



Eva Bjerkholt, Nina Aa. Vasseljen,  
Anne Kristin Dahl og Gerd Sylvi Steinnes (red.)

# Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling

# Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling



Eva Bjerkholt, Nina Aa. Vasseljen, Anne Kristin Dahl og  
Gerd Sylvi Steinnes (Red.)

# Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling

CAPPELEN DAMM FORSKNING

© 2025 Astrid Reidun Berglid Bakken, Eva Bjerkholt, Arnhild Blystad, Sandra Stubberud Buer, Anita Tvedt Crisostomos, Anne Kristin Dahl, Astrid Nielsen Eliassen, Ingrid Femdal, Eva Haldhammen, Inger Merethe Hansen, Hilde Marie Madsø Jacobsen, Magne Skibsted Jensen, Gunnvi Sæle Jokstad, Susanne Gunvor Jonsson, Lene Joensen Kjær, Tone Søs Kjærnes, Børge Kristoffersen, Tine Dahlskås Krogen, Ann Sofi Larsen, Anne Grete Lindahl, Eli Lejonberg, Margret Lepp, Rannveig Lortenzen, Beate Lund, Margitt Lundestad, Geir Luthen, Ole Tobias Mangen, Line Mastad, Randi Moe, Knut Rune Olsen, Oda Notevarp Paulsen, Gerd Sylvi Steinnes, Dan Roger Sträng, Kari Sondenå, Lene Lorentzen Sørby, Inger Marie Tjøstolvsen, Bente Ulla, Heidi Østland Vala, Nina Aa. Vasseljen, Jessica Vogt, Kirsten Sivertsen Worum, Monika Øgård, Eivind Aarli,

Bokens design og sats: © 2025 Cappelen Damm AS.

Dette verket omfattes av bestemmelsene i *Lov om opphavsretten til åndsverk m.v.* av 1961. Verket utgis Open Access under betingelsene i Creative Commons-lisensen CC-BY 4.0. Denne tillater tredjepart å kopiere, distribuere og spre verket i hvilket som helst medium eller format, og å remixe, endre, og bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle, under betingelse av at korrekt kreditering og en lenke til lisensen er oppgitt, og at man indikerer om endringer er blitt gjort. Tredjepart kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller tredjepart eller tredjeparts bruk av verket. Enhver bruk av hele eller deler av verket som input eller som treningskorpus i generative modeller som kan skape tekst, bilder, film, lyd eller annet innhold og uttrykk, er ikke tillatt uten særskilt avtale med rettighetshaverne.

Lisensvilkår: <http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ISBN heftet utgave: 9788202875145  
ISBN PDF: 9788202850548  
ISBN EPUB: 9788202896850  
ISBN HTML: 9788202896867  
ISBN XML: 9788202896874  
DOI: <https://doi.org/10.23865/cdf.270>



Dette er en fagfelleverdert antologi.

Cappelen Damm Forskning er redaksjonen for åpen forskningspublisering i Cappelen Damm Akademisk.

Omslagsdesign: Carine Fløystad, Cappelen Damm AS  
Omslagsfoto: Shutterstock  
Cappelen Damm Forskning  
[forskning@cappelendamm.no](mailto:forskning@cappelendamm.no)

# Innhold

<b>Forord</b> .....	9
<b>Innledning</b> .....	11
<i>Eva Bjerkholt, Nina Aagesen Vasseljen, Anne Kristin Dahl og Gerd Sylvi Steinnes</i>	
<b>DEL 1 PROFESJONSFAGLIG VEILEDNING FOR NYUTDANNEDE LÆRERE</b> .....	31
<b>Artikkel 1.1 Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i Norge: intensjoner, resultater og utfordringer</b> .....	33
<i>Knut-Rune Olsen og Eva Bjerkholt</i>	
<b>DEL 2 VEILEDNING – GRUNNLAGSTENKNING I BEVEGELSE</b> .....	59
<b>Artikkel 2.1 Praktisk yrkesteori – en fetisj i veiledning?</b> .....	61
<i>Kari Søndena og Eva Bjerkholt</i>	
<b>Artikkel 2.2 Samtale, dialog og læring i profesjonsveiledning</b> .....	77
<i>Kirsten Sivertsen Worum og Inger Merethe Hansen</i>	
<b>Artikkel 2.3 Veiledning og vitalitet – når livskraft gis betydning</b> .....	95
<i>Ann Sofi Larsen og Bente Ulla</i>	
<b>DEL 3 UTDANNING FOR PROFESJONSFAGLIG VEILEDNING</b> .....	109
<b>Artikkel 3.1 Utdanning i profesjonsveiledning: Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning</b> .....	111
<i>Inger Merethe Hansen, Lene Joensen Kjær, Heidi Østland Vala, Kirsten Sivertsen Worum, Susanne Gunvor Jonsson, Arnhild Blystad og Eva Bjerkholt</i>	
<b>Artikkel 3.2 Skolebasert veiledningspedagogikk – et ledd i profesjonsutviklingen som lærer og lærerutdanner i praksisfeltet</b> .....	137
<i>Line Mastad, Monika Øgård, Eva Haldammen og Eivind Aarli</i>	

<b>Artikkel 3.3</b>	<b>Bruk av dramapedagogikk og forumspill i veiledning av profesjonsveiledere</b> .....	157
	<i>Ingrid Femdal, Magne Skibsted Jensen, Ann Sofi Larsen, Anne Grete Lindahl, Beate Lund, Geir Luthen, Dan Roger Sträng, Inger Marie Tjøstolvsen, Anita Tvedt Crisostomo, Bente Ulla og Margret Lepp</i>	
<b>Artikkel 3.4</b>	<b>Utvikling av veilederrollen ved bruk av case i profesjonsrettet veiledning for lærere</b> .....	181
	<i>Jessica Vogt og Oda Notevarp Paulsen</i>	
<b>DEL 4</b>	<b>MANGFOLD OG NYSKAPING I PROFESJONSFAGLIG VEILEDNING</b> .....	199
<b>Artikkel 4.1</b>	<b>Profesjonslæring for nye lærere gjennom kollektive læringsprosesser</b> .....	201
	<i>Anne Grete Lindahl, Tone Søs Kjærnes, Magne Skibsted Jensen og Geir Luthen</i>	
<b>Artikkel 4.2</b>	<b>«Vi tar en Krumboltz, jenter!»</b> .....	223
	<i>Sandra Stubberud Buer, Astrid Nielsen Eliassen og Lene Lorentzen Sørby</i>	
<b>Artikkel 4.3</b>	<b>Dramaturgi og estetisk form i aksjonsveiledning</b> .....	241
	<i>Børge Kristoffersen og Ranveig Lorentzen</i>	
<b>Artikkel 4.4</b>	<b>Forskningssirkel som brobygger mellom praksisfeltet og høyere utdanning</b> .....	257
	<i>Tine Dahlskås Krogen</i>	
<b>DEL 5</b>	<b>BÆREKRAFTIGE PROFESJONSFAGLIGE VEILEDNINGSORDNINGER</b> .....	279
<b>Artikkel 5.1</b>	<b>Frå nasjonal ide til lokal handling – administrative faktorer mot berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar</b> .....	281
	<i>Randi Moe, Gunnvi Sæle Jokstad og Astrid Berglid Bakken</i>	
<b>Artikkel 5.2</b>	<b>Lokal samskapt kunnskap – en nøkkel til bærekraftige veiledningsordninger?</b> .....	303
	<i>Nina Aa. Vasseljen og Anne Kristin Dahl</i>	

**Artikkel 5.3 Intern veiledning for nyutdannede barnehagelærere – hva skal til for å lykkes med implementering? ..... 327**

*Magritt Lundestad*

**Artikkel 5.4 Nyutdannedes forskningskompetanse som ressurs i profesjonsfellesskapet – hvordan veiledere kan bidra ..... 349**

*Eli Lejonberg, Tone Søs Kjærnes, Hilde Marie Madsø Jacobsen og Ole Tobias Mangen*



# Forord

Overgangen fra utdanning til yrkesliv er en viktig fase i utviklingen av den nyutdannedes profesjonsidentitet og yrkesutøvelse. Forskning og erfaring viser at god veiledning og oppfølging i denne perioden har stor betydning for trivsel og mestring i yrket.

Høsten 2003 etablerte Utdanningsdirektoratet nettverk for veiledning av nyutdannede lærere med mål om å støtte nasjonale strategier og satsinger på veiledningsfeltet. Nettverket fokuserer på erfaringsdeling, kvalitetsutvikling for alle involverte parter og forskning knyttet til veiledning av nyutdannede lærere. Siden opprettelsen av nettverket har det vært et nært samarbeid mellom nettverk og direktoratet.

Utdanningsdirektoratet finansierer nettverkssamlinger og driften av nettverket. Hvert år utlyses midler til lærerutdanningene i nettverket for å stimulere til at nyutdannede lærere får veiledning. Dette har bidradd til målrettet informasjonsarbeid, slik at nyutdannede og deres arbeidsgivere har blitt kjent med veiledningstilbudet. Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har fått innsikt i nettverkets arbeid gjennom deltakelse og bidrag inn i nettverksmøter, og har dermed vært tett på utviklingsarbeidet.

Nettverkets arbeid har bidradd til å utvikle veiledningsfeltet og har vært en viktig premissleverandør for betydningen av god veiledning for nyutdannede lærere. Som antologien viser, bidrar nettverket til kunnskapsutvikling som kommer sektoren til gode gjennom å samarbeide bredt om forskning.

Kvalifisering av veiledere har hatt høy prioritet, og nettverket har bidradd til gode videreutdanningstilbud i veiledning. Det har vært stor interesse for veilederutdanning de siste årene.

Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere er et felt i kontinuerlig utvikling. Viktige milepæler inkluderer NFLP (Nasjonalt forum for lærerutdanning og profesjonsutvikling) sin utvikling av *prinsipper og*

*forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole* (2018). I 2019 ble feltet ytterligere styrket med en tilskuddsordning for skoler med nyutdannede lærere som fra høsten 2025 også gjelder barnehager og videregående skoler.

Kunnskapsdepartementet utvikler nå et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling, hvor veiledning av nyutdannede er en viktig del.

Vi takker for godt samarbeid og ser frem til videre utvikling av dette viktige området i fremtiden.

Utdanningsdirektoratet

# Innledning

Eva Bjerkholt<sup>1</sup>, Nina Aagesen Vasseljen<sup>2</sup>, Anne Kristin Dahl<sup>3</sup> og Gerd Sylvi Steinnes<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Universitetet i Sørøst-Norge; <sup>2</sup>NTNU Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet;

<sup>3</sup>Universitetet i Oslo; <sup>4</sup>Høgskulen i Volda

Denne antologien er en markering av 20-årsjubileet for det nasjonale kompetansenettverket «Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole», tidligere omtalt som nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Nettverket ble etablert høsten 2003 etter initiativ fra Eva Bjerkholt. Nettverkets mandat er å bidra til forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra å være lærerstudent til å bli en profesjonell lærer, samarbeid mellom lærerutdanningene og profesjonsfeltet, samt videre utvikling av det profesjonsfaglige veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag. OECD etterlyste allerede på begynnelsen av 1990-tallet tiltak for å støtte de nyutdannede lærernes overgang fra lærerutdanning til å være nyutdannet lærer i Norge. Dette ble starten for prosjektet profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i Norge i 1998.

I løpet av disse årene har nettverket vært en aktiv bidragsyter inn i departementets og direktoratets arbeid med oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Nettverket bidrar blant annet med erfarings- og forskningsbasert kunnskap i utvikling og revidering av nasjonale styringsdokumenter og profesjonsfaglig veiledninger.

Vi gjør oppmerksom på at de fleste artiklene i denne antologien er skrevet før dokumentet «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole» (KD, 2018) ble revidert og publisert 2. mai 2025. Ny tittel på dette dokumentet er «Prinsipper og forpliktelser for *profesjonsfaglig veiledning* for nyutdannede lærere i barnehage og skole» (KD, 2025). Dette innebærer at de fleste artiklene i antologien viser til begreper og innhold i dokumentet fra 2018, ikke revidert dokument fra 2025.

## Nettverkets mål og hensikt

Målet med det nasjonale nettverket er samarbeid, erfaringsutveksling og forskning på veiledning, veilederutdanning, kunnskapsutvikling innen overgangen fra lærerutdanning til å bli en profesjonell lærer, samt kvalitet på oppfølgingen og veiledningen av nyutdannede lærere. Her står samarbeid med barnehage- og skoleeiere, skoleledere, lokale veiledere og nyutdannede lærere sentralt. Nettverket bidrar på ulike måter til å spre og drøfte kunnskapsgrunnlag og praksiser.

Nettverkets arbeidsområde omfatter også kvalitetsutvikling av det profesjonsfaglige veiledningsfeltet mer generelt. Det innebærer veiledning i lærerutdanningen, i barnehagene og skolene, samt veilederutdanninger. Norge er et foregangsland i Norden når det gjelder veilederutdanninger for lærere.

Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole finansieres av Utdanningsdirektoratet og består av representanter fra alle universitet og høyskoler (UH-institusjoner) som tilbyr lærerutdanning og som samarbeider med skole- og barnehageeiere om oppfølging av og veiledning for nyutdannede lærere. Nettverkets representanter er lærerutdannere, veilederutdannere og forskere. På nettverksseminar og i nettverksmøter deltar også representanter fra lærerstudentene i Utdanningsforbundet, Utdanningsforbundet, KS: Kommunenes Interesseorganisasjon, Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet.

Nettverket har gjennom tjueto år arrangert ett til to nettverksseminarer pr år, samt årlige fysiske eller digitale nettverksmøter. Disse samlingene er viktige for generell erfaringsutveksling, samt for forsknings- og informasjonsutveksling mellom Kunnskapsdepartementet, Utdanningsdirektoratet og nettverket.

Nettverket har siden 2005 hatt en sentral rolle i nordisk samarbeid om oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere ved å etablere og delta i forskningsnettverket NQTNE: «Newly Qualified Teachers in Northern Europe. Research and Development Network» (2005-2011). Dette Nordiske forskningsnettverket arrangerte konferanser og seminarer, presenterte forskning på nasjonale og internasjonale konferanser samt publiserte antologien *Newly Qualified Teachers in Northern Europe – Comparative Perspectives on Promoting Professional Development* redigert av Göran Fransson og Christina Gustafsson (2008).

I 2017 ble dette nordiske forskningsnettverket videreført som et tverrsektorielt nettverk NTI: «Nordic Teacher Induction» (2017-2025) ledet av Eva Bjerkholt, lederen av det nasjonale nettverket for profesjonsfaglig

veiledning for nyutdannede lærere i Norge. I tillegg til forskere omfattet dette nettverket også de største lærerorganisasjonene i Danmark, Estland, Finland, Færøyene, Island, Norge og Sverige. Det nordiske samarbeidet har hele tiden blitt finansiert via søknader til Nordplus.

Det nasjonale nettverket er også en av initiativtakerne til og lederne av det Europeiske tverrsektorielle nettverket «TIME: Teacher Induction and Mentoring in Europe». Dette er del av Nettverk 1 Professional Development som er et av forskningsnettverkene i «EERA: European Educational Research Association» som arrangerer de årlige ECER-konferansene.

Dagens (nasjonale) nettverk ledes av professor Eva Bjerkholt og et arbeidsutvalg som er geografisk representativt og dekker barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Arbeidsutvalget arrangerer nettverksseminarer og nettverksmøter og leder nettverkets etablerte arbeidsgrupper for barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Siden 2020 har nettverkets arbeidsutvalg arrangert åpne webinarer inntil fire ganger i året der nyere forskning på profesjonsfaglig veiledning, veiledningsordninger samt profesjonsfaglig veiledning i ulike kontekster, presenteres og drøftes. Invitasjonen til disse webinarne legges på nettverkets nettside [nyutdannede.no](http://nyutdannede.no) og formidles via lærerutdanningenes nettverkskontakter.

## Nettverkets publikasjoner

Nettverkets tidligere og nåværende deltakere har siden starten i 2003 publisert utallige vitenskapelige artikler, master- og doktorgradsavhandlinger.

I 2007 redigerte Utdanningsdirektoratet v/ Kari Skjølsvik artikkelsamlingen *Når starten er god. En artikkelsamling om profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring* med 15 fagartikler fra deltakerne i nettverket. I 2008 publiserte det nasjonale nettverket en vitenskapelig antologi *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*, redigert av Torlaug Løkensgard Hoel, Brit Hanssen, Rachel Jakhelln og Sissel Østrem. Og i 2009 utga nettverket en vitenskapelig rapport *Veiledning for nyutdannede lærere – et speil for kvalitetsutvikling i lærerutdanningen?* av Trond Lekang, Knut-Rune Olsen og Gunnar Engvik. Utdanningsdirektoratet har finansiert disse utgivelsene.

Nettverket har vært representert med forsknings- og erfaringsbaserte presentasjoner på lokale, regionale, nasjonale og internasjonale seminarer og konferanser. Slik bidrar nettverket på ulike måter til kunnskapsutvikling både nasjonalt og internasjonalt.

I 2020 publiserte det nordiske nettverket NTI oppfølgeren til antologien fra 2008 *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction* redigert av Knut-Rune Olsen, Eva Bjerkholt og Hannu L. T. Heikkinen.

TIME – nettverket vil i løpet av 2025 publisere antologien *Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe* redigert av Michelle Helms-Lorenz, Hannu L. T. Heikkinen, Helle Plauborg og Eva Bjerkholt.

## Hvorfor jubileumsantologi?

Intensjonen med nettverkets jubileumsantologi er å bidra til faglig debatt og kunnskapsutvikling, til videre utvikling av overgangsordninger for nyutdannede og til kvalitetsutvikling innenfor profesjonsveiledning og veilederutdanning. Vi ønsker å synliggjøre noen sentrale tidslinjer og diskurser, å drøfte utviklingen og utbredelsen av ordninger for oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere, og å bidra til å utvikle samarbeidet om forskning og publisering innen det profesjonsfaglige veiledningsfeltet.

I løpet av de siste tjue årene har det skjedd mye innenfor det profesjonsfaglige veiledningsfeltet. Økt omfang av empirisk forskning, både innenfor veiledning generelt og profesjonsfaglig veiledning spesielt, har utvidet kunnskapsgrunnlaget. Forskning på overgangen mellom utdanning og yrke og oppstarten som lærer har økt både nasjonalt og internasjonalt. I antologien presenteres ulike teoretiske og praktiske tilnærminger til profesjonsfaglig veiledning, der en intensjon er å fremme kritiske perspektiver på individuell og kollektiv veiledning og bidra til kunnskapsutvikling som også kan få betydning for utvikling av andre faglige profesjonelle fellesskap. Gjennom å åpne for bredde i tilnærminger og et mangfold av perspektiver både når det gjelder teoretiske og filosofiske innganger til veiledning, håper vi at antologien vil stimulere til debatt. Mangfold, nyskaping, bærekraft, iderikdom og profesjonsutvikling var sentrale begreper i invitasjonen som ble sendt til nettverkets medlemmer og fagfeltet generelt. Disse begrepene finner vi igjen i de ulike delene av antologien og i de enkelte artiklene.

## Sentrale begreper i antologien – veiledning og induction

### Veiledning

Antologiens artikler har ulike fokus når det gjelder begrepet veiledning, men i hovedsak relateres det til begrepet veiledning basert på Roberts

(2000) åtte kjennetegn ved veiledning som fenomen. Roberts gjennomførte en fenomenologisk studie av artikler om veiledning fra ulike vitenskapelige disipliner i perioden 1978-1999. Til tross for store variasjoner fant han åtte distinkte fellestrekk. Veiledning preges av å ha en prosessuell form, den er andreorientert, hjelpende, læringsstøttende, reflekterende og målrettet. Han fant også at prosessen ofte var formalisert med en tydelig leder (veileder) som ledet prosessene, samt at veiledningen ofte hadde til hensikt å bidra til personlig og kollektiv profesjonell utvikling (Bjerkholt, 2013; Madsen & Bjerkholt, 2025). I den norske konteksten kjenner vi igjen disse distinkte kjennetegnene på profesjonsfaglig veiledning (Bjerkholt, 2013; Bjørndal, 2009; Gjems, 1999; Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014; Skagen, 2000; Sundli, 2001; Søndena, 2002; Ulleberg, 2014; Worum, 2014). I tillegg til fellestrekkene utledet fra Roberts (2000) framheves ofte det dialogiske, det vil si kvaliteter i relasjonen mellom deltakerne som trygghet, anerkjennelse, respekt, og likeverdighet. Hensikten med profesjonsfaglig veiledning er profesjonell utvikling og profesjonalisering av lærerprofesjonenes arbeid.

Siden 1960-tallet har pedagogisk veiledning (også profesjonsfaglig veiledning) i Norden gått fra i hovedsak å være mesterlære (Nielsen & Kvale, 2000) til å bli preget av humanistiske ideer (Bue, 1973), og etter hvert til mer kognitivt orienterte tilnærminger (Handal & Lauvås, 1983, 1990) der veiledningen også skal bidra til kritisk refleksjon. Parallelt med fokuset på kritisk refleksjon vokste det også fram et mer systemisk perspektiv innen profesjonsfaglig veiledning. Dette perspektivet har røtter tilbake til Bateson (Gjems, 1995, 2000; Ulleberg 2004, 2014). Etter hvert har det konstruktivistiske, dialogiske og sosiokulturelle perspektivet fått en dominerende plass i det profesjonsfaglige veiledningslandskapet (Bjerkholt, 2017; Heikkinen *et al.*, 2012; Skagen, 2021). Dette finner vi tydelig i definisjoner basert på eksempelvis Kaare Skagen, Cato Bjørndal, Eva Bjerkholt, Kirsten S. Worum og Kari Søndena. Gunnar Handal og Per Lauvås videreutviklet også sin definisjon av veiledning fra å ha utgangspunkt i en kognitiv og humanistisk tradisjon til å forankre strategien «Handling og refleksjon» i en sosiokulturell forståelse (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014).

Det profesjonsfaglige veiledningsfeltet har beveget seg fra et individualistisk perspektiv med i hovedsak en til en-veiledning, til også å omfatte kollektive perspektiver (Kvam, 2024; Worum, 2014). Profesjonsfaglig veiledning handler om mer enn den enkeltes utvikling og læring. Det handler også om gjensidighet og å invitere til reflekterende samtaler der alle

deltakerne er aktivt lærende i det Edel Karin Kvam (2024) kaller «medskapende samspill om kunnskapsintegrasjon» (s. 17). Med kunnskapsintegrasjon menes integrasjon av ulike kunnskapsformer, kompetanser, ferdigheter og perspektiver. Det er fortsatt langt igjen til å kunne fastslå at vi har et grundig empirisk grunnlag basert på omfattende empirisk forskning når det gjelder kunnskapsgrunnlag for profesjonsfaglig veiledning som kollektiv virksomhet. Dette feltet ser ut til i større grad å utvikle modeller for kollektiv samhandling eller samskaping enn grunnleggende kunnskap om etiske, kroppslige og dialogiske prosesser og posisjoneringer i kollektiv veiledning. Vi ønsker med denne antologien å inspirere flere til å forske på denne type perspektiver og vektlegge både individuelle og kollektive prosesser i utvikling av det profesjonsfaglige veiledningsfeltet.

Nettverket for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere har sitt utspring i pedagogisk veiledning. Pedagogisk veiledning har vært preget av ulike retninger og strømninger i løpet av de siste 60-årene. Det store paradigmeskiftet innen veiledningsfeltet skjedde på 1980-1990-tallet med den dominansen veiledningsstrategien «Handling og refleksjon» fikk innenfor pedagogisk veiledning. Veiledning som var knyttet til utvikling av kompetanse innen de pedagogiske, sosiale og helsefaglige områdene ble den gang omtalt som yrkesfaglig veiledning (Lauvås & Handal, 1990). I 2017 introduserte Eva Bjerkholt begrepet profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017). Hun begrunnet dette med at yrker som krever utdanning på universitets- og høyskolenivå, som lærere, sykepleiere, barnevernspedagoger omtales som profesjonsutdanninger (Dale, 2005; Grimen, 2008; Heggen, 2008; Mausethagen & Smeby, 2017). Ved å knytte denne delen av pedagogisk veiledning til yrke slik Handal og Lauvås gjorde i 1983, presiserte de hva slags veiledning deres strategi rettet seg mot. Det Bjerkholt gjorde var å ta konsekvensene av deres spesifisering og tydeliggjøre hensikten med veiledningen ved å peke på profesjonens kunnskapsgrunnlag og utfordring av dette som innhold i veiledning og profesjonalisering av virksomheten som et sentralt mål for veiledningen. Det innebærer at profesjonsfaglig veiledning omfatter både individuelle og kollektive prosesser i profesjonsutdanningen, utvikling av profesjonelle lærende fellesskap samt av kvaliteten i barnehage og skole.

I antologien *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (Smith & Ulvik, 2010) argumenterte forfatterne for at det å være profesjonsfaglig veileder i ulike profesjonelle fellesskap er å bidra til andre voksnes profesjonelle utviklingsutvikling og kvalitetsutvikling av sektoren.

De poengterte at det å være profesjonsfaglig veileder krever kompetanse utover ordinær lærerkvalifisering. Det dreier seg både om rollen, funksjonene som profesjonsfaglig veileder og den spesifikke kommunikasjons- og relasjonskompetansen veilederne trenger for å fylle denne rollen. Som profesjonsfaglig veileder i lærerutdanningen, i oppfølging av og veiledning for nyutdannede, samt veiledning i profesjonsfellesskapene, trenger veilederne mer innsikt i veilednings-, profesjons- og organisasjonsteori enn det som er mulig å ha i lærerutdanningene. Denne antologien ønsker å bidra med kunnskap, forskning og drøfting av hvilket kunnskapsgrunnlag denne spesifikke profesjonsfaglige veilederkompetansen trenger å utvikle.

## Induction

Induction er det internasjonale begrepet for overgangen fra profesjonskvalifisering til å bli en profesjonell lærer. Induction omfatter en periode, en fase og ulike aktiviteter for nyutdannede lærere. Induction er etter hvert blitt et omfattende forskningsområde internasjonalt, men også i Norden er det etablert forskningsgrupper og forskningsmiljøer innen dette feltet på flere av universitetene og høyskolene. I 2006 viste en nasjonal evaluering av veiledningsordninger for nyutdannede i Norge (Dahl et al., 2006) at det var i ferd med å bli etablert et eget forskningsfelt knyttet til induction og veiledning, der det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere ble tildelt mye av æren for at interessen for dette feltet var økende.

Begrepet induction er vanskelig å oversette til norsk eller nordiske språk. NOU 2022: 13 skriver om introduksjon mens andre benytter begrepet overgang fra lærerutdanning til å bli en profesjonell lærer. Forskere (Britton et al., 2003; Feiman-Nemser, 2010; Helms-Lorenz, et al., 2025) anslår denne perioden til å dreie seg om de første 3-5 årene som lærer. Det er noe ulikt når de ulike forskerne beregner at disse fasene starter, men det ser ut til at forskningsfeltet induction nå i større grad enn tidligere inkluderer deler av lærerutdanningen i induction-perioden. Dette er blitt mer og mer vanlig blant annet som en konsekvens av mangel på utdannede lærere i Europa. Dermed organiseres lærerutdanningene slik at studentene i avslutningen av studiet har mulighet til å arbeide som lærere parallelt med at de ferdigstiller sin grunnutdanning, eksempelvis i Estland og Island.

Forskningsfeltet Induction dreier seg om en konkret tidsperiode i lærernes karriereløp. Denne perioden strekker seg fra student i lærerutdanning, via oppstarten som lærer til å bli en profesjonell lærer etter 3-5 år (OECD,

2019). Perioden med oppstart som lærer oppleves, erfares og håndteres ulikt fra person til person. Imidlertid viser både forskning (Jakhelln, 2011; Olsen et al., 2022; Ødegård, 2011) og statistikk om frafall fra læreryrket at den første perioden som lærer kan være utfordrende og krevende.

Sharon Feiman-Nemser (2010) karakteriserer induction-perioden som en spesiell lærings- og sosialisingsfase i lærerkarrieren, der profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningen skal transformeres til å bli handlingskompetanse og grunnlaget for videre profesjonell utvikling som lærer. Hun peker også på at i denne fasen endres den enkeltes identitet fra å være student til å bli lærer.

Forskere innen feltet induction har dokumentert betydningen av å forstå lærerutdanning som et kontinuum fra å starte på lærerutdanningen til å bli en profesjonell lærer (Helm-Lenz et al., 2025; Kvam et al., 2024; Olsen et al., 2020). Gert Biesta (2022) har pekt på at lærerutdanning dreier seg om qualification (kvalifisering), socialisation (sosialisering) og subjectification (subjektivering). I det nordiske tverrsektorielle nettverket (NTI) ble det arbeidet fram en modell for induction-perioden inspirert av Biesta kjernebegreper for utdanning (Heikkinen et al., 2023) og som illustrerer hvordan disse tre kjernebegrepene er områder som er sentralt i induction-perioden. Dette innebærer at innholdet i oppfølgingen av nyutdannede lærere bør bygge videre på de intensjonene som ligger i lærerkvalifiseringen. Profesjonsfaglig veiledning har vist seg å være et av de viktigste tiltakene for å støtte de nyutdannedes videre profesjonelle utvikling og bidra til at de blir værende i yrket (Shanks et al., 2020; Tonna, 2019; Tonna et al., 2017). De nasjonale rammene for profesjonsfaglig veiledning av nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2025) er basert på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om inductionfasen og om profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere. Disse prinsippene bygger opp om lærerutdanning som et kontinuum fra lærerutdanning til yrke. Prinsippene for veiledning skal støtte den enkelte nyutdannede og nyutdannede som gruppe til å bygge videre på den kvalifiseringen utdanningen har gitt dem, men også ha et bevisst og kritisk reflektert perspektiv på den kvalifiseringen og sosialiseringen utdanningen og oppstarten som lærer gir dem. Med subjektivering menes det at den enkelte og profesjonsfelleskapet må ta stilling til hvilke etiske og verdimeslige antakelser som skal gjelde for den pedagogiske praksisen man ønsker å fremme og hvordan man ønsker at profesjonsfelleskapet skal være (Biesta, 2022). Det å stå i disse prosessene som nyutdannede kan være utfordrende og krevende. Profesjonsfaglig

veiledning med kvalifiserte veiledere framheves som betydningsfullt for den enkelte nyutdannedes identitetsutvikling som profesjonsutøver (Kunnskapsdepartementet, 2018, 2025). Kompetanse i profesjonsfaglig veiledning vil også kunne ha betydning for å etablere å utvikle inkluderende og anerkjennende lærerfellesskap.

Begrepet induction omfatter, i tillegg til de nyutdannedes utviklings- og læringsprosesser, også *induction program* og *induction activities* som skal bidra til å støtte de nyutdannede lærernes profesjonelle utvikling i induction-fasen. Det er stor enighet blant forskerne (Engvik et al., 2009; Shanks et al., 2020; Shockley et al., 2013) om at i tillegg til profesjonsfaglig veiledning individuelt og i gruppe, er kombinasjoner med andre aktiviteter som nettverk for nyutdannede, tiltak for aktivt og inkluderende profesjonsfellesskap og introduksjon til arbeidsplassen vesentlig (jmf. NOU 2022: 13). NOU 2022: 13 framhever kombinasjonen observasjon og profesjonsfaglig veiledning som ett av flere aktuelle tiltak i en helhetlig oppfølging av nyutdannede lærere det første året. I motsetning til de fleste andre profesjoner får nyutdannede lærere i Norge og Norden fullt ansvar fra første dag som lærer. Representanter for lærerstudentene, Utdanningsforbundet og KS begrunner i en kronikk i Kommunal Rapport hvorfor lærere er i en særstilling når det gjelder behovet for profesjonsfaglig veiledning: nettverket «Veiledning kan gi overskudd og tid til nødvendig ettertanke» (Gallavara, et al., 2024). De begrunner dette ved å vise til at hverdagen i barnehage og skole ikke gir mulighet til en gradvis introduksjon av kompleksiteten i læreryrket, til ansvar, forpliktelser, forventninger eller krav. De peker på at de nye lærerne må etablere og vedlikeholde gode relasjoner mellom barna/elevne og mellom barna/elevne og lærerne hver dag. De møter de samme barna og lærerne i flere år, slik at det å bygge tillitsfulle og anerkjennende relasjoner blir avgjørende. Samtidig bidrar kompleksiteten i lærerrollen også til at det oppstår kontinuerlig behov for å ta valg og beslutninger som kan komme til å få store konsekvenser for det enkelte barn eller elev (Munthe, 2003). Nyutdannede lærere både internasjonalt (Clemson, 2025; Shanks et al., 2020) og i Norge rapporterer om opplevelse av isolasjon og manglende støtte (Kvam et al., 2024; Madsen & Bjerkholt, 2025).

## Nettverkets arbeid med antologien

Nettverkets jubileumsfeiring høsten 2023 var startpunktet for arbeidet med denne jubileumsantologien. Antologiens forfattere er i hovedsak

nåværende eller tidligere nettverksdeltakere og deres kolleger eller samarbeidspartnere i barnehage og skole. Men også andre lærerutdannere, forskere og lærere med interesse for profesjonsfaglig veiledning og læreres overgang fra utdanning til yrke har bidratt.

I skriveprosessen har antologiens forfattere deltatt i responsgrupper organisert innenfor antologiens fem deltema. Samarbeidet i responsgruppene har for mange av forfatterne gitt viktige innspill til videre studier og refleksjoner knyttet til ontologiske, epistemologiske og aksiologiske perspektiver på profesjonsfaglige veiledningspraksiser. For å sikre vitenskapelig kvalitet har antologiens artikler vært gjennom to runder med fagfellelvurderinger fra nettverkets redaksjon og anonyme fagfellelvurderinger organisert av forlaget Cappelen Damm ved forlagsredaktør Maria Braadland.

Finansieringen av antologien er basert på deler av Utdanningsdirektoratets bevilgninger til det nasjonale nettverket i perioden 2023-2025. Dette har gjort det mulig å publisere via Open Access slik at artiklene blir fritt tilgjengelig.

## Antologiens innhold

Antologien består av fem deler:

Del 1: Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere

Del 2: Veiledning – grunnlagstenkning i bevegelse

Del 3: Utdanning for profesjonsfaglig veiledning

Del 4: Mangfold og nyskaping i profesjonsfaglig veiledning

Del 5: Bærekraftige profesjonsfaglige veiledningsordninger

*Del 1* «Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere» består av artikkel 1.1, *Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i Norge: intensjoner, resultater og utfordringer*, skrevet av Knut-Rune Olsen og Eva Bjerkholt. Artikkelen skisserer intensjoner, utviklingen og betydningen av veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Til tross for at nyutdannede lærere får fullt ansvar for barn og elever fra første dag, var Norden den regionen i Europa som var sist i gang med å sette i verk spesielle tiltak for nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2013; Olsen *et al.*, 2020). Vi har også langt igjen til at alle nyutdannede lærere i Norden får tilbud om oppfølging og veiledning de første årene som lærere. Denne artikkelen

konsentreres spesielt om Norge og framveksten av de nasjonalt initierte veiledningsordninger for nyutdannede lærere lærerutdanningene sammen med kommunene og sentrale aktører i regioner over hele landet etablerer og kvalitetsutvikler overgangs- og veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Den historiske gjennomgangen deler perioden fra ca. 1990 til dags dato inn i fire hovedfaser. Etableringen av det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole i 2003, og nettverkets arbeid fra da av har hatt en betydningsfull rolle i utviklingen av veiledningsordningene (Bjerkholt, 2013; Dahl et al., 2006; Rambøll, 2015, 2016, 2018, 2020, 2021). Denne artikkelen er oppdatert etter endringene i Prinsipper og forpliktelser for profesjonsveiledning for nyutdannede lærere (2025).

*Del 2 «Veiledning – grunnlagstenkning i bevegelse»* består av tre artikler som med ulike innfallsvinkler og teoretiske perspektiver inviterer til å utfordre, reflektere over og til å utvide det profesjonsfaglige veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

I artikkel 2.1, *Praktisk yrkesteori – en fetisj i veiledning?*, utfordrer Kari Søndena og Eva Bjerkholt begrepet praktisk yrkesteori (Lauvås & Handal 1990, 2000, 2014) sin dominerende posisjon i veiledningsfeltet. De etterlyser en mer kollektiv tilnærming i veiledning der det dialogiske paradigme med fokus på det kollektive, kultur, tradisjoner og lærerprofesjonenes mandat gis en sentral plass. De introduserer Bakhtins begrep *chronotop* (Bakhtin, 1981, 1984) som et supplement til begrepet praktisk yrkesteori (Lauvås & Handal, 1990) og utvider dermed innholdet og fokuset i profesjonsveiledning ut fra ontologiske, epistemologiske og aksiologiske perspektiver.

Artikkel 2.2, *Samtale, dialog og læring i profesjonsveiledning*, skrevet av Kirsten S. Worum og Inger Merethe Hansen, framhever betydningen av kvaliteter i veiledningsdialoger. Ved å ta utgangspunkt i Sokratiske dialoger og Bakhtins tilnærming til begrepet dialog undersøker de hvordan disse ulike tilnærmingene til dialoger gir muligheter og begrenser muligheter for felles meningsskapning i veiledning. De konkluderer med at profesjonsveiledning som tar utgangspunkt i Bakhtinske dialoger har størst potensiale for å ivareta og belyse profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag, og bidra til nye forståelser. Denne artikkelen har også et kritisk blikk på den dominerende posisjonen det individuelle perspektivet har hatt innenfor veiledningsfeltet.

Artikkel 2.3 har tittelen *Veiledning og vitalitet - når livskraft gis betydning*, og er skrevet av Ann Sofi Larsen og Bente Ulla. Artikkelen tar for

seg grunnlagstematikker i veiledning og retter søkelyset på vitalitet, bevegelser og livskraft i veiledning. Med utgangspunkt i veiledningsstudenters beskrivelser av det komplekse veiledningsfaglige feltet de studerer stiller forfatterne følgende spørsmål til studentenes tekster: Hvordan kan nyanser av livskraft ta form i veiledningsprosesser? Med utgangspunkt i veiledningsstudenters beskrivelser skriver forfatterne fram innfallsvinkler og perspektiver som kan berike veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

*Del 3* «Utdanning for profesjonsfaglig veiledning» består av fire artikler om veilederutdanning.

Artikkel 3.1 har tittelen *Utdanning i profesjonsveiledning. Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning*. Inger Merethe Hansen, Lene J. Kjær, Heidi Ø. Vala, Kirsten S. Worum, Susanne G. Jonsson, Arnhild Blystad og Eva Bjerkholt belyser her veilederutdanningens betydning for utvikling av veilederrollen og drøfter hva studentene opplever som signifikant for å utvikle seg til profesjonelle veiledere. Det empiriske materialet består av studenttekster og evalueringer fra veilederutdanninger ved tre UH-institusjoner. Forfatterne viser at veiledningsstudentene gjennom studiet endrer oppfatning av hva god veiledning er, og at veiledningen endres fra hovedsakelig individorientert i retning av en mer dialogbasert veiledning. I artikkelen vektlegges betydningen av dialog, flerstemmighet og kritisk tenking.

Artikkel 3.2 har tittelen *Skolebasert veiledningspedagogikk - et ledd i profesjonsutviklingen som lærer og lærerutdanner i praksisfeltet*. Line Mastad, Monika Øgård, Eva N. Haldammen og Eivind Aarli belyser i denne artikkelen hvordan lærere og skoleledere erfarer betydningen av deltakelse på et skolebasert veiledningsstudium, som grunnlag for profesjonsutvikling og kompetanse som lærerutdannere i praksisfeltet. Gjennom skolebasert veilederutdanning kvalifiseres et stort antall lærere på enkeltskoler til rollen som praksislærer. Forfatterne konkluderer med at studiet i veiledningspedagogikk oppleves å ha hatt betydning for profesjonsutvikling og at deltakerne har fått et felles språk og erfaringer med å jobbe undersøkende med felles problemstillinger.

I artikkel 3.3., *Bruk av dramapedagogikk og forumspill i veiledning av profesjonsveiledere*, belyser Ingrid Femdal, Magne S. Jensen, Ann Sofi Larsen, Anne Grete Lindahl, Beate Lund, Geit Luthen, Dan Roger Sträng, Inger Marie Tjøstolvsen, Anita T. Crisostomo, Bente Ulla og Margret Lepp bruk av dramapedagogikk og forumspill i veiledning av profesjonsveiledere. Studien bygger på artikkelforfatternes beretninger om egne opplevelser

og erfaringer fra deltakelse i forumspill, som handlet om utfordrende situasjoner som profesjonsveiledere. Gjennom forumspill ble profesjonsveilederne invitert til å gå tilbake til slike hendelser og utforske disse på nytt. Forskningsmetoden er autoetnografisk, med subjektive erfaringer som kilde til kunnskap. Forfatterne konkluderer med at forumspill kan gi muligheter for å granske antakelser, forestillinger og oppfatninger, som grunnlag for utvidet repertoar og nye perspektiver på pedagogisk praksis.

Artikkel 3.4 har tittelen *Utvikling av veilederrollen ved bruk av case i profesjonsrettet veilederutdanning for lærere*. Jessica Vogt og Oda N. Paulsen setter søkelyset på egen undervisningspraksis og diskuterer hvordan bruk av case kan være et bidrag til å utvikle veilederutdanningene. Gjennom arbeid med praksisnære case ønsket de å øke studentenes veiledningsfaglige forståelser og gi erfaringer med å se sammenhenger mellom veiledningsfaglig teori og egen veiledning i praksis. Gjennom læringsaktivitetene har studentene fått rom for å utforske komplekse tematikker og gjennom dette styrke personlig refleksjon og innsikt i veilederrollen.

Del 4 «*Mangfold og nyskaping i profesjonsfaglig veiledning*» består av fire artikler som på ulike måter belyser mangfold og nyskaping av veiledningspraksiser.

I artikkel 4.1, *Profesjonslæring for nye lærere gjennom kollektive læringsprosesser*, retter forfatterne Anne Grete Lindahl, Tone S. Kjærnes, Magne S. Jensen og Geir Luthen søkelyset mot hvordan nyutdannede lærere i videregående opplæring verdsetter et profesjonsfaglig og kollektivt orientert etterutdanningsprogram for nyutdannede. Programmet ble utviklet og ledet av en høyskole i samarbeid med skoleeier (DEKOMP) og besto av fire samlinger med tema klasseledelse, vurdering, profesjonsfelleskap og profesjonsutvikling. På samlingene sto erfaringsdeling, kunnskapsmegling, refleksjon og veiledningsøvelser sentralt. Mellom samlingene gjennomførte deltakerne mellomarbeid ved egen skole og evaluerte samlingene gjennom brevskrivning til de programansvarlige. Med deltakerbrevene som datamateriale og teorien om praksisarkitekturer som analyseredskap frambringes kunnskap om nyutdannede læreres profittering på og verdsettelse av kollektive læringsaktiviteter og gruppeveiledning med andre nyutdannede.

I artikkel 4.2, *Vi tar en Krumboltz, jenter!*, diskuterer Sandra S. Buer, Astrid N. Eliassen og Lene L. Sørby hvordan veilederes bruk av karriereveiledningsperspektiver kan være en styrke for nyutdannede lærere i overgangen mellom utdanning og yrke. Tittelen viser tilbake til Krumboltz karriereteori, der det å skape muligheter for endring og utvikling er

sentralt. Forfatterne benytter autoetnografisk metode for å illustrere hvordan karriereveiledning både kan gi innsikt i og støtte overgangen for nyutdannede lærere. Der de erfarer at tradisjonell veiledning kan bidra til en tilpasning til eksisterende profesjonsfelleskap, argumenterer forfatterne for at karriereveiledning kan løfte fram individets livssituasjon, ønsker og muligheter utover det som tilhører det yrkesprofesjonelle. En mer helhetlig tilnærming kan være avgjørende for å styrke mestringstro, motivasjon og trivsel.

I artikkel 4.3, *Dramaturgi og estetisk form i aksjonsveiledning*, setter Børge Kristoffersen og Ranveig Lorentzen søkelys på sentrale elementer og perspektiver knyttet til aksjonsveiledning som dramaturgisk og estetisk form. De diskuterer hvordan aksjonsveiledning gjennom teorier, dramaturgi og estetisk form kan bidra i veiledning av nyutdannede lærere. Sentrale elementer i aksjonene er dramaets anslag, et midtparti med rollebytte og handlingsutvikling, og avslutning. Forfatternes intensjon er å bidra til utvidet tenkning om veiledning som fagfelt generelt og området profesjonsveiledning spesielt. Konklusjonen er at å sette erfaringer i spill gjennom rollebytte og dramaturgisk formgivning har hatt betydning i deltakernes profesjonskvalifisering, og at de kollektive og affektivekognitive kunnskapsformene som er anvendt har virket motiverende.

I artikkel 4.4, *Forskningssirkel som brobygger mellom praksisfelt og høyere utdanning*, utforsker Tine D. Krogen hvordan forskningssirkler kan utgjøre *et tredje rom* i samarbeid mellom studenter, praksislærere, lærerutdannere og forskere. Forfatteren bygger på kulturhistorisk aktivitetsteori og hensikten med studien er å utvikle profesjonelle læringsfelleskap som kan bidra til forandring i praksisfeltet og i academia, og i møtet mellom systemene. Forfatteren viser at det å møtes på tvers av aktivitetssystemer kan by på både spenninger og motsetninger, som påvirker hvordan deltakerne forholder seg til både egne arbeidsoppgaver og andre aktivitetssystemer. Gjennom grensekryssing kan et *tredje rom* skapes.

*Del 5 «Bærekraftige profesjonsfaglige veiledningsordninger»* består av fire artikler som alle er tilknyttet lokale veiledningsordninger.

I artikkel 5.1, *Frå nasjonal ide til lokal handling – administrative faktorar mot berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar*, setter forfatterne Randi Moe, Gunnvi S. Jokstad og Astrid B. Bakken søkelyset mot ulike veiledningsprogram utviklet i samarbeid mellom skole- og barnehageeiere og lærerutdanningen gjennom ti år. Formålet med studien er å anvende skole-/ barnehageeieres og -lederes erfaringer for å finne fram til hvilke

administrative faktorer som er viktige for utvikling av bærekraftige ordninger for veiledning av nyutdannede lærere. Gjennom fokusgruppeintervju og innhenting av ulike refleksjonsnotat fra eiersiden og fra lærerutdanningen har forfatterne identifisert sider ved veiledningsordninger som er avgjørende for bærekraft. Artikkelforfatterne poengterer forankring, og løfter fram ulike perspektiv og utfordringer. Disse må eiere og ledelse må ta ansvar for å innlemme i ordningen for slik å sikre kvalitet på alle nivå i organisasjonen.

Artikkel 5.2, *Lokal samskapt kunnskap – en nøkkel til bærekraftige veiledningsordninger?* av Nina Aa. Vasseljen og Anne Kristin Dahl, retter oppmerksomheten mot betydningen av at lokale veiledningsordninger forankres bredt blant aktørene i organisasjonen, ikke bare hos veilederne, og at det lokalt gjennomføres prosesser der veiledningsordningene forankres i erfarings- og forskningsbasert kunnskap. I artikkelen presenteres et FoU-prosjekt der eiere, ledere, veiledere, nyutdannede lærere og lærerutdannere samskaper et lokalt kunnskapsgrunnlag for veiledningsordningen og nyutdannedes profesjonsstart. Lokale aktørers erfaringer ett år senere viser forbedret veiledning og veiledningsordninger, kollektiv ivaretagelse av nyutdannede lærere, lokal utviklingskompetanse og lokalt engasjement. Er dette spirer til bærekraft?

I artikkel 5.3, *Intern veiledning for nyutdannede barnehagelærere – hva skal til for å lykkes med implementering?* av Magritt Lundestad, vendes blikket mot endrings- og implementeringsprosesser i organisasjoner og hvordan en veiledningsordning med individuell veiledning og gruppeveiledning kan bli institusjonalisert og varig over tid. Studien viser at kombinasjonen intern individuell veiledning og ekstern gruppeveiledning oppleves nyttig og betydningsfull både for faglig utvikling og for å hindre tidlig frafall i yrket, men det kan også være utfordrende å opprettholde den interne individuell veiledningen. Implementering betegnes som en «komplisert konkretiseringsfase».

I artikkel 5.4, *Nyutdannedes forskningskompetanse som ressurs i profesjonsfelleskapet – hvordan veiledere kan bidra*, retter Eli Lejonberg, Tone Søs Kjærnes, Hilde Marie M. Jacobsen og Ole Tobias Mangen oppmerksomheten mot de nyutdannedes kompetanse som potensielle ressurser for profesjonsfelleskapet gjennom sitt arbeid med masteroppgavene i lærerutdanningen. Forfatterne innhenter synspunkter på dette fra lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere på digital plattform. Funnene indikerer at forskningsbasert kunnskap og kompetanse kan være relevant,

og at veiledere har en viktig rolle i å bidra til at nyutdannede læreres kompetanse kan anvendes som ressurs i skolen.

## Redaksjonen takker

- antologiens forfattere for deres forskningsbaserte artikler og for deres engasjement og faglige bidrag i responsgruppene på veien fra abstrakt til antologi
- Utdanningsdirektoratet som finansierer vårt nasjonale nettverk og slik ga økonomisk grunnlag for denne Open Access- publiseringen
- redaktør Maria R. Braadland i Cappelen Damm Akademisk for godt samarbeid gjennom hele prosessen fra ide til publisering av denne antologien. I den sammenheng takker vi også de anonyme fagfellene Cappelen Damm har engasjert og som har bidratt med å kvalitetsutvikle forfatterens arbeid.
- Alle deltakerne i Nettverket for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring som har støttet og på ulike måter bidratt i arbeidet med antologien.

Vi retter vår største takk til nettverkets koordinator, seniorrådgiver Tonje Harbek Brokke ved Universitetet i Sørøst-Norge, som har holdt orden på utallige dokumenter, e-poster og prosesser mellom forfattere, redaksjonen og forlaget.

## Antologiens redaksjon

**Eva Bjerkholt** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsområder er profesjonsfaglig veiledning og lærende kollektive profesjonsfellesskap, overgang fra lærerutdanning til yrke (induction) og oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring. Hun leder det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole», det tverrsektorielle Nordiske nettverket NTI: Nordic Teacher Induction og er en av lederne for det Europeiske tverrsektorielle nettverket TIME: Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe. Hun er forskningsleder for kunnskaps- og forskningsprosjektet STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher.

**Nina Aagesen Vasseljen** er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har vært lærer og leder i grunnskolen i vel 20 år. Nå underviser hun i pedagogikk i grunnskolelærerutdanningene og i videreutdanningsemner innenfor profesjonsfaglig veiledning for lærerstudenter og lærere. Vasseljen leder Ny som lærer i Trøndelag, et samarbeid mellom lærerutdanningene og skole- og barnehageeiere om etablering og videre utvikling av lokale veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Hennes forskningsinteresser er skolebasert kompetanseutvikling, Lesson Study, profesjonsfaglig veiledning, nyutdannede lærere og regionale og lokale veiledningsordninger. Vasseljen er nestleder og medlem av arbeidsutvalget for det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole».

**Anne Kristin Dahl** er universitetslektor emerita ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Hun har 20 års erfaring som lektor i videregående skole. Hun har vært faglig leder av veilederutdanningen ved UiO og har undervist i profesjonsfaglig veiledning og i fagdidaktikk ved Lektorutdanningen og PPU. Hun har hatt ansvar for utvikling av veiledningsordninger ved videregående skoler i Oslo og Akershus og leder nå et nettverk for ledere og veiledere i videregående skole i Oslo. Forskningsinteressene er skolebasert kompetanseutvikling, profesjonsfaglig veiledning, nyutdannede læreres særlige utfordringer og ledes og skolemyndigheters ansvar for lokale og regionale veiledningsordninger. Hun har vært medlem i arbeidsutvalget for det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole».

**Gerd Sylvi Steinnes** er professor i pedagogikk ved Høgskulen i Volda, Institutt for pedagogikk. Hennes forskningsområder er ulike retninger innenfor profesjonsforskning, som profesjonsveiledning og barnehagelærerrolla. Hun har også forsket på didaktisk arbeid i barnehagen. Steinnes er medlem i arbeidsutvalget for det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole». Hun er forskningsleder for KALIBER, et forskningsprosjekt om kvalitet, arbeidsdeling og ledelse i norske barnehager. Steinnes underviser i UH-pedagogiske emner om veiledning av masterstudenter, i veilederutdanning og i master i barnehagekunnskap, og leder oppfølgingen av profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i Møre og Romsdal.

## Referanser

- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: four essays*. (M. Holquist & C. Emerson. Overs.). University of Texas Press.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech genres and other late essays*. (M. Holquist & V. W. McGee, Overs.). University of Texas Press.
- 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.
- Biesta, G. (2022). *World-centred education. A view for the present*. Routledge.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2009). *Bak veiledningens dør - Symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler: Del 1-3 og del 4-6*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction. systems for early career learning*. Kluwer Academic Publishers.
- Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. NKS-forlaget.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. & Havn, V. (2006). *Hjelp til praksisspranget. Evaluering av veiledning av nyutdannede lærere*. Sintef Teknologi og samfunn. [https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering\\_av\\_nyutdannede\\_laerere.pdf](https://www.udir.no/globalassets/files/tall-og-forskning/rapporter/5/evaluering_av_nyutdannede_laerere.pdf)
- Dale, E. L. (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Abstract forlag.
- Fransson, G., & Gustafsson, C. (Red.). (2008). *Newly qualified teachers in northern Europe – comparative perspectives on promoting professional development*. Gävle University Press.
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teacher induction. I J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (Red.) *Past present and future research on teacher induction. An anthology for researchers, policy makers and practitioners*. Rowman & Littlefield Education.
- Gallavara, G., Havre, S., Kristiansen, M., Mork, M. & Sandsmark, J. (2024). Veiledning kan gi overskudd og tid til nødvendig ettertanke. *Kommunal Rapport 23.06*. <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laererstudiet-laereryrket/hva-er-det-med-laereryrket-som-gjor-at-nyutdannede-laerere-trenger-veiledning/391106>
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper*. Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum, L. *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen forlag.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Heikkinen, H. L. T., Jokinen, H. & Tynjälä (Red.).(2012). *Peer-group mentoring for teacher development*. Routledge.
- Heikkinen, H.L.T. et al., (2023). Modell on the content of induction developed in the Nordic Teacher Induction network - NTI. After inspiration from G. Biesta. Modell presented at the ECER conference 2023 in Glasgow.
- Helms-Lorenz, M., Plauborg, H., Heikkinen, H. L. T. & Bjerkholt, E. (Red.).(2025). *Ecologies of teacher induction and mentoring in Europe*. Brill Publisher.
- Hoel, T. L., Hanssen, B., Jakhelln, R. & Østrem, S. (Red.) (2008). *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Tapir.
- Jackhellin, R. (2011). *Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Udir.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>

- Kunnskapsdepartementet (2025). *Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole* (datert 02.05.2025). Regjeringen.no Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole – regjeringen.no
- Kvam, E. K. (2024). *Veiledning og læreres kunnskapsarbeid*. I E. K. Kvam, D. Roness, M. Ulvik, I. Helleve & K. Smith (Red.), *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen* (Kap. 1, 33–51). Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. (3. utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Lekang, T., Olsen, K.-R. & Engvik, G. *Veiledning for nyutdannede lærere – et spill for kvalitetsutvikling i lærerutdanningen?* Nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede lærere, Utdanningsdirektoratet.
- 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 (2025). *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning*, (s. 185–204). Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/255>
- Mausethagen, S. & Smeby, J.-C. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Munthe, E. (2003). *Læreren og læring; mellom usikkerhet og skrår sikkerhet*. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(6), 431–445. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2005-06-05>
- Nielsen K. & Kvale, S. (Red.).(1999). *Mesterlære. Læring som sosial praksis*. Gyldendal Akademisk.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- OECD (1990). *Reviews of National Policies for Education*. OECD. <https://www.oecd.org/education/school/reviewsofnationalpoliciesforeducation.htm>
- OECD (2019). *Education at a Glance 2019*. <https://oecdeditoday.com/education-at-a-glance-2019-key-findings/>
- Olsen, K.-R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R., Jakhelln, R., Madsen, J., Sandsmark, J., & Stenseth, A.-M.H. (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*. Universitet i Sørøst-Norge, skriftserien nr. 105. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/veiledning-i-profesjon-og-utdanning/aktuelt/larerstudenters-forventninger-til-arbeidet-som-profesjonelle-larere>
- Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M., & Heikkinen, H. L.T. (Red.).(2020) *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction*. Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/105>
- Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: a phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring*, 8(2), 145–170. <https://doi.org/10.1080/713685524>
- Schaefer, L., Long, J. S., & Clandinin, D. J. (2012). Questioning the research on early career teacher attrition and retention. *Alberta Journal of Educational Research*, 58(1), 106–121.
- Shanks, R., Tonna, M. A., Krojgaard, F., Paaske, K.A., Robson, D. & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 48(5), 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Shockley, R., Watlington, E., & Felsher, R. (2013). Out on a limb: The efficacy of teacher induction in secondary schools. *NASSP Bulletin*, 97(4), 350–377. <https://doi.org/10.1177/0192636513510595>
- Skagen, K. (red.).(2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.

- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon.
- Skjølsvik, K., (Red.). (2007). *Når starten er god. En artikkelsamling om veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
- Smith, K. & Ulvik, M. (Red.).(2018). *Veiledning av nye lærere*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: mellom refleksjon og kontroll*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning*. [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Tonna, M. A. (2019). The benefits of mentoring newly qualified teachers in Malta. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*. 8(4), 268–284. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-02-2019-0034>
- Tonna, M. A., Bjerkholt, E., & Holland, E. (2017). Teacher mentoring and the reflective practitioner approach. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education*, 6(3), 210–227. <https://doi.org/10.1108/IJMCE-04-2017-0032>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. (2. utg.) Universitetsforlaget.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper: en kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrke*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.

# **Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere**

**DEL 1**



## ARTIKKEL 1.1

# Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i Norge: intensjoner, resultater og utfordringer

Knut-Rune Olsen og Eva Bjerkholt

Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** The chapter describes the development of the Norwegian induction and mentoring programme for newly qualified teachers (NQTs), focusing on intentions, outcomes, and challenges. The presentation is organized into four main phases. The first phase (1990–2003) concerned the establishment of projects and networks and initiatives to support new teachers. In 2003, the national network for mentoring NQTs was established. The second phase (2003–2009) led to the first formal agreement of intent between the Ministry of Education and the Norwegian Association of Local and Regional Authorities (KS), placing mentoring and induction firmly on the agenda. The third phase (2009–2018) was marked by clearer principles and obligations, extending the agreements to include kindergartens. The national network contributed as both observer and provider of research- and experience-based knowledge. The fourth phase, from 2018 onwards, emphasized further development based on Rambøll's evaluation from 2016. In 2022 an Official Norwegian Report (NOU, 2022:13) concluded that voluntary agreements were insufficient. It recommended establishing a statutory right to mentoring and induction for all NQTs in schools and kindergartens. The proposal received broad professional support and was forwarded for political consideration.

**Keywords:** induction phase, induction programmes, newly qualified teachers (NQT), National framework for mentoring newly qualified teachers, policymaking, stakeholders

## Innledning

Våren 2017 fattet det norske Stortinget følgende enstemmige vedtak:

Stortinget ber regjeringen i samarbeid med partene utforme nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere som ivaretar at alle nytilsatte omfattes av ordningen, og som gir rom for lokal tilpasning. (Innst. 182 S. (2016–2017))

Dette vedtaket slo fast at alle nyansatte nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring skulle få mulighet til å delta i en veiledningsordning basert på nasjonale rammer utarbeidet i samråd med partene i arbeidslivet. Vedtaket var en oppfølging av flere tidligere meldinger til Stortinget (jf. St.meld. nr. 48 (1996–97); St.meld. nr. 16 (2000–2001)) og bidro blant annet til i arbeidslivet, som i denne sammenheng viser til de sentrale partnerne, altså arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene som defineres som utviklingspartnere i sektoren og dermed også inkluderer Lærerstudentene i Utdanningsforbundet og Universitets- og Høgskolerådet (UHR-LU). Disse partnerne utviklet og signerte dokumentet «Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2018a).

I denne artikkelen skisserer vi bakgrunnen for og den videre oppfølgingen av Stortingets vedtak. Artikkelen vil vektlegge sentrale politiske dokumenter, nasjonale kartlegginger og evalueringer, samt forsknings- og erfaringsbasert kunnskap. Forfatterne har selv vært aktive i denne historiske utviklingen som lærerutdannere og forskere og bidratt til å etablere og følge opp veiledningsordninger for nyutdannede lærere fra pilotforsøkene i 1998–2001 og fram til i dag. Denne posisjonen har gitt oss verdifull innsikt i prosessene, da spesielt fra lærerutdanningens perspektiv. Selv om forfatterne alene har det hele og fulle ansvaret for artikkelens innhold og perspektiver, er teksten også drøftet med deltakere i forskningsprosjektet STEP (Olsen et al., 2022). Disse deltakerne er forskere fra Universitet i Sørøst-Norge og UiT Norges arktiske universitet, fra Lærerstudentene i Utdanningsforbundet, Utdanningsforbundet som er lærerprofesjonens største lærerorganisasjon og KS – kommunesektorens interesseorganisasjon, utviklingspartner og landets største offentlige arbeidsgiverorganisasjon (heretter referert til som KS). På denne måten ønsker vi å ivareta ulike aktørperspektiver på arbeidet med veiledningsordninger for nyutdannede lærere i Norge. Forfatternes intensjoner er å belyse faser og milepæler og sentrale diskurser og spenninger som har

preget utviklingen og fått betydning for arbeidet med veiledningsordninger for nyutdannede lærere.

Artikkelen har to formål. For det første representerer det en verdi i seg selv å lage en historisk sammenfatning av hovedtrekk når det gjelder intensjoner, formål og erfaringer som har preget utviklingen av veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring i Norge de siste 25 årene. For det andre vil det å ha kjennskap til denne historien kunne bidra i prosessen med å videreutvikle og iverksette gode overgangs- og veiledningsordninger for nyutdannede lærere.

I Norge har veiledning som strategi for profesjonell utvikling hatt en sentral plass i oppfølgingen av nyutdannede lærere. Samtidig har det foregått en mer eller mindre kontinuerlig faglig diskurs om veiledningens egenart, mål og betydning sett i forhold til andre tiltak som kan inngå i overgangsordninger for nyutdannede lærere (Bjerkholt, 2010; Lauvås & Handal, 2014; Sundli, 2007; Tonna et al., 2025). Dette er i seg selv et sentralt, men svært omfattende tema som rammene for denne artikkelen ikke tillater at vi utdyper. I denne artikkelen retter vi søkelyset mot utfordringer knyttet til utbredelse og i noen grad kvalitetsutvikling av veiledningsordningene. Artikkelen er derfor i hovedsak basert på dokumentanalyse (Asdal & Reinertsen, 2020) av offentlige utredninger, meldinger, nasjonale kartlegginger og evalueringer som reflekterer intensjoner og resultater knyttet til veiledningsordninger for nyutdannede lærere på nasjonalt nivå. Artikkelen er en oppdatering og videreutvikling av en tilsvarende analyse publisert i den internasjonale antologien *New teachers in Nordic countries – Ecologies of mentoring and induction* (Olsen et al., 2020).

Innledningsvis skisseres de historiske hovedlinjene i arbeidet med å tilrettelegge for veiledningsordninger for nyutdannede lærere i Norge med hovedvekt på tidsperioden fra slutten av 1990-tallet og fram til dags dato. Framstillingen er organisert kronologisk med referanse til det vi har definert som fire hovedfaser. Den første omfatter perioden fra 1990-tallet og fram til det nasjonale kompetansenettverket for veiledning av nyutdannede lærere ble opprettet i 2003. Den andre fasen strekker seg fra 2003 fram til 2009 da vi fikk den første intensjonsavtalen mellom staten, ved Kunnskapsdepartementet (KD), og arbeidsgiversiden, ved KS, om veiledningsordninger for alle nytilsatte nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Den tredje fasen strekker seg fram til 2018 da representanter for de berørte partnerne samt statlige myndigheter signerte dokumentet som omfattet «prinsipper og forpliktelser for veiledning

av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Den fjerde fasen omfatter den videre utviklingen med bakgrunn i Rambølls evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen (Rambøll, 2021, 2022a) og NOU 2022: 13 (2022) *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling i barnehage og skole*.

Avslutningsvis sammenfatter vi våre hovedfunn og drøfter følgende problemstilling: Hvilke utfordringer og muligheter står man overfor i det videre arbeidet med å tilrettelegge veiledningsordninger for nyutdannede lærere i Norge?

## Fra pilotforsøk til nasjonalt prosjekt

I 1982 publiserte Karl Øyvind Jordell resultatene fra en spørreundersøkelse blant nyutdannede grunnskolelærere om overgangen fra lærerutdanning til å bli lærer i skolen (Jordell, 1982). Jordell konkluderte med at det var behov for å forske på overgangen, forberede avgangsstudentene på transformasjonen fra å være student til å bli lærer, samt sette i verk tiltak rettet mot nyutdannede lærere i skolen. Han framhevet skoleledernes særlige ansvar for å legge forholdene best mulig til rette for nye lærere. Videre foreslo han å starte utprøving av ulike modeller for veiledning og å bevilge midler til reduksjon i arbeidstiden for både de nyutdannede og veilederne som kompensasjon for det merarbeidet tiltakene medførte. Han pekte også på behovet for et tettere samarbeid mellom arbeidsgiversiden og lærerutdanningene for å sikre kvaliteten og driften av tiltakene (Bjerkholt, 2013, s. 13; Jordell, 1982, s. 450–451).

Jordels undersøkelse omfattet kun lærere i grunnskolen, og forslagene ble ikke fulgt opp politisk. Det var først etter at OECD i 1990 etterlyste en mer effektiv og systematisk ordning med oppfølging av nye lærere i Norge, at spørsmålet for alvor ble satt på den politiske agendaen (NOU 1996: 22). Det medførte at Kunnskapsdepartementet i St.meld. nr. 48 (1996–97) foreslo å innføre et kandidatår med sertifisering av grunnskolelærere etter endt grunntutdanning. I høringen som etterfulgte stortingsmeldingen, fikk forslaget sterk kritikk, og flere av høringsuttalelsene blant annet fra utdanningsdirektørene (nå Statsforvalteren), inneholdt forslag om forsøk med veiledning for nyutdannede lærere som et alternativt tiltak.

Departementet valgte å følge høringssvarene og inviterte alle universitets- og høyskoleinstitusjonene (UH-institusjonene) som tilbød lærerutdanning, til å søke midler til pilotforsøk med veiledningsordninger for

nyutdannede lærere. Kravet var at lærerutdanningene skulle stå som faglig ansvarlig, men inngå forpliktende samarbeid med skole- og barnehageeiere, regionale myndigheter som utdanningsdirektør og fylkesmannsembetet og arbeidstaker- og arbeidsgiverorganisasjonene (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1997).

Med denne utlysningen ble det foretatt viktige utdanningspolitiske valg som skulle vise seg å ha stor betydning for den videre utviklingen av arbeidet med veiledningsordninger for nyutdannede lærere i Norge (Bjerkholt, 2010, 2013; Skagen, 2013). For det første fikk lærerutdanningene med dette utvidet sitt ansvarsområde til også å omfatte tiltak rettet mot nyutdannede lærere. Det andre var at ordningen skulle utvikles i samarbeid med arbeidsgiver- og arbeidstakerorganisasjonene og representanter fra regionale og kommunale myndigheter i form av et partnerskapssamarbeid. Det tredje var at tiltaket skulle sees som et samarbeidsområde for utvikling av kvalitet både i lærerutdanningene og i barnehager og skoler generelt (Bjerkholt, 2013). Det fjerde prinsippet var at veiledningen skulle ta utgangspunkt i den enkelte nyutdannedes forutsetninger og behov, og ikke baseres på forhåndsbestemt tematikk. På denne måten speilet departementets utlysning den tidens dominerende kunnskapsregime innen veiledning i lærerutdanningene i Norge (Sundli, 2001, 2007), veiledningsstrategien *handling og refleksjon* (Handal & Lauvås, 1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014).

I perioden fra 1998–2002 finansierte Kunnskapsdepartementet to pilotprosjekter for å utforske veiledning som tiltak i oppfølging av nyutdannede lærere. Det ene prosjektet var anonymisert. Dette prosjektet hadde nyutdannede allmennlærere (nå grunnskolelærere) som målgruppe og la opp til reflekterende veiledning både enkeltvis og i grupper på tvers av skoler. Det andre ble ledet av Sidsel Hauge ved Høgskolen i Oslo (nå OsloMet – storbyuniversitetet). Dette prosjektet rettet seg mot nyutdannede førskolelærere (nå barnehagelærere) og var også basert på reflekterende veiledning, men la kun opp til veiledning i grupper på tvers av barnehager.

## Fra prosjekt til nasjonalt tiltak

Begge prosjektene (Bjerkholt, 2002; Hauge, 2001) ble vurdert som svært vellykkede (Speitz, 2000; St. Meld. 16 (2001–2002)), og veiledning av nyutdannede lærere ble på bakgrunn av dette lansert som et nasjonalt prosjekt

i 2003. Det ble satt av statlige midler som åpnet for at flere universiteter og høyskoler med lærerutdanninger kunne slutte seg til arbeidet.

For å koordinere og kvalitetsutvikle lærerutdanningsinstitusjonenes (UH-institusjoner) arbeid med veiledningsordninger opprettet Kunnskapsdepartementet høsten 2003 et nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring. Nettverkets medlemmer var faglige nøkkelpersoner ved de universitetene og høyskolene som deltok i arbeidet. Nettverket har i hele perioden fram til dags dato bidratt med erfarings- og forskningsbasert kunnskap og vært en sentral samtalepartner for statlige myndigheters faglige arbeid med å tilrettelegge veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole.

Responsen fra lærerutdanningene var svært positiv, og f.o.m. studieåret 2004–2005 omfattet det nasjonale nettverket representanter fra UH-institusjoner i alle regioner, samt representanter fra Utdanningsforbundet, Lærerstudentene og KS. Prosjektet var i utgangspunktet planlagt avgrenset til perioden 2003–2007, men Sintefs nasjonale evaluering (Dahl et al., 2006) dokumenterte svært positive effekter av de tiltakene som var iverksatt (Dahl et al., 2006, s. IV). Ordningen ble derfor besluttet videreført, og UH-institusjonenes bidrag i arbeidet har fram til dags dato blitt finansiert via årlige bevilgninger over statsbudsjettet.

Det nasjonale nettverket var i utgangspunktet primært tiltenkt rollen som en arena for erfaringsdeling og kvalitetsutvikling av veiledningsordningene, men i Sintef sin evalueringsrapport fra 2006 ble også betydningen av nettverkets arbeid med forskning og som faglig forum framhevet:

Det er som følge av veiledning av nyutdannede lærere kommet flere forskningsbidrag og formidling om nyutdannedes situasjon i fagtidsskrifter. Nettverket for kompetanseutvikling med fokus på nyutdannede spiller også en viktig rolle som en arena for utveksling av erfaringer og kunnskap om nyutdannede lærere. Det er dermed i ferd med å utvikle seg et eget kunnskaps- og forskningsfelt om nyutdannede i arbeid. (Dahl et al., 2006, s. 24; Engvik et al., 2009).

Den samme evalueringen viste imidlertid at det kun var et fåtall av de nyutdannede lærerne som var omfattet av veiledningsordningene. I 2005 var det registrert ca. 320 nyutdannede som fikk veiledning via denne nasjonale satsingen. Av disse var ca. 100 nyutdannede barnehagelærere, ca. 150 lærere i grunnskolen og i underkant av 70 lærere i videregående opplæring (Dahl et al., 2006, s. V).

## Fra prosjekt til nasjonale rammer

St.meld. nr. 11, *Læreren: Rollen og utdanningen* (2008–2009) fastslo at regjeringen ønsket å videreutvikle ordningen med veiledning for nyutdannede lærere som et nasjonalt tiltak, og den politiske behandlingen av meldingen viste at det var bred enighet om dette (Bjerkholt, 2013, s. 20). Forslaget om kandidatår med sertifisering fra St.meld. nr. 48 (1996–97) ble relansert i meldingen (St. Meld. nr. 11, 2009), blant annet med henvisningene til at det på dette tidspunktet ble arbeidet med en sertifiseringsordning for lærere i Sverige som omfattet et obligatorisk kandidatår med godkjenningsordning for nye lærere (Fransson, 2010, 2020; Gustafson & Fransson, 2012). Også denne gangen ble forslaget lagt bort blant annet som følge av motstand fra lærerorganisasjonene.

Meldingen ble fulgt opp ved at det ble inngått en intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet (KD) og KS der begge parter forpliktet seg til å arbeide målrettet for at alle «nytilsatte nyutdannede pedagoger i grunnskolen og videregående opplæring fra skoleåret 2010–2011, og alle nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen fra skoleåret 2011–2012», skulle få tilbud om veiledning (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009). Avtalen presiserte at arbeidsgiver var formelt ansvarlig for alle opplæringstiltak rettet mot sine medarbeidere. Det innebar en markering av at UH-sektorens medvirkning i veiledningstiltakene måtte forankres og avtales med skole- og barnehageeier.

Sett i et internasjonalt perspektiv representerer denne formaliseringen av samarbeidet mellom statlige myndigheter, partene i arbeidslivet og UH-sektoren et særtrekk i det norske arbeidet med å sikre nyutdannede lærere en god overgang fra grunnutdanningen til arbeidet i skole og barnehage. Dette samarbeidet er siden videreført i forskning og i utviklingen av politikk på feltet (Olsen et al., 2022).

Med utvidelsen av veiledningsordningen for nyutdannede lærere ble det behov for å styrke utdanningen av veiledere. Det ble derfor oppnevnt en nasjonal arbeidsgruppe som fikk i oppdrag å utvikle en rammeplan på bachelornivå for et videreutdanningstilbud (30 STP) som skulle kvalifisere erfarne lærere som veiledere for nyutdannede lærere (Oppdragsbrev 33-09 Utdanning av veiledere for nyutdannede lærere – forvaltning av midler). Med mindre justeringer gjaldt denne rammeplanen fram til 2019.

I perioden fra 2007 og fram til 2014 ble det gjennomført tre nasjonale kartlegginger for å dokumentere effekten av de tiltakene som ble

iverksatt. To av disse ble gjennomført i regi av Kunnskapsdepartementet og KS (Kunnskapsdepartementet & KS, 2011, 2012). En tredje undersøkelse ble gjennomført i regi av Utdanningsforbundet (Fladmoe & Karterud, 2012). Mens de to statlig initierte undersøkelsene i hovedsak innhentet data fra nyutdannede og ledere i skoler og barnehager, omfattet Utdanningsforbundets undersøkelse også data fra de nyutdannedes veiledere. I KD og KS sin kartlegging fra 2012 mente man å kunne fastslå at 72 % av lærerne i skolesektoren var «omfattet av en veiledningsordning». Tilsvarende tall for barnehagelærere var 63 %, men rapporten ga lite informasjon om omfang og kvalitet i de aktuelle veiledningsordningene. Utdanningsforbundets undersøkelse fra 2011 omfattet kun lærere i grunnskolen og konkluderte med at om lag 40 % av de nyutdannede var omfattet av en veiledningsordning (Harsvik & Nordgård, 2011).

Sett i lys av tilsvarende tall fra 2006-undersøkelsen viste de nevnte kartleggingene en klar økning i antallet nyutdannede som var omfattet av en veiledningsordning, men det er grunn til å anta at metodologiske utfordringer blant annet knyttet til definisjon og avgrensning av kjernebegreper som veiledning og veiledningsordninger, svekket reliabiliteten av resultatene. Denne antakelsen har støtte i resultatene fra en internasjonal undersøkelse publisert i 2018. *Teaching and Learning Survey* (TALIS) er rettet mot ungdomstrinnet og kartlegger lærere og skolelederes yrkeshverdag og arbeidsbetingelser i en rekke land i og utenfor Europa. En ny tilsvarende kartlegging er forventet publisert høsten 2025. I en norsk sammenfatning av hovedfunnene fra TALIS 2018 (Trondsen et al., 2019), framheves svak oppfølging av nyutdannede lærere som å gi særlig grunn til bekymring. Det vises til at kun 18 % av de nyutdannede lærerne på ungdomstrinnet i Norge oppga at de har fått tildelt en veileder ved den skolen de arbeider på. Det var lavere enn gjennomsnittet for alle landene sett under ett og om lag på samme nivå som Sverige og Danmark. De norske forskerne som deltok i TALIS-undersøkelsen, legger til at «andelen rektorer som rapporterer at skolen tilbyr slike innføringsaktiviteter er betydelig høyere enn lærernes svar skulle tilsi» (Trondsen et al., 2019, s. 5). De viser til at denne typen sprik ikke er uvanlige i sammenligninger på tvers av leder- og ansattroller siden «respondenter kan være tilbøyelig til å tilpasse svaret sitt slik at det blir mer akseptabelt» (Trondsen et al., 2019, s. 5). De konkluderer med at det likevel så ut til at «oppfølging av nyutdannede lærere fortsatt er forbeholdt de få, og at det er behov for mer forpliktende retningslinjer for veiledningsordningen i Norge» (Trondsen et al., 2019, s. 16).

I perioden fra 2014–2016 ble det på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet gjennomført en omfattende nasjonal evaluering av veiledningsordninger for nyutdannede lærere (Rambøll, 2016). Formålet med undersøkelsen var å gi svar på to hovedspørsmål:

1. Bidrar veiledningsordningen til å sikre god overgang mellom utdanning og yrke, og til å rekruttere, utvikle og beholde dyktige barnehagelærere og lærere?
2. Gir veilederutdanningen kompetanse og ferdigheter til god utøvelse som veileder?

Evalueringen var mer omfattende enn tidligere kartlegginger og bygget på dokumentstudier, casestudier av utvalgte kommuner og spørreundersøkelser rettet mot ulike aktørgrupper. I casestudiene ble tilbydere av veilederutdanningen (universiteter og høyskoler), barnehage- og skoleeiere, ledere i barnehager og skoler, veiledere i barnehage og skole og nytilsatte nyutdannede intervjuet. Når det gjaldt veilederutdanningen, ble det gjennomført én spørreundersøkelse til alle kandidater på veilederutdanningen i tidsperioden 2011–2015 og én før- og ettermåling for kandidater som gjennomførte veilederutdanningen studieåret 2015/2016.

Resultatene fra undersøkelsen ble presentert i form av to rapporter. Den første av disse omfattet i hovedsak kvalitative intervjudata, mens den andre formidlet resultatene fra den kvantitative delen med empiri innhentet via spørreskjemaer (Rambøll, 2015, 2016).

Når det gjaldt det første av hovedspørsmålene i den kvantitative studien slås det fast at de nyutdannede lærerne generelt sett mente at veiledningen «gir dem mer trygghet og bidrar til bevisstgjøring av egen kompetanse». Videre framkom det at veiledningen reduserte «praksissjokket» og gjorde dem tryggere i lærerrollen (Rambøll, 2016, s. 2–3).

Den kvantitative delen viste at om lag 60 % av de nyutdannede som svarte på undersøkelsen, var omfattet av en veiledningsordning. Tallene var omtrent like for skole og barnehage. Med henvisning til undersøkelsen fra 2012 konkluderer rapporten med at «Det kan derfor stilles spørsmål om ordningen har spredd seg ytterligere de to siste årene» (Rambøll, 2015, s. 2). Videre viste tallene at halvparten av de nyutdannede som fikk veiledning, hadde avsatt tid til dette i sin arbeidsplan. Når det gjaldt veilederne, hadde halvparten av dem formell utdanning i veiledning, og kun én av fem oppga at de fikk lønn for arbeidet. Generelt viste resultatene at det

var svært stor spredning i omfang og kvalitet i veiledningsordningene (Rambøll, 2016).

Når det gjaldt hovedspørsmål 2, viste det seg at studentene var meget tilfredse med kvaliteten i veilederutdanningene, men at utdanningstilbudene var svært ulike i omfang og innhold. 38 % av respondentene rapporterte at de kun hadde fullført første modul (15 stp.).

Resultatet av kartleggingen ble av mange vurdert som nedslående, særlig med tanke på at mange nyutdannede fortsatt ikke var omfattet av noen form for veiledningsordning.

Utdanningsforbundets studentorganisasjon Pedagogstudentene (nå Lærerstudentene i Utdanningsforbundet) var særlig aktive i arbeidet med å få politisk oppmerksomhet om saken. De hadde tett kontakt med Nettverket for veiledning av nyutdannede om forskningsresultater og informerte de politiske partiene om blant annet forskningsbasert dokumentasjon som viste betydningen av veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Resultatet ble som kjent et enstemmig vedtak i Stortinget våren 2017 om å iverksette tiltak med formål om å sikre at alle nyutdannede lærere skulle få tilbud om veiledning i overgangen fra utdanning til yrket som lærer.

## **Nasjonale rammer for veiledning: prinsipper og forpliktelser**

Vedtaket i Stortinget i 2017 vitnet om politisk vilje til å ivareta nyutdannede lærere i den krevende overgangen fra grunnutdanning til yrket som lærer i barnehage og skole. Det kan også forstås som et signal om at man fra politisk hold forventet økt handlekraft og raskere framdrift i arbeidet med å etablere veiledningsordninger som omfatter alle nytilsatte nyutdannede lærere.

Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet fikk i oppdrag å følge opp stortingsvedtaket ved å utvikle det som ble referert til som felles nasjonale rammer for en veiledningsordning for nyutdannede lærere. Formålet med de nasjonale rammene var å øke antallet nyutdannede som fikk et likeverdig tilbud om veiledning av god kvalitet.

Utdanningsdirektoratet skulle blant annet lede arbeidet med å:

- 1) utarbeide en faglig veileder til støtte for skole- og barnehageeiere som ifølge Opplæringsloven kap. 17 har det formelle ansvaret for å iverksette ulike typer opplæringstiltak for sine ansatte – dvs. også nyutdannede lærere

- 2) utarbeide faglige rammer for en veilederutdanning på masternivå (30 studiepoeng) som tilbud til erfarne lærere som ønsker å veilede nyutdannede lærere (Prinsipper og forpliktelser, 2018, justert 2025)
- 3) utlyse oppdrag til universitets- og høyskolesektoren om å tilby denne veilederutdanningen i tråd med vedtatte rammer for utdanningstilbudet
- 4) gjennomføre en nasjonal evaluering for å kartlegge i hvilken grad implementeringen av de nasjonale rammene ivaretok Stortingets uttalte målsetting om at ordningen skulle omfatte alle nyutdannede lærere

Det ble også opprettet en arbeidsgruppe bestående av partnerne i sektoren som fikk i oppdrag å utforme «prinsipper og forpliktelser» for det videre samarbeidet om styrking av veiledningsordningene. Arbeidet ble ledet av representanter for Kunnskapsdepartementet. Lærerutdanningene deltok med representanter for UHR-LU. Partnerne fra arbeidsgiversiden var representert ved KS og representanter fra private aktører i barnehage og skole. Partnerne fra arbeidstakersiden var representert ved Utdanningsforbundet, Skolenes Landsforbund, Skolelederforbundet og Norsk Lektorlag. I tillegg var studentorganisasjonen i Utdanningsforbundet, Lærerstudentene, representert. Det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere deltok som observatør og faglig støtte for alle partnerne i arbeidet med avtalen.

Arbeidet med å utarbeide felles prinsipper og forpliktelser for veiledning for nyutdannede lærere viste seg å være krevende og tok om lag ett år. Det var særlig retningslinjer mht. detaljeringsgrad, omfanget av tiltakene, finansiering og i hvilken grad prinsippene kunne forplikte sektoren det var uenighet om. Lærerorganisasjonene og studentorganisasjonen ønsket mer forpliktende retningslinjer med minstekrav til omfang av veiledning, kompensasjon knyttet til medgått tid til veiledning både for den nyutdannede og for veileder, samt krav om formell veilederkompetanse for å være veileder. KS som interesseorganisasjon og utviklingspartner for arbeidsgiversiden ønsket handlefrihet for den enkelte kommune for å sikre lokal tilpasning av tiltakene.

Forpliktende retningslinjer knyttet til lønn og kompensasjon for medgått arbeidstid for nyutdannede og veiledere er områder som formelt sett må avgjøres av partene i forhandlinger. Hvor langt man kunne strekke seg i detaljeringen av forpliktelser, ble derfor en utfordring som bidro til at en av partnerne, Skolenes Landsforbund, valgte ikke å signere dokumentet. Skolenes Landsforbund informerte i etterkant sine medlemmer om at de

ikke ønsket å signere avtalen fordi de ikke ville forplikte sine medlemmer på en avtale som kunne gi ytterligere arbeidsoppgaver uten at dette ble kompensert av arbeidsgiver.

Resultatet ble et signert dokument med form som en intensjonsavtale som skisserte prinsipper og forpliktelser for en nasjonal veiledningsordning som skulle omfatte alle nye lærere i barnehage og skole de to første årene i arbeid etter avsluttet grunnutdanning. Tiltakene skulle tilpasses ut fra lokale forutsetninger, men var forventet å være i tråd med prinsippene partnerne var enige om. Veiledningen skulle bidra til å skape en god sammenheng mellom profesjonskvalifiseringen i lærerutdanningen og videre profesjonsutvikling i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2018, justert 2025). Det ble framhevet at veiledningen skulle baseres på forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra utdanning til yrke, anerkjenne de nyutdannedes kompetanse og ta utgangspunkt i deres forutsetninger og behov.

Teksten omfattet også presiseringer og definisjoner av sentrale begreper. En *kvalifisert veileder* skulle ha formell veilederkompetanse og minimum tre års yrkeserfaring som lærer. Begrepet veiledning er definert som «En planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6, begrepet veiledning justert til profesjonsfaglig veiledning, 2025). Det ble lagt til grunn at veiledningen fortrinnsvis skulle gis av formelt kvalifiserte veiledere som holdt seg faglig oppdatert. Det ble også understreket at en veileder ikke burde stå i et formelt lederforhold til de nyutdannede lærerne. Videre ble det pekt på betydningen av at veiledningsordningene skulle ha en hyppighet og et omfang som ga et reelt grunnlag for å forvente at veiledningen bidro til læring og utvikling. Dette var viktig med tanke på den store spredningen i kvaliteten og omfanget av veiledningsordningene som var avdekket i tidligere evalueringer (Rambøll, 2016).

For å styrke implementeringen av de nasjonale rammene, ble det i statsbudsjettet for 2019 for første gang lagt inn øremerkede midler rettet mot arbeidsgiversiden for å styrke veiledningstiltakene for nyutdannede lærere. Bevilgningen var på 62 millioner kroner, men gjaldt kun nyutdannede lærere i grunnskolen. Det vil si at veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere i videregående opplæring ikke var omfattet av tiltaket. Denne tilskuddsordningen har blitt videreført de påfølgende budsjettårene.

Videre ble det iverksatt en ny bredt anlagt kartlegging, også denne gangen utført av Rambøll på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet. Formålet med kartleggingen var å evaluere:

- I hvilken grad får de nyutdannede nytilsatte lærerne veiledning?
- I hvilket omfang har barnehage- og skoleeierne en veiledningsordning?
- Etterleves prinsippene for veiledningen?
- Hvilken virkning kan vi se av tilskuddet?

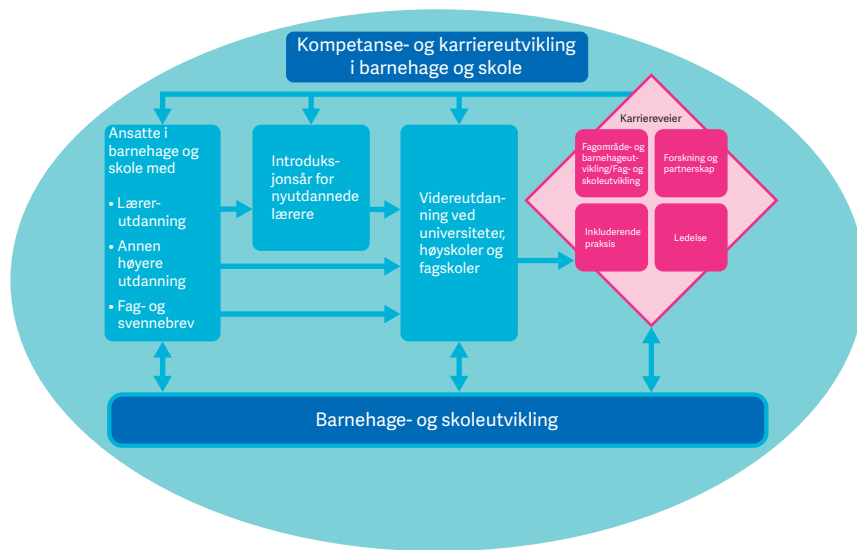
(Rambøll, 2021, s. 3)

I perioden fra 2020–2022 ble det publisert tre rapporter som hadde som formål å avdekke i hvilken grad Stortingets vedtak fra 2017 og de nasjonale rammene var fulgt opp. Den første av rapportene (Rambøll, 2020) viste en moderat økning i antallet nyutdannede lærere som ble omfattet av veiledningsordninger sammenlignet med resultatene fra 2016-undersøkelsen. Sluttrapporten (Rambøll, 2021) omfattet data innsamlet i 2020 i en periode som var sterkt preget av koronapandemien. Dessuten ble utvalgsstrategien for utsending av spørreskjema til nyutdannede lærere og deres veiledere endret slik at resultatene som gjelder antall nyutdannede som fikk veiledning, ikke var direkte sammenlignbare med kartleggingene som ble publisert i 2016 og 2020.

Den tredje og foreløpig siste rapporten fra Rambøll ble publisert i 2022 (Rambøll, 2022) og hadde som formål å avdekke om den statlige tilskuddsordningen til veiledningstiltak for grunnskolen hadde hatt ønsket effekt. Rapporten viste at kommunene og private skoleeiere i stor grad hadde benyttet anledningen til å søke om midler fra ordningen, og at det hadde gitt en moderat økning i omfang og utbredelse av veiledningsordningene. Ordningen ble karakterisert som «lite byråkratisk» i den forstand at den hadde enkle retningslinjer og rutiner når det gjaldt prosedyrer knyttet til søknad og rapportering på bruk av midlene. På den andre siden pekes det på at «hverken skoleeier eller skoleleder har detaljert innsikt i hva midlene brukes til konkret, og det er grunn til å drøfte hvorvidt midlene anvendes til det formålet de er bestemt for» (Rambøll, 2022, s. 4).

## **Fra nasjonale rammer til et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling i barnehage og skole?**

I 2021 ble det oppnevnt et offentlig utvalg som fikk i oppdrag å utrede og foreslå nye modeller for etter- og videreutdanning for lærere og andre ansatte i barnehage og skole. Innstillingen fra utvalget ble publisert i september 2022 (NOU 2022: 13). I utredningen la utvalget fram følgende modell:



(NOU 2022: 13, s. 17)

Slik det framgår av modellen, foreslår utvalget at det de refererer til som et «introduksjonsår for nyutdannede lærere», skal inngå som en integrert del av et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling for lærere i skole og barnehage. Slik utvalget bruker begrepet introduksjon, samsvarer det langt på vei med betydningen av det internasjonalt sett anerkjente begrepet «induction programmes». Induction som faglig term viser til at alle nyutdannede lærere gjennomlever en intensiv overgangsfase fra utdanning til yrke, som kan strekke seg over en periode på tre til fem år uavhengig av om de deltar i tilrettelagte overgangsordninger eller ei. Denne fasen utgjør en svært betydningsfull lærings-, sosialisering- og identitetsutviklingsfase, og derfor har en rekke land formaliserte tiltak i form av induction-programs (Bjerkholt, 2013, 2017; Britton et al., 2003; Feiman-Nemser, 2010; Kelchtermans, 2009). En inkludering av denne overgangsperioden i et helhetlig system for livslang læring bygger derfor opp om en forståelse av profesjonell utvikling som et kontinuum fra rekruttering til lærerutdanningene, via lærerkvalifisering i lærerutdanningene til overgangsfasen fra utdanning til yrke (induction phase) og de etter- og videreutdanningsordningene som tilbys lærere gjennom hele deres yrkesaktive karriere (Helm-Lorenz et al., 2025; Tonna et al., 2025).

Med henvisning til TALIS 2018 (OECD, 2018) og de nasjonale kartleggingene gjennomført av konsultantselskapet Rambøll, konkluderes det i NOU 2022: 13 med at «På tross av flere tiltak, forsøk og avtaler inngått de

siste årene, er det fortsatt en for stor del nyutdannede som ikke får veiledning» (s. 160). Videre er det utvalgets vurdering «at gode intensjoner har ikke vært nok til å realisere målet om at alle nyutdannede lærere skal få en god overgang fra studier til arbeidet» (s. 161). Utvalget foreslo derfor at man forskriftsfestet retten til ett introduksjonsår for alle nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring, og at 10 % av arbeidstiden til nyutdannede skulle avsettes til å delta i introduksjonstiltakene.

Videre pekte utvalget med henvisning til forskning på at selv om veiledning med en kvalifisert veileder er «den tydeligste komponenten i de fleste introduksjonsprogrammer» (s. 151), må tiltakene også omfatte et sett av aktiviteter som inngår i en samlet og målrettet strategi for profesjonell utvikling, og forebygge frafall fra yrket. I tillegg til veiledning må derfor en systemisk tilnærming til overgangsordninger også omfatte tilrettelagt «faglig samarbeid med kolleger, nettverksmøter, observasjon av undervisning, lederstøtte og tidskompensasjon samt kurs og seminarer for nyutdannede og eventuelt også deres veiledere» (s. 151). Utvalget understreket at tiltakene ikke må oppfattes som kompensatoriske i den forstand at de er ment å veie opp mangler i den kompetansen de nyutdannede har med seg fra utdanningen. Tvert imot understreket utvalget at overgangsordningene må ta høyde for at de nyutdannede lærerne har med seg en utdanning og erfaringer som representerer et potensielt tilskudd til læring og utvikling også for deres kolleger og de enhetene de arbeider ved.

