

Fra lærerstudent til lærer i skolen – et veilederperspektiv

Marit Ulvik^{1*}, Eva Merete Bjerkholt² & Janne Madsen²

¹ Institutt for pedagogikk, Universitetet i Bergen, Norge

² Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, Norge

*Korrespondanse: marit.ulvik@uib.no

Sammendrag

I Norge forutsettes det at alle nyutdannede lærere får veiledning de to første årene i yrket. Denne studien, basert på intervju med veiledere for nyutdannede, viser at det er mange spenninger knyttet til denne veiledningen. Det er imidlertid ved å bli bevisst spenningene at praksis kan endres. Dagens femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanning gir nyutdannede lærere økt faglig og forskningsmessig kompetanse sammenlignet med tidligere lærerutdanninger. Denne endringen skaper både utfordringer og muligheter for veiledning av nyutdannede. Studien viser at potensialet i masterkompetansen ikke blir fullt utnyttet. Veiledningen er ofte under press i en travel skolehverdag og prioriteres ikke alltid av skoleledelsen. I det daglige blir den økte faglige kompetansen ofte overskygget av veilederens fokus på de nyutdannedes manglende erfaringer og evne til å håndtere hverdagsutfordringer. Innsikt i spenningene veilederne opplever, kan samtidig synliggjøre muligheter for å videreutvikle veiledning som et bidrag til profesjonell utvikling.

Nøkkelord: Veiledning, nyutdannede lærere, profesjonell utvikling, lærerutdanning

Abstract

In Norway, it is expected that newly qualified teachers (NQTs) receive mentoring during their first two years in the profession. This study, based on interviews with mentors for NQTs, shows that there are many tensions related to mentoring. However, it is by becoming aware of tensions that practices can change. Today's five-year master's degree-based teacher education provides NQTs with enhanced academic and research competencies compared to previous teacher education. This change creates both challenges and opportunities for mentoring NQTs. The study shows that the potential of master's-level competencies is not always utilized. Mentoring is under pressure in a busy school environment and is not always prioritized by school leaders. The increased academic competence is often overshadowed by mentors' focus on the newcomers' lack of experience and ability to handle everyday challenges. Insight into tensions that mentors experience can simultaneously reveal opportunities to develop mentoring as a contribution to professional development.

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4392>

Keywords: Mentoring, newly qualified teachers, professional development, teacher education

Introduksjon

I forskningslitteraturen er det utstrakt enighet om at nyutdannede lærere trenger en form for støtte til videre profesjonell utvikling (Avalos, 2016; Smith et al., 2019), en støtte som ofte tilbys gjennom veiledning (Bullough, 2012; Mansfield & Gu, 2019). Nyutdannede som får veiledning, rapporterer at de opplever det som nyttig og som noe som bidrar til motivasjon og trygghet i jobben (Rambøll, 2021; OECD, 2020).

Ofte uteblir imidlertid veiledningen eller den fremstår som mangelfull (Kvam et al., 2023; Langdon, 2019; Ulvik et al., 2021). Dette gjelder både i Norge, der denne studien ble gjennomført, og internasjonalt (OECD, 2019; Rambøll, 2021). For at veiledningspraksisen skal forbedres, må det være en forståelse for hva som er problemet. I tråd med Engeströms (2001) teori om ekspansiv læring, er det når vi blir oppmerksomme på spenninger («contradictions») at vi kan endre praksis. Spenninger kan dermed tilføre nye muligheter for læring.

I 2017 vedtok det norske Stortinget at alle nyutdannede nyansatte lærere i barnehage og skole skal inkluderes i en veiledningsordning. Kunnskapsdepartementet samarbeidet med organisasjoner som representerer barnehage- og skole-eiere, arbeidstakerne og lærerutdanningsinstitusjonene om å utvikle prinsipper for kvalitet i veiledningen og forpliktelser for partene til å følge disse opp (Kunnskapsdepartementet, 2018).

For å få en økt forståelse for hva som kan hindre god veiledning, undersøker vi i denne studien, gjennom intervju, spenninger i veiledning av nyutdannede sett fra et veilederperspektiv. Studien er en del av Norges forskningsrådsprosjektet: «Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke» (STEP), som undersøker overgangen fra lærerutdanning til skole for de første kullene av nyutdannede grunnskolelærere med mastergrad. Disse nyutdannede kommer inn i skolen med en større undervisningsfaglig og forskningsmessig kompetanse enn tidligere generasjoner av lærere. Denne endringen kan både gi utfordringer og muligheter i veiledningen av de nyutdannede. Forskningsspørsmålet vi stiller, er som følger: *Hvilke spenninger gir veiledere uttrykk for at de opplever i veiledning av nyutdannede grunnskolelærere med mastergrad?*

Begrepet spenninger er valgt som en oversettelse av det engelske «contradictions». I følge Engeström og Sannino (2011) kommer spenningene fram gjennom språklige uttrykk, og de kan ha betydning for endringer i en organisasjon gjennom en ekspansiv læringsprosess der ulike perspektiv spiller sammen. I analysen av de transkriberte intervjuene har vi derfor søkt etter uttrykk som på en eller annen måte uttrykker uenighet, begrensninger, frustrasjon eller lignende.

Studien er motivert av at det har vist seg vanskelig å legge til rette for en veiledningsordning som bidrar til at alle nyutdannede får en god overgang fra utdanning til yrke (Rambøll, 2021). Artikkelen har som mål å identifisere spenninger, slik at de i neste omgang kan snakkes om og skape muligheter for å utvikle ny kunnskap og nye praksiser.

Bakgrunn

Behov for veiledning

Overgangen fra utdanning til yrke har blitt beskrevet som et praksissjokk, et uttrykk som viser til manglende samsvar mellom ideal og realitet (Caspersen & Raaen, 2014; Voss & Kunter, 2020). Videre er det forskjell på generell kunnskap formidlet i lærerutdanningen og den praktiske kunnskapen som er situert (Eraut, 2004; Hermansen & Mausestagen, 2016). Det vil alltid være noe som må læres på arbeidsplassen (Tynjälä & Heikkinen, 2011; Ulvik et al., 2023). Skolen er imidlertid en travel arbeidsplass, og nye lærere som har fullt ansvar fra første dag, opplever ofte stort arbeidspress og liten tid til å reflektere over erfaringer slik at de kan lære av dem. Dermed kan de risikere å ta i bruk overlevelsesstrategier mer enn å utvikle en veloverveiet praksis (Eraut, 2004; Føinun, 2016; Ulvik et al.,

2023). Å lære av egen praksis på en kontinuerlig måte krever både tid, energi og veiledning ut over det å være opptatt av umiddelbare utfordringer (Mena et al., 2017; Toom & Husu, 2021).

