komplekse og utfordrende vilkår og setter høye krav til skoleledelse på alle nivå.

Som beskrevet tidligere forventes det i styringsdokumenter at lærerkollegier etableres som profesjonsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Man kan dermed stille spørsmålet om disse fellesskapene er konstruerte begrep på bakgrunn av departementets policy, og kan kanskje forstås som «konstruert policy». Da stemmer styringsdokumentene ikke overens med det som gjennomføres i praksis. Hvis dette er tilfellet på de utvalgte skolene, vil de nyutdannede ikke møte et profesjonsfellesskap og kan naturligvis heller ikke uttale seg om det i intervjuene. Samtidig har vår forståelse av profesjonsfellesskap vært vid, vi har vært interessert i å avdekke om de nyutdannede ble inkludert i samarbeid, i felles refleksjon, i felles faglig kvalitetsutvikling. Det er altså ikke begrepet i seg selv, men innholdet vi har søkt etter i analysen for å identifisere hvordan de nyutdannede blir inkludert i samspillet og profesjonsfellesskapene, og om det er arenaer hvor den kunnskapen de nyutdannede har med seg fra lærerutdanningen kan inspirere til samarbeid i lærerkollegiet.

Oppsummering og konklusjon

De nyutdannede har nettopp arbeidet med en masteroppgave og forventes å inngå i kollegafellesskapet med et høyt akademisk nivå. Deres faglige kompetanse etterspørres og benyttes tilsynelatende lite i skolene. De presenterer heller ikke selv denne kompetansen.

Som ny i et lærerkollegium, entrer man en arena med en etablert kultur. Alle arbeidsplasser har ulike kulturer og det å holde seg tilbake er en forventet reaksjon fra den nye, som deretter gradvis kommer inn i og forstår kulturen (Lave, 1992). Man ser også at kollegene kan oppfatte situasjonen som ubehagelig hvis de nyutdannede ikke viser respekt for den eksisterende kulturen (Madsen & Bjerkholt, 2025). I og med at den nyutdannede ikke kjenner kulturen på sin nye arbeidsplass, framstår det derfor som lite hensiktsmessig at initiativet for deling av kompetanse overlates til de nyutdannede (Kvam et al., 2024).

Vi har i denne artikkelen vist at kollegene viser interesse for kunnskapen hos de nye hvis de selv opplever den som nyttig. Det er vanskelig for de nyutdannede å vite hva i den kompetansen de har, som kan være nyttig for deres kolleger. De nyutdannede opplever at spørsmålene deres og de nye ideene de kommer med, ikke må ta for mye av kollegenes tid. Det framstår som vanskelig å vite for de nyutdannede

hva som er akkurat passe med tid for at kollegene kan oppleve deres kompetanse som nyttig. Denne studien kan tyde på at det er ledelsen og kollegene som legger de fleste premissene for i hvilken grad de nyutdannedes kompetanse får komme til uttrykk og inkluderes i det felles kunnskapsgrunnlaget i skolen. Premissene som legges formidles ikke tydelig til de nyutdannede, forventningene virker uklare for dem, samtidig som denne studien tyder på at initiativet for å dele kompetansen ligger hos de nyutdannede.

De nyutdannede gir uttrykk for at de møter en sosial anerkjennelse og respekt og noe faglig anerkjennelse når de starter. Det er viktig å bygge på dette for å kunne etablere profesjonsfellesskap preget av gjensidig faglig engasjement, felles refleksjon over felles mål og utvikling av materiell og undervisningsmåter som kan bygge felles repertoar.

I kommuner der disse funnene har blitt presentert ser vi nå eksempler på at det startes opp arbeid med systematisk å etterspørre de nyutdannedes kompetanse og å kartlegge de nyutdannedes forskningsarbeid. Det kan være eksempler på at det antakeligvis ikke skal så mye til for å gi de nyutdannedes kompetanse mer plass i skolene framover.

Denne artikkelen viser også at det er et forbedringspotensial når det gjelder å benytte uformell og formalisert profesjonsfaglig veiledning i skolene, samt i det å videreutvikle lærerfellesskapene til å bli profesjonsfellesskap.

Veiledning er en gjensidig læringsprosess for både veilederne og veisøkerne (Bjerkholt, 2013; Madsen & Bjerkholt, 2025). Kjennetegn ved veiledning, slik de er beskrevet og drøftet av blant annet Roberts (2000), kan være et godt utgangspunkt for både formalisert og uformell profesjonsveiledning og for å etablere lærende dialoger i skolens lærerfellesskap.

Basert på våre funn vil vi oppfordre mange aktører til innsats. Våre funn peker i retning av både lærerutdanningen og skolene. Det synes som lærerutdanningene i større grad systematisk bør kvalifisere studentene til kritisk tenkning, felles refleksjoner og samtale om relevansen av utdanningen. Dette vil kunne bidra til at studentene møter sin nye arbeidsplass bedre forberedt, både faglig og kollegialt, samt bedre rustet til å bli inkludert i og delta aktivt i faglige fellesskap (Madsen & Bjerkholt, 2025; Halås & Smith, 2023).