Konklusjonen i NOU 2022: 13 var entydig: På tross av de nasjonale rammene, intensjonsavtalen mellom partene og tilskuddsordningen for veiledningstiltak for nyutdannede lærere i grunnskolen, var det fortsatt langt fram til at alle nyutdannede var omfattet av en veiledningsordning slik Stortinget forutsatte i vedtaket fra 2017. De framhevet også, i likhet med prinsippene for veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2018) at tiltakene skulle støtte opp om de erfaringene og den kompetansen de nyutdannede lærerne har med seg fra lærerutdanningen og bidra til videre profesjonell utvikling som lærer (Tønna et al., 2025).

I høringsrunden som fulgte publiseringen av NOU 2022: 13, viste det seg å være bred oppslutning om utvalgets forslag om forskriftsfesting av en introduksjonsordning for nyutdannede lærere. Ved høringsfristens utløp i februar 2023 hadde det kommet inn 239 uttalelser fra en lang rekke offentlige etater, kommuner og fylkeskommuner, universiteter og høyskoler og berørte organisasjoner i samfunns- og arbeidsliv. Utdanningsdirektoratet

hadde oppdraget med å sammenfatte og videresende resultatene av høringen til videre faglig og politisk behandling (Utdanningsdirektoratet, 2023). Når sagt alle skoler og om lag halvparten av norske barnehager er kommunale eller fylkeskommunale, noe som innebærer at kommunen eller fylkeskommunen har det formelle ansvaret for alle opplæringstiltak rettet mot ansatte lærere (Opplæringslova, 2023, kap. 17). I alt kom det inn 74 høringsvar som representerte om lag 100 kommuner. Kun én av disse kommunene svarte nei på spørsmålet om de støttet forslaget om rett til introduksjonsår for nyutdannede lærere, men de fleste tok i sitt ja forbehold om at en slik ordning måtte følges opp med statlig finansiering. Samtlige fylkeskommuner med ansvar for videregående opplæring svarte også ja med forbehold om statlig finansiering.

Sammenfattet kan man slå fast at høringssvarene vitner om en bred faglig begrunnet enighet om behovet for en forutsigbar og bærekraftig overgangsordning for alle nyutdannede lærere i barnehage og skole med veiledning som en sentral bestanddel. En eventuell forskriftsfesting av en slik ordning vil imidlertid få tariffmessige og økonomiske konsekvenser som partene må bli enige om gjennom forhandlinger.

Når det gjaldt partnerne i arbeidslivet, gjentok blant annet Utdanningsforbundet i høringen kravet om at både veileder og nyutdannet måtte få medgått arbeidstid kompensert. De krevde også at veilederutdanningene måtte styrkes slik at alle nyutdannede kunne få tilgang til en veileder med formell kompetanse i veiledning, og at en introduksjonsordning som kun omfattet ett år, representerte en svekkelse sett i lys av intensjonsavtalen fra 2018 der tiltakene var forutsatt å vare over to år. I sitt høringsvar forutsatte KS at en eventuell forskriftsfestet rett til ett introduksjonsår for alle lærergrupper «må fullfinansieres av staten».

## **Hvilke utfordringer står man overfor i det videre arbeidet med å tilrettelegge veiledningsordninger for nyutdannede lærere?**

Forskning viser at avgangsstudentene fra dagens grunnskolelærerutdanning uttrykker stor bekymring for at de mangler praktisk opplæring og ferdigheter i en rekke sentrale oppgaver for lærere. Det gjelder eksempelvis å utarbeide og følge opp individuelle opplæringsplaner,

samarbeid med foresatte og skolens hjelpetjenester, undervisning av minoritetsspråklige elever og oppgaver knyttet til kontaktlærerrollen (Olsen et al., 2022). Selv om disse temaene inngår i undervisningen i lærerutdanningen, er dette eksempler på avanserte ferdigheter og kompetanse (Grimen, 2008) som krever veiledning og erfaringsbasert læring over lengre tid enn det dagens lærerutdanning tar høyde for. Det samme bildet avtegner seg også for nyutdannede barnehagelærere både når det gjelder foreldresamarbeid, tilrettelegging av lek og læring for barn med særskilte vansker og håndtering av rollen som pedagogisk leder i heterogene faglige miljøer (Eik et al., 2016). Dette understreker betydningen av tilrådingen i NOU 2022: 13 om at en helhetlig og systemisk og forankret overgangsordning for nyutdannede lærere må omfatte både veiledning enkeltvis og i grupper og målrettet erfaringsbasert læring knyttet direkte til samarbeidet med nære kolleger. Både norsk (Antonsen, et al., 2024; Olsen et al., 2022) og internasjonal forskning (Tonna et al., 2020; Toom & Husu, 2021), viser at dette kan motvirke den usikkerheten både avgangsstudenter fra lærerutdanningen og nyutdannede lærere opplever, og forebygge frafall fra læreryrket.

I alle kartlegginger og evalueringer av veiledningsordningene i norsk skole og barnehage siden 2006 har anslag over antallet nyutdannede som har vært omfattet av tiltakene stått sentralt.. Som vist har anslagene i mange tilfeller blitt karakterisert som usikre, og i noen tilfeller også motstridende. Mer enn 90 % av avgangsstudentene fra den femårige masterutdanningen for grunnskolelærere ønsker å motta veiledning i tråd med de prinsippene og forpliktelsene som inngår i det nasjonale rammeverket for veiledning av nyutdannede lærere (Olsen et al., 2022; Wedde et al., 2023). De nasjonale evalueringene viser imidlertid at et sted mellom 30 og 40 % av de nyutdannede lærerne ikke vil få noen form for veiledningstilbud, og at rutinen for planlegging, tilbakemelding og resultatoppfølging på eier- og enhetsnivå av de tiltakene som blir iverksatt, kan være mangelfulle og lite transparente (Rambøll, 2021, 2022).

Forslaget om å forskriftsfeste retten til å delta i en introduksjonsordning med veiledning av nyutdannede lærere vil, dersom det følges opp av Stortinget, medføre at skole- og barnehageeier juridisk sett er forpliktet til å etablere overgangsordninger med veiledning for alle lærergrupper i barnehage og skole. Sett i lys av høringssvarene på NOU 2022: 13 er det bred faglig støtte for dette, men støtten har i mange av høringssvarene en forventning om, eller er avhengig av, en statlig finansieringsordning.

En forskriftsfesting av retten til å delta i en slik overgangsordning vil ikke i seg selv løse sentrale faglige utfordringer som har blitt avdekket i forskning (Hobson, et al., 2009) og de nasjonale evalueringene. Rambølls evalueringer (2015, 2016, 2020, 2021) viser at om lag halvparten av veilederne mangler formell kompetanse i veiledning. Det pekes derfor på at det ikke kan tas for gitt at alle veiledere kjenner til og legger de nasjonale prinsippene og forpliktelsen som partnerne utviklet og ble enige om i 2018, til grunn for veiledningsarbeidet. Videre vises det til at mange av respondentene primært oppfatter veiledning som hjelp og støtte i sammenhenger der man ikke strekker til som lærer (Kvam et al., 2024; Ulvik et al., 2025). Dette karakteriseres som «direkte misvisende og lite fruktbart», og at man derfor «har en vei å gå når det gjelder å tydeliggjøre hva veiledning er og skal bidra til, nemlig et system for kompetanseutvikling der den nyutdannede får støtte og faglige utfordringer som virker utviklende, og bidrar til trygghet» (Gallavara et al., 2024; Mork et al., 2024; Rambøll 2021, s. 6–7; Skytterstad et al., 2024).

Sett i et nordisk perspektiv har Norge blitt betraktet som et foregangsland når det gjelder overgangsordninger for nyutdannede lærere i skole og barnehage (Olsen et al., 2020). I mer enn to tiår har veiledning av nyutdannede lærere stått sentralt på den skolepolitiske agendaen i Norge. Universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanning, har hatt det faglige ansvaret for å utdanne veiledere og utvikle og formidle forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om overgangen fra lærerutdanningen til yrket som lærer. Partnerne i arbeidslivet har samarbeidet tett med statlige myndigheter om å utvikle bærekraftige overgangsordninger for nyutdannede lærere der veiledning har vært et sentralt virkemiddel. Likevel slås det fast i NOU 2022: 13 «at gode intensjoner har ikke vært nok til å realisere målet om at alle nyutdannede lærere skal få en god overgang fra studier til arbeidet» (s. 161).

Høsten 2024 innledes arbeidet med å revidere og oppdatere de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere. Høringsrunden på NOU 2022: 13 viste at det er bred faglig enighet om betydningen av en forskriftsfestet overgangsordning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Økonomisk, juridisk og følgelig også politisk sett, er det utfordringer knyttet til hvordan en slik ordning og rettighet kan finansieres og implementeres på en måte som sikrer alle nyutdannede lærere får et likeverdig tilbud om en overgangsordning med veiledning av god kvalitet slik intensjonen var med de nasjonale rammene fra 2018.

2. mai 2025 ble deler av regjeringens oppfølging av NOU 2022: 13 publisert i dokumentet Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Dette dokumentet er en justering av dokumentet fra 2018 om veiledning for nyutdannede og nyansatte lærere i barnehage og skole. I dette dokumentet poengteres det:

Regjeringen innfører et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage, grunnskole, videregående opplæring og opplæring av voksne. Systemet skal bidra til at lærere og andre yrkesgrupper får bedre forutsetninger for å møte krav og forventninger de står overfor i jobben ([www.regjeringen.no/kd](http://www.regjeringen.no/kd)). Ett av hovedtiltakene i systemet er profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2025 datert 2.05.2025)

Dokumentet inneholder en innledning om hva de nasjonale rammene for profesjonsfaglig veiledning inneholder, informasjon om at tilskuddsordningen utvides til også å omfatte barnehagesektoren og videregående opplæring, samt en figur som viser system for kompetanse- og karriereutvikling.

I faktaboks 1.1. understrekes det at: «... kommuner, fylkeskommuner og private eiere er ansvarlige for at den nyutdannede får god profesjonsfaglig veiledning i overgangen til yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2025, s. 2). Videre poengteres det hvorfor profesjonsfaglig veiledning er viktig i denne fasen av lærerkarrieren, og at veilederne må få mulighet til å ta videreutdanning i veiledning for å sikre at veiledningen blir av god kvalitet. Det framheves også at veiledning vil kunne styrke de nyutdannedes bidrag i profesjonsfellesskapet og kollektiv kompetanseutvikling. «Roller som veileder for nyutdannede lærere, kan være et eksempel på en spesialisert rolle eller funksjon». (s. 3). I figur 1.1 (s. 2) tydeliggjøres en sammenheng mellom videreutdanning i veiledning, profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere, kollektiv kompetanseutvikling og kvalitet i barnehage og skole.

Denne justerte utgaven av de nasjonale rammene spesifiserer tydeligere begrepet veiledning enn det opprinnelige dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2018). Profesjonsfaglig veiledning viser til innholdet i veiledningen og hva denne formen for veiledning har som mål. Dermed understrekes det at veiledning ikke er praktisk tilrettelegging eller informasjon, men dreier seg om en dialogisk virksomhet som skal bidra til å støtte profesjonell utvikling. I profesjonsfaglig veiledning er profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag sentralt (Eik et al., 2016, 2020; Bjerkholt,

2017). Det justerte dokumentet om prinsipper og forpliktelser definerer i likhet med det opprinnelige dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2018) lærere som nyutdannede de to første årene etter godkjent lærerutdanning og prinsippene for gjennomføring av profesjonsfaglig veiledning framhever at veiledningen skal foregå de to første årene. Ellers er det kun mindre justeringer av formuleringer og strukturen i dokumentet om prinsipper for profesjonsfaglig veiledning. Prinsippene er nå delt inn i prinsipper for innhold i profesjonsfaglig veiledning og prinsipper for gjennomføring av profesjonsfaglig veiledning. Det er ingen prinsipielle endringer i den delen av dokumentet som omhandler partnernes forpliktelser, men ansvarsfordelingen er tydeliggjort.

Det justerte dokumentet (Kunnskapsdepartementet, 2025) legger opp til en kvalitativ og kvantitativ evaluering av de nasjonale rammene som del av evalueringen av det helhetlige systemet for kompetanse- og karriereutvikling. Evalueringen skal utgjøre et utgangspunkt for dialog mellom de sentrale aktørene om videre oppfølging av prinsipper og forpliktelser. Dokumentet av 2025 er underskrevet av de samme partnerne som dokumentet fra 2018, men i tillegg har nå også Skolenes Landsforbund valgt å skrive under.

Dette dokumentet følger opp utvalgets forslag om å videreutvikle de nasjonale rammene med utgangspunkt i eksisterende prinsipper (Kunnskapsdepartementet, 2018), men omtaler ikke forslaget om å: «... innføre en rett til et introduksjonsår for alle nyutdannede i barnehage og skole» eller fastsetting av hvor mye av de nyutdannedes arbeidstid som skal brukes til aktiviteter knyttet til overgangsperioden.

Det er derfor grunn til å tro at det vil være vel så mye politiske vurderinger og prioriteringer som forskning og faglige vurderinger som vil danne grunnlaget for om alle nyutdannede lærere vil få tilbud om å delta i en overgangsordning som inkluderer veiledning for profesjonell utvikling som lærer i Norge de nærmeste årene. Dette indikerer at forpliktelsene om samarbeid mellom partnerne om oppfølging av nyutdannede lærere og om forskning på dette feltet, slik de er formulert i dokumentet om prinsipper og forpliktelser (Kunnskapsdepartementet, 2025), blir svært viktig framover (Bjerkholt & Olsen, 2020; Mork et al., 2024). Det samme gjelder for det arbeidet det nasjonale nettverket for veiledning av nyutdannede lærere bidrar med i forhold til barnehager og skoler, kommuner og private eiere og ikke minst i forskning da gjerne i samarbeid med partnerne i sektoren (Bjerkholt, 2020; Bjerkholt & Olsen, 2020).

## Forfatterbiografier

**Knut-Rune Olsen** er dosent i pedagogikk og har vært tilsatt ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN) siden 1994. Før det arbeidet han 14 år i grunnskolen som lærer, sosiallærer, karriereveileder og rektor. Olsen er nå i en emeritusavtale med USN. Olsens faglige spesialområder er didaktikk, læreplanarbeid, og veiledning. Han ledet i mange år arbeidet med veiledning for nyutdannede i Buskerud. De siste 20 årene har han arbeidet mest med undervisning og forskning knyttet til profesjonsveiledning som fagfelt, og deltar i kunnskaps- og forskningsprosjektet STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession, Becoming a Professional Teacher.

**Eva Bjerkholt** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsområder er profesjonsfaglig veiledning og lærende kollektive profesjonsfellesskap, overgang fra lærerutdanning til yrke (induction) og oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring. Hun leder det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole», det tverrsektorielle Nordiske nettverket «NTI: Nordic Teacher Induction» og er en av lederne for det Europeiske tverrsektorielle nettverket «TIME: Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe». Hun er forskningsleder for kunnskaps- og forskningsprosjektet STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher.

## Referanser

- Antonsen, Y., Aspfors, J. & Maxwell, G. (2024, 13.september). Masterlærernes bidrag til skoleutviklingen. *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-grunnskolelaerer/masterlaerernes-bidrag-til-skoleutviklingen/404402>
- Asdal, K. & Reinertsen, H. (2020). *Hvordan gjøre dokumentanalyse: en praksisorientert metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2002). *Veiledning for nyutdanna allmennlærere 1998–2001. Sluttrapport*. Høgskolen i Telemark.
- Bjerkholt, E. (2010). Veiledning av nye lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. I E. K. Høihilder & K. R. Olsen (Red.), *Veiledning av nye lærere i skole og barnehage*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- 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.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning fra praktiskvirksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

- Bjerkholt, E. M. & Olsen, K.-R. (2020). Induction and mentoring of newly qualified teachers in kindergartens and schools in Norway. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries – Ecologies of mentoring and induction*. Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/105>
- Britton, E., Paine, L., Pimm, D. & Raizen, S. (2003). *Comprehensive teacher induction*. Kluwer.
- Dahl, T., Buland, T., Finne, H. & Havn, V. (2006). *Evaluering. Veiledning av nyutdannede lærere – evaluering av prosjektet, 2006* (Rapport STF 50 A06050 Åpen). SINTEF Teknologi og samfunn.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Engvik, G., Olsen, K.-R. & Lekang, T. (2009). *Veiledning for nyutdannede lærere et spill for kvalitetsutvikling i lærerutdanningen?*(Rapport – Norsk nettverk) Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere. <https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2023/11/Veiledning-for-nyutdannede-laerere-%E2%80%93-et-speil-for-kvalitetsutvikling-i-laererutdanningen.pdf>
- Feiman-Nemser, S. (2010). Multiple meanings of new teachers induction. I J. Wang, S. J. Odell & R. T. Clift (Red.), *Past, present, and future research on teacher induction. An anthology for researchers, policy makers, and practitioners*. Rowman & Littlefield Publisher.
- Fladmoe, A. & Karterud, T. (2012). *Veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere og førskolelærere – Resultater fra kartlegging vinteren 2012*. TNS Gallup. Gjennomført på bestilling av Utdanningsforbundet. <https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.regjeringen.no%2Fglobalassets%2Fupload%2Fkd%2Fveiledningsordningensrapport.doc%3D2213135&wdOrigin=BROWSELINK>
- Fransson, G. (2010). Mentors assessing mentees? An overview and analyses of the mentorship role concerning newly qualified teachers. *European Journal of Teacher Education*, 33(4), 375–390. <https://doi.org/10.1080/02619768.2010.509426>
- Fransson, G. (2020). Mentoring for newly qualified teachers in Sweden: Reforms and challenges. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. (s. 177–198) Cappelen Damm Akademisk.
- Gallavara, G., Havre, S., Kristiansen, M., Mork, M. & Sandsmark, J. (2024, 6. mars). Veiledning kan gi overskudd og tid til nødvendig ettertanke. *Kommunal Rapport*. <https://www.kommunal-rapport.no/debatt/veiledning-kan-gi-overskudd-og-tid-til-nodvendig-ettertanke/454352>
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Gustafsson, C. & Fransson, G. (Red.). (2012). Kvalificerad som lärare? Om professionell utveckling, mentorskap och bedömning med sikte mot lärarlegitimation. *Lärarutbildningens skriftserie nr. 5*, Högskolan i Gävle. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:552773/FULLTEXT01.pdf>
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En veiledningsstrategi for lærere*. Universitetsforlaget.
- Harsvik, T. & Nordgård, J. D. (2011). *De beste intensjoner: Om innføring av veiledningsordning for nyutdannede lærere* (Rapport fra undersøkelse 2/2011). Etter oppdrag fra Utdanningsforbundet. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2013/skoleledere-om-nye-lareres-behov-for-veiledning/>
- Hauge, S. (2001). «Man må ta så mange avgjørelser hele tiden ...». *Rapport fra pilotprosjekt om veiledning av nyutdannede lærere. Veiledning til førskolelærere* (HiO-rapport 2001 nr. 10). Høgskolen i Oslo.
- Heikkinen, H. L. T. Helms-Lorenz, M., Plauborg, H. & Bjerkholt, E. (2025). Ecologies of teacher induction and mentoring in Europe: Understanding the Co-existence of Diverse Practices. I M. Helms-Lorenz, H. Plauborgh, H. L. T. Heikkinen, H. & E. Bjerkholt (Red.), *Ecologies of induction and mentoring in Europe*. (Manuscript .).

- 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, 207–216. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001>
- Innst. 182 S (2016–2017). Dokument 8:5 S stortinget.no <https://www.stortinget.no/nn/Saker-og-publikasjoner/publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-182s/?all=true>
- Jordell, K. Ø. (1982). *Det første året som lærer: En spørreundersøkelse* (UIT-rapport nr. 3/1982). Universitetet i Tromsø.
- Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and practice*. 15(2), 257–272. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13540600902875332>
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1997). Invitasjon til deltakelse i pilotprosjekt om veiledning til nyutdannede lærere 1998–2001. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning for nytilsatte nyutdannede pedagoger i barnehagen og skolen. <https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/pedagogavtale.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Oppdragsbrev basert på KD 26/18 til Utdanningsdirektoratet om å sette i verk fire tiltak som til sammen skulle bidra til at de nasjonale prinsippene ble fulgt opp og iverksatt. Regjeringen.no.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Udir.no. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd944e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole.pdf>
- Kunnskapsdepartementet & KS. (2011). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere. Resultater fra kartleggingen høsten 2010*. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport\\_veiledningsordning\\_nytilsatte\\_nyutdannede\\_larere.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/kompetanse/rapport_veiledningsordning_nytilsatte_nyutdannede_larere.pdf)
- Kunnskapsdepartementet & KS. (2012). *Innføring av veiledningsordning for nytilsatte nyutdannede lærere*. Resultater fra kartleggingen høsten 2011.
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2024). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk Forlag A/S.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag A/S.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Mork, M., Sandsmark, J., Kristiansen, M., Gallavara, G. & Havre, S. (2024, 22. februar). Hva er det med læreryrket som gjør at nyutdannede lærere trenger veiledning? *Utdanningsnytt*. <https://www.utdanningsnytt.no/laereplaner-laererstudiet-laereryrket/hva-er-det-med-laereryrket-som-gjor-at-nyutdannede-larere-trenger-veiledning/391106>
- NOU 1996: 22. (1996). *Lærerutdanning – mellom krav og ideal*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1996-22/id140669/>
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/>
- OECD. (1990). Reviews of national policies for education. OECD. [https://www.oecd.org/en/publications/reviews-of-national-policies-for-education\\_19900198.html](https://www.oecd.org/en/publications/reviews-of-national-policies-for-education_19900198.html)
- OECD. (2018). Teaching and Learning International Survey. TALIS <https://research.acer.edu.au/talis/7/>

- Olsen, K.-R., Bjerkholt, E. M. & Heikkinen, H. L. T. (2020). *New Teachers in Nordic Countries – Ecologies of Mentoring and Induction*. Cappelen Damm Akademisk. <https://press.nordicopenaccess.no/index.php/noasp/catalog/book/105>
- Olsen, K.-R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R., Jakhelln, R., Madsen, J., Sandsmark, J. & Stenseth, A.-M. H. (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*. Skriftserien nr. 105, Universitetet i Sørøst-Norge. <https://www.usn.no/forskning/forskningsgrupper-og-senter/barnehage-skole-og-hoyere-utdanning/veiledning-i-profesjon-og-utdanning/step/>
- Opplæringslova. (2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa* ( LOV-2023-06-09-30) - Lovdata. <https://lovdata.no/sok?q=Opppl%C3%A6ringsloven>
- Rambøll. (2015). *Evaluering av veiledningsordning for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole* (Delrapport). Rambøll Management på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Rambøll management. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Rambøll. (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere* (Rapport 2020). Rambøll Management. <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2020/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere---delrapport.pdf>
- Rambøll. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere* (Sluttrapport). Rambøll management. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Rambøll. (2022). *Evaluering av tilskuddsordning til veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere* (Sluttrapport). Rambøll management på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. [https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2022/02/evaluering\\_tilskudd\\_veiledning\\_sluttrapport\\_ramboll\\_2022.pdf](https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2022/02/evaluering_tilskudd_veiledning_sluttrapport_ramboll_2022.pdf)
- Skagen, K (2013). *I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning*. Cappelen Damm Akademisk
- Skytterstad, R., Antonsen, Y. & Stenseth, A.-M. (2024). Remediating deficits? Problem representations in Norwegian policies for newly qualified teachers. *Journal of Education Policy*, 40(2), 1–21. <https://doi.org/10.1080/02680939.2024.2380761>
- Speitz, H. (2000). *Evaluering av prosjektet veiledning av nyutdanna lærere delrapport 2 -2000* (Rapport 05/00 Telemarksforskning – Notodden). file:///C:/Users/bjerkhol/Downloads/Rapp-2000-05%20(1).pdf
- St.meld. nr. 48 (1996–97). *Om lærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48\\_1996-97/id191285/](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/st-meld-nr-48_1996-97/id191285/)
- St.meld. nr. 16 (2001–2002). *Kvalitetsreformen Om ny lærerutdanning Mangfoldig – krevende – relevant*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2001-2002-/id195517/?ch=6>
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll* [Doktorgradsavhandling] (HiO-rapport 2001:15). Høgskolen i Oslo.
- Sundli, L. (2007). Mentoring: A new mantra for education? *Teaching and Teacher Education* 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- 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 (Red.), *Teaching induction and mentoring. Supporting beginning teachers* (s. 221–242). Palgrave Macmillan.
- Tonna, M. A., Shanks, R., Bjerkholt, E. & Snoeck, M. (2025). A comparative analysis of teacher induction: Purposes, practices and curriculum ideologies. I M. Helms-Lorenz, H. Plauborgh, H. L. T. Heikkinen, & E. Bjerkholt (Red.), *Ecologies of Induction and mentoring in Europe*. (Manuscript).
- Trondsen, I., Carlsten, T. C. & Björnsson, J. K. (2019). *TALIS 2018: Første hovedfunn fra ungdomstrinnet*. Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS-UiO) og Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU). <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2601320>
- Ulvik, M., Madsen, J. & Bjerkholt, E. (2025). *Et veilederperspektiv på veiledning av nyutdannede lærere med femårig masterbasert grunnskolelærerutdanning*. (Manuskript).
- Universitetet i Sørøst-Norge (2020). STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher (Prosjekt 320273). Norges Forskningsråd.
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Rammer for veiledninga av nytilsatte nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Utdanningsdirektoratet. (2023). Høring – NOU 2022:13 Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Høringsoppsummering. Udir. <https://hoering-publisering.udir.no/2320>
- Utdanningsdirektoratet (2025). *Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Regjeringen.no <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prinsipper-og-forpliktelser-for-profesjonsfaglig-veiledning-for-nyutdannede-larere-i-barnehage-og-skole/id3098951/?ch=1>
- Utdanningsforbundet. (2019). Kall eller lønnskamp – en casestudie av utdanningsforbundets holdning til lukning av læreryrket. *Utdanningsforskning*. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2019/kall-eller-lonnskamp-en-casestudie-av-utdanningsforbundets-holdning-til-lukning-av-lareryrket/>
- Wedde, E., Gallavara, G., Pedersen, R. S., Stenseth, A.-M. & Antonsen, Y. (2023, 24. november). Ny lærerutdanning i møte med virkeligheten. *Bedre skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-laerertutdanning-laeringsmiljo/ny-laerertutdanning-i-mote-med-virkeligheten/377179>



# **Veiledning – grunnlagstenkning i bevegelse**

**DEL 2**



## ARTIKKEL 2.1

# Praktisk yrkesteori – en fetisj i veiledning?

Kari Søndena<sup>1</sup> og Eva Bjerkholt<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universitetet i Stavanger, <sup>2</sup>Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** The intention of this article is to shed critical light over mentoring in higher education. We are interested in the two concepts practice theory and chronotop as generators of basic ideas in mentor's work. A tradition developed by Handal and Lauvås has dominated the knowledge base of mentoring for several decades. Practice theory is one of the main concepts, representing an individual perspective with focus on personal thoughts and actions. We ask what we are doing if the practice theory is sealed as a main entrance in mentoring. We assert that theory of practice with individual and personal orientation is not sufficient in mentoring, and that the mandate of the mentor is reduced. The content of mentoring will be disconnected from the community mandate and the collective base of knowledge in professional work. We discuss a dialogic paradigm, with the emphasis on culture and tradition and on collective as well as individual values, as a counterforce to the concept of practice theory. The Bakhtinian concept of the chronotop is introduced as an idea that enables human action in mentor context, including culture and tradition and personal experience and as an alternative to or in addition to practice theory.

**Keywords:** mentoring, practice theory, chronotop, individual professional identity and collective professional identity

## Introduksjon

I denne artikkelen vil vi bidra med kunnskaper om ulike verdigrunnlag som kan komme til uttrykk innenfor veiledningsvirksomheten. Vi vil bidra med en tekst som er en respons på et fenomen som vi synes det er gode grunner for å gjøre noe med. Både praktisk yrkesteori og kronotop er konstruert i individets eller subjektets interesse. Slik ligner de på hverandre. Men her ligger også muligheten for å trå feil. Praktisk yrkesteori handler mest om veisøkersubjektets individuelle erfaring, slik vi tolker det. Kronotop-subjektet handler om subjektet i videre forstand. Her forstår vi det slik at mennesket i verden er til stede, mennesket som ontologisk væren. Slik settes mer enn personlige egenskaper i spill. Dette hjelper oss videre med veiledningens kunnskapsutvikling. Fordi kronotopen forplikter oss: Menneske-subjektet, her forstått som både veileder og veisøker, kan ikke tenke, reflektere og handle bare på vegne av seg selv. Filosofen og litteraturforskeren Bakhtin (1895–1975) karakteriserte mennesket som dialogisk, alltid i en dialogisk posisjon der vi påvirket og påvirkes eller er infisert – smittet av andre og mye annet som har gått før, historisk og kulturelt. Vi argumenterer *ikke* for at Handal og Lauvås (2014) sitt veiledningskonsept med praktisk yrkesteori som det mest sentrale begrepet, ikke kan forstås i en slik retning. Erfaringsbegrepet er sentralt også her. Men, dette vet vi for lite om. Det er lite problematisert og undersøkt. Det vi argumenterer *for*, er at uten en ontologisk og vitenskapsteoretisk forankring vil begreper (som praktisk yrkesteori) satt i spill i veiledningskontekst, appellere i diffuse retninger og produsere uklarheter som det er vanskelig å forholde seg til.

I denne artikkelen er det først og fremst begrepene praktisk yrkesteori og kronotop nedfelt i veiledningskontekst som opptar oss. Vi sikter til grunnleggende ideer som i neste omgang produserer tanker og responser til ulike spørsmål om hva som er relevant å gjøre innenfor profesjonsveiledning. Nærlesing av begrepene praktisk yrkesteori og kronotop utgjør vårt grunnlag. Kronotopen er mindre kjent i veiledningskretser enn praktisk yrkesteori. Kronotopen (Bakhtin, 1981) og kronotopisk tenkning kan tilføre annen tenkning og andre refleksjoner enn praktisk yrkesteori. Kronotopen gjør at vi ikke slipper unna spørsmål om hvem vi er i en større sammenheng, ikke bare i forhold til egne erfaringer, verdier og kunnskaper, men også relatert til en større sammenheng. Kronotopen knytter jeg-personen(e) (både veisøkere og veiledere) til historiske og kulturelle sammenhenger og gjør at spørsmålene om «hvem vi er» blir spisset

i retning av «hvem kan jeg (vi) være – her og nå og i framtida – ut fra akkurat det stedet jeg (vi) befinner oss på nå?» Og videre: «Hvorfor er jeg (vi) akkurat meg (oss) – med utgangspunkt i det som framstår som rett og galt, skjønt og uskjønt, rimelig og urimelig i vår veiledningskontekst?» Et ontologisk perspektiv som bidrar til å inkludere væren i verden som vesentlig i veiledningspraksiser.

Kronotopen er med andre ord en utfordrende kategori og kan være et utgangspunkt for videre refleksjons- og tankeprosesser innenfor veiledning. Den tvinger oss til åpenhet både mot det individuelle og det kollektive. Den gir prioritet til tanker og refleksjoner knyttet til å gjøre noe nytt og annerledes. Det betyr ikke at det vi har gjort før eller tenkt til nå, er galt eller forgyves. Det betyr snarere at ny tenkning og endring alltid vil framstå som resultat av oss selv her og nå – i lys av en større historisk og kulturell sammenheng

Vi er opptatt av hva som hender med veiledning som fenomen og veiledning som fagfelt, dersom vi våger å slippe taket i en overdrevet tro på praktisk yrkesteori. Veiledning er et kunnskapsfelt som trenger fornyet epistemologisk, ontologisk og aksiologisk oppmerksomhet (Bjerkholt, 2017; Larsen et al., 2020; Søndena, 2009; Vatne & Søndena, 2020). Vi trenger mot til å stille spørsmål som ikke har enkle svar – spørsmål om hvordan læring i veiledning vil påvirke profesjonslivet til de lærende, hvordan eksisterende kunnskapsgrunnlag kan utfordres, og hvilke verdier som ligger til grunn for våre vurderinger. Slik(e) oppmerksomhet(er) er nødvendig(e) for å videreutvikle og kritisk undersøke forståelser og skape konsistente og bærekraftige forståelsesrammer i veiledningsfeltet.

I lang tid, omtrent et halvt århundre, har vi som forskere bidratt til at veiledere har brukt mange av de samme begrepene noe ukritisk. Begreper har vært brukt isolert og til tider fjernt fra epistemologiske og ontologiske orienteringer som en gang lå til grunn og utgjorde en viktig premiss for videre praktiske og teoretiske handlinger. Begrepene forflytter seg og reiser med andre ord videre i nye settinger og ut av sin opprinnelige sammenheng. Dette skjer samtidig som de kan være styrende for vår oppmerksomhet, for hva vi oppfatter, og ikke minst hva vi ikke oppfatter (Eriksen & Søndena, 2023; Skagen, 2011, 2021; Sundli, 2001, 2007, 2009). Praktisk yrkesteori er et slikt reisende begrep. Det har vært i bruk siden 1982/1983, da Gunnar Handal og Per Lauvås introduserte begrepet praksisteori (noe seinere re-formulert til praktisk yrkesteori) som et sentralt begrep i veiledning med lærere (Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014; Thomsen, 1975).

I denne artikkelen utfordrer vi oss selv og vår tidligere tro på praktisk yrkesteori og dens betydning. Vi reiser problemstillingen: *Hva er det vi står i fare for å gjøre når praktisk yrkesteori forsegles som den viktigste hovedinngangen i profesjonsveiledning?* Slik Jenny Steinnes (2019) understreker, er et begrep noe som ikke er gitt i seg selv; det er *noe* som må skapes, settes i spill hos *noen*.

I denne artikkelen dreier det seg om levendegjøring av kronotopbegrepet hos Bakhtin (1981). Slik forstyrres (Larsen, 2015) også veiledningens eksisterende kunnskapsgrunnlag, det vi og andre allerede har sagt og forstått om praktisk yrkesteori og veiledning. Vi kan konkretisere spørsmålet og spørre: Hva kan kronotopen gjøre for oss som kan bidra til å skape nye forståelser, eller hva kan kronotopen bidra med i veiledningskontekst som praktisk yrkesteori *ikke* kan?

Forfatter-vi-et i denne artikkelen har lang erfaring med praktisk veiledning og forskning innenfor veiledningsområdet i høyere utdanning, i barnehage og skole. Vi har begge bakgrunn fra Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi Handling og refleksjon fra 1990-tallet, og vi har sett betydningen av bevisstgjøring av praktiske yrkesteorier hos veisøkere og veiledere med tanke på pedagogisk endring. Vi har i denne perioden vært gjennom flere tiår hvor vi *trodde* at vi forsto hva som til enhver tid var av betydning for veiledning med studenter og nyutdannede lærere. Etter hvert oppsto nye utfordrende spørsmål: Kan vi sikre god kvalitet i pedagogisk arbeid hos barnehage- og grunnskoleansatte og lærere i videregående opplæring bare ved at disse profesjonsgruppene blir bevisste sine individuelle kunnskaper og verdier? Hva med det felles kunnskaps- og verdigrunnlaget som hører profesjonen til, og hva med videre fellesskapsverdier knyttet til demokratiske prosesser, til likeverd og bærekraftig utvikling i profesjonsfeltet?

Vi kommer i fortsettelsen til å rette kritiske spørsmål mot et snevert innholdsfokus i veiledningsdiskurser (Eriksen & Søndena, 2023). Vi sikter her til ubalanse mellom individuelle og personlige behov på den ene siden og hensynet til kollektive fellesskapsverdier knyttet til både profesjon og samfunn på den andre. Vi argumenterer for at balansen mellom disse må ivaretas bedre innenfor profesjonsveiledning, og her er vi opptatt av et dobbelt perspektiv. Ifølge Heggen (2008) vil en kollektiv identitetsutvikling, beskrevet som *profesjonsidentitet*, forde at medlemmer av en profesjon støtter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter. Vi føyer til at kollektiv profesjonsidentitet også fordrer bevissthet om formelle krav og

forpliktelse i forhold til velferdsstaten, mellommenneskelighet og demokratiske prosesser (Eriksen & Søndena, 2023). Vi hevder at vektlegging av den kollektive profesjonsidentiteten er sterkt underkommunisert i veiledningssammenheng, mens utviklingen av den individuelle profesjonelle identiteten, med vekt på selve utøvelsen og metodene i profesjonelt arbeid, har vært toneangivende. Praktisk yrkesteori kan beskrives som primus motor i overfokusering på veisøkernes individuelle utvikling.

I det følgende vil vi først gjøre rede for vår forståelse av praktisk yrkesteori med utgangspunkt i Handling og refleksjonsveiledning (Handal & Lauvås, 1982/1983). Vi presenterer deretter kritiske perspektiver som er løftet fram de siste tiårene. Mikhail Bakhtins kronotopbegrep (1981) introduseres som motkraft til praktisk yrkesteori, og som et innspill i den videre diskusjonen om fornying av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

## Praktisk yrkesteori og dens hurtige framvekst

Praktisk yrkesteori er ikke et konkret arbeidsverktøy. Den må forstås som en teoretisk konstruksjon som hjelper i tankearbeidet knyttet til forståelse av oss selv og andre pedagoger, med vekt på hypotetisk planlegging og det vi har tenkt å gjøre, eller empirisk erfaring og alt vi har gjort (Lauvås et al., 1990). Veien til bevisstheten om egne tanker og forståelsen av den praktiske yrkesteorien går via en illustrasjon av en praksistrekant. Denne presenteres med spissen opp og deles inn i tre praksisnivåer. Det første nivået er praksisnivå 1 (p1) og knyttes til hva vi har tenkt å gjøre i nær framtid (førveiledning), eller hva vi nettopp har gjort (etterveiledning). P1 er vårt situerte handlingsnivå, og inkluderes ikke i den praktiske yrkesteorien, men danner et kontekstuell betinget grunnlag for hva det skal reflekteres over. P1 handler om våre konkrete handlinger.

Praktisk yrkesteori består av praksisnivå 2 (p2) og praksisnivå 3 (p3). Disse to nivåene utgjør til sammen bakgrunnstenkning for våre konkrete handlinger på p1-nivå forstått som våre svar eller begrunnelser knyttet til spørsmål om hvorfor vi gjør det vi gjør. Det finnes ulike måter, eller ulike nivåer, å begrunne praktisk handling på. Praksisnivå (p2) utgjør praktiske og erfaringsbaserte begrunnelser, samt andre begrunnelser av teoretisk art. På det siste begrunnelsesnivået, praksisnivå (p3), finner vi våre etiske og verdimeslige begrunnelser.

Det er altså våre begrunnelser knyttet til p2- og p3-nivå som til sammen utgjør vår praktiske yrkesteori. Disse begrunnelsene har alltid sine utspring

i en konkret situasjon (p1). De er dynamiske, sammenfiltrede og mer eller mindre bevisste. Handal og Lauvås (2014) beskriver disse to nivåene (PYT) som et nøste av ulike begrunnelser, og disse kan være mer eller mindre ubevisste og tause. Veiledningsstrategien Handling og refleksjon har som mål å bidra til bevissthet om slike individuelle begrunnelser og subjektive refleksjoner. Hensikten med veiledning framstår som å få veisøker til å reflektere over egne beskrivelser av egne pedagogiske handlinger (på p1). Ifølge Handal og Lauvås (1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014) skal praktisk yrkest teori være i sentrum i all veiledning, fordi denne utvider oppmerksomheten vår fra det vi gjør, til også å reflektere eller tenke over hvorfor vi gjør det vi gjør som profesjonsutøvere. Slik handler vi på grunnlag av refleksjoner over egne handlinger og ikke på grunnlag av imitasjon av andres pedagogiske handlinger. Vi unngår faren for å bli «kameleoner» (Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014).

Utviklingen av det veiledningsfaglige området har utviklet seg fra i hovedsak å være en praktisk virksomhet til å bli et teoretisk felt. Det startet for alvor i begynnelsen av 1980-tallet med Gunnar Handal og Per Lauvås sin veiledningsstrategi Handling og refleksjon. I boken *På egne vilkår* (1983) hvor forfatterne introduserte strategien, uttrykkes hensikten med strategien på følgende måte: «Hovedtesen i denne boken er at veiledning med lærere må foregå på lærerens egne betingelser og ta utgangspunkt i lærerens egen 'praksisteori' for undervisning» (Handal & Lauvås, 1983, s. 7). Her er forfatterne inspirert av den danske pedagogen Ole B. Thomsens ide om at «...kandidatens egne kriterier for hva som er god undervisning burde være utgangspunktet for all veiledning» (Thomsen, 1975, s. 8). Handlings- og refleksjonsstrategien ble presentert som et alternativ til den tidens dominerende paradigme innen veiledning i lærerutdanningene. Denne var i stor grad inspirert av mesterlære (Handal & Lauvås, 1983). Handal og Lauvås kritiserte mesterlære for å bidra til at studentene ble kameleoner som skiftet farge (mening) etter hva som passer seg. Istedenfor å hevde egne meninger tilpasset de seg til veilederens forventninger og kopierte veilederens arbeidsmåter.

Handlings- og refleksjonsstrategiens oppgjør med mesterlære fikk raskt gjenklang i lærerutdanningene. Lærerutdanningsinstitusjonene over hele landet inviterte på 1980-tallet Handal og Lauvås til å holde seminarer og kurs i veiledningsstrategien for lærerutdannerne. På 1990-tallet finansierte Barne- og familiedepartementet et omfattende nasjonalt prosjekt hvor Gunnar Handal, Per Lauvås og Kirsten Hofgaard Lycke var

ansvarlige for kurslederqualifisering for barnehagelærere med utgangspunkt i veiledningsstrategien Handling og refleksjon. Kursdeltakerne var inndelt i fylkesteam som representerte utdanningsnivået (lærerutdanningen), fylkesnivået (fylkesmannsembetet/statsforvalteren) og kommunenivået (KS) i alle fylkene i Norge. Det ble først gjennomført et en ukes kurs i alle landsdeler, og kursdeltakerne forpliktet seg deretter til å gjennomføre et tilsvarende kvalifiseringskurs på 40–50 timer for barnehagestyrere i egne fylker og kommuner. Disse kursholderne holdt i neste omgang kurs for egne kollegaer. I kursmaterialet til deltakerne på de nasjonale kursene understrekes kursets fokus på praktisk yrkesteori, som en øving i bevissthet om «de verdier, kunnskaper og erfaringer som yrkesutøveren faktisk baserer seg på i sin yrkesvirksomhet, ikke det som står i lærebøkene, eller det som vi sier når vi skal begrunne det vi gjør» (Lauvås et al., 1990, s. 11). I samme tekst presiseres det videre at «Resten av kurset kommer til å dreie seg om å forsøke å formulere egen praktisk yrkesteori i forhold til praktiske oppgaver» (Lauvås et al., 1990, s. 11). I samme tidsperiode utviklet Handal og Lauvås også en rammeplan for 30 studiepoeng i pedagogisk veiledning. Denne var i hovedsak basert på veiledningsstrategien Handling og refleksjon.

Med utgangspunkt i den nasjonale og regionale kurssettingsen og rammeplanen for pedagogisk veiledning (KUF, 1991) vokste det i løpet av 1990-tallet fram en solid nasjonal veiledningskompetanse basert på veiledningsstrategien Handling og refleksjon. Slik fikk også praktisk yrkesteori i løpet av kort tid rotfeste i hele landet, hos utøvende barnehagelærere (den gang førskolelærere), andre lærere og vitenskapelig ansatte i lærerutdanningene. Handal, Lauvås og Lycke bygde med dette opp et kunnskapsgrunnlag som ble dominerende, med praktisk yrkesteori som sentreringspunkt.

## Kritiske røster

Kaare Skagen (2000) kritiserte tidlig denne veiledningsstrategien. Han hevdet at strategien førte til at praksislærerne abdiserte som faglige autoriteter, og at profesjonsutviklingen ble overlatt til den enkelte students verdigrunnlag. Skagen hevdet at praksisen med demonstrasjonsundervisning på denne måten ble «... parkert i norsk lærerutdanning.» (2011, s. 10). I likhet med Liv Sundli (2001, 2007) var han kritisk til at studentenes subjektive verdier, erfaringer og kunnskaper skulle utgjøre kriteriene for å reflektere over hva som er god profesjonsutøvelse.

Søndenå (2002) stilte spørsmålsteget ved forståelsen av refleksjon. Hun undersøkte ulike oppfatninger av refleksjon i norsk lærerutdanning og dokumenterte en sterk dominans i veiledningssamtalene fra pedagogikk-lærere og praksislærere. Dominansen var preget av hvordan refleksjonsprosessen skulle foregå, og hva som skulle være refleksjonens innhold. En konklusjon fra denne studien er at refleksjon blir synonymt med metatenkning og at individuell selvrefleksjon blir motivert ut fra praktisk yrkest teori. Søndenå (2004) etterlyste videre en mer kraftfull refleksjon enn den som kom til uttrykk innenfor handlings- og refleksjonsveiledning. I den kraftfulle refleksjonen rettes oppmerksomheten mot et metaforhold, i betydningen gjennomtenkning av eksisterende tankegods. Her stilles kritiske spørsmål om hvorfor vi tenker og handler slik vi gjør. Den kraftfulle refleksjonen åpner opp for overskriding av det som alt er kjent for oss og for kritiske spørsmål knyttet til «mer av det samme». Den beveger seg mot nyskaping og undring, og mot forhold som kan være ukjente for både veisøker og veileder.

Nyere kritikker retter også oppmerksomhet mot handlings- og refleksjonsstrategiens vektlegging av individuelle og personlige verdiers betydning framfor lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag (Bjerkholt, 2013, 2017; Worum, 2014). Bjerkholt (2013) framhever profesjonens kunnskapsgrunnlag som sentralt innhold i veiledning. Hun etterlyser det felles kunnskaps- og verdigrunnlaget som kollektivt kjennetegner lærerprofesjonen som og som dermed ikke avgrenses til å dreie seg om det personlige og individuelle. På denne måten pekes det indirekte på behovet for å utvikle innholdet i veiledning og vende tanken bort fra ensidig vektlegging av den enkeltes praktiske yrkest teori. Med hennes introduksjon av begrepet profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017) tydeliggjøres også profesjonens kunnskapsgrunnlag som et viktig sentreringspunkt i veiledning.

Søndenå og Gradovski (2017) viser til Handal og Lauvås og en relasjonsontologi som opprettholdes av en kjerne av personlige verdier og kunnskapsformer som bor i selvet – «innerst inne» – hos veisøker. De hevder at en slik relasjonsontologi utfordres i nyere veiledningsforskning og viser til sin studie som dokumenterer den praktiske yrkest teorien og utviklingspsykologiens dominans i pedagogisk veiledning av nyutdannede sosionomer, vernepleiere og barnevernspedagoger. Søkenen etter et iboende verdigrunnlag hos den enkelte veisøker gis prioritet i veiledningen, og veiledningens mandat blir forstått som å hjelpe veisøker til å finne dette iboende hos seg selv. Også her etterlyses et fokus på profesjonsutøvernes

felles kunnskapsgrunnlag som sentreringspunkt i veiledningen, og det pekes på betydningen av å rette oppmerksomheten utover det individuelle.

Nyere forskning innen veiledning kan grovt oppsummeres som en vending bort fra studentenes individuelle ansvar for egne læringsutbytter, og aktualisering av en ny retning mot kollektiv ansvarstaking basert på både veilederes og veisøkeres innspill. En slik vending kommer til uttrykk innenfor norsk veiledningsforskning, for eksempel hos Dorthea Sekkingstad og Ingrid Fossøy (2017), June Junge (2013), Eva Bjerkholt (2013, 2017) og Kirsten S. Worum (2014).

I arbeidet med denne artikkelen har vi gjenlest Handal og Lauvås sine presentasjoner av praktisk yrkesteori i de ulike utgavene fra 1990, 2000, 2014. I alle disse utgavene er praktisk yrkesteori beskrevet med utgangspunkt i seks viktige kjennetegn ved begrepet. Disse kjennetegnene er så å si identiske i alle utgavene og kan oppsummeres ved følgende sitat:

Dette resonnementet leder fram til en viktig funksjon som veiledningen bør ha, nemlig å hjelpe hver enkelt yrkesutøver til å bli mer bevisst egen praktiske yrkesteori. Dette har sin verdi i seg selv, men dessuten er det trolig en avgjørende forutsetning for endring og utvikling av mest mulig av det som ligger bak (under eller over?) handlingene i yrkesfeltet, blir tilgjengelig for analyse og kritisk vurdering, først og fremst for personen selv, men også i konfrontasjon med yrkesgruppens normer. (2014, s. 34)

Selv om vi i de siste utgavene oppfatter en forsiktig dreining mot konfrontasjon med «yrkesgruppens normer», tolker vi like fullt det sterke trykket på individuell praktisk yrkesteori som toneangivende i veiledningsstrategien Handling og refleksjon.

Til nå har vi presentert praktisk yrkesteori som en ide og som et begrep som styrer oppmerksomheten i veiledning mot den enkelte veisøkers egne erfaringer, kunnskaper og verdier. Vi har også knyttet et slikt fokus til individuell profesjonell identitet. Vi oppfatter dette som et viktig perspektiv i profesjonsveiledning. Men dette er ikke tilstrekkelig. Uten et utvidet fokus som omfavner den kompleksiteten som må knyttes til veiledning for lærere i ulike kontekster, framstår veiledning som frikoplet fra profesjonens samfunnsmandat og kunnskapsgrunnlag.

Kort oppsummert går vår kritikk knyttet til praktisk yrkesteori som hovedide og eneste inngang ut på at dette blir for snevert i forhold til profesjonsveilederes mandat og ansvarsområde. Profesjonsveiledere har også i oppgave å ivareta velferdsstatens behov for sikring av kvalitet knyttet til et

kollektivt og felles verdigrunnlag. Profesjonsveiledere skal ivareta profesjonens kunnskapsgrunnlag, profesjonsteoretiske perspektiver og profesjonsetiske grunnlag, Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Dette er overordnet og kommer i tillegg til den enkelte profesjonsutøvers behov for mestring og utvikling av individuell og personlig kompetanse.

## **Kronotopens bidrag i lys av profesjonsveileders oppdrag og ansvar**

Kronotopen kan beskrives ved hjelp av dimensjonene tid, rom og aksiologi (Bakhtin, 1981; Søndena & Gradovski, 2017). Aksiologi er her forstått som verdier knyttet til tid og rom – historie og kultur – kronotopen viser oss hva som er spesielt innenfor et aktuelt tid- og rom-konsept. Eksempler på kronotoper i veiledningskontekst finnes i en studie av 12 veiledningsgrunnlag hos nyutdannede profesjonsutøvere (Søndena & Gradovski, 2017). Her lokaliseres for eksempel en sentripetalkronotop. Denne representerer de dominerende kreftene eller stemmene i veiledningsgrunnlagene – krefter som viser til verdier i innholdet som trekker sammen. Disse kan gjenkjennes i veiledningsgrunnlag hvor veisøker er konsentrert om et innhold basert på verdier som er gyldige for alle profesjonsutøvere, som for eksempel taushetsplikt, demokrati og anonymitet. Barnevernspedagogen Astrid skal for eksempel ha ansvar for et tverrfaglig møte hvor lærer, foreldre, helsesøster, lege og avlastningstjenesten er involvert, og Astrid vil gjerne ha veiledning på hvordan hun skal håndtere spørsmålet om taushetsplikt i denne veiledningssituasjonen. Veiledningens innhold baseres her på et krav som alle profesjonsutøvere må forholde seg til.

Et annet eksempel fra samme studie er sentrifugalkronotopen. Denne domineres av krefter som trekker bort fra fellesskapet og mot det særegne og personlige. Barnevernspedagogen Siri føler for eksempel at hun ikke strekker til i arbeidet, og opplever at situasjonen bare blir verre og verre. Hun er nær det punktet hvor hun vil søke seg bort fra profesjonen, og trenger nå hjelp til å finne ut hva hun skal gjøre. I Siris veiledningssamtale er en personlig erfaring basert på et individuelt behov i fokus i veiledningens innhold. I denne studien (Søndena & Gradovski, 2017) argumenteres det for kronotopisk analyse av veiledningsgrunnlag (tekst)

for å lokalisere verdier og tankegods som kan gjøres til gjenstand for videre fokus på veiledningens innhold. Forskerne hevder at en kronotopisk analyse kan bidra til tilstedeværelse av både den enkelte veisøkers behov (sentrifugale krefter i teksten) og kollektive krav til profesjonsutøverne (sentripetale krefter i teksten) (Søndenå & Gradovski, 2017). Innenfor kronotopisk tenkning er lokalitet eller konkret sosial situasjon avgjørende – samtidig som subjektet beholder sin individuelle frihet og mulighet for å ta etiske valg. Kronotopen blir kategorien for mulighet for medmenneskelig handling, hvor kultur og tradisjon inkluderes i tillegg til individuell erfaring. Den har en betydning som ligner på metaforens betydning, men er ikke helt den samme (Grevstad, 2011). En kronotop kan beskrives som: «... et punkt hvor aksene tid og sted krysser hverandre; tid får en fysisk gestaltning, og historisk og plottmessig tid flettes sammen med sted. Slik lever begrepet opp til sitt navn som direkte oversatt betyr «tid-rom» eller «tid-sted». (Grevstad, 2011, s. 39). Kronotopen vil alltid handle om at bestemte handlinger vil ta plass i bestemt situasjoner. Lokalitet kan dermed aldri framstå som en nøytral og passiv bakgrunn for handling. Dette kan ligne på praktisk yrkesteori med vektlegging av lokalitet og konkret handling (p1), som vi også tidligere har vært inne på. Men her stopper også likheten. Mens praktisk yrkesteori peker mot individets lokalitet og mot personlig verdigrunnlag og individets mulighet for handling, er kronotopen rettet mot verdier lagt til grunn i kultur, historie, tradisjon og individ. Spissformulert kan vi si: Mens den praktiske yrkesteorien virker på grunnlag av spørsmålet «Hvordan kan veileder hjelpe meg med å finne ut hvem jeg er, og ut fra dette utvikle mitt iboende potensial?», vil kronotopens spørsmål være «Hvem kan jeg bli gjennom ny meningsdanning i møtet med den Andre?» Disse perspektivene står ikke i motsetning til hverandre, men tydeliggjør nødvendigheten av å utvide innholdet i profesjonsveiledning slik at veiledningen også ivaretar de kunnskapsområdene og verdiene som de kronotopisk inngangene representerer, etterspør og belyser.

## **Kronotopisk forståelse med dialogisme som bakteppe**

Med utgangspunkt i et dialogisk paradigme er det et vitenskapelig og etisk ideal «å innta en (an)svarende posisjon til det en forholder seg til» (Skaftun, 2002, s. 146). I dette utsagnet gjenspeiles Bakhtins subjektsyn eller syn på

menneske og dets etiske forpliktelse 1) til å vise ansvar overfor andre mennesker, og 2) til å respondere. Slik blir enkeltmennesket deltakende i verden og forpliktet til å respondere på den Andres handlinger. Bakhtin viser til dette som det etiske ansvaret, og som et «bør» – noe vi bør forholde oss til for å leve fullt ut som menneske.

Når vi i denne artikkelen setter søkelys på kronotopen, ser vi dette i lys av profesjonsveilederposisjonen. I vår sammenheng er det etiske idealet knyttet til profesjonsveileders (an)svarende posisjon i de utfordringer som kommer til syne i konkrete veiledningssituasjoner. Det bakenforliggende perspektivet for det vi skriver fram om kronotopen, er med andre ord knyttet til profesjonsveileders spesielle posisjon og ansvar. Det dreier seg både om respons rettet mot kollektive verdier (profesjonsidentiteten) og mot den enkelte veisøker (profesjonell identitet). Kronotopen framstår som relevant, fordi den med sitt todelte perspektiv bidrar til bevissthet om en mer helhetlig forståelse av hensikten med profesjonsveiledning. Slik vi oppfatter det, er dette i motsetning til praktisk yrkesteori. Denne bringer i hovedsak med seg bevisstgjøring av det individuelle og personlige. Slik representerer kronotopen en motkraft til praktisk yrkesteori som sentreringspunkt. Vi hevder at den praktiske yrkesteoriens orientering mot individet underkommuniserer profesjonens kunnskapsgrunnlag som betydningsfullt i veiledning.

Bakhtin selv understreker at kronotopen er stedet hvor knuter av fortellinger er knyttet og knyttet opp («the knots of narrative are tied and untied»). I slike knuter ligger meningene som skaper fortellingene våre (Bakhtin, 1981, s. 250).

I den bakhtinske kronotopforståelsen (Bakhtin, 1984, s. 7) er vektlegging av kulturens evne til endring sentral på grunnlag av kunnskap fra den Andre (Holquist, 2009; Morson & Emerson, 1990; White, 2013). Omskrevet i vår veiledningskontekst vil vi understreke forskjellen mellom det universelle individet som sentreringspunkt innenfor praktisk yrkesteori, og kultur som sentreringspunkt innenfor kronotopisk forståelse.

En kronotopisk forståelse i veiledningsvirksomheten vil alltid handle om hva en kan få til med utgangspunkt i tid, rom og verdier – av hva veileder og veisøker kan skape av endring ved hjelp av felles kraftfulle refleksjoner. Dette bringer oss til de ontologiske og aksiologiske spørsmålene innledningsvis, om hvilke verdier som ligger til grunn for våre vurderinger, og hvordan læring i veiledningsprosesser påvirker profesjonslivet til de lærende. Ifølge Bakhtin (1981) oppstår endring og ny meningsdanning i

konkrete møter med den Andre. Møtet blir til «joint experience» mellom to eller flere subjekter, i meningen «co-being» (Steinby & Klapuri, 2013). Her ligger et felles ansvar for det som kan genereres av ny kunnskap i «inter», i det som foregår mellom de involverte deltakerne i veiledningen.

I Bakhtins møtebegrep siktes det også til involvering av den Andre som subjekt, slik vi også har vært inne på tidligere. Møteforståelsen bygger på felles opplevelser (*joint experience*), og tar for gitt at vi bruker vår særegne evne som mennesker til å gi respons. Slik sett er det bakhtinske menneskesynet basert på det åpne og uferdige, og på individets forpliktelse til etisk handling, som vi alt har vært inne på. I veiledningsmøtene vil en slik forståelse medføre en nedtoning av den *ledende* veileder og den *søkende* veisøker. Begge parter er posisjonert som mennesker/lærende subjekter med potensial for endring. Etikken forutsetter her et subjekt som er fritt til å ta egne valg, et subjekt med agens. Kronotopen handler ut fra dette om menneskelig handling med vekt på endring og på uforutsigbarhet som styrke. Dette er et alternativ til en forståelse av medmennesket som objekt og en søken etter iboende ressurser hos en veisøker, og alternativet vender seg til åpenhet mot kulturen som også inkluderer profesjonens kunnskapsgrunnlag og mandat.

Larsen (2015) minner oss om «forstyrrelsens paradoksale kraft» i forhold til tilvante tankeganger og i praktisk-pedagogiske handlinger. Så langt kan vi si at vi oppfatter et kritisk blikk rettet mot praktisk yrkesteori som en slik nødvendig forstyrrelse. Forstyrrelser åpner for endring og gi oss mulighet for å stille nye spørsmål, spørsmål som prinsipielt angår våre oppfatninger av hva som skal legges inn i veiledningens innhold, og videre formidles i forhold til vår forståelse av oss selv som ansvarlige medskapere av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

Avslutningsvis kan vi si at kronotopen handler om «knotene» som kan knyttes opp, slik Bakhtin (1981) selv uttrykte dette. Kronotopen hjelper fram synliggjøring av de involverte deltakernes kulturelt og historisk betingede tenkning omkring et saksforhold og en potensiell håndtering av saken (Søndenå & Gradovski, 2017). Denne tenkningen omfatter en bestemt etikk og en bestemt relasjonsontologi. Det relasjonelle aspektet begrenses ikke her til relasjonen mellom veisøker og deres individuelle verdigrunnlag eller til relasjonelt samspill mellom veileder og veisøker. Innenfor en kronotopisk forståelse vil det rasjonelle aspektet framstå som utvidet. Det innebærer relasjoner som involverer alt det som folk som har gått før har skapt: relasjoner mellom våre nåværende og framtidige utfordringer i konkrete situasjoner her og nå, tradisjon, kultur.

I denne artikkelen har nærlesning av praktisk yrkesteori og kronotop som grunnleggende ideer vært sentralt. Hva er det vi står i ferd med å gjøre om vi forsegler praktisk yrkesteori som eneste inngang i veiledning, spurte vi innledningsvis. Vi svarer med å argumentere for å løfte fram bevisstgjøringen av profesjonsveilederens ansvar og mandat, og for at nettopp dette vil få viktige konsekvenser for veiledningens innhold. Ansvarer omfatter både utvikling av den enkeltes profesjonelle identitet og kollektiv profesjonsidentitet, noe som innebærer at profesjonsutøvere utvikler seg individuelt og personlig, samt støtter opp om profesjonens formål (Heggen, 2008). I dette arbeidet har vi god nytte av kronotopisk tenkning i veiledning. Vi understreker også en kronotopisk forståelse som et nødvendig bidrag til utvikling av bevissthet om formelle krav og forpliktelser i forhold til velferdsstaten, mellommenneskelighet og demokratiske prosesser. Vi vil spesielt vise til betydningen av en demokratisk og bæredyktig veiledningsprosess og argumenterer med at kronotopen er et nødvendig tillegg og alternativ til praktisk yrkesteori for å ivareta disse overordnede forpliktelsene som tilhører profesjonen. Vi sikter her til likeverd og den spesielle subjektoppfatningen som ligger til grunn for kronotopisk tenkning, og til det åpne og uferdige som potensial for endring og nyskaping hos alle involverte aktører i veiledningen. Også veiledere lærer – om enn ikke det samme som veisøker. I forlengelsen av dette mener vi at utdanning av framtidige veiledere vil kreve en styrket orientering mot kunnskap om filosofisk grunnlagstenkning. Filosofiske perspektiver bør gis en mer sentral plass, og diskuteres og settes i sammenheng med eksisterende strategier for veiledning. Slik kan framtidige veiledere bli seg bevisst ulike verdigrunnlag i ulike veiledningsstrategier og modeller. Slike perspektiver setter veiledere i stand til å våge å stille de kvalifiserte spørsmålene som ikke gir enkle svar – spørsmål som krever dypere analytisk kompetanse, slik vi var inne på innledningsvis i denne artikkelen. Vår artikkel om den praktiske yrkesteoriens begrensninger og kronotopens muligheter genererer nye tanker hos leserne. Vi sikter spesielt til tanker knyttet til ulike utfordringer forbundet med mulig reduksjon av profesjonsveilederes mandat, ansvar og fokus.

## Forfatterbiografier

**Eva Bjerkholt** er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsområder er profesjonsfaglig veiledning og lærende kollektive profesjonsfelleskap, overgang fra lærerutdanning til yrke

(induction) og oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring. Hun leder det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole», det tverrsektorielle Nordiske nettverket «NTI: Nordic Teacher Induction» og er en av lederne for det Europeiske tverrsektorielle nettverket «TIME: Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe». Hun er forskningsleder for kunnskaps- og forskningsprosjektet STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher.

**Kari Søndena** er professor emerita i sosialpedagogikk ved Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger. Hun har lang erfaring med undervisning, veiledning og forskning fra barnehagelærerutdanning og sosialfaglig utdanning og har også arbeidet som professor II ved flere institusjoner i Norge og Norden. Hennes interesse innenfor forskning er rettet mot veiledning i høyere utdanning og mot dialogiske tradisjoner i særdeleshet. Hun har publisert en rekke artikler med fokus på refleksjon og veiledning gjennom de siste 30 årene.

## Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Rabelais and his world*. Indiana University Press.
- 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.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, H. L. & Søndena, K. (2023). Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning. *UNIPED*, 46(2), 115–125. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.5>
- Grevstad, K. A. (2011). *Kronotopen som satirisk verktøy – en lesning av Nordal Griegs Ung må verden være* [Masteravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1982).
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Holquist, M. (2009). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Routledge.
- Junge, J. (2013). *Hvordan kan særtrekk ved samtaler påvirke læring?* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Rammeplan for pedagogisk veiledning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/300773>

- Larsen, A. S., Johannesen N., Ulla, B. & Sandvik, N. (2020). Teaching in higher education: organic methodologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2). <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1828286>
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg.). Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1990). *Veiledning i barnehagen Modul I og II. Opplegg med tilhørende kursmaterieill for et 40–50 timers kurs for styrere i barnehagen. Kurset kan også brukes i undervisning i veiledningspedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Cappelen Akademisk.
- Morson, G. S. & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: creation of prosaics*. Stanford University Press.
- Sekkingstad, D. & Fosøy, I. (2017). «Det er krevjande å tilpasse seg studentane sine behov» – refleksjonar over eigen undervisningspraksis. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Året, *Immatriel kapital. Fjordantologien* (s. 201–217). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215028163-2017-11>
- Skaftun, A. (2002). Dialogen som paradigme? *Nordlit*, 12, 137–152. <https://doi.org/10.7557/13.1978>
- Skagen, K. (Red.). (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (Red.). (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag AS.
- Steinby, L. & Klapuri, T. (2013). *Bakhtin and his others. (Inter) subjectivity, chronotope, dialogism*. Anthem Press.
- Steinnes, J. E. (2019). Levende begreper – et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 243–256. <http://hdl.handle.net/11250/2642249>
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll* [Doktorgradsavhandling]. (HiO-rapport 2001:15). Høgskolen i Oslo.
- Sundli, L. (2007). Mentoring: a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Sundli, L. (2009). Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag og i morgen. I M. Brekke & K. Sondenå (Red.), *Veiledningskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Sondenå, K. (2002). *Tradisjon og transendens: Ein fenomenologisk studie av transendens i norsk førskolelærerutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Sondenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Sondenå, K. (2009). Absolutt veiledning: Om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Sondenå (Red.), *Veiledningskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Sondenå, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonstøvarar – ei kronotopisk analyse. *Uniped*, 40(4), 374–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Thomsen, O. B. (1975). *Vurdering og veiledning af lærere i undervisningspraktik*. Institutt for anvendt universitetspedagogik.
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Utdanningsforbundet. [https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof\\_etiske\\_plattform\\_a4.pdf](https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf)
- Vatne, B. & Sondenå, K. (2020). Subjectivity and change in process of supervision. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, SA45-SA59. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.304>
- White, E. J. (2013). Mikhail Bakhtin: Atwo-faced encounter with child becoming(s) through dialogue. *Early Child Development and Care*: 191(7–8): Early Childhood Theorists and Pioneers.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26–35. [https://www.idunn.no/npt/2014/01/veiledning\\_kunnskapssyn\\_ogdanning](https://www.idunn.no/npt/2014/01/veiledning_kunnskapssyn_ogdanning)

## ARTIKKEL 2.2

# Samtale, dialog og læring i profesjonsveiledning

Kirsten Sivertsen Worum og Inger Merethe Hansen

UIT - Norges arktiske universitet

**Abstract:** The relationship between conversation, dialogue and learning in professional mentoring is highlighted in this article. Conversation and dialogue are central concepts in the literature on mentoring and are often linked to different views on learning without this necessarily being elaborated sufficiently. The purpose of the article is to shed light on meaning-making and learning in professional mentoring based on the dialogue as we find it within two theoretical traditions. The Socratic dialogue and Bakhtin's concept of dialogue have been chosen as theoretical frameworks. We ask: *What opportunities and limitations for meaning-making and learning do different dialogues in professional mentoring provide?* Content and structure in mentoring is presented in a figure that is used to contrast the two different dialogues in mentoring. We argue that professional mentoring based on Bakhtin's concept of dialogue can contribute to meaning-making and learning for both the individual mentee and the other participants by challenging their own assumptions in the light of others.

**Keywords:** mentor education, dialogue, professional mentoring, learning

## Introduksjon

Veiledning er en form for samtale som skal fremme læring (Kristiansen, 2020), og spenner fra korte, spontane samtaler for å få hjelp til å håndtere en situasjon til skjermede og mer analytiske samtaler (Bjerkholt, 2017). Veiledning innebærer en bredde av kunnskaper og ferdigheter (Bjerkholt, 2017). I denne artikkelen undersøker vi bare samtaledimensjonen i veiledning for å se hvilke muligheter og begrensninger som knytter seg til ulike dialogiske tilnærminger til veiledning. Den dominerende veiledningstradisjonen i lærerutdanningen, Handling- og refleksjonsstrategien, ble utviklet av Gunnar Handal og Per Lauvås tidlig på 1980-tallet (Skagen, 2021). Innenfor denne strategien skal veisøker gjennom samtalen med veileder reflektere over egne handlinger og bli klar over det kunnskapsgrunnlaget som handlingene hviler på, og slik utvikle sin egen kunnskapsbase (Lauvås & Handal, 2000, s. 65). Men veiledningen kan utvides ved at både det enkelte individ og grupper utvikler nye oppfatninger og forholdningssett i veiledningssamtalen (Sträng, 2021, s. 11). Profesjonsveiledning i barnehager og skoler handler om læring, utvikling, meningsskaping og kritisk refleksjon forankret i profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021). Slik veiledning kan beskrives som en institusjonell og dialogisk virksomhet. «Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling» (Bjerkholt, 2017, s. 88). Profesjonsveiledning setter krav til veilederens kompetanse, integritet og yrkesetiske refleksjon (Bjerkholt, 2017; Skau, 2017). Veiledningssituasjoner består ofte av komplekse og personlige utfordrende møter mellom mennesker med ulike maktposisjoner hvor personlige erfaringer blir delt, og der det forventes at veileder trygger en slik utlevering. Det ligger mye makt og påvirkningsmuligheter i ulike tilnærminger til veiledning (Kristiansen & Mathisen, 2005). Som veiledere i profesjoner er det derfor viktig å være bevisst hvilken tilnærming vi legger til rette for og hvorfor. Veileders kunnskapssyn har avgjørende betydning for læring og utvikling i veiledning (Kristiansen, 2020; Stålsett, 2008).

I veiledningslitteraturen anvendes både samtale og dialog uten at det nødvendigvis går fram hvilke tilnærminger som ligger til grunn for begrepet (Worum, 2014b). Alle samtaler er ikke dialoger, selv om dialog er en form for samtale (Svare, 2008). Det finnes en rekke ulike dialogfilosofier som har influert pedagogisk tenkning og praksis i vestlig historie, eksempelvis Bakhtin, Buber, Freire, Grundtvig, Habermas, Løgstrup og Sokrates

gjennom Platons tekster (Dysthe et al., 2020, s. 21–24; Kvernbekk, 2012). Sokrates og Bakhtin er særlig relevante fordi det i profesjonsveiledning legges til rette for dialoger som kan forstås både ut fra sokratiske og bakhtinsk tenkning (Eik et al., 2021; Skagen, 2022). Begge tilnærmingene finner vi igjen i veiledningslitteraturen, og de innehar ulike muligheter og begrensninger for læring og meningsskaping (Bjerkholt, 2017; Eik et al., 2021; Skagen, 2022; Worum, 2014a; Worum et al., 2022) fordi de bygger på ulike kunnskapssyn (Worum, 2014a). Handling- og refleksjonsstrategien er forankret i et individorientert kunnskapssyn (Worum, 2016) og er fortsatt dominerende i lærerutdanningen (Skagen, 2021, s. 47). I denne tilnærmingen er veilederrollen indirekte. Det innebærer at veileder i minst mulig grad skal påvirke veisøker med egne synspunkter og forståelser. Utviklingen av veiledningsstrategien var et resultat av kritikken mot den sterke styringen praksislærerne hadde på lærerstudentene på 1960–1970 tallet. Handal og Lauvås bidrag skulle styrke lærerstudentenes utvikling og unngå at studentene utviklet seg til kameleoner som tilpasset seg omgivelsene uten å reflektere kritisk. Målet var at studentene skulle utvikle selvstendighet og autonomi (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2022).

Til tross for at Kvernbekk (2012) fraråder etablering av dikotomier, ønsker vi likevel å undersøke to ulike tilnærminger for å bidra til oppfordringen fra Bjerkholt (2017) om

... å åpne feltet slik at ulike tradisjoner og tilnærminger i større grad kan utfordre og supplere hverandre, samt bidra til nødvendig friksjon og debatt. Dette gjøres ved å peke på betydningen av ulike kunnskapsformer, ulike kompetanser og ulike tilnærminger til veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 13).

Vi drøfter: *Hvilke muligheter og begrensninger for meningsskaping og læring gir ulike dialogiske tilnærminger til profesjonsveiledning?* Utgangspunktet for den teoretiske drøftingen er Sokrates og Bakhtins dialogiske perspektiver. Formålet er å gi et bidrag til diskursen om kunnskapssyn i veiledning og undersøke hvilken betydning ulike tilnærminger får for meningsskaping og læring i profesjonsveiledning.

## Samtale og dialog

I sin enkleste form kan samtale forklares som at en person deler en ytring, den andre gir ytringen oppmerksomhet, og begge ser verdien i å fortsette samtalen (Dubberly & Pangaro, 2009, s. 23). Samtaler har ulike formål og

derfor ulik form (Svare, 2008). I utdanningssystemet og i litteratur der fokus er å fremme læring og utvikling, er samtale et sentralt begrep (Dysthe et al., 2020; Svare, 2008). Fra et sosiokulturelt ståsted er samtalen selve bindeleddet mellom læringen som skjer i det sosiale og de individuelle mentale prosessene (Dysthe, 2001, s. 12). Samtalen gjør det mulig å konstruere eller rekonstruere mening og skape nye meninger gjennom å dele forståelser (Dubberly & Pangaro, 2009). Den beskrives på mange ulike måter, som eksempelvis monolog, dialog, debatt, forhandlinger, problemløsende samtaler eller samtaler som er preget av å ville overbevise (Dysthe et al., 2020; Kristiansen, 2020; Svare, 2008). Linell (2011) beskriver samtalen som «kommunikativa verksamheter inom ramen för en dialogisk, d.v.s. kontekstuell och interaktionell, teori för människors meningsskapande» (Linell, 2011, s. 4). I veiledningsfeltet finnes flere typer samtaler med ulike tilnæringer til læring (Skagen, 2013). I det følgende presenteres den sokratiske og den bakhtinske dialogen, som deretter relateres til veiledningssamtalen.

## Den sokratiske dialogen

Samtalene med Sokrates er blitt kjent gjennom Platons tekster (Svare, 2020, s. 40). De er blitt beskrevet som sokratiske dialoger, og begrepet har fått stor utbredelse. Disse dialogene har vært et ideal gjennom tiden, både i pedagogikk generelt og i veiledning spesielt, siden tidlig på 1980-tallet (Skagen, 2022, s. 5) til tross for at den er basert på et syn på kunnskap som et absolutt og uforanderlig fenomen (Dysthe et al., 2020). Sokrates selv beskrev seg som en tankenes jordmor, fordi han sammenlignet den dialogiske virksomheten med jordmorens (Svare, 2020, s. 323). Jordmoren skaper ikke barnet, men bidrar til forløsningen. Sokrates skapte ikke tankene til sine samtalepartnere, men bidro til å utvikle samtalepartnerens tanker og synspunkter gjennom sine utfordrende og undersøkende spørsmål (Svare, 2020, s. 42). Sokrates' dialogbegrep beskrives å ha form av spørsmål og svar, der spørsmålene til enkeltindividet skal være til støtte for å gjenkalle glemte og ukjent kunnskap (Kvernbekk, 2012, s. 969). Når Sokrates fikk et spørsmål, stilte han gjerne et motspørsmål tilbake. Svarene han fikk, var ikke like godt gjennomtenkt slik Sokrates så det. Da fortsatte han med nye spørsmål som utfordret samtalepartneren til å tenke grundigere gjennom synspunktene sine enn det de tidligere hadde gjort. Han svarte ikke på spørsmål eller delte egne synspunkter, noe han begrunnet med sin uvitenhet (Svare, 2020, s. 43–44). I gjengitte samtaler fra Platons skrifter går det fram at spørsmålene i tillegg kunne være både lukket og ledende,

og preget av at han ønsket at samtalepartneren skulle komme fram til et bestemt svar (Svare, 2020; Worum, 2014a). Disse dialogene fikk karakter av å være en felles utforskning av et problem og felles utprøving av løsninger (Kvernbekk, 2012, s. 969). Et eksempel fra en samtale Sokrates har med Lysimachos hvor de diskuterer hva mot er, går Sokrates åpent ut og spør Lysimachos: *Hva skal vi da si at mot er?* Sokrates får svar på spørsmålet, men han går likevel videre, han gir et eksempel på en handling og spør: *Kan ikke han også kalles modig?* (Svare, 2020, s. 43). Strategien i de sokratiske dialogene, også beskrevet som sokratiske metode, bygger på ideen om at det finnes en iboende sann kunnskap i den enkelte. Målet med denne dialogtilnærming er å komme fram til et riktig svar og konsensus (Dysthe et al., 2020, s. 23). Kunnskapen kan bevisstgjøres gjennom en planmessig framgangsmåte med spørsmål (Svare, 2020, s. 43). Denne tenkningen har hatt stor innvirkning på veiledningsfeltet og kan ses i sammenheng med et individorientert kunnskapssyn (Worum, 2014a, s. 32).

Kritikk rettet mot en individorientert tenkning finner vi hos Bakhtin. Han hevder at en forståelse av ytringen som et uttrykk for individets individuelle verden er å redusere ytringene til individets åndelige verk. En kan ikke forstå den talende sitt synspunkt uten å sette denne i den nødvendige relasjonen til andre som deltar i dialogen (Bakhtin, 2005, s. 9). Bakhtin oppfatter dialogene som monologiske diskurser når det ikke er rom for flertydige meningsutvekslinger eller for å undersøke ulike perspektiver. Innenfor en individorientert tenkning jakes det på å få fram det riktige svaret, Sannheten med stor S (Dysthe, et al., 2020, s. 22).

## Den bakhtinske dialogen

Bakhtins dialogiske forståelse er at mening blir skapt i samspill og gjensidig relasjon mellom ulike stemmer og perspektiver. Det betyr at virkeligheten er flerstemmig og kontekststøttet (Slaatelid, 2005, s. 66). I en samtale med flere deltakere vil ulike perspektiver bli belyst gjennom en rekke synspunkter, oppfatninger og erfaringer som kommer til uttrykk, noe som er forskjellig fra de sokratiske dialogene. Kjernen i de bakhtinske dialogene er nettopp å gi rom for ulike oppfatninger og forskjellighet (Dysthe et al., 2020, s. 23). Ifølge Bakhtin ligger det et kreativt potensial i disse motstridende stemmene. Det er i spenningen mellom kontrasterende stemmer i den dialogiske interaksjonen at all meningsskaping skjer (Bakhtin, 1981, 2005). Responsen og oppfølging av andres innspill oppfattes å være det aktive-prinsipp – det som bidrar til å utvikle nye forståelser (Dysthe, 2012,

s. 58). For Bakhtin er det et grunnleggende prinsipp i menneskets tilværelse å delta i dialog (Dysthe et al., 2020, s. 23). Den enkeltes stemme oppfattes som et subjektivt perspektiv (Bakhtin, 2003, s. 3), som likevel ikke er helt vårt eget, men noe vi er «medeiere i» (Silseth, 2014, s. 150) fordi ytringene er respons på tidligere ytringer. Åpenheten i møtet med andres forståelser og ideer vil føre til at deltakerne forandres. I dialoger hvor ulike forståelser utforskes, kan konflikter og forskjellighet bli tydelig (Dysthe et al., 2020, s. 24). «Berre som deltakarar i dialogen, i det vi svarer, er vi i stand til å forstå» (Bakhtin, 2005, s. 61). På denne måten kan nye forståelser oppstå og personlig læring utvikles for samtlige deltakere. Økt forståelse for mellommenneskelige forhold kan påvirke og endre holdninger og handlinger (Worum, 2014b, s. 178). Dialogen i et bakhtinsk perspektiv «knyttes til en åbenhed og til et ønske om at utforske andres tankemønstre, ideer og forståelse med det formål at lære noget om sig selv, de andre og omverdenen. Dette betyder, at deltagerne i dialogen vil blive forandret ved at indgå i den dialogiske relation» (Dysthe et al., 2020, s. 24). I Bakhtins dialogbegrep inngår ytringer som spørsmål og respons i form av perspektiver som både er kjent og ukjent, og som i tillegg kan være motsetningsfylte (Bakhtin, 2005, s. 14). Ytringer som bringes inn, uavhengig av antall deltakere, er det som bidrar til utvikling og meningsskaping i fellesskap (Dysthe, 1999, s. 12). Bakhtins tenkning kan kobles til et intersubjektivt kunnskapssyn i veiledning fordi «han fokuserer på deltagelse, erfaring og læring mer enn på læring som psykologiske prosesser» (Worum, 2014a, s. 31).

Kvernbekk (2012) kritiserer Bakhtins dialogiske tenkning fordi den forventer en respons fra den andre. Alle deltakerne i en dialog er ikke nødvendigvis klar til å respondere omgående på ytringer, og derfor kan forventningene om respons oppleves som et press for noen. Dette er et etisk dilemma som kan gjelde flere typer dialoger.

## Veiledning i lys av den sokratiske dialogen

Handling- og refleksjonsstrategien (Lauvås & Handal, 2000, 2014) kan ses i lys av den sokratiske dialogen (Worum, 2014a) fordi den forutsetter at veileder er aktiv gjennom å stille spørsmål til veisøker med en underliggende tro på at veisøker selv skal begrunne sine handlinger ut fra kunnskapsgrunnlaget som handlingene hviler på (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2022).

I kollegaveiledninger der det er flere deltakere, bidrar alle aktivt med spørsmål til veisøker gjennom arbeidsfasen før de kommer med konkrete

råd i avslutningen på veiledningssamtalen (Lauvås et al., 2004, s. 16). Handling- og refleksjonsstrategien er forankret i humanismen, en individorientert og kognitivt orientert tenkning (Skagen, 2021). Denne tilnærmingen går ut på at veisøker tar utgangspunkt i sin egen kontekst, reflekterer og begrunner sine handlinger teoretisk og etisk ut fra personlig kunnskap og erfaringer. Dette samsvarer med Sokrates' syn på kunnskap som noe iboende i det enkelte individ, og som kan forløses gjennom gode spørsmål (Skirbekk & Gilje, 2000). Veilederen oppfordres til å holde tilbake råd inntil veiledningen er i avslutningsfasen (Lauvås & Handal, 2014). Strategiens innhold presiseres på følgende måte: «Veiledning som refleksjon over handling går mer ut på å hjelpe yrkesutøvere til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på» (Lauvås & Handal, 2000, s. 65). Ut fra et slikt perspektiv vil andres innspill og synspunkter ikke nødvendigvis inngå i kunnskapsutviklingen i veiledningsprosessen.

Kritikk til den individorienterte og indirekte tilnærmingen til veiledning er at veisøker blir overlatt til seg selv for å finne svar, tross at forskning argumenterer sterkt imot en tilbakeholden veileder da det er vanskelig for veisøkere å lede seg selv til kunnskap (Smith & Skagen, 2018, s. 115). Tilnærmingen kritiseres for sitt ensidig fokus på veisøker. Veiledning der spørsmålene utelukkende stilles til veisøker, kan oppleves som en selvevaluering, noe som kan utfordre læringsprosessen (Søndenå, 2009). Det er veisøker som er aktiv i refleksjonsprosessen, mens veileders synspunkt og faglige innspill skal holdes tilbake. Kunnskapsproduksjon hevdes å være veisøkers personlig anliggende, noe som kan føre til ensretting og reproduksjon fordi bare det som allerede finnes, er det som etterspørres (Suhr, 2014; Søndenå, 2007, s. 215). For studenter og nyutdannede kan veiledning ut fra ensidig individorientert tenkning føre til at veisøker vil kunne trekke slutninger uten å ha sett sin forståelse i lys av andre deltakers forståelser. Dette kan hindre nyskaping og kunnskapsutvikling med utgangspunkt i et mangfold (Worum, 2014a, s. 32). Det er uheldig at veileder ikke trer tydelig fram som fagperson (Skagen, 2013, s. 39), og at læreprofesjonens kunnskapsgrunnlag ikke vektlegges (Skagen, 2021, s. 60–65).

## Veiledning i lys av den bakhtinske dialogen

Veiledning innen det bakhtinske perspektivet kan foregå som individuelle samtaler eller gruppesamtaler (Skagen, 2021; Worum, 2014a). Her forventes

det at veisøker, veileder og eventuelle deltakere bidrar aktivt. «Erfaringer og synspunkter vil ha en selvfølgelig plass i veiledningen, og forutsetter at også veisøker kan stille spørsmål» (Worum, 2014a, s. 31). Søkelyset er på saken som er lagt fram til veiledning. Ytringer i form av ulike oppfatninger og motstridende synspunkter på en problemstilling vil ha en naturlig plass i denne tilnærmingen (Worum, 2014a). Ulike forståelser eller antakelser vil kunne belyses gjennom at deltakerne i veiledning uttrykker hvordan de mener situasjonen kan oppfattes slik de ser det fra sitt ståsted, eksempelvis fra et studentperspektiv, et kollegaperspektiv eller et ledelsesperspektiv (Bjerkholt, 2013). Det er gjennom respons og oppfølging av andres innspill at nye forståelser utvikles for den enkelte som deltar i dialogen (Dysthe, 2012, s. 58). Det er i spenningen mellom kontrasterende stemmer at all meningsskaping skjer (Bakhtin, 1981, 2005). En slik samtale kan i likhet med den sokratiske dialogen føre til konsensus, men like ofte tydeliggjøres forskjellige synspunkter og disse oppfattes som ressurser, ikke problemer (Dysthe et al., 2020, s. 24). Veisøker kan gjøre nye oppdagelser og se andre muligheter og løsninger basert på innspill fra øvrige deltakere.

Innenfor intersubjektiv veiledning som tar utgangspunkt i den bakhtinske dialogen, er kritikken rettet mot at troen på det kollektive er så sterk at individuell veiledning blir vurdert som svært begrensende, og det individuelle kommer i bakgrunnen for det kollektive. Det blir ikke nødvendigvis dialog i bakhtinsk forstand selv om man veileder i grupper. Den enkeltes vilje og kompetanse er avgjørende for «om dialogen blir det som kalles flerstemmig og mangfoldig» (Skagen, 2021, s. 186). Spenninger og ulike forståelser kan likevel være vanskelig å snakke om i veiledning (Eik et al., 2021).

## Struktur og innhold i veiledning

Det er hensiktsmessig å ha en struktur i veiledningen som kan tilpasses de behov som måtte komme. Noen ganger er struktur fraværende i samtalene, mens andre ganger blir det tatt i bruk modeller som er så rigide at de oppleves mekaniske (Bjørndal, 2016, s. 226–227). Det er lite forskningsmessig dekning for at en struktur er bedre enn andre, men alle veiledningssamtaler har gjerne en struktur som kan betegnes i tre faser med en innledningsfase, en hoveddel og en avslutning (Bjørndal, 2016, s. 222). I *innledningsfasen* presenteres utfordringen veisøker ønsker å jobbe med i den aktuelle veiledningsøkten. I tilfeller der veiledningen er en fortsettelse av tidligere

veiledninger, tar en opp tråden siden sist før en går inn i nye problemstillinger. Det gis tid og rom til veisøker for å sette ord på problemstilling, samtidig gis det anledning til å stille spørsmål for oppklaring i denne fasen. En god start og en hensiktsmessig struktur, krever at veileder tidlig i samtalen bidrar til å klargjøre forståelsen av problemstillingen og hensikten med veiledningen «før veilederen etter hvert griper mer strukturerte inn» (Bjørndal, 2016, s. 227). Det er anbefalt å snakke om hvilken form veiledningen skal ha, og undersøke ønsker veisøker og veileder måtte ha. Man bør også snakke om hvilke strategier som er tenkt brukt, og hvilke praktiske rammer som finnes (Bjørndal, 2016, s. 48). *Arbeidsfasen* beskrives som hoveddelen i veiledningssamtalen og innebærer at man aktivt undersøker saken som er presentert (Tveiten, 2019). Hvordan man gjør dette, er avhengig av veilederens repertoar og tilnærming til veiledning. Læring og utvikling av kunnskap er utgangspunktet for veiledning, men ulike kunnskapssyn påvirker hvordan en legger til rette for veiledningssamtalen (Stålsett, 2008; Worum, 2014a), spesielt i arbeidsfasen.

Uavhengig av tilnærminger er det viktig at gode veiledere har lært seg et repertoar av mange ulike handlemåter i veiledningssamtalen og kan vurdere og bruke dette ut fra ulike behov (Bjørndal, 2016, s. 15). Anbefalinger basert på tidligere forskning er å vise større oppmerksomhet på å klargjøre mål for selve samtalen og hva veisøkeren skal gjøre etter samtalen. Økt perspektivbelysning for å synliggjøre ulike perspektiver og utforske de mest sentrale grundig er viktig. Det anbefales også å bruke flere åpne spørsmål som fremmer grundigere refleksjoner rundt samtalen tema, samt bruke oppfølgingsspørsmål som ber veisøker fortelle mer eller presisere det som blir sagt. Det anses som betydningsfullt å klargjøre sentrale begreper (Bjørndal, 2009). Tegning kan være et verktøy som kan støtte både struktur og kommunikasjon (Bjørndal, 2016). Tegning krever ikke kunstneriske ferdigheter, men kan illustrere tanken gjennom ord, figurer, tabeller og tidslinjer (Worum, 2014b). I *avslutningsfasen* er hensikten å evaluere veiledningsprosessen og legge til rette for videre arbeid (Tveiten, 2019, s. 109). Veilederen skal være bevisst at det som skjer under veiledningssamtalen, påvirker det som skjer etter samtalen (Kristiansen, 2020). Å snakke om det som kan komme etter at samtalen er over, kan være en god overgang når man har deltatt i en samtale der man har vært åpen om egne styrker og svakheter (Tveiten, 2019, s. 110).

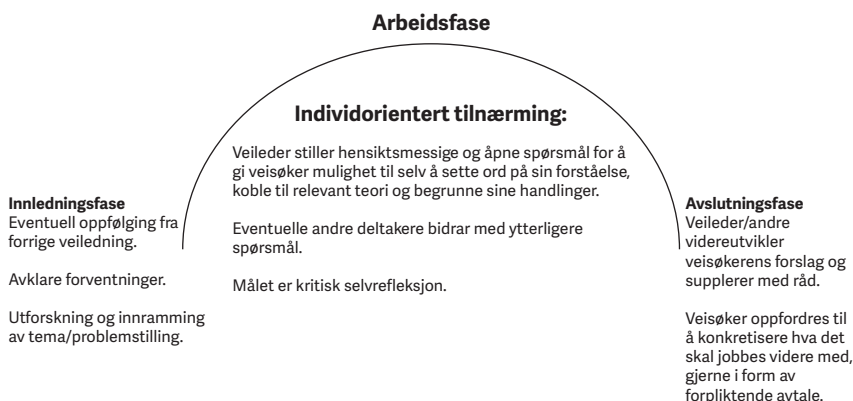
Uansett tilnærming og valg av repertoar er veiledning i seg selv grunnleggende etisk fordi man åpner seg og viser til sårbarhet. Veiledning er uløselig

knyttet til et etisk ansvar og etiske verdier for profesjonen (Bjerkholt, 2017), i tillegg til at ulike tilnærminger påvirker maktforholdet (Kristiansen, 2020).

## Bølgen for kontrastering av sokratiske og bakhtinsk tilnærming

Ulike figurer og tabeller er utviklet for å illustrere strukturer i veiledning og vise hvordan samtalen bør gjennomføres (eksempelvis Lauvås & Handal, 2000; Mathisen & Høigaard, 2004; Tveiten, 2019). Forfatterne av denne artikkelen har anvendt en bølge som figur for å illustrere struktur og innhold i veiledningssamtalen for studenter i veilederutdanning. Bølgen slik den er anvendt i disse utdanningene, er utviklet gjennom 20 år i samarbeid mellom studenter og faglærere, men er ikke tidligere publisert. Avhengig av tilnærming til veiledningen endres innhold i de ulike fasene, noe som særlig kommer til uttrykk i arbeidsfasen. Kontrastering av den sokratiske og den bakhtinske tilnærmingen til veiledning presenteres og illustreres gjennom Bølgen. Begge tilnærmingene kan gjennomføres mellom kun veileder og veisøker eller organiseres med flere. Bidragene til deltakerne vil være forskjellige i de to ulike tilnærmingene.

Ved hjelp av Bølgen presenteres først struktur og innhold i individorientert og indirekte tilnærming til veiledning, inspirert av Sokrates, der målet er kritisk selvrefleksjon.