Forskningslitteraturen legger ikke bare vekt på at nyutdannede har behov for støtte, men understreker at nyutdannede også kan være en ressurs på arbeidsplassen (Kelchtermans, 2019; Kvam et al., 2023). Søkelys på hjelp kan virke mot sin hensikt ved å understreke nye læreres mangler (Correa et al., 2015; Kelchtermans, 2019). En krevende oppgave for veiledere blir dermed å balansere mellom å hjelpe og gi anerkjennelse (Kvam et al., 2023).

Ulike forståelser for veiledning

Det finnes ulike forståelser for veiledning, og veiledning kan ha ulike formål. Kemmis og kolleger (2014) kategoriserer veiledning i tre arketyper: veiledning som supervisjon, som profesjonell utvikling i et fellesskap og som støtte. Supervisjon innebærer at nyutdannede også vurderes. Profesjonell utvikling innenfor et fellesskap handler om kollektiv profesjonsutvikling og individuell selvutvikling. Veiledning som støtte innebærer at nyutdannede får støtte fra en mer erfaren lærer til å utvikle sin profesjonelle praksis. I Norge skal veiledning nettopp bidra til å støtte profesjonell utvikling både individuelt og kollektivt (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Å støtte voksne i deres profesjonelle utvikling er en komplisert oppgave som krever merkompetanse ut over å være en erfaren lærer (Langdon, 2014; Lejonberg, 2019). Veiledning er derfor omtalt som en profesjon i profesjonen (Smith, 2015). Gjennom veiledning kan koblingen mellom læreres handlinger og kunnskapsgrunnlaget de bygger handlingene på, styrkes og ha overføringsverdi til nye situasjoner (Lauvås & Handal, 2014). Læreres profesjonskunnskap er sammensatt og består både av praktisk, etisk, vitenskapelig og situasjonsbestemt kunnskap (Kvam, 2024, Utdanningsforbundet 2013). I alle de uforutsigbare situasjonene lærere står overfor, skal denne kunnskapen integreres og ulike handlingsalternativ vurderes. Veiledning kan skape et rom for nye lærere til å reflektere over valg de har tatt eller skal ta i praksis. Profesjonell utvikling forutsetter videre at egne vaner og holdninger utfordres (Timperley & Parr, 2007). Å bli utfordret kan fremme læring, men forutsetter en grunnmur av tillit (Merket, 2024; Warwick et al., 2016)

Veiledningstilbudet i Norge

Veiledningsordningen i Norge har som mål å «skape sammenheng mellom den profesjonskvalifiseringen som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2). Ordningen skal både ivareta behovet for støtte og å bygge videre på forutsetningene og kompetansen de nyutdannede har fra lærerutdanningen. På den måten kan kompetansen videreutvikles, og nyutdannede bli verdsatt som bidragsyttere i lærerfellesskapet (Kunnskapsdepartementet, 2018).

For å gi veiledere nødvendig kompetanse, har norske myndigheter siden 2010 støttet veilederutdanninger spesielt rettet mot veiledning av nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2013; Føinun, 2023). En kvalifisert veileder er definert som: «En lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6). Kompetansen til utdannede veiledere blir imidlertid ikke alltid brukt, og det viser seg at veiledere ofte velges tilfeldig basert på lærererfaring, antatt egnethet eller også for å fylle en timeplan (Smith, 2015; Rambøll, 2021).

Evalueringen av den norske veiledningsordningen viste at rundt 60 % av de nye lærerne i grunnskolen ble veiledet og at 45 % av veilederne hadde veilederutdanning (Rambøll, 2021). De som fikk veiledning, var fornøyde med det de fikk, selv om ordningene var forskjellige. Veiledningen bidro til å trygge de nyutdannede og til å videreutvikle deres kompetanse (Rambøll, 2021). Evalueringen viste at mangel på tid var den største hindringen for veiledning. Også internasjonalt har tid vist seg å være et hinder for god veiledning, dvs. veiledning som støtter læring, utvikling og trivsel (Hobson & Maxwell, 2020).

Ofte mangler veiledning støtte og anerkjennelse i organisasjonen. Det kan være uklarerheter når det gjelder formålet med veiledningen, eller ulike forståelser kan være i konflikt med hverandre (Hobson &

Maxwell, 2020; Madsen & Bjerkholt, 2025; Ulvik et al., 2021). Skoleledere som skal sørge for at nyutdannede får oppfølging på arbeidsplassen, har ofte vist seg å ha en begrenset forståelse for veiledning, noe som kan føre til at veileders kompetanse blir underkjent (Langdon et al., 2019; Helleve et al., 2019). En kvantitativ studie med data fra 12 land, viser at veiledere på tvers av landene opplever lite anerkjennelse for arbeidet sitt (Czerniawski et al., 2023). Det er imidlertid ikke bare skoleledere som mangler forståelse for veiledning. Evalueringen av den norske ordningen viser at det også blant veiledere og nytilsatte finnes en forståelse for veiledning som noe det er behov for bare hvis en har problemer som lærer (Rambøll, 2021).

Teoretisk bakgrunn

Det teoretiske rammeverket for denne artikkelen er basert på Engströms teori om ekspansiv læring. Å kartlegge en situasjon og dermed også identifisere spenninger, er første skrittet innenfor denne læringsprosessen (Engeström, 2001). I hverdagen ses spenninger ofte som noe som skal motvirkes. Ifølge Engeström og Sannino (2011) har spenninger imidlertid et potensial for å fremme læring og utvikling. For å utnytte potensialet må spenningene identifiseres og snakkes om slik at ulike ideer og praksiser møtes, brynes mot hverandre og motsetninger belyses og drøftes i den hensikt å bidra til nye forståelser og forbedrede praksiser. Slike dialoger kjennetegnes ved at deltakerne møter hverandre med respekt, anerkjenner hverandres kompetanse og aktivt benytter hverandres innspill til felles meningsskaping (Engeström, 2005). Ekspansive læringsprosesser er et resultat av kollektive prosesser innenfor en organisasjon. Prosessene forutsetter at de ulike aktørene samhandler og i fellesskap stiller spørsmål ved den etablerte praksisen, for deretter å komme fram til tiltak som kan bidra til en forbedret praksis (Engeström, 2001). Praksisen som belyses her er oppfølgingen av nye lærere sett fra et veilederperspektiv. For at dette perspektivet skal bidra til ekspansiv læring, må spenningene vi identifiserer i denne studien tas videre inn i et profesjonsfellesskap med andre involverte aktører.

Engeström og Sannino (2011) identifiserer fire typer av manifestasjoner som kalles dilemmaes, conflicts, critical conflicts og double bindings. På norsk har vi valgt å bruke betegnelse dilemmaer, uenigheter, konflikter og dobbeltbindinger. Dilemmaer er den svakeste formen for spenning og uttrykker noe som ikke er helt forenlig. Ord som brukes kan være «på den ene siden ... på den andre siden» eller «ja, men ...». Uenighet er knyttet til at en sier seg uenig i eller kritiserer noe, mens konflikter også involverer følelser og gjerne kommer til uttrykk gjennom narrativer. Den siste kategorien, dobbeltbindinger, handler om å stå overfor presserende og like uakseptable alternativ innenfor et system (Engeström & Sannino, 2011). I henhold til denne kategorien må det foretas et valg mellom disse, for deltakerne, uakseptable alternativene.