Det kan synes som lærerutdanningen og sentrale aktører i utdanningssektoren i for liten grad har vært oppmerksom på nødvendigheten av å informere om mulighetene en masterbasert grunnskolelærerutdanning kan gi for kvalitetsutvikling i skolesektoren. Funnene kan tolkes dithen at manglende innsikt i de nyutdannedes kompetanse kan være en av grunnene til at de nyutdannedes kompetanse er lite etterspurt. Dersom skolene hadde hatt innsikt i hva den masterbaserte grunnskolelærerutdanningen vektlegger ville muligens interessen for de nyutdannedes kompetanse vært større. Det å være nyutdannet lærer er krevende. Derfor trenger de nyutdannede forståelse og skolene systemer som bidrar til å inkludere og etterspørre de nyutdannedes kompetanse. Nettopp fordi de nyutdannede er uerfarne som lærere trenger de å få anerkjennelse for den kompetansen de faktisk har med seg fra lærerutdanningen. Da vil de nyutdannede i større grad oppleve at deres kompetanse etterspørres, anerkjennes og verdsettes som supplement til allerede eksisterende kompetanse i fellesskapet. Dette vil også kunne motvirke opplevelsen av ensomhet og isolasjon i lærerfellesskapet som er dokumentert i både norsk og internasjonal forskning (Bjerkholt 2013, 2020, Jakhelln, 2011; Kvam et al., 2024). Da vil det ligge til rette for at både de nyutdannede og kollegene deres kan inngå i prosesser kjennetegnet av lærende dialoger, uformell veiledning og gjensidig læring.

Overgangen fra en masterbasert lærerutdanning til å være nyutdannet lærer med masterkompetanse er ny i Norge. Vi trenger mer forskning på hvordan denne utdanningen kan bli mer relevant og på hvordan disse nyutdannede lærerne mottas, støttes og veiledes i profesjonsfellesskapene i skolene for å hindre frafall og bidra til at de nyutdannede lærerne blomstrer sammen med sine kolleger i skolen.

Litteraturliste

Advisory Panel for Teacher Education (2020). Transforming Norwegian Teacher Education: *The Final Report for the International Advisory Panel for Primary and Lower Secondary Teacher Education*

- (NOKUT Rapport 3-2020). Nasjonalt organ for kvalitet i utdanningen.
<https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2020/transforming-norwegian-teacher-education-2020.pdf>
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). *Bak veiledningens dør*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative psychology*, 9(1), 3. <https://uwe-repository.worktribe.com/output/7164974>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brokke, T. H. (2024). *Nyutdannet lærer fra femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning: Skoleeieres refleksjoner rundt oppfølging, veiledning og bruk av kompetanse* [Masteroppgave]. Universitetet i SørøstNorge.
- Clarke, A., Triggs, V., & Nielsen, W (2014). Cooperating teacher participation in teacher education: A review of the literature, *Review of Educational Research*, 84(2), (p 163-202).
<https://doi.org/10.3102/0034654313499618>
- Clemson, H. & Fernandes, S. (2025). Teacher induction as an ecosystem of practices: developing new lens to understand the interrelated work of stakeholders. *Teacher ED, European Federation of Education Employers*. https://doi.org/10.31219/osf.io/mw96k_v3
- Crasborn, F. & Hernnissen, P. (2021). Integrative Mentoring Pedagogies to Promote Beginning Teachers' Professional Development: Connecting Practice, Theory and Person. I Mena J. & Clarke, A. (Eds.). *Teacher Induction and Mentoring. Supporting Beginning Teachers*. (s. 97-133). Palgrave Mcmillan.
- European Federation of Education Employers (2024). *Teacher induction programmes and the capacity of education employers*, A working paper, version January, EFEE Ed. 2025
<https://educationemployers.eu/report-from-the-first-peer-learning-activity-of-the-teachered-project-in-porto/>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple Meanings of New Teacher Induction. In J. Wang, S. J. Odell, & R. Clift (Eds.) *Past, Present, and Future Research on Teacher Induction*. R & L Education
- 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. Doi:10.1080/02619768.2018
- Hadar, L. & Brody, D. (2010). From isolation to symphonic harmony: Building a professional development community among teacher educators. *Teaching and teacher education*, 26(8), s. 1641-1651.
- Hagevold, C. G. (2024). Meningsfull bruk av forskning i skolen. *Bedre skole*, Fagartikkel.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-forskning/meningsfull-bruk-av-forskning-i-skolen/418357>
- Hammerness, K., Darling-Hammond, L., Bransford, J., Berliner, W. D., Cochrand- Smith, M., McDonald, M. & Zeichner, K. (2005). How teachers learn and develop. I Darling-Hammond L. & Bransford J. (Eds.). *Preparing teachers for a changing world: what teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass, 358-389.
- Halås, C. T. & Smith, K. (2023). Usikkerhetens pedagogikk. I Øien, O. B. Heggernes, S. L. & Karlsen, A. M. F. (red.). *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning: Spenninger og muligheter*, kap. 11, s. 209-229. Cappelen Damm Akademisk. <http://doi.org/10.23865/noasp.212.ch11>