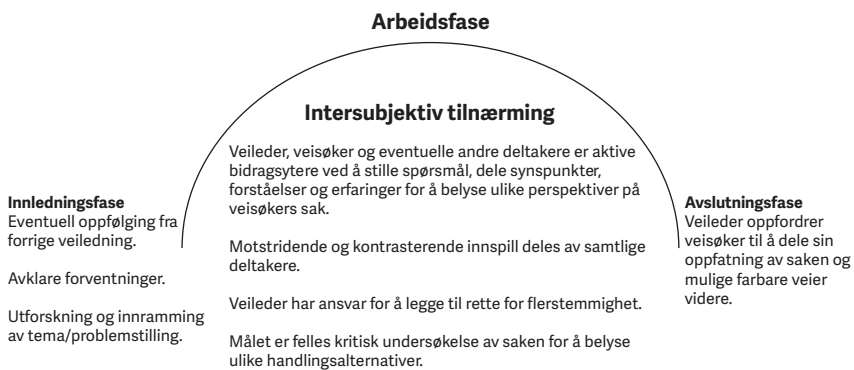


**Figur 1.** Bølgen – Individorientert tilnærming.

I innledningsfasen avklares forventninger, roller og form. Det brukes en del tid på utforskning og innramming av veisøkers veiledningsgrunnlag. Innledningsfasen består også av å undersøke hva veisøker ønsker å snakke

om under veiledningen (Lauvås & Handal, 2014). I arbeidsfasen bidrar veileder med spørsmålsformuleringer som skal gi veisøker muligheter til selv å sette ord på sin forståelse, med mål om refleksjon over egne valg og handlinger. Det kan være spørsmål for å avklare og begrunne handlinger, og for å se dem i lys av teoretiske og etiske perspektiver. Veileder oppfordres til å unngå å komme med innspill knyttet til egne synspunkter og forståelser (Lauvås & Handal, 2014). I tilfeller der det veiledes i grupper, beskrives veiledningen som kollegaveiledning (Lauvås et al., 2004). Her deltar også øvrige deltakere med spørsmål til veisøker, med samme mål om at veisøker skal oppnå refleksjon omkring egne handlinger. I avslutningsfasen presenterer veisøker ideer og løsninger til videre arbeid med problemstillingen, og veileder og eventuelle deltakere i kollegaveiledning gir supplerende råd. Til slutt oppfordres veisøker til å uttrykke hva vedkommende eventuelt vil jobbe med til neste gang, og konkretisere veien videre (Lauvås & Handal, 2014). En metasamtale om veiledningens form og innhold i avslutningen vil gi veisøker en mulighet til å løfte fram hva som opplevdes nyttig, og hva man bør forbedre til neste veiledning (Bjørndal, 2016; Tveiten, 2019).

Veiledning inspirert av Bakhtins dialogbegrep har så langt vi kjenner til, ikke blitt presentert med en egen struktur og konkret innhold. Denne intersubjektive tilnærmingen til veiledning presenteres her ved hjelp av Bølgen som en illustrasjon på hvordan veiledningssamtalen kan struktureres, og hva den kan inneholde når felles kritisk undersøkelse og utvidet forståelse er målet.



**Figur 2.** Bølgen – Intersubjektiv tilnærming.

Innledningsfasen starter med å avklare forventninger og gi rom for veisøkers presentasjon og utdyping av utfordringen. Dersom noe er uklart, stiller veileder eller eventuelle medveiledere noen oppklarende spørsmål.

Allerede her kan veileder og eventuelle andre deltakere bidra med sin forståelse av, og sine synspunkter på, problemstillingen (Worum, 2014a, 2014b). Samtidig er det viktig at veisøker får størst plass og styrer tema for samtalen gjennom hele veiledningsforløpet. I arbeidsfasen er alle deltakere, også veileder, aktive bidragsytere som kan gi ulike innspill i tillegg til spørsmål. I denne fasen arbeides det primært med felles utforskning av ulike perspektiver relatert til saken. Aktuelle perspektiver undersøkes gjennom at deltakerne deler synspunkter og forståelser, samt kommer med teoretiske bidrag og refleksjoner eller eventuelle erfaringer. Deltakerne oppfordres til å uttrykke eventuelle motstridende synspunkter og forståelser (Eik et al., 2021; Worum, 2014a). Veilederen utfordrer både veisøker, seg selv og øvrige deltakere med spørsmål, tanker og synspunkter omkring antakelser som er presentert. Dette fører til en kritisk undersøkelsesprosess som alle deltar i (Bjerkholt et al., 2014). I avslutningsfasen utfordres veisøker til å si noe om hvordan saken oppfattes etter ulike innspill som har kommet fram. Å synliggjøre ulike perspektiver som er belyst gjennom veiledningen, vil være sentralt. Veisøker utfordres til å løfte fram refleksjoner, nye tanker og forståelser og videre arbeid med saken. Til slutt bør veileder gjennomføre en metasamtale om veiledningens form og innhold (Bjørndal, 2016). Alle deltakere oppfordres til å belyse både refleksjoner, nye forståelser de har utviklet gjennom samtalen, samt det som fungerte godt og det som kan forbedres i veiledningen.

## **Ulike dialogtradisjoner – muligheter og begrensninger i profesjonsveiledning**

Utgangspunktet for denne artikkelen er at begrepene samtale og dialog ofte blir brukt på en upresis måte, og at dette kan bli underkommunisert i veiledningslitteraturen. Samtalen som begrep kan brukes om veldig mange former for muntlig kommunikasjon, inkludert veiledning. Dialogbegrepet henger imidlertid tett sammen med kunnskapssynet (Dysthe et al., 2020) som ligger til grunn for veiledningen, uten at dette nødvendigvis kommer fram i litteratur om veiledning (Worum, 2014b). Det finnes ulike muligheter og begrensninger for læring og meningsskaping ut fra ulike kunnskapssyn (Worum, 2014a). Formålet med denne artikkelen er å belyse hvordan ulike dialogiske tilnærminger til veiledning henger sammen med kunnskapssyn og på ulikt vis skaper muligheter og begrensninger for læring og

meningsskaping i veiledning. Innenfor en veiledningstradisjon inspirert av den sokratiske dialogen beskrives samtaleformen som indirekte (Skagen, 2013, 2022). Dette springer ut fra et kunnskapssyn som oppfatter læring som en individuell og kognitiv aktivitet, der læringen først og fremst skjer i det enkelte individ. Innenfor denne retningen er det viktig for veileder og eventuelle andre deltakere å mestre spørrekunsten slik vi finner den hos Sokrates (Skagen, 2013, 2022; Worum, 2014a). Dette fører til at det mest sentrale i arbeidsfasen er å stille spørsmål til veisøker for å bidra til at veisøker får reflektere og begrunne sine handlinger og valg (Lauvås & Handal, 2000). Innenfor en veiledningstradisjon inspirert av det bakhtinske dialogbegrepet stilles det derimot forventninger om aktiv deltakelse som består av både spørsmål, synspunkter og oppfatninger fra de som deltar i veiledningen (Worum, 2014a). Når det kun er veileder og veisøker som deltar i veiledningen, er det forventninger om at også veileder i arbeidsfasen bidrar med innspill der spørsmål, egne tanker, synspunkter og erfaringer inngår. Denne tenkningen er forankret i et intersubjektivt kunnskapssyn der læring oppfattes å foregå i det sosiale, og deltakelse er en forutsetning for meningsskaping og læring (Worum, 2014a). Veiledning med utgangspunkt i denne formen for dialog fordrer at arbeidsfasen er en arena der deltakerne bidrar med både spørsmål, synspunkter og deling av erfaringer ut fra perspektiver som utforskes. Det er responsen og oppfølging av andres innspill som oppfattes å bidra til utvikling av nye forståelser (Dysthe, 2012, s. 58), både om en selv og om verden. Veiledning ut fra den sokratiske dialogen vil derimot kunne bidra til enkeltindividets bevisstgjøring og refleksjon over egne handlinger og pedagogiske valg, men vil ikke kunne bidra til en kritisk gransking utover seg selv (Bjerkholt, 2017), da andres forståelser og oppfatninger holdes tilbake i arbeidsfasen. Tilnærmingen utfordrer i større grad veilederen til å lytte aktivt til veisøkerens fortelling, noe veiledere oppfordres til (Bjørndal, 2016). Ideelt sett kan dette bidra til at veisøker får mest tid i veiledningssamtalen. Innenfor den bakhtinske dialogen vil derimot veisøker få mindre tid i arbeidsfasen ettersom alle deltakerne forventes å bidra. Dette vil kreve at veileder benytter seg av metakommunikasjon slik at en sikrer at fokuset er på veisøkers sak (Bjørndal, 2016).

Profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag står sentralt i profesjonsveiledning. Kritisk gransking av antakelser ligger til grunn for handlinger og holdninger som er vesentlige for at veiledning skal kunne bidra til utvikling og nye forståelser (Bjerkholt, 2017, s. 88). Eksempelvis kan verdier og kunnskapsgrunnlag oppfattes ulikt av deltakerne i en veiledning,

og slike spenninger kan være vanskelig å ta opp (Eik et al., 2021). Innenfor den bakhtinske dialogen vil deltakerne i arbeidsfasen likevel oppfordres til å gi respons, også i form av eventuelle motstridende synspunkter og forståelser (Worum, 2014b). Ifølge Bakhtin (2005) er det i spenningen mellom disse kontrasterende stemmene at meningsskaping skjer. Innenfor den sokratiske dialogen vil veileder eller øvrige deltakere ikke undersøke spenninger som måtte være til stede, da aktuelle perspektiver bare vil undersøkes ut fra veisøkers oppfatninger, synspunkter og forståelser. Veileders profesjonskompetanse vil holdes tilbake (Smith & Skagen, 2018, s. 115). Dermed vil meningsskaping og læring knyttet til profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag få en ensidig gransking i arbeidsfasen. Kunnskapsproduksjon blir et personlig anliggende knyttet til veisøker, noe som hevdes å føre til ensretting og reproduksjon ettersom bare det kjente etterspørres (Suhr, 2014; Søndena, 2007, s. 215). Det oppfordres til å komme med råd i avslutningsfasen uten at disse nødvendigvis diskuteres. En kan stille spørsmål om hvordan en innenfor den sokratiske dialogen i veiledning kan utvikle nye forståelser utover enkeltindividet, dersom granskingen bare er rettet mot veisøker. Veiledning innenfor den bakhtinske dialogen vil derimot kunne utfordre både veisøkers antakelser og antakelser forankret i institusjonen gjennom en nærmere gransking av perspektiver, synspunkter og erfaringer fra alle deltakere, inkludert veileder (Worum, 2014b). Innenfor denne tenkningen er det sentralt å dele erfaringer og kunnskap med hverandre allerede i arbeidsfasen. En slik dialogtilnærming kan bidra til meningsskaping og nye forståelser der den personlige utviklingen inkluderer mer enn det som er mulig når perspektivene utforskes bare fra veisøkers oppfatning. Det er i møtet med andres forståelser at deltakerne forandres (Silseth, 2014).

Innenfor begge tilnærmingene er det et mål om kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014; Lauvås & Handal, 2000), men valg av tilnærming bidrar til læring og kritisk tenkning på ulike vis. Innenfor den sokratiske dialogen vil den kritiske tenkningen ta utgangspunkt i spørsmål rettet direkte mot enkeltindividet. Dette vil ikke fremme ny læring for den enkelte, ei heller for institusjonen (Worum, 2014b), men bidra til enkeltindividets «djuptenkning» (Søndena, 2004). Innenfor den bakhtinske dialogen vil derimot den kritiske tenkningen utvikles gjennom presentasjoner av forståelser som kan være like, men også direkte motstridende, og på den måten bidra til en kritisk undersøkelsesprosess der alle deltar (Bjerkholt et al., 2014). I lys av at ulike tilnærminger påvirker maktforholdet på forskjellige vis (Kristiansen

& Mathisen, 2005), oppfatter vi at det ligger noen etiske utfordringer i begge tilnærmingene. I den bakhtinske dialogen forventes det en respons fra deltakerne, noe som kan oppleves som et press for enkelte (Kvernbekk, 2012). Innenfor den sokratiske dialogen, hvor spørsmålene skal bidra til å utvikle samtalepartnerens tanker og synspunkter (Svare, 2020, s. 42), kan spørsmålene i stedet oppleves som ensidig rettet til enkeltindividet og komme i veien for den ønskede læringen (Sivertsen, 2004).

På bakgrunn av drøftingen av to ulike dialogiske tilnærminger til veiledning finner vi at profesjonsutøvere må utfordres til å reflektere over egne handlinger og begrunnelser for disse. Spørsmål og eventuelle råd fra veileder kan være til hjelp for veisøkers kritiske selvrefleksjon. Samtidig vil ikke dette være nok når målet med profesjonsveiledning er meningsskaping, nye forståelser og læring. Veiledning inspirert av sokratisk tenkning bidrar til personlig utvikling basert på eget tankegods. Inspirasjon fra Bakhtin bidrar til både felles og personlig utvikling basert på egne og andres tanker, synspunkter og forståelser. Vi trenger en arena for å utfordre hverandres antakelser om handlinger og holdninger, for å se egne forståelser i lys av andres. Profesjonsveiledning med utgangspunkt i den bakhtinske dialogen har i så måte størst potensial for å ivareta og belyse profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag, og bidra til læring og nye forståelser.

## Forfatterbiografier

**Kirsten Sivertsen Worum** er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning, forskningsinteresser og publikasjoner er i hovedsak knyttet til kvalitet i veiledning innen lærerutdanningene. Hennes interesser er spesielt rettet mot med sammenhenger mellom kunnskapssyn, læring og ulike tilnærminger til veiledning. Hun har erfaring som redaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*.

**Inger Merethe Hansen** er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning og forskningsinteresser er rettet mot veilederutdanning for lærere, veiledning for nyutdannede og bruk av digital teknologi i undervisning og veiledning. Hun har bidratt med forskning om omvendt undervisning i veilederutdanning og bidratt som gjesteredaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* med tema veiledning og digitalisering.

## Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press. (Fjortende trykk, 2002).
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Bakhtin, M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane* (R. T. Slaatelid, Overs.). Pensumtjeneste A/S.
- 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. <http://hdl.handle.net/11250/2438209>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 20–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–194). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Dubberly, H. & Pangaro, P. (2009). What is conversation? How can we design for effective conversation? *Interactions Magazine*, 16(4), 22–28.
- Dysthe, O. (1999). Michail Bakhtin – ein kort presentasjon. I O. Dysthe (Red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O. (2001). Om sammenhengen mellom dialog, samspel og læring. I O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt, L. Esbjørn & H. Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning: kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. O. (2020). *Dialogisk pedagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer: Læringsmuligheter i veiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Kristiansen, A. (2020). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland. (Red.), *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk*. (2. utg.) (s. 24–39). Gyldendal.
- Kristiansen, A. & Mathisen, P. (2005). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(3), 221–230.
- Kvernbekk, T. (2012). Revisiting Dialogues and Monologues. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 966–978. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00695.x>
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (Rev. utg.). Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2004). *Kollegaveiledning i skolen* (3. utg.). Cappelen akademisk.
- Linell, P. (2011). *Samtalskulturer: kommunikativa verksamhetstyper i samhället*. Linköpings universitet, Institutionen för kultur och kommunikation.
- Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk: en håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Høyskoleforlaget.

- Silseth, K. (2014). Dialogisme som tilnærming til læring. I J. K. Stray & L. Wittek (Red.), *Pedagogikk – en grunnbok*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sivertsen, K. (2004). *Veiledning i barnehagen: en vei til organisasjonsutvikling* [Hovedoppgave]. Universitet i Tromsø.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap: Innføring i veiledning og rådgivning* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Skagen, K. (2022). To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3417>
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Skirbekk, G. & Gilje, N. (2000). *Filosofihistorie* (7. utg.). Universitetsforlaget.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid overs.). Ariadne.
- Smith, K. & Skagen, K. (2018). Mentoren som veileder og vurderer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sträng, D. R. (2021). Om samspel och lärande i handledningssamtalet. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Stålsett, U. (2008). Ulike teorier om læring. Grunnlaget for veiledning. I U. Stålsett (Red.), *Veiledning i en lærende organisasjon* (s. 112–130). Fagbokforlaget.
- Suhr, H. (2014). Hvordan bidrar handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Svare, H. (2008). *Den gode samtalen: kunsten å skape dialog*. Pax.
- Svare, H. (2020). *I Sokrates' fotspor: filosofi- og vitenskapshistorie* (3. utg.). Pax forlag A/S.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210–222). Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I. M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. (2014a). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 25–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K. S. (2014b). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen, (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Worum, K. S., Hansen, I. M. & Olsen, R. (2022). Omvendt undervisning som talesjanger i veilederutdanningen: Studenters perspektiv på forhold som har betydning for læreprosesser. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3792>



## ARTIKKEL 2.3

# Veiledning og vitalitet – når livskraft gis betydning

Ann Sofi Larsen og Bente Ulla

Høgskolen i Østfold

**Abstract:** This article examines fundamental themes from the philosophy of science within the practice of mentoring, broadening the focus to include vitality and life force. Based on a study involving students in an in-service mentor program, it presents detailed descriptions of the complex landscape they navigate, which form the empirical basis of this study. The central question explored is: How can nuances of life force manifest in mentoring processes? Life force encompasses the vitality, intensity, and movement that are continually at stake in a sensory world and a life in transition. Rooted in a pedagogical context, this chapter delves into the paradoxes that emerge and unfold between the known and the unknown. It examines how judgments and justifications play a role, and how students showcase their efforts in taking responsibility for mentoring processes. Additionally, it highlights how reorientation and openness are connected to commitments involving knowledge, responsibility, and the scope for action in pedagogical work.

**Nøkkelord:** fundamental themes, pedagogy, movement, ethics, reorientation

Denne artikkelen vender oppmerksomheten mot grunnlagstematikker i veiledningsfaglig virksomhet og berører vilkår for veileders møte med veisøker og vesentlige spørsmål om viten, væren og verden. Oppmerksomheten rettes blant annet mot spørsmål om det å kunne være et tenkende, handlende og sansende menneske i veiledning, og enda større, mot spørsmål om både liv, verdier og orienteringspunkt (Eide et al., 2008; Karlsson & Oterholt, 2010; Lafton et al., 2022; Larsen, 2017a; Larsen & Ulla, 2021; Steinnes, 2017; Ulla & Larsen, 2021a, 2021b). Spørsmålene er prekære i enhver pedagogisk virksomhet og åpner oppmerksomheten mot vilkår for å leve og lære sammen. I denne sammenhengen aktualiseres spørsmålene av pedagoger i barnehagen som tar videreutdanning i emnet Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen. De har bidratt med studiens empiriske tilskudd som består av tjudefem tankekart der de beskriver tanker fra egen læringsprosess i studiet. Med bakgrunn i veiledningsfaglige grunnlagstematikker og det empiriske materialet utforskes følgende spørsmål: *Hvordan kan nyanser av livskraft ta form i veiledningsprosesser?* Konseptet livskraft blir grundigere belyst gjennom teksten, men i korte trekk kobler vi det til vitalitet.

Artikkelen er skrevet i en essayistisk form og innleder med diktet *Du springer ikke på toppen av en sky*. Den poetiske inngangen står i forbindelse med studiens teoretiske og metodologiske orientering. Formålet er å peke mot handlingsrom, mer enn å *instruere*, slik Lars Løvlie fremviser som potensial i essayets form: «Det beholder sine spørsmål og gir leseren fri til sine» (Løvlie, 2021, s. 5). Med tiltro til at poetiske passasjer både kan tvinge oss til å senke tempoet og skyve nysgjerrighetsfeltet, lar vi linjene fra diktet aktualisere tilnærminger til veiledningsfaglige grunnlagstematikker.

#### **Du springer ikke på toppen av en sky**

Du sitter i ro og ser  
 så langt bare du kan se, kanskje  
 lener du deg fram forsiktig  
  
 over kanten. Et fryktelig stup  
 rett ned i alt du kjenner. Den nesten  
 usynlige stien som en slange

gjennom skogen. Ikke slipp.  
 Hold deg fast  
 i meg. Her oppe  
 er alt som er ditt  
 noe annet enn du trodde.

Gaute Heivoll, 2023<sup>1</sup>

(Heivoll, 2023. Diktet omfattes ikke av CC BY-Lisens. Alle rettigheter reservert forlaget, Vigmostad & Bjørke. The poem is not included in the CC BY licece. All rights reserved.)

Diktet avslutter med: «Her oppe er alt som er ditt noe annet enn du trodde.» Linjen hjelper oss til å stille spørsmål om også veiledning kan være noe annet enn det vi tror. For kanskje vil alltid *noe annet* og *noe mer* ta form gjennom veiledning, i det vi allerede kjenner. Skagen (2022) minner oss på at veiledningstradisjoner stadig fornyes uten «at alt gammelt forsvinner og erstattes av noe fullstendig nytt [...] det gamle lever videre i det nye [...]» (Skagen, 2022, s. 3). Kanskje er dette *andre*, eller dette *mer*, allerede i forening med det vi kjenner og er fortrolig med, det forutsigbare og det trauste (Steinsholt & Ness, 2016, s. 26). Paradoksalt opererer det kjente og det ukjente, det ordinære og det ekstraordinære *samtidig*. Løvlie (2013) fremhever at «paradokset er pedagogikkens åpne råk, stedet der tanken kan bryte det overfladiske og trekke pusten, for så å dukke ned i hverdagen igjen» (Løvlie, 2013, s. 19). Gjennom pedagogikkens åpne råk, et sted der tanker kan brytes, får veiledningssamtalene næring av å berøre både det du er fortrolig med, og det som overrasker. Steinsholt og Ness (2016) vektlegger at pedagogikk gjennom sin paradoksale samtidighet krever et engasjement med det umulige (Steinsholt & Ness, 2016, s. 23). Et engasjement hvor både veileder og veisøker risikerer det som ikke kan beregnes eller forutses. Her oppe, her nede, her, er det som er ditt, alltid noe annet og noe mer enn du trodde.

## Veiledning i et foranderlig landskap

Vitalitetsbegrepet har etymologisk opprinnelse fra latinske *vitalitas*, som oversettes til *livskraft*. Maxine Sheets-Johnstone (2010) tilfører viktige

<sup>1</sup> «Du springer ikke på toppen av en sky» fra diktsamlingen *Til slutt blir alle hester* av Gaute Heivoll. Hvert av diktene i samlingen er spor fra en far og en datters vandring på vei gjennom skogen til barnehagen.

nyanser når hun understreker at bevegelse er vesentlig både «for å være i live, men også for å holde seg levende» (Sheets-Johnstone, 2010, s. 218, vår oversettelse). Perspektivene hun setter frem, minner oss på at vi ikke kan ta det vitale for gitt, og vi blir oppmerksomme på ansvaret for å holde veiledning i live gjennom bevegelse. La oss derimot understreke at dette ikke betyr at vi konstant står overfor totale omveltninger. Bevegelser kan både være voldsomme og mer varlige når vi arbeider med veiledning. Kanskje er vi oftest et sted midt imellom der en plass, men *hvor* kan vi oppdage livskrefter i spill? Elizabeth Grosz (2017) hjelper oss til ikke å avgrense bevegelsene til et abstrakt og formalisert nivå. Under veiledningssamtalen utveksles gjerne ord, spørsmål og meninger, men ikke som rene konstateringer av kunnskap. Språket er produktivt, både inn mot tanke, kropp og affekter (Ulla & Larsen, 2021a, 2021b). En analyse i denne retningen krever blikk for mer enn det som lar seg identifisere som intendert forandring. Jenny Steinnes (2019) oppfordrer til å oppdage rikdommer i å la begreper og spørsmål forbli levende:

En meningsdanning på prøve, en som ikke insisterer på entydighet og faste definisjoner, men som åpner for en meningsmedskaping ut fra et rikt tilfang av menneskelig kulturell viten og erfaring. Begreper blir levende og inspirerer til nye spørsmål. De insisterer ikke. (Steinnes, 2019, s. 254)

Et helt veiledningsfelt er under stadige prøver, om vi vektlegger hvordan feltet både rommer tradisjon og innovasjon (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021). Feltet har blitt gjenstand for politisering over tid. Offentlige føringer og finansielle ordninger påvirker både når og hvordan veiledning kan gjennomføres, av hvem og i hvilket omfang. Bevegelser i kunnskapsfeltet, i profesjonsfeltet og implementering av nye rammer for veilederutdanninger og veiledningsordninger innebærer at også den som har praktisert veiledning i flere år, står i situasjoner der forandring stadig tar form på flere nivå.

En veileder som delte erfaringene sine fra flere år som praksislærer ved barnehagelærerutdanningen, satte ord på det bevegelige veiledningsfeltet gjennom følgende utsagn: *Egentlig lurer jeg fortsatt på hva veiledning er.* Hun holdt nysgjerrigheten åpen, selv om hun var godt innenfor definisjonen av en kvalifisert veileder. Ifølge Kunnskapsdepartementets forklaring er dette «en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Umiddelbart kan vi replisere: Vet ikke veilederen hva hun driver med? Det er fristende å rydde unna slike

uklarheter og respondere med et svar som staker ut veileders mandat og funksjon. Men i denne artikkelen velger vi derimot å holde tilbake svaret, i tråd med den erfarne veilederen som var villig til å fortsette å lure. For spørsmålet var ikke stilt med ønske om å avgrense. Det var stilt for å utvide og åpne feltet mot nye perspektiv. Det var stilt som et pedagogisk spørsmål, med orientering mot en drøfting av etiske og moralske vurderinger i møte med veisøker. Slik vi ser det, har denne søken sammenheng med profesjonsutøveres forvaltning av kunnskap, ansvar og handlingsrom. I NOU 2022: 13 blir dette forvaltningsansvaret eksplisitt koblet til både å ivareta og å tilføre endring i profesjonsfeltet: «Profesjonsutvikling handler om å utvikle den pedagogiske praksisen, men også om hvordan profesjonen kollektivt forvalter sin kunnskap, sitt ansvar og sitt handlingsrom [...]» (NOU 2022: 13, s. 34). Den erfarne veilederen orienterte seg i utvidede muligheter for å tenke og praktisere veiledning og gjennom dette bidra til at profesjonsutøvere kontinuerlig videreutvikler sin yrkesutøvelse og sitt kunnskapsgrunnlag (Larsen et al., 2021, s. 14). Å være lærer, veileder eller student krever stadige reorienteringer og kritiske granskinger av den pedagogiske konteksten som de selv er en del av, fordi den har kraft til å gjøre handlinger og vurderinger akseptable og naturlige. Den svenske forskeren Gunilla Dahlberg (2003) omtaler reorientering som en etisk praksis, hvor profesjonsutøvere både har et ansvar for kritisk å vurdere seg selv, sine vurderinger og valg, og for relasjonene og historiene de er en del av.

I møte med studentenes beskrivelser av prosessene de er del av, blir reorienteringene beskrevet eksplisitt. Studentene setter ord på bevegelser i møte med både faget, seg selv og den andre, og de gransker konteksten de er en del av. Dette kommer vi mer inngående tilbake til senere i teksten.

## Beskrivelser fra pågående tankekart

For å kunne arbeide videre med spørsmålet: *hvordan kan nyanser av livskraft ta form i veiledningsprosesser*, spurte vi studentene om de kunne skrive noen ord om hvem de ønsket å være eller bli som veileder. Med bakgrunn i egne erfaringer og innspill fra teoretiske tekster ønsket vi at studentene gjennom denne oppgaven skulle begynne å se seg selv som veiledere, kanskje gi uttrykk for noe de verdsatte i veiledningsrelasjoner og nyansere sine muligheter for å tenke og praktisere veiledning. Legg merke til at vi her sier at vi ønsket å nyansere tenkning om veilederrollen. I dette ligger det også en føring og en åpenhet for å kunne bevege seg bortenfor fastsatte kriterier og

læringsutbyttebeskrivelser for hva som kan defineres som en dyktig veileder, en vellykket veiledning eller relevant kunnskap. En nyansert tenkning skulle, i denne sammenhengen, åpne for prosesser hvor mening og forståelse alltid skapes i konstante bevegelser i konteksten studenten til enhver tid er en del av (Lafton et al., 2022). Vi ville skape rom hvor studentene både kunne ivareta og dvele ved sine egne erfaringer, samtidig som det også skulle være rom for å *tenke igjen* og *tenke om* det allerede tenkte. Vi inviterte studentene til å dvele videre ved hva slags kunnskap de trengte for å kunne utvikle seg som veiledere i den retningen de hadde sett for seg. I arbeidet med spørsmålet skapte studentene sine egne tankekart, og det er dette materialet som utgjør artikkelens empiriske grunnlag. Tankekartene ble skrevet med korte setninger og delvis i stikkordsform. Studentene har gitt samtykke til at materialet blir behandlet i videre analyser, og at det har status som empiri i forskningsarbeidet. Arbeid med tankekartene ble betraktet som en del av «en pågående prosess mer enn å følge kunnskapssystemer som allerede er avtegnet» (Steinnes, 2019, s. 249). Denne dynamikken er også viktig i vårt analytiske arbeid når vi orienterte oss i materialet med blick for hvordan livskraft kan ta form i veiledningsprosesser.

Materialet ble under første fase i analysen grovsortert i fire områder som på ulike måter også overlapper hverandre: Ett hvor studentene setter ord på bevegelser i møte med det pedagogiske og veiledningsfaglige kunnskapsfeltet, ett område som peker mot studentens egen posisjon som veileder, og enda ett som peker mot møte med veisøker. Et siste område krysser hele veien inn i de andre områdene: en gransking av konteksten de er en del av. I de kommende avsnittene har vi markert utdrag fra kartene i kursiv og fet font. For å utvide analysen mot flere nyanser og påfølgende drøfting, lar vi utdragene møte linjer fra det innledende diktet.

## Å lene seg forsiktig frem

Vi ser flere spor av forsiktig lening i tankekartene. Ord som **tålmodighet** og **utholdenhet** er gjentakende. Beskrivelsene aktualiserer dynamiske krefter som står på spill gjennom studentenes erfaringer. Om vi setter dynamiske krefter i forbindelse med livskraft, og støtter oss til Daniel Stern (2010), kan vi oppdage variasjon av intensitet og tempo som former for vitalitet. Tålmodighet henviser til prosesser som tidvis står i kontrast til mer hastige og fremadstormende bevegelser. Vi ser tilbake mot diktet, og spør videre: Er det mulig å stupe, og samtidig lene seg forsiktig frem? Den forsiktige

leningen er ikke uten risiko. Flere studenter velger å fremheve **mot og modighet** i arbeidet. Studentene henviser til å være modig og tålmodig, både mot seg selv og mot andre. Å holde ut, være modig, og fortsette – selv når tvilen tar grep – er spor av seighet i bevegelsene. For liv er aldri ikke-bevegelse, sier Stern (2010), og viser til at vi alltid er på vei ett eller annet sted. Pusten er alltid på vei mellom ut- og innånding. Ansiktet er alltid på vei mellom ulike uttrykk. Selv når stillheten fyller rommet og selv når storting får forrang for flytende setninger i veiledningen, tar dynamiske krefter form og skaper bevegelser. Stern (2010, s. 15) beskriver dynamiske vitalitetsformer som opplevelser av krefter i bevegelse. Han viser i tillegg til at dette kobles til tid. Tålmodigheten studentene beskriver, har sterk referanse til oppfordringer om å holde ut og tåle at prosessene tar tid. Opplevelser av at noe varer over tid, er spor av opplevelsens temporale kontur. Samlet er dette fornemmelser av liv, sier Stern (2010), og viser til at vi hele tiden er på vei ett eller annet sted. Ja, studentene er på vei mot formell veilederkompetanse, og samtidig befinner de seg konstant i mindre målspesifikke bevegelser. Samlet bringes oppmerksomheten mot dynamiske prosesser, som også inkluderer sensitivitet i situasjonen. Når en av studentene fremhever at arbeidet med egen veiledningskompetanse innebærer å **være åpen, ærlig og ha tillit**, impliseres mer enn proklamerte holdninger. Å arbeide med åpenhet, ærlighet og tillit krever i høy grad årvåkenhet mot både saken i bevegelse, seg selv i bevegelse og veisøkers bevegelser. Kanskje kan vi omtale det som affektiv og kognitiv responsivitet, om vi følger Sheets-Johnstone (2010) som vi refererte til tidligere. Når hun beskriver hvordan bevegelser både handler om å *være* i live, og samtidig om å *holde* i live, oversetter vi utsagnet inn mot å *holde veiledningssamtalen i live*. Bevegelsene rommer vårt forhold til en verden i endring. Sheets-Johnstone skriver:

I både et eksistensielt og et evolusjonært perspektiv er overlevelse et spørsmål om effektive bevegelser. Dette er bevegelser som rommer affektiv og kognitiv responsivitet på en verden i stadig endring. En verden som ikke er den samme fra en dag til den neste, og som krever oppmerksomhet i nettopp måten en maur, en edderkopp, en flue eller et menneske er oppmerksomme på, ikke bare mot det forventede og kjente, men mot det uventede eller det ukjente (Sheets-Johnstone, 2010, s. 218, vår oversettelse).

Det åpne, ærlige og tillitsfulle er elementer som står på spill når vi beveger oss mellom det kjente, det uventede eller det ukjente i møtet med den andre. Vi leser sitatet med sterke forbindelser til veileders ansvar for å

utsette svaret under veiledning (Larsen, 2017b) og til pedagogikkens samtidige paradokser, som vi innledningsvis viste til. Studentene beskriver at de arbeider med å være åpne overfor veisøkers fortelling. Noen fremhever at de arbeider med **å ta imot**. Å ta imot har konnotasjoner inn mot å lytte både til det som blir sagt, og *måten* det blir uttrykt på. Kanskje handler det om å ta imot et uventet skifte i veisøkers stemme. Kanskje spores bevegelser i blikk eller pustens tempo. Sheets-Johnstone (2010) anvender begrepet *animert liv* som vi kanskje best kjenner fra filmindustrien. Men ser vi på opprinnelsen til begrepet, fremkommer det som en avledning fra latinske *anima* som betyr pust/sjel. Å arbeide tett på den andres fortelling, tett på nye overveielser, vurderinger og valg i veiledning handler om samtidige prosesser av å være i live og holde i live. Bevegelsene kan med andre ord oppstå i mikroøyeblikk, og de dynamiske prosessene er ikke nødvendigvis iøynefallende for den som hastig passerer et vindu der det foregår en veiledning på innsiden. Kanskje ser du to deltagere med kroppen godt plassert ned i hver sin stol. Kanskje lener de seg forsiktig frem, over kanten. Tålmodig. Utholdende.

## Flere spor av seighet og tillit

Tankekartene inneholder rike beskrivelser av hvordan studentene ønsker å arbeide, og hvordan de øver på å være i utvikling – på å bli. Det er viktig å være oppmerksom på at denne tilblivelsen er mer enn et lineært progresjonsløp mot en fremtid vi tror at vi kjenner (Reinertsen et al., 2022; Ulla & Larsen, 2021b). Utvikling er mer enn en hastig bevegelse inn i fremtiden. Det er også spor av seighet i prosessene når studentene understreker hand-lende elementer i tankekartene. De skriver at de må **øve, prøve ut og teste**. Flere bruker ord som **trening** og **praktisering**. Jeg må **få mer erfaring**, er et gjentakende mønster i materialet. Erfaringene, og det å praktisere veiledning, blir gitt status som en sentral kunnskapskilde. Flere er spesifikke på *hva* de søker mer erfaring i. Elementer som å øve på å være **aktiv og tydelig**, og videre å **lytte** og **stille varierte spørsmål** er gjentakende. Det som preger utsagnene, er derimot ikke en tro på at praktiseringen fører til en oversiktlig og forutsigbar situasjon. **Å øve, prøve ut og teste** viser ikke til en reproduksjon eller gjentakende repetisjon av *slik skal det gjøres*. Flere tenke- og handlingsalternativ trer frem som mulige, i tråd med det Lafton, Moxnes og Søndena (2022) fremhever som avgjørende for ikke å lande i ferdig tenkte og ferdig fordøyde praksiser. Om vi vedholder mulighet for at

det ukjente og det kjente opererer samtidig, ser vi konturene av pedagogikkens paradoks i studentenes beskrivelser. Kunnskapen de allerede kjenner fra før brister, samtidig som den åpner for noe mer og noe annet.

Veiledning vil stadig være mer enn vi allerede har forestilt oss, allerede har grep om og allerede har erkjent. Likevel kan vi holde oss fast. I det åpne. I spørsmål og nye tendenser som tar plass. Studentene arbeider i intense prosesser med å stå i denne åpenheten. Men er denne åpenheten tilstrekkelig? Er vi overlatt til en tilstand uten fast fotfeste? Ifølge beskrivelsene fra studentene har de samtidig identifisert bevegelser på tryggere grunn. En av studentene skriver: **Jeg må ha med pedagogen i meg.** Her fremtrer fag og kunnskapsfelt som et viktig referansepunkt. Men tryggheten er likevel ikke gitt. De arbeider med den og kjenner på at også denne er i endring: **Jeg må bli trygg i kunnskapen,** skrev en av studentene. **Være trygg og åpen til faget,** skrev en annen. Søken etter trygghet inn mot fag kan betraktes som del av studentenes reorienteringer og kritiske granskinger av konteksten de selv er en del av. Alt vi allerede kan, er likevel ikke nok, og villigheten til å øve, prøve og gjøre som vi beskrev ovenfor, er også en åpenhet for å reorientere seg i faglige muligheter. **Jeg må forplikte meg,** står det på ett av tankekartene, og her henviser studenten både til en faglig forpliktelse her og nå, på studiet, men også til forpliktelse overfor fremtidige oppdrag. Det ligger sterke spor av ansvar i forpliktelsen som vi setter i forbindelse med utsagnet i et av de andre tankekartene: **Aldri slippe etikken.** Et fast, ukalkulerbart og samtidig bevegelig grep gjennom vandringen i det veiledningsfaglige landskapet. Etikken er med gjennom skogen. Ikke slipp.

Tidligere i artikkelen vektla vi hvordan **tålmodighet**, i form av en varmsomhet mot veisøker, var synlig i studentenes tankekart. Det er viktig å understreke at de også gir oppmerksomhet mot å være **tålmodig med seg selv** i prosessene. Å arbeide med veiledningsfaglig utøvelse krever tid både på kort og lengre sikt. Tålmodighet gjør seg gjeldende både før, under, og etter veiledningssamtalen. Igjen: en avventing. En dveling. Med referanse til Bergson, understreker Grosz: «Dette er hva livet er, i sin bredeste form: nøling, utstrakthet, venting, aldring, utholdenhet» (Grosz, 2004, s. 203, vår oversettelse). Med vekt på varighet og variasjon åpnes livskraft mot endring, og Grosz inkluderer det utholdende, det avventende og det nølende. Hun avslutter med å vektlegge at livet er en pågående tendens til å forlenge og spre endring gjennom tid (Grosz, 2004, s. 203). Denne utstraktheten, forlengelsen og spredningen setter også krav til å holde ut i det ubehagelige. En av studentene beskriver bevegelsen med å **tørre å kjenne på ubehag**

**og mestring.** Beskrivelsen gir rom for motsetningsfylte forhold i prosessene. Å arbeide med *å bli* er ikke en silkemyk reise over i en høyere enhet. Du springer ikke på toppen av en sky, kanskje sitter du i ro og ser så langt bare du kan se. Det kan være mot et fryktelig stup rett ned i alt du kjenner. Gjennom det du kjenner fra før, og inn i det ubehagelige, kan også mestring ta form. Flere beskriver denne samtidigheten i erfaringene som berører arbeidet med *å bli*, og de er tydelige på at dette berører tillit til seg selv i prosessene. I et av tankekartene blir følgende utheving gjort: **gi slipp på ønsket om å være flink, for å gi mer plass til ønske om utvikling.** En annen skriver: **ikke snakke meg selv ned.** Enda en skriver: **ikke være for tøff mot meg selv.** Beskrivelsene berører arbeidet med å ha tillit til seg selv i prosess, og videre, til å tåle tap av flinkhet.

## Åpenhet i møte med veisøker

Å arbeide med veiledningsfaglig virksomhet kan utfordre både ideer om oss selv, om den andre og om den verdenen vi er en del av. Igjen og igjen krever virksomheten arbeid i prosess. Vi har allerede sett at Dahlberg (2003) beskriver reorienteringer som etiske praksiser. Erin Manning (2016) hjelper oss videre til å bli oppmerksomme på enda en nyanse når hun omtaler reorienteringens politiske karakter. Hun skriver: «Dette er hvordan jeg definerer det politiske: bevegelse aktiveres, i hendelser, av en forskjell som vekker nye måter å møtes på, og skaper nye leveformer» (Manning, 2016, s. 8, vår oversettelse). Det er viktig å understreke at Mannings beskrivelser av bevegelser ikke reduseres til ideer om identitetsutvikling. Når hun gir oppmerksomhet til livet, motsetter hun seg å privilegere det menneskelige livet, og videre et neurotypisk menneskeliv. Med Manning sine tilnærminger understøttes arbeidet med å holde spørsmålene åpne, og hun åpner de bredt: «Hva om vi unnlater å anta at kunnskap allerede har en fast form? Hva om vi ennå ikke vet hva som må tenkes, for ikke å snakke om, hva vi kan stille spørsmål ved?» (Manning, 2016, s. 9, vår oversettelse). Med dette som bakteppe blir det vi allerede kjenner, og det vi allerede vet at vi bør kjenne til, utfordret. Om vi ser mot studentenes utsagn, er de villige til å stå i denne åpenheten. De arbeider med å variere spørsmålene de bringer inn i samtalen, og kanskje er dette i tråd med oppfordringen fra Manning om å aktivere en appetitt som ligger bortenfor det vi allerede kan sette ord på. Nye tendenser vokser frem. Vi finner spor av **mer-enn-det-ordsatte** i studentenes beretninger, da flere kobler **kropp, språk og relasjoner** i

tankekartene. Her må imidlertid kropp utvides til å omfatte mer enn en supplerende funksjon for språket, og innbefatte mer enn kjøttet som forsegles av huden.

[...] kropp utgjør vårt grep om verden. Øynene og munnen, ja hele sanseapparatet har vært en del av erfaringene og kunnskapen som er delaktig i de veiledningsfaglige drøftingene. Kroppen er dermed ikke noe du *bruker* for å transportere en høyerestående abstrakt og verbaliserbar kunnskap inn i dialogen. I forlengelsen av resonnement kan vi understreke at kroppen ikke kan reduseres til en uberørt ting, eller posisjonerer som en naturlig ren kilde klar for innrissing av nye tanker gjennom verbale dialoger. (Ulla & Larsen, 2021a, s. 311)

I det veiledningsfaglige arbeidet er kroppslige uttrykk en viktig del av samtalen, men kropp er mer enn en språklig kanal. Det vi har mulighet til å tenke, både bevisst og ubevisst, er bevegelse på tvers av kropp og sinn, og her refererer vi tilbake til Manning som påpeker denne kryssende bevegelsen på følgende vis: «Tanken beveger seg med variert hastighet. Den skjærer på tvers. Den åpner seg. Den skifter. Den er ikke avgrenset til kropp eller sinn, men oppstår på tvers, og den blir kroppslig når verden og kroppen komponeres sammen i en økologisk flyt» (Manning, 2016, s. 115–116, vår oversettelse). Tankene skal ikke lande ned i det vi kjenner, men beveger seg på tvers. Den nesten usynlige stien som en slange. Kanskje kan du kjenne det, på tvers, når du lener deg forsiktig frem over kanten.

## Avsluttende avveininger

Innledningsvis henviste vi til profesjonsutøveres etiske ansvar for kritisk å vurdere seg selv, sine vurderinger og valg, men også for relasjonene og historiene de er en del av. Gjennom studentenes beskrivelser har vi fått innblikk i prosesser der de nettopp arbeider etisk med å utfordre seg selv og sin posisjon og bli oppmerksom på både konteksten og faget de er en del av. Samtidig arbeider de med å ivareta og styrke aspekter av tillit i prosessene. Vi ser her forbindelser til reorienteringens politiske karakter (Manning, 2016), med åpenhet for hva det er mulig å stille spørsmål ved. Med blick tilbake på beskrivelsene i NOU 2022: 13 blir reorienteringene sentrale for profesjonsutøverne også fremover i tid. I tankekartene er dette tydelig: Her ser vi spor av profesjonsutøvere som er villige til å ta ansvar for veiledning som en del av reorienteringsprosessene og åpne for å ivareta nye forpliktelser om å forvalte kunnskap, ansvar og handlingsrom. En

slik forvaltning innebærer samtidig å unnlate antagelser om at kunnskap, ansvar og handlingsrom allerede har en fast form. Tankekartene viser at veiledning krever arbeid over tid der nøling, venting og utholdenhet får mulighet til å ta plass. Med andre ord en utvidet tenkning som ikke insisterer på entydighet. Det krever innovativt arbeid og mot til å stille nye og andre spørsmål. Om inngangene som er beskrevet og drøftet i denne teksten aksepteres, er profesjonsutøvelse og veiledning aldri ikke-bevegelse. Og heller aldri uten nøling. Her oppe er alt som er ditt noe annet enn du trodde. Veiledning kan bli noe annet og noe mer. Veiledning kan også bli noe seigere og mindre ... og oppdages som spor i en utpust ... under forsiktig lening frem på stolen. Innenfor vinduet. Der noen haster forbi.

## Forfatterbiografier

**Ann Sofi Larsen** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk, der hun har fagansvar for Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap og Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen. Larsen har hovedfag i barnehagepedagogikk og doktorgrad i tverrfaglig barneforskning fra NTNU. Hennes faglige interesser er blant annet profesjonsutøvelse, profesjonsetikk og kollektive læringsprosesser. Estetikk og etikk i det utdanningsvitenskaplige feltet er sentrale grunnproblematikker i Larsens forskningsarbeid.

**Bente Ulla** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk, der hun leder Forskningsgruppen Barn, barnehage og barndom. Ulla har bakgrunn som barnehagelærer og underviser ved barnehagelærerutdanningen og i veiledningsstudier. Hun har mastergrad i barnehagepedagogikk og doktorgrad i utdanningsvitenskap fra UiO. Ulla har synliggjort en særlig interesse for maktforhold i og rundt utdanningsfeltet. Profesjonsutøvelse og pedagogikkens estetiske og etiske dimensjoner er sentrale element i Ullas forsknings- og forfatterskap.

## Referanser

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter. I M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. Popkewitz (Red.), *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state* (s. 261–286). Palgrave Macmillan.

- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk.
- Grosz, E. (2004). *The nick of time. Politics, evolution, and the untimely*. Duke University Press.
- Grosz, E. (2017). *The incorporeal. Ontology, ethics, and the limits of materialism*. Colombia University Press.
- Karlsson, B. & Oterholt, F. (Red.). (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2017a). Oppdagelser og nye begynnelse. Å se det vanlige med stadig nye blikk. I M. Skibsted Jensen, T. J. Karlsen & G. S. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 15–28). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2017b). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkluder: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 149–169). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S., Luthen, G. & Ulla, B. (Red.). (2021). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A. S. Larsen, G. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 29–52). Gyldendal.
- Løvlie, L. (2013). Rousseau i våre hjerter. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(1). <https://tidsskrift.dk/spf/article/download/6321/7789/>
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Reinertsen, A. B., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2022). Hvordan tenke framtiden – en annen enn det som er nå. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 202–219). Universitetsforlaget.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Body and movement: Basic dynamic principles. I D. Schmicking & S. Gallagher (Red.), *Handbook of phenomenology and cognitive science* (s. 217–234). Springer.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Skagen, K. (2022). To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3417>
- Steinnes, J. (2017). «Enhver historie er en spøkelseshistorie» – narrativ veiledning i spesialpedagogikken. I M. Skibsted Jensen, T. J. Karlsen & G. S. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 29–49). Gyldendal Akademisk.
- Steinnes, J. (2019). Levende begreper – et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 243–256. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1476>
- Steinholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer. Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling* (B. Nake, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 2010)
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021a). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021b). Humble hopes in mentorship and education: Thinking with temporality. *Education Sciences*, 11(10), 635. <https://doi.org/10.3390/educsci11100635>



# Utdanning for profesjonsfaglig veiledning



## ARTIKKEL 3.1

# Utdanning i profesjonsveiledning: Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning

Inger Merethe Hansen<sup>1</sup>, Lene Joensen Kjær<sup>2</sup>, Heidi Østland Vala<sup>2</sup>, Kirsten Sivertsen Worum<sup>1</sup>,  
Susanne Gunvor Jonsson<sup>3</sup>, Arnhild Blystad<sup>3</sup> og Eva Bjerkholt<sup>2</sup>

<sup>1</sup>UiT Norges arktiske universitet; <sup>2</sup>Universitetet i Sørøst-Norge; <sup>3</sup>Universitetet i Innlandet

**Abstract:** The aim of this study is to shed light on the contribution of mentor education to the development of professional mentors. We examine four mentor education programs at master's level from three higher education institutions in Norway. The research project follows the first two cohorts after the introduction of the national framework for mentoring newly qualified teachers in kindergartens and schools. We ask: What do the students present as significant in their mentor education for their development as professional mentors?

The data consists of student texts. The article is based on a comparative study combined with contextual analyses with the four entries (Kazamias, 2009; Kindeberg, 2008, 2011; Røise, 2022; Svensson & Dumas, 2013). The discussion interprets and describes the significance of our findings considering views of mentoring, professional learning and ethics. The students' preconceptions were mainly mentoring as a practical-methodological approach emphasizing individual development. The students describe how varied work methods that link theory and practice contribute to becoming more confident and aware of critical perspectives. Gradually they evolved into an understanding of mentoring as a complex ethical and dialogical activity. Higher education institutions offering mentor education are recommended to facilitate learning activities characterized by differences and multivoicedness that challenge dominant individual-oriented mentoring traditions.

**Keywords:** Professional development, ethics in mentoring, dialogical perspectives, knowledge base of mentoring, knowledge base of the teacher profession

Sitering: Hansen, I. M., Kjær, L. J., Vala, H. Ø., Worum, K. S., Jonsson, S. G., Blystad, A. & Bjerkholt, E. (2025). Utdanning i profesjonsveiledning: Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning. I E. Bjerkholt, N. A. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* (s. 111–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.270.ch3.1>

Lisense: CC BY 4.0

## Introduksjon

Norge er et av få land med krav om formell veilederkompetanse for praksisveiledere og veiledere for nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2010a, 2010b, 2012, 2025). I tillegg har Norge nasjonale rammer for veiledning med nyutdannede lærere med tydelige prinsipper for hva som bør vektlegges i veiledningen (Kunnskapsdepartementet, 2025). Dette krever at veiledning bør ha visse standarder, og at veilederutdanning er nødvendig for å få kvalifiserte veiledere. Formålet med forskningsprosjektet *Utdanning i profesjonsveiledning* (UPV) er å gi et kunnskapsbidrag om hva studentene mener har betydning i veilederutdanningen for deres utvikling som kvalifiserte veiledere. I denne artikkelen undersøkes sammenfallende funn fra analyser av studenttekster fra fire veilederutdanninger over to år ved tre utdanningsinstitusjoner. Vi spør: *Hva skriver studentene fram som betydningsfullt for deres utvikling som profesjonsveiledere i veilederutdanningen?*

Lauvås og Handal (1990) var de første som introduserte begrepet kvalifiserte veiledere. De hevder at en utbredt forståelse av veiledning er at utdannede lærere har tilstrekkelig innsikt og faglighet dersom de har kunnskap om det temaet eller faget veiledningen skal handle om. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig: «Slik vi ser det er det så stor avstand mellom den veiledningen 'ufaglærte' driver og den som drives av skolerte erfarne veiledere, at det nesten er snakk om ulike former for virksomhet» (Lauvås & Handal, 2014, s. 18). Videre påpeker de at kvalifisert veiledning innebærer at veiledningen har etiske og kvalitative kjennetegn. Dette har betydning for kvalitetsutvikling både i lærerutdanningene og i veiledningsordninger for nyutdannede lærere (Halmrast et al., 2021; Toom & Husu, 2021). Prinsippene for veiledning av nyutdannede lærere definerer begrepet kvalifiserte veiledere som «En lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer» (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 6). Veiledning for lærerstudenter i praksis gitt av veiledere med formell veilederkompetanse bidrar til å styrke både tilfredshet og kvalitet (Lærerstudentene, 2021, tidligere pedagogstudentene; Worum & Bjørndal, 2018). Kvalifiserte veiledere har gjennom sin utdanning fått kompetanse i profesjonsfaglig veiledning som bidrar til oppfølging av prinsipper for veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2025) og dermed kvalifiserer for videre profesjonsutvikling (Shanks et al., 2020; Tonna, 2021; Toom & Husu, 2021).

De nasjonale rammene for veilederutdanning for lærere i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2019), innebærer veilederutdanning på

30 studiepoeng (stp.) masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2022) for lærere som skal veilede studenter, nyutdannede og kolleger. Utdanningen vektlegger kompetanse i både individuell veiledning og gruppeveiledning. Retningslinjene framhever veiledning som en strategi for læring og utvikling, og setter krav til «inngående kunnskap om veiledning som teoretisk og praktisk felt, med vekt på dialog, kollektive lærings- og utviklingsprosesser, kommunikasjon og relasjonsbygging» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tilnærminger til veiledning innenfor sosiokulturelle og dialogisk læringsperspektiver har vokst fram de siste tiårene (Bjerkholt, 2017; Eik et al., 2021; Skagen; 2021; Worum et al., 2022).

Veilederutdanning for lærere i barnehage og skole er et lite undersøkt kunnskapsfelt (Arnsby, 2024; Arnsby et al., 2023). Når veiledningsemner i høyere utdanninger undersøkes med mål om forbedret studiekvalitet, er det nødvendig at studentenes synspunkter og erfaringer blir inkludert i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det er viktig at studentene får anledning til å evaluere og reflektere over sine læreprosesser, og at undervisere legger til rette for at studentstemmene tas inn i kvalitetsarbeidet (Hattie, 2011; Hermansen, 2006). Vår studie er basert på studentenes perspektiv på egen læring og sammenfallende funn fra studenttekster på tvers av veilederutdanningene. Dette sees opp mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver som et bidrag til diskursen om kvalitet i veilederutdanning for lærere i barnehage og skole etter innføring av nasjonale rammer.

## Profesjon og kunnskapssyn i veiledning

Profesjoner betegnes som kunnskapsbaserte yrker der spesialisert kunnskap fra høyere utdanning gir et mandat fra staten til å utføre spesifikke oppgaver (Smeby, 2013). Å forvalte vitenskapelig kunnskap sees på som viktig for å skille profesjoner fra andre yrker, der praksis bidrar til å skape sammenheng mellom spesialiserte ferdigheter og vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2008, s. 71). I tillegg trenger profesjonen evnen til å vurdere og analysere komplekse situasjoner på en etisk forsvarlig måte (Gilje, 2017, s. 21–22; Smeby, 2013; Toom & Husu, 2021). Profesjonsutdanning krever arbeid med syntetisering av vitenskapelig kunnskap, ferdigheter og etisk refleksjon (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby, 2013). Det forventes at profesjonelle holder seg oppdatert og har relevant kunnskap og kompetanse (Bøyum, 2017; Caspersen et al., 2017, s. 118).

Kvalifiseringen til profesjonell yrkesutøvelse skjer både gjennom utdanningene og de første årene i arbeidslivet (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021) er en sentral del av kvalifisering og utvikling. Både studentveiledning under utdanning (Worum & Bjørndal, 2018) og veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole er en del av profesjonskvalifiseringen som lærer (Bjerkholt, 2017). Kunnskapssyn har en avgjørende betydning for hvordan veiledningssamtalen tilrettelegges og gjennomføres (Bjerkholt, 2017; Stålsett, 2008; Worum, 2014a), og påvirker muligheter for læring (Caspersen et al., 2017; Eraut, 2010). Veileders kunnskap og oppmerksomhet om makt-perspektiver er et vesentlig kvalitetsaspekt ved veiledning (Kristiansen & Mathisen, 2005).

En tilnærming til veiledning kan knyttes til Sokrates' ide om at kunnskap er objektiv og iboende i det enkelte individet (Svare, 2006). Her forstås læring som en gjenerindringsprosess ved at den som spør, skal få den andre til å hente fram erfaringer og kunnskap som finnes fra før (Phillips & Soltis, 2000, s. 23). Veiledningsstrategien Handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 2000, 2014) ble utviklet for å unngå at lærerstudenter skulle bli «kameleoner» som tilpasset seg veilederes strategier for undervisning (Lauvås & Handal, 2000, 2014; Skagen, 2021, s. 64). Strategien er forankret i et kognitivt og individorientert kunnskapssyn og kan sees i lys av sokratisk tenkning (Worum, 2014a), som er basert på et syn på kunnskap som noe absolutt og uforanderlig (Dysthe et al., 2020). Sokrates var opptatt av å stille spørsmål til enkeltindividet med mål om utvikling gjennom å sette ord på egen iboende kunnskap (Svare, 2006). Handlings- og refleksjonsstrategien bygger på ideen om at veiledning skal være en hjelp for yrkesutøver eller studenter «til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på» (Lauvås & Handal, 2000, s. 65). Skagen (2021) viser til at veileders rolle er å stille spørsmål som åpner for refleksjon, slik at lærerstudenten i større grad skal formulere sin egen subjektive teori om undervisningsdidaktikk.

Kritikken av denne tilnærmingen er at refleksjon er viktigere enn innholdet (Skagen, 2021; Søndena, 2004). Veiledningen fører da kun til selvevaluering, speiling av et gitt innhold (Søndena, 2009) og reproduksjon av tradisjoner i praksis (Suhr, 2014). Innvielsen i yrket og profesjonen blir overlatt til studenten og den nyutdannede selv når veileder innehar en tilbakeholden og avventende holdning, og ikke bidrar med sin kunnskap (Skagen, 2021, s. 58) Individorientert fokus kan derfor skape utrygghet i

veiledningssamtalen (Worum, 2014b). I motsetning til individorientert tilnærming der fokus ligger på enkeltindividets refleksjon, innebærer den bakhtinske dialogen at alle deltakere bidrar med innspill, både de man kan sympatisere med, og de som strider mot egne synspunkter (Worum, 2014a). Et aspekt ved denne tilnærming er at et fenomen aldri kan sees adskilt fra konteksten den er vevd inn i (Bjerkholt, 2017; Linell, 2009). Det skjer en «kunnskaping» gjennom flerstemmighet i dialogen og interaksjon mellom deltakerne:

Dialogen ansees ikke som ramme eller instrument for læring, men som selve læringen, og målet er ikke å betrakte en situasjon fra en synsvinkel, men å gi rom for situasjonens flerstemmighet. Det kan ses i sammenheng med Bakhtins syn på bruk av språk for å skape mening, der mening ikke kun skapes gjennom felles forståelse, men også gjennom brudd i forståelsen. (Pesch, 2017, s. 50)

Noe av det sentrale i den bakhtinske dialogen er å gi rom for ulike oppfatninger og forskjellighet (Dysthe et al., 2020, s. 23). Meningsbryting er sentralt for å skape lærende kulturer i profesjonsfellesskapet (Bjerkholt, 2017). Møter med perspektiver som man i liten grad er kjent med fra før, kan bidra til å utvikle nye forståelser. Å løfte fram ulike syn på en sak og diskutere disse, kan gi støtte til felles refleksjon og nye forståelser (Søndenå, 2004). Varierte arbeidsmåter i veilederutdanningen der samhandling og meningsbryting er sentralt, bidrar til at en blir trygg på veilederrollen og utvikler kritisk tenkning og forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis (Worum et al., 2022). Med et intersubjektivt syn på hvordan kunnskap skapes, er alle deltakere i veiledning ansvarlige for både kvaliteten i samtalen og for å bringe inn spørsmål, synspunkter og ulike erfaringer og teoretiske perspektiver som ikke nødvendigvis er kjent fra før (Worum, 2014a). Uenighet, spenninger og ulike forståelser kan i større grad benyttes som ressurs for læring i veiledning (Eik et al., 2021). Når deltakerne bidrar med sin personlige kunnskap, vil alle være aktive parter i meningsskapingen som foregår. Meningen skapes gjennom dialogen, ikke alene i den enkeltes utsagn (Bjerkholt, 2017), og knyttes tett opp til den konteksten veiledningssamtalen foregår i. Dette skjer også i skriveprosessene, ettersom skriving ikke bare er en individuell, men også en sosial aktivitet (Dysthe et al., 2010, s. 18). Når du leser, og når du skriver, er du i kontinuerlig dialog med andre og deg selv, både det som har vært, det som er, og det som skal skje, får betydning for skrivingen (Bakhtin, 1981).

En kritikk til den sosiokulturelle veiledningstradisjonen er å tro at gruppeveiledning er mer læringsfremmende enn individuell veiledning. Skagen (2021) hevder at gruppeveiledning ikke nødvendigvis er dialogisk, men tvert imot kan oppleves både som autoritær og monologisk. «Den enkeltes kompetanse og vilje avgjør om dialogen blir det som kalles flerstemmig og mangfoldig» (Skagen, 2021, s. 186). Det stilles spørsmål ved det etiske i en dialogisk kommunikasjonsform når det stilles forventninger til deltakerne om å gi direkte respons (Peters, 1999, sitert i Kvernbekk, 2012). Dette kan oppfattes som en plikt til å respondere (Kvernbekk, 2012, s. 976). I veiledningssamtale mellom to eller flere kan deltakerne kjenne på en slik plikt, noe som kan oppleves ubehagelig.

## Veiledningens etikk

Profesjonsveiledning er basert på forskning og teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og etiske verdier (Bjerkholt, 2017). Lærerprofesjonens etiske plattform er forankret i respekt for menneskeverdet, demokratiske verdier, likeverdighet og ivaretagelse av individets integritet (Utdanningsforbundet, 2012). Profesjonsetikk er sentralt i «alle oppgaver som involverer etikk og verdier i yrkesrollen, og som veileder profesjonelle i deres yrkesutøvelse» (Bayles, 1989, sitert i Ohnstad 2018, s. 22). I tillegg til at det handler om møter mellom mennesker, handler det om ansvar, plikter og rettigheter vi har i forhold til hverandre (Tholin, 2021, s. 12). Ifølge Sævareid (2020, s. 58) er veilederens etiske bevissthet i møtet med veisøker en viktig forutsetning for god veiledning. Det teoretiske begrepet etikk peker på en systematisk tenkning om og utforskning av etiske handlinger (Ohnstad, 2018). Det er viktig å rette søkelyset mot etiske holdninger som kommer til uttrykk i handlinger og beslutninger (Tholin, 2021, s. 55–71).

I 1980-årene ble det rettet større oppmerksomhet mot etiske utfordringer og ansvar som er knyttet til lærerrollen (Bergem, 1989, 1994). Sentrale perspektiver var Løgstrups tenkning om «Den etiske fordring» (Bergem, 1989, 1994; Løgstrup, 1991; Martinsen, 1993) samt Levinas' tenkning om «møtet med Den andre» og ansvaret dette innebærer (Levinas, 1993; Vetlesen, 1996). Moralsk ansvar oppstår i form av en appell fra et annet menneske (Levinas, 1993). Veiledning er en aktivitet som er andreorientert. I veiledning kan en appell komme til uttrykk verbalt eller kroppslig (Ørbæk & Bjerkholt, 2025a og b), og kan gjøre seg gjeldende forut for, underveis i og etter veiledningen (Ørbæk & Bjerkholt, 2025a

og b; Aasland, 2020). I møte med den andres ansikt står man direkte i en moralsk og etisk situasjon. Her ligger ansvaret i hvordan man velger å besvare appellen (Vetlesen, 1996).

Løgstrups bidrag til nærhetsetikken er anerkjent. Begrepet refererer til en etisk tenkning og tradisjon som setter jeg–du-forholdet i sentrum, en form for nærhet som oppstår mennesker imellom (Bergem, 2014, s. 96–97). Løgstrup (2010) er opptatt av at mennesker lever i en gjensidig avhengighet. Han uttrykker at vi er hverandres skjebne, uten å gi oss svaret på hvordan vi skal løse dette oppdraget som han kaller «den etiske fordring». Fordringen er taus, men krever at vi handler. Løgstrup uttrykker at i møter mellom mennesker har man «... et andet menneskes liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 39). Avhengigheten vi har til hverandre, fordrer at vi tar vare på den del av den andres liv som vi har makt over i en gitt situasjon. «Vi kan snu oss vekk og unndra oss den moralske fordringen, men vi kan også gripe aktivt inn i den andres liv i et forsøk på å hjelpe» (Bergem, 2014, s. 103–104). Dette er noe av kjernen i det etiske perspektivet i veiledning.

Tillit kan ikke bestemmes, men utvikles i samhandling og dialog med andre (Jensen & Aronsson, 2021). Den kan være skjør fordi det handler om «at udlevere sig selv» (Løgstrup, 2010, s. 18), samtidig som at «Tilliden står ikke til os. Den er givet» (s. 27). Profesjonsutøvere får ikke automatisk tillit, men tilliten kan utvikles når de lytter til og bekrefter historier de hører (Grimen, 2009). For at veiledningssamtalen skal bidra til læring og utvikling, er tillit til veilederen essensiell (Skagen, 2011, s. 12). Ifølge Grimen (2009) er det en sammenheng mellom tillit og trygghet. Veiledning bygger på tillit til at profesjonsutøvere innehar kompetanse til å forvalte profesjonens oppgaver og etiske ansvar, «men vi vet også at selv om retningslinjer kan være med å skape en trygghet omkring veiledningssamtalene, er det en rekke avgjørelser som er preget av skjønn og personlige vurderinger» (Kristiansen, 2020, s. 34).

Når man skal lære noe nytt og utvikle nye ferdigheter, kan usikkerhet og tvil melde seg. Veilederens oppgave blir da å vise åpenhet og forståelse for utrygghet i læreprosessen (Grelland, 2020). På samme måte kan veileder kjenne på usikkerhet og utilstrekkelighet i rollen som veileder (Hansen, 2020; Nilssen, 2018). Veilederstudenter kan kjenne på det samme. De ønsker å utvikle trygghet som veiledere gjennom veilederutdanning (Worum et al., 2022), noe som er sentralt for at veiledning skal kunne bidra til læring og utvikling i lærerprofesjonen (Jensen & Aronsson, 2021, s. 184).

Etisk bevissthet fordrer kritisk tenkning i profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017) og er avhengig av tillit for å fungere konstruktivt (Julsrud, 2018, sitert i Jensen & Aronsson, 2021). Mange veiledere opplever at det kan være utfordrende å trekke inn kritisk tenkning i veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2017, s. 185; Bjerkholt et al., 2014). Dette kan henge sammen med veilederens kunnskapsforståelse og vurdering av veisøkerens situasjon. «Dersom veilederne antar at veisøkerne er hjelpetrengende, vil det være lite sannsynlig at de vil bygge opp en tilnærming til veiledning der de vektlegger kritisk tenkning» (Bjerkholt, 2017, s. 187).

Veilederen skal problematisere det etiske ansvaret som ligger i lærerrollen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kan knyttes til bevissthet om makt i veiledning. Grimen (2009, s. 51) beskriver hvordan «tillit gir tillitsmottagere mulighet til maktutøvelse», og hvordan ubalanse i makt kan gjøre tillit i relasjonen vanskelig. Makt knyttes til all kommunikasjon, og Løgstrup (2010) uttrykker «...vore inbyrdes forhold alltid er magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (s. 65). Den etiske fordringen (Løgstrup, 2010), appellen og ansvaret (Levinas, 1993) bringes inn i veiledningssamtalen, da veilederens kvalifikasjoner knyttet til kunnskaper og ferdigheter kan bidra til å skape en opplevelse av asymmetri (Kristiansen, 2020, s. 34). Samtidig kan «makt i veiledning forvaltes positivt ved hjelp av veileders etiske kompetanse gjennom å ha veisøker i fokus» (Jensen & Aronsson, 2021, s. 195).

## Metodisk tilnærming

Studiens kontekst er veilederutdanninger på masternivå for lærere som tilbys fra tre norske universiteter (UH-1, UH-2 og UH-3), der forskerne er emneansvarlige og faglærere. UH-1 og UH-2 tilbyr veilederutdanning for lærere i barnehage og skole, 30 stp., gjennom Kompetanse for kvalitet – videreutdanning for lærere [KFK]. Veilederutdanningen er modulbasert med grunnmodul og valgbare moduler, hver på 15 stp. Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen, gjennom Kompetanse for framtidens barnehager [KFB], tilbys av UH-1 og UH-3. Utdanningen gir 30 stp. over to semestre. Alle utdanningene er basert på nasjonale rammer for veilederutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Veilederutdanningene er samlingsbasert og organisert med fellestrekk og noen lokale forskjeller, slik tabell 1 viser:

**Tabell 1.** Oversikt veilederutdanningene som deltar i studien

	Institusjon	Antall samlinger	Arbeidskrav	Eksamen	Evaluering	Annet
Veileder- utdanning for lærere i barnehage og skole	UH-1	6 samlinger å 2 dager.	Høst: 4 skriftlige arbeidskrav.	Høst: Skriftlig individuell.	Anonymt nettskjema etter hver samling, samt	Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.
		2 samlinger hver modul.	Vår: 3 skriftlige arbeidskrav.	Vår: Muntlig i gruppe, vurdert individuell.	midtveis- og sluttevaluering.	
KFK	UH-2	8 samlinger.  3 samlinger å 2 dager og 1 nettdag i hver modul.	Høst: 4 skriftlige arbeidskrav.  Vår: 3 skriftlige arbeidskrav på hver modul.	Høst: Muntlig i gruppe, vurdert individuell.  Vår: Skriftlig individuell.	Anonymt nettskjema. Sluttevaluering etter hver modul.	Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.
Veileder- utdanning for praksis- lærere i barne- hagen	UH-1	6 samlinger å 2 dager.	Høst: 2 skriftlige arbeidskrav.  Vår: 3 skriftlige arbeidskrav.	Vår: Skriftlig individuell.	Anonymt nettskjema etter hver samling.	Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.
KFB	UH-3	6 samlinger å 2 dager.	Høst: 3 skriftlige arbeidskrav.  Vår: 3 skriftlig arbeidskrav. 1 muntlig fremlegg.	Vår: Skriftlig individuell.  Muntlig i gruppe, vurdert individuell.	Anonymt nettskjema etter hver samling.	Omvendt under- visning.  Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.

Studien er godkjent av SIKT. Utvalget består av studenter fra to årskull (2020–2022). Av anonymitetshensyn er årstall ikke inkludert i referanser på sitater. Av totalt 149 studenter (S), har 135 gitt tillatelse til at vi kan benytte deres tekster fra utdanningen. I datamaterialet inngår det 235 skriftlige individuelle (IA) og gruppebaserte (GA) arbeidskrav, 367 individuelle studentevalueringer (SE) og 80 individuelle eksamenstekster (E), sortert som fire forskjellige datasett presentert i tabellen under.

**Tabell 2.** Oversikt datasett – studenttekster

Oversikt datasett UPV – studenttekster	
<b>1. Individuelle arbeidskrav (IA)</b>	a) Forventningsnotat, der studentene skriver om tidligere erfaringer og sine forventninger til veilederutdanningen.
	b) Plan for veiledning, der studentene lager en oversikt og reflekterer over veiledningsarbeidet på egen arbeidsplass og/eller i utdanningen.
	c) Kritisk refleksjon over egen utvikling som veileder som drøftes i lys av teori.
	d) Forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave) der erfaringer som veileder forankres faglig og analyseres kritisk.
<b>2. Gruppebaserte arbeidskrav (GA)</b>	a) Gruppelogg fra veiledningsarbeid i nettverksgrupper.
	b) Studentinnlegg mellom samling der gruppene reflekterer over veiledningsfaglige tema fra nettforelesninger og bringer inn aktuelle problemstillinger som grunnlag for kommende samling.
	c) Forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave) der erfaringer som veileder forankres faglig og analyseres kritisk.
<b>3. Individuelle studentevalueringer (SE)</b>	Innehar spørsmål om organisering, innhold og læring i veilederutdanningen etter hver samling og/eller undervisning og sluttvurdering.
<b>4. Individuell eksamen (E)</b>	En akademisk tekst der studentene skal ha søkelys på egen utvikling som veileder, redegjøre for relevant teori og metode, samt analysere veiledninger gjort i utdanningen og drøfte funn opp mot valgt teori.

Datamaterialet fra de enkelte veilederutdanningene ble først analysert hver for seg ved bruk av kontekstuell analyse (Svensson & Dumas, 2013) kombinert med de fire analyseinngangene forventninger og erfaringer, hvordan disse kommer til uttrykk i møte med utdanningen, vendepunkt og læringsutbytte (Kindeberg, 2008, 2011; Røise, 2022). Kontekstuell analyse kjennetegnes ved at konteksten forstås og analyseres som en enhet, ikke oppdelt eksempelvis i sted, relasjoner og aktører (Svensson & Dumas, 2013). Gjennom de fire analyseinngangene identifiserte vi hvilke erfaringer studentene har fra veiledning, samt hvilke forventninger de har til veilederutdanningen, og hvordan erfaringer og forventninger uttrykkes i undervisning og veiledning. Vendepunkt, eller kilder til endring, ble identifisert ved å undersøke studentenes beskrivelser av endringer og hvordan endringene oppsto. Læringsutbytte eller konsekvenser for videre forståelser og handlinger ble identifisert ved å analysere hvordan nye forståelser og endrede handlinger skrives fram og begrunnes.

For å gjøre prosessen transparent presenteres kontekstuell analyse med de fire inngangene steg for steg. Først utviklet vi et felles kodesystem slik at den enkelte student ble anonymisert, og koblet til årskull, type studie,

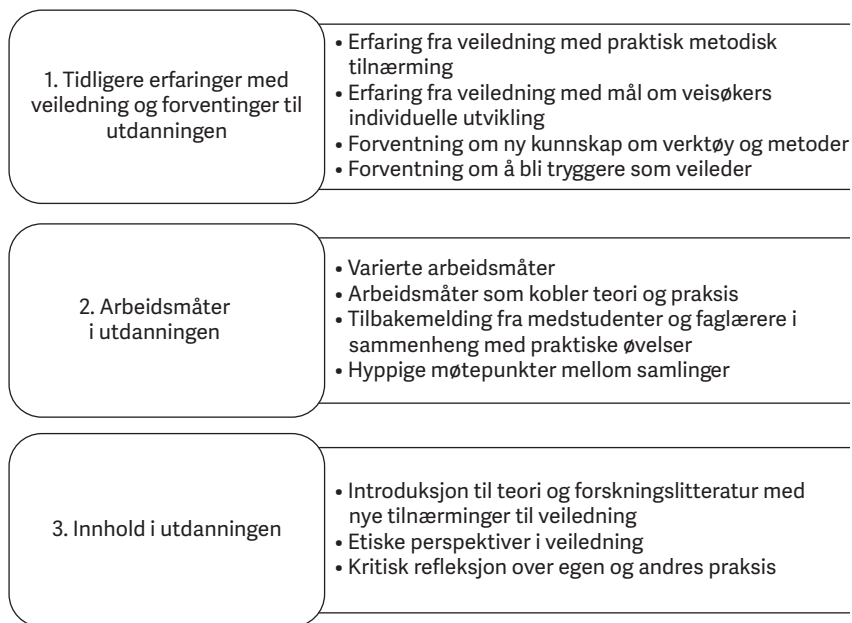
UH-institusjon og tekst. Slik kunne vi skille de ulike studentgruppens beskrivelser. Neste steg innebar en gjennomlesing av materialet institusjonsvis med en begynnende koding med utgangspunkt i de fire inngangene. De fire analyseinngangene kan være vanskelige å skille fra hverandre. Kompleksiteten ble en utfordring i tolkningsarbeidet, og vi valgte å sammenlikne våre analyser på tvers og drøfte hvordan de ulike inngangene kunne forstås. Analyseprosessen ble gjennomført i flere omganger for å sikre felles tolkning.

Med utgangspunkt i funn fra kontekstuell analyse ble det gjort en komparativ analyse (Kazamias, 2009) – en analyse der vi sammenlikner og identifiserer sammenfallende funn i studenttekstene om hva som bidrar til studentenes utvikling som profesjonsveiledere. Studentene ved alle institusjoner skriver om sin progresjon og læreprosess gjennom å fortelle om tidligere erfaringer og forventninger, møte med utdanningen og utvikling av nye forståelser og veiledningspraksiser. Dette gjøres i både individuelle og gruppebaserte tekster.

Etiske implikasjoner og begrensninger med studien er for det første forskernes involvering i utdanningene som emneansvarlige og faglærere på de respektive utdanningsinstitusjonene. Våre tolkninger påvirkes blant annet av organisering og gjennomføring av utdanningene, samhandling med studentene og forståelsen av utdanningens overordna mål og innhold. For det andre farges studentene av det vi som faglærere tilbyr og vektlegger i utdanningen. Flere forskjellige typer studenttekster fra ulike veilederutdanninger over to årskull gjennom hele studieåret, er valgt for å sikre at ulike perspektiver blir belyst. Kjennskap til hverandres utdanninger og det tette analysesamarbeidet styrker validiteten i våre funn. Samtidig kan manglende metaperspektiv bidra til at nyanser blir oversett.

## Funn og drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hva skriver studentene fram som betydningsfullt for deres utvikling som profesjonsveiledere i veilederutdanningen?* presenteres funn i tre kategorier: 1) tidligere erfaring med veiledning og forventning til utdanningen, 2) arbeidsmåter i utdanningen, og 3) innhold i utdanningen (figur 1). Funnene drøftes fortløpende i lys av problemstillingen med utgangspunkt i profesjon, kunnskapssyn og veiledningens etikk.



**Figur 1.** Sammenfallende funn

## 1. Tidligere erfaringer og forventninger

Studentenes erfaringer med veiledning i egen lærerutdanning og senere som veiledere for studenter og nyutdannede beskrives hovedsakelig som individorientert veiledning. Studentene er usikre på veisøkers utbytte av veiledningene, da de opplever det utfordrende å legge til rette for refleksjon. En gruppetekst løfter fram følgende erfaring:

... det har vært vanskelig å veilede. Jeg har ikke visst helt hvor jeg skal gå og hvordan jeg skal legge det opp, og hvordan jeg skal bli god på å stille de der reflekterende spørsmålene. (UH-1, KFK, GA, gruppe 3)

Usikkerheten kommer til syne i beskrivelser av å stå i spennet mellom å skape trygghet for seg selv som veileder og i relasjonen til veisøker. Om veileder blir mer opptatt av neste steg i veiledningen og ikke lytter til det veisøker sier, kan dette ifølge studentene gå ut over tryggheten i veiledningssituasjonen.

Studentenes beskrivelser av veileders væremåte peker på en forståelse av at det finnes en riktig måte å gjennomføre veiledning på, blant annet at veileder frarådes å bidra med egne erfaringer under samtalen. Studentene

uttrykker forventning om at veilederutdanningen skal bidra med konkrete verktøy og metoder, kunnskap om hvordan man kan skape trygghet og tillit i veiledning, samt utvikle trygghet som veileder.

Våre funn tyder på at til tross for at sosiokulturelle og dialogiske læringsperspektiver innen veiledning har vokst fram, er den individorienterte tilnærmingen som dominerte tidlig på 2000-tallet, fortsatt gjeldende. En forståelse av at veileder særlig gjennom sine spørsmål skal hente fram de erfaringene og den kunnskapen veisøker besitter, er en læringsforståelse vi finner igjen hos Sokrates (Phillips & Soltis, 2000, s. 23) og i Handling og refleksjonsstrategien (Skagen, 2021; Worum, 2014a). I starten av utdanningen uttrykker studentene en praktisk-metodisk tilnærming som i all hovedsak dreier seg om å kunne bruke verktøy og metoder for å få veisøker til å reflektere over egne handlinger og pedagogiske valg. Møtet med teori om ansvaret for den andre (Levinas, 1993; Vetlesen, 1996) kommer til uttrykk når de beskriver utfordringer med, og ønsket om, å skape trygghet og tillit for seg selv som veileder og for veisøker. Dette synliggjør dobbeltrollen som lærende student i veilederutdanning som samtidig skal bidra til andres læring.

## 2. Arbeidsmåter i veilederutdanningen

Studentene skriver fram at nye forståelser og større trygghet utvikles når teori og praksis kobles gjennom ulike arbeidsmåter. Veiledningsøvelser synes å være en av de viktigste. Under øvelsene gis respons på veiledningen fra medstudenter og faglærere, noe studentene omtaler som viktig for å utvikle sammenheng mellom teori og praksis. De opplever at det blir lagt til rette for gode rammer med lov til å «prøve og feile» og rom for å komme med tilbakemeldinger. Å motta tilbakemeldinger på hvordan man framstår som veileder, blir etter hvert lettere og noe studentene etterspør. Respons underveis og etter øving, gir studentene anledning til å se seg selv utenfra og bli bevisst hvordan man kan framstå i veiledningssamtalen:

Jeg spurte medstudentene mine for å finne ut av hvordan spørsmålene jeg hadde stilt, påvirket refleksjonen i veiledninga. Svaret var at veisøker følte at jeg hele tiden var ute etter hvorfor ting var utfordrende, og at tonefallet og kroppsspråket mitt sa at jeg forventet et fasitsvar på hva veisøker hadde gjort feil i situasjonen. Helt ubevisst satte jeg meg på en måte i en maktposisjon. Dette førte til at h\*n gikk i forsvar og ville bli fort ferdig med økta. (UH-3, KFB, E, S02)

Transkribering av lyd/video-opptak eller annen skriftliggjøring av veiledninger har gitt nyttige erfaringer og flere perspektiver på egen veiledning, noe følgende utsagn belyser:

Jeg tenkte at transkribering ikke var noe jeg kom til å bruke i fremtidige veiledningssamtaler etter endt studie. Men transkribering viste seg å være noe av det mest nyttige jeg har gjennomført. (UH-2, KFK, IA, S18)

Når teori kobles med tilbakemeldinger under øvelser og diskusjoner med medstudenter og faglærere, opplever studentene å bli utfordret med nye perspektiver og oppfatninger om veiledning. Arbeid med teori og forskningslitteratur ble mer krevende enn forventet. Når litteraturen bearbejdes underveis, blir det lettere å skape nye sammenhenger mellom teori og praksis, noe denne studenten uttrykker:

Gjennom litteraturen har jeg utviklet meg og fått en del kunnskap som forklarer veiledning på en god måte. Litteraturen har hjulpet til å få hengt veiledning opp på noen knagger som viser sammenhengen mellom det teoretiske og det praktiske. (UH-1, KFB, IA, S10)

Hyppe møtepunkter i studentgrupper beskrives som vesentlig for studentenes nye forståelser og progresjon. Her tar de i bruk hverandres erfaringer i læreprosessen og utforsker egen utvikling som profesjonsveiledere:

Det at vi får øve oss i trygge rammer, er gull verdt. Vi får diskutere mellom øktene og prøve igjen. Dette bidrar til at jeg blir tryggere for hver gang, og jeg tar med meg de andres erfaringer ... (UH-3, KFB, SE, besvarelse 13)

Kvalifiserte veiledere bør kjenne til tematikken i veiledning, men enda viktigere er det å ha kunnskap om veiledning i profesjonen (Halmrast et al., 2021; Lauvås & Handal, 2014, s. 18; Tonna, 2021; Toom & Husu, 2021). Læringsfelleskapet med medstudenter og faglærere viser seg å ha stor betydning for utvikling av slik kunnskap. Når retningslinjene framhever veiledning som kollektive læreprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019), trenger vi arbeidsmåter i veilederutdanningen der studentene får prøvd ut, diskutert og delt erfaringer med ulike tilnærminger til veiledning. Hvordan vi erfarer at utvikling og læring skjer, påvirker hvordan vi tilrettelegger for videre arbeid med veiledning (Bjerkholt, 2017; Caspersen et al., 2017;

Eraut, 2010; Stålsett, 2008; Worum, 2014a). Det er gjennom meningsbryting at lærende profesjonsfelleskap utvikles, nye forståelser trer fram og trygghet i veilederrollen etableres (Bjerkholt, 2017; Søndena, 2004; Worum et al., 2022).

Å prøve ut forskningsbasert kunnskap i praksis (Grimen, 2008; Smeby, 2013) gjennom ulike arbeidsmåter, har vært betydningsfullt for studentenes læring og trygghet som profesjonsveiledere. Veiledningsøvelser gir muligheter til å prøve ut teoretiske kunnskaper, etiske refleksjoner og vurderinger de mener er hensiktsmessige (Gilje, 2017). Kombinert med respons på veiledning og faglige diskusjoner bidrar øvelser til å skape sammenheng mellom teori og praksis. Studentene må oppleve trygghet i rollen som veileder og veisøker for å kunne vise usikkerhet. Dette fordrer at veileder bruker etisk kompetanse og forvalter sin makt (Løgstrup, 2010, s. 18) til veisøkers beste. Tillit må utvikles i samhandling (Grimen, 2008; Jensen & Aronsson, 2021), noe som krever at veilederutdanningen organiseres med rammer for både veiledningsøvelser og andre arbeidsmåter der tillit kan utvikles.

Skriving som individuell og samtidig kollektiv arbeidsmåte, får betydning for studentenes prosesser med å skriftliggjøre veiledninger. Gjennom å referere til forfattere som har skrevet om tematikken og samtidig henvende seg til en leser (Dysthe et al., 2010, s. 18), kan studentene få øye på nye perspektiver på veiledning som er vanskelige å oppdage når man er i veiledningssituasjonen. Skriveprosessen kan forstås som en dialog med det som har vært, det som er, og det som skal skje (Bakhtin, 1981). Det kan tyde på at det samme har skjedd når studentene har skrevet arbeidskrav, eksamen og evalueringer. Studenttekstene bærer preg av at de kobler sin læring til tidligere erfaringer, litteratur, erfaringer under utdanningen og tanker om videre utvikling som profesjonsveiledere. Slik blir skrivingen i seg selv en læreprosess.

### 3. Innhold i veilederutdanningen

Innhold i veilederutdanningen i form av teori og forskningsbasert litteratur, nye tilnærminger til veiledning og etiske perspektiver har på ulike måter bidratt til studentenes utvikling som profesjonsveiledere. Studentene skriver at de med ny kunnskap vurderer tidligere praksis som veiledere med et mer kritisk blikk:

Det gjør noe med en når man får ny kunnskap. Man endrer seg, blir mer bevisst, motivert, kritisk, og får også innblikk i alt man ikke kan. (UH-1, KFB, IA, S10)

... læring ikke skjer av seg selv og spesielt ikke når kun en av deltakerne i veiledningsøkten deler sine tanker. Gjennom å kun stille spørsmål til én deltaker i veiledningen uten at andre deler sine tanker, vil det hovedsakelig være kun én stemme i veiledningen og dermed motsetningen til flerstemmighet. (UH-3, KFB, E, S10)

Nye tilnærminger til veiledning ser ut til å skape usikkerhet. Samtidig forteller studentene om en styrket trygghet gjennom å bli utfordret. Kunnskap om ulike tilnærminger beskrives som en grunn til at de endrer forståelsen av hva veiledning kan være, og kan koble læringssyn til spesifikke tilnærminger. Studentene uttrykker at det særlig er det dialogiske perspektivet som samsvarer med eget læringssyn. Veiledning som gransker saken i fellesskap beskrives som mer betydningsfullt enn å kun stille spørsmål til veisøker. Mange reflekterer over hvordan de gjennomførte tidligere veiledninger, andre beskriver konkrete hendelser for å forklare endringer som har skjedd:

På dette studiet tenkte jeg tilbake på tidligere veiledningstimer med både studenter og kollegaer, og fant ut at det jeg drev med da var rådgivning og ikke veiledning. Jeg ville påvirke veisøker i min retning, og hadde stort sett et svar på lur. (UH-3, KFB, IA, S02)

... plutselig endrer noe i måten jeg som veileder fokuserer på i samtalene. Fokuset går over på å inkludere de andre rundt bordet, og jeg merker at jeg har en større ro over meg selv. Stresset for å finne et riktig og godt svar blir mer borte. (UH-2, KFK, E, S20)

Studentene opplever det krevende når forventningene til veileder er uklare, eller det forventes at veileder gir svar. Samtidig vil gjennomføring av veiledningssamtaler og å diskutere veiledning med andre oppleves som en læreprosess. I slike situasjoner blir veileders etiske ansvar tydelig og bidrar til utviklingen som veileder. Studentene synes det er utfordrende å ha veisøker i tankene hele tiden, spesielt når man er ny som veileder. De skriver at de er opptatt av å ta vare på veisøker og handle etisk i veiledningssituasjoner. Det å støtte veisøker erfares som enklere enn å utfordre, samtidig som det å møte ulike forståelser styrker utviklingen:

En kritisk venn skal kombinere støtte og utfordringer og må kunne balansere det på en slik måte at en ikke setter tryggheten på spill. Min oppfatning er at min veisøker opplevde støtte, men få utfordringer i vår veiledningssamtale. (UH-2, KFK, E, S07)

For det er her utviklingen skjer, i møtet mellom det kjente og det ukjente, og dette møtet skjer for både den som veiledes, men også for den som utfører veiledningen. (UH-1, KFB, IA, S10)

Kompleksiteten i veiledning blir tydeligere for studentene parallelt med tilegnelsen av fagstoff og egen profesjonell utvikling gjennom utdanningen. Ethiske perspektiver er en del av kompleksiteten og får betydning gjennom utdanningen:

Jeg var i starten som veileder opptatt av å følge oppskrifter i veiledning og var mer opptatt av å stille riktige, gode spørsmål og bruke mest mulig verktøy, enn å faktisk lytte og være til stede i samtalen. Jeg pugget alle verktøyene og øvde meg på gode spørsmål, og gikk nøye og grundig gjennom veiledningsgrunnlagene før veiledningsøkta. Likevel fikk jeg ikke til å gå i dybden på det som veisøker egentlig trenger veiledning på. Erfaringene mine som veileder vokste utover studiet, og i tillegg til ny kunnskap om viktigheten med etikk, relasjoner og tillit [...] føler jeg nå at jeg klarer å være mer til stede i veiledningen. Ikke bare tenke på meg selv og hvordan jeg er som veileder, men lytte, anerkjenne og bygge videre på det veisøker forteller meg. Dette er noe jeg fortsatt føler er utfordrende som veileder, og som jeg må fortsette å jobbe med. (UH-2, KFK, IA, S20)

Studentenes opplevelser av litteraturen som krevende, kan handle om at de får presentert vitenskapelig litteratur og nye tilnærminger til veiledning. I tråd med kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2022) skal studentene dokumentere avansert kunnskap og ferdigheter på masternivå og tilegne seg inngående kunnskap om veiledning som teoretisk og praktisk felt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Arbeid med litteratur blir enklere etter hvert og bidrar til at studentene endrer syn på læring og veiledning, og blir mer bevisste og kritiske. Vitenskapelig kunnskap er sentralt i profesjonell praksis og profesjonsutdanning. Kunnskapen skal anvendes praktisk og innebærer etisk refleksjon (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby, 2013). Dette betyr at veilederutdanningene bør bestå av avansert teori og tilrettelegging for utvikling av avanserte ferdigheter knyttet til kommunikasjon, relasjonsbygging, profesjonsteori og etisk bevissthet. Gjennom læreprosessen i utdanningen får studentene flere perspektiver og tilnærminger til veiledning. De blir mer bevisste når de skal gjøre valg, og blir gradvis mer autonome som profesjonsveiledere. Det kritiske blikket på egen og andres veiledningspraksis utvikles, samtidig som de går fra usikkerhet til større trygghet som profesjonsveiledere.

Det kan synes enklere å være kritisk mot egen praksis enn mot veisøkers prosess. Dette kan bety at studentene er i kontinuerlig faglig utvikling og ønsker å mestre nye sider ved veiledning. Det er tydelig at studentene har høy etisk bevissthet knyttet til å ivareta relasjonen i veiledning. Sitater viser at studentene opplever at de mestrer å støtte veisøker, men strever med å utfordre og stille kritiske spørsmål, noe vi finner igjen i forskning (Bjerkholt et al., 2014; Eik et al., 2021). Om veileder ser veisøker som hjelpe-trengende, vil det være lite sannsynlig at kritisk tenkning blir sentralt. Etisk bevissthet fordrer kritisk tenkning i profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017), da dette kan knyttes til å se veisøker som aktør i eget liv.

Studentene utvikler trygghet i veilederrollen, noe som bidrar til at de kan flytte fokus fra seg selv og over på den/de andre (Bergem 1989, 1994). Det å ta på alvor «appellen i Den andres ansikt» slik Levinas (1993) uttrykker det, handler om å mestre å være sanselig og emosjonelt til stede i veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2017). Det uttrykkes at en utfordring for veileder er å ivareta alle deltakere i en gruppeveiledning. Dette utfordrer nærhetsetikken (Vetlesen, 1996) og kan svekke relasjonen i gruppa.

Gruppeveiledning blir ikke nødvendigvis mer dialogisk selv om man er flere enn to (Skagen, 2021). Hvis kun veisøker bidrar med sine perspektiver, kan gruppa gå glipp av verdifull læring i det flerstemmige (Eik et al., 2021). Hvem som blir sett og hørt i gruppeveiledning, handler også om veilederens evne til å lede likeverdige veiledninger (Kristiansen & Mathisen, 2005). Den etiske fordringen (Løgstrup, 2010) krever at veilederen er bevisst sin rolle og posisjon. Dilemmaet om å ivareta relasjonen og samtidig legge til rette for ulike og utfordrende synspunkter (Eik et al., 2021), er et vesentlig trekk ved veiledning som studentene vektlegger. Dette ser ut til å være en utfordring for profesjonsveiledning, når eksempelvis barnehagelærer-studenter opplever at ønsket om utfordring i praksisveiledning ikke blir ivaretatt (Worum & Bjørndal, 2018).

## Avslutning

Studentene i studien hadde hovedsakelig erfaring fra individorientert veiledning (Lauvås & Handal, 2014) med praktisk-metodisk tilnærming. Studentene forventet å få verktøy og metoder for veiledning, samt å kunne fremme trygghet i veiledningssituasjoner. I veilederutdanningen får studentene erfaringer med veiledning individuelt og i gruppe, og tilnærminger som både er individorienterte og dialogbaserte. I de ulike arbeidsmåtene er

samhandling og meningsbryting sentralt. På den måten kontrasteres veiledningstilnærmingene og drøftes i lys av teori og forskning om læring og veiledning. Når studenter oppdager sammenhengen mellom kunnskapssyn og veiledning (Stålsett, 2008; Worum, 2014a), endres veiledningspraksis fra individorientert mot dialogbasert veiledning både individuelt og i gruppe. I tillegg til å utvikle kunnskap om verktøy og metoder, får de kompetanse i å fremme ulike perspektiver, flerstemmighet og meningsbryting (Bjerkholt, 2017; Eik et al., 2021; Søndena, 2004; Pesch, 2017; Worum, 2014a; Worum et al., 2022). Veiledningsøvelser diskutert i lys av erfaringer, forskning og teori fremmer kritisk tenkning og utvikler kunnskap om profesjonsveiledning som kollektive læreprosesser (Bjerkholt, 2017; Worum et al., 2022). Mening skapes ikke bare gjennom felles forståelser, men også gjennom undersøkelser av motstridende forståelser (Pesch, 2017).