Studien

Kontekst

Denne artikkelen undersøker veileders perspektiv på veiledning av nyutdannede grunnskolelærere fra det første kullet med mastergrad. I prosjektet (STEP) som undersøker overgangen fra utdanning til yrke for denne gruppen nyutdannede, ble det samlet inn data fra åtte kommuner der ulike deltakergrupper ble intervjuet. Denne artikkelen retter seg imidlertid kun mot veiledernes perspektiv. Utvalget av kommuner som kan beskrives som formålstjenlig (Creswell, 2012), ble gjort gjennom en henvendelse til KS (kommunenes interesseorganisasjon) sitt grunnskolelærernettsverk som består av skolefaglig ansvarlige i alle kommunene i Norge. Vi inviterte kommuner som selv mente at de hadde gode ordninger for veiledning og oppfølging av nyutdannede lærere og som kunne tenke seg å delta i prosjektet STEP. Kommunene skulle stille med intervjupersoner både på kommunenivå med arbeidsgiverrepresentant og med representanter fra én til to skoler. Skolene skulle ha nyutdannede lærere fra den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen (første kull nyutdannede høsten 2022); de nyutdannede lærerne skulle delta i kommunens veiledningsordning for nyutdannede på kommunalt nivå og ha en

veileder enten fra egen skole eller fra kommunens veiledningsteam. Rektor, nyutdannede, kolleger og veiledere for de nyutdannede måtte samtykke i å delta i digitale intervjuer. Det var videre et ønske at veilederne skulle være kvalifiserte, det vil si ha formell veilederutdanning slik prinsippene for veiledning legger opp til.

Utvalg

Til tross for åtte deltakende kommuner, fikk vi bare intervju med fem veiledere. Disse kommer fra ulike kommuner og utgjør en variert gruppe. Noen har videreutdanning i veiledning, andre ikke. Noen har mange års erfaring som lærere, andre er nyere i profesjonen. Deltagerne har ulik faglig bakgrunn og arbeider og veileder på barnetrinn og/eller ungdomstrinn og på små, mellomstore eller store skoler. Kommunestørrelsen varierer, men de fleste kommunene, uavhengig av størrelse, har i utgangspunktet felles kommunal organisering av veiledning. De tilbyr individuell veiledning på den nyutdannede lærerens skole enten med en veileder blant kollegaene på skolen eller fra det kommunale veilederteamet. Alle veilederne veileder nyutdannede fra det første kullet med femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning.

Metode og datainnsamling

Veiledernes perspektiv på veiledning ble undersøkt gjennom semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkman, 2010). En intervjuguide ble utviklet av prosjektgruppen i STEP. Veilederne ble spurt om forventninger til en ny generasjon av lærere, om deres syn på veilederrollen og organiseringen av veiledningen de er involvert i. De ble også spurt om hvilket inntrykk de har av samarbeidet mellom de nyutdannede og deres kolleger og om skolen/kommunen har andre introduksjonstiltak enn veiledning. Intervjuene foregikk i en dialogisk form med mål om å få tak i deltagerens opplevelse av veiledning. Innholdet i intervjuene ble derfor preget av hva den enkelte veileder var opptatt av å utdype. Alle intervju var individuelle og ble gjennomført av forskere fra STEP via den digitale plattformen Zoom. En av artikkelforfatterne var med på gjennomføringen av intervjuene. Disse varte i om lag én time. De ble tatt opp og deretter transkribert. Deltakerne ga alle sitt informerte samtykke til å delta i studien. De er anonymisert iht. akademisk tradisjon, men da deltakergruppen er relativt liten, har vi forsterket anonymiseringen ved å ikke gi ytterligere opplysninger om deltagerne eller å vise sammenhengen mellom sitat og intervjuperson eller å skille mellom menn og kvinner.

STEP er registrert i SIKT og innsamling, arkivering og behandling av data skjer i henhold til søknaden som er godkjent der.

Analyse

De transkriberte intervjuene er systematisk analysert av oss tre artikkelforfattere som alle er forskere i STEP. Vi gjennomførte en refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2021). Først leste vi flere ganger gjennom de transkriberte intervjuene for å få oversikt over og gjøre oss kjent med datamaterialet. Deretter gjennomførte vi en deduktiv analyse av intervjuene ut fra Engeströms og Sanninos (2011) fire typer av diskursive manifestasjoner av spenninger, dilemmaer, uenigheter, konflikter og dobbeltbindinger. De peker på at spenninger (contradictions) er et vagt begrep, men kan identifiseres gjennom sine språklige manifestasjoner.

Etter å ha identifisert tekstutdrag knyttet til hver av de fire typene spenningskategorier, ble funn innenfor hver kategori delt inn i meningsbærende koder som ble samlet i større tema. Koder som f.eks. handlet om tid, struktur og ledelse ble samlet under temaet organisering av veiledning. I analysen vekslet vi på hermeneutisk vis (Gadamer, 2004) mellom del og helhet, mellom individuelle refleksjoner og samarbeidende moderering. Det innebar at vi hadde jevnlig møter der vi forbedret analysen gjennom å sammenligne og diskutere våre individuelle tolkninger og på den måten øke studiens troverdighet (Ryen, 2002).

En analyse basert på et gitt rammeverk, begrenser og avgrenser kompleksiteten i det som uttrykkes. Samtidig gir den deduktive tilnærmingen til et felt vi allerede kjenner godt oss mulighet for å identifisere

elementer og fenomener som ellers kan bli oversett. Identifisering kan differensiere og nyansere spenninger og mulighetene disse gir.

Funn

I det følgende presenterer vi funn innenfor de fire kategoriene som er nevnt tidligere: dilemmaer, uenigheter, konflikter og dobbeltbindinger.

Dilemmaer

Et dilemma som uttrykker at noe ikke er forenlig, innebærer at noe kan gjennomføres både på den ene eller den andre måten, og at det kan være argumenter både for og mot.

Mange av dilemmaene, er knyttet til organiseringen av veiledningen. Struktur er et tema som ofte tas opp. Det er ønskelig med faste møtetider, men vanskelig å få det til i en travel hverdag. Timeplanfestet veiledningen har lett for å bli erstattet av uformelle ad-hoc-møter i en kompleks lærerhverdag der praktiske problemer prioriteres. Uten timeplanfestet tid, prøver veiledere å finne tid når noe oppstår.

En av veilederne erfarer at avsatt tid ikke alltid passer med den nyutdannedes timeplan, og utdyper: «Så da har elevene undervisning med en annen lærer, og de [de nyutdannede] vet at det kanskje blir kaos og alt det der, men det allikevel føles verdt det». Et valg mellom veiledning og undervisning kan i mange tilfeller oppleves som et dilemma. Uansett hva en velger, vil valget ha negative konsekvenser enten for den nyutdannede, for elevene, slik sitatet uttrykker, eller for begge parter.