- Hammond, M. & Howarth, J. (1991). *Understanding phenomenology*. Oxford Blackwell.
- Helland, H., With, M. L., Mausethagen S., Alecu, A. I. (2016). Lærernes status. *Bedre skole*, 2/2016
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. and Tynjälä, P. (Eds.) (2012). *Peer-Group Mentoring for Teacher Development*. Routledge.
- Ingersoll, R. M. & Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring: programs for beginning teachers: a critical review of the research. *Review of Educational Research*, 81(2), 201-233.
<https://doi.org/10.3102/0034654311403323>
- Jakhelln, R. (2011). *Alene- sammen. Nyutdannet læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspors, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as contested practice. Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154-164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7*. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1-7, Lovdata
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10*. Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 5-10, Lovdata
<https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2020.
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/?lang=nob>
- Kunnskapsdepartementet (2025). *Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prinsipper-og-forpliktelser-for-profesjonsfaglig-veiledning-for-nyutdannede-larere-i-barnehage-og-skole/id3098951/>
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju (3. utg.)*. Gyldendal akademisk.
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2024). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. Fagbokforlaget.
- Lave, J. (1992, April). Learning as participation in communities of practice. In *Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Francisco* (pp. 1-5).
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori (3. utg.)*. Cappelen Akademisk.
- Lovdata (2025). Forskrift om Nasjonalt Kvalifikasjonsrammeverk for livslang læring og om henvisning til Det europeiske kvalifikasjonsrammeverket for livslang læring – Lovdata oppdatert 06.01.2025.
<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Madsen, J. & Bjerkholt, E. (2025). Nyutdannedes læreres møte med skolens profesjonsfellesskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende? I Moxnes, A., Bjerkholt, E., Krogen, T. D. og Opdal, L. (red.). *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning*. Cappelen Damm Forskning, Open Access: <https://press.nordicopenaccess.no/cdf/catalog/book/255>
- Mathisen, P. & Bjørndal, C. R. (2015). *Informal Mentoring in Police Education*. Paper, NERA 2015, Göteborg.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I Jensen, K., Lahn, L. C. & Nerland, M. (Eds.) *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27-48), Sense Publisher.
- Nuis, W., Segers, M. & Beusaert, S. (2023). Conceptualizing mentoring in higher education: A systematic literature review. *Educational Research Review*, vol 41.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2023.100565>

- Olsen, K. R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R., Jakhell, R., Madsen, J., Sandsmark, J. Stenseth og A.-M. (2022). *Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen: Resultater fra en spørreundersøkelse i regi av NFR-prosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke*. USN Skriftserien, nr 105. <https://hdl.handle.net/11250/3028158>
- Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Christopher-Gordon.
- Patton, K. & Parker, M. (2017). Teacher education communities of practice: More than a culture of collaboration. *Teaching and Teacher Education*, 67, 351-360. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.013>
- Roberts, A. (2000). Mentoring Revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145-170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Schibbye, A. L. L. (2008). *Relasjoner*. Universitetsforlaget.
- SIKT. <https://sikt.no/tjenester/personverntjenester-forskning/fylle-ut-meldeskjema-personopplysninger>
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (red.) (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll* [Doktorgradsavhandling], Høgskolen i Oslo, Avdeling for lærerutdanning, Oslo
- Thomas, L., Tutens, M., Moolenaar, N., Devos, G., Kelchtermans, G., & Vanderlinde, R. (2019). Teachers' first year in the profession: the power of high-quality support. *Teachers and Teaching* 25(2), 160-188. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1562440>
- Tiller, T. (2006). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen – motoren i det nye læringsløftet*. Høyskoleforlaget.
- Ulvik, M., Madsen, J. & Bjerkholt, E. (publiseres i 2025). Fra lærerstudent til lærer i skolen – et veilederperspektiv. *Nordvei*.
- USN (Universitetet i SørøstNorge) (2020). *STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher*. Søknad til Forskningsrådet 02.09.2020.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Prinsipper for skolens praksis, 3.5: profesjonsfellesskap og skoleutvikling*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.5-profesjonsfellesskap-og-skoleutvikling?lang=nob>
- Wang, J. & Odell, S. J. (2007). An alternative conception of mentor-novice relationships: learning to teach in reform-minded ways as a context. *Teaching & Teacher Education*, 23, 473-489. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.12.010>
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellesskaber*. Hans Reitzel Forlag.
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). *Introduction to communities of practice -a brief overview of the concept and its uses*. Lastet ned 15.04.2025 fra <https://www.wenger-trayner.com/introduction-to-communities-of-practice/>