Kunnskaps- og verdigrunnet fra praksis som lærere og diskursene i lærerprofesjonen (Bergem, 1994; Bøyum, 2017; Caspersen et al., 2017; Ohnstad, 2018; Tholin, 2021; Utdanningsforbundet, 2012) har studentene med seg inn i veilederutdanningen. De kommer fra en forståelse preget av et kunnskapsparadigme der mye av det teoretiske grunnlaget for veiledning handler om å stille spørsmål som åpner for refleksjon hos veisøker, som hos Lauvås og Handal (2000). Møtet med utdanningens arbeidsmåter og innhold der studentene øver på veiledning, gjør at de anvender og videreutvikler teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Tilbakemeldinger og diskusjoner med faglærere og medstudenter har gitt studentene en dypere forståelse for kompleksiteten i veiledning. Videre har dette gitt en etisk bevissthet som fremmer evnen til å vurdere hvilke muligheter og utfordringer som ligger i veiledning (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby, 2013). Ved å øve på veiledning foregår en kunnskaping som utvikler trygghet i veiledningssituasjoner. Studentene utvikler etter hvert tillit og trygghet til å stå i det åpne, og finner nødvendig tilstedeværelse for å ivareta relasjonen i veiledning. De retter gradvis mer fokus mot Den andre og handler i veiledningen ut fra Den andres behov og på bakgrunn av en etisk bevissthet og ansvarlighet (Levinas, 1993; Løgstrup, 2010; Ohnstad, 2018; Tholin, 2021). Gjennom studiet kvalifiseres studentene til å våge å utfordre i veiledning, noe de opplever som krevende i starten. De mestrer å være mer andreorienterte når de blir tryggere på å forvalte makten til veisøkers beste (Jensen & Aronsson, 2021; Kristiansen, 2020; Løgstrup, 2010). På denne måten henger kritisk tenkning, tillit og makt sammen i veiledning.

Det er nødvendig med forskning fra flere veilederutdanninger for lærere i barnehage og skole både nasjonalt og internasjonalt, når formålet er å styrke kvalitet i veilederutdanningen. Denne studien viser at veilederutdanningen bidrar til studentenes utvikling av trygghet og forståelse av veiledning som en kompleks, dialogisk og etisk virksomhet. Viktige bidrag til studentenes utvikling som profesjonsveiledere viser seg å være varierte arbeidsmåter, arbeid med kritisk gransking av tilnærminger til veiledning, vektleggingen av lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag og etiske verdier. På bakgrunn av denne studien argumenterer vi for at UH-institusjoner som tilbyr veilederutdanninger, bør legge til rette for et læringsfellesskap som preges av meningsbryting og flerstemmighet som utfordrer dominerende individorienterte veiledningstradisjoner. Videre vil det være interessant å undersøke hvordan valg av litteratur og oppbygning av veilederutdanninger påvirker studentenes læring og utvikling som profesjonsveiledere fra de ulike veilederutdanningene.

## Forfatterbiografier

**Inger Merethe Hansen** er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning og forskningsinteresser er rettet mot veilederutdanning for lærere, veiledning for nyutdannede og bruk av digital teknologi i undervisning og veiledning. Hun har bidratt med forskning om omvendt undervisning i veilederutdanning og bidratt som gjesteredaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* med tema veiledning og digitalisering. Hun er medlem i forskningsgruppen Lærerutdanning i forandringstid (LIFT) og i arbeidsutvalget for Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (VNL).

**Lene Joensen Kjær** er universitetslektor i pedagogikk ved fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden. Hun underviser ved nett- og samlingsbasert grunnskolelærerutdanning ved USN Notodden. Kjær er medlem av forskningsgruppen Veiledning i Profesjon og Utdanning (VIPU) med forskningsinteresse rettet mot å utvikle forskningsbasert kunnskap om veiledning i lærerutdanningene, i profesjonsfellesskap og om veiledning for nyutdannede lærere. Tidligere faglærer ved Veilederutdanning for lærere i grunnskole, barnehage og videregående opplæring (masternivå).

**Heidi Østland Vala** er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden. Hennes forskningsfelt er knyttet til profesjonsrettet pedagogikk og studentaktive læringsprosesser, samt profesjonskvalifisering i utdanning og yrke med vekt på veiledning. Hun underviser blant annet i barnehagepedagogikk og i videreutdanning i veiledning og arbeider med veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Medlem av forskningsgruppene Veiledning i Profesjon og Utdanning (VIPU) og Undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen (UnBa).

**Kirsten Sivertsen Worum** er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning, forskningsinteresser og publikasjoner er i hovedsak knyttet til kvalitet i veiledning innen lærerutdanningene. Hennes interesser er spesielt rettet mot med sammenhenger mellom kunnskapssyn, læring og ulike tilnærminger til veiledning. Hun har erfaring som redaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*.

**Susanne Jonsson** er universitetslektor ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk ved lærerutdanningene, Universitetet i Innlandet. Hennes undervisning og forskningsinteresser er rettet mot veilederutdanning for lærere i barnehage og skole, veiledning for nyutdannede og kollegaveiledning. Hun har bidratt i et internasjonalt utviklingsprosjekt «Respond», med tema bærekraftig utvikling, spesielt rettet mot veiledning av nyutdannede lærere og kollegaveiledning i skolen. Medlem i forskergruppen Kvalitet i høyere utdanning.

**Arnhild Blystad** er universitetslektor på Universitetet i Innlandet, og hennes interesser for forskning er innenfor veiledningspedagogikk og ledelse av barnehage. Hun underviser på barnehagelærerutdanningen, og i etter- og videreutdanninger som veiledningspedagogikk for praksislærere. Medlem i forskningsgruppen Childhood and Early Years Education (ECC).

**Eva Bjerkholt** er professor i pedagogikk ved, Fakultetet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsområder er veiledning og lærende kollektive profesjonsfelleskap, overgang fra lærerutdanning til yrke (induction) og oppfølging og veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Hun leder det nasjonale

kompetansenettverket VNL: Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring og det tverrsektorielle Nordiske nettverket NTI: Nordic Teacher Induction. Hun er også i ledelsen av det Europeiske tverrsektorielle nettverket TIME: Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe som er et av EERA-nettverkene (European Educational Research Association) Nettverk 1: Professional Learning and Development.

## Referanser

- Arnsby, E. S. (2024). *Teachers' professional learning through school-based mentor education. A mixed methods study* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet] Nord open. [https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3166245/Arnsby\\_excl\\_art3.pdf?sequence=4](https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3166245/Arnsby_excl_art3.pdf?sequence=4)
- Arnsby, E., Jacobsson, K. & Aspfors, J. (2023). Collective and school-based mentor education: Developing professional learning communities of mentors. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), 53–74. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/3124236>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press.
- Bergem, T. (Red.). (1989). *I lærerens hånd: Artikler med søkelys på etiske utfordringer i undervisning og oppdragelse*. NLA-forlaget.
- Bergem, T. (1994). *Tjener – aldri herre: Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. NLA-forlaget.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikkens motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Sondenå, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 34–43). Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118–129). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. O. (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. I S. Billett (Red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (s. 37–58). Springer Publisher.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Grelland, H. H. (2020). Hvem er jeg – og hvem kan jeg være om frihet og identitet. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 110–138). Gyldendal.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evalueringsrapport av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere: sluttrapport 2021*. Utdanningsdirektoratet. [https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport\\_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf](https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf)
- Hansen, K. (2020). Mesterlære i praksisveiledning i lærerutdanning: Individuell, relasjonell eller i praksisfellesskap? En studie av eksamenstekster. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7925>
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? I D. Mashek & E. Y. Hammer (Red.), *Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology* (s. 130–142). Wiley-Blackwell.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Gyldendal.
- Jensen, M. S. & Aronsson, G. (2021). Tillit i veiledning – Refleksjoner fra lærere i veilednerutdanning. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 177–202). Gyldendal.
- Kazamias, A. M. (2009). Comparative education: Historical reflections. I R. Cowen & A. M. Kazamias (Red.), *International handbook of comparative education vol. 1*. Springer.
- Kindeberg, T. (2008). The seminar in postgraduate education as oral forum for learning. *Rhetorica Scandinavica*, 45, 49–67. <http://lup.lub.lu.se/record/1149449>
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik – den muntliga relationen i undervisningen*. Natur och kultur.
- Kristiansen, A. (2020). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævereid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 24–39). Gyldendal.
- Kristiansen, A. & Mathisen, P. (2005). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(3), 221–230. [https://doi.org/10.18261/Kunnskapsdepartementet. \(2010a\). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_1\\_7\\_trinn.pdf](https://doi.org/10.18261/Kunnskapsdepartementet. (2010a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer\\_grunnskolelaererutdanningen\\_5\\_10\\_trinn.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale\\_retningslinjer\\_barnehagelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/prinsipper-og-forpliktelser-for-profesjonsfaglig-veiledning-for-nyutdannede-larere-i-barnehage-og-skole/id3098951/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c151afba427f446b8aa44a1a673e6d6/no/pdfs/kd-strategi-digital-omstilling.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 9. desember). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Kvernbekk, T. (2012). Revisiting dialogues and monologues. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 966–978.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lévinas, E. (1993). *Den annens humanisme* (A. Aarnes, Overs.). Aschehoug.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, Inc.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. utg.). Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Forlaget Klim.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup: Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Tano Aschehoug.
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lærerstudentene. (2021). *Praksis i lærerutdanningene: – Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis?* [https://www.laererstudentene.no/globalassets/\\_larerstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene\\_2021.pdf](https://www.laererstudentene.no/globalassets/_larerstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf)
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/12202>
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt.
- Røise, P. (2022). *Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering. En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg i ungdomsskole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3019007>
- Shanks, R., Tonna, M.A., Krøjgaard, F., Paaske, K., Robson, D. & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 46, 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Mausesthaugen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausesthaugen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Stålsett, U. (2008). Ulike teorier om læring. Grunnlaget for veiledning. I U. Stålsett (Red.), *Veiledning i en lærende organisasjon* (s. 112–130). Fagbokforlaget.
- Suhr, H. P. (2014). Hvordan bidrar Handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner? I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Pax.
- Svensson, L. & Dumas, K. (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441–450. <https://doi.org/10.1177/1077800413482097>
- Sævareid, H. I. (2020). Om «menneskearbeid» og «ekspertarbeid» i veiledning. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 40–58). Gyldendal.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning: ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tonna, M. A. (2021). An understanding of the way mentors and school leaders can support the effective transition of beginning teachers into the teaching profession. I J. Mena & A. Clarke

- (Red.), *Teacher induction and mentoring. Supporting beginning teachers* (s. 173–196). Palgrave Macmillan.
- 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 (Red.), *Teacher induction and mentoring: Supporting beginning teacher*. Palgrave Macmillan.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2025). *Rammer for veiledning i barnehage og skole*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veilederutdanning i barnehage og skole*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Vetlesen, A. J. (Red.). (1996). *Nærhetsetikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Worum, K. S. (2014a). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 25–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987>
- Worum, K. S. (2014b). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Worum, K. S., Hansen, I. M. & Olsen, R. (2022). Omvendt undervisning som talesjanger i veilederutdanningen: Studenters perspektiv på forhold som har betydning for læreprosesser. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3792>
- Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning – en mikrofenomenologisk casestudie av en ph.d.-students kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon. I A.R. Moxnes, E. Bjerkholt, T.D. Krogen & L. Opdal, *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning*. Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/255>
- Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (s. 45–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch3>
- Aasland, D. G. (2020). Etikken bak veiledningen. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 11–23). Gyldendal.



## ARTIKKEL 3.2

# Skolebasert veiledningspedagogikk – et ledd i profesjonsutviklingen som lærer og lærerutdanner i praksisfeltet

Line Mastad, Monika Øgård, Eva Haldammen og Eivind Aarli

Universitetet i Agder

**Abstract:** This study explores the research question: What implications can a school-based subject during the formal mentor course have for the participants' professional development and development as teacher mentors in the practicum? Four leaders and nine teachers from five different schools have been interviewed. Results from the study show that the formal mentor course has influenced the participants' professional language. They use the vocabulary while discussing mentoring and students. The participants also acquired a shared understanding of what mentoring is and collaborated on numerous issues concerning mentoring students. In addition, the data show that inquiry-based projects give the participants a further sense of community in their profession. They emphasise the value of cooperation and how these methods can be used while mentoring student teachers. In summary, the participants in this study affirm that the school-based formal mentor course has made them more aware of their professionalism as teachers, their common professional language, how to mentor and how to use research in their work as mentors, supervisors, and teachers.

**Keywords:** School-based, formal mentor course, professional language, inquiry-based projects

## Innledning

Norge trenger gode lærere. For å sikre god kvalitet i utdanningen er det viktig med innsats på flere områder. Et av tiltakene kan være at hele kollegier gjennomgår et skolebasert studium i veiledningspedagogikk. Denne artikkelen belyser hvordan lærere og skoleledere erfarer betydningen av deltakelse på et slikt studium i veiledningspedagogikk, med tanke på profesjonsutvikling og kompetanse for å kunne være lærerutdannere i praksisfeltet.

May Britt Postholm (2018) beskriver skolebasert kompetanseutvikling som kompetanseutvikling der skolen, med ledelsen og alle ansatte, deltar i en utviklingsprosess på egen arbeidsplass (Postholm, 2018). Forskning på profesjonsutvikling for lærere viser at å la enkelte lærere i et kollegium delta på kurs, har liten effekt. Det gir bedre læring og utvikling i lærerprofesjonen at læringen skjer der profesjonsutøvelsen foregår (Lillejord & Mausethagen, 2022, s. 270).

St.meld. nr. 11 *Læreren: Rollen og utdanningen* gir tydelige signaler om lærerutdanningen som en profesjonsutdanning, og hevder at alle parter som er involverte i lærerutdanningen er ansvarlige som lærerutdannere (St.meld. nr. 11 (2008–2009), s. 22). Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene (LU 2025) peker på praksisfeltets ansvar for å bidra til god kvalitet i lærerutdanningen gjennom å framheve at praksisfeltet må være bevisst den rollen de har som lærerutdannere (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 6). Kari Smith (2016, s. 198) slår fast at lærere gjennom sin oppgave med å «skape en erfarings- og kunnskapsrik praksisperiode for studentene» er «skolebaserte lærerutdannere». I denne artikkelen bruker vi begrepet lærerutdanner i praksisfeltet synonymt med praksislærere; dette kan også knyttes til det internasjonale begrepet mentor.

LU 2025 sier i kapittel 4 A at det ved LU-skoler skal være et «fagmiljø av kvalifiserte praksislærere» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Det stilles krav om at man som lærerutdanner i praksisfeltet må ha 15 studiepoeng i veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 24). For å imøtekomme kravet om kvalifiserte praksislærere har Universitetet i Agder (heretter UiA) siden våren 2020 tilbudt et 15 stp. skolebasert studium på masternivå i *Veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet*. I alt 16 skoler har gjennomført studiet, hvor i underkant av 500 deltakere ble oppmeldt til studiet, og i overkant av 330 har gått opp til eksamen.

## Skolebasert veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet

Studiet legger vekt på at for å være lærerutdanner i praksisfeltet, må man ha en kompetanse som er bredere enn kunnskap om ulike veiledningsteorier- og metoder. Emnet er satt sammen av modulene profesjonskunnskap, veiledningsteori og -metode og læreren med forskerblikk. Studiet gjennomføres med fire samlinger per semester på deltakerskolene, med forelesninger fra faglærere ved universitetet (Universitetet i Agder, u.å.).

Første semester gir kunnskap om kjennetegn ved lærerprofesjonen og praksisfeltet som arena for lærerutdanning. Modulen gir innsikt i hvordan lærerutdannere i praksisfeltet kan støtte studenter og nyutdannede i i profesjonsutvikling og i lærerprofesjonen generelt. Det legges vekt på diskusjon og refleksjon, samt den etiske siden ved å veilede.

I semester to vektlegges profesjonsveiledning i praksis. Semesteret «gir en innføring i hvordan veiledning som teori og metode kan brukes i lærerstudenters læring og i veiledning av nyutdannede» (Universitetet i Agder, u.å.). Deltakerne arbeider med utvikling av egen veilederpraksis gjennom en aksjonslæringsprosess hvor de praktiserer veiledningsstrategier, spørsmålstyper og veiledningsmetoder.

Tredje semester understøtter at det å være en profesjonsveileder fordrer at lærerutdannere i praksisfeltet skal kunne anvende forskningslitteratur knyttet til lærerprofesjonen, samt være i stand til å gjennomføre eget forsknings- og utviklingsarbeid (FoU). Deltakerne på studiet jobber i grupper og gjør egne undersøkende utviklingsarbeid rundt ønsket tema, enten gjennom en Lesson Study eller en aksjonslæringsprosess.

### Problemstilling

Tidligere forskning rundt skolebaserte studier i veiledningspedagogikk omhandler betydningen av partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og universitetsskoler (Emstad & Sandvik, 2020; Steele, 2018). Denne studien ser på hvordan lærere og skoleledere opplever at studiet har styrket deres kompetanse som lærerutdannere i praksisfeltet, og bidratt til profesjonsutvikling. Studiens problemstilling er: *Hvilke betydninger kan et skolebasert emne i veiledningspedagogikk ha for deltakernes profesjonsutvikling og utvikling som lærerutdannere i praksisfeltet?*

## Kunnskapsgrunnlag

Som kunnskapsgrunnlag for diskusjonen av problemstillingen presenteres styringsdokumenter, sentrale begreper og tidligere forskning. Det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk befinner seg i et skjæringspunkt mellom lærernes kjernevirksomhet, undervisning av elever og rollen som lærerutdannere for nye lærere. Studier om skolebasert kompetanseutvikling dreier seg i stor grad om utvikling av kompetanse knyttet til elevers læring (De Jong et al., 2022; Postholm, 2018). Vi finner derimot få studier som belyser skolebaserte studier i veiledningspedagogikk. En undersøkelse av Elin Bø Morud og Gunnar Engvik (2019) om et skolebasert studium i veiledningspedagogikk viser at lærere og ledere er blitt mer opptatt av utvikling og utforskning, og i større grad reflekterer over praksis. Studiet har også hatt betydning for utvikling av veiledningsferdigheter og relasjonsarbeid med studentene (Morud & Engvik, 2019, s. 45).

Nyere norske styringsdokumenter bruker gjennomgående begrepet profesjon i beskrivelser av læreres arbeid (Universitets- og høgskolerådet, 2018; Kunnskapsdepartementet, 2017). I tillegg til teoretisk kunnskap og kunnskap om utøvelsen av yrket, må profesjonsutøvere kunne utøve yrket sett i lys av konteksten det utøves i, og situasjoner som oppstår der og da.

Styringsdokumenter kan være med å ramme inn hva som ligger i rollen som lærerutdanner i praksisfeltet. LU 2025 peker på at studentene skal motta forskningsbasert veiledning, og at forskningsbasert utviklingsarbeid er en kompetanse partnerskolene skal ha (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 8–11). Praksisstudiet skal være «veiledet, vurdert og variert», der variasjon ses på som å få innsikt i «ulike sider ved læreryrket». Det vises også til at det skal være progresjon i praksisstudiet, og at det skal bidra til refleksjon over egen praksis (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2016).

Kapittel 3.5 i overordnet del av læreplanen (LK20) vektlegger at ansatte aktivt skal ta del i det profesjonelle læringsfellesskapet. Det å ha gode strukturer for samarbeid, støtte og veiledning mellom kollegaer er viktig for å utvikle delings- og læringskultur (Kunnskapsdepartementet, 2017b, s. 20–21).

En kan skille mellom lærerutdannere som er tilknyttet lærerutdanningsinstitusjonene og lærerutdannere i praksisfeltet. Eva Bjerkholt trekker fram at profesjonsveiledning skal handle om å gi tilgang til forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, profesjonens autonomi, profesjonsutøvelse og å utvikle profesjonelt skjønn og kritisk tenkning (Bjerkholt, 2017, s. 11).

Eli Lejonberg (2019, s. 2) viser til hvordan profesjonsveiledere etter gjennomført veilednerutdanning oppfatter rollen sin som en som bør være tilbakeholden med å gi tydelige tilbakemeldinger på – og vurderinger av – veisøkers praksis. I en rapport fra Rambøll kommer det fram at veiledere påvirkes av veilednerutdanning til å innta rollen som kritisk venn (Holm et al. 2015, s. 3). En slik måte å være veileder på kan knyttes til handlings- og refleksjonsmodellen, hvor veisøkeren reflekterer over praksis i en planlagt veiledningssamtale (Handal & Lauvås, 1983), og utgangspunktet for veiledningssamtalen er utvikling av veisøkers praksisteori (Bjerkholt, 2017, s. 22). Lejonberg (2019, s. 13) problematiserer dette utfallet, da forskning viser at å innta en rolle som går mer i retning av å gi råd, være rollemodell og gi uttrykk for meninger om utførelse av praksis, kan være hensiktsmessig for veisøkeren. Praksislæreren blir en form for mester hvor studenten lærer fra en som har mer kunnskap og erfaring. En slik måte å lære på kan knyttes til situert læring, som foregår i et samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap, men situert læring vil være mer symmetrisk (Lave & Wenger, 1991, s. 36).

Både Andreas Reier Jensen (2016) og Bjerkholt (2017) problematiserer at praksislærere i liten grad bruker fagspråk om veiledning eller trekker teori inn i veiledningssamtalene. Irina Ivashenko Amdal og Line Mastad (2022) viser i sin studie at en skolebasert utdanning i veiledningspedagogikk kan bli en arena hvor deltakerne samtaler om og diskuterer sin rolle som lærerutdannere. De vektlegger betydningen av at hele det pedagogiske personalet er involvert som lærerutdannere. Dette gir studentene en god mulighet til å lære gjennom å delta i skolens kultur og fellesskap.

«Lærerutdanner i praksisfeltet» omfatter både å veilede lærerstudenter og nyutdannede og annen kollegaveiledning og kan ses på som en profesjon i profesjonen. Smith (2016) trekker fram det å ordsette og å teoretisere taus kunnskap om undervisning som det viktigste. I tillegg til dette kommer å ha kunnskap om voksnes læring, ha evnen til å knytte teori til praksis, gi korrigerende og motiverende tilbakemeldinger, være rollemodell som underviser, ha innsikt i situert læring og legge til rette for læringsdialoger. Innsikt i å forske på egen praksis illegges spesiell vekt, slik som «det å kunne bruke og veilede andre i å bruke aksjonslæring som et profesjonelt utviklingsverktøy» (Smith, 2016, s. 198–204). Tom Tiller (2020) og Marit Ulvik (2022) trekker fram aksjonslæring, hvor kollegaer kan jobbe undersøkende sammen gjennom systematisk utprøving og refleksjoner for å bedre praksis. Lesson Study er også en metode for å lære av de erfaringene lærere

gjør i møte med elevene. Dette kommer til syne gjennom utvikling av forskningsspørsmål og planlegging av forskningstimen, gjennomføring, analyse og drøfting av forskningstimen, og presentasjon av funn (Munthe et al., 2015, s. 21).

Kollegaveiledning er en planlagt og strukturert virksomhet som kan bidra til profesjonsutvikling både for enkeltindivider og grupper i et kollegium, og baserer seg på tanken om at veileder er «en kritisk venn». Veilederen evner å stille utfordrende spørsmål og ha et nytt blikk på profesjonsutøvelsen og de mål en jobber mot. Det legges særlig vekt på at refleksjon og læring kan føre til profesjonsutvikling (Helle, 2002; Lauvås et al., 2016).

Ray Bolam et al. (2007, s. 27) påpeker hvor viktig det er at alle som jobber på en skole, involveres i samme arbeidsmåter dersom profesjonell utvikling skal skje. Utvikling av felles språk er avgjørende for at profesjonelle læringsfelleskap skal fungere (Qvortrup, 2018, s. 61). Samarbeidet mellom lærerne kan styrke den profesjonelle dømmekraften, og fellestid blir benyttet for å utvikle samarbeidet ytterligere. Tiltak for profesjonsutvikling lykkes i større grad når læreres kunnskap og praksis ligger til grunn, samt at tiltaket skjer på egen skole og varer over tid (Elstad et al., 2014, s. 30).

## Metode

I denne studien har vi utforsket betydningen et skolebasert studium i veiledningspedagogikk har på deltakernes profesjonsutvikling og deres rolle som lærerutdannere, ved å anvende en kvalitativ forskningstilnærming.

## Datagrunnlag og analyse

Vi ønsket å belyse problemstillingen ved bruk av kvalitative data i form av fokusgruppeintervjuer (Brinkmann & Tanggaard 2012, s. 20). I kvalitativ forskning er det informantenes subjektive opplevelser som kommer fram, hvor informantene formidler sine erfaringer og opplevelser i forbindelse med skolebasert veiledning. Som forskere har vi en undersøkende holdning, og i denne studien er vi ute etter betydningen deltakerne tilkjenner at studiet har hatt med tanke på profesjonsutvikling og rollen som lærerutdanner. Ulike intervjuer og informanter har blitt brukt til datainnsamling (se tabell 1) for å få fram ulike perspektiver og informantenes erfaringer. Målet med å kombinere data var å få en bredere forståelse enn om data-settene ble behandlet alene (Creswell, 2007). Både evalueringsintervjuene

med skolelederne og fokusgruppeintervjuene med lærerne gikk ut på å finne fram til eventuelle endringer som har skjedd med tanke på deltakerenes profesjonsutvikling og utvikling som lærerutdannere.

Fokusgruppeintervjuene av lærerne ble gjennomført fysisk, et halvt til to år etter fullført studie. Evalueringsintervjuene med skolelederne ble gjennomført om lag to måneder etter endt studie. Disse informantene hadde en dobbeltrolle både som skoleledere og deltakere på kurset. Utvalget begrunnes både i tilgjengelighet til informanter og et ønske om å få ulike perspektiver inn i studien, både lærernes og ledelsens, i tillegg til å se erfaringer og opplevelser fra ulike skolenivåer.

**Tabell 1.** Metode, utvalg og analyse

Data	Når	Utvalg	Analyse
2 Evalueringsintervju	2023	4 (1 + 3) skoleledere	Tematisk analyse
3 Fokusgruppeintervju	2023	3 informanter fra en videregående skole 3 informanter fra barne- og ungdomsskole 3 informanter fra barneskole	Tematisk analyse

I resultatdelen brukes betegnelsene L-1/2/3/4 om ledelsens synspunkter, mens de øvrige informantene vil bli referert til med nummer på skole (1/2/3) og hvilken informant det gjelder (1/2/3), eksempelvis slik: (3-2).

Et kvalitativt forskningsintervju omtales som «*et produksjonssted for kunnskap*» (Kvale, 1997, s. 17). Intervjuene med ledelsene ved to skoler ble gjennomført som gruppesamtaler. Hensikten var dialog hvor skoleledernes tanker, opplevelser og erfaringer kom fram. Målet var å få tilgang til subjektive opplevelser (Denzin & Lincoln, 2018) samt at samtalene kunne føre til refleksjon, og til videre utvikling av ny kunnskap. Intervjuene av skolelederne ble gjennomført via Zoom med lydopptak. Forskerne fordelte transkriberingen av datamaterialet, men analysen ble gjennomført av samtlige.

I analyseprosessen benyttet vi tematisk analyse inspirert av Virginia Braun og Victoria Clark (2021, 2022). Vi var bevisst egen førforståelse som faglærere når vi jobbet med dataene, samt hvordan teori og forskning kan prege analysen (Alvesson & Sköldbberg, 2017). Problemstillingen var førende for analysen, og andre temaer som kom fram under intervjuene, ble derfor ikke med i den videre prosessen. Tematisk analyse ble brukt for å identifisere, analysere og se ulike mønstre i datamaterialet. Braun og Clark (2021, 2022) viser til hvordan tematisk analyse er basert på hendelser og situerte praksiser, og deler analyseprosessen inn i seks faser.

**Tabell 2.** Analysearbeidets seks faser

1	Ble kjent med datamaterialet gjennom transkribering og gjennomlesing av hverandres transkriberinger. Dette ble repetert både individuelt og sammen.
2	Kodearbeidet startet. Vi hadde som mål å gruppere utsagn i ulike temaer med tydelige fellestrekk, dette for å besvare problemstillingen. Datamaterialet ble her sett i sammenheng. Vi valgte å markere sitater uttalt av ledere med en «L» i benevnelsen. Alle andre sitater var fra lærere. I analyseprosessen jobbet vi først individuelt, for deretter samles og diskutere de ulike funnene. Dette ble gjort i flere runder. Målet var å fange opp essensen innenfor hvert tema.
3	Kodene ble sortert inn i større grupper, og munnet ut i to temaer.
4	Temaene ble evaluert ved å gå gjennom dataene igjen for å se om temaene fanget opp essensen av datamaterialet.
5	Temaene ble sett på igjen og vi jobbet oss frem til følgende temaer: «Profesjonsutvikling», «Betydning for utvikling som lærerutdannere».
6	Skriveprosessen startet, og alle forskere var delaktige i denne prosessen.

Det første temaet «utvikling av profesjonsfellesskapet», handler om hvordan kollegiet utvikler et felles språk og økt samarbeid, samt hvordan felles arbeid med et utviklingsprosjekt fører til et styrket profesjonsfellesskap. Det andre temaet inkluderer hvordan lærere opplever mestring og trygghet. Det omhandler også bevissthet rundt rollen som lærerutdanner og betydningen av skolens fellesskap i møtet med lærerstudenter. I tillegg inkluderer det forståelse av egen rolle som profesjonsutøver og veileder i møte med lærerstudenter.

## Forskningsetiske implikasjoner og forskerroller

Før datainnsamlingen ble det sørget for et informert samtykke, da det er viktig at alle informanter vet hva de samtykker til (Grønmo, 2016, s. 33–35). Det ble gitt muntlig informasjon i forkant av intervjuene, og informantene bekreftet sin deltakelse. Informantene fikk også informasjon om muligheten for å trekke et gitt samtykke samt informasjon om hvordan datamaterialet ble behandlet og lagret. Forskningsetiske retningslinjer ble fulgt, og prosjektet ble meldt til, og godkjent av, SIKT.

Datainnsamlingen ble foretatt på skoler hvor forskerne selv har vært aktive faglærere i studiet «Veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet». Forskernes doble roller, både som faglærere og forskere, fører med seg etiske utfordringer. Dette kan medføre at forskerne blir det Mette Høie (2001) refererer til som «husblinde», da de kan bli opptatt av å få bekreftet positive sider ved studiet. Det kan også være utfordringer knyttet til å ha intervjuer med personer hvor relasjonen allerede er etablert

(Thagaard, 2009, s. 110–112). Risikoen kan være at informantene svarer det de tror en ønsker å høre. Dette ble reflektert over i analyseprosessen, og det ble ikke sett tegn til at dette preget informantene. Temaet for forskningen er av en slik art at den ikke nødvendigvis er personsensitiv for den enkelte. Allison Tong et al. (2007) sin COREQ sjekkliste for kvalitativ forskning ble fulgt for kvalitet i forskningen.

**Tabell 3.** Eksempel på utvikling av tema fra koder

Koder	Kodegrupper	Tema
«[...] mye mere språk for å diskutere det å ha studenter»	Felles språk	
«Det handler vel litt om det å gjøre noe felles, det å utvikle seg med å et felles språk for hvordan vi snakker om veiledning»		
«Ja altså, alle skjønner hva man snakker om når man snakker om ting som har med det du sier om profesjonsveiledning»		
«Det er i hvert fall spennende å prøve å bruke de samme metodene. Å utforske det litt og se om det er like nyttig mellom kollegaer som det er mellom lærer og student, og vice versa»	Bruke undersøkende arbeidsmåter sammen med studentene	Betydning for utvikling som lærerutdannere
«Så da blir jo egentlig både lærernes profesjonsutvikling og studentenes sammensmeltet. Det er bare positivt, tenker jeg»		
«[...] også litt dette med å ha ei verktøykasse, altså at man har litt ulike verktøy å ta av da»		
«Det er så viktig å ta imot disse studentene i hele kollegiet. At det gjelder informasjon i kollegiet, men også på en måte sørge for at de får en god velkomst som gjør at de føler seg trygge og inkludert. Det har blitt mer viktig enn det var»	Økt bevissthet i måten å ta imot studenter	
«Ja, det jeg tenker på, at det blir mer en følelse av at det blir alles ansvar uansett hvem som har studenter»		
«Jeg føler meg tryggere i den rollen som veileder, og det er en god følelse. Jeg har jo vært der, og sittet og hatt student før dette studiet, og da føler man seg litt på dypt vann. Liksom, gjør jeg dette på en god måte, og det har jeg ikke gjort før, 100% i alle fall»	Større trygghet som lærerutdannere	
«Så ble det på en måte mindre skummelt å ta imot studenter og, for man hadde liksom sittet i grupper og man hadde øvd på ulike ting som vi ble utfordret på når vi tok studiet. Så det er noe med felles fokus at de gjør noe sammen at ja da fikk alle trent seg på å være veiledere»		

Spørsmålsguiden er rettet mot det som fungerte i studiet, og åpner muligens ikke for kritiske betraktninger i stor nok grad til å balansere datamaterialet. Respondentene svarer i all overvekt på hvordan studiet har endret deres praksis, og dette gjør at framstillingen av studiet i hovedsak blir rettet mot endringer de kan knytte til studiet i veiledningspedagogikk.

Vi var alle involvert i datainnsamlingen. To av forskerne intervjuet ledelsen, og to av forskerne intervjuet lærerne. Alle har hatt feltkunnskap koblet til kontekst og gjennomføring av studiet, på grunn av at alle har undervist i studiet. Dette kan forstås som en del av datagrunnlaget ettersom det preger forståelseskonteksten, og dermed har innvirkning på analysen av data. Det å være bevisst denne rollen har vært viktig i analyseprosessen, og har bidratt til at vi har gått flere runder med datamaterialet både individuelt og som gruppe.

## Resultater

Resultatene fra denne studien reflekterer informantenes uttrykk for *hvilke betydninger deltakelse i et skolebasert emne i veiledningspedagogikk har hatt for deres profesjonsutvikling og utvikling som lærerutdannere i praksisfeltet.*

### Profesjonsutvikling

Informantene uttrykker at veiledningsstudiet har ført til økt bevisstgjøring rundt læreryrket som egen profesjon, og at man som profesjonsdeltaker har ansvar for utvikling av profesjonen: «Ja, jeg hvert fall blitt mer bevisst på at det er en profesjon vi holder på med» (1-3). Å være seg bevisst egen profesjonsutvikling, bunner i hvordan man anvender språket, nevner flere av informantene. «... og jeg tror at det viktigste for oss det er det at vi har gjort noe sammen og at vi til syvende og sist kommer ut av det med et felles språk» (L-2). Betydningen av å gjøre noe i fellesskap i kollegiet blir understreket, og for skolelederne har dette vært en av faktorene som blir framhevet. Kollegiet fikk en annen type fellesskap, der alle fikk mulighet til videreutvikling i profesjonen.

Det pekes på betydningen av å arbeide kollektivt med utviklingsarbeidet, og en av lærerne antyder hvordan dette har ført til en styrket følelse av trygghet;

Likevel så skaper det en sånn trygghet når en kjenner hverandre. Og det å ha noen å sparre med her på huset når du skal skrive oppgave, alle sto i samme greia. Så jeg tror det er utrolig viktig å gjøre det som en helhet, som et kollegium (2-1).

Det framheves at studiet har gjort det enklere å bli en del av profesjonsfellesskapet som nyutdannet nyansatt. I tillegg til å bli innlemmet i en allerede eksisterende kultur på skolen, har studiet gjort deling av arbeid enda mer aktuelt, og i neste ledd ført til profesjonsutvikling for hele kollegiet: «... det har gjort noe med selve holdningen til å kunne jobbe sammen, enten man er ny eller gammel på skolen» (3-3).

Mulighetene studiet gir i møte med kollegaer, blir også satt søkelys på. Det fremheves at undersøkende arbeidsmåter har betydning for lærernes profesjonsutvikling: «Så da blir jo egentlig både lærernes profesjonsutvikling og studentenes sammensmeltet. Det er bare positivt, tenker jeg» (3-2).

Alle informantene legger stor vekt på betydningen utviklingsarbeidene i tredje semester har hatt for den enkeltes, og hele kollegiets, profesjonsutvikling. Informantene peker på at arbeidet med en aksjonslæringsprosess eller Lesson Study har gitt dem verktøy som kan brukes i satsingsområder som allerede finnes på skolen. De har blitt mer utforskende i egen praksis, og de ønsker å jobbe på samme måte videre. Den utforskende arbeidsmåten la til rette for samarbeid og deling. Informantene forteller om endret holdning til bruk av forskning. L-1 uttaler:

En ser jo at det siste semesteret, det har vært veldig spennende. At man liksom ser at det å bruke forskning og teori, at det har noe for seg. Ok, vi har et problem, det ønsker vi å forske mer på. Det er jo ikke sikkert at vi hadde fått det like godt under huden hvis vi ikke hadde vært med på i dette opplegget.

En leder trekker fram hvordan erfaringene med selv å gjennomføre Lesson Study har gitt et bredere perspektiv på faktorer som kan spille inn ved ledelse av utviklingsarbeid:

Ja, det er jo å skjønne hvor mye fokus det krever hvis du har et utviklingsarbeid, og det er uansett hvilket utviklingsarbeid, så må du gi mye informasjon, bedre informasjon, være veldig på, du må liksom ikke tenke at ting går av seg selv (L-3)

I tillegg til at de har lært seg en måte å undersøke egen praksis på, har lærerne erfart at de kan bruke resultatene direkte inn i egen undervisning og bli mer utforskende i sin praksis: «Det der med teori og jobbe litt sånn forskningsbasert, det gjør jo at man tar mer bevisste valg som lærer og som veileder» (1-1). Utviklingsarbeidene har vært med på å gi økt trygghet til å utforske og har hatt en positiv innvirkning både på den enkelte og fellesskapet: «Det å kunne koble seg opp til universitetet og relevant forskning, og gjøre det som et fellesskap, det vil jo være med på å videreutvikle både oss

og fellesskapet» (3-3). Det blir også trukket fram hvordan det å stå sammen og jobbe i utviklingsarbeidet, har hatt en innvirkning på det personlige plan, og at en kan støtte og hjelpe hverandre: «Det å ha noen å sparre med her på huset når du skal skrive oppgave, alle sto i samme greia. Så jeg tror det er utrolig viktig å gjøre det som et kollegium» (2-1). Det pekes også på at veiledningsstudiet har gjort deltakerne mer bevisste på hvordan en skal være i møte med kollegaer, studenter og elever, og at å jobbe undersøkende i grupper kan oppleves som en «kollegaveiledning» (L-3, s. 12). Det framheves at en er blitt mer profesjonell og bevisst sin egen rolle i møte med foreldre og andre samarbeidspartnere.

## Betydning for utvikling som lærerutdannere

Både lærere og ledere framhever at veiledningsstudiet har bidratt til at kollegiet har fått et felles faglig språk. Dette har økt åpenheten og muligheten for samtale om profesjonsveiledning. Denne felles forståelsen av et fagspråk støtter rollen som lærerutdanner i praksisfeltet og viser seg både i planlegging av praksisperiodene og i tilnærmingen til møtet med, og veiledningen av, studentene. «Det er jo greit at vi snakker samme språk, vi har vært igjennom det samme alle sammen, så det går an å spørre hvem som helst forhåpentligvis» (1-1). Felles faglig grunnlag har gitt en form for kommunikativ kontekst hvor hele kollegiet har en felles forståelse for det som det snakkes om: «Ja altså, alle skjønner hva man snakker om når man snakker om ting som har med det du sier om profesjonsveiledning» (L-1).

Flere informanter legger vekt på at de sammen har utviklet et felles forskningspråk. Det oppleves som en kvalitet i møte med framtidige lærerstudenter at lærerne forstår begrepene som brukes når lærerstudenter arbeider i feltet med FoU-prosjekter eller masteroppgaver. Andre semester fører til at språket rundt selve veiledningen blir klarere. Det framheves at ulike spørsmålstyper åpner for en veiledning som i større grad sørger for studentenes refleksjon: «Det har gjort meg mer bevisst på viktigheten av å få studentene til å reflektere. Jeg har skjønt enda mer hvor viktig det faktisk er» (3-2). Veiledningen er blitt mer preget av variasjon, profesjonalitet og faglig forankring: «Alle har fått det samme faglige grunnlaget, og så har en fått grunnlaget for å snakke om det underveis. Når en nå skal ut å være veileder, så er verktøykassa litt mer fylt opp enn det den var før» (L-4).

Respondentene uttrykker hvordan studiet har hatt betydning for deres opplevelse av å føle seg tryggere i møtet med studentene, både når det

gjelder egen kompetanse som veileder, og at de har tilegnet seg et større repertoar av måter å gjennomføre veiledning på. Flere uttrykker en økt trygghet for sin egen del, slik som 3-3: «Jeg føler meg tryggere i den rollen som veileder, og det er en god følelse». Deltaker 3-1 sier:

Jeg tenkte å nesten gå vekk fra tradisjonell observasjon altså til å forandre praksis ... at det kanskje kunne bli litt større fokus på førveiledningen. Det å utføre en time sammen eller planlegge timer sammen, altså det å løsrive seg litt fra det tradisjonelle formatet. Jeg føler at vi får liksom litt lov til å gjøre det også når det kommer fra universitetets side.

Det at studiet er skolebasert, har i tillegg gitt en merverdi med tanke på opplevd trygghet som lærerutdanner: «Så ble det på en måte mindre skummelt å ta imot studenter òg, for man hadde liksom sittet i grupper og øvd på ulike ting som vi ble utfordret på når vi tok studiet» (2-1).

I tillegg til at respondentene opplever at de har fått økt kompetanse i veiledningsteorier og -metoder, beskriver de også hvordan undersøkende arbeidsmåter kan være en metode de ønsker å bruke sammen med studentene: «Det er i hvert fall spennende å prøve å bruke de samme metodene. Å utforske det litt og se om det er like nyttig mellom lærer og student som det er mellom kollegaer» (3-2). Det å jobbe undersøkende sammen med studentene løftes fram som en mulighet for økt symmetri mellom praksislærere og studenter.

Respondentene uttrykker en kollektiv endring i måten de tenker på rundt det å ta imot studenter til praksisstudiet: «Det er så viktig å ta imot disse studentene i hele kollegiet. At det gjelder både informasjonen i kollegiet, men også på en måte sørger for at de får en god velkomst som gjør at de føler seg trygge og inkluderte. Det har blitt mer viktig enn det var» (L-3). At en står sammen som et lag rundt studenten, og har en fellesskapsfølelse på bakgrunn av å ha samme fagkunnskap, trekkes fram som en faktor som kan høyne kvaliteten på praksisstudiet: «Det er en type fellesskapsfølelse da, et felles løft faglig løft og som igjen gir kanskje mer fornøyde studenter» (2-1). Den økte fellesskapsfølelsen rundt å ha studenter kan også føre til at studentene får bedre innsikt i skolekulturen.

Som et resultat av at hele kollegiet har gjennomført det skolebaserte studiet og er lærerutdannere, trekkes det fram at dette kan gi økt kvalitet og trygghet for studentenes praksisstudium. Informantene uttrykker at de nå føler seg bedre rustet til å ta imot studenter, og det faglige grunnlaget har

gjort dem mer bevisste på å ta veloverveide beslutninger som veiledere, og at praksis skal være forskningsbasert. «Ja, det gir de kanskje den tryggheten, å komme til en skole og bli mottatt av lærere der alle har tatt veiledningspedagogikk» (1-1). Informantene gir uttrykk for en større bevissthet rundt det å gjøre endringer i forkant av studentenes praksisperiode for å bedre kvaliteten i profesjonsveiledningen av studentene. Informant L-3 uttrykker: «Nå tror jeg kanskje man blir tvunget til å være mer profesjonell i hva studentene skal jobbe videre med, og det tror jeg studentene merker, at vi lærere er mer trent i.»

## Diskusjon

I denne studien har formålet vært å adressere problemstillingen *Hvilke betydninger kan et skolebasert emne i veiledningspedagogikk ha for deltakernes profesjonsutvikling og utvikling som lærerutdannere i praksisfeltet?* Med bakgrunn i tidligere forskning om profesjonsutvikling blant lærere og praksislæreres utvikling og forståelse av rollen som lærerutdannere, diskuteres resultatene fra analysene av studiens datamateriale.

Informantene i studien trekker fram viktigheten av det nyervervede fagspråket om veiledningspedagogikk. De bruker språket i møte med, og i veiledningssamtalene med, lærerstudentene og betegner fagspråket som et verktøy som kan brukes for å bidra til studentenes refleksjon over praksis (Kunnskapsdepartementet, 2013, 2016). Dette er i motsetning til funn Jensen (2016) og Bjerkholt (2017) viser til om praksislærere som i liten grad bruker fagspråk om veiledning i veiledningssamtaler. Resultatene fra studien viser også at deltakerne iletter felles språk stor betydning for å oppleve gjensidig støtte rundt oppdraget som lærerutdannere, og fellesskap mellom kollegaer. Samarbeid i et profesjonelt læringsfellesskap bidrar til utvikling av et felles språk (Qvortrup, 2018). Dette støttes også av Etienne Wenger (2012) hvor nettopp felles språk trekkes fram som en viktig ressurs som skaper fellesskap mellom kollegaer, slik informantene også trekker fram. Det felles språket deltakerne har utviklet, kan også indikere at de i større grad vil kunne drøfte det å være lærerutdannere, og at det å være lærerutdannere kan løftes til en felles oppgave på den enkelte skole, noe som støttes av Amdal og Mastad (2022). Deltakerne knytter også utvikling av fagspråk til egen profesjonsutvikling. Å jobbe sammen i en aksjonslæringsprosess eller med Lesson Study har bidratt til at deltakerne har utviklet et forskningspråk.

Det framheves at det veiledningspedagogiske språket også kan brukes mellom kollegaer, overfor elever og foresatte og andre samarbeidspartnere, noe som antyder at studiet har bidratt med nytt fagspråk som er til støtte både som lærerutdannere og som ledd i profesjonsutviklingen. Flere faktorer kan ha spilt inn som grunnlag for utvikling av felles språk: (1) at hele det pedagogiske personalet deltok på samme studium (Bolam et al., 2007, s. 27), (2) at studiet foregikk over tre semestre på egen arbeidsplass (Elstad et al., 2014, s. 30), (3) at deltakerne brukte teori om veiledningspedagogikk for å utvikle egen veilederpraksis, og (4) at deltakerne jobbet sammen i en aksjonslæringsprosess eller Lesson Study (Munthe et al., 2015; Smith, 2016; Tiller, 2020) Usikkerheten rundt hvilke faktorer som har betydning for utvikling av felles språk, peker mot behovet for å undersøke dette ytterligere.

Resultatene viser at det skolebaserte emnet i veiledningspedagogikk har utvidet deltakernes kompetanse i ulike måter å gjennomføre veiledning på. Kunnskap om klassisk veiledningsteori og -metode, særlig ulike veiledningsverktøy, trekkes fram som viktig i møte med studentene. Det har bidratt til økt trygghet til å variere tilnærmingen til profesjonsveiledning. Det kan synes som om de gjør skjønnsmessige vurderinger (Qvortrup, 2018) med tanke på om de skal være kritiske venner (Handal & Lauvås, 1983), være rollemodeller (Amdal & Mastad, 2022; Lejonberg, 2019) eller lede et utforskende arbeid, for eksempel aksjonslæring, sammen med studentene (Smith, 2016). Deltakerne i denne studien viser en større bredde i inngangen til å være lærerutdannere i praksisfeltet enn rapporten fra Holm et al. (2015) viser – at lærerutdannerne oftest inntar rollen som kritisk venn. Resultatet kan springe ut fra bakgrunnen for emnet «Veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet»: at for å være lærerutdanner i praksisfeltet må man ha en kompetanse som er bredere enn kunnskap om ulike veiledningsteorier og -metoder (s. 3). Deltakerne må i utviklingsarbeidene i tredje semester grunngi hvilken betydning arbeidet kan ha for dem som lærerutdannere. Det gir mulighet for å sette ord på deres tause kunnskap, samt knytte teori til praksis, noe som Smith (2016) trekker fram som viktig kunnskap for en lærerutdanner. Deltakerne har fått mulighet til å øve på ulike måter å gjennomføre veiledning på hverandre på, noe som kan ha bidratt til en trygghet for en eklektisk veilederrolle. En slik veilederrolle kan bidra til variasjon og progresjon i praksisstudiet (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, 2013; Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10, 2016). En leder sier at

å jobbe undersøkende i grupper, oppleves som en «ufarlig kollegaveiledning» (L-3, s. 12). Dette kan være gjenstand for undersøkelser rundt hvilke elementer i samarbeidet om aksjonslæring eller Lesson Study som kan ses på som kollegaveiledning (Helle, 2002; Lauvås et al., 2016), og bidra til profesjonsutvikling.

Smith (2016) trekker fram kunnskap om situert læring (Lave & Wenger, 1991) som viktig for en lærerutdanner i praksisfeltet, og viser til at deltakerne er særlig opptatt av betydningen av at lærerstudentene bli møtt av et helt personale som har kunnskap om veiledningspedagogikk. Her kan man se en økt bevissthet rundt at læring for lærerstudentene kan foregå i andre sammenhenger enn gjennom veiledningssamtaler, og at praksislærer er rollemodell. Dette kan tangere resultatene fra Amdal og Mastads (2022) undersøkelse, som viser at det å stå sammen om lærerutdanningsoppgavet, kan legge til rette for at lærerstudentene lærer ved å være deltakere i kulturen og fellesskapet ved skolen. På den måten kan studentene få innsikt i ulike sider ved læreryrket. Resultater fra denne studien kan peke mot at gjennom satsing på skolebaserte studier i veiledningspedagogikk kan en gå mot målet om å få et «fagmiljø av kvalifiserte praksislærere» (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 13). Resultatet kan vise betydningen av at deltakerne fikk inngående kjennskap til profesjonskunnskap og praksisfeltet som arena for lærerutdanning, og videre en økt bevissthet rundt hvordan deltakelse på flere arenaer på skolen under praksisstudiet kan bidra til profesjonsutvikling. Resultatene fra denne undersøkelsen peker også på lignende funn som Morud og Engvik (2019) fant, at deltakerne har utviklet sine veiledningsferdigheter og økt bevissthet rundt relasjonsarbeidet med studentene.

Deltakerne vektlegger gjennomføringen av utviklingsarbeid som utvikling av egen veilederpraksis og aksjonslæring eller Lesson Study som en vesentlig del av studiet. Dette knytter de til profesjonsutvikling (Bolamet al., 2007) og økt trygghet for oppdraget som lærerutdannere. De framhever at det har bidratt til gjensidig tillit og trygghet i kollegiet, og etablering av en kultur for kunnskapsdeling, trygghet til å utforske nye arbeidsmetoder og samtidig økt samarbeid. Denne innsikten støttes av Tiller (2020), som framhever at aksjonsforskning kan utløse en utviklingsprosess. Informantene har erfart nytten av å bruke forskning for å belyse egen praksis, noe som har bidratt til økt bevissthet i valg som lærere og lærerutdannere. Smith (2016) legger spesielt vekt på å kunne bruke, og veilede andre i å bruke, aksjonslæring som et profesjonelt utviklingsverktøy.

Deltakerne har opplevd en annen type fellesskap gjennom at hele kollegiet har deltatt i studiet og stått i noe sammen. Det har gitt trygghet og åpenhet for å få støtte i oppgaveskriving. Det har også ført til at det kan være enklere som nyutdannet å bli en del av profesjonsfellesskapet. Det vil være av interesse å undersøke hvorvidt det er generelt et felles utviklingsarbeid eller tematikken veiledningspedagogikk som har påvirket det positive utfallet. Det vil også være av interesse å undersøke hvordan deltakerskolene bruker kunnskapen fra studiet som verktøy i videre profesjonsutvikling og utvikling som lærerutdannere i etterkant av studiet i veiledningspedagogikk.

En begrensning ved denne studien er utvalget, hvor vi har intervjuet kun 13 av de i overkant av de 330 som tok eksamen. Underlagstall viser at ca. 35 % ikke gikk opp til eksamen. Videre forskning kan avdekke hva som ligger til grunn for dette. En av grunnene kan være at noen av deltakerne allerede hadde en utdanning i veiledningspedagogikk. Det vil være av interesse å diskutere hvorvidt deltakere ser på seg selv som lærerutdannere selv om de ikke har fullført et studium i veiledningspedagogikk, og i hvilken grad studiet har bidratt til profesjonsutvikling selv om de ikke fullførte med eksamen.

Som diskusjonen antyder, er det flere forhold en vil ha behov for å undersøke for å kunne gi et bredere perspektiv på hvilke betydninger et slikt studium kan ha. For å belyse om det bidrar til bedre kvalitet i praksisstudiet kan en mulig inngang være å undersøke betydningen for lærerstudentene av at så mange har tatt veilederutdanning, og at hele kollegier er lærerutdannere. Det kan bidra til å gi noen svar på hvordan en kan utdanne gode lærere.

## Avslutning

Denne studien viser at et skolebasert studium i veiledningspedagogikk oppleves å ha hatt betydning for deltakerne både for deres profesjonsutvikling og for deres rolle som lærerutdannere. Resultatene viser at lærerne står sammen om å være lærerutdannere, har fått et felles språk og har fått erfaring i å jobbe undersøkende med problemstillinger som har bidratt både til deres utvikling som lærerutdannere og til profesjonsutvikling. Studien viser at et skolebasert studium kan være veien å gå for å utdanne et større antall kvalifiserte lærerutdannere i praksisfeltet, som igjen kan bidra til at Norge får gode lærere.

## Forfatterbiografier

**Line Mastad** er førstelektor i pedagogikk, institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Mastad har bakgrunn som grunnskolelærer, og underviser i runnskolelærerutdanningene. Hun har ledet arbeidet med å utvikle et skolebasert emne i veiledningspedagogikk. Hun har innehatt rollen som fagkoordinator og emneansvarlig for det skolebasert emnet, og undervist i veiledningspedagogikk på lærerutdanningsskoler og partnerskoler. Mastad leder et samskapingsprosjekt med flere skoler om mappeeksamen for grunnskolelærerstudenter, og et samskapingsprosjekt med en skoleeier om ledelse av undersøkende arbeidsmåter i grunnskoler. Mastad sine forskningsinteresser er veiledningspedagogikk, grunnskolelærerutdanning og estetiske læringsprosesser.

**Monika Øgård** er stipendiat og universitetslektor i yrkespedagogikk ved Universitetet i Agder. Hun underviser på praktisk-pedagogisk utdanning for yrkesfag (PPU-Y), etter- og videreutdanning for yrkesfaglærere og er faglærer på desentraliserte kompetanseutvikling. Øgård har tidligere undervist i skolebasert veiledningspedagogikk. Forskningsinteresser omfatter yrkesfaglig utdanning og profesjonelle læringsfelleskap.

**Eva Haldammen** er universitetslektor i pedagogikk, institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Underviser på GLU (grunnskolelærerutdanningen), på bachelorprogrammet i spesialpedagogikk og i veiledningspedagogikk. Hun underviser i tillegg i veiledningspedagogikk på alle LU- skolene. Hun har ansvar for profesjonsveiledningen for nyutdannede nyansatte i Kristiansand kommune og i Lister- regionen, og er fagkoordinator for PEL-faget på GLU syklus 1. Forskningsinteresser omfatter både studentene i møte med lærerprofesjonen og bruken av KI i møte med veiledningspedagogikk.

**Eivind Aarli** er universitetslektor i pedagogikk, institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder. Underviser på grunnskolelærerutdanningen, er emneansvarlig- og underviser i veiledningspedagogikk på Campus. I tillegg holder han oppfriskningskurs for skoler som har gjennomført skolebasert veiledningspedagogikk. Han er også faglærer på desentralisert kompetanseutvikling. Forskningsinteresser er blant annet bruk av KI og avatarer i veiledning.

## Referanser

- Alvesson, M. & Skoldberg, K. (2017). *Reflexive methodology new vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Amdal, I. I. & Mastad, L. B. T. (2022). Forståelsen av lærerutdannerrollen blant skolebaserte lærerutdannere i Norge. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9154>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bolam, R., Stoll, L. & Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (s. 17–29). Open University Press.
- 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>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- De Jong, L., Jacobiene, M. & Admiral, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 2022, 101927.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausethagen, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B. & Sandvik, L. V. (2020). School–university collaboration for facilitating in-service teacher training as a part of school-based professional development. *Acta Didactica Norden*, 14(2), <https://doi.org/10.5617/adno.7934>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13. (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. (FOR-2013-03-18-288). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-288>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10*. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Handal, G & Lauvås, P. (1983) *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Helle, L. (2002). Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetsperspektiv. Universitetsforlaget.
- Holm, Ø. N., Helle, M., Kavli, H., Råholt, M. G. & Ødegård, K. S. (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. (Delrapport 1310000258). Rambøll Management Consulting.
- Høie, M. (2001). Om å forske i sin egen eller i andres praksis. *Nordisk pedagogik*, 21(4), 263–277.
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktoravhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/2404613>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnoppleringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal AS.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning: legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordvei*, 4(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v4i1.1383>
- Lillejord, S. & Mausesthaugen, S. (2022). Lærersamarbeid og profesjonsfelleskap. I S. Lillejord, T. Manger & S. Mausesthaugen (Red.), *Livet i skolen*. (3. utg., s. 261–280). Fagbokforlaget.
- Meld. St. II (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Morud, E. B. & Engvik, G. (2019). Skolebasert videreutdanning for praksislærere. Utvikling i praksisveiledningen og i skolehverdagen gjennom bruk av «Lesson Study»? *Paideia*, (18), 38–49. <http://hdl.handle.net/11250/2633534>
- Munthe, E., Søbstad, R., Helgevoll, N., Bjuland, R. & Aslaksen, O. H. (2015). *Lesson Study i utdanning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. (2018). Teachers' professional development in school: A review study. *Cogent Education*, 5(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2018.1522781>
- Postholm, M. B., Dahl, T., Engvik, G., Fjortoft, H., Irgens, E. J., Sandvik, L. V. & Wæge, K. (2019). *En gavepakke til ungdomstrinnet?: En undersøkelse av piloten for den nasjonale satsingen på skolebasert kompetanseutvikling*. Fagbokforlaget.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfelleskap*. Gyldendal akademisk.
- Smith, K. (2016) Mentorere – skolebaserte lærerutdannere: ansvar og krav. I A-L. Østern & G. Engvik, *Veiledningspraksiser i bevegelse: skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–207). Fagbokforlaget.
- Steele, A.R. (2018). *Forskning i lærerutdanning – Vi må snakke samme språk. Veiledningssamarbeid mellom praksislærer, universitetslærer og studenter* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/12243>
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (2. utg.). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Tiller, T. (2020). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høgskoleforlaget.
- Tong, A., Sainsbury, P. & Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality Health Care*, 19(6), 349–357. <https://doi.org/10.1093/intqhc/mzm042>
- Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis* (2. utg., s. 40). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Agder. (u.å.). *Veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet*. UiA. <https://www.uia.no/studier/emner/2022/host/ped991.html>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. UHR. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Wenger, E. (2012). En social teori om læring. I K. Illeris (Red.), *49 tekster om læring* (s. 140–148). Samfundslitteratur.

## ARTIKKEL 3.3

# Bruk av dramapedagogikk og forumspill i veiledning av profesjonsveiledere

Ingrid Femdal<sup>1</sup>, Magne Skibsted Jensen<sup>1,2</sup>, Ann Sofi Larsen<sup>1</sup>, Anne Grete Lindahl<sup>1</sup>, Beate Lund<sup>1</sup>, Geir Luthen<sup>1</sup>, Dan Roger Sträng<sup>1</sup>, Inger Marie Tjøstolvsen<sup>1</sup>, Anita Tvedt Crisostomo<sup>1</sup>, Bente Ulla<sup>1</sup> og Margret Lepp<sup>1,3,4,5,6</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Østfold, Norge; <sup>2</sup>Universitetet i Sørøst-Norge, Norge; <sup>3</sup>Göteborgs universitet, Sverige; <sup>4</sup>Universitetet i Innlandet, Norge; <sup>5</sup>Universitas Gadjah Mada, Indonesia; <sup>6</sup>Griffith University, Australia

**Abstract:** Mentors often encounter complex situations that require nuanced problem-solving and effective communication. Forum Theatre involves group participation in staged scenarios to collectively and immediately explore trying to change the oppressed situation. The study aims to explore the use of Forum play and its contribution to mentors' professional development. The research question is: How do professional mentors experience participating in Forum play handling with challenging situations in mentoring? The study is based on a qualitative design, with an autoethnographic approach. The participants' descriptions of their experiences of participating in the Forum play with an emphasis on handling challenging situations being a mentor and preceptor are analysed. Three themes were formed through the analysis: (1) Courage and willingness to participate, (2) Learning by role-playing the challenging situation, and (3) Expanding one's readiness as mentors. Forum play can be used to reflect on and handle challenging situations as professional guidance for individuals and a collective professional development. Professional guidance when using Forum play can provide the opportunity to review assumptions, ideas and perceptions that may be the basis for pedagogical choices and for pedagogical practice. The use of Forum play with an emphasis on handling challenging situations for professional guidance can prepare mentors for future challenging situations.

**Keywords:** autoethnography, drama pedagogy, forum play, handling, mentor, professional development

Sitering: Femdal, I., Jensen, M. S., Larsen, A. S., Lindahl, A. G., Lund, B., Luthen, G., Sträng, D. R., Tjøstolvsen, I. M., Crisostomo, A. T., Ulla, B. & Lepp, M. (2025). Bruk av dramapedagogikk og forumspill i veiledning av profesjonsveiledere. I E. Bjerkholt, N. A. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* (s. 157–180). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.270.ch3.3>

Lisense: CC BY 4.0

## Introduksjon

Profesjonsveiledere forventes å håndtere utfordrende situasjoner i profesjonsveiledning. Forumspill legger vekt på interaktiv deltakelse og utforsker ulike perspektiver gjennom simulering av komplekse scenarier. Gjennom forumspill inviteres profesjonsveilederen til å gå tilbake til hendelser som ble opplevd som utfordrende, og gjennom en dramapedagogisk tilnærming blir hendelsene utforsket på nytt. Arbeidsformen vektlegger erfaringsbasert kunnskap, og i denne artikkelen rettes oppmerksomheten mot profesjonsveilederens muligheter til å utvide refleksjoner både *i* handling og *over* handling. Profesjonsveiledning kan beskrives som en prosessuell og pedagogisk arbeidsform som kan bidra til at profesjonsutøvere kontinuerlig videreutvikler sin yrkesutøvelse og sitt kunnskapsgrunnlag (Larsen et al., 2021, s. 14).

Studien bygger på artikkelforfatternes beretninger om egne opplevelser og erfaringer fra deltakelse i forumspill som handlet om utfordrende situasjoner som profesjonsveiledere. Forfatterne har valgt å omtale fortellingene som ble notert i etterkant av forumspillet, som beretninger, men beretningene er en del i en større prosess – en performativ prosess der kunnskap, erfaring og transformasjon står sentralt. Beretningene utgjør studiens empiri, som deretter blir brakt inn til videre analyse og drøfting.

Studiens hensikt er å utforske hva bruk av forumspill kan bidra med i profesjonsveilederes kompetanseutvikling. Forskningsspørsmålet er: Hvordan opplever profesjonsveiledere å delta i forumspill som handler om å håndtere utfordrende situasjoner i profesjonsveiledning?

## Tidligere forskning om profesjonsveiledning og dramapedagogikk

Det har tidligere blitt gjennomført studier som eksplisitt kobler profesjonsveiledning med dramapedagogiske tilnærminger. En studie av studenter ved praktisk-pedagogisk utdanning viser at studentene gjennom dramapedagogiske arbeidsformer utvidet sine muligheter for refleksjon (Ellinggard & Bjerkestrand, 2021). En annen norsk studie beskriver erfaringer med forumspill som en dramapedagogisk form for refleksjon hos sykepleierstudenters praksiserfaringer i psykisk helsearbeid (Antonsen et al., 2017; Femdal et al., 2017). Studien viser videre at erfaringsbasert kunnskap kan bli synlig gjennom refleksjon i og over autentiske situasjoner som

blir spilt ut. Kristoffersen (2020) kopler dramaturgi og veiledning, og viser hvordan teatrale aspekter aktivt kan brukes i veiledning ved utvikling av profesjonsidentitet.

Den tidligere forskningen har inspirert oss som forskningsgruppe til å sette våre erfaringer i spill når vi har utforsket hva dramapedagogikk og dramaturgiske innganger til profesjonsveiledning kan åpne for. Forskergruppa består av utøvende profesjonsveiledere/høgskoleansatte innen sykepleie-, barnehage- og lærerutdanning.

## Profesjonsveiledning

Profesjonsveiledning er ofte rettet mot å hjelpe enkeltpersoner med å utvikle spesifikke ferdigheter, kunnskaper og kompetanser som er nødvendige for å lykkes i sin profesjonelle karriere. Begrepene veiledning (Lauvås & Handal, 2014; Skagen, 2016; Tveiten, 2019) og profesjonsveiledning (Bjerkholt 2017; Larsen et al., 2021; Skagen, 2021) blir beskrevet på ulike måter. Innen områdene helse, velferd og utdanning har begrepene gjennom tid blitt brukt om hverandre. Østrem (2015) har tidligere tatt i bruk betegnelsen yrkesfaglig veiledning. Skagen (2004) omtaler veiledning som en dialogisk virksomhet, noe som støttes av Bjerkholt (2017) som mener at profesjonsveiledning er en målrettet dialogisk virksomhet. Økt bruk av begrepet «profesjon» kan relateres til den økende akademiseringen og forskningsbaserte tilnærmingen innen helse- og velferdsutdanning samt lærerutdanning i UH-sektoren (Mausethagen & Smeby, 2017). Tveiten (2019) ser på veiledning som en istandsettelsesprosess, og Lauvås og Handal (2014) løfter fram den lyttende veilederen som gir veisøkeren betydningsfull profesjonell assistanse.

I veiledningen ser vi den refleksive samtalen som beveger seg utover individuelle dimensjoner henimot kunnskapsdeling og mot felles ansvar for profesjons- og kunnskapsutvikling (Søndenå & Gradovski, 2017; Tveiten, 2019). En slik tilnærming kan åpne opp for refleksjon og spørsmål som gir tilgang til nye og grensekryssende, transformativ prosesser i utdanning og profesjon (Femdal et al., 2021; Jensen et al., 2017). Bjerkholt (2017) viser til veiledningens betydning for ny forståelse og kvalitetsutvikling gjennom refleksjon og kritisk gransking av antakelser for ulike pedagogiske valg. Oppdagelse i profesjonsfaglig veiledning kan knyttes til det å være åpen og undrende for det som trer fram foran oss. En slik tilnærming gir oss mulighet til å anerkjenne og erkjenne det som er uvanlig og annerledes.

Ved å betrakte profesjonsveiledning mindre som rådgiving og mer som utforskning og oppdagelse, tilbys vi en forståelse som erkjenner at hvert møte med andre er et genuint nytt møte og en helt ny situasjon. Veiledere må ta valg for det framtidige som innebærer etiske utfordringer, og som gjør at vi må analysere, vurdere og begrunne uten at vi kjenner til konsekvensene av våre valg (Steinsholt, 2009).

Sammenfattet dreier profesjonsveiledning seg om en strukturert, reflektert og målrettet dialog mellom en/flere veiledere og en/flere veisøkere, og der tema for samtalen er brakt på bane av veileder/andre eller veisøker selv. Deltakerne er knyttet til, eller er i ferd med å knytte seg til, et profesjonsfelleskap av fagpersoner i helse- og velferdssektoren og/eller utdanningssektoren (Bjerkholt 2017; Skagen, 2021; Tveiten, 2019). I tillegg kan profesjonsveiledning ha en sterk etisk dimensjon, basert på humanistiske verdier (Eide et al., 2020; Tveiten, 2019).

## Refleksjon og eksperimentell læring

Refleksjon i veiledning deler refleksjonsbegrepet inn i to tilnærminger, immanent og transendent refleksjon (Søndenå, 2002). Immanent refleksjon, også kalt tradisjonsbevarende refleksjon, omhandler handlinger basert på allerede aksepterte og etablerte begrunnelser og meninger i virksomheten, og som bekrefter det vi allerede vet. Transendent refleksjon, også omtalt som overskridende refleksjon, handler om å åpne opp refleksjonsrommet og avdekke og utforske nye muligheter, og samtidig bidra til felles undring, nyskaping og ny forståelse. Det handler med andre ord om å granske antakelser, forestillinger og oppfatninger som kan ligge til grunn for pedagogiske valg og for pedagogisk praksis. Refleksjonsrommet omtales av Samuelsen (2015) som et frirom som gir mulighet for faglig og personlig danning. Frirommet bidrar til nye tanker og et utvidet perspektiv som fordrer et romslig samvær preget av tillit og trygghet mellom deltakerne.

Det ble, som vi pekte på innledningsvis, lagt opp til at gruppa skulle eksperimentere med ulike scenarioer gjennom forumspillet. Tilnærmingen knyttes til *eksperimentell læring* og til Deweys argument for at studentene skulle være aktive og interagere med hverandre istedenfor å sitte stille og lytte til forelesninger. Uttrykket *Learning by doing* har etablert seg som en velkjent strofe når det refereres til erfaringsteori, men ifølge Dewey (1980) lærer individet ikke bare ved å gjøre. Vi lærer også ved å bearbeide eller gjennomgå handlingene. Deweys erfaringsteori legger vekt på tre

likestilte og sammenhengende fenomener: aksjon (gjøre), emosjon (sansse) og kognisjon (forstå). Deweys tanker om læring ble videreutviklet av Kolb (2012). Kolb definerer læring som «the process whereby knowledge is created through the transformation of experience» (Kolb, 2012, s. 76). Gibbs' refleksjonsmodell er en strukturert tilnærming til refleksjon som brukes i utdanning. Den tar for seg seks stadier: beskrivelse, følelser, evaluering, analyse, konklusjon og handling. Den brukes for å hjelpe enkeltpersoner til å analysere og lære av spesifikke opplevelser eller hendelser (Gibbs, 1988). Eksperimentell læring kan blant annet benyttes til samarbeid, refleksjon og læring om problemløsning og beslutningstaking (Burton et al., 2022).

## Dramapedagogikk og forumspill

Drama kan defineres som «the form of dramatic activity centred on fictional role-taking and improvisation» (O'Toole, 1992, s. 5). I dramapedagogikk inngår komponenter som pedagogisk lederskap, ei gruppe i samspill, en fiktiv skapende handling og pedagogiske mål (Lepp, 1998, s. 76). Slik kan drama forstås som både et praktisk og et teoretisk emne, med et helhets-syn på individet og med vekt på integrering av følelser, tanker og handling i en utviklende prosess (Lepp, 1998, s. 76). Dramas anvendelsesområder befinner seg på et kontinuum mellom terapi og teater. Pedagogikk, der dramapedagoger hovedsakelig arbeider med drama innen skole, utdanning og fritidsvirksomhet, befinner seg mellom terapi og teater. Erfaringsbasert kunnskap kan gjøres synlig og deles med andre gjennom dramapedagogisk virksomhet. Dramapedagogikk kan anvendes til refleksjon og læring i ulike kontekster innen ulike profesjoner, også i gjenkalling av konfliktfylte hendelser under profesjonsveiledning (Lepp, 1998).

Forumspill er relatert til begrepet forumteater som ble introdusert av Augusto Boal med inspirasjon av Paulo Freires *Pedagogy of the Oppressed* (Boal, 1979, 1995; Boal & Jackson, 2002). Forumteater bygger på deltaker-nes egne erfaringer og er en form for interaktivt teater. En scene viser en eller annen form for undertrykkelse, og hver scene framføres to ganger. I den andre forestillingen/gjennomføringen blir publikum invitert til å gripe inn i rollen som hovedpersonen, rope stopp og forsøke å forandre den undertryktes situasjon. I konteksten vi viser til, er det som betegnes som publikum her, vår forskergruppe. Grupper er ikke passive tilskuere, men deltar aktivt i det som prøves ut. I Sverige ble begrepet forumspill introdusert av Byréus på 1980-tallet, og det er en kombinasjon av forumteater

og vurderingsøvelser (Byréus, 2012). Forumspill er en pedagogisk metode som blant annet anvendes innen profesjonsveiledning, og i profesjonell utvikling eksempelvis i sykepleierutdanning (Antonsen et al., 2017; Burton et al., 2015; Lepp & Dellenborg, 2013).

Metoden er en form for interaktivt teater der deltakerne i gruppe agerer og reflekterer for å lære i fellesskap om sin egen virkelighet fra for eksempel helse-, velferd- og utdanningsfelt. Forumspill skiller seg fra dialogbasert veiledning ved at deltakerne ikke bare blir engasjert psykisk, emosjonelt og intellektuelt, men også fysisk (Burton et al., 2022). Innholdet i forumspillene utformes og hentes fra deltakernes egen erfaring og kontekst. Deltakerne skaper sine egne scener i gruppe, med start i fortellinger om opplevde utfordrende situasjoner. Det kan være utfordrende situasjoner, spenninger, dilemmaer, problemer og utfordrende møter som dramatiseres og spilles opp som korte scenarioer (Lepp, 2015). Forumspillet viser en utfordrende situasjon, en konflikt eller et dilemma som ikke blir konstruktivt håndtert eller løst. Situasjonene spilles under veiledning og kan forandres underveis, slik at beretningene endres (Byréus, 2012). Forumspillet spilles flere ganger. Grappa deles i de som spiller, og de som ser på. Den første gangen spilles beretningen ut uten at resten av gruppa intervenerer. Ved andre gangs gjennomføring inviteres gruppa som har vært tilskuere, til å stoppe opp forumspillet og eventuelt bytte ut den de synes behøver hjelp. De oppfordres til å komme med forslag og prøve alternative handlinger slik at beretningen endres. Personene som har vist forumspillet, kan bli intervjuet mens de er i rolle, av resten av gruppa (Antonsen et al., 2017). Hensikten med intervensjonene er å forvandle gruppa fra passive betraktere til aktive medskapere (Byréus, 2012). Hensikten er å utvikle, forandre og finne alternative måter å håndtere situasjonen mer konstruktivt på enn det som opprinnelig ble gjort, og å utvikle evnen til individuell og kollektiv refleksjon over dilemmaer og konflikter relatert til profesjonen (Byréus, 2012; Lepp, 2009; Skott et al., 2013).

## Metode

### Design og metodisk tilnærming

Studien bygger på et kvalitativt design, med en autoetnografisk tilnærming, der deltakernes beskrivelser av sine opplevelser av å delta i forumspill med vekt på å håndtere dilemmaer og vanskelige situasjoner i profesjonsveiledning, blir analysert. Autoetnografi som tilnærming har røtter i etnografiske

studier og deltakende observasjon, men vektlegger et subjektivt nærvær gjennom hele forskningsprosessen (Bryman, 2018, s. 556). Ved bruk av autoetnografi forstås personers subjektive erfaringer som en sentral kilde til kunnskap. Målet med en autoetnografisk tilnærming i forskningen er å utfordre forståelser som ofte blir tatt for gitt (Karlsson et al., 2021). Forskerne tar utgangspunkt i førstepersonsbeskrivelser, får tilgang til et felt og belyser aspekter ved dette feltet som man ellers ikke ville hatt anledning til å få tak i. Ellis, Adams og Bochner (2011, s. 273) henviser til tre dimensjoner i autoetnografiske metoder: De åpner for beskrivelser og systematiske analyser (grafi) av personlige erfaringer (auto) med mål om å forstå kulturelle erfaringer (ethno). Den metodiske tilnærmingen skaper mulighet for å studere kulturer gjennom selvet. Kollektive autoetnografiske tilnærminger kan åpne nye rom og former for forskningssamarbeid der det personlige åpnes mot kollektive prosesser og forbindelser (Jones, 2021, s. 217).

## Deltakere og datainnsamling

Det var ni deltakere som deltok i forberedelser til og gjennomføring av forumspill, og samtlige er forfattere av denne artikkelen. Alle de involverte er utøvende profesjonsveiledere og forskere i feltet, med ansvar for veiledningsfaglige studier ved Høgskolen i Østfold. Den tiende deltakeren har dramapedagogisk utdanning og ledet gruppa gjennom økten. Deltakerne hadde aldri vært sammen om forumspill før.

Med bakgrunn i erfaringene fra forumspill ble de oppfordret til å skrive ned sin opplevelse av det å delta for å få førstepersonsbeskrivelser fra deltakelse i forumspillene. Rammen var at det skulle utgjøre omtrent 150 ord, og spørsmålet den enkelte deltaker skulle besvare, var: Hvordan vil du beskrive opplevelsen av å delta i forberedelser til og gjennomføring av forumspill i dag? Målet var å samle ulike subjektive uttrykk av hendelsen, og gi rom for umiddelbare reaksjoner rundt den.

## Analyse

De ni skriftlige beretningene fra deltakelsen i forumspillet utgjør studiens empiri som ble ført inn i en systematisk analyse. I denne delen av prosessen arbeidet vi retrospektivt og selektivt (Baarts, 2009), og vi startet med komplett koding (Braun & Clarke, 2022).

Vi arbeidet med gjentakende gjennomlesing av hele datasettet for å få oversikt over innholdet, og kodet deretter alt av relevans for

forskningsspørsmålet: Hvordan opplever profesjonsveiledere å delta i forumspill som handler om å håndtere utfordrende situasjoner i profesjonsveiledning? Kodingen la grunnlag for en mer selektiv lesing senere i analyseprosessen. I det videre arbeidet ble de ulike delene av materialet som handlet om samme tematikk, markert og gruppert med preliminaire overskrifter. Etter noen justeringer og litt omorganisering ble temaene sortert i tre grupper og supplert med ytterligere underkategorier. Analysene ble gjennomgått og drøftet i gruppa for å kvalitetssikre resultatene. Med bakgrunn i dette ble resultatene sammenfattet, re-kontekstualisert og beskrevet med sitater for å gjenfortelle hovedtrekkene fra analysen. Temaene som presenteres i resultatdelen, viser mønster i meningsinnhold på tvers av beretningene.

## Metodediskusjon

Autoetnografi kan være en verdifull og unik metode for å utforske og formidle personlige og kulturelle erfaringer. Samtidig har den klare begrensninger når det gjelder objektivitet og generaliserbarhet. Autoetnografiske studier kan bli møtt med kritikk for å være en selvfokusert metode. Mangset et al. (2024, s. 9) stiller spørsmål ved hvordan kunnskap av høy kvalitet kan produseres når det er tette bånd mellom forskerne, profesjonen og det som det forskes på. En autoetnografisk metode og tilnærming kan muligens skape blindsoner i forskningen ved at det er krevende å skulle fjerne seg fra det som tas for gitt. Samtidig finnes det potensialer i de ferdighetene forskerne har opparbeidet seg når de undersøker perspektiver og handlemåter, ved at de gjør det selv (Skilbrei, 2024, s. 252). Vi har prøvd å møte disse utfordringene ved å tydeliggjøre hvilken rolle vi har gjennom studien. En svakhet kan være at det kan bli konflikt mellom personlig engasjement og profesjonell distansering. Derfor er det viktig at forskerne balanserer sine roller som deltaker og observatør. Det er også av stor betydning at forskerens blikk må identifisere hvilke deler hen ser, og forsøke å endre posisjon, ved å bruke analytiske strategier og teoretiske perspektiver for å se noe nytt (Skilbrei, 2024, s. 251). Dermed blir refleksivitet og bevissthet om egen posisjon i forskningen viktig.

En utfordring med gruppeveiledning er å balansere gruppas behov med den enkelte deltakers behov. Det er en styrke at arbeidet ble ledet av en autorisert dramapedagog som har lang erfaring med å lede ulike yrkesgrupper i forumspill. En utfordring ved gruppeveiledning kan være

at deltakernes komfortnivå varierer, og noen kan være tilbakeholdne med å dele sine tanker og følelser i en gruppesetting. Imidlertid kan oppvarmingsaktiviteter i forbindelse med forumspill bidra til å skape psykologisk trygghet i en gruppe ved at deltakerne er til stede og tilgjengelige for hverandres problemer og løsninger, i både små og store grupper, individuelt og i fellesskap. En annen utfordring i gruppeveiledning kan være at maktforhold og roller kan påvirke interaksjonen mellom deltakerne. I denne studien kjente deltakerne hverandre som kollegaer.

En styrke er at deltakerne er utøvende profesjonsveiledere, forskere i feltet og har ansvar for veiledningsfaglige studier ved en høyskole. Det betyr at vi har god kjennskap til situasjoner fra profesjonsveiledning. Samtidig kan dette resultere i at forskerne får for liten distanse, og går glipp av andre perspektiver. Vi anser vår tilnærming i denne studien som en kryssning av performativ og evokativ autoetnografi, der reaksjoner, erfaringer og følelser etter å ha deltatt i forumspill får en sentral posisjon i studien. Autoetnografi kan åpne for å utfordre en praksis og diskurs vi selv er en del av, ifølge Sælør, Klevan og Sundet (2019, s. 108). De henviser videre til autoetnografiens potensialer til motstand mot ensrettede kunnskapsregimer. Vi valgte derfor å holde fast ved designet, for å utvikle analyser av et kunnskapsfelt som vi er en del av, som både forskere, undervisere og utøvere.

I resultatdelen benyttes sitater fra samtlige ni deltakere, slik at alles stemmer blir presentert. Det styrker studiens transparens at det kommer fram hvilke beretninger de ulike sitatene er hentet fra. Det kan være en styrke at deltakerne kjente hverandre fra før, da de var trygge på hverandre, og ikke trengte å bruke tid på å bli kjent. Imidlertid hadde ikke deltakerne vært sammen om forumspill tidligere, og de hadde også ulik grad av erfaring fra før.

## Etiske overveielser

Vi som deltok under forumspillet, har posisjon som både forskere og deltakere i studien. Derfor ble det viktig å være eksplisitt på at det til enhver tid var frivillig å delta i studien, og at hver og en når som helst kunne trekke seg ut. Vi fulgte forskningsetiske retningslinjer og valgte å aidentifisere beretningene under videre behandlingen av datamaterialet (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora, 2023). Det var ikke nødvendig å søke Sikt da det ikke skal oppbevares personopplysninger om deltakerne.

## Forberedelser til og gjennomføring av forumspill

Som en innledning til arbeidet med forumspill startet vi med en presentasjonsrunde, der deltakerne sa litt om tidligere erfaringer med drama og forventninger til dagen. Etter en kort gjennomgang om dramapedagogikk og forumspill deltok samtlige i oppvarmingsøvelser. Oppvarmingsøvelser er viktig for å skape et trygt og aktivt læringsmiljø (Femdal et al., 2021).

Forumspillene bygger på tre faser: innledningsfasen, spillfasen og refleksjonsfasen. I *innledningsfasen* oppfordres gruppa til å tenke gjennom en utfordrende situasjon, konflikt eller et dilemma. I grupper på 4–5 deltakere forteller hver enkelt om en situasjon fra egen virksomhet som har berørt dem, og som endte med en utfordrende situasjon, konflikt eller et dilemma. De ulike gruppene valgte deretter ut én av fortellingene som de skulle vise for resten av deltakerne ved å spille opp situasjonen. Det ble benyttet fiktive navn på personer i fortellingen. Eierne av fortellingen kunne ikke spille seg selv, men spilte sin motpart i det som ble opplevd som den vanskelige situasjonen. De ulike gruppene valgte deretter ut en av fortellingene og forberedte seg på *spillfasen*, som utgjør selve utførelsen av forumspillet. Fortellingen fra de ulike gruppene ble spilt opp en første gang. Gruppene ble deretter enige om hvilken situasjon de vil stoppe opp ved. Dette scenarioet ble spilt en gang til. Når scenarioet spilles for andre gang, har resten av gruppa mulighet til å bytte ut aktørene gjennom å rope «stopp». Stoppen åpner for å gjøre intervensjoner og prøve ut alternative handlinger. Forumspillet ender i en avsluttende fase, *refleksjonsfasen*, hvor deltakerne samtaler om spillet og alternative handlingsmuligheter (Lepp, 2009, 2015).

De tre gruppene gjennomførte hvert sitt forumspill som handlet om utfordringer de har erfart i profesjonsveiledning. En kort oppsummering av de gjennomførte forumspillene er som følger:

### Forumspill 1: Hvordan se en sak fra flere sider?

Fortellingen handlet om veiledning av en lærer i barneskolen som opplevde en elev som svært forstyrrende, og som årsaken til all uro i klasserommet. Veileder opplevde at alle spørsmål og forsøk på å bringe inn nye perspektiver, ble blankt avfeid. All respons fra læreren som fikk veiledning, ble besvart med at en bestemt elev var problemet. Da veiledningen var ferdig, følte veilederen at veiledningen var mislykket.

## Forumspill 2: Ulike forventninger til veiledning på studentoppgave

Fortellingen handlet om en student som hadde med seg en kontaktperson inn i veiledningssamtalen, uten at veileder var orientert om dette på forhånd. Studenten var misfornøyd med veiledningen hun til nå hadde fått, og opplevde ikke at veileder i tilstrekkelig grad hadde hjulpet henne til å skrive en studentoppgave. Både veileder og veisøker måtte gå en ekstra runde med forventningsavklaringer, da de opererte med ulike ideer om hva veiledning inn mot en studentoppgave kan være. Hendelsen førte til at veileder gikk i forsvarsposisjon, og satt igjen med en opplevelse av utilstrekkelighet.

## Forumspill 3: Når veiledningen ikke går som planlagt

Veileder og veisøker skulle være samtalepartnere i en plenumsamtale om lærerrollen foran ei stor gruppe nyutdannede lærere. Veisøker var utdannet lærer og hadde opplevd en rekke utfordringer i yrket som lærer. Temaet for plenumsamtalen var utfordringer som lærer, og samtalen skulle bygge på elementer fra veiledning. Veileder hadde sendt læreren spørsmålene på forhånd, slik at det skulle være forutsigbart, og at han kunne forberede seg. Under samtalen uttrykte veisøker at han ikke hadde utfordringer som lærer. Veileder opplevde å bli stående i et dilemma: Skulle veileder holde fast ved utgangspunktet for samtalen og utfordringer som lærer, eller kun samtale ut fra at læreren uttrykte å ikke ha utfordringer i arbeidet som lærer?

## Dramapedagogisk fordypning av forumspill nummer 3

Forumspill nummer 3 ble valgt til dramapedagogisk fordypning. De tre deltakerne spilte forumspillet en gang til. Formen åpner for å gå tilbake til en hendelse som kanskje ligger uforløst; kunne jeg ha handlet på en annen måte i situasjonen? Gjennom forumspillet kan nettopp alternative handlinger prøves ut og bli ført inn i videre bearbeidelse.

Det ble benyttet *innhopp*, der en deltaker i publikum (forskergruppa) midlertidig byttet plass med den som de mente trengte støtte, og situasjonen ble gjenskapt gjennom ulike handlinger og flere måter å håndtere utfordringene på. Hensikten med intervensjonene er å forvandle tilskuerne fra passive betraktere til aktive medskapere (Byréus, 2012). Deltakerne i forumspillet ble også intervjuet mens de var i karakter, det vil si ut fra hvordan de tenkte at personen i fortellingen selv ville ha svart.

## Resultater

Studiens hensikt er å utforske deltakernes opplevelser av å delta i forumspill med vekt på å håndtere utfordrende situasjoner i profesjonsveiledning. Gjennom analysen ble tre temaer konstruert: (1) mot og vilje til å delta, (2) lære gjennom å spille den utfordrende situasjonen, og (3) utvide sin handlingsberedskap som veileder. Temaene er igjen utdypet ved hjelp av noen tilhørende kategorier (tabell 1), som er skrevet fram på bakgrunn av studiens empiri (beretninger). Vi har gitt deltakerne hvert sitt nummer, fra 1 til 9. Sitater fra beretningene vil bli trukket fram i resultatdelen, etterfulgt av nummeret på deltakeren sitatet er hentet fra.

**Tabell 1.** Temaer og kategorier

---

**Tema 1: Mot og vilje til å delta**

---

Kategori: Å være spent og ha forventninger

---

Kategori: Å oppleve trygghet

---

**Tema 2: Lære gjennom å spille den utfordrende situasjonen**

---

Kategori: Å spille ut situasjonen istedenfor å snakke om den

---

Kategori: Å lære sammen og med hverandre

---

**Tema 3: Utvide sin handlingsberedskap som veileder**

---

Kategori: Å kunne prøve ulike løsninger, posisjoner og roller

---

Kategori: Å utvide tenkning og dimensjoner ved faglige og etiske dilemmaer

---

Kategori: Å bruke erfaringene i kommende veiledningsmøter

---

### Tema 1: Mot og vilje til å delta

#### *Kategori: Å være spent og ha forventninger*

Flere av deltakerne uttrykte at de var spent og forventningsfulle på forhånd: «Da forumspillet startet, var jeg både spent og forventningsfull til hva dramapedagogikk kunne tilføre profesjonsveiledning. Og ikke minst hvordan» (2). En av deltakerne beskriver spenningen og forventningen ved oppstarten på følgende måte:

Jeg er på tynn is. Underlaget er skjørt, og jeg kjenner kroppen skjelver ... i spenninger. Jeg vurderer, kjenner etter, søker; hva kan skje om jeg kaster meg uti dette? Mens jeg står der, på kanten, kjenner jeg varmen og et trygt blikk. Mens jeg faller gjennom myke bomullslag og hamrende hjerteslag, kaster jeg meg uti, deler tanker, lytter. (6)

### ***Kategori: Å oppleve trygghet***

Flere vektla betydningen av å føle seg trygg på gruppa for å få utbytte av å delta i forumspill, og at det var viktig for å åpne opp for å prøve noe nytt: «Jeg vet ikke om jeg hadde kunnet hengi meg med full innlevelse om jeg ikke kjente alle rundt meg så godt som jeg gjør. Men jeg var trygg på både gruppa og den som ledet seansen. Dermed våget jeg å utfordre minnet av det som hadde skjedd tidligere, og jeg våget å åpne for ny oppmerksomhet rundt hendelsen» (8). En annen deltaker skrev i sitt notat om hvordan drama kan skape trygghet i ei gruppe i veiledning: «Å bruke drama som en mulig måte for å skape den nødvendige psykologiske tryggheten for ei gruppe i veiledning, synes jeg er en veldig spennende tanke» (5). En deltaker beskriver hvor viktig dramapedagogen som ledet forumspillet var. «Hun (dramapedagogen) åpnet for meg et mulighetsrom, et rom hvor tillit og trygghet fikk plass og ble ivaretatt. Et rom hvor jeg kunne bli kjent med meg selv som fagperson, som veileder ... i møter med kollegaer» (6).

## **Tema 2: Lære gjennom å spille den utfordrende situasjonen**

### ***Kategori: Å spille ut situasjonen istedenfor å snakke om den***

Deltakerne beskriver hvordan de kunne gå tilbake til hendelser som var utfordrende å stå i som profesjonsveileder da de deltok i forumspill. En deltaker skriver at det var en kjent arbeidsform i veiledning. Det innebar å gå tilbake i hendelser som var utfordrende å stå i som profesjonsveileder, skrive et veiledningsgrunnlag og samtale med utgangspunkt i notatet for å arbeide med «saken» og utvide handlingsrom inn i nye erfaringer. «Men i dag, under forumspillet, har jeg ikke bare gått tilbake til et veiledningsgrunnlag gjennom ord. Derimot opplevde jeg å få kjenne på 'saken' gjennom ny handling. Ved å prøve ut 'saken' på nytt gjennom forumspillet, fikk jeg både kroppsliggjort det som 'hadde vært', og samtidig, skapt en ny opplevelse med støtte i hele gruppa som var involvert» (8).

Den nye handlingen besto i å spille ut situasjonen som ble beskrevet i veiledningsgrunnlaget til en i gruppa, mens de andre deltakerne så på. Gjennom forumspillet «fikk jeg både kroppsliggjort det som 'hadde vært', og samtidig, skapt en ny opplevelse med støtte i hele gruppa som var involvert» (1). En av deltakerne beskrev det som at erfaringene fra denne dramametoden «satte seg i kroppen» og berørte mangfoldige sider ved

profesjonsveiledning: «Jeg kjenner fortsatt erfaringene i kroppen, hva jeg følte og fortsatt føler» (2).

### ***Kategori: Å lære sammen og med hverandre***

Flere deltakere uttrykte at det var moro å lære sammen og med hverandre gjennom forumspill. En deltaker opplevde at forumspillet åpnet for mulighet til å jobbe kollektivt med å forme hendelsen inn i nye variasjoner: «Jeg kjente ikke på press til å 'gi en ren repetisjon' av det som hadde vært. Derimot kjente jeg på åpenhet for å prøve på nytt» (8). Gjennom forumspillet ble det for eksempel tydeliggjort hvorfor dette var en utfordring for eieren av fortellingen. «Det ble ganske 'virkelig' for meg, og jeg kjente på hvor vanskelig det var å veilede læreren som stadig kom tilbake til at det var den ene eleven sin feil når noe var galt. Jeg forstår godt at dette var en vanskelig situasjon å være i, i praksis» (3). En av deltakerne skrev at det etter deltakelsen i forumspill åpnet for å bli kjent på nye måter. Forumspillene skapte engasjement, og en deltaker skrev: «... vi ble så engasjert i forumspillet at vi glemt å følge med på tiden» (3).

## **Tema 3: Utvide sin handlingsberedskap som veileder**

### ***Kategori: Å kunne prøve ulike løsninger, posisjoner og roller***

Forumspillet ble beskrevet som arena for å utforske og lære sammen, ved å bli oppfordret til å være kreative og oppdage nye perspektiver og nye innganger. En deltaker forteller i sitt notat at hen ble imponert over at alle gikk så seriøst inn for forumspillet: «Skulle tro de hadde gjort det mange ganger før» (3).

Etter forumspillet ble deltakere intervjuet i rollen de hadde spilt. De måtte tenke seg hva personen de spilte, ville ha ønsket å si. Dette ble beskrevet som en virkningsfull del av forumspillet. Flere oppga at de oppdaget nye perspektiver da personene ble intervjuet i rollen de spilte. Det ble beskrevet som en fin mulighet til å sette seg inn i en annens perspektiv (3).