Videre kan det oppstå et dilemma der veilederen på den ene siden ønsker en avslappet og harmonisk situasjon preget av tillit, på den andre siden har behov for å utfordre den nyutdannede. En av veilederne sier: «Jeg har gjort det veldig avslappet, noen ganger tenker jeg kanskje litt for avslappet». En annen veileder peker på at nyutdannede er ulike og beskriver: «Med hun første jeg nevner, kan jeg ha faglige og utfordrende diskusjoner, men med hun andre, så må jeg jobbe veldig mye med den tryggheten oss imellom». En tredje veileder understreker betydningen av tillit som avgjørende for at de nyutdannede skal føle at de kan ta opp det de ønsker, men innser samtidig at lojaliteten til den nyutdannede noen ganger kan stå i et spenningsforhold med lojaliteten med andre kollegaer. Eksempelene viser at det er mange hensyn å ta når tillit og utfordringer skal balanseres.

Veilederne vektlegger refleksjon, men dette er noe som ikke alltid er lett å få til i praksis. Refleksjon omtales som «å tenke gjennom dagen sin» og å løfte samtalen ut over konkrete situasjoner og over mot overordnede tema. En av veilederne beskriver rollen sin som å trygge de nyutdannede, men også stille spørsmål ved det de nyutdannede gjør, altså, utfordre. «Jeg skal ikke komme med løsninger», avslutter veilederen. En annen veileder beskriver: «Jeg prøver å få henne [den nyutdannede] til å reflektere litt rundt væremåten, men hun er satt i en veldig krevende jobb og med veldig få samarbeidspartnere». Veilederen ønsker å bruke tid på refleksjon, men synes det er vanskelig å prioritere ut fra arbeidsvilkårene til den nyutdannede.

Ikke alle veilederne er like opptatt av refleksjon i veiledningen. Dette kan ha sammenheng med hvorvidt de har veilederutdanning eller ikke. Flere av veilederne fremhever veilederutdanningens betydning for å forstå formålet med veiledningen og «ikke bare spørre om drift og det praktiske». En av veilederne uten denne utdanningen ønsker å «diskutere ulike ting som måtte oppstå», dvs. i hovedsak bidra til å løse konkrete problemstillinger. Veiledningen blir ifølge veilederen «som en kollegasamtale», og veilederen synes å bli den erfarne kollegaen som har mange gode råd hun ønsker å gi.

En gruppe av dilemmaer er knyttet til hvorvidt veiledning skal kompensere for det veilederne opplever som mangler i lærerutdanningen. Det kan virke som at utdanningen, slik veilederne ser det, ikke forbereder nok for yrkeslivet:

Selvfølgelig skulle jeg ønske at når de kom ut ferdig utdannet, at de hadde vært igjennom mange av de tingene som de kommer til å treffe i yrkeslivet, men i og med at vi jobber med mennesker, så er jo det kjempevanskelig.

Sitatet understreker det uforutsigbare i det å være lærere. Veilederen anerkjenner at dette gjør det vanskelig for grunnutdanningen å forberede for alle situasjoner nye lærere kan møte. Samtidig finner vi at veilederne opplever at nye lærere kommer til skolen med «litt feile forventninger» og at spenningen mellom utdanning og yrke får konsekvenser for deres veiledning. Når den nyutdannede møter uforberedt til mange av oppgavene som inngår i lærerarbeidet og har det veilederne omtaler som feile forventninger, kan dette skape et større behov for veiledning. Det blir rett og slett mye for veilederne å rydde og rette opp i. En veileder uttrykker det slik: «Det er bra at de kan skrive forskningsoppgaver og alt det der, men den vanskelige elevsamtalen eller foreldresamtalen og alt det der, det må få en plass». Den manglende kunnskapen skaper dilemmaer knyttet til hva som skal prioriteres i veiledningen.

Samtidig uttrykker veilederne at nyutdannede også har noe å bidra med i organisasjonen. En av dem sier: «Jeg jobber selv med en kollega med master i engelsk, og kjære vene, det er jo en kjemperessurs. Det er jo ingen tvil om det, altså, alt det de kan bidra med». Veiledernes dilemma er at de på den ene siden ønsker at den nyutdannede skal bidra, og de tror også at nye lærerne har kunnskap som kan være nyttig inn i lærerkollegiet. På den andre siden opplever de at nyutdannede vegrer seg. En av veilederne forklarer: «Vi har prøvd, i hvert fall, å bruke dem i forhold til bidragsyttere på samlinger, men det synes de er skummelt».

Når det gjelder mastergraden som på den ene siden er en ressurs og kan gi faglig trygghet, gir veilederne uttrykk for at denne tryggheten også kan ha en slagside. En av dem beskriver:

De som har masterutdanning, de er gjerne tryggere i akkurat det faget som de har hovedvekt på, men samtidig, så ser jeg en større usikkerhet rundt de andre fagene.

Usikkerheten som beskrives, er noe veilederne møter i veiledning av nye lærere som gjerne må undervise i en bredde av fag. De gir uttrykk for at balansen mellom det å ha dybdekunnskap i noen undervisningsfag og lite kunnskap om andre, kan skape dilemmaer der en vinner noe, men taper andre ting.

Oppsummert gir veilederne uttrykk for dilemmaer knyttet til de praktiske rammene for veiledningen, til selve veiledningssituasjonen og til lærerutdanningen.

Uenigheter

Hvis veilederne har kritisert noe, direkte sagt seg uenig i noe eller kommet med forbedringsforslag, har ytringen blitt kategorisert som «uenig». Uenighet er en sterkere grad av spenning enn dilemma.

Flere av uttalelsene i denne kategorien retter seg mot skolens ledelse. Veilederne forteller på ulik vis at de opplever at rektor ikke har tid. En sier også at ledelsen er «innmari uinteressert». Når ledelsen ikke viser interesse eller har tid, opplever veilederne at veiledning er lavt prioritert. «Jeg måtte kjempe gjennom den timen de [nyutdannede] skal ha nedsatt», forklarer en veileder. «Man trenger en som maser [...] om å løfte veiledning på agendaen», sier en annen. Veilederne føler seg oversett i det de oppfatter som en viktig arbeidsoppgave, og uenigheten formuleres som et ønske om å bli sett og tatt hensyn til.

Ledelsen blir også kritisert for mangelfull informasjon til de nyutdannede som derfor må bruke mye tid på å finne ut av ting. Dette får konsekvenser for innholdet i veiledningen der det må brukes unødvendig tid på informasjon. Kritikken tyder på at det ikke er avklart hvor grensen går mellom vanlig personaloppfølging og formalisert veiledning. «Bevisstgjøre rektorene, det tror jeg er viktig», sier en av veilederne som uttrykker uenighet med sin skoleledelse om hva formell veiledning skal være. En annen veileder opplever en forståelsesfull rektor, men erfarer at «blant avdelingsledere, er det noen fra den eldre skolen, hvis det er lov å si, som ikke ser på veiledning som noe annet enn en fadderordning». Det er ulike nivå for ledelse i skolene, og alle kan ha betydning for hvordan veiledningsordningen fungerer.

En uenighet som går igjen i datamaterialet er knyttet til den femårige masterbaserte lærerutdanningen. Noen veiledere gir uttrykk for at nyutdannede er for opptatt av masterfaget sitt. Her er noen illustrerende sitat:

Noen kommer med en overbevisning om at hvis de har en master i idrett, så skal de bare være gymlærer resten av livet. Men det er ikke sånn livet er, og spesielt på en skole.

Som barneskole, så trenger vi lærere som kan undervise i alle fag. Vi er ikke en ungdomsskole. En liten frustrasjon som kommer frem der.

Som gruppe signaliserer veilederne skepsis til at de nyutdannede tenker for snevert i en skolefaglig retning. Skolen er mer enn fag, understreker veilederne, og lærerne må være forberedt på å undervise i andre fag enn bare masterfaget sitt

Veilederne gir uttrykk for at de nyutdannedes behov for veiledningen er konsentrert om det «utenomfaglige». En av veilederne forklarer: «Vi snakker om det relasjonelle og emosjonelle, og den praktiske kunnskapen mer enn den teoretiske». Veilederne synes å legge vekt på å veilede i utfordrende situasjoner som de nyutdannede møter på jobb, ikke på det som de nyutdannede mestrer. Mastergraden synes å bety lite for både innholdet og formen i veiledningen. Veilederne synes å veilede som før, og det kan se ut som om at de vet lite om den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen, flere av dem gir uttrykk for det. Dette kan innebære at de har et svakt grunnlag for å bygge veiledningen på den kompetansen de nyutdannede har fra utdanningen. Det kan virke som at de nyutdannede veiledes med utgangspunkt i det de ikke kan, med liten støtte i den kompetansen de har med seg fra grunnutdanningen.

Oppsummert uttrykker veilederne uenighet knyttet til skoleledelsens prioritering av veiledningen og uenighet i innhold og form på den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen. Veilederne beskriver ikke uenighet mellom seg og de nyutdannede.

Konflikter

Konflikter kan beskrives som spenninger som rommer et følelsesuttrykk og som gjerne blir uttrykt gjennom narrativer (Engeström & Sannino, 2011). Begrepet konflikt er en direkte oversettelse fra Engeström og Sannino, men har ikke samme konfronterende betydning som konflikt ofte har i dagligtale. Konflikter i betydningen som her blir brukt, kan derimot positivt bidra til utvikling og læring.

I en av fortellingene vi vil trekke frem forteller veilederen om en nyutdannet som kommer til skolen med mange tanker, ideer og antakelig også teoretisk kunnskap om hvordan hun vil gjennomføre begynneropplæring:

Og så kommer hun inn i en skole som har lagt planer for den første lese- og skriveopplæringen som gjør at det blir mer bundet og mer fastsatt. Jeg tror hun opplevde det litt som en tvangstrøye. At det ble veldig stort sprik mellom hva hun hadde sett for seg, og hva hun fikk til å gjennomføre, fordi 'vi gjør likt i alle klasserom-tankegangen' var så sterk.

Den nyutdannede har kompetanse på begynneropplæring, men opplever at hun ikke blir hørt. Veilederen anerkjenner veisøkerens opplevelse og støtter henne i måter å fremme sin sak på som kan føre til utvikling og endring i begynneropplæringen på skolen.

En annen konflikt er knyttet til forskjeller i status og anerkjennelse. Lærerstudenter med mastergrad får relativt god lønn sammenlignet med erfarne kolleger uten masterutdanning. Dette kan, naturligvis, påvirke noen følelsesmessig. En veileder med fem års utdanning fra universitetet, men uten mastergrad, opplever det som konfliktfylt at hennes kompetanse lønnsmessig ikke blir verdsatt.

Eksempelene vi har løftet fram, identifiserte én konflikt knyttet til skolekulturen og én som gjelder ordninger utenfor skolen. Intervjuene gir imidlertid få eksempler på konflikter.

Dobbeltbindinger

Med dobbeltbindinger vil vi trekke fram situasjoner der veilederne i særlig grad gir uttrykk for at de står overfor umulige valg. Et eksempel er følgende:

Jeg har hatt veiledning om kollegasamarbeid som har vært utfordrende. Det er jo krevende på en annen måte, for du står mellom barken og veden [...], så blir det en kjempevanskelig balansegang der du prøver å se begge sider og prøver å balansere.

Den nyutdannede har behov for å drøfte et krevende samarbeidet, men veilederen har også forståelse for den andre parten og vil unngå «at veiledningssamtalene våre skal bli en sånn sladre krok». Hun vil være lojal både mot den nyutdannede og den erfarne kollegaen.

En annen veileder opplever å komme i en lederrolle, og forteller:

[...] og mot min vilje, fortsatte jeg som veileder, jeg syntes ikke at det er gunstig at en leder er veileder. Men da har jeg fortsatt med det, for jeg fikk beskjed om at det var enten å fortsette med det, eller at de ikke fikk veiledning.

I begge disse tilfellene kommer ikke veilederne unna å foreta et valg. I det første tilfellet er det en stadig balansegang knyttet til lojalitet, i det andre kreves en beslutning der en vinner noe, men taper noe annet.

Til tross for forventinger fra både ledelse, kolleger og nye lærere, gir veilederne i liten grad eksempler på dobbeltbindinger. Med tanke på hvor krevende veilederne forteller at veiledning kan være, gir imidlertid noen av dem uttrykk for at de ønsker et nettverk for veiledere der de kan ta opp utfordringer de møter og på den måten styrke veilederkompetansen.

Diskusjon

De uttrykte spenningene innenfor de fire spenningskategoriene er i hovedsak knyttet til dilemmaer og uenighet. Uenigheten er særlig rettet mot ledelse og lærerutdanning. Spenningene beveger seg innenfor tre hovedområder: 1) rammene for veiledningen 2) selve veiledningssituasjonen og 3) sammenhengen mellom lærerutdanning og yrke. Diskusjonen er strukturert rundt disse områdene.

Rammene for veiledning

Selv om vi søkte kommuner og skoler som selv mener at veiledningsordningen fungerer, signaliserer veilederne at veiledningen gjennomgående blir gitt utfordrende rammevilkår og at ledelsen på skolene ser ut til å være lite involvert. I samsvar med faglitteraturen, synes mange ledere å mangle forståelse for formålet med veiledning (Langdon et al., 2019; Helleve et al., 2019). Veiledningen synes å bli nedprioritert, og veiledere må kjempe for at den blir anerkjent og prioritert i samsvar med forutsetningene i de nasjonale prinsippene (Kunnskapsdepartementet, 2018). Flere av veilederne gir uttrykk for at de prøver å bevisstgjøre ledelsen om viktigheten av veiledning.