### ***Kategori: Å utvide tenkning og dimensjoner ved faglige og etiske dilemmaer***

Forumspillet ble beskrevet som noe som utfordret den enkelte og gruppa til å utvide tenkning og dimensjoner ved faglige og etiske dilemmaer. «Vi var til stede og tilgjengelig for hverandres problemer og løsninger, i både små og store grupper, individuelt og i fellesskap. Vi ble inkludert i hverandres

problemer og konflikter, og gjennom å 'spille ut' fikk vi eierskap og ble ansvarliggjort i forhold til hverandres utfordringer» (2).

Flere beskrev at de oppdaget nye perspektiver gjennom sin deltakelse i forumspill (4,7). En deltaker uttrykte at det var interessant og utbytterikt å inneha ulike roller i veiledning, og at de på den måten tydeligere fikk fram ulike perspektiver og synspunkter. Deltakeren skrev videre at det ga hen som veileder en utvidet forståelse av en annens rolle og opplevelse (7).

En annen deltaker ble spesielt oppmerksom på hvordan forumspillene kunne bidra til at man oppdager nye perspektiver som kan forskyve tenkning og det man kan se for seg. Etter arbeidet med forumspill ble deltakeren oppmerksom på «hvordan perspektiver og punktueringer ikke bare er et kognitivt 'redskap' som kan brukes, men også noe som kan gjøres» (4).

En deltaker skrev at hen i utgangspunktet ikke hadde trodd at det å gå inn i en annens rolle, skulle utvide perspektivet og forståelsen for det å kunne se en utfordring fra den andres perspektiv:

Jeg tror selv at jeg er god på å ta andres perspektiv, og at jeg helt naturlig greier å ta inn ulike perspektiver under en veiledning eller i en samtale. Men opplevde at ved hjelp av en slik metode der du går 'all in' og skal sette deg inn i en annens perspektiv ved å bli intervjuet i rollen du har spilt, plutselig kan se den andres perspektiv på en helt ny måte. (5)

Ved bruk av «den hete stolen» fikk deltakerne mulighet til å stille spørsmål til veileder og veisøker om veiledningen. Deltakeren skriver at det var betydningsfullt å sette ord på den rollen man hadde vært i, og at både denne og den felles tilstedeværelsen bidro til refleksjon og kunnskapsdeling. «Kunnskap som vi uten denne tilnærmingen ville vært foruten» (7). Slik, skriver deltakeren, ga forumspill «mulighet å få løftet veiledning opp på et metaperspektiv og samtidig skape et mulighetsrom for utvikling av fenomener i det store 'veiledningsrommet'» (7).

Deltakelse i forumspill satte videre i gang refleksjon og ettertanke hos deltakerne. For eksempel «Hvem blir veileder når veisøker ikke lever opptil veileders forventninger?» (6). Den samme deltakeren reflekterer over erfaringene og erkjennelser hen kom fram til, som for eksempel betydningen av anerkjennelse, det å være åpen og nysgjerrig, og å bestrebe seg på å forstå veisøkers perspektiv og subjektive opplevelse (9).

### ***Kategori: Bruke erfaringene i kommende veiledningsmøter***

Erfaringer fra forumspill ble også beskrevet som nyttige erfaringer som kan benyttes i veiledningsmøter de kan komme i senere. En deltaker avsluttet notatet sitt ved å stille spørsmålet «Hvordan kan jeg ta med disse erfaringene ut i veiledningsmøter med studenter?» (6). Etter å ha vært med på arbeidet med forumspill avslutter en deltaker notatet sitt med en etisk refleksjon: Veileder må «... være bevisst sitt etiske ansvar med å ivareta veisøker på best mulig måte, gjennom å 'prøve på nytt', også når veiledningen mislykkes» (9). På denne måten kunne de bli bedre forberedt i møte med lignende situasjoner ved en senere anledning.

## **Diskusjon**

De tre temaene fra resultatene vil bli diskutert med særlig vekt på hvordan bruk av forumspill kan bidra til profesjonsveilederes kompetanseutvikling.

### **Tema 1: Mot og vilje til å delta**

Resultatene viser at vi som deltakere i forumspillet hadde ulike erfaringer og ulike forventninger til å delta – en form for tankemessig og fysisk opplevelse av spenning. For selv om deltakerne kjente hverandre fra før og kunne mye om profesjonsveiledning, var de fleste ukjente med dramapedagogikk og forumspill. Det kan stilles spørsmål ved om det virkelig er nødvendig å avsette tid til å avklare forventninger og gjøre oppvarmingsøvelser for å arbeide med utfordrende situasjoner i forumspill i en travel hverdag, men avklaringen av forventninger og oppvarmingsøvelser kan hjelpe deltakere til å bli aktive, både verbalt, kognitivt og kroppslig (Lepp & Dellenborg, 2013). I tillegg kan det skape trygghet både overfor hverandre og i møte med lederen av forumspillet (Femdal et al., 2021).

Det kan være en risiko for at gruppa som deltar i forumspill, opplever et visst press om å delta, samtidig som det viktig at veilederen viser respekt for at deltakelse baseres på frivillighet. Veilederen må ha kompetanse i å skape trygghet, slik at deltakerne ønsker å medvirke i oppvarmingsøvelser før forumspill kan startes. Fowler (2008) peker på at dersom deltakere ikke er helt engasjert og villige til å delta i arbeidet, kan det fungere som en barriere både for dem selv og for gruppa.

## Tema 2: Lære gjennom å spille den utfordrende situasjonen

Resultatene viser at deltakerne ble engasjerte når vi deltok i forumspillene, og gikk tilbake til hendelser som var utfordrende å stå i som profesjonsveileder. Ved å spille ut hendelsen ble egne følelser aktivert. Forumspill beskrives som eksperimentell læring, en prosess der kunnskap blir konstruert gjennom å erfare, reflektere, tenke og handle (Arveklev et al., 2015). Ved å «spille ut» en utfordrende situasjon kan gruppa ta eierskap og bli ansvarliggjort i møte med til hverandres utfordringer, og slik bidra til en kollektiv prosess i gruppa. Imidlertid kan det være utfordrende å være i rollen som motpart i konfliktsituasjonen og skulle spille hovedpersonen og svare på gruppas spørsmål. Å gå inn i utfordringer ved konfliktsituasjonen kan åpne for mulighet til å utforske alternative måter å håndtere situasjonen på. Gjennom forumspill kan ulike måter å løse autentiske praksissituasjoner på prøves ut og bli gjenstand for refleksjon, slik at den enkelte kan bli bedre forberedt til å handle bevisst og gjennomtenkt i en praksis som stadig er i endring (Femdal et al., 2017).

Deltakelse i forumspill ble beskrevet som annerledes enn dialogbasert refleksjon ved at erfaringene «setter seg i kroppen» og utvider opplevelsen. Gruppeveiledning som kollektiv læring kan være et kraftfullt alternativ til tradisjonell en-til-en-samtale (Antonsen, 2021; Worum, 2014). Studien viser videre at deltakerne lærte sammen og med hverandre i forumspillene ved at forumspillene åpnet muligheten for å prøve ulike løsninger, og stoppe opp og reflektere sammen. Refleksjon basert på handling kan oppleves annerledes enn refleksjon basert på dialog, viser en studie av sykepleierstudenters møte med dramapedagogikk (Femdal et al., 2017). Ved at situasjonene som ble spilt ut var autentiske, skiller forumspill seg fra andre metoder, som for eksempel rollespill og casebasert simulering. På den ene siden kan forumspill være en arbeidsform som kan skape et mulighetsrom for å bli kjent med seg selv som fagperson og som veileder. På den annen side kan arbeidsformene i forumspill utfordre profesjonsveiledere, da det ikke er alle som ønsker eller trives med arbeidsformene i eksperimentell læring.

Forumspill kan gi refleksjon både i handling og over handling, «in action» og «on action», som er nøkkelaspekter ved profesjonell læring i tråd med Schöns tenkning (1983). Gjennom å gjenspille og reflektere over situasjonen kan opplevelser bli omgjort til læring. Dette er i tråd med Kolb (2012), som beskriver læring som en prosess der kunnskap blir skapt

gjennom transformasjon av erfaring. Forumspill kan bidra til kollektive prosesser hvor deltakerne er aktive sammen og «bryter inn» og hjelper hverandre. De kan bidra med alternative løsningsforslag slik at situasjonen kan spilles på nytt, men på en annen måte. Det vi kanskje kjenner igjen som observatørrollen, får en annen medskapende aktiv rolle. I veilederutdanningen kan det bidra til veiledningsfaglige analyser hvor vi både gjør og tenker individuelt og sammen.

### **Tema 3: Utvide sin handlingsberedskap som veileder**

Vår studie viser at deltakelse i forumspillet skapte et mulighetsrom, der deltakerne kunne prøve ut ulike løsninger og se andre perspektiver. Å utvikle, forandre og finne alternative måter å håndtere situasjonen mer konstruktivt på enn det som opprinnelig ble gjort, er en del av målet ved å bruke forumspill (Byréus, 2012; Lepp, 2009; Skott et al., 2013). Deltakere kan få hjelp til å se den andres perspektiv ved å gå inn i en annens rolle, slik som «den hete stolen» ga mulighet for. Individet lærer ikke bare ved å gjøre, men også ved å bearbeide eller gjennomgå handlingene, ifølge Dewey (1980). Dialogen mellom dramapedagog, deltakere og tilskuere kan skape refleksjon og ettertanke.

Som det kommer fram av studien vår, kan deltakerne lære av egne og andres erfaringer som spilles i forumspillene, og alternative måter å håndtere utfordrende situasjoner på. Refleksjon i profesjonelle sammenhenger rettet mot handlingsnivået kan stå i fare for å bli immanent eller tradisjonsbevarende ved at det skjer en reproduksjon av det som allerede er tenkt (Søndenå, 2002). Dramapedagogiske arbeidsformer kan utvide studenters refleksjonsrom gjennom aktiv deltakelse (Ellinggard & Bjerkestrand, 2021). Som profesjonsutøver er det viktig å kontinuerlig videreutvikle sin yrkesutøvelse og sitt kunnskapsgrunnlag (Larsen et al., 2021, s. 14). Arbeid med forumspill kan bidra til å avdekke noe nytt, til felles undring, og lede til handling og forandring. Dette er i tråd med Søndenås (2002) tenkning om transendent refleksjon som handler om å kritisk undersøke nye måter å se og forstå fenomener på, for på den måten å kunne utvide sin handlingsberedskap som profesjonsveileder.

## **Konklusjon**

Profesjonsveiledning ved bruk av forumspill kan gi mulighet for å granske antakelser, forestillinger og oppfatninger som kan ligge til grunn for

pedagogiske valg og for pedagogisk praksis. Forumspill gir mulighet til å dvele litt ved avsnitt av veiledningen, som for eksempel når forumspill stopper opp, og andre i gruppa kan komme med ulike innspill i situasjonen. Gruppedeltakerne i forumspill er til stede og tilgjengelig for hverandres problemer og løsninger, og de kan bidra til veiledningsfaglige analyser hvor de både gjør og tenker individuelt og i sammen. Gjennom å «spille ut» kan deltakere ta del i hverandres utfordringer, og utvikle kunnskap sammen.

## Forfatterbiografier

**Ingrid Femdal** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for helse, velferd og organisasjon. Hun har bakgrunn som psykiatrisk sykepleier, har hovedfag i sykepleievitenskap (fagdidaktisk studieretning), og doktorgrad i helsevitenskap. Femdal leder den tverrprofesjonelle og fakultetsovergrepene forskningsgruppa Veiledning i utdanning og profesjon. Hun underviser ved bachelor i sykepleie, veiledningsstudier, videreutdanning i psykisk helse-, rus- og avhengighetsarbeid, i tillegg til master i allmennsykepleie. Psykisk helse, skikkethetsvurdering, veiledning og dramapedagogikk er sentral tematikk i Femdals forskningsarbeid.

**Magne Skibsted Jensen** er dosent i pedagogikk og merittert underviser ved Høgskolen i Østfold (HiØ), og dosent II i spesialpedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge (USN). Han er nestleder i den tverrprofesjonelle og fakultetsovergrepene forskergruppen Veiledning i utdanning og profesjon ved HiØ. Skibsted Jensen har gjennom flere år ledet prosjekt- og innovasjonsarbeid med tilknytning til endrings- og utviklingsprosesser i høyere utdanning. Han har mange års erfaring med veiledning i lærerutdanning i form av vitenskapelig- og utdanningsfaglig arbeid, og gjennom samarbeid og nettverksbygging mellom høyskoler, barnehager og skoler. Forskningsområder er knyttet til lærerutdanning, spesialpedagogikk og veiledning.

**Ann Sofi Larsen** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanning og språk, der hun har fagansvar for Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap og Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen. Larsen har hovedfag i barnehagepedagogikk og doktorgrad i tverrfaglig barneforskning fra NTNU. Hennes faglige interesser er blant annet profesjonsutøvelse, profesjonsetikk og kollektive læringsprosesser. Estetikk og etikk i det utdanningsvitenskapelige feltet er sentrale grunnproblematikker i Larsens forskningsarbeid.

**Anne Grete Lindahl** er førstelektor i pedagogikk tilknyttet Fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold. Hun har mange års erfaring som lærer og skoleleder i grunnskolen. Hun er involvert i den nasjonale tilskuddsordningen Dekomp, underviser i pedagogikk og profesjonsstudiet for veiledning ved HiØ og er med i Nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede. Hennes forskningsinteresse er knyttet opp mot lærerutdanning, utdanningsledelse og profesjonsfaglig veiledning.

**Beate Lund** er førstelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk, der hun underviser i Barnehagelærerutdanningen og i videreutdanning i veiledning for praksislærere. Lund har mastergrad i mangfold og inkludering i pedagogisk virksomhet, og hun har over tjue års erfaring fra barnehagen som veileder, fagleder og styrer. Ved HIØ, er hun også prosjektleder for Lærerutdanningsbarnehagene (LUB) og er programleder i podkasten Barnehagelærerpodden med Lund & Lunde. Forskningsinteressene er barn, barnehagelærerutdanning, profesjonsveiledning og partnerskap mellom praksisfeltet og høyskole.

**Geir Luthen** er dosent emeritus i pedagogikk tilknyttet Fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold. Han er medansvarlig for høgskolens veilederordning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Luthen har veiledningsfaglig erfaring som skoleleder, lærerutdanner og forsker og hans profesjonsfaglige arbeid er orientert mot to hovedområder; utviklingsarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt og profesjonsrettet veiledning i utdanning og profesjon. Han har redigert antologier og publisert en rekke vitenskapelige artikler om problematikker, utfordringer og mulige løsninger knyttet til partnerskap og veiledningsfeltet.

**Dan Roger Sträng** er professor emeritus i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold. Han har en doktorgrad fra Karlstad universitet og har lang erfaring fra veiledningsfeltet, som utdanner og veileder i barnehager og skoler. Som forsker har Sträng undersøkt pedagogiske virksomheter på ulike nivåer og identifisert områder med behov for utvikling, med fokus på skolekultur, organisasjonsanalyse og refleksiv praksis.

**Inger Marie Tjøstolvsen** er førstelektor (pedagogikk, ledelse, sykepleie), og er tilknyttet Høgskolen i Østfold. Hun er godkjent NSF veileder, har ledet veilederutdanning, veilederkurs og Norsk sykepleierforbunds faggruppe

for veiledere. Hun har skrevet artikler om veiledning av sykepleiere, praksisveiledere og tverrfaglig profesjonsgrupper.

**Anita Tvedt Crisostomo** er høskolelektor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk og PhD-kandidat ved Høgskulen på Vestlandet, tilknyttet PhD-programmet Studiar av danning og didaktiske praksisar og BARNkunne - Senter for barnehageforskning. Avhandlingen dreier seg rundt hvordan utdanning for bærekraftig utdanning kan tenkes og gjøres i barnehagefeltet. Crisostomo har master i barnehagepedagogikk fra Høgskolen I Oslo og Akershus (nå OsloMet). Hun underviser i pedagogikk ved barnehagelærerutdanningen og i videreutdanninger for barnehagelærere.

**Bente Ulla** er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk, der hun leder Forskningsgruppen Barn, barnehage og barndom. Ulla har bakgrunn som barnehagelærer og underviser ved barnehagelærerutdanningen og i veiledningsstudier. Hun har mastergrad i barnehagepedagogikk og doktorgrad i utdanningsvitenskap fra UiO. Ulla har synliggjort en særlig interesse for maktforhold i og rundt utdanningsfeltet. Profesjonsutøvelse og pedagogikkens estetiske og etiske dimensjoner er sentrale element i Ullas forsknings- og forfatterskap.

**Margret Lepp** er autorisert sykepleier, dramapedagog (RAD), fil.dr, dosent i sykepleie ved Karlstad universitet og professor emerita i sykepleievitenskap med fokus på sykepleiepedagogikk ved Institutt for sykepleievitenskap og helse, Sahlgrenska akademien, Göteborgs universitet, samt i Norge ved Universitetet i Innlandet og Høgskolen i Østfold. Hun har vært adjungert professor ved School of Nursing and Midwifery, Griffith University, Gold Coast Queensland, Australia. Hun er adjungert professor ved Det medisinske fakultet, folkehelse og sykepleie, Universitas Gadjah Mada, Yogyakarta, Indonesia. Hennes forskningsområde er rettet mot læring med drama, veiledning, profesjonell kompetanseutvikling, konflikthåndtering og internasjonalisering. Hun er medforfatter av en rekke bøker og artikler innen disse områdene. Margret Lepp har vært ledende innen det internasjonale forskningsprosjektet Dracon International. Prosjektet har blant annet resultert i bøker som "Bridging the Fields of Drama and Conflict Management" (2005), med en oppfølger "Researching Conflict, Drama and Learning" (2019).

## Referanser

- Antonsen, E. B., Femdal, I. & Lepp, M. (2017). Dramapedagogikk med fokus på forumspill i psykisk helsearbeid – Sykepleierstudenters refleksjoner over praksiserfaringer. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 14(2), 121–133. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2017-02-04>
- Antonsen, Jakhelln, R. E. & Bjørndal, K. E. W. (2021). *Skolers læringspraksiser og nyutdannede lærere*. Universitetsforlaget.
- Arvekleiv, S. H., Wigert, H., Berg, L., Burton, B. & Lepp, M. (2015). The use and application of drama in nursing education: An integrative review of the literature. *Nurse Education Today*, 35(7), 12–17. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.02.025>
- Baarts, C. (2009). Autoetnografi. I S. Brinkmann & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder* (s. 153–164). Hans Reitzels Forlag.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Boal, A. (1979). *De förtrycktas teater*. Gidlund.
- Boal, A. (1995). *The rainbow of desire. The Boal method of theatre and therapy*. Routledge.
- Boal, A. & Jackson, A. (2002). *Games for actors and non-actors*. Routledge.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bryman, A. (2018). *Samhällsvetenskapliga metoder*. Liber.
- Burton, B., Lepp, M., Morrison, M. & O'Toole, J. (2015). *Acting to manage conflict and Bullying through evidence-based strategies*. Springer.
- Burton, B., Femdal, I., Antonsen, E. B. & Lepp, M. (2022). The transformative impact of drama and forum theatre in health care education. I R. W. Prior, M. Kossak & T. A. Fisher, *Applied arts and health: Building bridges across arts, therapy, health, education, and community*. Intellect Ltd.
- Byréus, K. (2012). *Du har huvudrollen i ditt liv. Om forumspel som pedagogisk metod för frigörelse och förändring*. Utbildningsförlaget Liber.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Berkley Publ. Group.
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævereid H. I. & Aasland, D. G. (2020). *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal Akademisk.
- Ellinggard, S. & Bjerkestrand, K. B. (2021). Performative kunstdidaktiske erfaringer som praksisrefleksjon. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 5 (3), 34–48. <http://dx.doi.org/10.23865/jased.v5.2426>
- Ellis, C., Adams, T. E. & Bochner, A. P. (2011). Autoethnography: An overview. *Historical Social Research / Historische Sozialforschung*, 36(4 (138)), 273–290. <http://www.jstor.org/stable/23032294>
- Femdal, I., Antonsen, E. B. & Lepp, M. (2017). Studenters praksisrefleksjon med dramapedagogikk: «Det er noe annet å reflektere gjennom å gjøre enn å snakke om det». *Nordisk sygeplejeforskning*, 7(2), 152–165. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1892-2686-2017-02-06>
- Femdal, I., Antonsen, E. B., Burton, B. & Lepp, M. (2021). Building a learning environment in mental healthcare education through warm-up exercise. *Nordic Journal of Arts, Culture and Health*, 3(1–2). <https://doi.org/10.18261/issn.2535-7913-2021-01-02-03>
- Fowler, J. (2008). Experiential learning and its facilitation. *Nurse Education Today*, 28(4), 427–433. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2007.07.007>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford Brookes University.
- Jensen, M. S., Karlsen, T. J. & Luthen, G. S. (Red.). (2017). *Veiledning og oppdagelse*. Gyldendal Akademisk.
- Jones, S. H. (2021). Autoethnography and the importance of working collectively. *International Review of Qualitative Research*, 14(2), 217–220. <https://doi.org/10.1177/1940844720978765>

- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A. S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kolb, D. L. (2012). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development* (2. utg.). Prentice Hall.
- Kristoffersen, B. (2020). *Erfaringer i spill. Aksjonsveiledning i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Larsen, A. S., Luthen, G. & Ulla, B. (2021). *Tillit, tekning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lepp, M. (1998). *Pedagogisk drama med fokus på personlig utvekkling og yrkesmessig vxt: En studie inom sjukskoterske- och vrdlrrrrbildningen*. Almqvist och Wiksell International.
- Lepp, M. (2009). Skapande og kreativitet. I A.-K. Edberg & H. Wijk (Red.), *Omvrdnadens grunder. Hälsa och ohälsa* (s. 139–171). Studentlitteratur.
- Lepp, M. (2015). Drama som levandegör og fördjupar kunnskaper om vårdande. I M. Berglund & M. Ekebergh (Red.), *Refleksjon i lrnde og vrd: En utmaning för sjuksköterskan*. Studentlitteratur.
- Lepp, M. & Dellenborg, L. (2013). Workshop med forumspel – framvxten av etnografisk drama. I C. Skott, L. Dellenborg, M. Lepp & K. Nssn (Red.), *Mnniskan i vrden. Etnografi, vrd och drama*. Carlsson bokförlag.
- Mangset, M., Ihlebæk, H. M., Nordberg, T. & Leseth, A. B. (Red.). (2024). Metodeutfordringer i et nytt landskap. I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg & A. B. Leseth (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk* (s. 9–23). Cappelen Damm Akademisk.
- Mausethagen S. & Smeby J. (Red.). (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- NESH (Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora). (2023). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora* (5. utg. 2021, redigert 2023). NESH. ISBN for web-versjon: 978-82-7682-112-3.
- O’Toole, J. (1992). *The process of drama negotiating art and meaning*. Routledge.
- Samuelsen, E. (2015). Refleksjonsrom – rom for faglig og personlig dannelse. I K. Martinsen & T. A. Kjer (Red.), *Utenfor tellekantene: essays om rom og rommelighet* (s. 65–75). Fagbokforlaget.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. Basic Books.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning*. Høyskoleforlaget.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern & G. Engvik, *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Skilbrei, M.-L. (2024). Om blindsoner, utkikkspunkt og epistemologiske fellesskap: Hva kan gjøres for  skape ny kunnskap? I M. Mangset, H. M. Ihlebæk, T. Nordberg & A. B. Leseth (Red.), *Tett på profesjon, arbeid og politikk* (s. 239–255). Cappelen Damm Akademisk.
- Skott, C., Dellenborg, L., Lepp, M. & Nssn, K. (2013). *Mnniskan i vrden. Etnografi, vrd och drama*. Carlsson bokförlag.
- Steinsholt, K. (2009). Enhver beslutning må være avsendig. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Verden satt ut av spill* (s. 11–33). Tapir akademisk forlag.
- Klevan, T. G., Sundet, R. & Sælør, K. T. (2019). Ensretting, standardisering og kunnskapsbasert praksis–autoetnografi som motstand? *Forskning og forandring*, 2(2), 105–123. <https://doi.org/10.23865/fof.v2.1523>
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og Transcendens – ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk frskulelrrrrdanning* [Doktorgradsavhandling]. Gteborgs universitet.

- Søndenå, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar. *Uniped*, 40(4), 374–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord*. Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling. Om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.

## ARTIKKEL 3.4

# Utvikling av veilederrollen ved bruk av case i profesjonsrettet veilederutdanning for lærere

Jessica Vogt og Oda Notevarp Paulsen

Høgskulen på Vestlandet

**Abstract:** This article discusses the use of a predefined case in the context of teaching profession-oriented mentoring for teachers. It is based on a research- and development project that we as teachers conducted in the fall of 2022. We asked students to use theory on various mentoring strategies to discuss and evaluate possible outcomes of mentoring conversations. We found that this opened up for deeper reflections, and we observed that some students experienced an understanding, that despite fairly similar educational and professional backgrounds, they would have found different issues and perspectives on what the core challenge in the case was. The article provides a theoretical discussion on the use of case in a further educational program within mentoring for teachers. It discusses the relevance of these types of learning activities in the development of the students' own roles as mentors for newly qualified teachers and colleagues.

**Key words:** case, profession-oriented mentoring for teachers, reflection, exploring the mentor-role, newly qualified teachers

## Innledning

Denne teoretiske artikkelen vil diskutere hvordan bruk av case kan være et bidrag til å utvikle veilederutdanningene, og har utspring fra et forsknings- og utviklingsprosjekt vi, som undervisere på en av Høgskulen på Vestlandets videreutdanninger i profesjonsrettet veiledning, gjennomførte høsten 2022. Vårt formål var å undersøke hvorvidt casebasert undervisning i veilederutdanning kan bidra til å utvikle vår egen undervisningspraksis. Vi ønsket å øke studentenes veiledningsfaglige forståelse gjennom blant annet å få frem en tydeligere sammenheng mellom veiledningsfaglig teori og deres egen veiledningspraksis.

I forkant av undervisningen utarbeidet vi som faglærere to praksisnære caser, relatert til henholdsvis barnehage og skole. Dette med viten om at det å bruke caser basert på virkelighetsnære situasjoner for å utforske komplekse problemstillinger kan vise seg å være et godt utgangspunkt for å diskutere hendelser som kan oppstå i en veiledningssituasjon (Merseth & Lacey, 1993). Det gir også mulighet for å knytte teori og praksis sammen (Lycke, 2016; Ulvik et al., 2020) og kan bidra til at studentene får en mer aktiv rolle i sin egen læring (Merseth & Lacey, 1993).

I undervisningen tok vi utgangspunkt i tre ulike tilnærminger til veiledning: handlings- og refleksjonsstrategien, systemisk veiledning og gestaltveiledning. Da vi arbeidet med casene, lot vi studentene ha fokus på en veiledningsfaglig tilnærming på hver samling. Vi jobbet med dette både teoretisk, med en grundig faglig gjennomgang som del av undervisningen i emnet og praktisk gjennom casediskusjonene for å se om studentene ble mer bevisste på hvilke muligheter og eventuelle begrensninger de ulike tilnærmingene kan ha i en veiledningssituasjon. I dette arbeidet utforsket studentene hvilke retninger de ulike tilnærmingene kan føre veiledningen i, og i hvilke situasjoner den ene kan bli mer relevant og nærliggende å bruke enn de andre. Forskningsspørsmålet vi har tatt utgangspunkt i, er: *Hvordan kan casebasert undervisning øke studentenes veiledningsfaglige forståelse – og gi dem erfaringer med å se sammenhengen mellom veiledningsfaglig teori og egen veiledning i praksis?*

## Veilederutdanningen ved HVL

Høgskulen på Vestlandet er en av flere utdanningsinstitusjoner som tilbyr veilederutdanning i Norge. I læringsutbyttebeskrivelsene i emneplanen for emne 1 i veiledningsstudiet vårt (VEI801 – profesjonskvalifisering og

profesjonsveiledning) står det at studenten skal ha «inngående kunnskap om veiledning som teoretisk og praktisk felt», «inngående kunnskap om faglige, etiske og pedagogiske perspektiver på veilederrollen» og «kan planlegge, gjennomføre og kritisk analysere og evaluere veiledningsprosesser» (Høgskulen på Vestlandet, u.å). For å tilegne seg læringsutbyttene i emnet er det lagt opp til at studentene deltar i ulike læringsaktiviteter og -former. I kursets grunnmodul, de første 15 studiepoengene, er det tre todagerssamlinger der vi blant annet fokuserer på veiledningstilnæringene nevnt innledningsvis. Det er lagt opp til én tilnærming for hver samling for å kunne gå grundig igjennom dem. Veiledningstilnæringene er valgt ut fra tanken om at de kan utfylle hverandre, og føre til en mer åpen veiledning der veisøkers yrkesfaglige, relasjonelle og individuelle behov i ulik grad kan imøtegås i løpet av veiledningssamtalen. Som en del av ferdighetstreningen i kurset veileder studentene hverandre basert på egne problemstillinger med utgangspunkt i erfaringer fra egen skole- og barnehagehverdag, noe som har vært en fastlagt del av undervisningen vår i flere år. I vårt forsknings- og utviklingsprosjekt prøvde vi i tillegg ut en strukturert case til bruk i undervisningen, med mål om å styrke de ferdighetene rammeplanen fastsetter som forventede læringsutbytter ved fullført utdanning. Der står det blant annet at kandidaten skal «kunne anvende forsknings- og erfaringsbasert kunnskap om veiledning og profesjonsutøvelse for å analysere og kritisk reflektere over profesjonsveiledning i utdanning og yrke» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Gjennom metasamtaler basert på casen sett i lys av de ulike veiledningstilnæringene ønsket vi at studentene gjennom undervisningen vår skulle få mulighet til å analysere og kritisk reflektere over hvordan de ulike tilnæringene ville kunne virke inn på veiledningen som blir gitt. I tillegg ønsket vi gjennom casearbeidet å gi dem muligheten til å anvende teori på praktiske problemstillinger og utvikle analytiske ferdigheter for derigjennom å gi rom for deres videre utvikling som veiledere. Merseth og Lacey (1993) viser blant annet at arbeid med caser i undervisningen kan anvendes til dette formålet.

I rammeplanen for høyere utdanning står det videre at kandidaten skal «kunne analysere eksisterende teorier, metoder og fortolkninger innenfor veiledningsfeltet og arbeide selvstendig med praktisk og teoretisk problemløsning» (Utdanningsdirektoratet, 2019), i tillegg skal de «kunne analysere og forholde seg kritisk til ulik forsknings- og erfaringsbasert kunnskap og anvende kunnskapen i egen veiledning i samsvar med profesjonsetiske

normer» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Helt til slutt i rammeplanen poengteres det videre at «studiet skal preges av deltakende og varierte arbeidsmåter slik at veiledningsoppgaver kan utføres til beste for de som får veiledning» (Utdanningsdirektoratet, 2019).

VEI801s læringsutbyttebeskrivelser er basert på de nasjonale rammene for nyutdannede i barnehage og skole. Gjennom casearbeid, som en av flere arbeidsmåter, ønsket vi å stimulere studentene til aktivt å reflektere over utfordrende situasjoner de kan stå overfor som veiledere. Tanken var å oppmuntre studentene til å finne frem til sine egne erfaringer, kunnskaper og verdier, både for å bli bevisst dette for sin egen del, og ikke minst for å kunne dele dette i fellesskap med medstudenter, og gjennom dette å kunne utvikle en bredere og dypere forståelse for seg selv i sin rolle som en profesjonsrettet veileder i møte med en veisøker. Artikkelen vil utforske denne tematikken med utgangspunkt i både teori og egne erfaringer.

## Teori

### Casebasert undervisning

Caseundervisning er, ifølge Brown og Atkins (1990, s. 66, i Lycke, 2016), «basert på situasjoner som oppstår i reell yrkesutøvelse eller profesjonell praksis. Casebeskrivelsene skal gi muligheter for å utvikle forståelse for utfordringer man møter i praksis, og gi innsikt i kompleks problemløsning» (s. 176). Å jobbe med caser i undervisningen kan være et bidrag til å se teori og praksis i sammenheng (Lycke, 2016). Ifølge Merseth og Lacey (1993) kan virkelighetsnære caser utfordre studentene til å utforske kompleksiteten i ulike fysiske situasjoner som kan oppstå. Som de videre påpeker, kan teoretisk spesifiserte caser blant annet også oppmuntre til å utvikle læreres, og i denne sammenhengen kommende veilederes, kunnskapsstrukturer (Merseth & Lacey, 1993).

Casen som brukes i undervisningen, kan utformes på flere ulike måter, og kan være «en faktisk eller en konstruert situasjon 'fra virkeligheten' med et problem som skal løses eller en beslutning som skal fattes» (Lycke, 2016, s. 176). En får blant annet muligheten til å studere en situasjon fra et objektivt ståsted, noe som kan gi tid og rom for refleksjon og ettertanke fordi en ikke står fysisk midt oppe i situasjonen, og må løse den der og da. En får tid til å kunne se flere muligheter og løsninger, noe som kan være til

hjelp når en senere kan oppleve å stå i en lignende situasjon i det «virkelige liv» (Merseth & Lacey, 1993).

Casemetodikk blir anvendt på ulike måter innen utdanningssektoren. Alle med sikte på å gi gode og relevante eksempler fra studentenes praksis (Ulvik et al., 2020). Ifølge Merseth (1996 i Ulvik et al., 2020, s. 659) er det tre ulike formål med å bruke caser i lærerutdanning: «First, to explore complex and messy problems, second to work as examples and third to stimulate personal reflection» (s. 659). Altså skal arbeidet med casene bidra til å utforske problemstillinger som kan fremstå som komplekse, eksemplifisere situasjoner fra praksis og øke refleksjon og bevissthet hos studentene. Veiledere står ofte overfor komplekse problemstillinger, noe vi erfarer at studentene formidler gjennom utdanningsløpet. De må ta ulike hensyn med tanke på hvem som er veisøker, opptre profesjonelt, ofte samtidig med det å skulle være en kollega og et medmenneske. Slik vi har erfart det som undervisere, har vi reflektert over viktigheten av å tilrettelegge for undervisning der studentene får øve på å møte og diskutere slike komplekse problemstillinger og på den måten få et reflektert forhold til å opptre i ulike veiledningssituasjoner. Lycke (2016) viser til Schwartz og Webb (1993) og skriver videre:

Caseundervisning gir i liten grad konkrete anvisninger for hvordan komplekse saksforhold skal håndteres, men ønsker bevisstheten og stimulerer til refleksjon over aspekter ved praksis der det ofte ikke er en løsning, men heller et dilemma som skal avveies. (s. 177)

Å ta utgangspunkt i egen praksis og praksisnære problemstillinger i veilederutdanningen er ikke nytt for oss, slik vi nevnte innledningsvis når vi beskrev læringsformene i veilederutdanningen ved HVL. Lauvås, Lycke og Handal (2016) vektlegger den enkeltes praksisteori og skriver at det i veiledningen nå tas «utgangspunkt i konkrete, praktiske situasjoner fra det daglige arbeidet» (s. 40). Ifølge Kjellén, Lundberg og Myrman (2008) finnes det ulike typer caser, som de definerer som «skrivebordscase», «bibliotekscase» og «fältcase» (s. 2). Vi har tatt utgangspunkt i en skrivebordscase (Kjellén et al., 2008; Lycke, 2016) der vi selv som faglærere, med vår bakgrunn fra ulike deler av praksisfeltet og veiledning som fagfelt, har utformet casene som studentene har jobbet med. Det innebærer «samlade erfarenheter och kunnskaper inom det aktuella området och beskriver alltså en situation som kan tänkas ha inträffat,

inte en virkelig hendelse» (Kjellén et al., 2008, s. 2). Dette differensierer seg derfor fra en autentisk case eller problemstilling fra studentenes veilederpraksis, slik Lauvås, Lycke og Handal (2016) skriver, samt hvordan en «fältcase» (Kjellén et al., 2008, s. 2) utarbeides med utgangspunkt i virkelige hendelser.

Ved å benytte faste caser i undervisningen, ønsket vi å komplementere det å jobbe med studentenes egne problemstillinger og caser med et mer fokusert blikk på det veiledningsfaglige. Våre erfaringer har vært at studenter ofte blir opptatt av den konkrete situasjonen eller problemstillingen det gis veiledning på, og vi ville derfor utforske hvordan vi kunne bruke andre tilnærminger til undervisningen. Caser bør utformes slik at de kan engasjere studentene, gi god informasjon og være realistiske, og kan både være av relativt enkel form, med en tekst, eller mer omfattende. At problemstillingene i casen oppleves reelle og autentiske, er viktig (Lycke, 2016). Gjennom artikkelen utforsker vi hvorvidt dette kan være et bidrag til utvikling av veilederstudiene videre.

## Teori og praksis

I denne delen ønsker vi å se nærmere på hvordan teori og praktisk utførelse kan henge sammen og utfylle hverandre. I HVLs profesjonsrettede veilederutdanning legges det opp til at studentene skal få god kjennskap til, og innsikt i, relevant teori for å kunne bli mer oppmerksomme på og bevisste sin rolle som veiledere og bidragsytere til utvikling av profesjonsfellesskapet ved en skole eller barnehage (Høgskulen på Vestlandet, u.å.). Tanken er at teori, kombinert med praktisk erfaring vil gi dem en dypere innsikt i de ulike tilnærmingene til veiledning, og derigjennom trygge studentene i å benytte dem i sin egen veiledningspraksis.

Caser basert på teori kan, som vi har vært inne på, oppmuntre studentene til i «trygge former» å få tid til å reflektere over – og utvikle – egne kunnskapsstrukturer (Merseth & Lacey, 1993), og muligens gjennom dette også sin veiledningspraksis. Diskusjonen mellom teoriens relevans for praksis og praksisens relevans for teorien er ofte diskutert i forbindelse med profesjonsutøvelse. Vi vil kort relatere dette til bruken av caser – og legge til rette for refleksjon rundt teoretiske problemstillinger.

Kvernbekk (2011) påpeker at teori som begrep er et av de mest diskuterte emnene innenfor pedagogikken. Hun stiller dette feltet opp mot praksis og spør blant annet hva som er mest sentralt: teori eller praksis.

Konklusjonen hennes er at begrepene på mange måter utfyller hverandre, og at det som for mange oppleves som et gap mellom teori og praksis, ikke nødvendigvis er et problem. Det er i dette rommet at refleksjon kan skje. Hun er også opptatt av at teori ikke blir en nøyaktig oppskrift, og at det er praktikerne som selv bør få avgjøre hva de ønsker å benytte, men de må også ta ansvaret for sine valg. Som hun sier: «De kan la seg informere av teori, men ikke diktere» (Kvernbekk, 2011, s. 23). Overført til profesjonsrettet veiledning kan en trekke noen paralleller til denne teori- og praksisdiskusjonen. Veileder oppfordres i sin veiledningspraksis til å basere sin veiledning på tilnærminger og veiledningsstrategier med utgangspunkt i teori, og bør i sin veiledningspraksis være i stand til å velge ut og benytte strategier med utgangspunkt i det som oppstår i veiledningssituasjonen der og da.

Som vi har sett, argumenterer Merseth og Lacey (1993) for at det å jobbe med relevante og praksisnære caser, kan utvikle studentenes evner til å kunne analysere og kritisk vurdere ulike situasjoner og lære seg problemløsning. Det at veiledningsstudentene får en teoretisk innføring til veiledning kombinert med at de får øve seg, blant annet gjennom casebasert arbeid, kan føre til at de får se, og «kjenne på» utfordringer de kan møte. Dermed kan de få muligheten til å forberede seg på situasjoner som kan oppstå, ikke bare lese eller høre om dem.

Ifølge Grimen (2008) finnes det to klassiske modeller med tanke på forståelsen av forholdet mellom teori og praksis. Først den eldste som «betrakter praktisk kunnskap som *anvendelse* av teori», og den andre som sier at «teoretisk kunnskap flyter på et *underlag* av praksis» (Grimen, 2008, s. 75). Førstnevnte har teorien som den primære kunnskapen, mens den andre modellen vektlegger den praktiske kunnskapen som primær. Grimen (2008) viser til at det er utfordringer med begge modeller, eksempelvis er det teorier som i liten grad bør eller kan omsettes til praksis, og det eksisterer praksis som i mindre grad er begrunnet av teori. Han konkluderer med at kunnskapsgrunlaget profesjoner har, er et sammensatt fenomen (s. 84), hvor yrkesutøveren, her læreren i skole eller barnehage, innehar både teoretisk, praktisk og erfaringsbasert innsikt. Kunnskapen kan artikuleres, bli lært, kritisk gransket og overført mellom mennesker (Grimen, 2008). I en casebasert diskusjon eller samtale kan studenten utfordres til å finne frem egen kunnskap og erfaring, i tillegg til å kunne reflektere over egne følelser og verdier (Merseth & Lacey, 1993).

I veiledning der veiledningssamtalen blir til her-og-nå, og der utfordringer kan forandre seg fra én situasjon eller kontekst til en annen, vil det kunne kreve at veileder er i stand til og er forberedt på å håndtere det usikre. Som Larsen (2011) skriver, kan uforutsette og ukjente situasjoner dukke opp i veiledning. Dette kan vanskelig planlegges av veilederen. Derfor er «en av forutsetningene for god improvisasjon i profesjonell sammenheng å ha mot og vilje til å lytte, og til å være ydmyk ovenfor samhandling – for det uforutsette, for det som ennå ikke er skapt, men som kan bli til gjennom aktiv lytting og samspill» (Larsen, 2011, s. 56). En vet aldri helt hva som kan dukke opp underveis i samtalen, og det å kunne bære samtalen basert på egen erfaring, kombinert med veiledningsfaglig viten, bør være viktige elementer for en veileder. Veileder må reflektere kritisk over premissene for egen veiledningspraksis (Larsen, 2011, s. 56). Utvikling i rollen som veileder krever også at «erfaringer blir bearbeidet på et mer prinsipielt nivå» (Østrem, 2015, s. 119). Her ser vi potensial for at arbeid med caser kan være et viktig bidrag i veilederutdanning.

## **Planlegging av undervisningen og bruk av en fastlagt case**

Som nevnt har artikkelen utspring i et forsknings- og utviklingsarbeid vi gjennomførte høsten 2022. I denne delen vil vi redegjøre for hvordan og hvorfor vi har utviklet undervisningen knyttet til å bruke en fastlagt case.

### **Informanter**

Etter siste studiesamling gjennomførte vi et kvalitativt semistrukturert intervju (Tanggaard & Brinkmann, 2020) med to av studentene for å få innsikt i deres erfaringer med undervisningsformen. Vi planla for, og hadde fått samtykke fra, flere studenter som ønsket å bidra med intervju i prosjektet, men da intervjuet skulle gjennomføres, var det kun to studenter som møtte opp til avtalen. Studentene hadde fått muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet, samt signert samtykkeskjema. Prosjektet ble meldt til og godkjent av Sikt. Både i forkant, underveis og i etterkant av intervjuet presiserte vi overfor studentene at deltakelse er frivillig, og at det ikke ville påvirke dem negativt dersom de trakk seg fra intervjuet. Vi understreket at det ikke hadde betydning for vurderingsgrunnlaget. Til tross for dette opplevde vi at kun to informanter deltok, noe som ble en utfordring med

tanke på reliabilitet. Vi ser i tillegg en risiko for at de to informantene kan ha svart det de tror at vi ønsker å høre, og at de modifierer svarene sine. Det kan også være tilbakemeldinger som studentene ikke ønsket å gi oss som emnets faglærere. Tilnærmingen vår er derfor teoretisk i denne teksten fremfor empirisk. Studentenes erfaringer og refleksjoner er deres opplevelser, og vi vil dra inn sitater fra studentene i drøftingen for å eksemplifisere studentrefleksjoner.

## Valg av case

De to fastlagte casene ble utformet som skriftlige fortellinger om en praksisrelatert situasjon der studentene i sine samtaler måtte anvende de tre ulike teoretiske tilnærmingene som vi viste til innledningsvis. Som Lycke (2016) skriver, kan det i «caseundervisning ... passe med en avgrenset situasjonsbeskrivelse med utfyllende materiale» (s. 184). I og med at dette var en avgrenset læringsaktivitet, som en del av den øvrige undervisningen, lagde vi to caser. Vi utformet en skolerettet og en barnehagerettet case da det er studenter fra begge felt på studiet. Det var viktig at situasjonen beskrevet i casene var gjenkjennbar og relevant for studentenes arbeidshverdag. I forkant av casearbeidet hadde vi en grundig teoretisk gjennomgang i form av forelesning, diskusjoner og ferdighetstrening, og gjennom dette, kombinert med praktisk casearbeid, Med dette ønsket vi å bevisstgjøre studentene på hvilke muligheter og eventuelle begrensninger de ulike tilnærmingene kan bidra med i en veiledningssituasjon. Fremfor å bruke ulike caser fra hver samling, valgte vi å bruke en fastlagt case som fulgte studentene gjennom de tre studiesamlingene.

Som nevnt har vi erfaringer med at studentene bruker mye tid på å sette seg inn i problemstillinger som blir presentert i veiledningsøvelsene, og vi ønsket å ha mer fokus på selve veiledningsteorien fremfor saken. I andre læringsaktiviteter får studentene øvelse nettopp i dette – ulike problemstillinger – mens situasjonsbeskrivelsen her kunne være kjent fra gang til gang. Denne skrivebordscasen (Kjellén et al., 2008; Lycke, 2016) var utformet på forhånd og ble et kjent element i undervisningen. Med denne typen case var tanken at studentene skulle få mer tid til refleksjoner og samtaler rundt det rent veiledningsfaglige, uten å ha fokus på den enkelte problemstilling. Vi vil videre diskutere hvilken rolle casebasert undervisning, med dette som bakgrunn, kan bidra til å utvikle veilederutdanningene.

*Case barnehage:*

Du skal veilede din nyutdannede kollega, eventuelt en studentgruppe i praksis.

Barnegruppen du har jobbet med har vært ganske få og hatt gode relasjoner mellom hverandre. Det har vært lett å få i gang ulike aktiviteter og barna har som oftest vært positivt til ulike gruppeaktiviteter og turer som skjer i regi av barnehagen. Personalet har vært stabilt over lengre tid.

Denne høsten har det kommet tre nye barn i din gruppe og dynamikken har endret seg innad i den. To av de nye barna har noen utfordringer med å finne sin plass og leker flere ganger for seg selv. I personalet har dere fokus på dette og jobber med å inkludere alle i aktivitetene og den spontane leken mellom barna. Dere har delt dem opp i mindre grupper og forsøker å veksle på hvem som er i disse gruppene. Dette gjør noe med gruppen som helhet, og dere har opplevd mer uro og usikkerhet blant barna. Ved et par anledninger har foreldrene til en av de nye barna gitt uttrykk for at barnet deres ikke trives og har sagt at hen ikke ønsker å gå i barnehagen.

Den nyutdannede/studenten har uttrykt at dette er utfordrende å møte barna på dette og håndtere de situasjonene som oppstår. I gruppeaktiviteten barna hadde sammen en formiddag ble dette særlig utfordrende, da det nye barnet ikke ble inkludert, begynte å gråte og protestere høyløyt. Den nyutdannede/studenten grep inn for å snakke med og trøste barnet, samtidig som hen forsøkte å ivareta de andre barna. Det var vanskelig å ta hensyn til de ulike barnas behov samtidig.

Hen synes situasjonen var veldig krevende og hadde behov for å lufte tankene sine i ettertid.

**Figur 1.** Case fra barnehage

*Case skole*

Du skal veilede din nyutdannede kollega, eventuelt en studentgruppe i praksis. Trinnet på skolen har til nå vært positive til læring – og det har til nå vært et godt og positivt sosialt læringsmiljø på trinnet. De fleste elevene trives med skolearbeidet, og mange fremstår som pliktoppfyllende. Trinnet har hatt godt ord på seg fra de startet på skolen, og er generelt godt likt av lærerne.

I det siste tiden har man derimot lagt merke til noen mindre endringer i læringsmiljøet på trinnet. Flere konflikter og nye utfordringer med tanke på atferd. Blant jentene har det begynt å ulme, og det ser ut til at det er i ferd i å utkrystallisere seg en «leder» som ikke alltid har de beste intensjoner. Flere jenter har kommet og klaget over at de blir holdt utenfor – og at det skjer «ting» på TikTok og Snap som de ikke får ta del i – og hvor saker og ting avtales uten at de får greie på det. For guttenes del, er det mer krangling og til dels slåssing rundt hvem som «har rett til» fotballbanen på hvilket tidspunkt.

Disse ulmende konfliktene begynner nå å gjøre seg gjeldende i undervisning og i trinnmiljøet forøvrig. Flere av lærerne på trinnet, deriblant en nyutdannet kollega, har fått henvendelser fra noen bekymrede foreldre som opplever at barna deres flere ganger den siste tiden har vegret seg for å gå på skolen.

I norsktimen i dag, toppet det seg; to av guttene smalt sammen ved en stasjon slik at pulter og PCer ble slengt i gulvet. Temperaturen var høy og ukvemsordene satt løst. Da læreren/studenten grep inn, måtte vedkommende bruke krefter for å få kontroll. En av kamphanene truet læreren/studenten og forsøkte å klore hen. Det tok mye tid og krefter for læreren/studenten å roe gemyttene igjen. På personalrommet kom den store «skjelven», og vedkommende hadde behov for å lufte tankene sine.

**Figur 2.** Case fra skole

## Diskusjon

### Casebasert undervisning som bidrag i veilederutdanningene

Da vi startet å jobbe med å utvikle casene som grunnlag for undervisningsøktene disse skulle brukes i, var det med ønske om å bidra til at studentene skulle tilegne seg innsikt i hvordan teori og praksis henger sammen. Som nevnt er dette en metode å jobbe på som gjør at studentene kan utforske komplekse problemstillinger (Merseth & Lacey, 1993). Vi ble imidlertid oppmerksomme på at en slik metodikk også kunne gi bidrag utover dette, som omhandlet å systematisere kunnskap, få et helhetsblikk og at det veiledningsfaglige kan tre tydeligere frem. Likeledes erfarte vi at studentene så en sammenheng mellom tilnærmingen de valgte inn i veiledningen, og hvordan det mulige utfallet kunne utvikle seg. På denne måten fikk de anledning til å reflektere mer inngående over hvordan ulike spørsmålsformer kunne påvirke veiledningens forløp og kvalitet. De fikk en mer objektiv vinkling inn på saken, noe som kan ha gjort dem mindre sårbare for evaluering, i tillegg til at de kan ha fått mulighet til å være åpne for å se flere mulige veier inn i casen og veiledningsrommet den kan føre til, slik Merseth og Lacey (1993) blant annet påpeker.

I etterkant kan vi imidlertid stille spørsmål ved om det at casen er utformet av oss faglærere, kan ha gitt refleksjonsøvelsene et noe instrumentelt tilsnitt. Caser kan, som vi har vært inne på, være en mulighet for å la teori møte praksis. Studentene kan benytte seg av forskning og teoretisk basert viten i sine analyser av hendelsene beskrevet i casen. Det er likevel sentralt at dette ikke blir en for instrumentell øvelse. Det er viktig at teori ikke blir sett på som et verktøy for å løse utfordringer av praktisk art, men at man ved å se teori og praksis i sammenheng, der det ene kan bidra til å belyse det andre, vil kunne oppnå en mer helhetlig forståelse av sin egen praksis.

Dette kan muligens føre til en mer bevisst holdning til de valgene en tar i det daglige virket. I denne sammenheng kan vi vise til Kvernbekk (2012) som uttrykker at det gjerne er i gapet mellom teori og praksis at refleksjon kan skje.

### **Systematisert kunnskap og helhetsblikk**

Vi har erfaringer med at studentene tilegner seg en forståelse av sin praktiske kunnskap gjennom teorien, altså at de anvender denne og vurderer «hvilke elementer som er passende for situasjonen» (Grimen, 2008, s. 75). Kunnskapsgrunnlaget som veileder er sammensatt, og hvordan teorien skal forstås og omsettes i praksis, krever ulik innsikt.

Underveis i arbeidet med casen opplevde vi at studentgruppene ved enkelte anledninger stoppet opp og gikk «tom» for spørsmål de mente de kunne stille for å skape gode refleksjoner hos veisøker(e). Dette ble spesielt merkbart på den første samlingen da handlings- og refleksjonsstrategien var i fokus, og studentene kun skulle løse veiledningssituasjonen i casen med dette som utgangspunkt. Her hadde vi til nå kun hatt fokus på handlings- og refleksjonsstrategien, og studentene kjente derfor lite til de to øvrige tilnærmingene på dette stadiet. I løpet av undervisningen trakk de frem at de opplevde det som begrensende å kun ha en veiledningsfaglig tilnærming, og at det kunne bli vanskelig for dem å støtte veisøker i å komme videre mot mulige løsninger gjennom veiledningssamtale kun basert på denne tilnærmingen.

Til sammenligning opplevde studentene at de på den siste samlingen, der de opprinnelig skulle anvende gestaltveiledning, automatisk trakk inn andre tilnærminger i veiledningen. En større bevissthet på begrensninger med gestaltveiledning som perspektiv ble med dette tydeliggjort, og studentene fikk erfare kompleksiteten som kan oppstå i veiledningssituasjonen, og mulighetene og eventuelle begrensninger de ulike veilednings-tilnærmingene kan by på. Dette kommer eksempelvis til uttrykk i begge informantenes refleksjoner over læringsaktivitetene:

Denne type – å ta utgangspunkt i denne casen – ga meg mer klarhet i både forskjellene, men og tydeligheten i disse tre type veiledningsformene som vi har hatt. Det har vært veldig avklarende for min del, det har det ... omrammet det veldig greit. Ting lettere å henge på knagger og sette det i system for du kan – relatere det til jobb igjen, sant? Det er matnyttig. (Student A)

... jeg føler en viss form for kontroll, det er ikke alltid det passer å stille spørsmålene, og da er det godt å vite at det ikke er feil. Og det har vi jo snakket om i dag også – vi skulle jo snakke om gestalt, men vi trakk jo inn de andre og vi føler jo at det mangler noen der så, hovedpoenget vil jo være å bringe frem noe nytt, sant. (Student B)

Student A er videre klar på at arbeidet med casen har bidratt til en tydelighet og en måte å systematisere kunnskapen på. Ved å jobbe med en og samme case gjennom hele semesteret har studentene fått tid og ro på seg til å reflektere over og bli seg bevisst hvilke muligheter og eventuelle begrensninger de ulike teoretiske perspektivene på veiledning kan medføre. Slik kan veiledere utvikle en økt bevissthet om de ulike retningene en veiledningssamtale kan ta, noe som kan fremme veisøkers mulighet til å utforske sin problemstilling gjennom bred og autentisk refleksjon:

Og vært tydelig, gjerne ikke bevisst, men det var veldig tydelig, at vår rolle eller i hvert fall min rolle som veileder; hva skal jeg se etter, hva skal jeg luke ut. Jeg tenker casen har vært med på å sette dette i system for min del. (student A)

Den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg gjennom studiet, har blitt satt i system og har gitt dem overblikk. Veiledningssamtalen kan utvikles ut fra den problemstillingen som er presentert, basert på de samtalene som utspiller seg her og nå, og veiledningstilnærmingen en velger å innta. Disse erfaringene kan åpne for forståelsen av kompleksiteten i veiledning, og for erkjennelsen om at en veiledningssamtale basert på teori og faglighet, og med støtte i flere veiledningstilnærminger, vil kunne bistå veileder i sin praksis. Dette kan vi se opp mot det Karlsen (2011) skriver om at det er nødvendig å ha et flerdimensjonalt blikk på veiledning for å kunne møte veisøkeren og dennes behov.

På denne måten kan studentene rustes til å håndtere det uforutsigbare og improvisasjonsbaserte i veiledningen, samtidig som de ivaretar profesjonalitet. Det kan skape rom for å innta metaperspektivet for å se helheten i veiledningstilnærmingene, før de beveger seg tilbake i rommet sammen med veisøkeren. Kvernbekk (2012) understreker i denne sammenheng at teori og praksis ofte utfyller hverandre, men at det er viktig at praktikerne ikke blir for bundet av en spesifikk oppskrift, slik at de kan bli inspirert av ulike tilnærminger i sin praksis, og blant annet ta mer bevisst ansvar for egne valg. I veiledning, kan det bety at veilederne bør se mulighetene

veiledningsteori og de ulike veiledningstilnærmingene kan bidra med for å styrke selve veiledningssamtalen.

### ***Et metaperspektiv på egen veilederrolle***

I løpet av undervisningen erfarte vi videre at studentene, til tross for samme utdannings- og yrkesfaglige bakgrunn, oppdaget at de ville ha valgt ulike veier inn i veiledningen. De tolket utfordringene i casen forskjellig, og med det hva de mente ville være mest sentralt å trekke frem og ha fokus på. Dette førte til gode samtaler om veilederens rolle sett i henhold til hvor mye veilederen «styrer» veiledningssamtalen, og med det hvor mye vi lar veisøker få «styre» og «eie» samtalen, slik en i teorien vet at det bør være.

Dette er interessant sett i henhold til det Merseth og Lacey (1993) trekker frem når de argumenterer for at casejobbing kan utvikle studentenes evner til å kunne analysere og kritisk vurdere ulike situasjoner, og hvordan de kan eller bør løses. Vi tenker at her fikk studentene virkelig «kjenne på kroppen» hvor forskjellig man kan se på «virkeligheten», og hvordan det også kan påvirke dem som veiledere. Refleksjonen rundt veisøkers rolle i veiledning kom, slik vi oppfattet det, tydeligere frem for dem. En kan jo spørre seg om en mer teoretisk tilnærming kunne ha gitt dem den samme kunnskapen, men vi tenker at teorien her i stor grad ble understøttet av den praktiske erfaringen studentene gjorde seg i møte med de ulike løsningene som fremkom under casediskusjonen. Studentene reflekterer også over dette i intervjuet. En kjent case fører til frigjøring av tid til å jobbe med det veiledningsfaglige, mer enn til å analysere problemstilling og fokus:

Jeg tror det er lettere å få et klarere blikk på veilederrollen når du har den samme casen. Da slipper du å grave deg ned i en ny case, bruker veldig tid og energi på det, istedenfor at du ok sist jobba vi sånn, og nå kan vi jobbe sånn; faktisk kan utforske veilederrollen mer... (Student B)

Tradisjonelt sett har vi i vår undervisning jobbet med praktiske veiledningsøvelser basert på egne erfarte problemstillinger som studentene bringer med seg inn. Vi har da erfart at det ofte blir mer fokus på den enkelte students utfordring der og da – og veiledning rundt dette, mer enn å kunne metasamtale rundt ulike måter å løse veiledningen på sett ut fra ulike veiledningstilnærminger – og hvordan selve veiledningssamtalen kan utvikle seg med utgangspunkt i ulike måter å møte utfordringen på. Både

vi og studentene har i denne sammenheng opplevd at tiden som er gitt til metasamtaler rundt veiledningen, kan bli litt for knapp.

Studentene kommenterte at de gjennom arbeidet med en fastlagt case fikk bedre rom og tid til metasamtalen, og til å reflektere over veiledningssamtalen som helhet gjennom å kjenne casen fra før. På den annen side vil de gjennom å veilede hverandre med bakgrunn i egne problemstillinger muligens få mer direkte trening i spørsmålsstilling og å løse veiledningssituasjonen som oppstår der og da. Vi har tenkt på om det å kombinere disse to øvelsesmulighetene kan bidra til en helhetlig tilnærming for å støtte studentene i å prøve ut noe av teorien de har lært i en mer praktisk sammenheng. Den egenerfarte problemstillingen kan gi rom for konkret trening i å løse en veiledningssituasjon her og nå, mens en case kan gi dem muligheter for en dypere refleksjon over det veiledningsfaglige, og gi dem tanker om hvordan ulike måter en veiledningssituasjon, basert på ulike veiledningsstrategier og valg av fokus i veiledningen, kan føre dem.

Ved å se egen praksis i lys av teori kan studentene benytte seg av hverandres erfaringer gjennom ulik forståelse av casen og hvordan denne kunnskapen kan komplementere deres egen kunnskap:

... har dere liksom åpnet opp veldig for refleksjon – og det tenker jeg at det er da vi lærer, og – det er jo liksom sånn som jeg sier hvis jeg hadde hatt eldre studenter – det er ikke vi som skal lære deg dette, det er du som skal lære det selv – i hodet ditt – du må gjøre det selv. Det synes jeg vi har gjort nå – på en god måte som har gitt tid – for at hvis det blir for mye så klarer ikke jeg å reflektere på den måten som jeg har gjort nå da.  
(Student B)

Refleksjonen fra studenten knyttet til å få bedre tid til å gå i dybden og til å utforske de teoretiske perspektivene nærmere, viser at dette kan gjøre studentene tryggere sett i henhold til egen veilederrolle. Informantene våre mener at de blir bedre kjent med spørsmålstypene, i tillegg til å styrkes i å lytte til andres tanker og meninger om hvordan den reelle veiledningssituasjonen kunne ha vært, og at de dermed kan være bedre rustet i møtet med reelle veiledningssituasjoner.

Når vi går tilbake til Merseeth (1996, i Ulvik et al., 2020, s. 659) og formålene med casebasert undervisning, ser vi at studentene gjennom læringsaktivitetene har fått mulighet og rom til å utforske kompleks tematikk, som veiledere ofte står overfor. De har stilt seg utenfor den enkelte situasjonsbeskrivelsen og får muligheter til å drøfte hvilke tilnærminger de skal ha til veiledningen, og hva som begrenser og muliggjør. Casen er også med

på å eksemplifisere praksis og hva veilederen møter. Studentene viser også i intervjuet personlig refleksjon og innsikt i hvordan veilederrollen utøves.

## Avslutning

Potensialet for å utvikle et metaperspektiv på egen veilederrolle gjennom arbeid med casebasert undervisning i kombinasjon med andre læringsaktiviteter, vil være spennende å utforske videre. Dette forsknings- og utviklingsprosjektet har gitt oss som faglærere og forskere ny innsikt i hvordan studentene lærer gjennom casebasert undervisning, og vi har gjort oss noen erfaringer med hvilke bidrag denne arbeidsformen kan ha inn i veilederutdanningene. Gjennom egne erfaringer i løpet av prosjektet, teori og refleksjoner fra to studenter har vi dannet et utgangspunkt for hvordan casebasert undervisning kan være en del av veilederutdanningen. Samtidig som arbeidsformen kan bidra til å se sammenhenger mellom ulike tilnærminger og teori og egen veilederpraksis, har denne måten å jobbe på også potensial til å utvikle studentenes metaperspektiv og helhetsblikk på veilederrollen.

Som grunnlag for dette studiet valgte vi faglærere denne gangen å utforme de to casene som ble brukt for å belyse de ulike veiledningsperspektivene i dette studiet. Vi har reflektert over hvorvidt det å ta utgangspunkt i caser utarbeidet av studentene selv, basert på egne erfaringer fra deres profesjonelle hverdag, ville ha gjort refleksjonene og læringen deres enda mer relevant og nær deres roller som veiledere i det daglige virket. Alternativt kan vi vurdere om vi bør trekke flere ulike, fastlagte caser inn for å skape et større spenn i mulige utfordringer en veileder for nyutdannede, eventuelt en praksislærer, kan komme ut for. Her er det flere muligheter for videreutvikling og også behov for mer forskning. Prosjektet har gjort oss nysgjerrige på læringsformen og gitt oss innsikt i relevansen dette kan ha for studentene og utøvelse av veilederrollen.

## Forfatterbiografier

**Jessica Vogt** er høgskolelektor i pedagogikk ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. Hun underviser i grunnskolelærerutdanningen (GLU) og i veiledningsstudiene for praksislærere og veiledere for nyutdannete lærere ved høgskolen på Vestlandet. I tillegg er hun tilknyttet de

regionale utviklingsordningene og kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis.

**Oda Notevarp Paulsen** er høskolelektor i karriereveiledning ved institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag. Hun underviser i ulike videreutdanninger i karriereveiledning og veiledning. Hun har også skrevet og gitt ut boken *Karriereveiledning og arbeidsinkludering. Teorier og praksis*.

## Referanser

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Høgskulen på Vestlandet. (u.å.). *Emneplan VEI801 Profesjonsrettet veilederutdanning, veiledning i barnehage og skole, grunnemne*. HVL. <https://www.hvl.no/studier/studieprogram/emne/2022/vei801>
- Karlsen, T. J. (2011). Forhold av betydning for veilederens delaktighet i veiledning. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 19–32). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 50–67). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lycke, K. H. (2016). Problembasert læring, caseundervisning og prosjektarbeid. I H. I. Strømso, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning* (s. 171–191). Cappelen Damm Akademisk.
- Kjellén, B., Lundberg, K. & Myrman, Y. (2008). *Network for Case Methods Learning – Att skriva case*. Rapporter från Rådet för högre utbildning. <http://hdl.handle.net/2077/18159>
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre skole*, (2), 20–25. <http://utdanningsforskning.no/artikler/2011/filosofisk-om-teori-og-praksis/>
- Kvernbekk, T. (2012). Argumentation in theory and practice: Gap or equilibrium? *Informal Logic*, 32(3), 288–305. <https://doi.org/10.22329/il.v32i3.3534>
- Merseth, K. K. & Lacey, C. A. (1993). Weaving stronger fabric: The pedagogical promise of hypermedia and case methods in teacher education. *Teacher and Teacher Education*, 9(3), 283–299. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(93\)90044-H](https://doi.org/10.1016/0742-051X(93)90044-H)
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2020). Interviewet: samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard (Red.), *Kvalitative metoder. En grundbog* (s. 33–63). Hans Reitzels Forlag.
- Ulvik, M., Eide, H. M. K., Eide, L., Helleve, I., Jesen, V. S., Ludvigsen, K., Roness, D. & Torjussen, L. P. S. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study. *Professional Development in Education*, 48(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Østrem, S. (2015). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.



# **Mangfold og nyskaping i profesjonsfaglig veiledning**



## ARTIKKEL 4.1

# Profesjonslæring for nye lærere gjennom kollektive læringsprosesser

Anne Grete Lindahl<sup>1</sup>, Tone Søs Kjærnes<sup>2</sup>, Magne Skibsted Jensen<sup>1,3</sup> og Geir Luthen<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Østfold; <sup>2</sup>Kirkeparken videregående skole; <sup>3</sup>Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** In this study, we aim to investigate how newly qualified teachers in upper secondary education value a professionally oriented continuing education program on their understanding of key aspects related to the process of becoming and being a teacher. The backdrop for this investigation is a collaborative initiative, known as Decentralized competence development (Norwegian acronym: Dekomp), between a county council and a teacher training college. The text aims to contribute insights into how professional and organizational factors shape teachers' perceptions and considerations when engaging in such a continuing education program. Furthermore, it delineates the reciprocal relationship between teachers' experiences and the evolving nature of the program's arrangements throughout the process. Our research strategy is action research. Our findings imply that newly qualified teachers disapprove of long theoretical performances, while they appreciate group sessions and meet like-minded teachers.

**Keywords:** newly qualified teachers, professional development, collective learning, action research, reflection

## Introduksjon

I møte med skolen vil kollektive arenaer for læring være en viktig del av nyutdannede læreres profesjonslæring. I læreplanverket Kunnskapsløftet 2020 er det profesjonelle samarbeidet og den kollektive læringen fremhevet i overordnet del. I kapittel 3.5 - Profesjonsfellesskapet og skoleutvikling står det: «Lærere som i fellesskap reflekterer over og vurderer planlegging og gjennomføring av undervisningen, utvikler en rikere forståelse av god pedagogisk praksis. Dette må gjøres med utgangspunkt i både profesjonens kunnskapsgrunnlag og grunnopplæringens verdigrunnlag» (Kunnskapsdepartementet, 2017b). Veiledningssamtaler i grupper med nyutdannede lærere kan være et bidrag for å styrke skolens profesjonsfellesskap og de nyutdannedes profesjonslæring (Tronsmo, 2020).

I den nyutdannedes første møte med lærerrollen og arbeidsplassen, er veiledning løftet frem som en viktig ordning av nasjonale myndigheter. Veiledning skal bidra til å utvikle, utvide, utforske og utfordre den nyutdannede lærernes sin profesjonelle kunnskapsbase slik at overgangen blir god (Ulleberg, 2014). Veiledning kan dermed bidra til å styrke den nyutdannede læreren i overgangen fra studium til profesjon. Samtidig vil veiledning bidra positivt til elevenes læring og trivsel (Ingersoll & Strong, 2011).

I den nasjonale strategien «Lærerutdanning 2025» er et av målene at lærerutdanningsinstitusjonene bygger gjensidig utviklende samarbeid med skolesektoren (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Et av områdene strategien fremhever i dette samarbeidet er nyutdannede lærere og deres deltagelse i skolens profesjonsfellesskap. Desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen (Dekomp) er et eksempel på samarbeidsordninger mellom lærerutdanningen og skolesektoren (Meld. St. 21 (2016-2017)). I regjeringens Strategi for Utdanningsforskning (2020–2024) vektlegges *kunnskapsmegling* som et sentralt begrep for samarbeidet mellom de som utvikler, de som formidler og de som bruker forskning om utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2020). I skoleåret 2021/2022 samarbeidet en høyskole og en fylkeskommune om et etterutdanningsprogram for nyutdannede lærere i videregående opplæring i regi av det nasjonale satsingsområdet Dekomp.

Vår studie tar utgangspunkt i tidligere forskning om reformer og utviklingstiltak i norsk utdanningssektor der profesjonsfellesskap, partnerskap og veiledning har en sentral plass (Kunnskapsdepartementet, 2017c). Evalueringen av Kunnskapsløftet (LK06) avdekket en rekke

svakheter både i styringen av reformen og i den lokale implementeringen (Reinertsen & Roos, 2021). Her viste det til liten grad av støtte og oppfølging fra skoleeier, og svake forbindelseslinjer mellom skoleeier og skoleledere på den ene siden, og mellom skoleledelse og lærerne på den andre siden (Aasen et al., 2012). Reinertsen og Roos (2021) understreker betydningen av profesjonsfellesskapenes evne til refleksjon over egne praksiser og kritisk vurdering for utvikling og læring. Sentralt i denne sammenheng er kunnskapsmegling og behovet for sammensatte og nye kunnskaper mellom ulike sektorer og aktører, og mellom teori og praksis i utdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017; Reinertsen & Roos, 2021). Vår studie er sentralt plassert i denne konteksten ved at vi tilrettelegger for kunnskapsmegling gjennom medvirkningsorienterte og kollektive læringsprosesser.

Gjennom etterutdanningsprogrammet «Profesjonslæring for nye lærere i fylkeskommunen» fikk nyutdannede lærere tilbud om å delta på fire heldags-samlinger som tematiserte sentrale sider ved lærerrollen som nyutdannede lærere kan oppleve som spesielt utfordrende. Tema for de fire samlingene var klasseledelse, vurdering, profesjonsfellesskap og profesjonsetikk. Etter påmelding fra den enkelte skole, omfattet samlingene lærere fra seks videregående skoler. Antall deltakere varierte fra 30 til 50 nyutdannede lærere tilknyttet ulike utdanningsprogram og flere fag, og de nyutdannede utgjorde derfor en heterogen gruppe. Veiledere fra de deltakende skolene var også med på samlingene. Representanter for skoleeier deltok i planlegging og evaluering. Vår studie tar utgangspunkt i dette etterutdanningsprogrammet.

Hver samling hadde en lik oppbygning, med en felles erfaringsutveksling som oppstart og deretter et faglig innlegg som utdypet samlingens tema. I etterkant av dette samlet de nyutdannede lærerne seg i grupper fra sin egen skole der de diskuterte problemstillinger tilknyttet det faglige innlegget, som i sin tur kunne fungere som veiledningsgrunnlag i den påfølgende veiledningsøvelsen, der lærerne var blandet i grupper på tvers av skolene. På denne måten gikk de nyutdannede lærerne fra det trygge, i grupper med kjente kollegaer, til det mer ukjente med lærere fra andre skoler i veiledningsøkten. Samlingen ble avsluttet med en plenumssamtale om erfaringer fra veiledningsøkten før deltakerne skrev en evaluering av dagen. I tiden mellom samlingene skulle deltakerne gjennomføre et arbeid på skolen tilknyttet temaene, med bakgrunn i et ønske om at samlingene, mer enn enkeltstående kursdager, kunne ses som en del av de nyutdannede lærernes hverdag.

Etterutdanningsprogrammet ble utviklet i tråd med den aktuelle fylkeskommunens rammeverk. Ettersom et viktig prinsipp i etterutdanningsprogrammet har vært at deltakerne selv skal være aktive, ble det lagt vekt på refleksjons- og veiledningsøvelser. I denne artikkelen undersøker vi hvordan de nyutdannede lærerne verdsetter å delta på samlinger, slik det kommer til uttrykk i innleverte tekster.

## Problemstilling

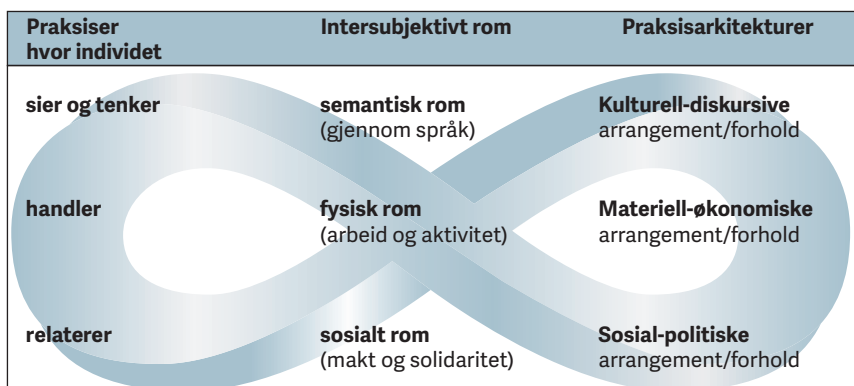
*Hvordan verdsetter nyutdannede lærere i videregående opplæring et profesjonsfaglig og kollektivt orientert etterutdanningsprogram?*

## Teoretisk rammeverk

Vi har latt oss inspirere av teorier om læring, utvikling og utprøving av sosio-kulturelle tilnærminger til veiledning, og har beveget oss i retning av å se og utvikle veiledningspraksiser som kollektive og systemiske læringsprosesser (Gjems 1995, Ulleberg & Jensen, 2017, Worum 2014). Teorien om praksisarkitekturer (Jakhelln et al., 2021) sin tilnærming til forholdet mellom praksis og teori og den kollektive orienteringen oppfatter vi som en ny og utvidet forståelse som passer godt til vår faglige posisjon. Teorien beskriver hvordan individ og system i en praksis kontinuerlig påvirker hverandre, og hvordan ulike arrangement/forhold knyttet til praksis hemmer eller fremmer det som skjer der. (Kemmis & Grootenboer, 2008). Ifølge teorien er en praksis situert og sosial og består av *ytringer, handlinger og relasjoner*. *Ytringer* er det som tenkes, sies og snakkes om, og former for forståelse innenfor praksisen. *Handlinger* er det som gjøres i praksisen og *relasjoner* er måter vi forholder oss til hverandre og omverdenen på (Jakhelln et al., 2021). Vår studie setter søkelys på hvordan de nyutdannede lærerne verdsetter et etterutdanningsprogram uttrykt gjennom deres skriftlige utsagn i etterkant av hver samling. Disse utsagnene kan knyttes til det som i teorien benevnes som *ytringer*. Som programansvarlige var vi lydhøre for oppfatningene de nyutdannede lærerne ga uttrykk for og gjorde stadig endringer i programmet som oppfølging av det de ytret seg om. Studien retter følgelig også oppmerksomhet mot hvordan dette påvirket rammene, innholdet og progresjonen i etterutdanningsprogrammet gjennom de fire samlingene.

Sjølie et al. (2021) løfter frem at en praksis ikke bare er bestemt av *ytringene, handlingene og relasjonene* til de individene som deltar i praksisen,

men at praksisen i tillegg holdes på plass av «noe». Dette «noe» kan være ulike strukturer, forhold eller ordninger som hemmer eller fremmer det som skjer i praksisen, og som har fått betegnelsen *arrangement*. Teorien definerer tre ulike typer arrangement: *kulturell-diskursivt arrangement*, *materiell-økonomisk arrangement* og *sosial-politisk arrangement* (Sjølie et al., 2021). *Kulturell-diskursivt arrangement* er forhold som påvirker det som sies og tenkes i praksisen. Dette kan muliggjøre eller hindre hva det snakkes om, hvilke diskurser som er mulige og hvordan man uttrykker seg innenfor praksisen, både gjennom daglig tale og faglig språk, som hos Kemmis (2022) betegnes som *ordinary language* og *specialist discourses*. *Materiell-økonomisk arrangement* er det som muliggjør og begrenser det som gjøres i praksisen, som blant annet kan omhandle økonomi og fysiske omgivelser. *Sosial-politisk arrangement* er ressurser som påvirker hvordan vi forholder oss til hverandre. Det kan være hvordan makt fordeles, hvilke sosiale normer som finnes og hva som kjennetegner relasjonene mellom aktørene i praksisen. I vår studie er de ulike arrangementene det faglige innholdet, gruppediskusjoner og veiledningsøvelser, samt de nyutdannedes forhold til de andre aktørene i samlingene. Evighetstegnet i figur 1 illustrerer hvordan praksis og praksisarkitekturer påvirker hverandre. I vår kontekst materialiserte dette seg i hvordan vi som programansvarlige endret organiseringen i samlingene på bakgrunn av de nyutdannedes ytringer. Vi har undersøkt de nyutdannede deltakernes verdsetting av etterutdanningsprogrammet ved å analysere og drøfte hvordan arrangementene påvirker og påvirkes av de nyutdannede lærerne. Vi belyser altså det gjensidige forholdet mellom praksiser og arrangement, slik det også er illustrert i figur 1.



Figur 1. Illustrasjon av teorien om praksisarkitekturer inspirert av Kemmis og Grootenboer (2008), hentet fra Lindahl og Ramberg (2021).

## Forskningsstrategi

Inspirert av problemstillingen om hvordan nyutdannede lærere verdsetter et profesjonsfaglig og kollektivt orientert etterutdanningsprogram, valgte vi aksjonsforskning som strategi. Aksjonsforskning dreier seg om å undersøke og utfordre praksiser på systematiske måter i tilknytning til bestemte og konkrete læringskontekster. Aksjon innebærer handling for å kunne forstå og forbedre system eller en praksis, og gjennom å undersøke denne praksisen kritisk, systematisk og offentlig trer forskningen frem (Feldman, 2007). Hiim (2010) ser aksjonsforskning i sammenheng med didaktikk, og viser til at forskningen har til hensikt å forbedre kvaliteten på utdanning, undervisning og læring. I vårt prosjekt knyttes aksjonsforskning til systematisk datainnsamling av deltakernes evalueringer på slutten av hver samling. Etterutdanningsprogrammet hadde en gjennomgående struktur som bestod av sløyfene planlegging, gjennomføring, evaluering og endring. Gjennom en medvirkningsorientert og lydhør tilnærming til deltakernes erfaring, kunne dermed forskerne kontinuerlig foreta positive endringer og forbedringer av etterutdanningsprogrammets innhold og organisering. Ulvik et.al (2016) viser til at handling og forskning, i sammenheng med datainnsamling i form av evalueringer, representerer muligheter, men også utfordringer. Vi vurderer det som en styrke i vår sammenheng at datainnsamlingen har foregått tett på deltakernes erfaringer med profesjonslæring, da ytringene fra de nyutdannede lærerne i evalueringene etter hver samling ga retning til å utvikle og endre etterutdanningsprogrammet underveis. Det er likevel relevant å være oppmerksom på at evalueringsformen kan påvirke hvordan informantene uttrykker seg og utdyper sine refleksjoner.

## Datainnsamling

Brevmetoden knyttes til aksjonsforskning i et metodologisk perspektiv, og hevdes å være en kvalitativ forskningsmetode som kan åpne opp for dypere refleksjon i en kollektiv kontekst (Carr & Kemmis, 1986; Egeberg & Bjørnsrud, 2024). Metoden går ut på at informantene, med utgangspunkt i egne erfaringer, skriver en tekst i form av et brev til forskerne. Hensikten er å åpne opp for dypere refleksjon over egen erfaring og utvikling innenfor et utvalgt tema i en kollektiv kontekst der informantene kan skrive ned sine erfaringer i ro og fred uten ytre påvirkninger (Sjøbakken, 2017). Metoden forutsetter skriftliggjøring og er svært avhengig av informantenes evne til å sette ord på sine erfaringer og dele dem med andre. En utfordring er

den manglende muligheten for å stille oppfølgingsspørsmål til det som fremkommer i brevene. I arbeidet med brevmetoden er valg av kategorier et middel for å skape oversikt og orden (Sjøbakken, 2017), og for avdekke mønstre som fremkommer i brevene. De nyutdannede lærerne ble ved slutten av hver samling oppfordret til å skrive en evaluering. Evalueringene var anonyme og ble skrevet for hånd i form av brev slik at de ga rom for individuelle refleksjoner rundt form, innhold, læringsutbytte og endringer. Intensjonen med evalueringene ble formidlet muntlig av de programansvarlige der de nyutdannede lærerne ble oppfordret til å begrunne sine utsagn. Informantenes brev ble gjennomlest av forskerne for å utvikle et helhetlig bilde av brevenes innhold.

## Etikk

I studien har vi ivaretatt forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016) for å avklare etiske dilemmaer, fremme ansvarlig forskning og forebygge uredelighet. Datamaterialet har blitt anonymisert i tråd med Personvernforordningen (GDPR). Videre har vi overveid etiske utfordringer i tilknytning til forskeres forforståelser og posisjoner, som kan påvirke våre forskningsfunn (Malterud, 2012). Tre av forskerne var programansvarlige for samlingene.

En styrke i vår studie er forskernes nærhet til informantene gjennom et helt skoleår. Vi har forholdt oss til de vitenskapelige og etiske prinsipper som gjelder for god forskning, dette til tross for det nære forholdet vi etter hvert utviklet til de nyutdannede lærerne, samt andre medvirkende deltakere. Nærheten som aksjonsforskningen gir oss til våre informanter og samarbeidspartnere representerer samtidig noen utfordringer knyttet til forskningsetikk. Vi ser at vår doble rolle som programansvarlige og forskere kan ha påvirket informantenes tilbakemeldinger, men gjennom at de ga sine tilbakemeldinger anonymt, mener vi at informantene ikke ble påvirket i urimelig grad.

Vi erkjenner at vår forskning vanskelig kan betraktes som verdifri (Luthen & Kolstad, 2018). Det er vi som forskere som har valgt forskningsspørsmål, teoretisk vinkling og metodologisk strategi. Som forskere er vi verken verdinøytrale eller ansvarsfrie, vi har en forståelse av de fenomener vi ønsker å undersøke. Vår forskning er praksisnær, det vil blant annet si at kunnskap og kompetanse som utvikles gjennom forskningen, skal kunne nyttiggjøres i den praksis vi forsker på. Vår teoretiske referanseramme kan også ha påvirket

våre tolkninger, og lagt føringer for både tematikk, forsknings- og analysetilnærming og hva som vektlegges i diskusjonsdelen i artikkelen.

Sentrale etiske utfordringer som vår forskning stilte oss overfor, var fenomener knyttet til nytte, samtykke og gjensidighet. Både i forkant av forskningsprosjektet og i løpet av gjennomføringen hadde vi samtaler med skoleeier, veiledere og de nyutdannede lærerne om den potensielle nytten vår forskning hadde for dem. Vi vektla at alle involverte parter skulle oppleve samlingene som relevante, både fordi programmet forhåpentligvis bidro til læring og fordi de i ulik grad investerte energi og tid til å være involvert i programmet. Etter hvert som forskningen stadig mer rettet oppmerksomheten mot gruppearbeid og gruppeveiledning, samtalte vi med nyutdannede lærere om prosesssamtykke, hvilket innebar dialog hvor de involverte sa seg enige i endret fokus i utviklingsprosjektet (Munhall, 2007). Vi etterstrebet gjensidighet i dialogen hvor vi som forskere kommuniserte med de involverte som likeverdige. I forkant av prosjektet hadde vi innhentet informert samtykke, noe som innebar at informantene frivillig samtykket i deltakelse under den forutsetning at de hadde forstått hva forskningen omhandlet. Som påpekt over var en annen forutsetning at materialet ble anonymisert og ikke kunne spores tilbake til enkeltpersoner.

## Dataanalyse

Inspirert av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) identifiserte vi et antall meningsbærende og mønsterfremkallende utsagn fra brevene som ble sammenfattet og kodet. Beslutningen om å bruke teorien om praksisarkitekturer som teoretisk plattform gjorde at vi bearbeidet vårt datamateriale ytterligere gjennom en deduktiv tilnærming (Braun & Clarke, 2012) og kategoriserte med utgangspunkt i de tre begrepene *kulturell-diskursivt arrangement*, *materiell-økonomisk arrangement* og *sosial-politisk arrangement* fra teorien om praksisarkitekturer. Denne teorien har dermed vært førende for oss når vi har løftet frem ytringer som viser til sammenhenger med hvordan disse arrangementene påvirker og påvirkes av hverandre, og hvordan de begrenser eller muliggjør en praksis (Jakhelln et al., 2021).

## Analyse og funn

Vi har hatt som utgangspunkt i vårt analysearbeid å gjennomgå ytringer som kan knyttes til ulike arrangement. Materialet vi tok utgangspunkt i

dreide seg om i alt 144 meningsbærende ytringer hentet ut fra brevene fra deltakerne. Ytringene fordelte seg over de tre arrangementene: Faglig innhold, Gruppediskusjoner og veiledningsøvelser og Møte med andre (Modell 1). Vi ser at en del ytringer er til dels overlappende, noe som er en ikke uvanlig utfordring i forbindelse med kategorisering av forskningsdata. Vi har søkt å løse dette ved å skape en begrepsmessig sammenheng mellom teorien om praksisarkitekturer og data. Modell 1 fremstiller informantenes ytringer knyttet til arrangement.

**Modell 1.**

<b>Kulturell-diskursiv arrangement: Faglig innhold</b>	<b>Materiell-økonomisk arrangement: Gruppediskusjoner og veiledningsøvelser</b>	<b>Sosial-politisk arrangement: Møte med andre</b>
<i>Overordna mål og verdier, bevissthet, det å være lærer, påfyll, input, tema, tips, verktøy, faglig påfyll, etisk refleksjon i praksis, dilemmaer, utforskning av og diskusjon om profesjonsfellesskap, problemområder og praksis</i>	<i>Tid til gruppearbeid og veiledning, veiledningsmetodene, lett å bidra, strukturert veileder, én sak, gruppesamtaler og strukturerte samtaler i veiledning</i>	<i>Samme båt, fra kjent til ukjent, trygghet, andre erfaringer, åpenhet om utfordringer, lytte og spørre, likesinnede, trygghet og samhold</i>

## Ytringer som kan knyttes til kulturell-diskursive arrangement - faglig innhold

I datamaterialet uttrykkes det forventninger om læring i form av begreper som input, nytte, påfyll og tips. Det er deltakere som peker på at det tematiske innholdet er kjente emner fra studiene, og at de ikke lærer så mye ny teori, men enkelte av ytringene viser at det å få gjentatt fokus på sentrale tema i en etterutdanningssammenheng, gir dem mulighet til å se dem i lys av praksis. «Jeg lærte hvordan man kan bedre ivareta overordna mål og verdier. Jeg ble mer bevisst til hvordan jeg kan forholde meg til det i skolehverdagen og «Mye gjentakelse fra PPU, men viktig da man har endret syn på ting etter at man har begynt å jobbe i yrket» er eksempler på det. En av ytringene knyttet til innholdet i samlingene, setter teoretiske tema i sammenheng med læring og profesjon slik: «Med unntak av første samling (klasseledelse) har det vært veldig lærerikt med de små foredragene om temaet for dagen. Jeg skulle ønske at dette var en del av lærerprofesjonen og ikke bare noe man gjorde i starten av karrieren». Samtidig uttrykkes det i materialet en forventning om hva som kan gjøre innholdet mer anvendelig ut i lærerens hverdag:

Jeg syns fortsatt at den teoretiske undervisninga kan bli enda mer retta mot «dette er det lurt å tenke på i klasserommet», verktøy til bruk i jobben, som i dag med etikk kunne mer tid vært brukt til å snakke om etisk refleksjon og hvordan det kan gjøres i praksis.

Disse ytringene fra de nyutdannede kan også knyttes opp mot endringer da flere deltakere under første samling meldte om at teoridelen var alt for omfattende, og at det ble for lite tid til gruppesamtaler og gruppeveiledning. Tilbakemeldingene fra lærerne førte til at vi kortet ned på tid til teoriformidling og ga mer tid til gruppesamtaler og gruppeveiledning.

### **Ytringer som kan knyttes til materiell-økonomiske arrangement - gruppediskusjoner og veiledningsøvelser**

Vårt datamateriale viser at de nyutdannede lærerne foretrakk gruppediskusjoner og veiledningsøvelser i samlingene. De var mest fornøyde med aktiviteter hvor de selv var aktive og deltakende. Til sammenligning ble de rene teoriøktene ansett som mindre verdifulle. En informant uttrykker for eksempel at «Mye av dette ble ganske stort og flytende, og det var derfor jeg syns gruppearbeidet gav meg mest – da dette var mer konkret». Det ble påpekt at deling i mindre grupper førte til at alle måtte bidra inn i gruppen. Ut fra datamaterialet forstår vi at ikke alle deltakerne skiller mellom gruppediskusjoner og veiledningsøvelsene, men disse bidro til at de nyutdannede lærerne fikk ulike syn på problemstillinger som ble løftet opp. I samlingene ble det gitt rom for å ta opp problemstillinger som de ellers ikke hadde tid til å tenke på i den ordinære skolehverdagen. En nyutdannet lærer uttalte seg slik:

Jeg har lært mest av gruppearbeid. De ulike veiledningene har vært bra fordi man har blitt utfordret på problemstillinger som man ikke nødvendigvis rekker å tenke på. Det er også bra med de ulike perspektivene som kommer opp i veiledningene. Man blir engasjert, det er viktig.

De erfaringene lærerne gjorde på samlingene, spesielt i veiledningsøvelsene, både inspirerte og bidro til å utvikle en forståelse for hvordan arbeidet i profesjonsfellesskapet kan struktureres og utnyttes til læring. Lærerne ga uttrykk for at det å måtte holde seg innenfor stramme strukturer også hjalp dem til et bedre fokus på utfordringer som ble løftet frem i gruppene:

Jeg tror noe av det viktigste jeg har lært er verdien det kan ha å strukturere arbeidet med egen utvikling i ganske stramme samtalerammer. Tenker da på de ulike team-samtalene. I tillegg kanskje en økt bevissthet rundt at ulike problemstillinger som lærer kanskje ofte er et felles anliggende for profesjonsfelleskapet.

Slike funn samsvarer med det Tronsmo (2020) omtaler som «kvaliteter ved læreres kunnskapsarbeid». De strukturerte samtalene, som veiledningsøvelsene legger til rette for, er i tråd med Tronsmos forståelse av profesjonsfelleskap.

## Ytringer som kan knyttes til sosial-politisk arrangement – møte med andre

Et forhold som flere av de nyutdannede lærerne trakk frem som positivt var å oppdage at de var flere i «samme båt». Gjennom erfaringsdeling i gruppesamtaler og problemstillinger i veiledningsøktene oppdaget de at det var mange sammenfallende utfordringer på tvers av skoler og skoleslag. De satte stor pris på å møte nyutdannede lærere fra andre skoler, både fordi de fikk bekreftet at de fleste sto i samme situasjon og overfor de samme utfordringene, og fordi andre nyutdannede lærere bidro med tanker, ideer og konkrete tiltak som de kunne ta med tilbake til egen skole. En av flere ytringer om dette var «At alle har litt av de samme utfordringene som ny, og det hjelper jo litt på ens egen selvtillit som ny i faget». I tillegg til at de ble bevisste på at mange av utfordringene var felles for alle nyutdannede, var det også flere som løftet frem at det å dele og diskutere erfaringer i grupper med likesinnede, øker troen og selvtilliten deres, ved at deres bidrag har vært viktige og betydningsfulle, noe som av én deltaker beskrives på denne måten: «Jeg har satt stor pris på samtaler i mindre grupper. Der er det lettere å være konkret, i tillegg til å føle sine bidrag som relevant [...] Det gir meg trygghet og følelser av samhold [...]». Vi får også understreket betydningen av å være sammen med likesinnede når en av lærerne trekker frem som hemmende for deltagelse i samtalene at en leder fra egen skole var til stede: «XX hadde med en avdelingsleder i dag. Det gjorde det litt vanskelig å snakke åpent om profesjonsfelleskap for oss som kommer derfra». I egen, tidligere forskning peker vi på at det kan virke hemmende på veiledningssamtalen hvis veileder samtidig er leder for veisøker(e) (Luthen et al., 2021). Viktigheten av at veileder ikke er leder for veisøker understrekes også i «Prinsipper og retningslinjer for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2018).

## Diskusjon

Vårt ståsted i drøftingsdelen er hvordan arrangement og praksis står i et gjensidig påvirkningsforhold (Jakhelln et al., 2021). I vår sammenheng handler det om at ytringer fra de nyutdannede lærerne bidrar til endringer i etterutdanningsprogrammet som en følge av bevisste valg av oss programansvarlige. Med utgangspunkt i vår forståelse av modellen om praksisarkitekturer har vi i drøftingen valgt å ikke bruke underoverskrifter fordi vi ser at arrangement og praksis står i et gjensidig påvirkningsforhold. Dette har vi etterstrebet å forklare i teoridelen av artikkelen.