I likhet med andre studier (Colognesi et al., 2020; Kyndt et al., 2016), er tid en kritisk faktor også i denne studien. Den travelheten nye lærere opplever, blir ytterligere forsterket av at noen av dem må stille opp som vikarer når kolleger er syke eller at veiledningen legges på tidspunkter der noen av de nyutdannede egentlig skal ha undervisning. Skolen er ikke først og fremst til for læreres profesjonelle utvikling, dvs. for deres læring (Kyndt et al., 2016). Å lære på arbeidsplassen forutsetter derfor øremerket tid (Colognesi, 2020). I noen av de aktuelle casene var det satt av tid til veiledning, men tiden ble ikke alltid beskyttet. Det var flere eksempler på veiledning som skjedde ad-hoc og ikke «gjennom avsatt tid» og «etter en strukturert og målrettet plan» slik de nasjonale prinsippene forutsetter (Kunnskapsdepartementet, 2018, s.7). En slik mer tilfeldig veiledning gir ikke tilstrekkelig rom for profesjonell utvikling verken for veileder eller nyutdannet (Bjerkholt, 2017; Langdon et al., 2019).

Skoler er travle arbeidsplasser, og hvis veiledning skal gi muligheter for profesjonell utvikling, må det avsettes tid. God organisering og prioritering av veiledning krever at ledelsen spiller på lag og har en forståelse for hva veiledning kan tilføre både den nyutdannede, veilederen og profesjonsfellesskapet på skolen. Kamp for at veiledning skal anerkjennes og gis prioritet, samt travelhet, gir neppe et godt utgangspunkt for ekspansiv læring som forutsetter samtaler der ideer og motsetninger belyses og drøftes i et meningsskapende fellesskap som har respekt for hverandres innspill (Engeström, 2001).

Selve veiledningssituasjonen

Veilederne anerkjenner nyutdannedes behov for å diskutere løsninger på praktiske problem, men har også et ønske om å bidra til refleksjon over erfaringer. Det laveste nivået av kunnskap i en veiledningssamtale er beskrevet som narrativ kunnskap der en ser tilbake på situasjoner i praksis. På et høyere nivå løfter en fram overordnede prinsipper som kan ha overføringsverdi også til andre situasjoner (Mena et al., 2017; Toom & Husu, 2021). Noen veiledere forholder seg først og fremst til narrativ kunnskap

og ser på veiledning som å dele av sine erfaringer og som rettet mot de praktiske utfordringene som nyutdannede opplever. Andre ønsker å være en refleksjonspartner på et overordnet nivå. Forståelse for veiledning synes preget av hvorvidt veilederne har veilederutdanning eller ikke. Ved å se ut over umiddelbare utfordringer, kan veiledning bidra til profesjonell utvikling, ikke bare til å løse et gitt problem (Bjerkholt, 2017; Mena et al., 2017). Selv om veiledere legger vekt på refleksjon, kan det stilles spørsmål ved hvorvidt det er tid til å gå i dybden dersom veiledning er nedprioritert og under tidspress. Blant travle kolleger i skolen er det lett å rette oppmerksomheten mot det praksisnære, mindre mot å utfordre hverandre (Kvam, 2018). Hvis veiledning av nyutdannede følger et lignende mønster, mister den, slik vi ser det, noe av sin legitimitet.

Veilederne i studien legger vekt på å være støttende. Utfordringer gitt i en atmosfære av tillit kan fremme profesjonell utvikling (Timperley & Parr, 2007; Merket, 2024). Krevende arbeidsbetingelser, usikre nyutdannede og mangel på tid kan forsterke nyutdannedes behov for støtte. En av veilederne er inne på at dette kan gå på bekostning av å utfordre. Veiledning for mye rettet mot å skape trygghet i en krevende arbeidssituasjon, kan redusere mulighetene for profesjonell utvikling.

Refleksjon over praksis kan utfordre både nyutdannet og veileder og bidra til gjensidig læring (Hobson et al., 2009). Den nyutdannede kan dra nytte av veilederens praktiske erfaring og situasjonsbestemte kunnskap. Veilederen på sin side kan få tilgang til ny kunnskap og et nytt blikk på skolen. Samtidig er veilederne, etter vårt syn, forbausende lite opptatt av det nye lærere kan bringe inn i skolen, og de har lite kjennskap til den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanningen. Til tross for dette har de klare meninger om utdanningen. Kunnskapen de nyutdannede har, kunne gitt rom for i større grad å vinkle veiledningen i retning av veiledning som samarbeidende selvutvikling (Kemmis et al., 2014). Nyutdannede fra den masterbaserte grunnskolelærerutdanningen kommer inn i skolen med ny forskningsbasert kunnskap og kan bidra til den faglige utviklingen. I vår studie er denne muligheten i liten grad blir tatt i bruk.

Når det gjelder innholdet i veiledningen, er det ifølge veilederne rettet mot det utenomfaglige, som ser ut til å handle om det relasjonelle, emosjonelle og det praktiske. Det er interessant at kunnskap om de relasjonelle og emosjonelle sidene ved lærerarbeidet ikke omtales som faglig (Edwards & Protheroe, 2004). Data fra arbeidsgivere og ledere i skolene som deltar i STEP, framhever nettopp disse tematikkene som den mest vesentlige kompetansen nyutdannede lærere bør besitte (Brokke, 2025).

Den disiplinfaglige kunnskapen virker å ha liten plass i veiledningen. Mastergrad er ikke nødvendig på en barneskole blir det sagt av to av veilederne. Imidlertid, en av veilederne peker på at det styrker de nye lærerne og gir dem mestringsopplevelse at de kommer inn med ny kunnskap. Den samme veilederen fremhever det som nyttig å ha samme fagbakgrunn og at det er noe å lære av nyutdannede. Samtidig viser veilederen til at det helst er det pedagogiske som har fokus i veiledningen. Vi spør oss om den fagdidaktiske tilnærmingen i veiledning bør få større plass med tanke på den femårige lærerutdanningen. Innenfor det fagdidaktiske kunne begge parters merkompetanse kommet til nytte.

Vi finner en rekke spenninger knyttet til veiledningssituasjonen for eksempel når det gjelder problemløsning vs. refleksjon, støtte eller utfordre, gjensidig læring og til hvordan veiledningen skal møte kompetansen den nye læreren kommer med fra lærerutdanningen. Aktører som inngår i disse spenningene er både ledelse, veiledere og nyutdannede, men også lærerutdanningen. Med tanke på ekspansiv læring kan det se ut som at spenningene i liten grad er adressert og gjort til gjenstand for samtaler mellom de involverte.