Innledningsvis i drøftingsdelen finner vi det nødvendig å rette oppmerksomheten mot et perspektiv knyttet til *kulturell-diskursive arrangement* som vi har unnlatt å problematisere. Dekomp er en reform som har vært mye omtalt, og ledere ved skoler som har vært en del av Dekompsatsningen har arbeidet mye for å gjøre reformen til en del av skolens hverdag. Når vi som forskere også har vært ansvarlige for gjennomføring av etterutdanningsprogrammet i samarbeid med skoleeier, kan disse mektige og kraftfulle påvirkningskildene ha påvirket de deltakende lærerens holdninger, reaksjoner og ytringer. En mulig svakhet ved materialet er at lærerne på grunn av denne potensielle påvirkningen har ytret seg slik de tror det er forventet av dem.

Ettersom Kemmis (2022) poengterer at man blant *kulturell-diskursive arrangement* kommuniserer gjennom både dagligtale og fagspråk, kan vi i diskusjonen rundt ytringer i denne kategorien ta utgangspunkt i noen spenninger og utfordringer relatert til de to begrepene *ordinary language* og *specialist discourses*. Vi finner ytringer fra svært negative til overveldende positive om det å nyttiggjøre seg faglig påfyll eller å se sammenheng mellom tema i samling og praksis i skoleåret. Dette kan ses på i lys av spenningen mellom teori og praksis. I den daglige praksisen er samtalen om læring, i klasserom og arbeidsrom, nærmere knyttet til den erfaringsbaserte kunnskapen enn den forskningsbaserte, og dermed mer preget av *ordinary language* enn av *specialist discourses*. Derfor kan forelesninger om utvalgte tema fremstå som fjernt fra en hektisk hverdag for de nyutdannede lærerne som opplever at de trenger mer konkrete svar på hvordan arbeidsoppgavene skal løses. Samtidig er det klart at når tema treffer hverdagen mer direkte, som vi særlig ser i de nyudannedes evaluering av programmet, er deltakerne mer positive til utvalgte tema. Når vi skal vurdere hvordan nyutdannede lærere verdsetter et profesjonsfaglig og kollektivt orientert

etterutdanningsprogram, er det altså delvis tvil om de ser teoretiske begreper og faglig påfyll som særlig verdifullt. Dersom man legger til grunn at faglitteratur og styringsdokumenter bidrar til mer bruk av fagspråk, *specialist discourses*, og danner et profesjonelt refleksjonsgrunnlag, er det interessant å trekke frem en tendens i materialet til i liten grad å sette ord på refleksjon rundt egen læring i samlingene, noe som trolig peker på nødvendigheten av et *kulturell-diskursivt arrangement* med teoretisk og forskningsbasert fokus. Dahl et al. (2016) peker på behovet for et felles fagspråk for utvikling av profesjonslæring og utøvelse av profesjonelt skjønn. I organiseringen av samlingene er det lagt føringer på faglig innhold, og dette må i hovedsak forstås som *kulturell-diskursive arrangement*. Samtidig viser ytringer at faglig innhold påvirkes både av *materiell-økonomiske arrangement* gjennom gruppediskusjoner og veiledningsøvelser der de nyutdannede lærerne får dele sine egne erfaringer, og av *sosial-politiske arrangement* da betydningen av likeverdige relasjoner, *interprofessional relations*, uttrykkes tydelig. I et veiledningsfaglig perspektiv kan den felles forståelsen av, eller eierskapet til, tema ha betydning for opplevelsen av læringsutbytte. I tråd med Jensen og Ullebergs (2019) forklaring av metakommunikasjon som forståelsesramme, er det viktig at veiledere bidrar til avklaringer om ulikheter i oppfatninger. Deltakernes forventninger til læringsutbytte kommer særlig til uttrykk knyttet til faglig innhold. Her kan det se ut til at veiledningen og veilederen får betydning for å ivareta og utvikle det faglige språket rundt lærernes læring. Vår bruk av aksjonsforskning er relevant fordi deltakernes ytringer om hva de opplever å ha behov for, medfører endringer i *materiell-økonomiske arrangement*, som igjen gir mer plass til gruppediskusjoner og veiledningsøvelser.

En klar tendens i vår forskning er at nyutdannede lærere i større grad ønsker å utvikle seg selv i møte med andre i samme situasjon. «Kunnskap lever først i et samspill mellom mennesker og blir så en del av det enkelte individ og hans eller hennes tenkning/handling» (Säljö, 2001, s.9). Sitatet beskriver på en illustrerende måte hvor vi plasserer oss selv som forskere og praktikere læringsteoretisk når vi tenker og agerer i undervisning, læring og veiledning. Vi har følgelig tatt i bruk tilnærminger til utvikling av kunnskap som vektlegger gruppediskusjon og veiledningsøvelser og som retter oppmerksomheten mot at vi lærer og utvikler kunnskap sammen (Luthen et al., 2021; Ulleberg & Jensen 2017).

Når en gruppe etablerer seg og gruppemedlemmene initierer samtaler med hverandre, oppleves det som viktig for gruppemedlemmene at

samtalene gjennomføres i en risikofri og trygg sone hvor de som er med kan drøfte dilemmaer og kritiske og kontroversielle tema uten at de blir utsatt for urimelig kritikk fra de andre som er med i gruppen (Schein, 2002). At en gruppe oppleves som trygg betyr at det er rom for ulike oppfatninger, kritikk og det å feile uten risiko (Paulsen, 2021). I et gruppeklima som er preget av tillit innebærer det også at medlemmene sammen utvikler en felles tillitsbase som tilbyr mulighet for å fortelle om situasjoner hvor man ikke har fått det til og gjennom det kan lære av feil som er begått. Vi var opptatt av at de nyutdannede skulle oppleve samlingene som trygge, og hadde som ambisjon å tilrettelegge for et trygt psykologisk klima ved at vi organiserte det innledende gruppearbeidet ved starten av hver samling slik at man kom i samme gruppe som kolleger fra samme skole. En av de nyutdannede uttrykker seg slik: «Jeg føler at jeg lærer mye basert på andre tankemåter og erfaringer, men jeg lærer mest om egen praksis og hva som er mest relevant for meg selv i arbeidet med lærere i lignende eller like situasjoner». En annen er opptatt av gruppearbeidet som et sted for å styrke bevisstheten om ulike og felles utfordringer som nye lærere står overfor: «.....tenker da på de ulike teamsamtalene. I tillegg kanskje en økt bevissthet rundt at ulike problemstillinger som lærer kanskje ofte er et felles anliggende for profesjonsfellesskapet».

En av deltakerne reagerte på at en mellomleder ved en anledning deltok i gruppeaktivitetene. Dette endret den etablerte tryggheten i gruppa, og ytringen kan forstås som en reaksjon på et opplevd asymmetrisk maktforhold (Jensen & Aronsson, 2021). Gruppa var ikke lenger et risikofritt sted for den nyutdannede. Mange nye lærere har midlertidige ansettelser, og kan derfor oppleve det risikofylt å utlevere sine sårbare sider og forhold som man ikke mestrer i arbeidet sitt (Jensen & Aronsson, 2021). Dette er et eksempel på hvordan endring i et arrangement påvirker relasjonene og endrer tryggheten for at man i gruppen kan feile uten risiko (Paulsen, 2021). Gjennom gruppediskusjoner og veiledningsøvelser fikk de nyutdannede lærerne en forståelse av at «vi er mange i samme båt», og dette opplevde de som en støtte (Brandmo & Tiplic, 2021).

Organiseringen av samlingene der mye tid er satt av til gruppesamtaler og gruppeveiledning, støtter derfor opp om at dette er en viktig del av det å være sammen når man møtes, og det å oppleve en felles solidaritet med andre nyutdannede lærere på tvers av ulike skoler. De nyutdannede lærerne ser på samlingene som gode arenaer for å dele og utveksle erfaringer, og dette ga de uttrykk for at de hadde liten tid til i sin egen arbeidshverdag.

Vi viser i den påfølgende drøftingsdelen til ytringer i vårt datamateriale som kan knyttes til alle arrangementene. Ytringene kjennetegnes ved at de er lite informative og mangler begrunnelser og refleksjon. Ytringene er korte og beskriver hva vedkommende lærer synes om deler av eller hele etterutdanningsprogrammet. Eksempler på slike ytringer er: «Digg med litt oppfrisking», «Jeg likte arbeidsformen», «RT er en interessant metode» og «Jeg hadde kanskje forventet mer påfyll». Vi vet ikke hvorfor disse nyutdannede lærerne uttrykker seg så kort og uten å begrunne og reflektere over sine synspunkter, og vi må ta høyde for at det finnes mange forhold som kan spille inn og som vi ikke var kjent med. Vi har påpekt i delen om forskningsstrategi av vår tekst at de skrev brevene til oss programansvarlige som siste aktivitet på samlingsdagene og det kan hende at de skrev såpass minimalt fordi de var slitne, ville hjem, skulle nå et tog eller hente barn i barnehage. Tidspunkt på dagen for å gi oss tilbakemeldinger kan slik sett svekke påliteligheten i vårt datamateriale. Selv om vi muntlig ba om begrunnelser for det de skrev i brevene, ser vi det som en mulig feilkilde at ikke alle de nyutdannede lærerne har oppfattet at vi forventet begrunnelse og refleksjoner. Vi som programansvarlige og forskere står overfor et datamateriale som antyder at arrangementene ikke bidro til at en del av de nyutdannede lærerne reflekterte og begrunnet sine synspunkter knyttet til faglig innhold, gruppediskusjoner og veiledningsøvelser eller møte med andre. Vi tillater vi oss å dvele ved og å reflektere over mangelen på begrunnelse og refleksjon i en del ytringer fordi disse trekker i retning av å tenke at dette avdekker et fenomen som berører læreres tenkning om egen læring som profesjonsutøvere. Weiss (2021) omtaler noe i tråd med vårt datamateriale:

After supervising about 60 students in reflective practice research projects, my impression was and is that the intention of self-reflection and gaining self-knowledge appears to be quite challenging for some students. Often, in the course of such projects, students would drift away from their self-reflective perspective into a more observational perspective. (Weiss, 2021, s.261)

Teori om læring og utdanning vektlegger refleksjon og begrunnelse som avgjørende for varig læring (Schön, 2002). Vi legger til grunn at alle de nyutdannede lærerne som er våre informanter, er på ulike steder i en profesjonell læringsprosess og at de befinner seg på en akse fra spontane «her og nå» kommentarer til et mer reflektert nivå. I profesjonslæring er kvaliteten

på begrunnelse og refleksjon av avgjørende betydning. Derfor legger vi også til grunn at lærere som begrunner og reflekterer over praksiser knyttet til læring er best egnet til å ivareta sine elevers læring (Schön, 2002; Timperley et al., 2007). Da Stenhouse (1975) introduserte den utvidede lærerprofesjonaliteten pekte han på kritisk selvrefleksjon over praksis som avgjørende betingelse for læring, og at uten denne refleksjonen blir det heller ingen læring. Hvis det er slik at en del lærerstudenter og nyutdannede lærere ikke har utviklet sin evne til refleksjon over praksis, stiller det lærerutdanning, profesjonsfelleskap og skoleledere overfor noen grunnleggende utfordringer. Lærere som ikke selv har lært og utviklet evnen til å reflektere har dårlige forutsetninger for å tilrettelegge for at elevene reflekterer og lærer.

I datamaterialet finner vi også ytringer som forteller om at de nyutdannede lærerne registrerer endringer i etterutdanningsprogrammet over tid. En lærer uttrykker seg slik: «Temaene har vært store og tid kunne vi hatt mer av. Men, fra den første samlingen og frem til i dag, har tiden blitt disponert bedre og bedre». Andre skriver i sine tilbakemeldinger til oss forskere: «Det var en ryddigere form denne gang, strukturen i samlingen og temaet ga en naturlig prosess». Og: «Jeg liker formen godt, disse samlingene blir bare bedre og bedre».

Ytringene viser til endringer vi som programansvarlige for etterutdanningsprogrammet har gjort med bakgrunn i de tilbakemeldinger de nyutdannede lærerne har gitt oss etter hver samling. De nyutdannede lærernes oppfatninger i form av brev til oss bidro altså til at vi foretok endringer i programmet frem mot neste samling, slik det er beskrevet tidligere i teksten om det gjensidige påvirkningsforholdet mellom arrangement og praksis. En annen type ytringer som kan knyttes til tid er når noen av de nyutdannede erkjenner at det er indre, kronologiske og intensjonelle endringer i programmet over tid. Tematisk var det en planlagt utvikling fra det nære, konkrete i form av temaet klasseledelse på første samling til det mer overordnede begrepet profesjonsfelleskapet på fjerde samling. Gruppeveiledningsmetodene som ble tatt i bruk representerte også en villet utvikling fra relativt enkle og standardiserte metoder innledningsvis til mer avanserte metoder utover i programmet. Hver dag i programmet var også bygd opp slik at de nyutdannede lærerne i gruppeaktiviteter tidlig på dagen fikk møte nyutdannede lærere fra egen skole for så å komme sammen med lærere fra andre skoler mot slutten av dagen. En nyutdannet lærer formidler sin erkjennelse av forandringene slik: «...nå forstår vi hva dere mener».

## Avslutning

Ved å bruke deler av teorien om praksisarkitekturer som omdreiningspunkt når vi har analysert og drøftet vårt datamateriale, har vi søkt å vise hvordan nyutdannede lærere i vår studie verdsetter å delta i et profesjonsrettet etterutdanningsprogram som har hatt som ambisjon å støtte de nyutdannede lærerne i overgangen fra studie til profesjon. Gjennom å bruke begreper fra teorien om praksisarkitekturer som linse på vårt datamateriale avdekkes forhold som kan gi retning til hva som bør vektlegges når nyutdannede lærere starter på sin profesjonelle karriere.

Studien trekker i retning av å hevde at de nyutdannede lærerne setter stor pris på å delta i gruppesamtaler med likesinnede fra egen skole for å drøfte tema som er sentrale i lærernes arbeid. De evner å ta i bruk gruppesamtalene på måter som gjør at de trives sammen og lærer av hverandre. Selv om informantene ikke uttrykker behov for at samtalene ledes av mer erfarne lærere eller veiledere, nyanserer de oppfatningene av i hvilken grad drøftingene skal drives fremover av veiledende spørsmål. Materialet viser at de verdsetter også å delta aktivt i alle gruppeveiledningene uansett hvilken metode som ble tatt i bruk, fordi de lærer av hverandre og får erfare at de andre står overfor de samme utfordringer som de selv har gjort. De syntes det er berikende å delta i gruppeveiledning med nyutdannede fra andre skoler fordi de slipper å bli avslørt av kolleger på egen skole om forhold de ikke mestrer. Ikke overraskende liker de ikke å ha med ledere fordi dette bidrar til at de holder tilbake informasjon fra egen arbeidsplass.

Den begeistring mange av de nyutdannedes ga uttrykk for knyttet til ulike kollektive læringsaktiviteter kan forstås i lys av det fenomenet Antonsen et al. (2021) kaller *sosial læringspraksis*, nemlig det at skolen også består av sosial læring i et profesjonsfellesskap. Vårt materiale og våre erfaringer har gjort at vi langt på vei deler Antonsen et.al. (2021) sitt ståsted når de gir uttrykk for at ensidig satsing på individuell veiledning av nyutdannede lærere i skolen vil begrense de nyutdannede lærernes muligheter for å bli støttet og inkludert i profesjonsfellesskapet i starten av sin profesjonelle karriere (s.167). Også i vår egen forskning har vi avdekket nyutdannede læreres begeistring for gruppeveiledning og kollektiv læring som kilde for å lære og dele erfaringer i profesjonsfellesskapet (Luthen et al., 2021).

De nyutdannede lærerne gir i ulik grad uttrykk for at de reflekterer over hva som skjer i teoriøkter, i gruppesamtaler og i veiledningsøkter. Noen reflekterer inngående, mens andre uttrykker seg i korte, beskrivende setninger.

Vi har flere ganger tidligere i vår tekst vist til hvordan ulike arrangement på systemnivå påvirker hvordan deltakerne verdsetter praksis, og den motsatte bevegelse; det som skjer i praksis påvirker arrangementene (Jakhelln et al., 2021). I vår kontekst dreide det seg for eksempel om at når vi la til rette for tid til gruppesamtaler og gruppeveiledning, opplevde de nyutdannede lærerne at det de lærte bidro til økt kompetanse og trivsel. Da et flertall av de nyutdannede lærerne reagerte på for mye tid og plass til teori og monologisk undervisning, kortet vi ned tiden med teori og ga enda mer plass og tid til gruppesamtaler og gruppeveiledningsøkter.

Våre funn indikerer at nyutdannede lærere profitterer på kollektive læringsaktiviteter og at de i vekslende grad reflekterer over det de opplever i profesjonell sammenheng. Veiledning kan bidra til at nyutdannede lærere utvikler sitt didaktiske og pedagogiske begrepsapparat og evnen til å uttrykke seg om og reflektere over forhold som er sentrale for lærere. Nyutdannede lærere bør i veiledningssammenheng få anledning til å møte andre nyutdannede lærere fra egen og andre skoler. Tilbud til nyutdannede lærere som involverer veiledning bør være deltaker- og medvirkningsbaserte og det er viktig at ledere ikke er veiledere. Det er sannsynlig at læringspotensialet for kollektiv læring som ligger i gruppeveiledning bedre kan utnyttes i lærerutdanning og på arbeidsplassen.

## Forfatterbiografier

**Anne Grete Lindahl** er førstelektor i pedagogikk tilknyttet Fakultet for lærerutdanning og språk ved Høgskolen i Østfold. Hun har mange års erfaring som lærer og skoleleder i grunnskolen. Hun er involvert i den nasjonale tilskuddsordningen Dekomp, underviser i pedagogikk og profesjonsstudiet for veiledning ved HiØ og er med i Nasjonalt nettverk for veiledning av nyutdannede. Lindahl er medansvarlig for høgskolens veilederordning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Hennes forskningsinteresse er knyttet opp mot lærerutdanning, utdanningsledelse og profesjonsfaglig veiledning.

**Magne Skibsted Jensen** er dosent i pedagogikk og merittert underviser ved Høgskolen i Østfold (HiØ), og dosent II i spesialpedagogikk ved Universitet i Sørøst-Norge (USN). Han er nestleder i den tverrprofesjonelle og fakultetsovergripende forskergruppen Veiledning i utdanning og profesjon ved HiØ. Skibsted Jensen har gjennom flere år ledet prosjekt- og

innovasjonsarbeid med tilknytning til endrings- og utviklingsprosesser i høyere utdanning. Han har mange års erfaring med veiledning i lærerutdanning i form av vitenskapelig- og utdanningsfaglig arbeid, og gjennom samarbeid og nettverksbygging mellom høyskoler, barnehager og skoler. Forskningsområder er knyttet til lærerutdanning, spesialpedagogikk og veiledning

**Tone Søs Kjærnes** er lektor og veileder ved Kirkeparken videregående skole. Hun er tilknyttet prosjektet Verktøy for veiledning med nyutdannede lærere for Akershus, Buskerud og Østfold.

**Geir Luthen** er dosent emeritus i pedagogikk tilknyttet Fakultet for lærerutdanninger og språk ved Høgskolen i Østfold. Han er medansvarlig for høgskolens veilederordning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Luthen har veiledningsfaglig erfaring som skoleleder, lærerutdanner og forsker og hans profesjonsfaglige arbeid er orientert mot to hovedområder; utviklingsarbeid mellom lærerutdanning og praksisfelt og profesjonsrettet veiledning i utdanning og profesjon. Han har redigert antologier og publisert en rekke vitenskapelige artikler om problematikker, utfordringer og mulige løsninger knyttet til partnerskap og veiledningsfeltet.

## Referanser

- Aasen, P., Møller, J., Rye, E., Ottesen, E., Prøitz, T. S. & Hertzberg, F. (2012). Kunnskapsløftet som styringsreform - et løft eller et løfte? Forvaltningsnivåenes og institusjonenes rolle i implementeringen av reformen. 20/2012. Oslo: NIFU.
- Antonsen, Y., Jakhelln, R. & Bjørndal K. (2021). Skolers læringspraksiser og nyutdannede lærere. I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie (Red.), *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer* (s. 156–168). Universitetsforlaget.
- Brandmo, C. & Tiplic D. (2021). Nyutdannede læreres opplevelse av læreryrket. I J. K Bjørnson, (Red.). *Hva kan vi lære av TALIS?* Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.123>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, A. T. Panter, D. Rindskopf, & K. J. Sher (Eds.), *APA handbook of research methods in psychology, Vol. 2. Research designs: Quantitative, qualitative, neuropsychological, and biological* (pp. 57–71). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/13620-004>
- Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. Falmer Press.
- Dahl, T., Askling, B., Heggen, K., Kulbrandstad, L.I., Lauvdal, T., Mausethagen, S., Qvortrup, L., Salvanes, K.G., Skagen, K., Skrovset, S. & Thue, F.W. (2016). *Om lærerrollen. Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.

- Egeberg, G. & Bjørnsrud, H. (2024). Brevmetoden med kjennetegn i ulike forsknings- og utviklingsprosjekter. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 108(4), 323-335. <https://doi.org/10.18261/npt.108.4.4>
- Feldman, A. (2007) Teacher, responsibility and action research. *Educational Action Research* 15(2), 239–252.
- Gjems, L. (1995). *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning*. Universitetsforlaget.
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning: Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal akademisk.
- Ingersoll, R. & 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).
- Jakhelln, R., Sjølie, E. & Aspfors, J. (2021). Behov for en ny praksisteori? I J. Aspfors, R. Jakhelln & E. Sjølie, *Å analysere og endre praksis* (s. 15-24). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Jensen, M. S. & Aronsson, G. (2021). Tillit i veiledning – refleksjoner fra lærere i veilederutdanning. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trobbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal Akademisk.
- Kemmis, S. (2022). *The theory of practice architectures and perspectives on praxis in education*. Innlegg presentert ved Nord universitet.
- Kemmis, S. & Grootenboer, P. (2008). *Situating praxis in practice: Practice architectures and the cultural, social and material conditions for practice*. Brill.
- Kunnskapsdepartementet. (2017 a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* [Strategi]. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2017 b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet (2017 c). *Partnerskap i lærerutdanningene - et kunnskapsgrunnlag*, Delrapport 1. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/9969c3f46f0c4a4f95ed9ee70b3ed19/partnerskap-i-larerutdanningene---et-kunnskapsgrunnlag.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskning, kunnskapsmegling og bruk. Strategi for utdanningsforskning 2020-2024*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/aktuelt-regjeringen-solberg/kd/nyheter/2020/forskning-kunnskapsmegling-og-bruk/id2684854/>
- Lindahl, A. G. & Ramberg, L. E. S (2022). Ungdomsskolen eier prosessen. Overganger fra et lederperspektiv. I M. Maugesten & K. Spernes (Red.), *Overganger i skolen. fra barnetrinnet til ungdomstrinnet*. (s.23-36). Universitetsforlaget
- Luthen, G. & Kolstad, O. (2018). Veiledning i lærerstudenters praksisopplæring – et bidrag til læring og utvikling? *NORDVEI. Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 30–43.
- Luthen, G. S.; Hollup, K.; Bratland, A. K.; Korseberg, K. N. & Warem, Ø. S. (2021). Veiledningsmøter som læringsarena for lærerstudenter og nyutdannede lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5) 467-48. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-05>.
- Malterud, K. (2012). Systematic text condensation: A strategy for qualitative analysis. *Scandinavian Journal of Public Health*, 40(8), 795–805. <https://doi.org/10.1177/1403494812465030>
- Meld. St. 21 (2016-2017). *Lærelyst-tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/>
- Munhall, P.L. (2007). *Nursing research. A qualitative perspective*. Jones and Bartlett Publishers.

- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. De nasjonale forskningsetiske komiteene*. Hentet fra [https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125\\_fek\\_retningslinjer\\_nesh\\_digital.pdf](https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf)
- Paulsen, J. M. (2021). *Skoler som lærer kollektivt. Læring i fellesskap gjennom tillitsbasert ledelse*. Universitetsforlaget.
- Reinertsen, A. B. & Roos, M. (2021). Mellom reformer og tilskuddsordninger: Kunnskapsmegling i lys av ulike perspektiver og forsøk med partnerskap mellom UH-sektoren og skole-barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 421–427. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-01>
- Schein E. H. (2002). Commentary on Ayas, K. & P. H. Mirvis, Young leaders' forum in Asia: Learning about leadership, abundance, and growth. *Reflections / Sigma Theta Tau*, 4, (1), 42. <https://doi.org/10.1162/152417302320467544>
- Schön, D. (2002). *The Reflective Practitioner. How Professionals Think in Action*. Ashgate Publishing Limited.
- Sjøbakken, O.J. (2017). *Brevmetoden i et metodologisk perspektiv*. Opplandske Bokforlag.
- Sjøløe, E., Aspfors J., & Jakhelln, R. (2021) Praksisteori og teorien om praksisarkitekturer. I J. Aspfors, R. Jakhelln, & E. Sjølie (Red), *Å analysere og endre praksis. Teorien om praksisarkitekturer*. (s.25-38). Universitetsforlaget.
- Stenhouse, L. (1975). *An introduction to curriculum research and development*. Oxford.
- Säljö. R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. J. W. Cappelen AS.
- Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H., & Fung, I. (2007). *Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration*. Ministry of Education. <https://www.educationcounts.govt.nz/publications/series/2515/15341>
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole* 32(2), 27–31. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2021/lareplanen-og-profesjonsfellesskapet/>
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. 2.utgave. Universitetsforlaget
- Ulleberg, I. & Jensen, P. (2017). *Systemisk veiledning i profesjonell praksis*. Fagbokforlaget.
- Ulvik, M, Riese, H & Roness, D. (2016). *Å forske på egen praksis*. Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2018). Prinsipper og retningslinjer for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/#a146867>
- Weiss, M. N. (2021). Reflective practice research in teacher education. *HASER - International Journal on Philosophical Practice*, (12),239-266. <https://doi.org/10.12795/HASER/2021.i12.07>
- Worum, K.S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen L.C. (Red.) *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.



## ARTIKKEL 4.2

## «Vi tar en Krumboltz, jenter!»

Sandra Stubberud Buer<sup>1</sup>, Astrid Nielsen Eliassen<sup>2</sup> og Lene Lorentzen Sørby<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Høgskolen i Østfold; <sup>2</sup>Den Norske kirke; <sup>3</sup>Fredrikstad kommune

**Abstract:** *How can supervisors' use of career guidance perspectives be a strength for newly qualified teachers in the transition between education and profession?*

Through three narratives, it is highlighted that an expansion of the guidance room, where career guidance perspectives are included, can help newly qualified newly appointed teachers to handle the complexity of their new professional roles and increase their self-efficacy.

The article uses dialogical autoethnographic methods to illustrate how career guidance can provide insight and support in this transition phase, and highlights career theoretical perspectives in light of Krumboltz, Bandura, Super and Savickas. Our experience is that career guidance can help to highlight the individual's life situation, wishes and opportunities beyond what belongs to the professional profession. This involves looking at the interplay between work, leisure, family, and other areas of life, an approach that Super's career rainbow illustrates. Professional guidance aims to help new teachers enter and develop existing professional communities and established cultures. For new teachers who are in a demanding transition phase, a holistic approach, as this article highlights, can be crucial to strengthening self-efficacy, motivation, and well-being.

**Keywords:** career guidance, professional guidance, narrative, induction, life stages, life design, context, self-efficacy

## «Å ta en Krumboltz»

Dette er en fortelling fra praksisfeltet, og fortellingen startet da vi ved en planlagt tilfeldighet møttes gjennom styringsgruppen for Veiledernetverket Østfold. I dette nettverket hadde vi gjennom flere år arbeidet med å fremme og etablere gode veiledningsordninger i barnehager og skoler i Østfold. Det var den profesjonsrettede veiledningstradisjonen vi stod i. Bjerkholt sier om profesjonsveiledning at den «er en del av det store veiledningslandskapet som handler om utvikling og læring, og som foregår som profesjonskvalifisering i utdanningene og i den videre profesjonslæringen som foregår i yrket» (Bjerkholt, 2017, s. 11). Dette kjente vi oss godt igjen i.

Vi hadde alle tre et ønske om å fordype oss i veiledning og få et utvidet teoretisk grunnlag. Profesjonsrettet veiledning sikter seg inn mot å hjelpe nyutdannede lærere til å komme inn i og utvikle eksisterende profesjonsfelleskap og etablerte kulturer. I prinsipper for veiledning (Kunnskapsdepartementet, 2021) finner vi føringene for hvordan dette kan foregå. Vi var nysgjerrige, og ønsket oss flere perspektiver på hvordan vi kunne utvikle vår kompetanse innen veiledning. Som et resultat av dette, startet vi alle på en mastergradsutdanning innen karriereveiledningsfagfeltet.

På våre felles reiser til samlinger gjennom masterløpet, startet deling av våre historier. Vi reflekterte ivrig rundt ny tilegnet teori og ulike perspektiver innen karriereveiledning i sammenheng med veiledningserfaringer vi nylig hadde stått i. Det å gjennomføre et masterløp i karriereveiledning, uten forkunnskap om fagfeltet, kan vi sammenlikne med John D. Krumboltz sin karriereteori (Krumboltz, 2009). En teori hvor det å skape, se og gripe muligheter for endring og utvikling er sentrale elementer. Vi tok oss etter hvert ofte i å bruke uttrykket «å ta en Krumboltz» for å beskrive opplevelsen av den felles faglige utviklingsreisen vi startet på, og sette ord på de tilfeldigheter og innfall som hendte underveis, noe som ble førende for egne karriereveier. Vi lot oss fascinere av at karriereveiledning tilbød en tenkemåte som åpnet opp for andre perspektiver i møte med veisøker enn hva vi tidligere hadde erfart.

I denne artikkelen ser vi på: *Hvordan kan veilederes bruk av karriereveiledningsperspektiver være en styrke for nyutdannede lærere i overgangen mellom utdanning og yrke?* Vår opplevelse i møte med nyutdannede er at det er helt nødvendig å finne sin egen stemme og rolle som profesjonsutøver for å kunne stå stødig i rollen som lærer, oppleve mestring og være en tydelig del av profesjonsfelleskapet. Det er her vi opplever at karriereveiledning

kan bringe frem innsikt og selvforståelse på nye måter hos veisøker. I artikkelen avgrenser vi oss til å ha fokus på det individuelle perspektivet.

Artikkelen formes med bakgrunn i vår praksiserfaring fra barnehage, grunnskole og videregående opplæring, veiledning i praksisfeltet og akademia.

Dere får lese om tre narrativer som førte til at kontekstutvidelse mellom to veiledningsretninger fant sted, noe som opplevdes som en styrke i veilederrollen, i møte med nyutdannede lærere.

## Et kort innblikk i karriereveiledningens historikk

Gjennom egen utvikling som veiledere har vi opplevd karriereveiledningsfeltet som dynamisk og fremoverlent. Den offentlige utredningen *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016: 7) satte satsingen på karriereveiledning på «kartet» i statlig sammenheng. Parallelt med utviklingen av karriereveiledningsfeltet, både med NOU og utviklingen av et nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning (Bakke et al., 2020), ble vi oppmerksomme på at karriereveiledning kunne bidra med noe verdifullt. Målet med kvalitetsrammeverket er at det skal brukes som verktøy for utvikling av kvalitet, både for praksisfeltet og for styring og ledelse (Bakke et al., 2020, s. 7).

## Karriereveiledning – fra matching til livslang karriereplanlegging

Historisk sett har karriereveiledningsfeltet gjennomgått en betydelig utvikling siden starten av 1900-tallet. Opprinnelig fokuserte man på å matche individets egenskaper med spesifikke yrker, men dette har utviklet seg til en mer helhetlig tilnærming med vekt på livslang karriereplanlegging. Når vi undersøker opprinnelsen til moderne karriereveiledning, er det umulig å overse Frank Parson (1854–1908). Parson, en amerikansk ingeniør, lærer og sosial reformator, regnes som grunnleggeren av moderne karriereveiledning. Ifølge Parsons ideer må en persons talenter og interesser tilpasses de krav og muligheter som deres omgivelser tilbyr. Yrkesvalget blir derfor en prosess hvor individets personlige evner og interesser matches med kravene til ulike yrker og miljøer (Kjærgård, 2024, s. 37–38).

Med velferdsstatens fremvekst på 1950-tallet ble karriereveiledning innlemmet i utdanningssystemet for å fremme full sysselsetting og fokus på individuelle forskjeller. På 1970-tallet kom en reaksjon mot denne enhets-tenkningen, med en dreining mot humanistiske perspektiver og større vekt på personlig utvikling og selvledelse (NOU 2016: 7).

På 1990-tallet introduserte kunnskapssamfunnet nye utfordringer som globalisering og teknologisk utvikling, og begreper som livslang læring og karriereplanleggingsferdigheter ble viktige. I dag er karriereveiledningsfagfeltet preget av en holistisk tilnærming, hvor konstruktivistiske og læringsorienterte teorier har sterkt fotfeste. I dagens kontekst skal karriereveiledning bidra til at individet utvikler karrierekompetanse og selv blir ekspert på å håndtere karriererelaterte utfordringer (NOU 2016: 7).

## **Veiledning i en verden med raske endringer**

I en omskiftelig verden stiller samfunnet krav til individet om utvikling og endring gjennom hele livsløpet. Individets tilpasning til forandringer fordrer oppdatering av den enkeltes kvalifikasjoner og tilegnelse av ny læring. Læring sett fra dette perspektivet, med oppdatering av ferdigheter og kunnskap, vil ikke lenger være forbeholdt kun barndom og ungdomstiden (Højdal & Poulsen, 2012, s. 11). Læring er noe som må skje hele livet. Karriereveiledning er knyttet til å hjelpe mennesker til å mestre livet på ulike måter og på ulike arenaer. Det er sentralt for individet og i et helhetlig samfunnsperspektiv.

Dagens samfunn stiller store krav til enkeltmennesket. Spenningsforhold man tidligere kunne finne mellom enkeltmennesket og samfunnet, kan sies å opptre som et indre spenningsforhold hos det enkelte menneske. Karriereveiledning fremstår som et nyttig verktøy for å hjelpe individet til å håndtere dette spenningsforholdet (Kjærgård & Plant, 2018).

For å håndtere overgangen mellom utdanning og yrke har det blitt etablert en veiledningsordning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Slik vi forstår det, er ordningen tradisjonelt sett forankret i profesjonsrettet veiledningstradisjon. Veiledningsordningen skal skape sammenheng mellom profesjonskvalifiseringen som foregår i utdanningen, og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket (Kunnskapsdepartementet, 2021). Våre erfaringer i veiledningssituasjoner med nyutdannede er at overgangen mellom utdanning og yrke i flere tilfeller har avdekket et indre spenningsforhold hos den nyutdannede. Kvalifiserings- og ferdighetsdiskursen

den nyutdannede settes i, gjør at utdanning og arbeid inngår som elementer i både det private og det profesjonelle liv – med mål om å skape balanse. Innen karriereveiledning ble det tidligere lagt vekt på å hjelpe individer i karrierevalg og karrierehåndtering. Nå rettes karriereveiledning mer mot utvikling av enkeltmenneskets egenskaper og spesifikke kompetanser.

## **Veiledning har positive effekter for nyutdannede lærere**

Gjennom mangeårige erfaringer i veiledningsmøter med nye lærere har vi opplevelser av at veiledning har positive effekter for nyutdannede. Dette støttes også av forskning. Rapporten fra Rambøll (Halmrast et al., 2021) viser at nyutdannede lærere som har fått veiledning, er mer positive i vurderingen av det første året i jobb, sammenliknet med de som ikke har fått veiledning. Rapporten slår også fast at veiledningsordningen bidrar til å bedre overgangen fra utdanning til yrke (Halmrast et al., 2021). Dette er kjent stoff for mange, men det som har beveget oss til å skrive denne artikkelen, er at vi har en oppfatning av at de karriere-teoretiske perspektivene gjør veiledningen mangefasettert. Vår erfaring er at bruk av karriereveiledningsperspektiver kan hjelpe veileder med å bistå den nyutdannede i overgangen mellom utdanning og yrke. Karriereveiledningsperspektiver innbyr til å se nærmere på hvilke karriereferdigheter og karrierekompetanser som kan være konstruktive for å mestre denne overgangen.

## **Måter å forstå veiledning på**

Vi tror at perspektivene veileder benytter, påvirker veiledningen, og dermed resultatet av den. Slik vi forstår det, er veiledningsordningen for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole forankret i profesjonsrettet veiledningstradisjon (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det dreier seg, etter vår erfaring, gjerne om hvordan den nyutdannede skal kunne vokse inn i og bidra i et eksisterende profesjonsfellesskap, og i den verdiforankringen som er virksomhetens kjerne. Slik sett opplever vi at profesjonsfellesskapene gjerne omfavner *det nye* de nyutdannede har å bidra med. Utover dette tror vi at karriereveiledning kan bidra til at den nyutdannede også utvikler karrierekompetanser og -ferdigheter, og at det å mestre livet på ulike måter og arenaer kan styrke den nyutdannede i rollen som lærer.

Det finnes flere definisjoner på veiledning. For å definere hva profesjonsrettet veiledning er, velger vi å lene oss på beskrivelsen til Eva Bjerkholt (2017):

Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengen veves inn i, og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledning kan foregå som uformell eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell, og hensikten er å fremme utvikling og læring (Bjerkholt, 2017, s. 88).

For å definere hva karriereveiledning er, støtter vi oss til definisjon hentet fra *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn* (NOU 2016: 7):

Karriereveiledning viser til tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere (s. 17).

I Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning utdypes karriereveiledning slik:

Karriereveiledning gir mulighet for utforsking av den enkeltes situasjon, ønsker og muligheter, og støtte til handling, valg og samfunnsdeltakelse. Karriereveiledning kan foregå individuelt og i gruppe, både fysisk og digitalt, og innenfor rammene av ulike sektorer og organisasjoner (Bakke et al., 2020, s. 12).

## Tre narrativer

Dere får lese om tre narrativer som førte til at en kontekstutvidelse mellom to veiledningsretninger fant sted. Selve begrepet narrativ er verdt å stanse ved. Vi benytter Mark L. Savickas' inngang til begrepet. Han forstår narrativet som individets egen fortelling, eller historie, som det er mulig å få frem i veiledningssamtalen dersom spørsmålene som stilles, er åpne, undersøkende, tilbakeskuende og fremkallende. Savickas utviklet karriereveiledningsmetoden *Life design*. Ved å la veisøker tegne kart over eget liv, for så å stille spørsmål til det som kommer frem, får man som veileder et innblikk i veisøkeres ståsted som enkeltmenneske og en utvidet forståelse for veisøker. Dette kan bringe inn en dimensjon som strekker seg utover det pedagogiske ståstedet, noe veileder kan spille på i veiledningssamtalen

(Savickas, 2011). Karriereveiledningsteoretiske perspektiver presenteres i sammenheng med våre narrativer.

## Dialogisk autoetnografi

Metodevalget vårt er dialogisk autoetnografi, som representerer en sjanger som åpner for fremkallende innenfrabeskrivelser fra en person, eller ved at flere samarbeider (Karlsson et al., 2021).

Ved bruk av autoetnografi forstås personers subjektive erfaringer som sentral kilde til kunnskap. Målet med autoetnografisk tilnærming i forskningen er å utfordre forståelser av kunnskap, samt forestillinger og praksiser som ofte blir tatt for gitt. Dette harmoniserer godt med samfunnsvitenskapelig metode. Her blir fremgangsmåten for innhenting av kunnskap om den sosiale virkeligheten, og hvordan informasjonen skal analyseres, viktig (Larsen, 2017). Som metodologi snur autoetnografi på ulike måter tradisjonelle antakelser om forskning og forskningsmetoder på hodet. Antropologen Gregory Bateson skriver at kunnskap alltid er personlig, og at enhver undersøkelse eller utforskning starter i forskerens hjerte. En slik beskrivelse av kunnskap kan forstås som sentral i den autoetnografiske tradisjonen. Den autoetnografiske tilnærmingen gir legitimitet til subjektets erfaringsbaserte kunnskap og tilbyr systematiske arbeidsmåter som kan gi uttrykk for denne kunnskapsformen (Karlsson et al., 2021, s. 16). Autoetnografi kombinerer den systematiske forskningsmetoden etnografi med stemningsfulle, kreative og kunstneriske elementer og former fra historiefortellingen (Karlsson et al., 2021). Det å stille åpne spørsmål er for oss en naturlig del av kreativiteten og historiefortellingen som må frem. I fremstillingen av våre narrativer vil det dukke opp slike spørsmål; de må ikke forstås som spørsmål denne artikkelen søker å besvare, men som et bilde av hvordan veiledningen med veisøker foregikk. Dette ble en del av den selvobservasjonsprosessen vi hele tiden stod i.

## Datainnsamling

Datainnsamlingen er gjennomførte selvobservasjoner og notater knyttet til profesjonsrettet veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole. Disse er fra våre veiledningspraksiser i perioden før og under masterløpet. I tillegg til selvobservasjonene og notatene har vi i møte med hverandre reflektert over nye erfaringer. Til sammen utgjør dette vårt datamateriale.

På denne måten har vi utviklet selvreflekterende data gjennom samtaler og erfaringsdeling. Dette ble utgangspunktet for vår analyse av datamaterialet og har påvirket de teoretiske inngangene vi har tatt for å belyse funn som har kommet frem i deling av våre narrativer. Vi er også bevisste at våre refleksjoner i øyeblikket sannsynligvis vil være annerledes enn refleksjoner om det samme på et senere tidspunkt. Det kontekstuelle vil alltid påvirke (Jensen & Ulleberg, 2011) og vil alltid gi nye forståelsesrammer.

Under drøftingene våre har det oppstått noe nytt fordi vi har blitt oppmerksomme på karriereteoretiske vinklinger i veiledningene vi har utført, eller fordi vi i ettertid har erkjent at det som fikk noe til å fungere utenfor det kanskje forventede, var nettopp karrierteoretiske innganger til veiledningen.

## **Etikk for å utføre autoetnografisk forskning**

Ved første øyekast kan autoetnografi som metode se «enkelt» ut, med tanke på etikk siden vi fokuserer på egne liv, og ikke må ta hensyn til en tredjepart. Per definisjon er autoetnografien selvbiografisk. Likevel lever ingen av oss isolert; våre liv inkluderer andre. Ethiske betraktninger vi må forholde oss til, er å dvele ved hvordan publiseringen av disse historiene reflekterer de nyutdannede vi refererer til. Vi meldte derfor vårt forskningsprosjekt til SIKT – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør før vi startet med bearbeidelsen av våre data. Vi utarbeidet et informasjonsskriv, hvor vi samtykket til samarbeid og muntlig deling av subjektive erfaringer vi har gjort oss gjennom veiledning av nyutdannede lærere. Det er viktig å påpeke at alle opplysningene rundt erfaringene som deles, er fullstendig anonymisert.

## **Analyse av data**

Analyse av autoetnografiske tekster kan ses som en dialogisk prosess, hvor målet er å ende med en eller flere fortolkningsmåter (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en opplevelse minnes om igjen og nedtegnes som et narrativ, kan den betraktes som fortolket og rekonstruert. Denne prosessen er i seg selv analytisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Autoetnografi kan dermed forstås både som prosess og resultat. Våre narrativer utgjør vårt datamateriale for videre analyse og refleksjon i vår artikkel. Ved hvert møte har vi delt våre narrativer fra veiledningsrommet, stilt spørsmål ved disse og undret oss kritisk sammen. Dette har åpnet opp for nye perspektiver og forståelser, og

på den måten har vi samskapt noe nytt. Dette kommer til syne i de ulike narrativene og ses i sammenheng med relevant teori.

## Narrativ 1: Mestringstro

Det kommer ikke an på hvordan man har det, men hvordan man tar det. (*Ukjent*)

Litt banalt kanskje, men jeg tenker at det er sannhet i sitatet over. Hvordan man håndterer de mange oppgavene og utfordringene livet gir deg, vil i stor grad påvirke resultatene vi oppnår. Som veileder for lærerstudenter, møter jeg forskjellige mennesker som i ulik grad må sjonglere hverdagsliv, studentliv og arbeidsliv. Studentene jeg veileder, har alle fartstid og arbeids-erfaringer innenfor et yrke og står i overgangen til et nytt, spennende, givende og krevende yrke, nemlig lærerrollen. Tryggheten, erfaringene og kunnskapen de tidligere kunne lene seg på, er ikke like fremtredende i den nye lærerrollen. Det kan skape utfordringer. Det er ikke alltid så lett å stå i utfordringene, kravene og forventningene – og til tider motstanden – de opplever å møte i lærerrollen. Dette har gjort meg nysgjerrig og engasjert. Er det mulig å bedrive karriereveiledning med den hensikt å hjelpe studenter å stå i utfordringer? Noen av utfordringene studentene ofte beskriver, er mangelen på trygghet. De mangler mestringstroen de hadde opparbeidet gjennom mange år i yrket sitt, og evnen til å håndtere og stå i den nye yrkesrollen oppleves som utfordrende. De beskriver det som å stå på bar bakke, eller å famle i blinde. Krumboltz ville kanskje foreslått at jeg jobbet med studentenes self-efficacy (Højdal & Poulsen, 2015).

Som resultat av min nysgjerrighet og et ønske om å hjelpe studentene til å stå i utfordringene de naturlig møter i overgangen til lærerrollen, har jeg ofte benyttet meg av og vært inspirert av den kjente karriereoretikeren Krumboltz samt den amerikanske psykologen Albert Banduras. Dette har ført til at jeg i veiledningsrommet har vært mer åpen for å se mulighetsperspektiver sammen med veisøker. Vi har tatt høyde for at læring og mestring skjer i takt med det samfunnet vi befinner oss i, og at vi må klare å omstille oss etter omstendighetene. Krumboltz og Banduras sine læringsteorier kan virke inn i denne praksisen og bidra til å styrke veileders ferdigheter innen den hjelpekunsten veiledning er. Slik jeg forstår det, handler det om hvordan jeg kan gi støtte til studenter ved å styrke troen på deres mestring og ferdigheter.

Krumboltz er inspirert av Banduras` sosiale læringsteori og self-efficacy-begrepet. Oversatt til norsk kan self-efficacy bety en persons tro på egen mestringsevne. Bandura definerer self-efficacy som «individets tro på egne evner til at organisere og igangssette handlinger, der er nødvendige for at opnå noget bestemt» (Højdal & Poulsen, 2015, s.103). Ifølge Bandura påvirkes vår tro på egen mestringsevne av de valgene vi tar, hvor mye vi anstrenger oss for å nå våre mål, hvor lenge vi holder ut når vi møter motstand, og hvordan vi har det (Højdal & Poulsen, 2015).

Krumboltz bygger videre på Banduras teorier om sosial læring og self-efficacy og peker på at kognitive faktorer i stor grad påvirker menneskers evne og mulighet til både å utvikle og bruke sine ferdigheter. Det handler med andre ord om at dersom mennesker tror de har, eller kan utvikle de ferdighetene som kreves for et spesifikt yrke, «og de tror, de rent faktisk har mulighed for at blive det (tolkninger af miljøet), er sandsynligheden for, at de vil lykkes, større, fordi de vil fortsætte med at uddanne sig og/eller søge job» (Højdal & Poulsen, 2015, s. 104).

Med blick på Krumboltz` teori ser vi nytten av å jobbe med å styrke nyutdannedes tro på egen mestringsevne. Et skritt i retning av dette er å kartlegge den enkeltes styrker. Da må jeg som veileder stille åpne spørsmål slik at veisøker reflekterer over og blir bedre kjent med sine egne tanker, verdier og utfordringer. Hva anser de selv som sine styrker? Er det noe spesielt de brenner for? Hvordan kan de benytte seg av disse styrkene i praksis? Interessante ting skjer når nyutdannede som veisøkere jobber med å gjenkjenne og sette ord på sterke egenskaper hos seg selv. Det kan skape økt bevissthet hos den nyutdannede, som igjen kan bidra til økt trygghet. Å bevisstgjøre nyutdannede på kompetansen de sitter inne med, kan slikt sett ses som bidragsytende til å kunne gi den selvtilliten, eller mestringstroen, de nyutdannede trenger for å håndtere utfordringer som kan oppstå i overgangen mellom utdanning og yrke. I dette narrativet ser vi at karriereveiledning bringer med seg elementer inn i veiledningsrommet som bidrar positivt for enkeltmennesket i et helhetlig perspektiv. I profesjonsveiledning står profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag sentralt. For at veiledning skal kunne bidra til kvalitetsutvikling og ny forståelse, fordres kritisk gransking og refleksjon over ulike pedagogiske valg (Bjerkholt, 2017). Gjennom en symbiose av profesjonsrettet og karriere-teoretisk veiledning synes vi å ha sett noen effekter hos den nyutdannede i form av økt mestringstro, noe som også kan bidra til en større trygghet i den nye yrkesrollen.

## Narrativ 2: Å reflektere en regnbue

På samlingene for nyutdannede nytilsatte lærere, som jeg arbeider med, er *Ny i rollen* ett av temaene. Som åpen inngang til veiledningen kan nyutdannede selv velge å formulere veiledningsgrunnlag som en praksisfortelling fra egen hverdag omkring hendelser, situasjoner eller generelt hva som opptar dem som nye på arbeidsplassen og nye i rollen som profesjonsutøvere. Som veileder har jeg gjennom flere år med disse samlingene opplevd at problemstillinger som løftes av nyutdannede, handler om kompleksiteten i yrkesrollen som lærer. Noe som har utpekt seg, er hvordan den nyutdannede skal klare å sette grenser for seg selv og overfor arbeidsgiveren sin for når arbeidsdagen skal være over. Tilbakemeldinger på at arbeidet er altoppslukende, og at de ikke «kommer i mål» med arbeidsoppgavene sine, har vært tilbakevendende. I lys av profesjonsrettet veiledning har det vært fristende å stille åpne og undrende spørsmål rundt arbeidsform, metodebruk og hvorvidt man søker kollegastøtte til å finne løsninger som andre har forsøkt selv. Som karriereveileder opplever jeg at nyutdannede ofte bringer andre temaer til torgs, og det er disse jeg velger å følge opp. Det kan for eksempel være utsagn som «*jeg skulle så gjerne hatt mer fritid*», eller «*hvordan skal jeg få tid til venner og familie når jeg helst skulle sittet utover kvelden med jobb*». Jeg velger ofte å dreie veiledningen innom disse punktene, slik at den nyutdannede får lov til å utdype og utforske disse tankene videre. De oppsummerer ofte med at kompleksiteten rundt det å ha en «ny rolle i livet» er overveldende.

Supers karriereregnbue (Lovén, 2016) illustrerer de forskjellige rollene et menneske spiller på forskjellige tidspunkter i livet. Vi beveger oss gjennom forskjellige stadier i våre liv og karrierer. Akkurat som kravene i vårt personlige liv varierer, vil kravene på jobben gjøre det samme.

Opgaven for karriereveilederen er å finne hvilke karrierenarrativer som har formet veisøkers tenkning og jobbselv. Narrativene skapes både på mikro- og makronivå; egne erfaringer og personlige mestringsopplevelser formes på mikronivå, samfunn og familie på makronivå. Vi må utfordre automatikken som ofte ligger i valg tatt på bakgrunn av sterke narrativer, forventninger og føringer fra andre. Vi må utfordre veisøker i å skape mening og sammenheng mellom hendelser i livsløpet, slik det erfarte kan settes i en lærende og utviklende ramme, der delene ikke oppleves som fragmenter av et liv, men som helhetlig bilde på hvem man er. Det fordrer

fortellerevne, for det vil kunne hjelpe veisøker til å bli kjent med og like sin egen historie, reflektere rundt seg selv og sine livsroller, samt å forstå eget liv og egen karriere som en helhetlig, sammenhengende historie. Det som kommer frem i historien *Ny i rollen*, handler om nettopp dette. Vi opplever ikke hendelser i livet som fragmenter, men som bestanddeler i det som utgjør livet.

Når etterspørselen er høy på ett område i Supers modell, men lav i et annet, kan liv og arbeid være morsommere og mer tilfredsstillende. Når krav er høye på begge områder, kan vi bli overbelastet, stresset eller misfornøyd. En opplevelse av å la den nyutdannede selv få utforske hva stresset rundt arbeidssituasjonen egentlig handler om, i lys av Supers teori, har blitt tatt godt imot av de nyutdannede. Tilbakemeldinger fra veisøkere handler om at «det er godt å få ryddet litt i tankene sine», at «nå ser jeg tydeligere hva dette egentlig dreier seg om – det er ikke bare arbeidsoppgavene på jobb som er krevende». Dette gir veileder tro på at det å inkludere karriereveiledningsperspektiver er en styrke for nyutdannede lærere i overgangen mellom utdanning og yrke. Ved å se den nyutdannede der denne er, ved å lytte ut veisøkers fortellinger, kan mestringstroen hos veisøker vokse. Når veileder møter den nyutdannede med slik forståelse, kan det gi verdifull innsikt om at livet handler om mer enn timene på arbeidsplassen. Mestringstro på flere områder i livet vil kunne oppstå parallelt.

### **Narrativ 3: Å skape noe nytt**

Noen ganger får man som veileder følelsen av at man lykkes spesielt godt. Noen ganger kan man våge å tro at veiledningen fører til utvikling hos veisøker. Gjennom flere veiledningssamtaler med både nyutdannede lærere og mennesker i andre yrker de seneste årene, har jeg gjort meg tanker om hva som kan ha ført til disse opplevelsene. Ett sentralt spørsmål meldte seg: Hva er jeg villig til å la være essensen i min måte å tenke god veiledning på, og er det teoretikere som svarer ut dette bedre enn andre, sett fra mitt ståsted?

Konstruktivismen legger vekt på at mennesket selv konstruerer sin fremtid og søker mening i tilværelsen. Det er et holistisk syn på tilværelsen, der mening, motivasjon og mønster er sentrale ord. Den første bølgen av konstruktivistiske karriereteorier vokste frem på 1990-tallet og var påvirket av de sosialkonstruktivistiske strømningene i veiledningsfeltet og

terapifeltet (Lovén, 2015). I dag representeres konstruktivistiske karriere-teorier særlig ved Mark L. Savickas.

Dette er fortellingen om en nyutdannet lærer som opplevde det utfordrende å favne kompleksiteten i ny jobbhverdag. Gjennom å bli ivaretatt og inkludert på arbeidsplassen utviklet hen seg. I dag er hen en trygg lærer som deltar og bidrar inn i profesjonsfellesskapet på en fullverdig måte.

Jeg følte det var et stort ansvar å skulle veilede denne personen. Selv om jeg var trygg i rollen som veileder, hadde jeg liten kjennskap til hvilke mekanismer som var av betydning for at en nyutdannet skulle komme inn i arbeidslivet på en måte som opplevdes inkluderende og utviklende. Hva var viktig for hens følelse av å være inkludert på arbeidsplassen? Hvilke risikofaktorer og suksesskriterier måtte jeg som veileder kjenne til for å klare å bidra til denne unge lærerens mestringstro i arbeidslivet? Her kjente jeg på en uro. Denne uroen lå i om jeg kunne vite *hva* som kunne bidra til at hens historie ble en suksesshistorie, og hvilke risikofaktorer som muligens lå der, kanskje uten at jeg så dem. Ville det være tilfeldigheter som gjorde at det denne gangen kanskje ville gå godt, eller ville det være et resultat av ulike kompetanser hos veileder? Dette var bakteppet da veiledningene startet opp.

Gjennom mange samtaler kom det frem en rekke opplevelser og refleksjoner; hen følte seg nedbrutt og usikker når hen opplevde motstand, men opplevde også god støtte i profesjonsfellesskapet.

Selvstendige oppgaver gjorde at hen lærte og utviklet seg, og veiledning bidro til at hen følte mestring. Hen ble sett og anerkjent på arbeidsplassen, og når det etter hvert dukket opp utfordringer, opplevde hen stadig sterkere trygghet i å skulle «*stå i det vanskelige*». Veiledningen brakte frem at hen tror det er mulig å endre negative forhold til positive, og at tro på egen mestringsevne både faglig og menneskelig sett er nøkler for å få til endring.

Gjennom flere samtaler i årenes løp har jeg støtt på liknende tilfeller. Følelser har krevd stor plass, og jeg som veileder har latt dem ta plass. Kanskje er det ved å våge å trå nær nok at en kan komme til kjernen av det som er veisøkers mest betydningsfulle anliggende. Uten å la veisøker åpne opp for, presentere, forme og reflektere over sitt narrativ, vil det være utfordrende å forstå hvor skoen trykker – eller hvor veisøkers mestringstro er å finne.

For meg er det i dette jeg finner essensen i min måte å veilede på. At jeg kan benytte elementer fra karriereveiledning, gjør at jeg lettere møter veisøker og de komplekse overgangene i livet som hen står i. Det er

veisøkers fortelling som må frem. Det er når veisøker gjenforteller, reflekterer, rekonstruerer og former sitt narrativ, at vi opplever at karriereveiledningsperspektiver bidrar til å styrke den nyutdannede i overgangen mellom utdanning og yrke.

Ved å se på samspillet mellom individuelle faktorer, miljømessige påvirkninger og handlinger i konkrete valgsituasjoner kan karriereperspektiver benyttes til å forklare det karakteristiske i den enkeltes karriereløp (Højdal & Poulsen, 2012).

Veisøker konstruerer egen virkelighet, og det er den virkeligheten karriereveilederen må møte for å kunne bidra i overgangssituasjonen fra utdanning til yrke. Narrativene må rekonstrueres og tegnes inn i et nytt livsportrett, slik at det skapes et karrierenarrativ og en profesjonsforståelse som gir mening, mestring og motivasjon for hver enkelt (Savickas, 2011, s. 117).

For Savickas er selvet den bærende mekanismen bak sosialiseringen inn i yrkesroller og videre utvikling av karrieren. Med karrierenarrativ forstår vi rammen rundt tenkningen om profesjonsforståelse; hva er sammenhengen mellom fortid, nåtid og fremtid, hva er kontinuiteten over min karrierefortelling, mine valg? Vi skaper personlige narrativer for å oppnå mening og struktur i tilværelsen, og vi bygger det ved læringserfaringer og endrende opplevelser, eller «self-defining moments», som Savickas kaller det (Savickas, 2011, s. 12).

For veisøkeren i denne fortellingen var det avgjørende at hen kunne få utforske eget narrativ; det skapte mening for hen å reflektere over egne erfaringer og opplevelser, for så å kunne rekonstruere dem til noe som skapte ny forståelse for hvem og hva hen var i profesjonssammenheng – og som menneske. Fornyet tro på egen mestring ble en viktig nøkkel for å kunne stå i den komplekse overgangen som perioden mellom studietiden og yrke representerte.

Savickas' teori om narrativets betydning kan med dette forstås som en av forklaringsnøklene i hens positive utvikling. Det er ved å tegne nye, mulige kontekster at nye forståelsesrammer kan dannes og ny læring oppstå. Forskjeller kan skapes ved at veileder stiller seg åpen for veisøkers fortelling, og kontekst, og ved at veilederen stiller spørsmål som kan utgjøre en forskjell. Gjennom veiledningssamtalene med den nyutdannede var det ved å lete etter *hvordan* hen tenkte, og i hvilke sammenhenger eller kontekster det tenkte opptrådte, at ny erkjennelse og innsikt vokste frem. Det var mulig å se etter noe nytt, det var mulig å la følelser ha naturlig plass, og det var mulig å tegne kartet på nytt.

Økt selvforståelse som menneske, der mange faktorer påvirket hen som nyutdannet profesjonsutøver, ga en mer realistisk forståelse av, og tro på, egen mestring.

## Når veiledningsrommet utvides

Artikkelen viser vår erfaring med bruk av karriereveiledningsperspektiver inn i veiledning med nyutdannede nytilsatte lærere. Vår erfaring er at karriereveiledning kan bidra til å løfte frem individets livssituasjon, ønsker og muligheter utover det som tilhører det yrkesprofesjonelle. Dette innebærer å se på samspillet mellom arbeid, fritid, familie og andre livsområder, en tilnærming som Supers karriereregnbue illustrerer. For nyutdannede lærere som står i en krevende overgangsfase, kan helhetlig tilnærming være avgjørende for å styrke mestringstro, motivasjon og trivsel.

I en omskiftelig verden stiller samfunnet krav til individet om utvikling og endring gjennom hele livsløpet. Hva skjedde da vi erfarte at profesjonsrettet veiledning og karriereveiledning møttes i et krysningspunkt? Vi opplevde endring og utvikling av veisøkers evne til kritisk tenkning og refleksjon rundt egen profesjons- og livssituasjon. Narrativene viser fortellinger fra praksisfeltet hvor kontekstutvidelse mellom to veiledningsretninger har funnet sted. Når vi som veiledere inviterer til samspill mellom karriereveiledning og profesjonsrettet veiledning, har vi erfart en veiledningskontekst som er i stand til å berøre, utvikle og styrke den nyutdannede i overgangen mellom utdanning og yrke. Når veiledningssamtalen skaper noe nytt hos veisøker, har vi opplevd at fortellingen veisøker kommer med, tas på alvor og forstås og bearbeides i lys av en konstruktivistisk tenkemåte. Dersom vi er villige til å la det være essensen i vår måte å tenke veiledning på, tror vi at det kan skape nye begynnelser, nye fortellinger og ny frihet for den enkelte – i samspill med andre.

Veiledningen den enkelte av oss utfører med enkeltpersoner eller grupper, opererer ikke i et vakuum; den er en del av et helhetlig bilde av det som kan sies å være dagens forståelse av hva veiledning er. Våre erfaringer tilsier at det er utviklende å innlemme karriereveiledning i denne forståelsen, for den er en del av helheten som veiledningsrommet utgjør. Der karriereveiledning tidligere la vekt på å hjelpe individer i karrierevalg og karrierehåndtering, rettes den nå mot utvikling av enkeltmenneskets egenskaper og spesifikke kompetanser. Å bevisstgjøre nyutdannede på kompetansen de sitter inne med, kan ses som bidragsytende til å gi den selvtiliten eller mestringstroen de nyutdannede trenger for å håndtere utfordringer som

kan oppstå i overgangen mellom utdanning og yrke. Vi tror veileders bruk av karriereveiledningsperspektiver kan tilføre veiledningen en verdifull dimensjon, og at tro på egen mestringsevne både faglig og menneskelig sett er gode nøkler for å få til endring.

Når vi «tar en Krumboltz», erfarer vi at veiledningsrommet utvides og bidrar til å styrke den nyutdannede i overgangen mellom utdanning og yrke.

## Forfatterbiografier

**Sandra Stubberud Buer** er høskolelektor ved praktisk pedagogisk utdanning for yrkesfag ved Høgskolen i Østfold, Institutt for pedagogikk, IKT og læring. Hun har mastergrad i karriereveiledning og lang erfaring fra utdanningssektoren, både som pedagogisk leder og styrer i barnehage, og som yrkesfaglærer i videregående skole. I sitt arbeid med lærerutdanning og veiledning av lærerstudenter og nyutdannede lærere, har hun et sterkt engasjement for profesjonsutvikling og for å støtte nye lærere i overgangen til yrkeslivet.

**Lene Lorentzen Sørby** er spesialkonsulent i kommuneadministrasjonen, område oppvekst. Utdannet barnehagelærer med videreutdanning i pedagogisk veiledning og mastergrad i karriereveiledning. Hun har lang erfaring fra oppvekstområdet, og har tidligere vært praksislærer og veileder for barnehagelærerstudenter. I sitt arbeid som spesialkonsulent er hun opp-tatt av kvalitetsutvikling i et helhetlig utdanningsløp, og har blant annet ansvar for oppfølging av veilederordning for nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole. Hun er medlem av styringsgruppe for veiledernet- verk Østfold, HiØ og styringsgruppe partnerskap for karriereveiledning (partnerskapsavtale mellom kommune og fylkeskommune).

**Astrid Nielsen Eliassen** har gjennom mange år virket som lærer og peda- gogisk veileder for nyutdannede lærere i Moss, og har hatt et sterkt enga- sjement i Veiledernetverket Østfold. Hun har deltatt i undervisning på veilederutdanningen ved Høgskolen i Østfold, og har holdt flere foredrag innen academia og på ulike arenaer for veiledning. Hun har gjennom flere år deltatt og bidratt i fora der politikkkutforming av den nasjonale veiled- ningsordningen, samt ulikt forskningsarbeid, har funnet sted. Hun har mastergrad i karriereveiledning fra Universitetet Sørøst- Norge, og arbeider nå som daglig leder og pedagog i Den norske kirke.

## Referanser

- Bakke, G. E., Engh, L. W. & Gravås, T. G. (2020). *Nasjonalt kvalitetsrammeverk for karriereveiledning: Presentasjon av områdene kompetansestandarder, karrierekompetanse og etikk*. Kompetanse Norge. Direktoratet for høyere utdanning og kompetanse. <https://hkdir.no/rapporter-undersokelser-og-statistikk/nasjonalt-kvalitetsrammeverk-for-karriereveiledning-presentasjon-av-omradene-kompetasestandarder-karrierekompetanse-og-etikk>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere: Sluttrapport 2021*. Rambøll Management. Udir. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere--sluttrapport/>
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2012). *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser*. Schultz.
- Højdal, L. & Poulsen, L. (2015). *Karrierevalg: Teorier om valg og valgprosesser*. Veiledningsbiblioteket.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2011). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Karlsson, B., Klevan, T., Soggiu, A.-S., Sælør, K. T. & Villje, L. (2021). *Hva er autoetnografi?* Cappelen Damm Akademisk.
- Kjærgård, R. (2024). Karriereveiledningens maktballader: Et perspektiv som kan styrke karriereveileders profesjonalitet. I I. M. Bakke, I. B. Bakke & T. Schulstok (Red.), *Ikke bare god å snakke med: Om profesjonalisering av karriereveilederrollen i Norge* (s. 31–48). Fagbokforlaget.
- Kjærgård, R. & Plant, P. (Red.). (2018). *Karriereveiledning for individ og samfunn*. Gyldendal.
- Krumboltz, J. D. (2009). The happenstance learning theory. *Journal of Career Assessment*, 17(2), 135–154.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdatert-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf)
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode: Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lovén, A. (Red.). (2015). *Karriärvägledning: En forskningsöversikt*. Studentlitteratur.
- Lovén, A. (Red.). (2016). *Karriereveiledning: En forskningsöversikt*. Studentlitteratur.
- NOU 2016: 7. (2016). *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>
- Savickas, M. L. (2011). *Career Counseling*. American Psychological Association.



## ARTIKKEL 4.3

# Dramaturgi og estetisk form i aksjonsveiledning

Børge Kristoffersen<sup>1,2</sup> og Ranveig Lorentzen<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning; <sup>2</sup>Nord universitet

**Abstract:** Through elements associated with dramaturgy and aesthetic form, but also based on theories, particularly drawn from Jacob Levy Moreno and John Dewey, we contextualize how various activities using action methods in mentoring can contribute to unity between doing and undergoing. With the help of dramaturgical design, a connection can be created between feeling, experiencing, and understanding, all within the framework of an emphasis on aesthetic quality. The question accompanying this article is: How can Action supervision, through theories, dramaturgy and aesthetic form, contribute to the supervision of newly graduated preschool teachers?

**Keywords:** Action supervision, aesthetic quality, experience, dramaturgy, role reversal

## Introduksjon

På en oppsummering etter en fagsamling for nyutdannede barnehagelærere uttrykte en av de nyutdannede ganske irritert: «Jeg er ikke interessert i å høre om forskning om nyutdannede lærere i barnehage og skole, for jeg vet hvordan det føles». Utsagnet har festet seg, og det har bidratt til mange tanker og undringer om det å være nyutdannet barnehagelærer i møte med profesjonen. Kanskje har det festet seg fordi den nyutdannede så tydelig uttrykte at egne erfaringer, opplevelser og følelser dannes før den distanserte og kognitive kunnskapen forskning gir? At «den vet best hvor skoen trykker, som har den på».

Forfatterne av artikkelen har siden 2002 møtt nyutdannede barnehagelærere på fagsamlinger der forskning om nyutdannede barnehagelærere har blitt presentert, og store deler av samlingene har vært avsatt til erfaringsdeling mellom nyutdannede. Vi har møtt de nyutdannede på to endagers fagsamlinger, og en todagers samling i løpet av det første året i barnehagelærerprofesjonen. Fagsamlingene inngår i veiledningsordningen for nyutdannede barnehagelærere i Trøndelag og er et samarbeid med kommunale og private barnehageeiere. Dette samarbeidet pågår fremdeles.

Forfatterens samarbeid om veiledning av nyutdannede barnehagelærere har innebåret møte mellom to fagområder som begge er gjeldende i barnehagelærerutdanningen. Kristoffersen har bakgrunn fra teater- og dramafaget og veiledning. Han har ledet endringsarbeid i ulike grupper, både innenfor og utenfor arbeidslivet. Lorentzen har bakgrunn i barnehagepedagogikk, veiledning, utviklingsarbeid i barnehage og egen profesjonserfaring fra barnehage. Gjennom samarbeidet har det vokst fram et samspill der ulike fagområder og erfaringer har utviklet seg. Veiledning som form har vært et av temaene i våre samtaler, og et område som vi har utforsket og utviklet i møte med de nyutdannede. Temaet har også utviklet seg gjennom at vi begge har hatt felles fagansvar for veilederutdanning for barnehagelærere ved DMMH der vi har undervist, problematisert og drøftet faget.

Vi har erfart at det de nyutdannede har meddelt, henger sammen med hvordan møtene mellom oss har vært organisert og *formgitt*. I møtene med de nyutdannede har vi hatt søkelys på de formgivende aspektene når erfaringer, refleksjoner, dialog og veiledning har funnet sted. Det formgivende har vært utgangspunktet når vi har søkt å forstå hvordan meningsdanning og innsikter etableres i profesjonskvalifiseringsprosessen. I artikkelen vil

vi presentere de formgivende aspektene som er utviklet og skapt, sammen med de nyutdannede barnehagelærerne.

Veiledningens form, slik vi har utviklet den i møte med nyutdannede barnehagelærere, og etter hvert med studenter i veiledningsutdanningen, er kalt *aksjonsveiledning*. Aksjonsveiledning er en form med opprinnelse i teateret. Fra et teater kalt *Das Stegreiftheater*, i Wien på 1920-tallet (Moreno, 1983), og som siden har forgreinet seg til ulike former utenfor teateret; til politikken, til undervisningen, organisasjonen, og til terapien. Og da med rollebytte, som vil si å ta den andres rolle, ta motpartens perspektiv i handling, som et sentralt omdreiningspunkt (Kristoffersen, 2022). At vi har valgt å kalle formen aksjonsveiledning er ikke originalt. Navnet er en oversettelse. Aksjonsveiledning er hentet fra amerikansk: *Action Methods*. Action Methods ble brukt som samlebetegnelse på ulike handlingsorienterte og estetiske undervisningsformer i skolen i USA på 1930-tallet. Den gangen var det undervisningsformer baserte på rollespill, dramaproduksjoner, improvisasjon og spontanitetstrening (Haas, 1949). Aksjonsmetoder har, helt fra 1930-tallet, vært et svar og et alternativ til de mer betraktende og analytiske posisjonene i læring, kultur og samfunn. *Action methods in supervision* er også anvendt som begrep innen sosialt arbeid, av blant andre Antony J. Williams og Hans Berglind. Aksjonsveiledning henviser til rollespillet og til en sosiodramatisk praksis hvor erfaringer fra de sosiale, kollektive og profesjonelle rollene utforskes i aksjon (Kristoffersen, 2022). I aksjonsveiledning settes erfaringer i spill gjennom kropp og stemme, i tillegg til refleksjon og tale. Teoretisk baserer veiledningsformen seg på en *pragmatisk-estetisk* tenkning, på en rekonstruksjon av John Deweys (1859–1952) tenkning om estetikk, og som igjen er grunnlagt på erfaring. Flere er viktige for utvikling av formen i teori og praksis, men vi har her et hovedfokus på Jacob Levy Moreno (1889–1974) og Deweys bidrag. Begge vektlegger estetikens (sansekunnskapens) betydning for erfaring, utvikling og innovasjon.

Vår erfaring er at de estetiske inngangene til veiledning, gjennom vektlegging av dramaturgi, rollebytte, møte, aksjon, erfaring og transformasjon, har hatt betydning for veiledningsutfallet. Vi har derfor hentet hovedteoriene våre fra det estetiske feltet (Bale & Bøe, 2008, s.9) som for oss inkluderer et syn på kunnskap, inkludering og samskapte læringsprosesser, samt på subjektets plass i meningsdanning og deltakelse (Dewey, 1980, s. 58).

Når vi har plassert det estetiske, med bakgrunn i teateret, inn i veiledning er det fordi ulike former innen feltet er ønsket velkommen: «Innen

profesjonsveiledning trenger vi et mangfold av tilnærminger og økt kunnskapsskaping for å videreutvikle både veiledningsutdanningene, kvaliteten på uformelle veiledningssamtaler og kvaliteten på mer formaliserte veiledningspraksiser.» (Bjerkholdt, 2017, s. 229). En mer undersøkende og mangfoldig tilnærming til veiledning innen profesjonsfeltet er ønsket av flere (Skagen, 2016, s. 77; Østern & Engvik, 2016, s. 12). Innen veiledningsfeltet argumenteres det for å prøve ut flere begreper og tilnæringsmåter enn de som i hovedsak er benyttet i dag. Skagen argumenterer for at det finnes en hegemonisk veiledningsstrategi innen norsk veiledningsdiskurs, og at flere tilnæringsmåter er nødvendig og kan berike utviklingen av feltet (Skagen, 2016, s. 59). En estetisk tilnæringsmåte, med røtter i teateret, har i denne sammenhengen en marginal plass innen veiledningsfeltet og kan dermed være et av flere supplement inn i veiledningsdiskursen (Kristoffersen, 2020, s. 14).

I artikkelen setter vi søkelyset på noen sentrale elementer og perspektiver knyttet til aksjonsveiledning som dramaturgisk og estetisk form, samt på teorier vi har valgt å knytte til formen. Spørsmålet som ledsager teksten, er: Hvordan kan aksjonsveiledning gjennom teorier, dramaturgi og estetisk form bidra i veiledning av nyutdannede barnehagelærere?

Artikkelen har hentet form og materiale fra litterære kilder og teorier, samtidig som vi bygger på erfaringer fra møter med de nyutdannede. Vår intensjon i artikkelen er å gi et innspill til videre tenkning innen området profesjonsveiledning av nyutdannede og fagfeltet veiledning. På bakgrunn av vår vektlegging av det estetiske, med røtter i teateret, tar vi utgangspunkt i en tenkning og en praksis knyttet til begrepet *dramaturgi*.

## Aksjonsveiledningens dramaturgi

Aksjonsveiledning har hentet inspirasjon om dramatisk produksjon fra Aristoteles, slik også Das Stegreiftheater i sin tid gjorde. Aristoteles var den første teaterteoretikeren (Østern, 2014, s. 38). I *Poetikken* (335 f.Kr.) diskuterte han diktningen og dramaets oppbygning. Han delte dramaet inn i tre hoveddeler: begynnelse, midte og slutt, og kalte det for *dramaturgi*. I antikken betydde dramaturgi å lage en handling. Dramaturgi handler om oppbygning og gjennomføring, den beskriver *måten* en fortelling er komponert, presentert og fullendt på. Dramaturgi refererer således til form. Den gir begrep om hvordan en produksjon kan leses som skapende håndverk, da gjennom emner som *enhet* og *tematisk konsentrasjon*, *rytme*, *samt*

*innlevelse* og *identifikasjon*. I dag videreføres Aristoteles dramaturgiske oppbygning i en rekke kunstproduksjoner, men også i andre skapende prosesser, samt i læringskontekster. I læringskontekster har også rytme i undervisning blitt sett i sammenheng med estetikk og dramaturgi (Østern, 2014, s. 11). I møtene med de nyutdannede har den dramaturgiske oppbygningen og gjennomføringen vært fasiliterende og ledet av forfatterne av artikkelen. Aristoteles modell beskrives også som en *standardmodell* for dramaturgi (Østern, 2014, s. 14). Begynnelsen i en dramaturgisk produksjon er ofte kalt *anslaget*.

## Anslaget

I anslaget presenteres et tema som senere blir sentralt for det som kommer. Anslaget er det første møtet. I en dramatisk produksjon skaper det en bevegelse, en forventning om det som er i vente. Oppvarming er også et begrep som brukes om det første anslaget i dramaturgisk produksjon (Rasmussen & Kristoffersen, 2011, s. 57). I en dramatisk produksjon basert på skrevet tekst er anslaget ofte innøvet og regissert før det vises for publikum. I aksjonsveiledning snakker vi mer om en spontanistisk produksjon hvor publikum ikke finnes, bare deltakere. Anslaget i aksjonsveiledning er nært knyttet til det hverdagslige, samtidig som det også skal forespeile hva deltakerne skal være med på. Å ønske velkommen er et eksempel på en slik hverdagslig handling; det inngår som en del av anslaget og det skapende i aksjonsveiledning. De første anslagene handler om å skape klima for deltakelse, skape kontakt, skape atmosfære for en produktiv fortsettelse. Velkommen er slik ikke bare et ord ved en begynnelse. Det handler også om å relatere og inkludere, om å sette en tone, om å forberede seg på å skape noe sammen. Anslaget setter en stemning, noe en kan bygge videre på. Og det på et tidspunkt der alle er nye for hverandre. I tillegg er en ved begynnelsen ennå adskilte enkeltindivider, ikke en gruppe, eller et vi. På et tidlig tidspunkt er spontaniteten blant deltakerne ennå lav. Å ønske velkommen angir slik en formgivende ramme i aksjonsveiledning.

Til anslaget gis det også praktiske rammer for veiledningssamlingen, samt noe om forskning knyttet til det å være nyutdannet, da mer som begynnende ansatser enn som forelesning. Kunnskap og viten om feltet bidrar til rammer og begynnende ansatser i møte med de nye. Det bidrar til forberedelse og oppvarming. Deltakerne inngår også en etisk kontrakt, hvor taushetsplikten utgjør en ramme.

Presentasjon av lederne, men også de nyutdannede, med navn og hvor de jobber, er også endel av anslaget når klima for erfaringsutveksling og veiledning skapes. Videre kan det å ta kontakt med noen en ikke kjenner – danne par og utveksle erfaringer fra det første året, så langt i profesjonsutøvelsen – være en del av anslaget. Den første utvekslingen i par pleier å ha lite instruksjon, den har som mål at alle får snakke med noen om et tema som angår dem. Det å ta kontakt med noen en ikke kjenner, har også til hensikt å omgjøre de første strukturene som tidlig danner seg i grupper. Å lage nye dyader, å snakke med noen en ikke har snakket med tidligere, bidrar til klimaet i en gruppe, samtidig får alle en stemme, de blir hørt og lyttet til. Den første kontakten bidrar til å aktivere de nyutdannedes egne erfaringer og refleksjoner knyttet til det å være ny i profesjonen. De får sette ord på noe de kanskje ikke har gjort tidligere, og med en jevnbyrdig og likesinnet. De nyutdannede gjør gjennom anslaget en begynnende oppvarming, de setter erfaringer i spill (Kristoffersen, 2020, s. 94). Anslaget bidrar til å skape konsentrasjon om det å være nyutdannede, og samtidig en identifikasjon med temaet. Tema og identifikasjon hjelper de nyutdannede til konsentrasjon om det som ligger mellom det å være nyutdannet og det å være profesjonsutøver i organisasjonen de nettopp har blitt en del av. Anslaget utgjør det første i et dramaturgisk forløp. I anslaget er det også sentralt at temaene som presenteres, har en oppbygning og en rytme, at de har en konstruksjon som bidrar til innlevelse og identifikasjon hos de nyutdannede. Å dele en dramaturgisk struktur opp i emner og temaer tilhører også det som tidligere er nevnt som standardmodellen. Anslaget handler om å starte og om å utvikle et tema sammen.

## Skapende møter og rollebytte

*Rollebytte* er en kjerne i den dramaturgiske utvikling i aksjonsveiledning. Det inngår i den dramaturgiske oppbygningen. Som aktivitet er det hentet fra teateret og barns lek (Kristoffersen, 2023, s. 1), men som filosofi er det knyttet til begrepet *møte* (Moreno, 1955). I aksjonsveiledning er hensikten med rollebytte å fremme møte, transformasjon, kreativitet, rolleforståelse, deltakelse og produktivitet i veisøkernes profesjonskvalifisering (Kristoffersen, 2020, s. 92). Det har mål om å bidra i forhold til et veiledningsgrunnlag, å utvikle forholdet til en utfordring gjennom karakter, men også å bidra til differensiering og til bedre å kunne skjelve i et problem. Som filosofi knytter møte seg til eksistensialisme. Eksistensielt er møte, det

menneskelige møte med en annen, møte med et *Du*, forstått som grunnvilkår for humanitet og overlevelse. Møte refererer til en mellommenneskelig kvalitet, til noe ikke kalkulert som skjer mellom mennesker og ting, noe som hender spontant i et her og nå. Møte beskriver noe sant og autentisk, noe som står i motsetning til det planlagte, tilsiktede og kalkulerte. På engelsk finner vi det spontane og autentiske møtebegrepet benevnt som *encounter*, på tysk *begegnung* (Marinau, 1989, s.43-46, Kristoffersen, 2020, s. 15). Vi finner også møtebegrepet igjen hos Martin Buber, da som eksistensiell filosofi (Buber, 1992). I undersøkelser av møtebegrepets opprinnelse er det interessant å finne i kildene at begrepet først oppsto som en praksis i skjæringspunktet mellom teater og filosofi. Møte var også et av målene for aktiviteten i *Das Stegreiftheater*, og Jacob Levy Moreno er ansett som den som inspirerte Martin Buber i utviklingen av hans møtefilosofi (Kristoffersen, 2020, s. 56 – 57; Wald, 2005, s. 168 -173). Møtebegrepet er slik fra begynnelsen av en sammenveving mellom filosofi og teatererfaringer.

Det skapende møte i aksjonsveiledning kjennetegnes av å gjøre bruk av teaterets fiksjonskontrakt, «as if». Gjennom *som om* tillates den veisøkende å undersøke det anliggende i rolle, i handling. En gjensidig fiksjonskontrakt bidrar til at den veisøkende kan kroppsliggjøre sin kunnskap knyttet til et tema eller problem. En forståelse av lek, at voksne også leker, blir i vår kontekst grunnleggende. Lek er grunnlagt på fiksjon, på å late som om. Slik utgjør den en kjerneaktivitet i barns liv, men også i det som skaper teater. Lek inngår som forutsetning for aktivitetene i aksjonsveiledning, for eksempel gjennom ulike improvisasjonsøvelser og rollebytte. Rollebytte vil si å sette seg inn i motpartens sted, å være den andre som karakter gjennom bruk av kropp og stemme. For at rollebytte skal fungere, trenger en å akseptere teaterets fiksjonskontrakt, en må kunne gjøre bruk av egen forestillingsevne og fantasi – at dette *som om* er på alvor, at det oppleves som sant og ekte i veiledningen (Kristoffersen, 2020, s. 62). Lek, med sin doble bunn, på alvor og i fiksjon, inngår slik også i veiledningen. Det gjør også en rolleteori.

## Begreper for aktiviteten – en rolleteori

Handlinger som er knyttet til lek, teater og som om, slik de er beskrevet ovenfor, støttes også av en rolleteori. På grunnlag av erfaringer, blant annet fra barns lek og fra teaterimprovisasjonene i Wien, der Tom stol var en del, og fra en forståelse av møte, oppsto en rolleteori (Moreno, 1985,

s. 153–160). En sentral tanke i den er at alt som kan omskapes til en rolle, også kan uttrykkes som karakter og iscenesettes gjennom spill. Roller kan levendegjøres og medieres ved hjelp av teatermediet. Rolleteorien åpner for at tingene, alle fenomener i eksistensen, alt fra den første celle til Kosmos, gjennom rolle kan uttrykke sitt «jeg». Gjennom å låne sin menneskestemme til tingene kan tingene tale direkte, som subjekter. Kontakt og ny mening kan oppstå gjennom rollebytte med tingene, en kan gi tingene liv gjennom egen kropp og stemme. Istedenfor å betrakte tingene som objekter kan de gis språk og liv. Utgangspunktet for teorien er at alt som er omkring meg, også er meg. Slik er det fra begynnelsen. Teorien åpner for at *jeget* både er i sentrum og i omkretsen, at tingene kan uttale sitt vesen, sin væren, om vi låner dem vår menneskestemme. Moreno skapte en rolleteori hvis hensikt var å utvikle den menneskelige *forestillingsevnen*, vårt eksistensielle ansvar for omgivelsene, alt på grunnlag av en forståelse basert på møte (Buber, 1992, s. 9 – 10). Mennesket har til alle tider forsøkt å forstå ting og vesener som mangler språk (Skafnesmo, 2016, s. 11-15), ikke bare gjennom å betrakte dem, men også gjennom å bli *innfanget* i en gjensidig relasjon til dem. Slik har vi sett det i forhold til Morenos forståelse av møte, men også hos Buber. Ny kvalitativ mening kan oppstå gjennom gjensidighet med tingene en sanser. Mening er ikke gitt oss, mening skapes gjennom subjektets deltakelse, gjennom sansning, engasjement, gjennom lytting og tolkning av det som kommer oss i møte. Dette gjelder ikke bare møte med mennesker og situasjoner, men også ting som mangler et verbalspråk. En kan gi det som kommer en i møte mening gjennom en sanset, deltakende, lyttende og tolkende tilnærming. Rolleteorien bygger på en forståelse av at tingene kan tale direkte til oss om vi låner dem vår stemme, om vi bytter rolle med dem. Teorien bygger på en forståelse av eksistens, erfaringer med barns lek og på tidlige teatererfaringer. Den virker også inn på kunnskapssynet. Som praksis henstiller den til større vektlegging av subjektets deltakelse og ansvar. Som kilde til kunnskap berører den forhold mellom subjekt og subjekt, mellom subjektet og objektet, men også sansning og øyeblikkets kategori, nærvær og distanse, deltakelse og observasjon. Som eksistensielt ansvar i verden berører den etiske fordringer som omhandler subjektets forpliktelse og skyld i verden, og da særlig sett i forhold til de mer kommenterende og betraktende posisjonene en inntar. Og ikke minst berører rolleteorien spørsmål knyttet til *tilblivelse* i verden.

Skapende møter i aksjonsveiledning handler således om at flere lag er foldet sammen i handlingene som gjøres. Den formgivende dramaturgiske

rammen blir slik også sentral, den gir retning, oppbygning og handlingsutvikling i aksjonsveiledning. I vår kontekst som ramme i tilknytning til det som undersøkes i veiledningen.

## Handlingsutvikling

Der anslaget representerer innledningen i en dramaturgisk modell, utgjør midtdelen det stedet der handlingen utvikles. Vendepunkt og dramatisk høydepunkt er en del av handlingsutviklingen i en produksjon som del av det dramaturgiske håndverket (Østern, 2014, s. 40). I aksjonsveiledning viser dramaturgisk handlingsutvikling til tilkobling og fordypning gjennom egne erfaringer. Konkret og «scenisk» betyr det at vi danner et dyadisk rom hvor en og en sitter sammen ovenfor hverandre, uten bord. Gjerne en de ikke har snakket med tidligere. I dyaden finnes det nå en forteller og en lytter, men også fortellinger og lytting. Aktiviteten rommer slik flere bestanddeler i en og samme virksomhet. Tema for aktiviteten kan være opplevelser knyttet til det å være ny, men også opplevde utfordringer som ny. Gjennom å fortelle og siden å få gjenfortalt, men også å fortelle om utfordringer for så å få dem fortolket av en annen, i en vekselvirkning mellom svar og gjensvar i dyaden, dannes aksjoner og handlingsutvikling. Hensikten er å bidra til nærvær og autenticitet i det som deles. I møtet mellom to som deler erfaringer om egne utfordringer, skapes det et «refleksjonsrom». Et rom hvor en får fortelle uforstyrret om utfordringer, uten avbrytelser, til en person i samme situasjon. Mot-rollen til forteller er rollen lytter. Det å «låne» et annet menneske et lyttende øre er en øvelse i seg selv. I tillegg er det et bidrag i skapelse av et nærværsrom. Å fortelle, og å bli lyttet til, og siden få gjenfortalt det som nettopp er sagt, er tre ulike bestanddeler i en og samme prosess. Det bidrar til konsentrasjon og identifikasjon om et tema. Dette forsterkes også ved at parene bytter på – at begge får fortelle, bli lyttet til og få gjenfortalt. Når alle gjør de samme handlingene, i samme rom, i et samvirke mellom fortelling, lytting, forteller, lytter, svar og gjensvar, bidrar det til en romlig atmosfære. Det bidrar til fellesskap. Det bidrar til at et *vi* oppstår, et *vi* som siden gjør det mulig å dele erfaringer og kunnskaper i fellesskapet, i sirkelens fellesskap.

For å videreføre vårt fokus på aksjonsveiledning som estetisk kunnskapsform er det mulig å bruke ordet «mikrokunnskap» som karakteristikk på aktivitetene som her er beskrevet. Den estetiske kunnskapen har røtter i det sanselige. Den bygger på at betydningsfulle prosesser i erfaring foregår

i opplevelsen. Erfaring og det estetiske, med utspring i det sansede, begynner ofte i det hverdagslige og trivielle. Det kan slik også være en usynlig og taus kunnskap. Innen det estetiske feltet, slik vi forstår det, gjøres de hverdagslige erfaringene til en del av selve kunnskapen. Det bygger på et kunnskapssyn der betydningsfulle prosesser i erfaring foregår i opplevelsen. Formgivning blir da også en «veiviser» for hvordan passasjen fram til dramatiske høydepunkt kan skapes gjennom trinnvise handlinger.

Dyaden inviterer til det lille rommet, et rom som innbyr til fortrolighet. Et rom hvor erfaringsutveksling kan innledes, og der den enkeltes individuelle og subjektive møte med profesjonen uttrykkes. Slik er det også når rollebytte gjøres. Også det først i dyadens fellesskap, for og siden som en praksis i det store fellesskapet. I veiledning er formen også kjent som *Tom stol*, da ofte med referanse til gestaltterapi og -veiledning, men den er før det anvendt i teateret (Kristoffersen, 2020, s. 16).

Vi vet fra den sovjetrussiske teaterregissøren og skuespillerlæreren Konstantin Stanislavskij hvordan han jobbet med skuespillernes forestillingsevne gjennom ulike teknikker, også Tom stol, for at skuespillerne bedre skulle leve seg inn i tankesettet og følelsesregisteret til sine teaterkarakterer (Stanislavskij, 1986, s. 102). Tanken bak arbeidet med å øve egen følelsesinnlevelse var at skuespilleren skulle *tro på det selv*, tro på karakteren han/hun spilte, og samtidig utvikle, fordype og endre relasjonen til karakteren. *Opplevelseskunst*, eller *kunsten å oppleve* ekthet på scenen, er ord Stanislavskij brukte om sitt arbeid (Stanislavskij, 1986, s. 144, Kristoffersen 2022, s. 18). En som lot seg inspirere av Stanislavskij arbeidsmåte i teateret, var Moreno. Han overførte flere av Stanislavskijs ideer til sitt eget arbeid, også til *Das Stegreiftheater* i Wien, og da med rollebytte som et sentralt omdreiningspunkt. Teatererfaringene fra Wien førte i sin tur til dannelse av en egen improvisasjonsskole, *Impromptu School* (Moreno, 1929).

## Høydepunkt og vending

I aksjonsveiledningen videreføres noen av disse ideene, da som veiledningspraksis i møte med nyutdannede. Å fortelle om en utfordring eller et problem i dyadens fellesskap kan være en begynnende fordypning, en prosess fram til rollebytte. I en prosess der en forteller om et problem og den andre lytter og spør, kan ny handling utvikles. I en videre handlingsutvikling kan den som eier problemet, også fysisk skifte posisjon, gjerne gjennom å sette seg i en tom stol som er plassert ved siden av, for da å

være rollen, være problemet, som karakter. I veiledning av nyutdannede kan problemet, eller utfordringen, være møte med et barn, en forelder, en medarbeider, en overordnet, eller møte med en ting, som en kultur eller en struktur. Poenget er at en ikke snakker *om* en utfordring, men *er* utfordringen gjennom rolle, som karakter. Gjennom å «være» karakteren kan en formidle sin motparts posisjon i rolle. Preposisjonene *i* og *om* angir slik ulike tidsuttrykk. I rollen er en i utfordringen, mens når en snakker om, har en distanse til det samme problemet. I rollebytte kan veisøker uttrykke og utforske sin utfordring i rolle. I en vekselvirkning av svar og gjensvar mellom karakteren (veisøker) og den som lytter og kommuniserer (veileder) i dyadens fellesskap, kan fordypning av et problem oppstå. En ny fase i handlingsutviklingen oppstår når veisøker og veileder bytter rolle, når veileder tar rollen som utfordringen, og er den, mens veisøker nå kan møte sin egen utfordring, nå på distanse. Da med oppgave – i et spill av roller, i dialog – om å skape en ny virkelighet i forhold til utfordringen. Skape nytt der det tidligere var en utfordring. Veileder, nå i rollen som utfordringen, har fått overlevert et «erfaringsmanus» fra veisøker. Et manus som kan spilles og uttrykkes, da gjennom bruk av forestillingsevne, fantasi og egne erfaringer. Korrigering og justeringer i form av stadige rollebytter mellom partene kan forekomme i denne fasen. Fasen kan avsluttes gjennom oppsummering og forslag til endring, stadig i rolle. En avsluttende del i dette spillet av ulike roller er når begge går ut av rolle, og blir seg selv igjen. Da som to jevnbyrdige som kan dele erfaringer fra rollen og fra seg selv. På spørsmål om den andre noen gang har opplevd noe som minner om den erfaringen som akkurat er blitt spilt fram, kommer det ofte mye felles og sammenfallende fortellinger. Mye, ofte tidligere taus kunnskap, kommer fram når erfaringer deles og allmenngjøres mellom to. Erfaringer med å ta en rolle, å gjøre rollebytte, kan også deles i det store fellesskapet. I storgruppe kan vitale, og kanskje enda ikke uttrykte erfaringer, bli kunnskaper som kan deles og eies av alle.

## Videreutvikling i storgruppe

Om atmosfæren tillater det, om det som er løftet fram har fremmet et gruppeklime, et vi, kan et tema veiledes i storgruppe. Dramaturgisk kan en tenke slik: Deltakerne har «varmet seg opp» gjennom erfaringsutvekslinger ved å fortelle, lytte til, respondere og dele utfordringer med å være ny i profesjonen. Ulike fasiliterende øvelser har også blitt anvendt i prosessen.

I tillegg har de nyutdannede gjort konkrete aksjoner gjennom rollebytte. Gjennom de ulike inngangene og øvelsene har medlemmene i gruppen «varmet opp» seg selv, og hverandre, på temaet ny i profesjonen. Temaer knyttet til det å være ny i profesjonen kan da også belyses og iscenesettes i storgruppe. Til arbeid i storgruppe kreves en ny gruppestruktur. En slik struktur kan dannes gjennom at gruppen former en hestesko, og at gruppedeltakernes ansikter nå vendes mot et halvåpent sentrum og en spilleplass. Aksjonsveiledning er en egnet form for iscenesetting av et fellestema i storgruppe. Eksempel på temaer som er blitt iscenesatt i storgruppe: er ulike utfordringer, eller konflikter, i møte med foreldre, den første foreldresamtalen, møte med foreldres krav til kvalitet på barnehagetilbudet, hvordan det er å være pedagogisk leder for en assistent som kunne vært ens mor, å være ny i en kultur med få utskiftninger og lange tradisjoner, møte med myndige ledere eller utfordrende barn. Aksjonsveiledning i storgruppe har også tatt utgangspunkt i den nyutdannedes opplevelser av strukturelle utfordringer, eller utfordringer knyttet til kulturen, så som «hva skjer om jeg gjør ting annerledes enn man er vant til her?», eller «hvordan kan jeg skape et «rock 'n' roll»-prosjekt i barnehagen jeg er ny i?». Det finnes flere hensyn som må tas i betraktning før en utvikler aksjonsveiledning i storgruppe. Et kriterium for at et tema skal kunne iscenesettes, er at det «eies» av flest mulig. I storgruppen er det sentralt at flest mulig kan indentifisere seg med temaet, nesten som om temaet kunne vært ens eget, uavhengig av hvem som handler/spiller det fram. Et annet kriterium er at noen ønsker å belyse et tema som tar utgangspunkt i egne erfaringer, et tema som angår personen. Et tredje kriterium er at den som ønsker å iscenesette en utfordring knyttet til å være ny, skal kjenne seg trygg på at det hen sier og gjør forblir i rommet. Dette er også en del av det etiske rammeverket som omkranser all aktivitet i aksjonsveiledning. Taushetsplikten som etisk ramme har vi fokusert på tidligere, men den gjentas nå som et taushetsritual. Et ritual kan forstås som noe som ligger fast, og som har en gjentakende struktur. Innholdet i ritualen kan handle om at den enkelte lærer ved å delta, har man rett til å forvalte videre, men ikke det man hører, ser og opplever av andres utfordringer, det må forbli i rommet. Gjennom ritualen forplikter en seg til ikke å snakke om andres utfordringer. Å iscenesette egenerfart fortelling krever mot, et *skapende mot*. Til dette motet kan støtte fra andre gruppe-medlemmer ha betydning. Det kan gjøre en forskjell om flere gruppe-medlemmer forteller om hva det er i temaet som skal iscenesettes som er viktig for dem. Valg av tema blir slik tydeligere for den enkelte. Gjennom

delinger fra andre gruppe-medlemmer skapes det rom og forståelse for å iscenesette et gitt tema som ikke bare handler om egne behov, men også om fellesskapets ønsker.

I fordypning av et tema i storgruppe, i spill og gjennom rollebytter kan utfordringer synliggjøres for alle. Gjennom et fiktivt og symbolsk språk kan iscenesettelse i storgruppe bidra til kunnskaper som ikke lett lar seg kommunisere verbalt alene (Kristoffersen, 2020, s. 106).

## Lukking i aksjonsveiledning

Innen et dramaturgisk språk handler den siste delen av et drama om lukking, eller avslutning. I en lukningsfase knyttes trådene sammen, en *lander* det som har blitt vist, formidlet, delt eller reflektert. Slik kan også lukking inneholde flere faser. I aksjonsveiledning er det viktig at de nyutdannede får med seg verktøy tilbake til profesjonsutøvelsen de kommer fra. At de kan ta med seg kunnskaper og ferdigheter til bruk i fortsettelsen – verktøy som kan brukes i møte med utfordringer den enkelte selv opplever. Hvilke verktøy avhenger av temaene som har blitt løftet fram, og de utgjør lukningsfasen i aksjonsveiledning.

For å lukke de utfordringene som er blitt uttalt, spilt eller reflektert, er det nyttig å vite hvordan en kan gjennomføre en vanskelig samtale, eller hvordan en kartlegger sin posisjon, eller forbedrer sin handlingsberedskap i forhold til en utfordring. I lukningsfasen er det hensiktsmessig å bryte opp storgruppen og igjen skape par. Igjen med noen en har snakket lite med så langt. For å skape et framoverpek kan det nye paret snakke om hvordan de vil møte utfordringer når de er tilbake i sitt arbeid.

## Estetisk kvalitet

Det er mulig ut fra en erfaringsforståelse å tenke *at verden skapes i følelsen*. Ut fra vår dramaturgiske tenkning står erfaringen sentralt, den henger sammen med vår forståelse av estetikk. Hos Dewey finner vi at erfaring, estetikk og transformasjon henger sammen, de er sammenvevet: «... that experience becomes dominantly esthetic in nature ...» (Dewey 1980, s. 50). Han skriver at erfaringen i seg selv er av estetisk natur fordi den alltid inkluderer en sanset dimensjon. Det estetiske i erfaringen oppstår når *å gjøre, å sanse og å forstå* veves sammen til en enhet. Ja, når denne sammenvevingen er sterk, kaller han det for *estetisk kvalitet*. I *Art as Experience* beskrives

estetisk kvalitet som det som forbinder delene i erfaringen sammen til en enhet (Dewey, 1980, s. 42). Fortolkere av Dewey har siden videreutviklet tankene om estetisk kvalitet og sett det i sammenheng med «pedagogisk dramaturgi og undervisningens estetikk» (Dale, 1993, s. 212). Hos Dale vektlegges begreper som balanse, kontinuitet, samspill, følelse og persepsjon når estetisk kvalitet utvikles i undervisningssammenheng. Grunnlaget for denne vektleggingen er at den sansede opplevelsen er *roten* når estetisk kvalitet dannes (Hohr, 2009, s. 7). I aksjonsveiledning er det et mål å bygge hverdagserfaringer fra profesjonsutøvelsen sammen til en enhet mellom å gjøre og gjennomgå. Estetisk kvalitet avgjøres slik ikke av perfektionert utførelse ovenfor et publikum, men av den estetiske aktivitetens *verdi* og *relevans* for deltakerne gjennom formgivning. Når det skjer, kalles det transformasjon. Transformasjon er når ny erfaring oppstår på grunnlag av en tidligere. Dewey skriver: «It is precisely this transformation that changes the character of the original emotion, altering its quality so that it becomes distinctively esthetic in nature» (Dewey, 1980, s. 79). Når en emosjon endres, transformeres den, den er da estetisk av natur, skriver Dewey. Det er denne transformasjonen veiledning kan bidra til. I aksjonsveiledning kobler vi sammen forståelse av transformasjon og estetikk ut fra dramaturgisk tenkning. De formgivende elementene utgjør da rammen om selve veiledningsprosessen. Å skape møter på grunnlag av det å være nyutdannet inngår i denne rammen.

## **Bidrag i veiledning av nyutdannede barnehagelærere**

Gjennom den dramaturgiske formen på fagsamlingene har det vært mulig å skape rom for å spille ut handlinger og følelser, skape mulighet for at ny forståelse og innsikt oppstår. Å være i det sanselige, gjennom fiksjon og forestillingsevne, har betydning. De sansende erfaringene fra rollebyttet har blitt gjenstand for samtaler og refleksjoner. Vekselvirkningen mellom å ta andres roller og å samtale om hvordan det oppleves, har hatt betydning for de nyutdannedes forståelse av egne erfaringer. Det har bidratt til nye erfarte innsikter og forståelser. Noen har uttrykt mer bevissthet i måten de kommunisere med andre på, hvordan en kan anerkjenne andre i større grad, eller de har blitt mer oppmerksomme på forventningens betydning. I alt sitter vi med over fire hundre evalueringer (Kristoffersen, 2020, s. 116) fra de nyutdannede etter samlingene gjennom årene. Deres erfaringer med

det formgivningen understrekes: «det var fint at vi hadde en felles sirkel som begynnelse og slutt på de ulike bolkene», eller

*arbeidsmåten var utrolig lærerik. Da fikk vi mulighet til å lytte til motparten, prate selv om mine utfordringer/problemer, samt forsøke å sette seg inn i 3. person sitt ståsted». En tredje sier: «Etter samlingen hadde jeg opparbeidet meg mot til å ta opp en situasjon med en av mine ansatte, som jeg over tid har syntes vært vanskelig. Satt igjen med en god opplevelse av hvorfor har jeg trodd dette var så vanskelig, det var jo en enkel sak som fikk positivt utfall.*

Først og fremst bekrefter evalueringsmaterialet at det å sette erfaringer i spill gjennom rollebytte og dramaturgisk formgivning, har hatt betydning i deltakernes profesjonskvalifisering, og at de kollektive og affektiv-kognitive kunnskapsformene som er anvendt, har virket motiverende. Det estetiske og dramaturgiske kunnskapsgrunnlaget som vi har arbeidet med sammen med de nyutdannede barnehagelærerne, har for oss også bidratt til å utvide den tradisjonelle veiledningspraksisen vi kjenner fra norske forhold.

## Avslutning

Vi har gjennom artikkelen beskrevet hvordan møtene med nyutdannede barnehagelærere er bygd opp og gjennomført som dramaturgisk form og estetisk praksis. Vi har svart på problemstillingen: Hvordan kan aksjonsveiledning gjennom teorier, dramaturgi og estetisk form bidra i veiledning av nyutdannede barnehagelærere? Vi har trukket fram det estetiske og dramaturgiens oppbygning og gjennomføring i aksjonsveiledning ved å vise til dramaets anslag, midtparti med rollebytte og handlingsutvikling og avslutning.

Gjennom elementer knyttet til dramaturgi og estetisk form, men også gjennom erfaringer og teorier, særlig hentet fra Moreno og Dewey, har vi perspektivert hvordan ulike aktiviteter i aksjonsveiledning kan bidra til enhet mellom å gjøre og gjennomgå. Med hjelp av en dramaturgisk formgivning har vi skapt sammenheng mellom å føle, å oppleve og å begripe, og da ut fra et søkelys på estetisk kvalitet. Vi har gjennom en dramaturgisk og estetisk praksis latt det formgivende og noen teoretiske perspektiver få tale. Den opprinnelige inspirasjonen til artikkelen er en fortolkning av et utsagn fra en nyutdannet, et utsagn vi har valgt å forstå som at «den vet best hvor skoen trykker, som har den på».

## Forfatterbiografier

**Børge Kristoffersen**, dosent i drama og teater Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning. Dosent II ved Nord universitet. Kristoffersen har arbeidet med, og undervist i veiledning, både i privat og offentlig sektor, samt ved flere høyskoler og universitet. Han har også skrevet flere bøker og vitenskapelige artikler om emnet.

**Ranveig Lorentzen**, høgskolelektor i pedagogikk Dronning Mauds Minne, høgskole for barnehagelærerutdanning. Lorentzen har i flere år ledet arbeidet med profesjonsfaglige veiledningsordningen for nyutdannede barnehagelærere i Trøndelag ved DMMH, i samarbeid med NTNU/ILU. Hun har undervist i pedagogikk og veiledning, samarbeidet med barnehager og har ledet ulike faglige og administrative oppgaver.

## Referanser

- Bale, K. & Bø-Rygg, A. (2008). *Eстетisk teori: En antologi*. Universitetsforlaget.
- Berglind, H. (Red.). (1998). *Skapande ögonblick*. Psykodrama och sociodrama. Cura.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Buber, M. (1992). *Jeg og Du*. J.W. Cappelens Forlag A/S.
- Dale, E. L. (1993). *Den profesjonelle skolen. Med pedagogikken som grunnlag*. Ad. Notam Gyldendal.
- Dewey, J. (1980). *Art as experience*. Perigee Books.
- Haas, R. B. (1949). *Psychodrama and sociodrama in American education*. Beacon House.
- Kristoffersen, B. (2020). *Erfaringer i spill. Aksjonsveiledning i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Kristoffersen, B. (2022). Tom stol taler. *Drama. Nordisk dramapedagogisk tidsskrift*, 59(1), 16-22. <https://doi.org/10.18261/drama.59.1.6>
- Marineau, R. (1989). *Jacob Levy Moreno 1889–1974: Father of psychodrama, sociometry and group psychotherapy*. Tavistock/Routledge.
- Moreno, J. L. (1929). *Impromptu School*. Plymouth Institute.
- Moreno, J. L. (1955). *Preludes to my autobiography*. Beacon House Inc.
- Moreno, J. L. (1983). *The theatre of spontaneity*. Beacon House.
- Moreno, J. L. (1985). *Psychodrama. First volum* (4. utg.). Beacon House.
- Moreno, J. L. (Red.). (2010). *Impromptu*. The North-West Psychodrama Association.
- Rasmussen, B. & Kristoffersen, B. (2011). *Handling og forestilling – forestilling om handling*. Jacob Levy Morenos teaterkjespresjonisme og sosiatri. Tapir akademiske forlag.
- Skafnesmo, T. (2016). *Alle ting taler – lytteøvelser*. Paradigmeskrift Forlag.
- Skagen, K. (2016). Kunnskapstyper og hegemonisk veiledningsstrategi i norsk veiledningsdiskurs. I A.-L. Østern, & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.
- Stanislavskij, K. (1986). *Att vara äkta på scen*. Gidlunds förlag.
- Waldl, R. (2005). J. L. Morenos Einfluss on Martin Bubers Ich und Du. *Journal of Psychodrama and Sociometry*, (1).
- Østern, A.-L. (Red.). (2014). *Dramaturgi i didaktisk kontekst*. Fagbokforlaget.
- Østern, A.-L. & Engvik, G. (Red.). (2016). *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.

## ARTIKKEL 4.4

# Forsknings sirkel som brobygger mellom praksisfeltet og høyere utdanning

Tine Dahlskås Krogen

Universitetet i Sørøst-Norge

**Abstract:** This article describes the work in a research circle where students and teacher educators from the practice schools and the university meet to discuss different perspectives on teacher education and the teaching profession. With theoretical perspectives from the socio-cultural perspective, I investigate whether the research circle can be a «third space» (Zeichner, 2010) when the participants cross boundaries between activity systems. The data consists of transcribed recordings from a number of meetings in a research circle and a focus group interview. The findings suggest that the discussions in the research circle contribute to a deeper exploration of topics the participants consider important, seen from their perspectives on teacher training and the teaching profession

**Keywords:** research circle, boundary crossing, third space

## Innledning

Lærerutdanningen og skolene i Norge representerer det som innen kulturhistorisk aktivitetsteori, CHAT, kalles ulike aktivitetssystemer (Engeström, 2015). De har ulike kulturer med forskjellige verdier og mål (Cochran-Smith, 2020). Bevegelse mellom de ulike aktivitetssystemene som praksisfeltet og lærerutdanningen representerer, kan betegnes som en grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011).

Lillejord og Børte (2016) viser til at det i samarbeidsmodeller i en utdanningskontekst, ofte omtalt som partnerskap, handler om at kulturene ved praksisskolene og kulturen ved lærerutdanningsinstitusjonene møtes. Når dette skjer, må kunnskap og forståelser gjøres eksplisitt slik at det man selv opplever som opplagt, kan formidles til og bli forstått av de som ikke innehar denne forståelsen. *Det tredje rom* har av flere blitt brukt som metafor for «møteplasser» hvor praktisk og teoretisk kunnskap kommer sammen, og som en beskrivelse av et potensial for bedre samhandling mellom de ulike aktørene (Lejonberg et al., 2017; Lillejord & Børte, 2016; Mörk, 2022; Zeichner, 2010). Lillejord og Børte (2016) og Mörk (2022) viser til Bhabha (1990), som snakker om at vi, når vi forsøker å gjøre verden begripelig for oss selv, tar i bruk ulike kilder for kunnskap. Dette omtales som hybride rom (Bhabha, 1990) og som nevnt «det tredje rom» (Zeichner, 2010).

Med dette som bakteppe ønsker jeg å utforske følgende problemstilling: *På hvilken måte utgjør en forskningssirkel et «tredje rom»?*

## Forskningssirkel

En forskningssirkel er en undersøkende, systematisk, kunnskapssøkende og kunnskapsproduserende tilnærming til forskning. Hensikten er å skape et samarbeid hvor det å tilegne seg, videreutvikle og dele kunnskap, samt å konstruere ny forståelse i et intersubjektivt profesjonsfellesskap, står sentralt (Persson, 2016; Rönnerman & Salo, 2014).

Begrepet forskningssirkel er en videreutvikling av studiesirkeltradisjonen som oppsto i den svenske fagbevegelsen. Forskningssirkelen beskrives som et forskende fellesskap, der en forsker leder sirkelen, og de øvrige deltakerne er medforskere. Dette bryter med forestillingen om at forskning bedrives på, og om, lærere (Persson, 2016, s. 160).

Det er gjort en rekke studier hvor forskningssirkel er brukt som tilnærming til forskning (Røise & Bjerkholt, 2020; Stokke & Bjerkholt, 2019), eller som en del av aksjonsforskningsprosjekter (Thomsen et al., 2017). Det er

behov for forskning som undersøker hvordan forskningssirkler bidrar til samhandling mellom lærerutdanningsinstitusjoner og praksisfeltet med hensikt om kompetanseutvikling for begge parter. Det er også behov for mer forskning om hvordan det oppleves å delta, og om dialogene kan føre til endring av hvordan deltakerne forholder seg til sentrale begreper for utdanning og praksis (Holmstrand, 2008).

Målet med en forskningssirkel er ikke å komme til enighet om en felles løsning på en problemstilling, men heller at spenningene som oppstår når deltakerne bringer fram erfaringer og perspektiver, kan bidra til å forsterke deres innsikt og skape utvidet forståelse om de temaer som tas opp (Bjerkholt, 2017; Røise & Bjerkholt, 2020; Thomsen et al., 2017). Disse idealene har røtter tilbake til Freire (2003) og kritisk dialogpedagogikk, hvor utforskende dialog i læringsprosesser skal kunne bidra til selvillit, kritisk forståelse og frigjøring, med mål om å øke deltakernes innsikt og forståelse (Holmstrand, 2008). Deltakerne har ulike kompetanser, og ved at de presenterer sin forståelse og sine perspektiver i forskningssirkelen, risikerer de å utsette seg selv for spørsmål som potensielt kan være utfordrende, og for kritisk gransking fra de andre deltakerne. Dette fordrer at det er bygget en anerkjennende kultur i forskningssirkelen. Freire så på den kritiske dialogen som en av forutsetningene for frigjøring, og som et utgangspunkt for ny handling (Freire, 2003).

Det er en intensjon at forskningssirkelen skal bidra til utvikling av strategier for å analysere, forstå, dokumentere og forandre (Persson, 2016). I denne sammenheng skjer dette ved hjelp av språklige dialoger. Dette kan sammenlignes med det som i kulturhistorisk aktivitetsteori (Engeström, 2015; Eri & Aas, 2020) kan betegnes som medierende redskaper. Ved en forskende tilnærming undersøkes et tema i fellesskap. Dette kan for eksempel være å drøfte en problemstilling for å oppnå en mer kompleks innsikt om en utfordring, en situasjon eller et fenomen (Persson, 2016). Å ha et slikt felles fokus omtales av Engeström (2015) som et objekt. I vår forskningssirkel har objektene utgangspunkt i de ulike deltakernes perspektiver vedrørende et tema. Hensikten er å skape et profesjonelt fellesskap som kan bidra til forandring i praksisfeltet og academia, og i møtet mellom disse systemene.

Ekspertgruppen om lærerrollen (Dahl, 2016) hevder at profesjonaliseringsfellesskapet blant lærere er en underbrukt ressurs i endrings- og utviklingsarbeidet i skolen. Tidligere forskning om forskningssirkler (Holmstrand, 2008; Slettebø & Seim, 2016) viser at arbeid som skjer i forskningssirkelen, kan bidra til deltakernes profesjonaliseringsprosess. En

videreføring av arbeidet som skjer i forskningssirkelen, kan fremme profesjonsutvikling og forskningsbasert skoleutvikling.

Kunnskapsutvekslingen mellom forsknings- og praksisfelt har til hensikt å kritisk granske, utvikle og å skape endring for begge parter. Det skal være en likeverdig dialog som inviterer til kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014; Opdal, 2008). Den kritiske tenkningen skal rettes mot det som bringes inn av alle, hvilket betyr at både praktiske og forskningsbaserte bidrag skal kunne granskes. Problemstillinger skal bringes inn fra ulike perspektiver, slik at disse kan undersøkes, og motsetninger og spenninger belyses (Holmstrand, 2008). Dette stiller store krav til at samtalene skjer på en måte som fremmer demokrati, likeverdighet og anerkjennelse.

## Kontekst for studien

Artikkelen bygger på data fra en forskningssirkel hvor til sammen 7 deltakere fra praksisfeltet og et universitet som utdanner lærere, møttes jevnlig i 2,5 år.

Dette arbeidet var en del av forskningsprogrammet «Det er lærer du skal bli » ved Universitetet i Sørøst-Norge, 2018-2022. I programmet har det blitt satt søkelys på profesjonsrettet og forskningsbasert lærerutdanning. Studenter, praksislærere, lærerutdannere, forskere og skoleledere har deltatt i forsknings- og utviklingsarbeidet. Programmet har bestått av tre delprosjekter, og arbeidet denne teksten bygger på, hører inn under delprosjekt 2: Profesjonsveiledning – Samarbeid og koherens i lærerutdanningene, hvor forskningsspørsmålene «Hvilken betydning kan profesjonsveiledning ha for å skape en større grad av koherens i lærerutdanning?», og «Hva kjennetegner profesjonsspråk i lærerutdanning, hvordan kan det videreutvikles, og hvordan kan dette bidra til økt koherens i lærerutdanning?», har vært sentrale.

Deltakerne i forskningssirkelen:

Funksjon	Omtalt som
Masterstudent	Masterstudent
Praksislærer ungdomsskole, i kombinasjonsstilling	Lærer 1
Praksislærer ungdomsskole	Lærer 2
Faglig administrativt ansatt, programleder for Grunnskolelærerutdanningen (GLU)	Programleder

Funksjon	Omtalt som
Faglig administrativt ansatt, rådgiver/praksiskoordinator for Grunnskolelærerutdanningen (GLU)	Praksisrådgiver
Forsker, fasilitator / leder av forskningssirkelen	Forskningssirkelleder
Forsker, organisator og deltakende observatør	Forsker (artikkelforfatter)

I teksten brukes benevnelsen «deltaker» og «deltakerne» både ved omtale av alle i forskningssirkelen, inkludert forskerne, og om de deltakerne som ikke er forskere.

Rekrutteringen skjedde i hovedsak på et seminar hvor praksislærere, skoleledere fra praksis og faglig og administrativt ansatte ved universitetet var til stede. Da vi kom i gang med møtene, ble disse gjennomført på campus når dette var mulig, og på Zoom i perioder med restriksjoner som følge av koronasituasjonen. Dette ble underveis avklart med deltakernes ønsker og behov.

Vi har som forskere hatt et felles ansvar for arbeidet i forskningssirkelen, men vi har fordelt oppgavene mellom oss. Den ene har i hovedsak hatt rollen som forskningssirkelleder (Thomsen et al., 2017), og har fasilitert møtene og presentert teori og forskning, mens jeg, artikkelforfatteren, har vært organisator før, under og etter møtene. Jeg har i større grad hatt anledning til å være deltakende observatør enn fasilitatoren, da denne som en konsekvens av lederrollen har hatt begrenset anledning til å observere. Programmet for møtene har både blitt initiert av oss i våre roller som leder og organisator, og i samarbeid med deltakerne.

Med bakgrunn i forskningsspørsmålene i delprosjekt 2 i «Det er lærer du skal bli ...» var hensikten for møtene å drøfte faglige temaer som omhandler lærerprofesjonen, profesjonalisering av lærerrollen og rollen som lærerutdanner, både som praksislærer i skolen og som faglig administrativt ansatt og vitenskapelig ansatt ved universitetet. Eksempler på slike temaer er «hva innebærer det å være en profesjonell lærer og lærerutdanner?», «hva betyr kritisk tenkning og forskning for deg som profesjonsutøver eller lærerutdanner?», og «hvordan påvirker deltakelse i forskningssirkelen din profesjonelle hverdag?» I forskningssirkelen har vi i tillegg til å drøfte ulike problemstillinger knyttet til disse temaene også analysert data hentet fra studenters arbeidskrav og intervjuer av studenter, i tillegg til transkriberte opptak fra møter i forskningssirkelen. Vi har lest vitenskapelige artikler og videre gjennom ulike tilnæringsmåter diskutert tematikker fra artiklene som vi har funnet relevante.

Arbeidet som gjøres i en forskningssirkel skal også formidles til andre enn deltakerne i sirkelen. Deltakerne i forskningssirkelen har presentert arbeidet i forskningssirkelen på forskningskonferansen NERA (The Nordic Educational Research Association) to ganger, og én gang på en nasjonal veiledningskonferanse. Her har erfaringer og foreløpige funn fra forskningssirkelen blitt presentert. Videre har erfaringer blitt formidlet til praksislærere og administrativt ansatte i praksisskolene og ved universitetet, i tillegg til ledere i kommunen hvor lærerne er ansatt.

## **Teoretisk ramme**

### **Kulturhistorisk aktivitetsteori**

Den teoretiske rammen i denne artikkelen bygger på kulturhistorisk aktivitetsteori, CHAT, Teorien hører hjemme i det sosiokulturelle paradigmet og i et sosialkonstruktivistisk syn på læring (Gergen, 2015). Engeström beskriver ulike kontekster og kunnskapsfelt i et sosiokulturelt perspektiv, som aktivitetssystemer (Engeström, 2015). Engeströms tilnærming omtales som tredje generasjons aktivitetsteori og bygger på arven etter Vygotsky (Eri & Aas, 2020; Jensen & Abrahamsen, 2024). Vygotsky var opptatt av sosial deltakelse som utgangspunkt for læring og utvikling, og av hvordan identitet formes av språket og andre kulturelle gjenstander og medierende redskaper. Aktivitetsteorien legger vekt på det mennesker gjør, alene og i samhandling med andre, og søker å forstå sammenhenger og motsetninger. Dette kan være på områder som handler om sosiale og materielle strukturer, individuelle eller kollektive handlinger (Engeström & Sannino, 2010; Eri & Aas, 2020). Et aktivitetssystem er en forbindelse hvor mennesker over tid deler og praktiserer egne regler og framgangsmåter, samt felles objekt og motiv. Eksempler på aktivitetssystemer kan være et sykehus, en kafe eller en skole. Ifølge Engeström (2015) ble tredje generasjons CHAT utviklet for å kunne forstå dialoger, flere stemmer og perspektiver når flere aktivitetssystemer interagerer med hverandre. Et aktivitetssystem består av seks hovedkomponenter: subjekt, redskaper, objekt, arbeidsfordeling, fellesskap og regler. Disse påvirker hverandre dialektisk slik at endring i én komponent kan skape spenninger og motsetninger i en annen (Eri & Aas, 2020). Grensene mellom aktivitetssystemene konkretiseres, og hvilke rammer som gjelder, blir tydeliggjort. Systemene er ofte tett forbundet ved at de deler eller har overlappende interesser.

I en utdanningskontekst er vi stadig i dialogisk bevegelse mellom to eller flere systemer, slik en praksislærer og en student er i kontakt med både praksisskole, lærerens arbeidsplass og lærerutdanningsinstitusjonen. En nyutdannet er også i slik bevegelse ved at hen har forlatt utdanningsinstitusjonen, og har beveget seg over til lærerprofesjonen og jobb som lærer i en skole. Motsetninger eksisterer i alle aktivitetssystemer. Vi har ulike måter å forstå og anvende begreper på, men bryr oss ikke nevneverdig om disse ulikhetene hvis de ikke er til hinder i vårt daglige arbeid. Men når vi skal ha kontakt med, samarbeide og bevege oss i retning av andre systemer, kan det hende at vi oppdager spenninger.

Disse bevegelsene skaper forandring og blir ofte omtalt som «boundary crossing», grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011). En slik grensekryssing er sentral for å skape en forsknings- og erfaringsbasert lærerutdanning, men omtales ofte som krevende. En forklaring er aktivitetssystemenes ulikheter, for eksempel i synet på forskning og utvikling av kunnskap, og det pekes på at de har ulike ontologiske ståsteder (Nyhus, 2022). Nyutdannede lærere er en sårbar gruppe i denne sammenheng, da de står i en «forflyttingsposisjon» mellom utdanning og yrke (Helleve, 2022).

Grensekryssingen er en gjensidig og dynamisk prosess. I konteksten som beskrives her, kan det at skoler og lærerutdanningen representerer aktivitetssystemer med ulike tilnærminger og mål, by på utfordringer og spenninger. Et nærliggende begrep er «boundary objects», grenseobjekter (Akkermann & Bakker, 2011). Dette er artefakter som fungerer som brobyggere ved kryssing av grenser (Akkermann & Bakker, 2011, s. 133).

Objektet i et aktivitetssystem er det som gir energi og retning til arbeidet, ved at det er et «problemområde». Et slikt område kan gjerne ha utviklet seg over tid og benevnes som «historiske generaliserte objekter», og det er disse som skiller ett aktivitetssystem fra et annet. I skolen er gjerne det historiske objektet elevenes læring, og selv om alle deltakere i en skoles aktivitetssystem har fokus på dette, vil det alltid være rom for individuelle fortolkninger av hva det innebærer (Jensen, 2018, s. 25).

Objektet er stadig i endring og kan betraktes som en retningsgivende kraft for aktivitet. Det er objektet som bestemmer hva som utgjør horisonten av mulige handlinger. Mennesker som arbeider sammen for felles hensikter, har forskjellige motiver for å delta i samarbeidsaktiviteter. Dette kan bidra til spenninger og konkurrerende posisjoner (Jensen, 2018, s. 25). I CHAT snakker man om medierende artefakter, også kalt kulturelle redskaper. Dette kan være noe konkret som for eksempel forskningsartikler,

modeller og ideer. Språket er et slikt viktig verktøy. I et aktivitetssystem som for eksempel består av en gruppe kollegaer ved en skole, utvikles gjerne slike medierende redskaper over tid, og de benevnes derfor ofte som kulturelle redskaper.

Ved at temaer diskuteres og forhandles i fellesskap i personalet, vil den enkelte lærer rekonstruere og skape sin egen forståelse. Kulturelle ressurser fra andre systemer enn de som de selv deltar i, er også med og påvirker.

De aktivitetssystemene som de ulike aktørene i lærerutdanningen representerer, kan ha ulike syn på kunnskap, ulike praksiser, men på mange måter delte objekter. De har alle objekter som en horisont å strekke seg mot, og kan alle dele et felles grenseobjekt. Aktiviteten de gjør, kan beskrives som grenseoverskridende, eller på grensen.

Det tredje rommet (Zeichner, 2010) brukes som en metafor for aktiviteter der deltakere fra ulike aktivitetssystemer krysser grenser, ulike former for kunnskap møtes (Lillejord & Børte, 2016), og hvor erfaringsutveksling og meningsforhandling kan skje.. Slike rom kan muliggjøre et mer likeverdig samarbeid mellom aktørene enn det som i mange tilfeller er vanlig. I dette tenkte rommet kan deltakere som representerer ulike kunnskapskulturer, møtes for å diskutere og skape noe i fellesskap. Dette kan brukes til å forklare hva som skjer i en forskningssirkel, ved at deltakerne krysser mellom de ulike aktivitetssystemene hver gang de møtes.

## Metode

I det sosialkonstruktivistiske paradigmet inngår forskerens meninger og tolkninger i den kvalitative kunnskapen som dannes om egne levde erfaringer og opplevelser (Anderson, 2004). Med et sosialkonstruktivistisk perspektiv for denne artikkelen tar jeg hensyn til det som skjer mellom alle oss som er deltakere i forskningssirkelen. Ved en slik tilnærming og holdning kan jeg få verdifull kunnskap om hvordan vi forhandler makt, kunnskap og «sannhet» (Gergen, 2015). Det er samhandlingen mellom mennesker som er det sentrale, og mening framstår i selve samtalen. Som forsker medvirker jeg i hele prosessen som angår forskningssirkelen, og den kunnskap som dannes, er avhengig av det perspektivet jeg til enhver tid har. Med dette mener jeg at jeg som forsker både påvirkes og påvirker det som skjer. Dette skjer blant annet når vi i forskningssirkelen sammen vurderer og tar avgjørelser for hva vi skal fokusere på, og hvordan vi skal jobbe. Et annet eksempel på dette er at min erfaring som lærer i grunnskolen kan

bidra til at jeg tolker og responderer på innspill fra de andre deltakerne med bakgrunn i dette.

Vitenskapsteoretisk posisjon er nærliggende å bringe inn her. Habermas (1984) vektlegger at man inntar en utførende og deltakende rolle i stedet for å studere fenomener utenfra. Skjervheim (1996) deler dette synet når han legger vekt på at man som et tilstedeværende subjekt er en fortolker i kommunikasjonsprosessene, og at man er engasjert i det de andre sier. Som forskere skal en komme i posisjon som gir innpass og tillit, samtidig som en må veksle mellom å ha en åpen holdning og en analytisk innstilling, og til enhver tid oppsøke den posisjonen som gir mest relevant tilgang på det de ønsker å studere. Dette er ingen konstant posisjon, da det alltid finnes flere mulige versjoner av hendelser, opplevelser og observasjoner.

## Etiske betraktninger

Det er viktig å ivareta etiske aspekter i forskning. I tilfeller som dette, hvor det samarbeides nært med praksis og med deltakere i andre virksomheter enn ens egen, er det særdeles viktig å legge vekt på forskningsetikk. Underveis i prosjektet har vi sammen publisert via konferanser, for deretter å drøfte tematikken og betydningen av å publisere sammen i forskningssirkelen. Forskningsmedarbeidernes rolle er viktig i en forskningssirkel, og denne rollen er ivaretatt gjennom sampublisering og drøftinger i sirkelen. Hensikten med forskningssirkel er å endre praksis, og da er det å publisere fra arbeidet i forskningssirkelen en av forutsetningene for å delta. Dette ble avklart ved etablering av forskningssirkelen og i forbindelse med konferansene også videre. Vi har invitert deltakerne til samarbeid om publisering, både i form av skriftlig arbeid, og som muntlige presentasjoner på konferanser. Deltakerne har alle både forsket på seg selv og vært medforskere. Det innebærer at transkriberte lydopptak av dialogene i forskningssirkelene og transkripter av intervjuer med deltakerne i forskningssirkelene er analysert og tolket i samarbeid med de to forskerne i sirkelen. Som nevnt tidligere har vi som gruppe tilbragt tid sammen, både på campus, i digitale møter og på konferanser. Det har vært oss forskere som har tatt initiativ til møtene, og til hvor og når de skulle finne sted. Deltakernes engasjement i forskningssirkelen kan være påvirket av at det er vi forskere som har initiert oppstarten av forskningssirkelen, at det gjøres lydopptak, og at disse sammen med annet datamateriale skal transkriberes og analyseres før det publiseres. Alle deltakerne signerte en samtykkeerklæring, de ble gjort

kjent med at alle data vil bli behandlet med konfidensialitet, og at de har anledning til å trekke sin deltakelse dersom de skulle ønske det. Det var søkt om godkjenning fra NSD, nå Sikt, gjennom det overordnede forskningsprogrammet «Det er lærer du skal bli ...».

## Kvalitativ kasusstudie

Studien kan betegnes som en kvalitativ kasusstudie (Postholm & Moen, 2018; Stake, 1995). Kasusstudier er studier av systemer som er bundet av tid og sted, altså avgrenset til en periode og med fastsatt sted og gitte deltakere. Postholm og Moen (2018) beskriver kasusstudier som en eklektisk tilnærming der forskerens valg av metoder er avhengig av forskningsfelt, og hvilke områder innen dette feltet man velger å studere. Hensikten er primært ikke å generalisere, men å få en dypere innsikt i kompleksiteten av det som blir undersøkt (Postholm, 2010). Fokus rettes spesifikt mot et kasus, eksempelvis en bestemt person, situasjon eller institusjon i en bestemt kontekst (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 151). Interaksjonen mellom de ulike faktorene i kasuset studeres; i dette tilfellet er det interaksjonen mellom de ulike deltakerne. På den måten kan man få dypere innsikt i dialogene.

Forskningssirkelen er et konstruert kasus, initiert av oss forskere. Det kan oppleves som uvant for de som deltar at ansatte i praksisfeltet og ved universitetet møtes for å snakke om faglige temaer på denne måten. Verdigrunnlaget i forskningssirkelen kommer fram ved likeverdige, demokratiske og frigjørende dialoger der alle skal komme til orde, og alles perspektiver er like viktige, snarere enn å komme til en felles konklusjon. Temaene vi har jobbet med i forskningssirkelen, har vært noe som alle de involverte er opptatt av, og slik har vi et felles fokus som kan skape motivasjon for å møtes og samtale.

Den lange rekken med møter i forskningssirkelen fra 2019–2021 har gitt oss datamateriale i form av lydopptak (Kvale & Brinkmann, 2015) fra alle møtene (22 stk.), et fokusgruppeintervju (Halkier, 2016; Malterud, 2012), flere logger og refleksjonsnotater. Det er lydopptakene og fokusgruppeintervjuet (mars 2020) som i hovedsak er gjenstand for analyse i denne artikkelen. Opptakene ble transkribert, deretter lest og «grovsortert» med utgangspunkt i hva jeg mener er særlig relevant for problemstillingen i denne teksten. De delene av materialet som inneholder praktisk informasjon om møtetidspunkter osv., og de delene hvor en av oss forskere hadde lengre faglige innlegg, ble ikke tatt med videre for analyse.

## Analyse

Analysen er gjort med inspirasjon fra STC, systematisk tekstkondensering (Malterud, 2017), en systematisk og strukturert analysetilnærming i flere trinn, utviklet til bruk på eksempelvis transkriberte intervjuer, samtaler og observasjonsdata. Tilnærmingen er en tematisk tverrgående analyse hvor det legges vekt på å dekontekstualisere analyseenhetene. Dette betyr at sekvenser av materialet blir satt sammen med andre deler av det som sier noe av det samme (Malterud, 2017). Deretter rekontekstualiseres disse delene, noe som innebærer å forsikre seg om at det som kommer fram av dekontekstualiseringen, fremdeles har relevans i den sammenhengen de ble hentet ut fra. Videre utarbeidet jeg nye meningsfortattede enheter (Malterud, 2017, s. 104). Jeg gjorde dette ved at jeg leste alle transkriptene for å få en oversikt. Jeg hadde problemstillingen for denne artikkelen – om en forskningssirkel kan være et «tredje rom», det vil si et tenkt rom hvor deltakerne krysser grenser, deler av sine erfaringer og sin kunnskap – som utgangspunkt for lesingen. For å gå mer spesifikt til verks, valgte jeg ut noen begreper fra artikkelens teoretiske perspektiver som analyseredskaper. Et eksempel på dette er språket, og hvordan deltakerne på ulikt vis bruker språket til å beskrive hva de er opptatt av.

Dette gav meg en fornemmelse om noen temaer som jeg brukte for å sortere materialet. Det var først mange temaer, men etter ytterligere sortering sto jeg igjen med 3 meningsfortattede enheter som handlet om følgende: deltakernes forventninger til hverandre og til forskningssirkelen, om det skjedde noen endringer i møte med de andre, og om dette i tilfelle førte til konsekvenser og hvilke konsekvenser det da var. Jeg satte disse i sammenheng med den teoretiske referanserammen og øvrige tekstdeler, og dette var grunnlaget for det som videre presenteres som kategorier.

## Funn

Videre i artikkelen har jeg konsentrert meg om tre kategorier: *kunnskap om eget aktivitetssystem og forestillinger om de andres, utforskning av begreper i fellesskap, og konsekvenser av deltakelse*. Disse representerer resultatene av analysen.

De tre kategoriene presenteres hver for seg. Sitater fra møter i forskningssirkelen og intervjuet er skrevet inn for å illustrere innholdet i kategoriene, og er presentert på en måte som er tett opp til den muntlige formen

i transkriptene, men samtidig bearbeidet for å gjøre dem kortere og mer leservennlige.

## Kunnskap om eget aktivitetssystem og forestillinger om de andres

Denne kategorien handler om at deltakerne gir uttrykk for sine forestillinger om egen profesjon, og om hvordan de ser på de andre. Praksislærerne uttrykker en forståelse av at de ansatte ved universitetet tar seg av pedagogisk teori, mens de i skolen jobber med den praktiske utøvelsen av det som skjer i lærerutdanningen.

Dere forskere jobber da mye mer med pedagogisk teori og sånne ting enn det vi gjør. I hverdagen går vi jo ikke inn i sakene egentlig, vi går ikke inn i dybden. Og at vi på en måte ... utøver i praksis det som vi har lært på lærerskolen. (Lærer 2, forskningssirkel 13)

Videre sier praksislærerne og masterstudenten at deres forforståelse var at forskere og lærerutdannere er lukkede, og at de ikke er interessert i å dele av sin kunnskap. Denne oppfatningen kom tydelig fram da de for første gang skulle delta på en forskningskonferanse.

Jo. Jeg hadde veldig høye forventninger om at nivået på alle her var veldig høyt, faglig. Det var veldig svevende for meg da. Jeg trodde det var mye mer lukket, at forskersamfunnet var litt sånn sært – hvis jeg kan si det sånn (Masterstudent, fokusgruppeintervju 2020).

Praksislærerne sier at lærerutdannerne har større mulighet til å gå i dybden på pedagogiske temaer, noe de ikke har anledning til selv. Dette begrunnes med mangel på tid, og med at det ikke er mulighet for det i form av faglige diskusjoner, og at det ikke settes på dagsorden i skolen. Eksempelvis hevder de at de har mer enn nok med å utføre det praktiske arbeidet i skolen, det arbeidet som er direkte rettet mot elevene, undervisning og før- og etterarbeid, og i tillegg samarbeid med foreldre og andre instanser. Fellesmøter på skolen beskrives som travle og preget av rekkeframlegg, det vil si at temaer presenteres, men ikke følges opp systematisk fra møte til møte. I stedet hender det at samme tema presenteres på nytt i neste møte uten at det som ble drøftet sist, blir fulgt opp eller referert. Lærerne begrunner denne formen for monologisk samtale med at det er stor pågang av saker

som skal diskuteres og temaer som skal belyses, slik at de ikke har tid til å gå i dybden på hver enkelt sak, hverken fra skoleledelsens og lærernes side. Dette medfører at man ikke diskuterer temaer i dybden, det vil si trekker inn ulike perspektiver eller begrunner sine synspunkter teoretisk, praktisk eller verdimessig. Lærer 1 sier det slik:

Jeg tror at begrepet «dybde» eller det ordet «i dybden» her, kan kanskje være én av innfallsporene til lærerne. At her skal man legge til rette for tid til å gå litt i dybden. Rett og slett. For det er noe lærerne ikke har tid til, det å gå i dybden. Selv om man i fagfornyelsen snakker om dybdelæring, så er det noe annet. (Lærer 1, forsknings-sirkel 13)

Dette var noe som også opptok den ene deltakeren fra utdanningsadministrasjonen. Hun er opptatt av at vi må gjøre fagspråk tilgjengelig for både praksislærere og studenter. Hun sier at fagbegreper kan oppleves som fjerne og vanskelige for lærerne, og at dette forsterkes hvis de sjelden brukes.

Det å få språket til å leve hos de som skal bli lærere, og de som er lærere; hvordan kan vi bruke disse ordene uten å bare å føle avstand og ærefrykt på en eller annen måte. For jeg tror det har substans i seg som kanskje glipper litt hvis vi sjelden tar det opp, eller hvis vi føler at det er litt sånn høytidelig. (Programleder, forsknings-sirkel 16)

Vi kan gjennom hele materialet se at samtlige deltakere uttrykker antakelser de har om de andre, og at de vokter dette mot forestillingene de har om sitt eget aktivitetssystem. I mange tilfeller blir disse antakelsene bekreftet av de andre, som for eksempel antakelsen om at forskerne bruker mer tid på å jobbe med mer teoretiske enn praktiske perspektiver ved lærerutdanningen.

## Utforskning av begreper i fellesskap

Samtalene i forskningssirkelen har gitt deltakerne innblikk i hverandres praksis. Dette har blant annet skjedd ved at vi har lest artikler og annet fagstoff sammen, og deretter diskutert dette åpent i fellesskap. Vi har delt historier fra praksis, og hver og en av deltakerne blir i forskningssirkelen utfordret til å sette ord på hva de legger i sin forståelse om det som tas opp, og på den måten får de innblikk i hverandres perspektiver.

Et spørsmål som gjentatte ganger ble diskutert i forskningssirkelen, er «Hva er forskning, og hva betyr det for deg i din praksis?». Den første

gangen dette spørsmålet ble stilt, utbrøt Lærer 2: «Jeg har ikke noe forhold til forskning jeg!» (Lærer 2, forsknings sirkel 8). De andre deltakerne responderte umiddelbart med at de betvilte påstanden. Lærer 2 kikket på en iPad som lå på bordet foran henne, tenkte seg om i noen sekunder før hun sa:

Jo, jeg mener at det er betenkelig at vi ikke har ventet på mer forskning om konsekvensene av utstrakt bruk av iPad, før det ble bestemt at alle elever i kommunen skal bruke det! (Lærer 2, forsknings sirkel 8)

Dette ga startskuddet for en lang samtale om forskning hvor ulike perspektiver ved forskning ble belyst. De snakket videre om at oppgavene til forskerne ved universitetet er forskning og publisering av forskningslitteratur, lærerutdannerne ved universitetet har sammen med forskerne oppgaven med å formidle forskning til studentene. Masterstudenten er mottaker av det som formidles i lærerutdanningen, i tillegg til at hun skal søke forskningsbasert kunnskap selv, først i arbeidet med masteroppgaven, og deretter som nyutdannet lærer. Praksislærerne hevder at de i praksisskolene ikke forholder seg til forskning som noe som har relevans og som har konsekvenser for praksis.

Men i det øyeblikket at noe som er forskningsbasert drysses inn over oss – for eksempel at du blir ikke noe flinkere til det du ikke er flink til, ved å få spesialundervisning i et lite rom, med en lærer – så er det ikke dermed sagt at det slutter å fungere på den måten, i skolen – selv om noe som er forskningsbasert sier nettopp det. Det er veldig tungt i en institusjon, i et system, å fortsette å gjøre noe som man kanskje ikke kan tro på. Lenge. Hvis noe endres i én ende av en institusjon, så kan ikke det endres bare for seg selv. Da vil du jo måtte endre noe som er større. Og så fortsetter man å gjøre et eller annet som man ikke egentlig tror på engang. Men man vet ikke hvordan det skal endres. (Lærer 2, forsknings sirkel 9)

Her sier Lærer 2 at selv om man har forskningsbasert kunnskap om hvordan man best mulig kan jobbe for å fremme læring hos elever, så har hun ikke erfaring med at dette bidrar til å endre praksis. Det beskrives som tungt å fortsette med en praksis som man med støtte i forskning og som en erfaren lærer mener er feil. Et bidrag til endring i ett ledd, betyr ikke nødvendigvis at et helt system endres. Som forsker tolker jeg det slik at det at hun tidligere uttalte om at hun ikke forholder seg til forskning, kan være noe av svaret her. Dersom det er slik at hele eller deler av en institusjon

velger å ikke forholde seg til forskningsbasert kunnskap, er det ikke så underlig at forskningen får liten innflytelse for praksis. Forskning kan oppleves som utilgjengelig, lite relevant og vanskelig å forholde seg til dersom man ikke er vant til det. Å bli bevisst at forskning finnes, og hva det betyr at noe er forskningsbasert, er sentralt.

Et annet eksempel på dette er fra da vi leste en forskningsartikkel som hadde referanser til Aristoteles og de 3 begrepene etos, logos og patos. Artikkelen ble av Forsker 1 presentert som utfordrende og faglig «tung».

Forskningssirkelleder: Og da er det jo dristig å gå til disse store begrepene for en del av oss, det var veldig dristig for meg i alle fall... men det å se at det funker.

Lærer 1: Ja for det, det føles sånn for deg òg?

Forskningssirkelleder: Ja, det må jeg si.

Lærer 1: Det er jo interessant da, siden det er det du driver med, på en annen måte.  
(forskningssirkel 16)

Dialogen viser at forskningssirkelleder forteller at hun opplevde det som dristig å benytte begrepene fra filosofien i en pedagogisk kontekst. Hun omtaler det som «store begreper», og det kommer etter hvert fram at hun i utgangspunktet ikke var familiær med å bruke dem på den måten som de er brukt i artikkelen. Dette overrasker Lærer 1, og hun uttrykker at det er interessant at også en erfaren forsker kan undre seg over det som står i artikkelen. Plutselig deler de en opplevelse rundt et felles objekt: opplevelsen av at teksten er vanskelig å nærme seg. Etter denne nyoppdagelsen av å ha noe felles og vanskelig å forholde seg til, leste de på nytt.

Etter at vi hadde lest en gang til, fortalte den ene praksislæreren at dette jo var noe hun underviste om for sine elever i ungdomsskolen:

Når jeg leser det i en sånn akademisk artikkel så tenker jeg jo selvfølgelig på at når jeg er sammen med 14-åringene, da snakker vi om hånd, hode og hjerte; Etos, Patos, Logos (Lærer 1, forskningssirkel 16).

Det er de samme begrepene hun snakker om med sine elever i ungdomsskolen, om enn i en litt annen form. Her har læreren ved hjelp av forskerens anerkjennelse lagt bort sin antakelse om at teksten bare er vanskelig. Hun får andre perspektiver gjennom å lese teksten og oppdager at den kan relateres til egen praksis.

Med ett ble teksten og begrepene som diskuteres relevante på flere måter; de brukes på ulike måter av både praksislærere og forskere, og da lærerutdanneren fra studieadministrasjonen, programleder, innser dette, bruker hun metaforen «brua». Hun viser til at det er et sentralt mål at det skal være ei bru mellom de ulike aktørene og arenaene i lærerutdanningen, og at det å diskutere artikler og begreper, kan være en brubygger.

Du er lærer i ungdomsskolen og bruker dette i undervisning og sikkert i måten du tenker om undervisning også. Så er det noen forskere som baler med de samme tingene, så sitter vi på en måte her og skalter og valter med de aristoteliske begrepene litt att og fram. Jeg ser på en måte brua her jeg da (Programleder, forskningssirkel 16).

Her snakker programleder om at det å lese artikler og diskutere begreper i fellesskap kan fungere som ei bru mellom de ulike virksomhetene. Hun gir uttrykk for at hun har fått en ny innsikt som innebærer at varianter av den samme tematikken som diskuteres i forskningssirkelen, er pensum i ungdomsskolen, og det vekker begeistring. Hun sier at begrepene blir jobbet med litt fram og tilbake, mellom ulike nivåer. Dette tolker jeg som at hun mener at begrepene diskuteres mellom deltakerne som jobber i ulike deler av utdanningsløpet, og at begrepene fylles med nyanser av det samme innholdet, men tilpasset etter hvem, og på hvilken måte det skal brukes.

Jeg som forsker tolker at dette er en oppdagelse av at læring skjer i alle nivåer av utdanningsløpet, hvilket betyr at både forskere, lærerutdannere, praksislærere og studenter stadig er i situasjoner hvor de tilegner seg ny kunnskap, og at de alle kan oppleve at begreper kan være utfordrende å forstå. Her utforskes temaer i dybden, og deltakerne bruker et faglig, profesjonelt språk. Deltakerne går inn i diskusjonen med en forståelse, en kunnskap, og så går de ut av den med en endret og kanskje utvidet forståelse etter at de har bidratt med ulike former for kunnskap og kritisk tenkning. Dialogene bidrar til at deltakerne gir uttrykk for at de endrer synspunkt og perspektiver, og får en dypere forståelse av de sakene som diskuteres i forskningssirkelen.

## Konsekvenser av deltakelse

Denne kategorien viser til at deltakerne gir uttrykk for at det som skjer i forskningssirkelen, har konsekvenser for dem, personlig og profesjonelt, utover den tiden de tilbringer sammen i møtene. Det å stoppe opp, tenke

seg om, å gjenta for så lese på nytt, og å gå i dybden, trekkes fram som et alternativ til hvordan de er vant til å lese og samtale i profesjonsfellesskapet på skolen.

Jeg merker jeg tar med meg erfaringer fra sirkelen inn i jobben som praksisrådgiver og i det studiet jeg tar. Det gir egenutvikling og faglig påfyll, og jeg er veldig glad for det (Praksisrådgiver, refleksjonsnotat forsknings sirkel 15)

Alle deltakerne forteller at forsknings sirkelen gir dem faglig påfyll. De faglig administrativt ansatte lærerutdannerne og masterstudenten trekker fram kunnskap om vitenskapsteori og forskningsmetode, spesielt om analyse av data. Både praksislærerne og deltakerne fra lærerutdanningen forteller at de blitt opptatt av hva som skjer på «den andre» arenaen – der de ikke er selv, og at synet på kunnskap har blitt utfordret og utvidet. Det at mange temaer er sammenfallende, men på ulike nivåer og fra ulike perspektiver, og har blitt debattert flere ganger.

## Diskusjon

I denne delen av artikkelen drøfter jeg problemstillingen: *På hvilken måte kan en forsknings sirkel utgjøre et «tredje rom»?* Kategoriene *kunnskap om eget aktivitetssystem og forestillinger om de andres, utforskning av begreper i fellesskap og konsekvenser av deltakelse* viser alle noe om at det å møtes på tvers av aktivitetssystemer, kan by på spenninger og motsetninger (Akkerman & Bakker, 2011). Slike spenninger og motsetninger kan via dialektisk påvirkning bidra til forandring i hvordan deltakere i et aktivitetssystem forholder seg til sine arbeidsoppgaver, og hvordan de forholder seg til andre aktivitetssystemer (Eri & Aas, 2020). Dette skjer ved at deltakerne blir bevisst sine egne grenser og ved at de blir utfordret til å krysse dem. Eksempelet med Aristoteles' begreper viser bevegelse og forandring ved at deltakerne først reflekterer over egne grenser, utfordrer disse ved å «ta en runde til», åpner opp for de andres meninger, synspunkter og perspektiver og lar disse bidra til endring i egen oppfatning. Når dette skjer, skapes det et tredje rom (Zeichner, 2010).

I en forsknings sirkel skal det legges til rette for kritisk tenkning og til at de spenningene som oppstår når ulike perspektiver og erfaringer kommer til syne, skal forsterke og skape utvidet forståelse (Røise & Bjerkholt, 2020; Stokke & Bjerkholt, 2019). Ved at deltakerne i forsknings sirkelen

presenterer forskningsartikler og problemstillinger som de fra hver sine perspektiver kan gjenkjenne og relatere til sin praksis og sine objekter, utvides forståelsen, og den settes på prøve. Dette er i tråd med det som ifølge Persson er intensjonen med forskningssirkler (Persson, 2016).

I tillegg utfordres for forståelsen deltakerne har om hverandres aktivitetssystemer. Dette er dynamisk og gjensidig, og viser til grensekryssing (Akkerman & Bakker, 2011). Det å være oppmerksom og åpen for andres perspektiver kan ses på som en betydningsfull forutsetning for at deltakerne skal kunne bidra i et likeverdig samarbeid hvor de kan dele av sine erfaringer og sin kunnskap, og hvor de kan forhandle om mening.

Ved at de sammen drøfter og utvider sin forståelse om noe som er relevant for objektene, skapes det noe felles ved objektet. For at dette skal kunne skje, må det skje blant annet ved hjelp av de nevnte medierende artefaktene hvor språket, ifølge Vygotsky(1978), er det viktigste. Deltakerne kan gjennom utforskning av en felles problemstilling oppnå dypere kunnskap om utfordringer de selv anser som viktige. Denne utforskningen skjer blant annet ved at de analyserer og skaper nye forståelser i fellesskap. Det betyr ikke at alt som omhandler objektet er felles, de har fremdeles sine ulike perspektiver og oppgaver knyttet til det, men noe er som følge av utforskning blitt til ved at noe av objektet er delt.

Deltakerne i forskningssirkelen er alle opptatt av lærerutdanning og lærerprofesjonen, og fra hver sine aktivitetssystemer jobber de for en best mulig utdanning og profesjon. Dette kan sies å være deres objekter (Engeström, 2015). Aktivitetssystemene deltakerne representerer, er forskjellige og har ulike tilnærminger til objektet.

Grensekryssingen som skjer i forskningssirkelen, har mye til felles med det Zeichner (2010) omtaler som «The third space», det tredje rommet, en metafor for det å bringe praksis og akademia sammen med en mindre hierarkisk struktur enn det som tradisjonelt har vært vanlig, og en beskrivelse av et potensial for bedre samhandling mellom de ulike aktørene (Lejonberg et al., 2017; Lillejord & Børte, 2016; Mörk, 2022; Zeichner, 2010).

## Avslutning

Praksislærerne er opptatt av det som skjer direkte med elevene i klasserommet, og hvordan lærerstudentene kan bruke denne arenaen i sin utdanning. De faglig administrativt ansatte ved universitetet legger til rette for både praksis og for undervisningen som skjer på campus. Forskerne, som

også underviser studentene, er opptatt av at utdanningen skal være forskningsbasert, og masterstudentens fokus er å gjennom utdanningen å få profesjonskompetanse.

Samtlige deltakere i forskningssirkelen uttrykker at de har utbytte av å delta, de nevner blant annet at de opplever faglig utvikling. Dette er en indikator på at arbeidet med forskningssirkler bør videreføres. Det er behov for å forske på hva som gjør at deltakerne opplever utvikling, hva utviklingen består av, og hvilke konsekvenser dette kan ha. Det er også behov for å mer spesifikt undersøke hvilke premisser som må ligge til grunn for at deltakere fra praksisfeltet og lærerutdanningen skal ha gjensidig utbytte av å samarbeide slik det er beskrevet i denne artikkelen. Resultater fra en forskningssirkel hvor samarbeidet stoppet opp, vil bli drøftet i en annen artikkel.

## Forfatterbiografi

**Tine Dahlskås Krogen** er stipendiat i forskningsgruppen for veiledning i profesjon og utdanning ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på veiledning, blant annet i samarbeidet mellom praksisfelt og lærerutdanning, og underviser i videreutdanning i veiledning og ved flere bachelor- og masteremner. Hun var en av redaktørene for antologien *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning*, Cappelen Damm Forskning, 2025.

## Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Anderson, H. (2004). Postmodern social construction therapies. I T. L. Sexton & J. Lebow (Eds.) *Handbook of family therapy: The science and practice of working with families and couples* (s. 143–168). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203490419-17>
- Bhabha, H. (1990). *The Third Space* [Interview]. Lawrence and Wishart.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. & Stokke, H. S. (2017). Et forskende fellesskap - Forskningssirkler på tvers av læringsarenaene i lærerutdanningene. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(2), 157–168. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-02-05>
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndén, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37, 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Cochran-Smith, M., Toom, A., Ellis, V., Alexandersson, M., Grudnoff, L., Hammerness, K. & Oancea, A. (2020). *Transforming Norwegian teacher education: the final report of the International advisory panel for primary and lower secondary teacher education*. NOKUT.

- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Engeström, Y. (2015). *Learning by expanding: an activity-theoretical approach to developmental research* (2nd. utg.). Cambridge University Press.
- Engeström, Y. & Sannino, A. (2010). Studies of expansive learning: Foundations, findings and future challenges. *Educational Research Review*, 5(1), 1-24. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.12.002>
- Eri, T. & Aas, M. (2020). Aktivitetsteori som tenkeredskap i aksjonsforskning. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 133–161). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. De norske bokklubbene.
- Gergen, K. (2015). *An invitation to social construction*. SAGE Publications.
- Habermas, J. (1984). *The theory of communicative action: 1: Reason and the rationalization of society* (Bd. 1). Beacon Press.
- Halkier, B. (2016). *Fokusgrupper* (3. utg.). Samfundslitteratur.
- Helleve, I. (2022). Relasjonsbygging i praksis. Et narrativt biografiperspektiv på en lærers profesjonelle utvikling gjennom 10 år. I A. Grov Almås, B. Bjørkelo, D. Roness & M. Ulvik (Red.), *Betydningen av å møtes. Relasjoner som grunnlag for læring og undervisning*. Fagbokforlaget.
- Jensen, R. (2018). *Profesjonelt arbeid i grensesoner: skoleforbedring på tvers av virksomheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Jensen, R. & Abrahamsen, H. N. (Red.). (2024). *Ledelsesverksteder: arena for utforskning av utviklingsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E., Elstad, E. & Hunskaar, T. S. (2017). Behov for å utvikle «det tredje rom» i relasjonen mellom universitet og praksisskoler. *Uniped*, 40(1), 68-85. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-01-06>
- Lillejord, M. & Børte, H. (2016). Partnership in teacher education - a research mapping. *European Journal of Teacher Education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Universitetsforlaget.
- Mörk, S. B. (2022). *Partnership in the Third Space: Creating a new learning arena in Icelandic preschool teacher education*. [Doktorgradsavhandling, University of Iceland]. Opín Vísindi. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2846>
- Nyhus, L. (2022). Skoleutviklingens ontologi- hva er det som virkelig skjer, kan eller bør skje? I K. M. Helstad og S. Mausehaugen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 272-290). Cappelen Damm Akademisk.
- Opdal, P. M. (2008). *Pedagogisk-filosofiske analyser*. Fagbokforlaget.
- Persson, S. (2016). Mötet mellan kunnskapsformer: forskningscirkeln och den skolnära forskningen. I E. Anderberg (Red.), *Skolnära forskningsmetoder* (s. 159–174). Studentlitteratur.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. & Moen, T. (2018). *Forsknings- og utviklingsarbeid i skolen: metodebok for lærere, studenter og forskere* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Røise, P. & Bjerkholt, E. (2020). Frigjørende deltakelse i en forskningssirkel om faget utdanningsvalg. *Forskning & forandring*, 3(1), 47-69. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/fof.v3.2160>

- Rönnerman, K. & Salo, P. (2014). *Lost in practice: Transforming Nordic educational action research* (Bd. Vol. 7). Sense.
- Shani, A., Mohrman, S., Pasmore, W., Stymne, B., Adler, N., Holmstrand, L., Härnsten, G., & Löwstedt, J. (2008). The research circle approach: a democratic form for collaborative research in organizations. In *The research circle approach: A democratic form for collaborative research in organizations* (pp. 183-200). SAGE Publications, Inc., <https://doi.org/10.4135/9781412976671.n9>
- Skjervheim, H. (1996). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Aschehoug.
- Slettebø, T. & Seim, S. (2016). Forsknings sirkler som grunnlag for kompetanseutvikling i praksis og utdanning. *Tidsskriftet Norges barnevern*, 93(3-4), 184-199. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-1838-2016-03-04-04>
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Stokke, H. S. & Bjerkholt, E. (2019). Forsknings sirkler som praksisfellesskap. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 89-110). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019-06>
- Thomsen, R., Buhl, R. & Skovhus, R. B. (2017). Forskningscirkelledelse i praksis - Research Circle Management in Practice. *Nordic Studies in Education*, 37(1), 46-60. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2017-01-05>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the Connections Between Campus Courses and Field Experiences in College- and University-Based Teacher Education. *Journal of Teacher Education*, 61(1-2), 89-99. <https://doi.org/10.1177/0022487109347671>



# Bærekraftige profesjonsfaglige veiledningsordninger



## ARTIKKEL 5.1

# Frå nasjonal ide til lokal handling – administrative faktorar mot berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar

Randi Moe<sup>1</sup>, Gunnvi Sæle Jokstad<sup>2</sup> og Astrid Berglid Bakken<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Høgskule på Vestlandet, Bergen; <sup>2</sup>NLA Høgskolen, Bergen; <sup>3</sup>Høgskulen på Vestlandet, Sogndal

**Abstract:** Newly qualified teachers (NQT's) are in title to be met with a good and sustainable supervision scheme when they start their profession. Both employee- and employer organizations have stated this, but many different factors influence whether this becomes reality. This article examines some programs developed and based on a mutual interaction between school/kindergarten owners and representatives from Teacher education over a ten-year period. The purpose of this study was to point out some factors that are crucial for a sustainable guidance scheme. The analysis was conducted from reflection notes and questionnaire from all interacting parts and with a focus on administrative factors. Findings are discussed linked to Theory on sustainability and Theory of learning organizations. By identifying the various persons' perspectives and which critical factors prevent this, we point out that good interaction between owners, the higher education sector has a major impact on the quality of the scheme. We identify dimensions such as economy, cultural and social interaction and good governance and link this to the organization's ability to be learning. This requires personal mastery at all levels, the ability to uncover mental models and a learning community of practice with shared visions and group learning. These are all elements of organizations that are evolving in harmony with the changes in society. We also see that it is crucial to bring updated information back into the teacher education.

**Keywords:** Newly qualified teachers (NQT's), mentoring, sustainability, learning organizations, professional communities

Sitering: Moe, R., Jokstad, G. S. & Bakken, A. B. (2025). Frå nasjonal ide til lokal handling – administrative faktorar mot berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar. I E. Bjerkholt, N. A. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* (s. 281–301). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.270.ch5.1>

Lisense: CC BY 4.0

## Introduksjon

Rettleiing av nyutdanna lærarar i barnehage og skule dei to første åra i yrket, er ei nasjonal satsing forankra hjå arbeidstakar- og arbeidsgjevarorganisasjonar (Kunnskapsdepartementet, 2018). Målet er at alle nyutdanna, nytilsette lærarar skal oppleve ei systematisk og likeverdig rettleiingsordning som opnar for vidare refleksjon og læring. Dette kan både redusere uroa i overgangen og skape motivasjon for å halde fram i yrket (Amdal & Wilberg, 2020; Kvam et al. 2023; Halmrast et al., 2021; Ulvik et al., 2021). Nyutdanna lærarar fortel om ein krevjande arbeidskvardag, der rettleiing fell ut av ulike grunnar (Halmrast et al., 2021). Utdanninga er ikkje tilpassa kvardagen dei møter og er heller ikkje i tråd med forventningar under utdanninga (Myklebust & Jokstad, 2024; Halmrast et al., 2021; Olsen et al., 2022; Ulvik et al., 2021). Gjennom samtalar med ein kvalifisert rettleiar kan den nyutdanna få hjelp til å analysere situasjonen sin og finne løysingar. Gjennom nettverk med andre, kan dei støtte kvarandre, dele erfaringar og kunnskap som dei i fellesskap kan reflektere over (Fimreite, 2022, 2024). Frå 2009, blei det inngått ein intensjonsavtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS, den såkalla pedagogavtalen (Kunnskapsdepartementet & KS, 2009), om at alle kommunar og fylkeskommunar skulle tilby rettleiing for nyutdanna lærarar. Nyutdanna lærarar i skule skulle få tilbod om rettleiing frå 2009, medan barnehagelærarar frå 2010. Intensjonsavtalen markerte at rettleiing for nyutdanna lærarar frå den tid var eit arbeidsgjevaransvar. I 2014 blei denne avtalen vidareført i Kvalitetsavtalen (Kunnskapsdepartementet & KS, 2014). I 2018 fekk vi nasjonale rammer for rettleiing for nyutdanna lærarar, og då blei det konkretisert prinsipp og mål for ei rettleiingsordning for nyutdanna lærarar (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Lærerutdanninga treng å kjenne til korleis denne overgangen kan vere for å vere ei aktuell og framtidretta utdanning. Difor er eit samarbeid mellom utdanninga og barnehage- og skuleeigarar viktig. Slik kan utdanninga verte meir tilpassa den kvardagen som er i yrket. Gjennom å dele kompetanse med kvarandre, får alle ei djupare innsikt. Staten har sett av øyremerka midlar til utdanningsinstitusjonar (UH) for å samarbeide med eigarar og for å utdanna rettleiarar (Utdanningsdirektoratet, 2024a). Det er òg sett av midlar direkte til grunnskuleeigarar (Utdanningsdirektoratet, 2024b). Dette siste tilskotet er meint som ein kompensasjon knytt til rettleiing. Slik sett kan ein tenkje at nye samhandlingar skulle kunne vere mogeleg. Men eigarar er ikkje forplikta på å samhandle med UH og retningslinjene for ordninga er generelle.

Utdanningsdirektoratet har definert at rettleiingsordningane skal vere «et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er denne forankringa på eigarnivå vi ønskjer å rette merksemda mot. Målet med artikkelen er å sjå på nokre lokale ordningar der eigarar og UH har samhandla, og analysere i kva grad ein kan seie at dei er berekraftige (Sollesnes et al., 2023). Berekraftig i denne samanhengen vert kopla til lokal forankring på ulike nivå i organisasjonen. Likeins tenkjer vi at målet om å vere berekraftig er sterkt knyta opp mot organisasjonen si evne å utvikle seg gjennom samhandling og slik vere lærande. Problemstillinga er difor: *Kva for administrative faktorar er avgjerande for ei lokal berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar?*

For å utgreie dette vil vi svare på desse forskingsspørsmåla:

1. Kva er ei god rettleiingsordning sett frå eigar og UH-aktørar sine perspektiv?
2. Kva for kritiske faktorar meiner dei hindrar ei slik berekraftig ordning?

Etymologisk har ordet *administrasjon* røter i latin, som ei nemning på å *hjelpe, støtte* eller *ordne* (Hansen, 2024). Administrative faktorar forstår vi difor som dei elementa ein administrasjon nyttar seg av i eit konkret arbeid. I vår samheng vert dette faktorar som ein kan identifisere i rettleiingsordninga for nyutdanna lærarar i barnehage og skule for å hjelpe, støtte, eller ordne. I valet av omgrepet administrative faktorar støttar vi oss på forskning som ikkje skil mellom administrasjon og leiing, då god leiing er avhengig av at det administrative fungerer (Jakobsen & Thorsvik, 2013, s. 418). Så både *kva ein gjer* og *kvifor ein gjer det*, tenkjer vi høyrer inn under faktorar som er administrative når vi skal sjå på berekraftige faktorar i ei lokal rettleiingsordning. Vi som forfattarar er alle tilsette i UH-sektoren og er involverte i den nasjonale satsinga på rettleiing for nyutdanna lærarar.

## Kunnskapsgrunnlag

Kunnskapsgrunnlaget i artikkelen er kunnskap om berekraft og teori om lærande organisasjonar, som vi set i samheng med utvikling av ei berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar.

## Berekraft

Berekraft er eit ord som vi møter i mange samanheng i dag, og som kan bli forstått på ulike måtar. I denne artikkelen blir omgrepet berekraft sett i samanheng med ei berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar i barnehage og skule.

Utdanning 2030 er ein del av 17 berekraftsmål som til saman utgjer 2030-agendaen for berekraftig utvikling vedtatt av Dei sameinte nasjonane (SN) i 2015. Her blir utdanning dekkja i berekraftsmål 4; «Å sikre inkluderende og rettferdig utdanning av kvalitet og fremme livslang læring for alle» (United Nations, 2015). Ei berekraftig rettleiingsordning kan vi dermed knyte til utdanning og eit livslangt læringsperspektiv, sidan den skal bidra til vidare kompetanse- og profesjonsutvikling for nyutdanna lærarar (Kunnskapsdepartementet, 2018). Læring i eit livslangt læringsperspektiv har samanheng med vidareutvikling av kompetanse og profesjonsutvikling. Kompetanse definerer vi som samla kunnskap, ferdigheiter, evner og haldningar som gjer det mogeleg å utføre aktuelle funksjonar og oppgåver i tråd med definerte krav og mål (Lai, 2021). Dette er sentrale element i den individuelle profesjonsutviklinga.

Verdiane inkludering og rettferd er også kjenneteikna for ei berekraftig rettleiingsordning som skal inkludere alle nyutdanna lærarar og vareta dei på ein god måte (Kunnskapsdepartementet, 2018).

For å forstå kva ei berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar betyr, vil vi sjå på omgrepet berekraft, og kva samanheng det har med ei berekraftig rettleiingsordning. Omgrepet har utspring i rapporten *Vår felles framtid*, der berekraftig utvikling omhandlar sosiale-, økonomiske- og miljømessige/økologiske dimensjonar (Brundtland et al. 1987). I samband med Dei sameinte nasjonane (SN) sine tusenårs mål, blei det foreslått ein fjerde dimensjon, som er politisk godt styresett (good governance). Desse fire dimensjonane blir ofte sett i ein samanheng (Grindheim et al., 2019; Sachs, 2013; United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), 2017). Når vi har fokus på ei berekraftig rettleiingsordning avgrensar vi oss til å sjå på dei tre berekraft dimensjonane; økonomisk-, sosial og kulturell-, og politisk/ godt styresett. Den økologiske dimensjonen har vi ikkje hatt fokus på i innhentinga av datamaterialet og blir difor ikkje vektlagt her, sjølv om den kunne gitt eit meir utfyllande perspektiv. I følgjande utgreiing tar vi for oss ein av dimensjonane om gongen, og set dei i samanheng med ei berekraftig rettleiingsordning.

*Økonomisk berekraft* handlar i overordna tyding om å utjamne økonomiske forskjellar i verda, redusere forbruk og fordele goder. Ein skal sikre økonomisk tryggleik for menneske og samfunn (Bergan & Bjørndal, 2019, s. 27; Brundtland et al., 1987). Knytt til ei rettleiingsordning, inneber denne dimensjonen at det blir sett av økonomiske midlar til ei slik ordning, slik at det er tid og rom for at alle involverte partar kan delta i ordninga.

*Sosial- og kulturell berekraft* kan vi sjå på som deler av same dimensjon. Dimensjonen handlar om korleis menneske lever saman i verda, i sine omgjevnader, og vareta menneskerettar. Det peikar mot ei utvikling som sikrar tryggleik, sosiale rettar og gode levevilkår for alle (McKenzie, 2004; Siraj-Blatchford et al., 2010). Det omfattar også vidareformidling av kunnskap, gode verdier og haldningar i eit lokalsamfunn (Birkeland, 2009). I ei lokal rettleiingsordning forstår vi det slik at nytdanna lærarar skal få rettleiing som er i tråd med Nasjonale prinsipp for rettleiing av nytdanna, nytilsette lærarar. Sentrale mål er at rettleiing skal vidareutvikle kompetanse og praksis til den nytdanna. Den skal medverke til å skape ein god samanheng mellom profesjonskvalifiseringa i utdanninga og den vidare profesjonsutviklinga i yrket. Rettleiinga skal vere av fagleg kvalitet, med utdanna, kvalifiserte rettleiarar (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det er også eit mål at nytdanna skal oppleve ein arbeidsplass og ei rettleiingsordning som er prega av eit trygt og inkluderande miljø, der dei skal oppleve tilhørslse, deltaking og medverknad.

*Politisk godt styresett* betyr at ei berekraftig utvikling krev god styring på nasjonalt og globalt nivå. Det inkluderer alle samfunnssektorar, styresmakter, bedrifter, organisasjonar etc. Politisk godt styresett er eit viktig middel for å oppnå dei andre dimensjonane av berekraftig utvikling, men det er også eit mål i seg sjølv. Sidan berekraftig utvikling er resultat av summen av handlingane til alle menneske, er det sentralt at ulike aktørar kan delta, påverke og da del i ulike avgjerder (Sachs et al, 2013, s. 23–25). Slik vi forstår dimensjon knytt til rettleiingsordninga, krev den god styring og administrasjon, for å kunne realisere nasjonale prinsipp om rettleiing (Kunnskapsdepartementet, 2018). Det betyr også ei styring etter demokratiske prinsipp der deltakarane skal oppleve å bli inkludert, medverke og delta i avgjerslene (Biesta, 2011). God styring handlar også om å sørge for at rettleiingsordninga blir forankra i ulike ledd i organisasjonen.

Berekraftige organisasjonar oppfattar vi skil seg frå tradisjonelle organisasjonar, ved at dei har ei leiing som har kunnskap og forståing for kva berekraft er. Dei formulerer mål, visjonar og innhald for ei berekraftig utvikling der involverte partar får medverke i prosessane, i tråd med den sosiale og kulturelle berekraft dimensjonen, men som også må være økonomisk berekraftig. Å skape ei lokal berekraftig rettleiingsordning skjer i spenningsfeltet mellom tradisjon og fornying, der ein opnar opp for å diskutere og ta vare på tradisjonelle berekraftige verdiar som kan vidareutviklast. Det inneber også å opne opp for å tenke nytt og annleis. Det kan føre til brot på tradisjonelle verdiar som ikkje er berekraftige, men som likevel styrkar ei berekraftig ordning. Slike prosessar er difor også naudsynte å gå inn i.

## Lærande organisasjon

I denne artikkelen blir lærande organisasjonar drøfta utifrå eit administrativt perspektiv knytt til lokale rettleiingsordningar for nyutdanna lærarar. Lærande organisasjonar er organisasjonar der menneska vidareutviklar evnene sine til å skape dei resultatane som dei ønskjer, der nye og ekspansive tenkjemåtar blir oppmuntra, der kollektive ambisjonar er frigjorte og kor menneska blir flinkare til å lære i fellesskap (Senge, 2004, s. 9). Lærande organisasjonar skil seg frå tradisjonelle organisasjonar ved at menneska i organisasjonen beherskar dei fem disiplinane personleg meistring, felles visjon, mentale modellar, gruppelæring og systemtenking. Med disiplinær meiner ein fagområde, kunnskap og ferdigheiter som må utviklast og beherskast (Senge, 2004).

Peter Senge (2004) viser til Chris Argyis og Donald Schön. Sentralt hjå dei står læring av erfaring, både eigenerfaring i handling, men òg korleis ein systematisk kan lære av erfaring gjennom reflektert rettleiing og reflektert mesterlæring. Dei kallar dette enkelkrets- og dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1996). Viktigaste forskjellen mellom enkelkrets- og dobbelkretslæring er viljen til å stadig undre seg og stille spørsmål ved dei måla og verdiane som ein har sett seg, gjerne gjennom diskusjon med andre. Jacobsen & Thorsvik (2013) viser til at kunnskap er innsikt i kvifor noko fungerer eller skjer, medan ferdigheiter er evne til å bruke denne kunnskapen til å få noko til å fungere eller til å skje. Læring er ein prosess der menneska i organisasjonen tileignar seg ny kunnskap og endrar si åtferd på grunnlag av denne kunnskapen. Når organisasjonen evnar å sjå heilskapen, kan den identifisere element som krev mindre innsats eller justeringar, og kan dermed skape betydeleg endring eller utvikling (Senge, 2004).

## Metode

Artikkelen har som mål å greie ut om administrative faktorar som er avgjerande for ei berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar. For å svare på dette har vi valt kvalitativ metode. Informantar er aktørar frå både UH og barnehage- og skuleeigarar. Begge partar har fått eit statleg mandat om å utvikle ei rettleiingsordning som skal bidra til å vidareutvikle kompetansen og praksisen til den nyutdanna, og føre til profesjonsutvikling. Datamateriale er innsamla gjennom fokusgruppeintervju (Kitzinger & Barbord, 1999; Tjora, 2010) og skriftlege evalueringar (Bjørndal, 2017) over ein periode på 10 år. Vi vil kategorisere funna etter tematisk innhaldsanalyse (Thagaard, 2018). Høgskulerepresentantane er aktørar i det nasjonale tiltaket «Veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, skole og vidaregående opplæring» (<https://nyutdannede.no/>), og arbeider på oppdrag frå Utdanningsdirektoratet. Kommunale tilsette har administrativt ansvar for rettleiingsordninga i kommunane.

## Datagrunnlag frå UH- og eigarperspektiv

Datagrunnlaget frå UH- og eigarperspektiv er samla inn i perioden 2014, 2015, og i 2023. Dette kan skjematisk presenterast slik;

**Tabell 1.1.** Informasjon om datainnsamling

Datainnsamlingsmetode	Høgskulerepresentantar (UH)	Kommunale, administrative tilsette (E)	Reprenterere	Informasjon
Fokusgruppeintervju 1 Vår 2023	1 (UH-1-2023)	2 (E-1-2023; E-2-2023)	Land-Kommune	Samarbeidde om utvikling av rettleiingsordning i barnehage og skule i 2012.
Fokusgruppeintervju 2 2015		2 (E-3-2015; E-4-2015)	By-Kommune	Samarbeidde om utvikling av rettleiingsordning for barnehage lærarar i 2013–2015. Nedfelt i plan i 2014.
Skriftelege evalueringar frå 2 møte 2014	2 (UH-2-2014; UH-3-2014)	3 (E-5-2014; E-6-2014; E-7-2014)	By-Kommune	Underevgs-evaluering av utviklingsarbeid om å utvikle system for rettleiing
Skriftelege notat frå eit seminar om system for rettleiingsordning 2023		1 (E-8-2023)	By-Kommune	Framlegg på seminar om suksessfaktorar og kritiske faktorar i rettleiingsordninga i kommunen

For å forstå perspektiva til informantane som kjem fram i datamaterialet, må ein ha som bakteppe at rammene for tiltaket har vorte endra over tid.

I fokusgruppeintervjuet 1 deltok 1 høgskulerepresentant (UH-1-2023), og 2 representantar frå ein landkommune (E-1-2023 og E-2-2023). Desse deltakarene samarbeidde om å utvikle ei rettleiingsordning i kommunen i 2012. Informantane reflekterer over rettleiingsordninga sett med dagens briller.

I fokusgruppeintervju 2 deltok 2 representantar frå administrasjonen i fagavdeling for barnehage i ein bykommune (E-3-2015 og E-4-2015). Desse representantane samarbeidde med 2 høgskulerepresentantar om å etablere ei rettleiingsordning for nyutdanna barnehagelærarar i kommunen. Dette starta som eit utviklingsarbeid som blei prøvd ut i to bydelar i 2013–2014. Etter evalueringar med påfølgjande justeringar, blei ei rettleiingsordning innført i heile kommunen i 2014. Intervjuet blei gjennomført i 2015.

Dei 2 skriftlege evalueringane bygger på 2 møte i 2014 der 2 høgskulerepresentantar (UH-2-2014 og UH-3-2014) og 3 kommunerepresentantar i fagavdeling for barnehage (E-5-2014, E-6-2014 og E-7-2014) i bykommunen deltok. Dette var undervegs evalueringar på slutten av utprøvsperioden av utviklingsarbeidet. Dette datamaterialet inneheld oppfatningar om rettleiingsordninga frå perioden 2013–2014.

Analysen bygger også på skriftleg notat frå ein presentasjon på eit seminar i 2023 om system for rettleiing for nyutdanna lærarar. Kommunerepresentant frå bykommunen (E-8-2023) som har hatt administrativt ansvar for rettleiingsordninga for nyutdanna barnehagelærarar gjennom mange år, la fram noverande system for rettleiing i kommunen, og identifiserte suksess- og kritiske faktorar ved ordninga.

## Kvalitetssikring

Alle informantane fekk munnleg orientering om at innsamla materiale ville kunne verta nytta til vidare formidling og forskning, noko dei kunne reservere seg mot. Det er ikkje digitale spor, men handskrivne notat på papir. Å informere om at svar vil bli nytta til forskning, kan ha påverka informantane sine formuleringar, men vi vel likevel å lese dei som ytringar frå dei ulike perspektiva aktørane i prosjektet hadde. Difor meiner vi dei kan vere relevante å gå inn i for å svare på forskingsspørsmåla våre.

## Vidare oppbygging av artikkelen

Materialet blir presentert med utgangspunkt i desse forskingsspørsmåla: 1. Kva er ei god rettleiingsordning sett frå eigar og UH-aktørar sine

perspektiv? og 2. Kva for kritiske faktorar meiner dei hindrar ei slik berekraftig ordning?

I drøftinga vil vi støtte oss til kunnskapsgrunnlag om rettleiing av nyutdanna lærarar, berekraft (Grindheim et al. 2019; McKenzie, 2004; Sachs et al., 2013; Siraj- Blatchford et al., 2010 ), og teori om lærande organisasjonar (Senge, 2004). Slik vil vi drøfte kritiske punkt som kan vere avgjerande for om tiltaket kan seiast å vere berekraftig.

Vi som forskarar er òg aktørar i tiltaket, men kvar for oss i eigne lokale rettleiingsordningar. Det er likevel noko fare ved dette som kan gjere oss biast. Vi har difor analysert materialet i fleire omgangar og gått inn i datagrunnlaget til kvarandre. I drøftinga har vi kopla dei ulike berekraftsdimensjonane til dei fem disiplinane i lærande organisasjonar. Denne presenterer vi som ein modell, sjølv om den kan gjere oss blind for andre koplingar og forståingar. Likevel meiner vi at vår modell representerer eit dialogisk perspektiv (Bakhtin, 1998, s. 2, 2003, s. 16) som er nyttig i drøftinga.

## Resultat

Vi har kategorisert funn i følgjande tema;

1. Det normative. Det informantane nemner ein bør gjere.
2. Det deskriptive. Det informantane fortel dei gjer.
3. Evaluering. Informantane skildrar svake punkt og kjem med innspel til endringar.

### Det normative- Det informantane nemner ein bør gjere

Datamaterialet viser at alle aktørar i samhandlinga har fruktbare innspel til korleis ei ordning bør vere, altså kvalitetskjenneteikn.

### Overordna plan med mål

Alle høgskule- og kommunerepresentantane nemner at det bør vere ein overordna plan for rettleiingsordninga for nyutdanna lærarar. Høgskulerepresentantane peikar vidare på at det overordna målet for ordninga bør vere retta både mot den enkelte nyutdanna si læring og profesjonell utvikling, og mot kollektive læreprosessar (UH-1 2023; UH-8-2023). Dette samsvarer

med UH- 1- 2023 som framhevar at ei god ordning for nyutdanna skal gi støtte og hjelp til nyutdanna, men også ta i mot den ferske kunnskapen nyutdanna sit inne med. Rettleiinga bør vere tilpassa den enkelte nyutdanna på eit individnivå. Den nyutdanna skal få utforske si rolle og finne vegen sin. Ordninga bør gi rom for kollektive læreprosessar, som kan vere innlemma i eksisterande læringsfellesskap i barnehage og skule.

Vidare peikar UH-1-2023 på at det å lage eit system for korleis heile barnehagen og skulen tar i mot nyutdanna lærarar, er viktig. Det bør ikkje berre vere eit forhold mellom rettleiar og nyutdanna. Det bør òg bli drøfta i barnehagen- og skulen sitt leiarteam korleis ein skal legge til rette for rettleiing for nyutdanna på eigen arbeidsplass, seier UH-3-2014. Vidare understrekar både UH-3 2014 og UH2-2014 at det bør blir sett av tid på arbeidsplanane til dei nyutdanna og rettleiarar, både til rettleiing på eigen arbeidsplass og til samlingar i nettverk.

### ***Tydeleg mandat og forankring***

Alle peikar på at det er sentralt at ei rettleiingsordning har eit tydeleg mandat der roller og ansvar blir klargjort, og forankra i alle ledd i kommuneorganisasjonen. E-4-2015 presiserer at roller og ansvar må bli tydeleggjort frå overordna leiing i ein kommune, til styrarar, rettleiarar og nyutdanna barnehagelærarar.

### ***Kvalifisert rettleiing***

Kommunerepresentantar seier at rettleiing på eigen arbeidsplass bør vere formaliserte samtalar utført av kvalifiserte rettleiarar ( E-1-2023; E-2-2023; E-8-2023). Dette vert støtta av UH-1-2023 og UH-2-2014, som også framhevar at styrar eller rektor ikkje bør vere rettleiar for ein nyutdanna, sidan det er ein ubalanse i maktforholdet.

### ***Samarbeid mellom kommune og UH om å utvikle ei rettleiingsordning***

Alle kommune- og høgskulerepresentantar framhevar at for å sikre kvaliteten på ordninga, bør UH og kommune samarbeide om å lage eit system for rettleiing ( E-1-2023; E-2-2023; E-3-2015; E-4-2015; UH 1-2023; UH-2-2014; UH-3-2014). E- 2- 2023 utdjupar at det i samarbeidet er viktig å drøfte grundig kva som ligg i ei god rettleiingsordning, og bruke god tid på denne prosessen. E-1-2023 peikar også på at dersom det er få nyutdanna i ein kommune, kan kommunar samarbeide.

## Det deskriptive. Det informantane fortel dei gjer

Datamaterialet inneheld også informasjon om kva som vert gjort.

### *Overordna plan*

Alle kommunerepresentantane seier at dei har ein overordna plan for rettleiing av nyutdanna lærarar. E-8-23 trekker fram at måla som er nedfelt i planen er retta både mot barnehagane, dei nyutdanna og rettleiarar. Kommunerepresentantane fortel at både rettleiar og nyutdanna i barnehage og skule fyller ut ein rettleiingskontrakt som tydeleggjer roller og ansvar som forpliktar begge partar (E-1- 2023; E- 2- 2023; UH- 8- 2023). Kommunerepresentantar viser til at det blir gjort ei evaluering kvart år av ordninga, som grunnlag for vidareutvikling (E-1- 2023; E- 2- 2023; E- 8- 2023). Kommunerepresentant E- 2- 2023 seier at rettleiar får kompensert for overtid gjennom avspasering.

### *Nettverk og rettleiing på eigen arbeidsplass for nyutdanna*

Det vert konkretisert at nyutdanna får møte kvarandre i nettverk/fellesamlingar, og at dei får rettleiing på eigen arbeidsplass i barnehagen eller skulen. Det blir opna opp for å danne nettverk mellom barnehagane i bykommunen på første samling om hausten ( E-8-2023).

Vidare utdjuar E-8 2023 at det er ein styrke at dei nyutdanna får møte kvarandre i nettverk og får rettleiing av ein utanforståande rettleiar. Samlinga er ein god arena for diskusjon og refleksjon over felles problemstillingar. Dei nyutdanna får også gjennom grupperettleiing prøve ut rettleiarrolla.

Vidare peikar dei andre kommunerepresentantane til ulike arbeidsmåtar på nettverkssamlingane som kan bidra til kollektive læringsprosessar som grupperettleiing, formidling av faglege tema og drøfting av aktuelle tema. Dei nyutdanna får medverke til faglege tema som skal vere i fokus (E-1-23; E-2-2023; E-3-2015; E-3-2015). For å sikre stabilitet i ordninga er det ein av dei administrative tilsette i kommunen som leier samlingane (E-1-2023).

### *Nettverk for rettleiarar*

E- 8- 23 viser til nettverk for rettleiarar der dei får møtast på ei nettverkssamling i året. Ulike faglege tema knytt til rettleiing og overgang utdanning

yrke blir tatt opp, og rettleiarar får rettleiing på problemstillingar dei har med, knytt til rettleiarrolla.

### ***Samarbeid mellom høgskule og kommune***

Alle informantane framhevar at det er ein suksessfaktor at det har vore eit samarbeid mellom høgskule og kommune om å utvikle eit system for rettleiingsordninga (E- 1- 2023; E- 2- 2023; E- 3- 2015; E- 4- 2015; UH- 1- 2023; UH- 2- 2014; UH- 3- 2014). Både UH-representantar og kommunerepresentantane i bykommunen uttrykker at det har gjort noko med kvaliteten på ordninga, at dette har vore eit utviklingsarbeid som har gått over fleire år (E- 5- 2014; E- 6- 2014; E- 7- 2014; UH- 2- 2014; UH 3- 2014).

Vidare utdjupar UH-2- 2014 kor viktig det har vore å utnytte kompetansen til ulike partar i dette samarbeidet. Høgskulerepresentantane sat med kompetanse på å drive eit /utviklingsarbeid, rettleiing, kunnskap om overgang utdanning og yrke og kunnskap om det å vere nyutdanna barnehagelærar. Kommunerepresentantane sat inne med kompetanse om sjølve organisasjonen, den lokale barnehagekonteksten, organisasjonsutvikling og fleire hadde også kompetanse i å drive eit utviklingsarbeid.

### **Evaluering. Informantane skildrar svake punkt og kjem med innspel til endringar**

Kommunerepresentantar peikar på kritiske faktorar ved rettleiingsordninga.

#### ***Betre forankring***

Forankringsprosessen i kommunen er ikkje god nok i praksis. Det gjer at ein del nyutdanna ikkje alltid får rettleiing og god nok oppfølging på eigen arbeidsplass (E-1- 2023; E 2- 2023; E- 3- 2015; E- 4- 2015; E- 8- 2023). Vidare utdjupar E- 1- 2023 at ordninga må bli tydelegare forankra høgare oppe i systemet hjå eigar. I tillegg bør styrarar og rektorar få eit endå tydelegare og forpliktande mandat på eigen arbeidsplass (E-1-2023; E-8-2023). E-8-2023 seier at det er ikkje alle nyutdanna i kommunen som kjem på samlingar og at fleire ikkje får rettleiing på eigen arbeidsplass.

## **Kvalifiserte rettleiarar, tid og økonomi**

Kommunerepresentantane i landkommunen seier at det er ei utfordring å få tak i kvalifiserte rettleiarar i barnehage og skule ( E- 1- 2023; E- 2- 2023). Vidare peikar dei fleste kommunerepresentantar i både by- og landkommune at det er ei utfordring for barnehagar og skular å sette av tid til rettleiing på eigen arbeidsplan ( E- 1- 2023; E- 2- 2023; E- 3- 2015; E- 4- 2015; E- 8- 2023). Manglande økonomi er ein kritisk faktor, seier E- 1- 2023, men peikar på at i dag kan kommunane søke Utdanningsdirektoratet om midlar til ei rettleiing for nyutdanna grunnskulelærarar, men ikkje for nyutdanna barnehagelærarar.