Sammenhengen mellom lærerutdanning og yrke

Veiledningsordningen har som mål å bidra til å skape sammenheng mellom utdanning og yrke (Kunnskapsdepartementet, 2018). Veilederne uttrykker imidlertid en spenning mellom lærerutdanningen og skolen. Enkelte temaer som er sentrale i læreryrket, blir lite behandlet i lærerutdanningen, blir det sagt. Masteroppgaven de nye lærerne har med seg, blir videre møtt med tilsynelatende manglende interesse og anerkjennelse. Det blir sagt at den kommer i veien for bredde og for fokus på saker som ligger utenfor skolefag, slik som f.eks. samarbeid med foresatte. Lærerutdanning omtales som noe nye lærere

kommer til skolen med, ikke noe skolen også er en del av. Det er interessant å legge merke til at veilederne i liten grad opplever at de har innflytelse på hva som vektlegges utdanningene. Veilederne opplever altså ikke at det som foregår i praksisperiodene har en sentral rolle i lærerutdanningene. Dette skjer til tross for at studentundersøkelser (Hegerstrøm, 2018; Pedagogstudentene, 2021) tydelig framhever at praksisperiodene har en sentral rolle i profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningene og verdsettes høyt av studentene. Opplevelsen veilederne gir uttrykk for, tilsier at de heller ikke erfarer at de partnerskapene og partnersamarbeidsorganene de er representert i som medlemmer av sin fagforening, gir dem innflytelse og bidrar i videreutviklingen av lærerutdanningen.

En spenning knyttet til overgangen mellom utdanning og yrke er at nyutdannede ifølge veiledere har «feile forventninger» med tanke på å få undervise i faget sitt og at utdanningen ikke er bedre tilpasset skolens behov. Høyere utdanning sitt mandat innebærer imidlertid ikke bare å klargjøre for et yrke, men også å utdanne profesjonsutøvere som med et kritisk blikk på eksisterende praksis kan bidra til å utvikle praksisfeltet (Trede & McEwen, 2015).

Spenningen mellom utdanning og yrke kan, ut fra Engeströms og Sanninos (2011) forståelse, skape muligheter for å lære. Spørsmålet er om det i skolen og blant veilederne gis rom for ny kunnskap, et kritisk blikk på det eksisterende og muligheter for at det de nyutdannede bringer inn med masterutdanningen, gjøres kjent og diskuteres i organisasjonen. Læreryrket forutsetter et sammensatt kunnskapsgrunnlag (Kvam, 2024) der både praksisfeltet og utdanningsinstitusjonene har noe å tilføre. Begge arenaene er i bevegelse og kan ha noe å tilføre så vel som utfordre hverandre. Et tett samarbeid mellom praksisfeltet og lærerutdanningen kunne sikret at skolen fikk en forståelse for, og kunne påvirke, og oppleve at de påvirker det som skjer i lærerutdanningen og visa versa.

Konklusjon og implikasjoner

I sin veiledning av nyutdannede lærere med mastergrad opplevde veilederne i denne studien spenninger som involverte både skolen og lærerutdanningen. Det var ulike perspektiv knyttet til hvilken plass veiledning skal ha i nye læreres profesjonskvalifisering, hvordan veiledningen skal gjennomføres, hva det skal snakkes om og hva hensikten med veiledning skal være. Det at det eksisterer ulike perspektiv, gir nettopp muligheter. Gjennom dialog kan de ulike aktørene bli bevisstgjort egne perspektiv, bli utfordret på det som blir tatt for gitt og få tilgang til et videre perspektiv som kan skape nye forståelser (Engeström, 2005). Dette forutsetter imidlertid en dialog preget av åpenhet, toleranse og tillit slik at aktørene ikke går i forsvar, men får ny innsikt. Det var få negative og følelsesinvolverte konflikter dvs. sterke spenninger i datamaterialet, noe som er et godt utgangspunkt for konstruktive dialoger. Denne studien undersøkte imidlertid bare veiledning sett fra veilederes perspektiv. For å legge til rette for gode læringsprosesser, trengs også forskning på større utvalg og på andre aktørers perspektiv.

For at veiledning skal kunne skape en bedre sammenheng mellom lærerutdanning og yrke, må praksisfeltet og lærerutdanningene etablere et tettere og mer likeverdig partnerskap. Utdanningen må kjenne til utfordringene i yrket og praksisfeltet må kjenne til utdanningen og ha innsikt i innhold og arbeidsmåter på den campusbaserte delen av lærerutdanningen og hva som overlates til og må utprøves i praksisperiodene.

Også veiledergruppen trenger å snakke sammen og utvikle sin forståelse for veiledning. Det kan for eksempel gjøres gjennom lokale og regionale nettverk som vi vet finnes i mange regioner. Den norske veilederordningen viser til at kvalifiserte veiledere er veiledere med formell veilederutdanning og som holder seg faglig oppdatert på feltet. For at veilederne skal kunne holde seg oppdatert, er videreutdanning i veiledning og nettverkssamarbeid av stor betydning.

På skolene må det være en forståelse for formålet med veiledning som et bidrag til profesjonell utvikling i organisasjonen. Ledelse, veiledere og nyutdannede må sammen sikre at masterkompetansen som nå kommer inn i skolene blir en del av kompetanseutviklingen på den enkelte skole. Ledelsen må sørge for at det finnes et rammeverk der det øremerkes tid til veiledning. Kvalifiserte veiledere må bidra til at de nyutdannede både støttes og utfordres og at det bygges videre på de forutsetningene og den

kompetansen de har med seg fra lærerutdanningen. En samtale mellom aktørene, kunne nettopp bidra til et rom der ulike ideer og praksiser møtes, kolliderer og smelter sammen og der ny kunnskap og praksis utvikles (Engeström, 2005).

Litteratur

- Avalos, B. (2016). Learning from Research on Beginning Teachers. I J. Loughran & M. L. Hamilton (Red.), *International Handbook of Teacher Education* (s. 487– 522). Springer.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* (Doktorgradsavhandling). Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative research in psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. & Clarke, V. (2021) One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328-352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Brokke, T. H. (2025). *Nyutdannet lærer fra femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning: Skoleeieres refleksjoner rundt oppfølging, veiledning og bruk av kompetanse* [Masteroppgave] Universitetet Sørøst-Norge.
- Bullough Jr, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States. A review and analysis of current practices. *Mentoring & tutoring: partnership in learning*, 20(1), 57-74. <https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645600>
- 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>
- Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. & Beausaert, S. (2020) Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education*, 43(2), 258-276, <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963>
- Correa, J. M., Martínez-Arbelaiz, A. & Aberasturi-Apraiz, E. (2015). Post-modern reality shock: Beginning teachers as sojourners in communities of practice. *Teaching and Teacher Education*, 48, 66–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.02.007>
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research. Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research*. Pearson.
- Czerniawski, G., Guberman, A., MacPhail, A., & Vanassche, E. (2023). Identifying school-based teacher educators' professional learning needs: an international survey. *European Journal of Teacher Education*. <https://doi.org/10.1080/02619768.2023.2251658>
- Edwards, A. & Protheroe, L. (2004). Teaching by proxy: understanding how mentors are positioned in partnerships. *Oxford Review of Education*, 30(2), 183–197. <https://doi.org/10.1080/0305498042000215511>
- Engeström, Y. (2001). Expansive Learning at Work: Toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14(1), 133–156. <https://doi.org/10.1080/13639080020028747>
- Engeström, Y. (2005). *Developmental work research: Expanding activity theory in practice* (Vol. 12). Lehmanns Media.
- Engeström, Y., & Sannino, A. (2011). Discursive manifestations of contradictions in organizational change efforts: A methodological framework. *Journal of organizational change management*, 24(3), 368-387. <https://doi.org/10.1108/09534811111132758>

- Eraut, M. (2004). Informal learning in the workplace. *Studies in continuing education*, 26(2), 247-273.
<https://doi.org/10.1080/158037042000225245>
- Føinun, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta didactica Norge*, 10(2).
<https://doi.org/10.5617/adno.2446>
- Føinun, M. (2023). *Veiledning med nyutdannede lærere: En studie av kvalifiserte veilederes arbeid med innhold, læring og støtte i veiledningssamtaler* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Gadamer, H.-G. (2004). *Truth and Method* (2. utg.). Continuum.
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær – praksis i høyere utdanning. Analyse av studentenes kommentarer i Studiebarometeret 2016. Rapport 3*. NOKUTs utredninger og analyser.
- Helleve, I., Ulvik, M. & Roness, D. (2019). Expectations to mentoring as support for professional development. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(2), 56–75.
<https://doi.org/10.23865/up.v13.1971>
- Hermansen, H. & Mausestaden, S. (2016). Når kunnskap blir styrende. Læreres rekontekstualisering av nye kunnskapsformer. *Acta Didactica*, 10(2), 92–107. <https://doi.org/10.5617/adno.2467>
- Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. & Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers. What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 207–216.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Hobson, A. J. & Maxwell, B. (2020). Mentoring substructures and superstructures: an extension and reconceptualization of the architecture for teacher mentoring. *Journal of Education for Teaching*, 46(2), 184-206.
- Kelchtermans, G. (2019). Early Career Teachers and Their Need for Support: Thinking Again. I A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Red.), *Attracting and keeping the best teachers. Issues and opportunities* (s. 83–98). Springer.
- Kemmis, S., Heikkinen, H.L.T., Fransson, G., Aspörs, J. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a 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 (2018). Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barne- hage og skole. https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd_bb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal.
- Kvam, E. K., Ulvik, M & Eide, L. (2023). Newly qualified teachers' experiences of support in a micro-political perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*.
<https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196545>
- Kvam, E. K. (2018). *Læreres kollegasamtaler. Om profesjonalitet, lærersamarbeid og utvikling av bedre undervisning*. Universitetsforlaget.
- Kvam, E. K. (2024). Veiledning og læreres kunnskapsarbeid. I E. K. Kvam, D. Roness, Ulvik, M., Helleve, I. og Smith, K. (Red.). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. s. 33– 51. Fagbokforlaget.
- Kyndt, E., Gijbels, D., Grosemans, I., & Donche, V. (2016). Teachers' everyday professional development. Mapping informal learning activities, antecedents, and learning outcomes. *Review of Educational Research*, 86(4), 1111–1150. <https://doi.org/10.3102/0034654315627864>
- Langdon, F. (2014). Evidence of mentor learning and development: an analysis of New Zealand mentor/mentee professional conversations. *Professional development in education*, 40(1), 36-55.
<https://doi.org/10.1080/19415257.2013.833131>
- Langdon, F., Daly, C., Milton, E., Jones, K., & Palmer, M. (2019). Challenges for principled induction and mentoring of new teachers: Lessons from New Zealand and Wales. *London review of education*, 17(2), 249-265. <https://doi.org/10.18546/LRE.17.2.14>

- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *NORDVEI-Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 4(1), 1-16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Madsen, J., & Bjerkholt, E. (2025). Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfelleskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende? I A. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.). *Veiledningspraksis, veilederutdanning og kollektive prosesser*. Cappelen Damm Akademisk.
- Mansfield, C., Gu, Q. (2019). "I'm finally getting that help that I needed": Early career teacher induction and professional learning. *Aust. Educ. Res.* 46, 639–659. <https://doi.org/10.1007/s13384-019-00338-y>
- Mena, J., Hennissen, P. & Loughran, J. (2017). Developing pre-service teachers' professional knowledge of teaching: The influence of mentoring. *Teaching and Teacher Education*, 66, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.024>
- Merket, M. (2024). Veiledning i praksis. I E. K. Kvam, D. Roness, Ulvik, M., Helleve, I. og Smith, K. (Red.). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. s. 189 – 209. Fagbokforlaget.
- OECD (2019). *TALIS 2018 Results (Volume I). Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II). Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/23129638>
- Pedagogstudentene. (2021). *Praksis i lærerutdanningene: - Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis?* Respons.
- Rambøll (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Sluttrapport 2021*. https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Fagbokforlaget.
- Smith, K., Ulvik, M., & Helleve, I. (2019). *Lessons learned from novice teachers. An international perspective*. Brill/Sense.
- Smith, K. (2015). Mentoring: A profession within a profession. I H. Tillema, G. J. van der Westhuizen & K. Smith (Red.), *Mentoring for learning: Climbing the mountain* (s. 283–298). Sense publishers.
- Timperley, H. & Parr, J. M. (2007). Closing the achievement gap through evidence-based inquiry at multiple levels of the education system. *Journal of Advanced Academics*, 19(1), 90–115. <https://doi.org/10.4219/jaa-2007-706>
- Toom, A., & Husu, J. (2021). Classroom Interaction Challenges as Triggers for Improving Early Career Teachers' Pedagogical Understanding and Competencies Through Mentoring Dialogues. I J. Mena & A. Clarke (Eds.). *Teacher Induction and Mentoring. Supporting Beginning Teachers*. Palgrave Macmillan.
- Trede, F., & McEwen, C. (2015). Early workplace learning experiences: what are the pedagogical possibilities beyond retention and employability? *Higher Education*, 69(1), 19-32. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9759-4>
- Tynjälä, P., & Heikkinen, H. L. (2011). Beginning teachers' transition from pre-service education to working life. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 14(1), 11-33. <https://doi.org/10.1007/s11618-011-0175-6>
- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2021). Entrance into teaching and need for support –narratives from diverse national and local contexts. *Nordvei*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3316>
- Ulvik, M., Eide, L., & Kvam, E. K. (2023). Newly qualified secondary school teachers' perspectives on workplace learning. *Education Inquiry*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2298527>

- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Nedlastet 08.04.2025 fra https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Voss, T. & Kunter, M. (2020). "Reality Shock" of Beginning Teachers? Changes in Teacher Candidates' Emotional Exhaustion and Constructivist-Oriented Beliefs. *Journal of Teacher Education*, 71(3), 292-306. <https://doi.org/10.1177/0022487119839700>
- Warwick, P., Vrikki, M., Vermunt, J. D., Mercer, N. & van Halem, N. (2016). Connecting observations of student and teacher learning: an examination of dialogic processes in Lesson Study discussions in mathematics. *ZDM*, 48(4), 555–569. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0750-z>