## **Drøfting**

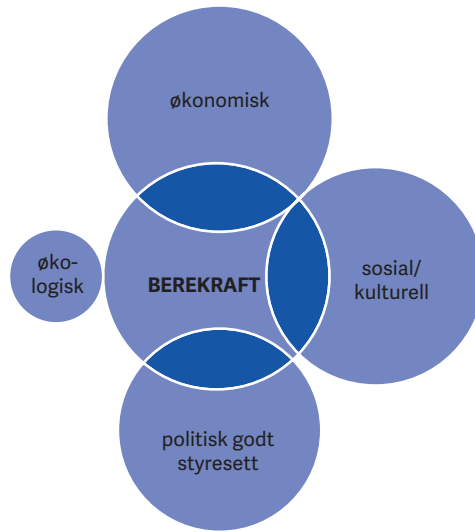
For å greie ut om problemstillinga: *Kva for administrative faktorar er avgjerande for ei lokal berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar?* vil vi svare på desse forskingsspørsmåla:

1. Kva er ei god rettleiingsordning sett frå eigar og UH-aktørar sine perspektiv?
2. Kva for kritiske faktorar meiner dei hindrar ei slik berekraftig ordning?

Datamaterialet er delt inn i normative og deskriptive funn. Desse funna vert drøfta mot følgande kunnskapsgrunnlag; SN sine berekraftdimensjonar, teori om lærande organisasjonar og UH sitt mandat om samhandling med eigarar om rettleiing av nyutdanna lærarar. Gjennom å sette omgrep frå ein teori i dialog med omgrep frå ein annan teori, oppstår nye og kanskje uventa innspel. Dette er kjernen i dialogismen (Bakhtin, 1998, s. 2, 2003, s. 16). Slike doble skildringar kan også gi oss ei djupare innsikt (Bateson, 2014).

## **Berekraftdimensjonar og lærande organisasjon**

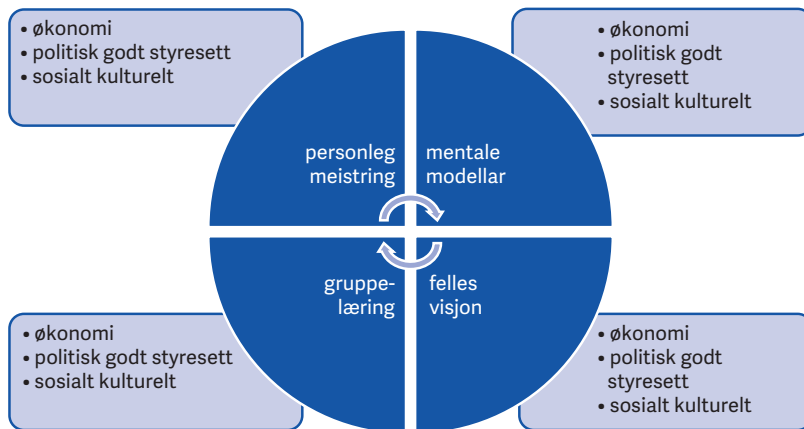
Slik vi ser det er berekraftdimensjonane; økonomisk, sosial/kulturell og politisk godt styresett aktuelle å trekke inn i drøftinga for å identifisere om dei lokale rettleiingsordningane er berekraftige.



**Figur 1.** Berekraftsdimensjonar i ei rettleiingsordning for nyutdanna lærarar.

Desse ulike berekraftdimensjonane tenkjer vi kan gå i dialog med teorien om lærande organisasjonar. Slik kan vi kaste eit kritisk lys på dei administrative faktorane i ordninga slik at den vert meir berekraftig.

Vi ser for oss at dei fire elementa i ein lærande organisasjon: personleg meistring, mentale modellar, delt visjon og gruppelæring (Senge, 2004), kan koplast til dei tre aktuelle berekraftsdimensjonane. Den femte og viktigaste disiplinen, systemperspektiv, er overordna og vil omslutta og samle dei andre disiplinane.



**Figur 2.** Samspel mellom berekraftsdimensjonar og disiplinlar i ein lærande organisasjon.

## Ei god rettleiingsordning sett frå eigar og UH-aktørar sine perspektiv

I denne delen vil vi drøfte korleis ulike element i ein lærande organisasjon kan føre til ei berekraftig og systematisk rettleiingsordning. Funna våre viser til at *ein overordna plan* med mål, eit tydeleg mandat og forankring, samt rettleiing på arbeidsplassen og i nettverk med kvalifiserte rettleiarar, er sentrale administrative faktorar. Vidare er eit samarbeid mellom høgskule og eigar/kommune også ein viktig faktor. «Overordna plan» med mål kan vi kople til mentale modellar og felles visjon (Senge, 2004). Alle informantane peiker på at det bør vere ein overordna plan for rettleiingsordninga. Planen bør ha fokus på den nyutdanna si læring og profesjonelle utvikling, og på kollektive læreprosessar (UH-1-23; UH-8-23). Dette er eit uttrykk for dimensjonane personleg meistring og gruppelæring og for dei to berekraftdimensjonane *politisk godt styresett* og *sosial og kulturell* berekraft.

Alle kommunerepresentantane seier at dei har ein overordna plan. Det vert skreve ein rettleiingskontrakt som tydeleggjer og forpliktar partane (E-1-2023; E-2-2023; UH-8-2023). Dette er eit uttrykk for dimensjonane felles visjon og mentale modellar og berekraftdimensjonen *politisk godt styresett*. At ordninga vert evaluert årleg og forankra i alle ledd i kommuneorganisasjonen, kan knytast til berekraftdimensjonen *politisk godt styresett* og dimensjonane mentale modellar og felles visjon.

Når det kjem til rettleiing på eigen arbeidsplass seier både kommunerepresentantane (E-2-2023; E-2-2023; E-8-2023) og UH-representantar (UH-1-2023; UH-1-2014) at det bør vere formaliserte samtalar utført av kvalifiserte rettleiarar. UH-representantane peikar også på at styrar og rektor som rettleiarar, vil bidra til ein ubalanse i maktforholdet (UH-1-2023; UH-1-2014).

Vidare vert det framheva at dei nyutdanna får møte kvarandre i nettverk. Dette er ein god arena for diskusjon og refleksjon over felles problemstillingar og aktuelle faglege tema (E-1-2023; E-2-2023; E-3-2015). For å sikre stabilitet i ordninga er det ein av dei administrative tilsette i kommunen som leier samlingane (E-1-2013). Dette gjeld også nettverk for rettleiarar (E-8-2023). Både rettleiing på arbeidsplassen og deltaking i og leiing av nettverk kan koplast til berekraftdimensjonane *politisk godt styresett* og *sosial og kulturell berekraft* og til disiplinane mentale modellar, personleg meistring og gruppelæring.

Alle informantane framheva eit godt samarbeid mellom UH og kommune om å lage eit system for rettleiing som verdifullt for å sikre kvalitet.

Då lyt ein drøfte kva som ligg i omgrepet god rettleiingsordning (E-2-2023). Det er vidare ein suksessfaktor at samarbeidet har gått over lang tid som eit utviklingsarbeid og at kompetansen til aktørane har vore supplerande (E-5-2014; E-6-2014; E-7-2014; UH-2-2014; UH-3-2014). Dette er eit innspel til disiplinane felles visjon og gruppelæring i lærande organisasjonar og eit uttrykk for berekraftsdimensjonane *politisk godt styresett* og *sosial og kulturell berekraft*.

Desse funna er på mange måtar i tråd med den nasjonale evalueringa av rettleiing for nyutdanna der det blei identifisert tre ulike suksessfaktorar for ei god rettleiingsordning. Det var: kvalifiserte rettleiarar, tydeleg forankring og tett kontakt mellom aktørar og nivå, og ei fleksibel rettleiingsordning som kan bli tilpassa lokale forhold (Halmrast et al., 2021, s. 138).

## Kritiske faktorar som hindrar ei berekraftig ordning

Det andre forskingsspørsmålet set fokus på kritiske faktorar som kan hindre ei berekraftig rettleiingsordning. Her peikar aktørane på at forankringsprosessen ikkje er god nok i praksis. Dette fører til at fleire nyutdanna ikkje får god nok oppfølging og rettleiing på arbeidsplassen og at fleire ikkje deltek på nettverkssamlingar (E-1-2023; E-2-2023; E-3-2015; E-4-2015; E-8-2023). Difor vert det også etterlyst eit tydelegare mandat hjå styrarar og rektorar (E-1-2023; E-8-2023). Når forankringsprosessen ikkje er god nok og nyutdanna ikkje deltar i rettleiingsordninga, rører dette ved dimensjonane *politisk godt styresett* og *sosial og kulturell berekraft*. Det kan koplast til disiplinen systemtenking og til alle dei andre disiplinane i ein lærande organisasjon: felles visjon, mentale modellar, gruppelæring og personleg meistring.

Vidare vert det peika på at det er ei utfordring å få tak i kvalifiserte rettleiarar (E-1-2023; E-2-2023) og få sett av tid til rettleiing på eigen arbeidsplan (E-1-2023; E-2-2023; E-3-2015; E-4-2015; E-8-2023). Manglande økonomi vert også framheva som ein kritisk faktor (E-1-2023). Dette kan koplast til berekraftsdimensjonen *økonomisk berekraft*.

Problemstillinga i artikkelen er: *Kva for administrative faktorar er avgjerande for ei lokal berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar?* Vi tenkjer at det å sjå dei ulike berekraftdimensjonane i samanheng, også er ei form for systemtenking. Dei administrative faktorane som kan fremje ei berekraftig ordning er ein overordna plan med klare mål som er forankra i ulike ledd i kommuneadministrasjonen. Dette krev god politisk styring med eit tydeleg mandat.

Dei kritiske faktorane har vore knyta til kompetanse, tid og økonomi, som også er uttrykk for den *økonomiske berekraftsdimensjonen*, då kompetanseheving også er eit økonomisk spørsmål. Set vi den økonomiske berekraft dimensjonen i samanheng med teori om lærande organisasjonar, vil økonomi vere ein sentral rammefaktor for å kunne utvikle eit system for rettleiing (Senge, 2004). Dette samsvarer med ei nasjonal evaluering av rettleiingsordninga der økonomi og tid blei peika på som det største hinderet for å få på plass ei rettleiingsordning av både barnehage- og skuleeigarar (Halmrast et al., 2021).

Personleg meistring, felles visjon og gruppelæring kan vi òg sjå i samanheng med den *sosiale og kulturelle berekraftdimensjonen*. Dette er sentrale element for å utvikle rettleiarkompetanse. Slik ser vi at berekraftdimensjonane og disiplinær i ein lærande organisasjon vert fletta saman. Alle desse tre berekraftdimensjonane må vere til stades for å få til ei berekraftig ordning, og må sjåast i eit systemperspektiv. Når informantane ser ut til å peike på liknande utfordringar over tid i tiltaket, kan det vere eit uttrykk for at organisasjonen ikkje har vore optimalt lærande.

Personleg meistring, mentale modellar, felles visjon og gruppelæring, er ikkje nok. Utan systemtenking, den siste og mest avgjerande dimensjonen i lærande organisasjonar (Senge, 2004), ser ein berre enkelthendingar og enkeltfaktorar og ikkje heilskapen. Dette kan vere eit uttrykk for ein enkeltkretstenking (Agyris & Schön, 1996), der evalueringar i den lokale rettleiingsordninga kanskje ikkje har vorte reflektert over på ein slik måte at det bidrar til systematisk vidareutvikling og dermed gjere ordninga meir berekraftig. Ei kontinuerleg utvikling og fornying på systemnivå, er avgjerande i ein lærande organisasjon. Berre slik kan ei ordning utvikle seg til å bli berekraftig.

## Avslutning

Problemstillinga for artikkelen har vore å undersøke kva for administrative faktorar som er avgjerande for ei lokal berekraftig rettleiingsordning for nyutdanna lærarar.

Vi har sett på nokre ordningar for rettleiing for nyutdanna lærarar der eigarar og UH har samhandla, og analysert i kva grad ein kan seie at dei er berekraftige.

Funna våre peikar på at overordna plan med mål, tydeleg mandat og forankring er avgjerande for å få til ei berekraftig rettleiingsordning. Vidare

kjem det tydeleg fram at rettleiing på eigen arbeidsplass med kvalifiserte rettleiarar og deltaking i nettverk for nyutdanna og rettleiarar er sentralt. Ikkje minst er samarbeid mellom UH sektor og eigar avgjerande.

Kritiske faktorar har vore mangel på kvalifiserte rettleiarar, tid og økonomi. Å avsette tid på arbeidsplanen til både rettleiarar og nyutdanna, er ein kritisk faktor som har samanheng med økonomi. Økonomisk tilskot har sidan 2020 vore gitt til nyutdanna lærarar i grunnskule. I forslag til statsbudsjett for 2025, skal dette også omfatte nyutdanna i barnehage og vidaregåande opplæring. Dette kan bidra til ei rettleiingsordning som skal vere «et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2023).

Funna våre peikar også på kor viktig forankringsprosessen er både på eigar og leiar nivå, og for styrarar og rektorar i ein kommune. Vi har argumentert for at ei berekraftig rettleiingsordning må sjåast i eit systemperspektiv i ein lærande organisasjon, i tråd med Senge (2004) sin teori og berekraftdimensjonane; økonomisk, sosial/kulturell og politisk godt styresett. Rettleiingsordning for nyutdanna lærarar frå barnehage til vidaregåande opplæring blir drøfta i *NOU 2022: 13 Med videre betydning Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Her blir det presisert at eintydige funn frå forskning og evalueringar om at ein god introduksjon til yrket, er svært viktig for motivasjon og meistring, og for å behalde nyutdanna lærarar i yrket. Vi meiner at ei introduksjonsordning for nyutdanna lærarar må bli utforma i samarbeid med UH- sektoren og barnehage- og skuleeigar, for å tilpasse lokalt og slik gjere rettleiingsordninga meir berekraftig.

## Forfattarbiografiar

**Randi Moe** er førstelektor i pedagogikk ved Fakultet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet. Ho underviser i barnehagelærarutdanninga og i vidareutdanningar i rettleiing. I mange år har ho delteke i den nasjonale satsinga på rettleiing av nyutdanna lærarar, og samarbeidd med fleire kommunar i Vestland om dette arbeidet. Ho har òg samarbeidd med barnehagar gjennom Regional kompetanseutvikling og som forskar i ein LU-barnehage. Dei seinare åra har forskinga hennar handla om rettleiing av nyutdanna lærarar, regional kompetanseutvikling og praksisopplæring i barnehage.

**Astrid Reidun Berglid Bakken** er førstelektor ved Fakultetet for lærarutdanning, kultur og idrett ved Høgskulen på Vestlandet, campus Sogndal. Ho er oppteken av synet vi har på menneske og barn, og korleis det kjem til uttrykk i veremåte overfor småbarn og i samhandling med foreldre og medarbeidarar. Forskingsinteresse er korleis fremme god psykisk helse hjå barn i barnehagen ved hjelp av gode relasjonar, samspel med dei yngste barna, og foreldresamarbeid i barnehagen. Forskingsinteressa har også handlar om; Veiledning av nyutdanna lærarar som også har vore eit av hennar arbeidsfelt gjennom mange år.

**Gunnvi Sæle Jokstad** er dosent emerita ved avdeling for lærarutdanninga ved NLA Høgskulen. Ho har forska, leia utviklingsarbeid og publisert innan fagområda pedagogisk leing, rettleiing av nyutdanna lærarar, lærarar si profesjonelle utvikling, estetiske læringsprosessar og tilpassa opplæring for barn med stort læringspotensial. Undervisninga hennar i lærarutdanninga er i faga pedagogikk og elevkunnskap, profesjonspedagogikk, pedagogisk rettleiing, samt tilpassa opplæring. I tillegg har ho brei røynsle som lærar i grunnskule og vidaregåande skule i over 20 år, både i Noreg og ved norsk skule i utlandet. Ho har hatt eit omfattande samarbeid med eigarar av skular og barnehagar i ulike utviklingsprosjekt knytt til rettleiing av nyutdanna lærarar og profesjonell utvikling, og er medlem av fleire nasjonale og internasjonale nettverk.

## Referansar

- Amdal, I. I. & Willbergh, I. (2020). Det produktive praksissjøkket. *Acta Didactica Norden*, 14(3). <http://dx.doi.org/10.5617/adno.8421>
- Argyris, C. & Schön. (1996). *Organizational learning II: Theory, method and practice*. Addison-Wesley.
- Bakhtin, M. (1998). *Spørsmålet om talegenrane*. (R. T. Slaatelid, Overs.). Ariadne Forlag.
- Bakhtin, M. (2003). *Latter og dialog: Utvalgte skrifter* (A. J. Mørch, Overs.). J. W. Cappelens Forlag as.
- Bateson, G. (2014). *Ånd og natur*. (H. Mortensen, Overs.). Bokklubbens kulturbibliotek.
- Bergan, V. & Bjørndal, K. E. W. (Red). (2019). *Bærekraft i praksis i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. (2011). The ignorant citizen: Mouffe, Rancie're, and the Subject of Democratic. *Studies in Philosophy and education*, Springer. <https://doi.org/10.1007/s11217-011-9220->
- Birkeland, I. (2009). Kulturell bærekraft: Kulturarv som kjelde til lokalsamfunnsføring. *Plan*, 41(5), 60–24.
- Bjørndal, C. R. P. (2017). *Det vurderende øyet. Observasjon, vurdering og utvikling av pedagogisk praksis*. Gyldendal.
- Brundtland, G., Khalid, M., Agnelli, S., Al-Athel, S., Chidzero, B., Fadika, L., Hauff, V., Lang, I., Shijun, M. & de Botero, M. M. (1987). *Vår felles framtid* (O. Dahl, F. Hansen, B. Helle, B. Herstad, O. Odland & K. Roe, Overs.). Tiden Norsk Forlag.

- Fimreite, H. (2022). *Kollegarettleing og endring av den kollektive kunnskapen i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. Høgskulen på vestlandet. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2984231>
- Fimreite, H. (2024). *Rettleing i barnehagen- tilpassing eller danning?* Cappelen Damm Akademisk.
- Grindheim, L. T., Bakken, Y., Hauge, K. H. & Heggen, M. P. (2019). Early childhood education for sustainability through contradicting and overlapping dimensions. *ECNU Review of Education*, 2(4), 374–395. <https://doi.org/10.1177/2096531119893479>
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). Evaluering av veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere. *Sluttrapport Rambøll Management*. [https://www.udir.no/contentassets/8f7475444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport\\_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf](https://www.udir.no/contentassets/8f7475444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf)
- Hansen, T. (2024). Administrasjon. *Store norske leksikon*. <https://snl.no/administrasjon>.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Fagbokforlaget.
- Kitzinger, J. & Barbour, R. S. (1999). *Developing focus group research: politics, theory and practice*. Sage.
- Klev, R. og Levin, K. (2021). *Forandring som praksis. Endring og utvikling som samskapt Læring*. Fagbokforlaget
- Kunnskapsdepartementet (2018). Veiledning av nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole. Regjeringen. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdater-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdater-2021_10.pdf)
- Kunnskapsdepartementet og KS (2014). Avtale om kvalitetsutvikling i barnehagen og grunnopplæringa. Regjeringa. [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale\\_mellom\\_kd\\_og\\_ksom\\_kvalitetsutvikling\\_bhg\\_og\\_skole.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kmd/komm/avtale_mellom_kd_og_ksom_kvalitetsutvikling_bhg_og_skole.pdf)
- Kunnskapsdepartementet og KS (2009). Avtale mellom Kunnskapsdepartementet og KS om veiledning av nytilsatte, nyutdannede pedagogar i barnehagen, grunnskolen og vidaregåande opplæring. <https://nyutdannede.no/wp-content/uploads/2021/02/pedagogavtale.pdf>
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., & Helleve, I. (2023). Newly qualified teachers: Tensjons between needing support and being a resource. A qualitative study of newly qualified teachers in Norwegian upper secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104090.
- Lai, L. (2021). *Strategisk kompetansesledelse*. Fagbokforlaget.
- McKenzie S. (2004). Social sustainability: Towards some definitions. *Hawke Research Institute Working Paper Series*, 27, 1–29. <https://unisa.edu.au/SysSiteAssets/epi-server-6-files/documents/eass/hri/working-papers/wp27.pdf>
- Myklebust, M. & Jøkstad, G. S. (2024). Nyutdannede lærere – fra forventninger til realiteter, samhandling mellom utdanningens risiko og muligheter. I G.-E. Torgersen, H. Sæverot & L. Jermstad (Red.), *Samfunn og samhandling under press: Betydning for pedagogisk praksis og teori* (s. 471–487). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.227.ch27>
- NOU 2022: 13. *Med videre betydning- Med videre betydning- Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Olsen, K. R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H., Havre, S., Hjordemaal, F. R., Jakhelln, R., Madsen, J., Sandsmark, J. & Stenseth, A.-M. (2022). *STEP: Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen (STEP)*. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Sachs, J. D. (2013). *An action agenda for sustainable development*. Report from the UB secretary-general. <https://unstats.un.org/unsd/broadprogress/pdf/130613-SDSN-An-Action-Agenda-for-Sustainable-Development-FINAL.pdf>
- Senge, P. (2004). *Den femte disiplin. Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.

- Siraj- Blatchford, J. Smith, K. C. & Samuelsson, I. P. (2010). Education for sustainable development in the early years. *OMEP, World Organization for Early Childhood Education*. [https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/Education\\_for\\_Sustainable\\_Early\\_Years.pdf](https://omepworld.org/wp-content/uploads/2021/02/Education_for_Sustainable_Early_Years.pdf)
- Sollesnes, B. I., Aasen, W. & Carson, N. (2023). Kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 20(3), 63–84. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.357>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Ulvik, M., Helleve, I., & Smith, K. (2021). The entrance into teaching and need for support-narratives from diverse national and local contexts. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3316>
- Unesco. (2017). *Education for sustainable development goals*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000247444>
- United Nations. (2015). Transforming our world: The 2030 agenda for sustainable development. <https://sdgs.un.org/2030agenda>
- Utdanningsdirektoratet (2023). Veiledning av nyutdannede. Hvordan kan det gjennomføres? <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>
- Utdanningsdirektoratet (2024a). Veiledning av nyutdannede- tilskudd til universiteter og høyskoler <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/midler-til-universiteter-og-hogskoler-/>
- Utdanningsdirektoratet (2024b). Tilskudd til veiledning for nyutdannede lærere. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/om-udir/tilskudd-og-prosjektmidler/midler-kommuner/tilskudd-til-veiledning-for-nyutdannede-nytilsatte-larere/>



## ARTIKKEL 5.2

# Lokal samskapt kunnskap – en nøkkel til bærekraftige veiledningsordninger?

Nina Aa. Vasseljen<sup>1</sup> og Anne Kristin Dahl<sup>2</sup>

<sup>1</sup>NTNU - Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet; <sup>2</sup>Universitetet i Oslo

**Abstract:** Local mentoring programs for newly qualified teachers (NQTs) are described by Norwegian school authorities (Directorate of Education and Training) as “Planned and sustainable systems rooted locally at owner and school/unit level...” (Utdanningsdirektoratet, 2018). A national evaluation in 2021 identified three success criteria for local mentoring programs: “Qualified mentors, clear anchoring and close contact between actors and levels of organization, and mentoring programs that are flexible and adapted to local conditions” (Rambøll, 2021). The article is based on a research and development project where school owners, school leaders, mentors, NQTs and teacher educators in 2021-2022 developed co-created knowledge for local mentoring programs and the career start of NQTs. We ask, «How can local co-created knowledge strengthen local mentoring programs?”. The research method of the study is action research (Hiim, 2016), the study is based on the experiences of local actors, and data are collected through focus group interviews, surveys among school owners, school leaders, mentors and NQTs, and document analysis. Collected data has been analyzed through phases inspired by the constant comparative analysis method (Strauss & Corbin, 1998). The article emphasizes the importance of local ownership and shared responsibility with interacting plans and actions. The research also draws attention to quality and sustainability developed through processes for shared understanding of purpose and goals, co-created knowledge and development.

**Keywords:** mentoring, local mentoring programs for NQTs, teacher induction, co-created knowledge, sustainability, NQTs

Sitering: Vasseljen, N. A. & Dahl, A. K. (2025). Lokal samskapt kunnskap – en nøkkel til bærekraftige veiledningsordninger? I E. Bjerkholt, N. A. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* (s. 303–326). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.270.ch5.2>

Lisense: CC BY 4.0

## Introduksjon

Denne artikkelen fokuserer på utvikling av lokale veiledningsordninger definert av nasjonale utdanningsmyndigheter som «planmessige og bærekraftige system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede, nytilsatte lærere i barnehage og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Som grunnlag for utvikling av lokale veiledningsordninger er det på nasjonalt nivå utarbeidet nasjonale rammer for veiledning av nyutdannede og nytilsatte lærere i barnehage og skole (Kunnskapsdepartementet, 2018) og en digital veileder for etablering av lokale veiledningsordninger (Utdanningsdirektoratet, 2018). Nasjonale skolemyndigheter finansierer veilederutdanninger ved landets lærerutdanninger og bidrar med stimuleringsmidler til grunnskoleeiere og lærerutdanninger for etablering av lokale veiledningsordninger. Lærerutdanningene har ansvar for veilederutdanninger, initierer og formidler forskning innenfor fagfeltet og bidrar til kunnskaps- og erfaringsutveksling i og rundt veiledningsordningene. Ansvaret for å ivareta nyutdannede nytilsatte lærere på en god måte ligger hos arbeidsgiver, og veiledning og kompetanseutvikling er en del av dette ansvaret (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8).

Da den nasjonale evalueringen av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i 2021 viste varierende kvalitet i de lokale veiledningsordningene (Rambøll, 2021), samsvarte dette med erfaringer i Trøndelag, der studien som her presenteres, er gjennomført.

Studien er designet som aksjonsforskning, og den bygger på et utviklingsprosjekt i tre trønderske regioner (interkommunale samarbeid) der grunnskoleeiere, skoleledere, veiledere, nyutdannede grunnskolelærere og lokal lærerutdanner gjennom skoleåret 2021/2022 delte erfaringer, kunnskap og tanker om læreres profesjonsstart og lokale veiledningsordninger. Hensikten var å utvikle et samskapt kunnskapsgrunnlag som fundament for videre utvikling av de lokale veiledningsordningene. Høsten 2022 ble kunnskapsgrunnlaget tatt i bruk, og våren 2023 ble erfaringer knyttet til det samskapt kunnskapsgrunnlaget samlet gjennom fokusgruppeintervju og spørreundersøkelser blant nyutdannede, veiledere, ledere og eiere i de tre regionene. Artikkelenes førsteforfatter, som var deltakende lærerutdanner i det lokale utviklingsarbeidet, designet og gjennomførte studiens datainnsamling. Artikkelenes andreforfatter har samarbeidet med førsteforfatter om dataanalyse og artikkelskriving, men ikke deltatt i datainnsamlingen og det lokale utviklingsarbeidet.

Artikkelens problemstilling er «*Hva kan lokal samskapt kunnskap tilføre lokale veiledningsordninger?*». Vi starter med å belyse begrepet lokale veiledningsordninger ut fra nasjonalt rammeverk (Kunnskapsdepartementet, 2018), nasjonal evaluering (Rambøll, 2021) og relevant teori og forskning. Deretter presenteres kontekst og lokale utviklingsaksjoner, etterfulgt av studiens forskningsmetode og funn. Studiens forskningsspørsmål er *Hva er lokale aktørers erfaringer knyttet til det samskapte kunnskapsgrunnlaget?*, og studiens funn presenteres under overskriftene «Felles forståelse», «Forbedret veiledningsordning og veiledning», «Positiv kollektiv utviklingsprosess» og «Kvalitet og motivasjon». Som rammeverk for drøftingen av artikkelens problemstilling har vi valgt tre begrep fra det nasjonale rammeverkets definisjon av lokale veiledningsordninger: «Forankring», «Planmessige system» og «Bærekraft».

## Lokale veiledningsordninger

### Nasjonalt rammeverk

I dokumentet «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2018), som er en kvalitetsavtale mellom Kunnskapsdepartementet, Kommunenes interesseorganisasjon (heretter KS) og andre sentrale parter, presenteres en målsetting om at alle nyutdannede nytilsatte lærere skal få en god overgang fra utdanning til yrke gjennom likeverdige tilbud om veiledning av god kvalitet. «Arbeidsgiver har ansvar for at nyutdannede nytilsatte lærere ivaretas på en god måte. Veiledning og kompetanseutvikling er en del av dette ansvaret.» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 8). Veiledning defineres som «en planlagt, systematisk og strukturert prosess som gjennomføres individuelt og i gruppe» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 6).

Begrepet veiledningsordning defineres ikke i kvalitetsavtalen (Kunnskapsdepartementet, 2018), men blir i Utdanningsdirektoratets digitale veileder «Veiledning av nyutdannede lærere – hvordan kan det gjennomføres?» definert som «et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skoler» (Utdanningsdirektoratet, 2018). *Gode veiledningsordninger* beskrives i denne veilederen som kjennetegnet av forankring og samarbeid, klare roller og ansvarsområder og veiledning satt i system. Ordningene er godt forankret hos eiere og enhetsledere, og alle aktørene kjenner eget og andres ansvar. På eiernivå er det utarbeidet en overordnet

plan for etablering og oppfølging av veiledningsordningen som setter rammene for veiledningen på enhetene. Det er også planer for kompetanseutvikling for veiledere, regionalt veiledernetverk, og et forpliktende og systematisk samarbeid med regionens lærerutdanning. Godt samarbeid mellom virksomheter, eiere og lærerutdanninger gir eiere, enhetsledere og veiledere bedre forutsetninger for å ivareta de nyutdannede som ressurs. En bærekraftig veiledningsordning er, ifølge det nasjonale rammeverket, avhengig av klare ansvarsområder, oppgaver og forpliktelser.

## Nasjonal evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere

Rambøll Management Consulting (heretter Rambøll) leverte i februar 2021 sin sluttrapport for prosjektet «Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere», der både veiledningsordninger og helhetlig ivaretagelse av nyutdannede omtales. Evalueringen viser at det fortsatt er 35 % av de nyutdannede lærerne som ikke tilbys veiledning og at 55 % av veilederne i grunnskolen mangler veilederutdanning (Rambøll, 2021).

Rambøll finner at veiledningsordningenes planer og systemer varierer. Ikke alle eiere har utarbeidet planer for lokale veiledningsordninger, utarbeidede planer er ikke alltid i bruk på enhetsnivå og utført veiledning samsvarer ikke alltid med de nasjonale prinsippene. Rapporten poengterer betydningen av et involvert eiernivå, felles kommunale retningslinjer og avklarte rammer for veilederne oppdrag. Gode veiledningsordninger har en oppdatert plan på eiernivå og forpliktende ansvar og roller blant eier, ledere, veiledere og nyutdannede. Planene og systemene evalueres jevnlig og inviterer til profesjonell utvikling blant aktørene. Bærekraftige veiledningsordninger kan ikke bæres av enkeltpersoner (Rambøll, 2021), men må systemforankres.

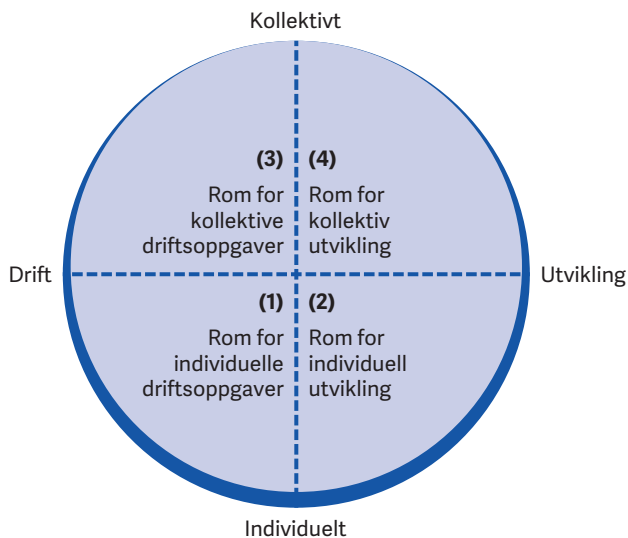
Veiledningens kvalitet avhenger av hva menneskene i systemet forstår som god veiledning, og samhandlende systemer gir mer kvalitet enn kortvarige løsninger ivarettatt av enkeltpersoner. For nyutdannede er ikke individuell veiledning tilstrekkelig. De verdsetter også kollegasamarbeid og støtte fra ledelsen. Nyutdannede må inkluderes i profesjonsfelleskapet, bli en del av skolens kollektive prosesser og bli anerkjent som en ressurs. Dette motvirker en individualistisk profesjonsforståelse og hindrer isolasjon (Rambøll, 2021).

Informantenes forståelse av hva veiledning innebærer, varierer. Noen ser veiledning som et supplement til ordinær oppfølging på arbeidsplassen, andre ser veiledning av nyutdannede som en erstatning for ordinær oppfølging. Ikke alle ser ut til å ha en forståelse av veiledning som «å skape sammenheng mellom den profesjonaliseringen som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen som skjer i yrket» (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 2 i Rambøll, 2021).

Rambøll finner tre suksesskriterier for god veiledning: kvalifiserte veiledere, tydelig forankring og tett kontakt mellom aktører og nivåer, og at veiledningsordningene er fleksible og tilpasses lokale forhold (Rambøll, 2021).

## Lokale veiledningsordninger og læreres profesjonsstart sett i lys av teori, forskning og forskningsbasert kunnskap

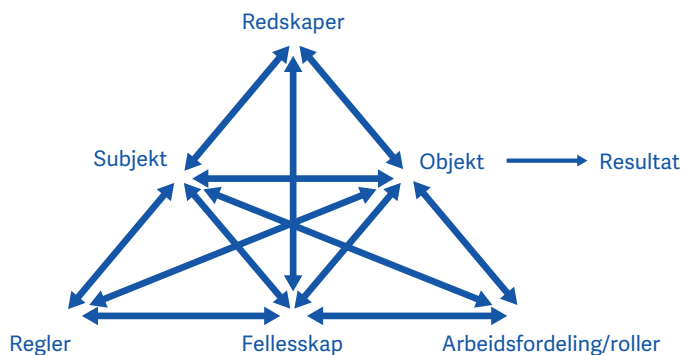
Læreryrket kjennetegnes av at nyutdannede lærere umiddelbart tildeles et helhetlig profesjonsansvar (Engvik, 2016). Irgens' profesjonelle utviklingshjul (Irgens, 2021) synliggjør kompleksiteten i læreryrket som et samspill mellom individuelle og kollektive oppgaver, driftsoppgaver og utvikling.



**Figur 1.** Profesjonelt utviklingshjul (Irgens, 2021, s. 330.)

Rom 1, som ikke må forstås som et lukket rom avgrenset fra helheten, består av driftsoppgaver som ivaretas av den enkelte lærer individuelt. Her finner vi lærerens undervisning, forberedelser og andre løpende oppgaver. Rom 2 består av lærerens innsats for kvalitet i egen yrkesutøvelse gjennom faglig og pedagogisk oppdatering, etter- og videreutdanning m.m. Rom 3 favner avdelingsmøter, informasjonsutveksling, samarbeid m.m. for kollektiv ivaretagelse av løpende oppgaver. Rom 4 er rommet for kollektive lærings- og utviklingsprosesser med felles planlegging, evaluering og utvikling. Der rom 1 og 3 favner kortsiktige driftsoppgaver, er rom 2 og 4 rettet mot langsiktig læring og utvikling (Irgens, 2021). Der nyutdannede i de kollektive rommene samspiller med og kan støttes av sine kollegaer, vil de i de individuelle rommene oppleve å stå alene om vurderinger og valg.

Innenfor kulturhistorisk aktivitetsteori beskriver aktivitetssystemet (Engeström, 1987) hvordan individet inngår i en kollektiv virksomhet der de ulike faktorene gjensidig påvirker hverandre.



**Figur 2.** Aktivitetssystemet (Engeström, 1987).

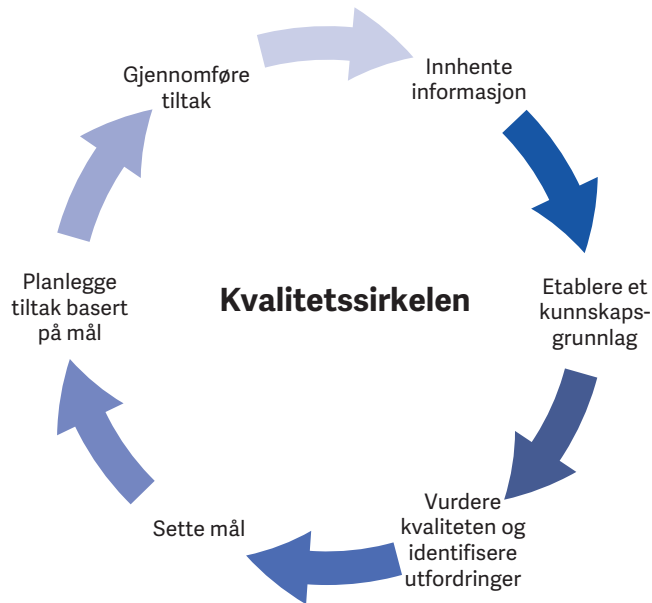
Bruker vi aktivitetssystemet (Engeström, 1987) som optikk for å forstå nyutdannedes overgang fra utdanning til yrke, er den nyutdannede læreren subjektet som søker å ivareta sine arbeidsoppgaver (objekt) og samtidig utvikle egen profesjonskompetanse (objekt). Dette skjer i samspill med de andre faktorene i systemet, som tilgjengelig utstyr (redskaper), avsatt tid, etablerte rutiner og lokale normer m.m. (regler), kulturen på arbeidsplassen og samarbeidsformene (fellesskapet) og arbeidsdeling i form av roller og ansvarsområder. Fordi læreryrket favner mange kollektive arbeidsoppgaver, vil kollegaer og ledere jevnlig være i samspill med den

nyutdannede, med anledning til å anerkjenne, støtte og stimulere. Gjennom veiledningsordninger (regler) der nyutdannede tilbys veiledningssamtaler (redskap) med kvalifiserte veiledere (arbeidsfordeling/roller), gis de også støtte og stimuli til sine individuelle arbeidsoppgaver og sin individuelle kompetanseutvikling.

Utsagnet «The object is the true motiv» (Leont'ev, 1981, s. 59) understreker betydningen av at det i virksomheten/aktivitetssystemet utvikles en felles forståelse av hva objektet/målet er. En felles forståelse av hensikten med lokale ordninger for veiledning av nyutdannede vil øke både motivasjonen og sannsynligheten for kollektiv innsats i felles retning. Utdannede veiledere tilpasser i større grad veiledningen til nyutdannedes utviklingsprosess og behov (Helleve & Ulvik, 2019) og vil invitere til refleksjon, analyse og nytenking. Slik kan veiledningen motivere og gi de nyutdannede kraft til å stå i utfordringene, videreutvikle seg og bli værende i yrket (Morettini et al., 2022). Veiledere uten formell veilederutdanning kan stå i fare for å tolke sitt oppdrag som en fadderrolle og dermed forstå oppdraget som avsluttet når den nyutdannede behersker skolens rutiner.

Veiledningsordningen avhenger av menneskene som gjennomfører den og organisasjonskulturen (Bullough, 2012), og formålet med veiledningsordningen må diskuteres i fellesskapet, slik at man unngår å jobbe mot ikke-intenderte mål (Ulvik, 2018). Veilederne må skille veiledning fra vanlig lærersamarbeid og kollegastøtte (Helleve & Ulvik, 2019), og individuell veiledning bør ikke være den eneste støtteordningen som tilbys nyutdannede (Ulvik, 2018). En ordning som omfatter hele skolen vil i større grad kunne ivareta, inkludere og anerkjenne de nyutdannede (Caspersen & Raaen, 2014; Ulvik et al., 2009).

Lokale veiledningsordninger skal være tilpasset og forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå (Utdanningsdirektoratet, 2018). Ifølge Dahl (2016) avhenger utviklingsprosesser i skolene av et samspill mellom myndighetene, skoleeier og profesjonsfellesskapene. Der myndigheter og skoleeier setter rammer og regulerer, må profesjonsfellesskapene gis handlingsrom til utvikling av lokale kunnskapsgrunnlag, felles forståelse og praksis (Dahl, 2016). Kvalitetssirkelen (Kunnskapsdepartementet, 2021; Meld. St. 21 (2016–2017)) viser prosessen der lokale aktører, f.eks. lærere, ledere og eiere, jobber systematisk med kvalitetsutvikling gjennom å innhente informasjon, utarbeide kunnskapsgrunnlag, finne ståsted, sette mål, planlegge og gjennomføre tiltak.



**Figur 3.** Kvalitetssirkelen fra Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.*

Ifølge Irgens (2017) kan profesjonalisering innenfra, lokal forankring og medvirkning være en utfordring i norsk skole. Om lokal forankring og reell medvirkning skal finne sted, er det ikke formell forankring med formelle avtaler, overordnede målsettinger og forpliktelser som fører fram. Reell forankring finner sted når den enkelte skolen utvikler lokale løsninger. Ideer utenfra må kontekstualiseres og omsettes til lokal, anvendelig kunnskap der de lokale aktørenes erfaringer møter eksterne, gjerne forskningsbasert kunnskap (Ertsås & Irgens, 2017). Dette er samskapning gjennom medvirkning og dialog, ikke implementering av løsninger bestemt «utenfra» (Irgens, 2017). Samskapt læring (Elden & Levin, 1991) beskriver samarbeidet mellom interne og eksterne aktører, f.eks. skole og lærerutdanning, som bidrar med ulike kunnskaper og forståelse. Ny samskapt kunnskap vokser fram i møtet mellom det interne, praksisorienterte perspektivet og det eksterne, vitenskapelige perspektivet. Her utvikles felles kunnskapsgrunnlag og her kan både felles forståelse, tillit og eierskap utvikles.

## Utviklingsarbeidet «Samskapt kunnskapsgrunnlag for lokale veiledningsordninger»

### Kontekst

«Samskapt kunnskapsgrunnlag for lokale veiledningsordninger» fant sted i tre regioner i Trøndelag der artikkelens førsteforfatter (heretter omtalt som lokal lærerutdanner) gjennom flere år har deltatt i arbeidet med de lokale veiledningsordningene. Våren 2021 rettet lokal lærerutdanner skoleeierens oppmerksomhet mot nasjonale evalueringer (Rambøll, 2021) og lokale erfaringer og spurte: «Hvert år høster dere erfaringer i 'Ny som lærer', men blir disse erfaringene til kunnskap? Og deles denne kunnskapen slik at det utvikles felles kunnskap som legger grunnlaget for videre utvikling av de lokale veiledningsordningene?» Spørsmålet ledet til en spiral av utviklingsaksjoner (Kemmis et al., 2014) gjennom skoleåret 2021/2022 der lokale aktører delte og diskuterte erfaringer og kunnskap knyttet til læreres profesjonsstart og lokale veiledningsordninger. Delingsprosessene foregikk på allerede etablerte arenaer i regi av de lokale veiledningsordningene og ble gjennomført i grupper av ulike størrelser og med varierende sammensetning av eiere, ledere, veiledere og nyutdannede.

Lokal lærerutdanner ledet utviklingsaksjonene, og spørsmålene «Hva er hensikten med veiledningsordningen?» og «Hva vil vi skal kjennetegne den nyutdannede læreren etter to år i yrket og veiledningsordningen?» var utgangspunktet for første utviklingsaksjon. Post-it-lapper og plakater ble benyttet i delingsprosessene, og lokal lærerutdanner knyttet forskningsbasert eksternt kunnskap til deltakernes erfaringer og kunnskap. Lokal lærerutdanner samlet, analyserte og generaliserte så innspillene fra nyutdannede, veiledere, ledere og eiere, sammenholdt dette med forskningsbasert kunnskap, og brakte deretter sine analyser og generaliseringer tilbake til møteplassene for deltakervalidering (Merriam, 2009). Andre og tredje utviklingsaksjon hadde spørsmålene «Hva tenker dere er viktige erfaringer og læringspunkt for nyutdannede lærere i de to første yrkesårene?» og «Hvem kan støtte og stimulere de nyutdannede i deres kompetanseutvikling?» som utgangspunkt.

Sommeren 2022 satte lokal lærerutdanner materialet fra de lokale utviklingsaksjonene sammen til et lokalt samskapt kunnskapsgrunnlag (figur 4) inspirert av Engeströms aktivitetssystem (Engeström, 1987). Spørsmålene «Hva

er hensikten med veiledningsordningen?» og «Hva vil vi skal kjennetegne den nyutdannede etter to år i yrket?» ledet til en overordnet målsetting (sola i figur 4), spørsmålet «Hva tenker dere er viktige erfaringer og læringspunkt for nyutdannede lærere i de to første yrkesårene?» ledet til fire delmål for nyutdannede læreres profesjonsstart (horisontal pil i figur 4), og spørsmålet «Hvem kan støtte og stimulere de nyutdannede i deres kompetanseutvikling?» ledet til beskrivelser av nyutdannede, ledere, veiledere og kollegaer som bidragsyttere i nyutdannede læreres profesjonsstart («Den nyutdannede er subjektet» og «Organisasjonens bidrag» i figur 4). Samlet ble dette et kunnskapsgrunnlag for profesjonsstarten i læreryrket, der både introduksjon til arbeidsplassen, inkludering i profesjonsfellesskapet og profesjonsveiledning inngår.



**Figur 4.** Kunnskapsgrunnlag for profesjonsstarten i læreryrket.

Høsten 2022 ble det lokalt samskapt kunnskapsgrunnlaget (figur 4) presentert for eiere, ledere, veiledere og nyutdannede i de tre regionene med spørsmålene «Er dette gjenkjennbart og noe dere kan bygge videre på? Kan kunnskapsgrunnlaget ha verdi i planleggingen og gjennomføringen av de lokale veiledningsordningene?». Våren 2023 inviterte lokal lærerutdanner, i samarbeid med regionslederne i de tre regionene, til aksjonsforskning rettet mot aktørenes erfaringer med kunnskapsgrunnlaget og utviklingsprosessen.

## Forskningsmetode

Studien er designet som aksjonsforskning og forskningens hensikt er å undersøke om og eventuelt hvordan utviklingsaksjonene og det samskapte kunnskapsgrunnlaget har bidratt til utvikling i de lokale veiledningsordningene (Hiim, 2016). De praktiske rammene for studiens datainnsamling ble utformet av lokal lærerutdanner i dialog med de tre regionslederne. For å sikre deltakere til studien, utover de tre regionslederne, tok regionslederne ansvar for å invitere og å legge til rette for deltakelse fra 1-2 nyutdannede lærere, 1-2 veiledere og 1-2 skoleledere fra egen region. Lokal lærerutdanner utformet en skriftlig invitasjon til forskningsdeltakelse, inkludert forskningsinformasjon og samtykkeskjema i tråd med nasjonale forskningsetiske retningslinjer (Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2021). Regionslederne overbragte forskningsinvitasjonen til forskningsdeltakerne og innhentet deres samtykke.

Studiens problemstilling er «Hva kan lokal samskapt kunnskap tilføre lokale veiledningsordninger?» og forskningsspørsmålet er «Hva er lokale aktørers erfaringer knyttet til det samskapte kunnskapsgrunnlaget?». Datamaterialet ble samlet gjennom tre regionale 60-minutters fokusgruppeintervju ledet av lokal lærerutdanner med spørsmål som «Hvilken kjennskap har dere til dette kunnskapsgrunnlaget og utviklingen av det?», «Har dere tatt kunnskapsgrunnlaget i bruk? I så fall hvordan og med hvilke erfaringer?» og «Hva ser dere av muligheter og utfordringer?» Etter gjennomført fokusgruppeintervju besvarte intervjudeltakerne en individuell digital spørreundersøkelse med spørsmål tilsvarende spørsmålene i fokusgruppeintervjuet. Studiens informanter er fem nyutdannede lærere, seks veiledere, fire skoleledere og tre regionsledere/eierrepresentanter.

## Kvalitet og etikk

Fordi forskere i aksjonsforskning både deltar i og dokumenterer utviklingen som finner sted, stilles det gjerne spørsmål ved forskningens validitet. I studien som her presenteres har artikkelens førsteforfatter hatt en sentral rolle, som lokal lærerutdanner og prosessleder i utviklingsaksjonene, som eneansvarlig for forskningsdesign og datainnsamling og som en av to forskere i analyseprosessen. I studien er det søkt å styrke forskningens validitet og å dempe førsteforfatterens påvirkning gjennom å styrke deltakernes stemmer, etterspørre deres erfaringer og utbytte, invitere til dialog der analyser og funn drøftes (Reason & Bradbury, 2008) og å initiere deltakerdrevne prosesser.

I utviklingsaksjonene ble materialet som dannet grunnlag for lokal lærerutdanningsanalyser, utarbeidet og nedskrevet av deltakerne i gruppeprosesser der lokal lærerutdanner hadde en perifer rolle. Underveis i utviklingsarbeidet ble deltakerne invitert til diskusjon rundt og validering av lokal lærerutdanningsanalyser og utformingen av det samskapede kunnskapsgrunnlag.

I forskningsprosessen ble informantenes erfaringer samlet både gjennom fokusgruppeintervju og individuelle spørreskjema. Slik fikk informantene uttrykke seg både muntlig og skriftlig, i gruppe og individuelt. Fokusgruppeintervjuene ga anledning til erfaringsutveksling, støtte og inspirasjon mellom deltakerne. Individuelt spørreskjemaet ga tid til gjennomtenkte svar, men også rom for ytringer uten tilhørere. Den doble datainnsamlingen hadde til hensikt å styrke informantenes stemmer i datamaterialet. En erfart svakhet ved spørreskjema kontra intervju, er at man da ikke får stilt oppfølgende spørsmål når informanter for eksempel skriver «økt kvalitet i veiledningen» uten å utdype dette.

For å styrke forskningens validitet ytterligere, ble artikkelens andreforfatter invitert til samarbeid om analyse av data, drøfting av funn og samskrivning av artikkel. Slik ble studien tilført et eksternt forskerblikk fritt fra lokal kontekst og roller. Forskersamarbeidet bidro til kritiske spørsmål, nye perspektiver og klargjøring av blant annet førsteforfatters rolle som lokal lærerutdanner i de lokale utviklingsprosessene.

Underveis i arbeidet med studien har det vært nødvendig å akseptere noen svakheter. At regionslederne sto for utvelgelsen av de regionale forskningsdeltakerne, ble avgjørende for å få gjennomført studiens datainnsamling med et tilstrekkelig antall deltakere. Regionslederne la til rette for forskningsdeltakelse innenfor deltakernes arbeidstid og sørget for å samle representanter for nyutdannede, veiledere, ledere og regionsleder til fokusgruppeintervju.

Når studien gir et tilnærmet ensidig positivt bilde av informantenes erfaringer med kunnskapsgrunnlaget og utviklingen av det, kan dette tilskrives flere svakheter i studien. Kanskje har det i studien vært et for sterkt fokus på deltakernes utbytte av utviklingsaksjonene og kunnskapsgrunnlaget og ikke i tilstrekkelig grad vært oppfordret til kritiske perspektiver. Kanskje har båndet mellom førsteforfatter og forskningsdeltakere vært så positivt at dette har farget deltakernes svar, eller kanskje føler deltakerne et krav eller en forventning fra ledere og forsker om positive svar. Mulighetene er flere, og vår studie må ses i lys av dette. Når samarbeid oppleves konstruktivt,

trygt og leder til et felles avklart mål, kan det meningsfulle overskygge spenninger og kritiske perspektiver.

For å ivareta informantenes anonymitet, også innad i informantgruppa, presenteres informantutsagn uten henvisning til region og i stor grad uten henvisning til informantens rolle.

## Analyseprosess

Lydopptak fra fokusgruppeintervjuene ble transkribert av lokal lærer-utdanner/førsteforfatter. Deretter lyttet andreforfatter til opptak og leste transkriberingene. Forfatterne samarbeidet så om koding og kategorisering av datamaterialet i en tredelt analyseprosess.

I første fase ble åpen koding fra konstant komparativ analysemetode (Strauss & Corbin, 1998) og spørsmålet «Hva forteller informantene?» brukt for å åpne datamaterialet. Kodingsprosessen ga grupperinger som «Forhold til kunnskapsgrunnlaget», «Utviklingen av kunnskapsgrunnlaget» og «Utbytte». At alle informantene uttrykte utbytte og at utbyttet så ut til å være mangfoldig, fanget forskernes interesse og ledet til neste fase, den aksiale kodingsprosessen der det søkes etter sentrale analytiske idéer (Strauss & Corbin, 1998).

Med «utbytte» som inngang vokste hovedkategoriene «Felles forståelse», «Forbedret veiledningsordning og veiledning» og «Positiv kollektiv utviklingsprosess» fram. Utsagn fra nyutdannede var hovedsakelig knyttet til «Felles forståelse», mens utsagn fra veiledere, ledere og eiere var å finne i alle de tre hovedkategoriene. I denne fasen ble digitale regionale planer for oppfølging av nyutdannede lærere trukket inn for å kontekstuerer og utdype informantenes utsagn.

I tredje fase, fasen for selektiv koding (Strauss & Corbin, 1998), vokste kvalitet og motivasjon fram som kjerne-kategorier som binder de andre kategoriene sammen.

Vi presenterer her studiens funn ut fra kategoriene «Felles forståelse», «Forbedret veiledningsordning og veiledning», «Positiv kollektiv utviklingsprosess» og «Kvalitet og motivasjon».

## Funn

### Felles forståelse

En eierrepresentant beskriver kunnskapsgrunnlaget som oversiktlig og lett å forstå:

Modellen viser helhet, men også delmål og ansvarsfordeling. Kunnskapsgrunnlaget er en oversiktlig beskrivelse av veiledningsordningen som gjør det lett å forklare for nyutdannede, men også for andre nytilsatte. Det hjelper oss å holde fast ved hensikten. Det viser hva veileders oppgave er, men også hva veileders oppgave ikke er. Noe skal ivaretas av andre enn veileder.

Ledere og veiledere uttrykker at «Det bygger felles forståelse og gir retning for arbeidet» og «alle, også nyutdannede, ser at alle har ansvar for at den nyutdannede skal få en best mulig start i yrket». Både nyutdannede, veiledere og ledere peker på en bevisstgjørende effekt og at «Modellen er en stadig påminnelse om hva veiledningsordningen handler om».

En nyutdannet forteller at «Kunnskapsgrunnlaget viser hvordan alle roller i skolen henger sammen og er avhengige av hverandre». En veileder poengterer at «målsettinga gjelder alle lærere, ikke bare nyutdannede, og vi kan alle støtte hverandre». Eiere, ledere og veiledere uttrykker at kunnskapsgrunnlaget er «vårt», at de samarbeider om det og at det gir retning for deres utvikling av lokale handlingsplaner. De poengterer at «nye lærere, veiledere og ledere kommer stadig til og må introduseres for kunnskapsgrunnlaget».

## Forbedret veiledningsordning og veiledning

Veiledere, ledere og eiere trekker fram flere sider ved kunnskapsgrunnlaget som har styrket den praktiske gjennomføringen av veiledningsordningen og kommenterer at «Oppfølginga som nyutdannede får blir ikke tilfeldig», men «gjenkjennbar på tvers av skolene». De poengterer at «kunnskapsgrunnlaget gir kontinuitet i arbeidet selv om det er utskiftninger av folkene i systemet».

«Kunnskapsgrunnlaget er ikke en sjekklister eller en oppskrift for lokale veiledningsordninger». Det er «en påminnelse og støttemur» for gjennomføringen av veiledningsordningen og for «arbeidet med å utvikle ny og styrket praksis».

Eiere og ledere beskriver flere erfarte forbedringer, som «Kunnskapsgrunnlaget viser hvordan veiledningsordninga har utviklet seg. Fra at vi for en del år tilbake hadde en enklere forståelse – at veilederen skulle være tilgjengelig hvis det var noen spørsmål» og «Kunnskapsgrunnlaget beskriver hva vi ønsker å oppnå og omfanget av veiledningsordninga – at det ikke bare gjelder den ene veilederen, ... men at det er et helt system».

Veiledere viser også til utviklet veiledningskvalitet: «Kunnskapsgrunnlaget har absolutt forbedret veiledninga», «Etter at vi jobba fram

dette kunnskapsgrunnlaget, har min tilnærming til veiledning blitt mer dybdeorientert» og «Jeg tror jeg er en bedre veileder nå enn før vi lagde dette». «Kunnskapsgrunnlaget gir knagger å henge samtaletemaene på» og «Jeg tror kunnskapsgrunnlaget har endret vår forståelse av hva veiledning er, og hva de andre i organisasjonen kan bidra med i møte med den nyutdannede». En eier forteller: «Når det kommer nye veiledere, uten veilederutdanning, tenker de gjerne at veiledning er å introdusere dem (de nyutdannende) for skolens praksis, organisering og styringsdokumenter. På første samling for veiledere, når de har sett på modellen her [kunnskapsgrunnlaget], begynner de å forstå at jobben de har foran seg blir mer enn de har tenkt.» Veiledernetverket og samarbeid med lærerutdanningen bidrar til økt veilederkompetanse og kvalitet i veiledning. Kunnskapsgrunnlaget har styrket arbeidet i veiledernetverkene. En eier poengterer: «Dette [utviklingen av kunnskapsgrunnlaget] har ført til en bedre praksis, spesielt med tanke på veiledningssamtalene. Det er viktig at jeg som virksomhetsleder legger til rette for at nyutdannede og veiledere kan delta på samlinger og i nettverk. På denne måten vil både ordningen og samtalene bli bedre».

I to av regionene er det utarbeidet digitalt tilgjengelige regionsplaner for veiledningsordningene. I den tredje regionen er en slik plan under utarbeidelse. I planene presenteres det samskapt kunnskapsgrunnlaget, lenker til nasjonalt rammeverk og relevant forskning, forslag til lokale veiledningsavtaler på enhetsnivå og en årsplan for regionens tiltak med samlinger/gruppeveiledning for nyutdannede, veiledernetverk, og evaluerings- og utviklingsprosesser der både eiere, ledere, veiledere, nyutdannede og lærerutdannere inviteres.

Veilederne påpeker at deltakelse i nettverk og på samlinger er avgjørende for kvalitet og videre utvikling. De er tydelige på at eiere må prioritere dette.

## Positiv kollektiv utviklingsprosess

Informantene ser prosessen med utvikling av kunnskapsgrunnlaget som et grunnlag for kontinuerlig kvalitetsutvikling: «Etter å ha vært med noen år opplever jeg at vi nå fokuserer på utvikling når vi evaluerer våre lokale veiledningsordninger». De påpeker at arbeidet med kunnskapsgrunnlaget «gir refleksjon og kritisk gransking, som igjen kan gi endringer og utvikling». «Det utvikles et felles språk og en felles forståelse» som er gode verktøy for videre prosesser. Kunnskapsgrunnlaget «gir et felles rammeverk

for evalueringer, diskusjoner og refleksjoner som kan fungere både som et framtidsbilde og et verktøy for ståstedsanalyse» og «kan føre til ny praksis». Her framheves lærerutdanneres rolle og bidrag som positive og viktige. De «gir oss faglig forankring, påfyll og støtte», og «samarbeidet med lærerutdannerne gir alltid ny forståelse og undring».

Eiere og ledere poengterer viktigheten av å stadig løfte fram hensikten med veiledningsordningen og å utvikle samskapt kunnskap der alle aktørenes erfaringer og forståelser verdsettes. Modellen og prosessen rundt kunnskapsutviklingen skaper nye innfallsvinkler og ny erkjennelse. En eier påpeker at «som eier ser jeg tydeligere og tydeligere at eieres forståelse og prioritering er av stor betydning».

En eierrepresentant uttrykker: «Jeg hadde ønsket at det var enda mer bevissthet rundt det å ha slike metasamtaler: Hva er hensikten? Hvem er subjektet? Hva tenker vi er gode steg på veien? Og hvem kan bidra? Det kan gi nye tanker i personalet». En veileder sier: «Det tar tid å bli bærere av kunnskapsgrunnlaget, men modellen gir mer og mer mening for meg». Informantene opplever felleseie og overføringsverdi: «Jeg er mye mer reflektert nå. Vi har et felleseie i nettverket» og «Proessen rundt kunnskapsgrunnlaget kan brukes i alle former for kollektive utviklingsprosesser».

De understreker: «Proessen med kunnskapsgrunnlaget må gjentas hvert år» og at «Kunnskapsgrunnlaget ikke må løsrives fra spørsmålene om hensikten med veiledningsordningen, hva som er viktige erfaringer og læringspunkt og hvem som kan bidra med hva». Det kan lett bli avstand til hensikten med veiledningsordningen og prosessene knyttet til utvikling må derfor stadig målrettes.

## Kvalitet og motivasjon

Når informantene beskriver sine erfaringer, brukes begrepet kvalitet jevnlig. Veiledere forteller at de har blitt bedre veiledere gjennom denne prosessen, og ansvarsfordelingen mellom ledelsen, kollegiet og veiledere har bidratt til fokus i veiledningen. De fire delmålene (introduksjon på arbeidsplassen, inkludering i fellesskapet, veiledning for å utøve lærerjobben og veiledning for å undersøke og utvikle egen praksis) har vært bevisstgjørende for ansvarsfordeling mellom ledere, kollegiet og veilederne, men også for kvalitet og progresjon i veiledningen. Der første års nyutdannede fokuserer på å utføre jobben, kan andre års nyutdannede utfordres til å undersøke og utvikle sin praksis. Veilederne bruker ikke

lenger veiledningstiden til praktisk introduksjon til arbeidsplassen, men til profesjonsfaglig veiledning.

Veiledere beskriver ansvarsfordeling og avklarte arbeidsoppgaver som viktig for kvalitet. De understreker eier- og ledernivåets ansvar, men også betydningen av kunnskapsgrunnlaget og de kollektive prosessene på regionsnivå. Flere forteller at de motiveres av opplevd støtte, faglig anerkjennelse, kvalitetsutvikling, avklarte veilederoppgaver, felles forståelse av veiledningsordningen på arbeidsplassen og i regionen, og et oversiktlig, kollektivt system som avklarer og forenkler, men samtidig inviterer til videre utvikling. Nyutdannede opplever ivaretagelse og samspill i hele organisasjonen som motiverende.

Veiledere og ledere forteller om kvalitet som «er på plass», men også kvalitet som «er på vei». De motiveres av å «vite hvor de skal», av å ha en felles forståelse av veiledningsordningens hensikt, og at den gjennomførte prosessen har overføringsverdi til andre utviklingsprosjekt i skolen. Betydningen av avsatt tid og av kontinuitet i arbeidet poengteres.

## Drøfting

I nasjonalt rammeverk defineres lokale veiledningsordninger som «planmessige og bærekraftige system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2018). Vi har valgt begrepene «forankring», «planmessige system» og «bærekraft» fra denne definisjonen som omdreiningpunkt for vår drøfting av artikkelens problemstilling «*Hva kan lokal samskapt kunnskap tilføre lokale veiledningsordninger?*»

## Forankring

Der vi i det nasjonale rammeverket finner ei formell, men personavhengig og sårbar, forankringslinje fra nasjonale myndigheter via eiere og ledere og ut til den enkelte veilederen, finner vi i utviklingen av det lokale kunnskapsgrunnlaget *reelle forankringsprosesser* (Irgens, 2017) der eiere, ledere, veiledere og nyutdannede lærere, gjennom dialog, erfaringsdeling, kontekstualisering og teoretisering utvikler en kollektiv forståelse av hva, hvorfor og hvordan når det gjelder ivaretagelse av nyutdannede lærere gjennom lokale veiledningsordninger (Irgens 2017, Ertsås & Irgens, 2017, Klev & Levin, 2009, Leont'ev, 1981). I samarbeidet med lokal lærerutdanner har aktørenes erfaringer blitt sammenholdt med forskningsbasert kunnskap

(Ertsås & Irgens, 2017, Klev & Levin, 2009). De tre regionene har beveget seg fra delvis tilfeldige operasjonaliseringer av de nasjonale prinsippene til et kollektivt kunnskapsgrunnlag som de lokale aktørene har eierskap til og kan navigere etter (Leont'ev, 1981). Skolen som organisasjon framstår her som et aktivitetssystem med samspillende faktorer og felles, avklart objekt (Engeström, 1987).

Der eiere, ledere og veiledere i den nasjonale formelle forankringslinja involveres først i tiltaksleddene i kvalitetssirkelen (Kunnskapsdepartementet, 2021; Meld. St. 21 (2016-2017)), blir de i det lokale utviklingsprosjektet invitert til aktiv deltakelse gjennom hele kvalitetssirkelen. De deltar i medvirknings- og kunnskapsbaserte utviklingsprosesser «innenfra» (Dahl, 2016; Irgens, 2017) der det utvikles felles forståelse, verktøy og språk for videre prosesser. Informanter beskriver hvordan «alle» nå har ansvar for at nyutdannede skal få en best mulig start i yrket, og at den overordnede målsettingen (figur 4) er en målsetting for alle lærerne i organisasjonen, ikke bare nyutdannede. De forteller om økt kvalitet, felleseie og verdifulle refleksjoner. Utsagn som «Prosesen med kunnskapsgrunnlaget må gjentas hvert år» og «Spørsmålene må med i kunnskapsgrunnlaget» viser motivasjon for videre utvikling.

Utviklingen av det lokalt samskapte kunnskapsgrunnlaget har gitt reelle og kollektive forankrings- og utviklingsprosesser, felles kunnskap og forbedret praksis. Det har også gitt en felles forståelse av at nyutdannede skal ivaretas av ledelsen, kollegiet og kvalifiserte veiledere gjennom introduksjon til arbeidsplassen, inkludering i profesjonsfelleskapene og tilbud om profesjonsveiledning, individuelt og i gruppe.

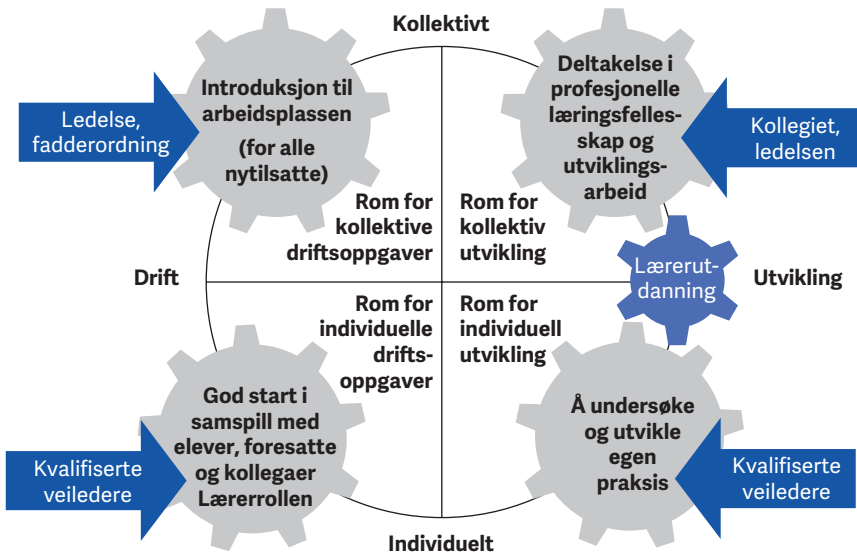
Vår studie viser utviklingsprosesser som oppleves positive, men også krevende. Prosesser tar tid, må ledes og videreføres. Veiledere og ledere verdsetter lærerutdannens prosessledelse og trenger tid og erfaring for selv å bli «bærere» av prosjektet. Forankring i organisasjonen er en langsom prosess.

## Planmessige system

I nasjonalt rammeverk og nasjonal evaluering (Kunnskapsdepartementet, 2018; Rambøll, 2021) presiseres eiernivåets ansvar for å etablere lokale veiledningsordninger som planmessige systemer, med overordnede planer på eiernivå, og systemer for forpliktende ansvar og roller både på eier- og enhetsnivå. Der det nasjonale rammeverket fokuserer på veileders rolle og driftsperspektivet i veiledningsordningene, finner vi i vår studie, planer og systemer som favner både driftsperspektivet og utviklingsperspektivet,

som ivaretar individene, styrker fellesskapet (Irgens, 2021) og inviterer til samspill mellom nivå, aktører og regioner.

Om vi sammenholder kunnskapsgrunnlagets delmål og ansvarsfordeling (fig. 4) med Irgens’ profesjonelle utviklingshjul (Irgens, 2021), tydeliggjøres regionenes helhetstenkning og ansvarsfordeling rundt nyutdannedes profesjonsstart. I figur 5 er kunnskapsgrunnlagets fire delmål framstilt som grå tannhjul knyttet til de fire rommene i Irgens’ profesjonelle utviklingshjul. Ansvarsfordelingen i organisasjonen er inntegnet som blå piler og lærerutdanningens bidrag som blått tannhjul.



**Figur 5.** Profesjonsstarten i læreryrket, sammenstilt med Irgens’ profesjonelle utviklingshjul (Irgens, 2021, s.330)

De to øvre tannhjulene viser hvordan nyutdannede, på linje med andre nytilsatte, skal ivaretas av ledelse og kollegaer innenfor organisasjonens fellesskap. Gjennom ordinære fadderordninger og ledelsens mottakelse, introduseres nytilsatte for arbeidsplassens regler, rutiner, lokale planer, satsingsområder m.m. Kollegiet og ledelsen inkluderer de nytilsatte i teamarbeid, profesjonelle læringsfellesskap og utviklingsarbeid. De to nedre tannhjulene viser den særskilte veiledningsordningen for nyutdannede nytilsatte lærere der kvalifiserte veiledere støtter og stimulerer nyutdannedes profesjonsutøvelse og utvikling av lærerrollen gjennom profesjonsfaglig dialog, refleksjon og analytiske prosesser. Her skal veiledningen skape

sammenheng mellom den profesjonaliseringen som foregår i utdanningen og den videre profesjonaliseringen i yrket (Rambøll, 2021). Den skal gjennomføres både individuelt og i grupper, ved skolene og på regionale samlinger. Veiledningen er ikke en erstatning for den ordinære oppfølgingen fra ledelsen og kollegiet, men et supplement (Caspersen & Raaen, 2014; Rambøll, 2021; Ulvik, 2018; Ulvik et al., 2009). Vi finner at kunnskapsgrunnlagets fire delmål samlet dekker oppdraget «Arbeidsgiver har ansvaret for å ivareta nyutdannede lærere på en god måte, og veiledning og kompetanseutvikling er en del av dette ansvaret» (Kunnskapsdepartementet, 2018 s. 8) og er i tråd med forskning som vektlegger organisasjonens ansvar og støtteordninger utover veiledning (Kvam et al., 2024; Ulvik, 2018).

Lærerutdanningens rolle i systemet er å bidra i utviklingsprosesser på ulike arenaer; i veiledernettsverk, i planlegging og gjennomføring av regionale samlinger for nyutdannede, samlinger for eiere, ledere, veiledere og nyutdannede, og samarbeid med eierrepresentanter om utvikling av veiledningsordningene. Informantene omtaler lærerutdannelsens bidrag som faglig forankring, påfyll, støtte og lærerike prosesser. Veilederne forteller om et oversiktlig, kollektivt system som avklarer og forenkler, men samtidig inviterer til utvikling og en stadig dypere forståelse av veilederopp-gaven. Veiledernettsverk blir av stor betydning når om lag halvparten av veilederne mangler veilederutdanning.

Våre informanter forteller om et samhandlende system som gir bedre grunnlag for kvalitet enn kortvarige løsninger ivaretatt av enkeltpersoner (Rambøll, 2021). Fordi de regionale planene favner nyutdannedes profesjonsstart, ikke bare veiledningen, involveres nå tilstrekkelig mange aktører til at det også etableres et kollektivt ansvar ved den enkelte skolen (Amdal & Ulvik, 2019; Caspersen & Raaen, 2014).

Studien viser et system rigget for drift og utvikling, for individene og fellesskapet. Men fungerer det i praksis? Det ligger mye handlingskraft i felles forståelse og motiverte aktører, men utsagn som «betydningen av kontinuitet», «eieres og lederes prioriteringer» og «Deltakelse i veileder-nettsverk er avgjørende» viser at det å omsette planer og aksjoner til etablert praksis ikke kommer av seg selv.

## Bærekraft

Der nasjonalt rammeverk definerer lokale veiledningsordninger som «planmessige og bærekraftige systemer forankret lokalt på eier- og

virksomhetsnivå» (Utdanningsdirektoratet, 2018), mener vi å se at innholdet i og videreføringen av forankringsprosessen og det planmessige systemet vil være av betydning for ordningens bærekraft.

*Reelle forankringsprosesser* (Irgens, 2017), med bred involvering av lokale aktører og der hele kvalitetssirkelen (Kunnskapsdepartementet, 2021; Meld. St. 21 (2016-2017)) ivaretas, gir kraft. Veiledere og ledere forteller at det tar tid å bli bærere av utviklingsprosessene, men at kunnskapsgrunnet (figur 4), veiledernettsverk og samarbeid med lærerutdannere gir økt veiledningskompetanse, prosesskompetanse og bevissthet i organisasjonen. Når også eiernivåets planer, systemer og strukturer favner hele kvalitetssirkelen, blir organisasjonen godt rigget for systematisk kvalitetsutvikling «innenfra» (Dahl, 2016; Irgens, 2017).

Kvalifiserte veiledere, tydelig forankring i skolene og barnehagene, tett kontakt mellom aktører og nivåer, og at veiledningsordningene er fleksible og tilpasset lokale forhold, er suksesskriterier for lokale veiledningsordninger (Rambøll, 2021). Det er fortsatt en vei å gå før alle nyutdannede tilbys veiledning fra utdannede veiledere, men veiledernettsverk og en avgrenset veilederrolle i samspill med ledelse og kollegiet, er verdifulle bidrag på veien.

At vi i vår studie finner elementer som har kraft til å bære, er ingen garanti for bærekraft. Gode planer og systemer *kan* vise seg å være overflatiske glansbilder (Irgens, 2016), og ordninger med mange aktører, tiltak, nivå og delmål *kan* gi pulverisert ansvar og utelatelse. Fordi stadig nye lærere og ledere kommer til, må felles forståelse og praksis kontinuerlig vedlikeholdes og videreutvikles. Nettsverk og kollektive prosesser på regionsnivå avhenger av at aktører deltar, og her blir eiere og lederes forståelse og prioriteringer avgjørende. Om spirene til bærekraft skal styrkes og slå rot, krever dette kontinuerlig bevissthet og kollektiv innsats over tid.

## Avsluttende refleksjoner

Artikkelens tittel er «Lokal samskapt kunnskap – en nøkkel til bærekraftige veiledningsordninger?» og vår studie viser at flere bærekraftige elementer gror fram i de lokale veiledningsordningene.

Sentralt i våre funn står reelle forankringsprosesser, samskapt kunnskap, en helhetlig og kollektiv ivaretagelse av nyutdannede lærere, og planer og systemer som ivaretar både driftsoppgaver og utviklingsprosesser. Dette er elementer som i liten grad omtales i det nasjonale rammeverket for

veiledning av nyutdannede lærere, men som i vår studie framstår som viktige og motiverende.

Der nasjonalt rammeverk for veiledning av nyutdannede lærere gjennom en årrekke har vektlagt veilederrollen og ivaretagelse av nyutdannede gjennom veiledning og utdanning av veiledere, viser nasjonal evaluering (Rambøll, 2021) fortsatt varierende kvalitet i veiledning, sprikende forståelse av hva veiledning skal være og en rekke sårbare og kortsiktige veiledningsløsninger. Da finner vi det interessant at vi i vår studie, der oppmerksomheten ble løftet fra veilederen og veiledningen til organisasjonen og nyutdannedes profesjonsstart, finner økt forståelse for og styrket profesjonsveiledning i organisasjonen. Utviklingen av et lokalt samskapt kunnskapsgrunnlag for profesjonsstarten i læreryrket, med fordelt ansvar for ivaretagelse av de nyutdannede, har gitt et positivt kollektivt engasjement i organisasjonen og et praksis- og kunnskapsforankret fundament for lokale veiledningsordninger som gagnar både helhet og deler.

Når informanter i studien skriver om økt kvalitet i veiledningen, står vi dessverre uten utdypende data her. Dette er en svakhet i studien vår, men også en inspirasjon til videre forskning. Et høyst aktuelt neste steg i utviklingen av de lokale veiledningsordningene er «Hva er kvalitet i den profesjonsfaglige veiledningen, og hvordan utvikles dette?»

## Forfatterbiografier

**Nina Aagesen Vasseljen** er universitetslektor i pedagogikk ved Institutt for lærerutdanning, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. Hun har vært lærer og leder i grunnskolen i vel 20 år. Nå underviser hun i pedagogikk i grunnskolelærerutdanningene og i videreutdanningsemner innenfor profesjonsfaglig veiledning for lærerstudenter og lærere. Vasseljen leder «Ny som lærer i Trøndelag», et samarbeid mellom lærerutdanningene og skole- og barnehageeiere om etablering og videre utvikling av lokale veiledningsordninger for nyutdannede lærere. Hennes forskningsinteresser er skolebasert kompetanseutvikling, Lesson Study, profesjonsfaglig veiledning, nyutdannede lærere og regionale og lokale veiledningsordninger. Hun er nestleder og medlem av arbeidsutvalget for «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning i barnehage og skole».

**Anne Kristin Dahl** er universitetslektor emerita ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning (ILS), Universitetet i Oslo. Hun har 20 års erfaring som lektor i videregående skole. Hun har vært faglig leder av

veilederutdanningen ved UiO og har undervist i profesjonsfaglig veiledning og i fagdidaktikk ved Lektorutdanningen og PPU. Hun har hatt ansvar for utvikling av veiledningsordninger ved videregående skoler i Oslo og Akershus og leder nå et nettverk for ledere og veiledere i videregående skole i Oslo. Forsknings-interessene er skolebasert kompetanseutvikling, profesjonsfaglig veiledning, nyutdannede læreres særlige utfordringer og lederes og skolemyndigheters ansvar for lokale og regionale veiledningsordninger. Hun har vært medlem i arbeidsutvalget for «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning i barnehage og skole».

## Referanser

- Amdal, I. I., & Ulvik, M. (2019). Nye læreres erfaringer med skolen som organisasjon. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 5–24. <https://doi.org/10.23865/up.v13.1834>
- Bullough, R. V. (2012). Mentoring and new teacher induction in the United States: A review and analysis of current practices. *Mentoring & Tutoring*, 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, Theory and Practice*, 20(2), 189–211. <https://doi.org/10.1080/13540602.2013.848570>
- Dahl, T. (2016). *Om lærerrollen: Et kunnskapsgrunnlag*. Fagbokforlaget.
- Elden, M. & Levin, M. (1991). Cogenerative learning: bringing participation into action research. I W. F. Whyte. *SAGE Focus Editions: Participatory action research* (s. 127–142). SAGE Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781412985383>
- Engeström, Y. (1987). *Learning by expanding*. Orienta-Konsultit Oy.
- Engvik, G. (2016). Skolens yrkeskultur som grunnlag for veiledning og læring i lærernes første yrkesår. I A.-L. Østern & G. Engvik, (Red.). *Veiledningspraksiser i bevegelse: skole, utdanning og kulturliv* (s. 211–231). Fagbokforlaget.
- Ertsaas, T. I., & Irgens, E. J. (2017). Professional theorizing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 23(3), 332–351. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1205013>
- Helleve, I., & Ulvik, M. (2019). Tutors seen through the eyes of mentors assumptions for participation in third space in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 42(2), 228–242. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1570495>
- Hiim, H. (2016). Educational action research and the development of professional teacher knowledge. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen & B. Steen Nielsen (Red.), *Action research for democracy* (s.147–161). Routledge.
- Irgens, E. J. (2016). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Irgens, E.J. (2017). Den norske veien til en enda bedre skole. I M. Aas & J. M. Paulsen (Red.), *Ledelse i fremtidens skole* (s. 275–293). Fagbokforlaget.
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: en bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kemmis, S., McTaggart, R., Nixon, R., (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Springer Nature.
- Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\_oppdateret-2021\_10.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for kvalitetsutvikling i skolen i lys av fagfornyelsen*. Kunnskapsdepartementet. Strategi for kvalitetsutvikling i skolen i lys av fagfornyelsen

- Kvam, E. K., Ulvik, M., & Eide, L. (2024). Newly qualified teachers' experiences of support in a micro-political perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(5), 983–995. <https://doi.org/10.1080/00313831.2023.2196545>
- Leont'ev, A. (1981). The problem of activity in psychology. I J. Wertsch (Red.), *The concept of activity in Soviet psychology* (s. 37-71). M. E. Sharpe.
- Meld.St. 21 (2016–2017). Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen. Kunnskapsdepartementet. Meld. St. 21 (2016–2017) - regjeringen.no (Vi tror dette er riktig. Korrigjer gjerne)
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation* (3. utg.). Jossey-Bass.
- Morettini, B., Luet, K., & Vernon-Dotson, L. (2020). Building beginning teacher resilience: Exploring the relationship between mentoring and contextual acceptance. *The Educational Forum (West Lafayette, Ind.)*, 84(1), 48–62. <https://doi.org/10.1080/00131725.2020.1679933>
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5.utgave, redigert 2023. Komitéen. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Rambøll (2021) *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. (Sluttrapport)*. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/veiledning-av-nyutdannede-larere-og-barnehagelarere/>
- Reason, P. & Bradbury, H. (2008). Introduction. I P. Reason & H. Bradbury (red.). *The SAGE handbook of action research: Participative inquiry and practice* (s. 1–10). Sage.
- Strauss, A. L. & Corbin, J. M. (1998). *Basics of qualitative research: techniques and procedures for developing grounded theory* (2. utg.). Thousand Oaks, Sage.
- Ulvik, M., Smith, K., & Helleve, I. (2009). Novice in secondary school – the coin has two sides. *Teaching and Teacher Education*, 25(6), 835–842. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.01.003>
- Ulvik, M. (2018). Nye lærere – hvorfor trenger de støtte? I K. Smith, & M. Ulvik, (Red.), *Veiledning av nye lærere: nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg., s. 41-58). Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2018). *Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres?* Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>

## ARTIKKEL 5.3

# Intern veiledning for nyutdannede barnehagelærere – hva skal til for å lykkes med implementering?

Magritt Lundestad

OsloMet – storbyuniversitetet

**Abstract:** The chapter is based on a qualitative study of a structure for mentoring of newly qualified early year teachers (NQTs) in Norway. The owner of several early year centers in an area in a larger municipality, organized group mentoring for all NQTs. In addition, the owner started a new project having internal mentors at the workplace for the NQTs. The internal mentors were experienced early year teachers. In the study NQTs, internal mentors, directors in the early year centers and representatives of the owner participated. The research question for the study is: How can a system of internal mentoring in addition to group mentoring of newly qualified early year teachers be institutionalized and sustainable over time?

The findings from the interviews show in general that all participants find having an internal mentor at the workplace useful and important. Still there are several challenges to make the project institutionalized. 1) It is difficult for the mentor and the NQT to find time to meet for mentoring if there is no meeting structure established 2) The directors have many tasks as leaders and find it challenging to have enough time to follow up the project 3) The information from the owner regarding time for mentoring and economic matters was found to be too unclear. The study shows that institutionalizing internal mentoring for NQTs is a complex implementation process which demand structure, time for leadership and a clear framework (237).

**Keywords:** newly qualified early year teachers, internal mentors, directors, owners, implementation, institutionalizing

## Introduksjon

For min del så var det veldig sånn overveldende i starten. Bare det å kunne sette seg ned og få lov til å snakke litt om det, om hvordan det går, det føltes godt. (nyutdannet barnehagelærer)

I de nasjonale rammene «Prinsipper og forpliktelser for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2025) sies det at målet er at «alle nyutdannede lærere får en god overgang fra utdanning til yrke gjennom profesjonsfaglig veiledning av god kvalitet, i tråd med prinsippene for veiledning i dette dokumentet» (Kunnskapsdepartementet, 2025, s. 4). Videre beskrives det i prinsippene hvordan de ulike partene kan støtte eiere og ledere i barnehage og skole i ansvaret de har for å utvikle veiledningsordninger for nyutdannede lærere. I Utdanningsdirektoratets veileder for kjennetegn på gode veiledningsordninger defineres en slik ordning til å være: «et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå som omfatter alle nyutdannede nytilsatte lærere i barnehager og skole» (Utdanningsdirektoratet, 2023, s.2). I denne artikkelen presenteres en undersøkelse knyttet til en veiledningsordning utviklet av en barnehageeier i et område i en større kommune. Barnehageeier tilbød ekstern gruppeveiledning for alle nyutdannede barnehagelærere i området der kvalifiserte veiledere ledet veiledningsgruppene.

I et prøveprosjekt ønsket barnehageeier i tillegg å tilby de nyutdannede intern veiledning der en erfaren barnehagelærer veiledet de nyutdannede i barnehagen de ble ansatt i. Begrepet som ble brukt i prosjektet for denne interne veilederrollen, var «mentor». Videre i artikkelen blir begrepet «intern veileder» brukt, idet dette er i tråd med begrepsbruken i offentlige norske dokumenter.

I artikkelen presenteres funn fra intervjuer med de involverte partene i prøveprosjektet: nyutdannede barnehagelærere, interne veiledere (erfarne pedagogiske ledere), styrere i barnehager med intern veileder samt representanter for barnehageeier som hadde ansvar for prøveprosjektet (8 informanter, 2 fra hver gruppe). Målet med studien er å bidra til økt kunnskap om veiledningsordninger der det gis intern veiledning i tillegg til ekstern gruppeveiledning. Det settes særlig søkelys på hva som er sentrale faktorer for at intern veiledning skal bli institusjonalisert og varig. Forskningsspørsmålet er: *Hvordan kan en ordning med intern*

*veiledning i tillegg til gruppeveiledning av nyutdannede barnehagelærere bli institusjonalisert og varig?* Med «institusjonalisert» mener jeg i denne sammenheng den siste fasen av et endringsarbeid der noe nytt er blitt en del av den etablerte praksisen i en organisasjon (Mostad et al., 2021). Med «varig» mener jeg at intern veiledning gjennomføres selv med utskifting av ulike aktører som styrer eller representanter for barnehageeier. For å belyse forskningsspørsmålet vil jeg gjøre bruk av teori knyttet til endrings- og implementeringsprosesser i organisasjoner (Dyssegaard et al., 2017; Fixsen et al., 2005; Mostad et al., 2021). I starten av artikkelen vil jeg presentere tidligere evalueringer og forskningsfunn fra barnehagefeltet om veiledningsordninger, da med et særlig blikk på ordninger som omfatter intern veiledning.

## **Tidligere funn fra evalueringer om intern og ekstern veiledning i veiledningsordninger**

Faste 1–1-møter mellom veileder og den nyutdannede og løpende veiledning i arbeidstiden er den vanligste formen for veiledning på alle nivåer, både i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (Rambøll, 2021, s. 9). Samlinger for nyutdannede utenfor arbeidsplassen brukes mer i barnehagen og mindre i grunnskolen og videregående opplæring. Der hvor de nyutdannede mottar gruppeveiledning er det vanlig at gruppeveiledningen foregår sammen med nyutdannede fra andre arbeidsplasser (Rambøll, 2021, s. 9). Veilederne er ofte en del av en «veilederpool» i kommunen (Rambøll, 2020, s. 31). I ordningen i undersøkelsen ble den eksterne gruppeveiledningen gjennomført av en slik «veilederpool», et team av veiledere.

Både de nyutdannede og veilederne mener at ulik form for veiledning bidrar til utvikling på ulikt vis for den enkelte (Rambøll, 2021, s. 9). De nyutdannede selv ser ut til å sette pris på en kombinasjon av individuell veiledning og gruppeveiledning. I Rambølls evalueringsrapport fra 2015 finner imidlertid Rambøll at de nyutdannede selv, både i barnehage og skole, foretrekker en intern veileder om de må velge (Holm et al., 2015, s. 30). De nyutdannede begrunner dette ønsket med at hver barnehage/skole har sin egen organisasjonskultur og sitt eget arbeidsmiljø, og at de mener det er best om veileder har like god kjennskap til konteksten de jobber i som grunnlag for refleksjon. De nyutdannede mener da at veiledningen lettere kan bli treffende og konkret når det gjelder deres behov.

## Tidligere forskningsundersøkelser om intern og ekstern veiledning i barnehagen

Søk etter tidligere forskning er gjort gjennom ORIA, med søkeordene «veiledning av nyutdannede førskolelærere/barnehagelærere» og «veiledning av nyutdannede pedagogiske ledere» i tidsperioden fra 2010 til d.d. Jeg har i artikkelen valgt av å avgrense presentasjon av tidligere forskning til funn fra to doktorgradsavhandlinger i den aktuelle tidsperioden.

Ødegård (2011) studerte fem nyutdannede førskolelæreres (tidligere tittel på barnehagelærer) kompetansebygging den første tiden i yrket. Ett av tre hovedresultater i avhandlingen var at nyutdannedes pedagogiske leders mestring og appropriering er avhengig av at de blir presentert for og får tilgang til barnehagens konkrete og institusjonelle kulturelle redskaper (Ødegård, 2011, s. 222). Styrere blir her framhevet som en sentral aktør for å utvikle gode introduksjonssystemer. Det er betydningsfullt at styrere selv trer fram som tydelige ledere i introduksjonsprosessen (Eik et al., 2016, s. 17). Selv om det i Utdanningsdirektoratets veileder for veiledningsordninger blir anbefalt at veileder ikke har personalansvar for den nyutdannede, finner Rambøll i sin sluttrapport at en av fire nyutdannede i barnehagen blir veiledet av leder med personalansvar (Rambøll, 2021, s. 10). Studien til Ødegård inkluderte tre lokale veiledere av nyutdannede, men disse veilederne hadde liten eller ingen kjennskap til barnehagene der de nyutdannede arbeidet (Ødegård, 2011, s. 95).

Noen år senere satte Eik (2014) i sin avhandling søkelys på nyutdannede førskolelæreres kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året i yrket. Avhandlingen tok opp forhold ved barnehagekulturen og konteksten i den enkelte barnehage som kan fremme eller hindre nyutdannedes videre profesjonskvalifisering og gjensidige læringsprosesser i barnehagene (Eik et al., 2016, s. 19). I studien deltok seks nyutdannede som alle hadde en erfaren førskolelærer som veileder gjennom det første året, enten fra egen barnehage eller fra en annen barnehage i kommunen (Eik, 2014, s. 156). I Eiks studie var det fire av de nyutdannede som hadde veiledere fra en annen avdeling/base i samme barnehage, noe som kan beskrives som interne veiledere. De nyutdannede som hadde veiledere i egen barnehage, framhevet at veilederen hjalp dem med å bli kjent med forholdene i barnehagen. Å ha veileder i egen barnehage kunne også gjøre det lettere å ha spontane veiledningssamtaler mellom de planlagte samtalene når det var behov for det. De nyutdannede fortalte dessuten at det

kunne være lettere å stille spørsmål til veileder enn til andre i personalet (Eik, 2014, s. 329).

Som en kort oppsummering av tidligere evalueringer og undersøkelser kan en si at nyutdannede barnehagelærere kan møte både styrere og erfarne pedagogiske ledere i rollen som interne veiledere. Jeg har ikke funnet tidligere studier som spesifikt setter søkelys på en ordning der en erfaren pedagogisk leder i samme barnehage som den nyutdannede fungerer som veileder, og der den nyutdannede i tillegg tilbys ekstern gruppeveiledning. I Utdanningsdirektoratets veileder finnes det imidlertid beskrivelser av ordninger hos barnehageeiere der nyutdannede både deltar på ekstern veiledning og får tildelt intern veileder i barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Ett eksempel er hentet fra en ordning hos en større barnehageeier som tilbyr veiledning for nyutdannede både fra kommunale og private barnehager. I denne planen beskrives en intern veilederrolle i tillegg til en ekstern veiledning. Styrer i barnehagen har ansvaret for å velge veileder og for at det settes av tid til veiledning. I andre eksempler på planer hos Utdanningsdirektoratet finnes det ikke en beskrivelse av en slik intern veiledning. En rimelig konklusjon å trekke er at det varierer hos ulike barnehageeiere i Norge om det er etablert både ekstern og intern veiledning for nyutdannede, eller ikke.

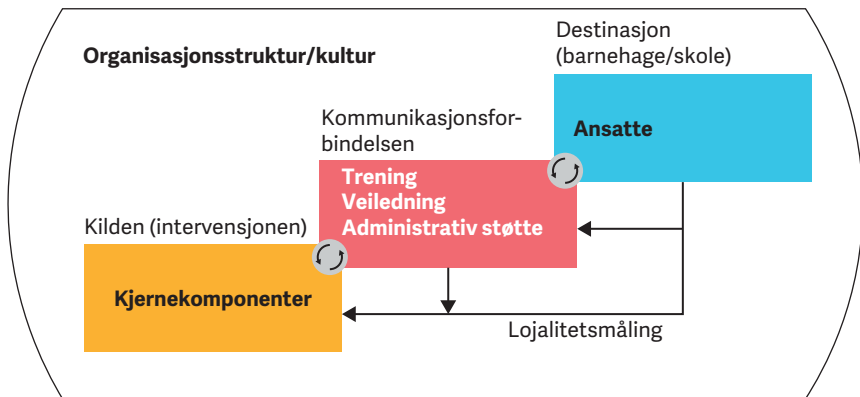
## Teoretiske perspektiver

### *Implementering av intern veiledning for nyutdannede barnehagelærere*

Et prøveprosjekt med intern veiledning for nyutdannede barnehagelærere i tillegg til ekstern gruppeveiledning kan sees som en endringsprosess i en organisasjon (Mostad et al., 2021, s. 46). Slike endringsprosesser består av tre hovedfaser: initierting, implementering og institusjonalisering. I denne studien er det barnehageeier som har initiert endringen ved å ville prøve ut intern veiledning for nyutdannede. Endringen skal implementeres i barnehagene der de nyutdannede er tilsatt, med et mål om at intern veiledning blir institusjonalisert og en del av den etablerte praksisen i barnehagene. Selve begrepet «implementering» kan defineres slik:

Implementering er den kompliserte konkretiseringsfasen når forskning, visjoner og ideer skal omsettes til den virkelige verden. Det kan for eksempel være teorier, programmer, aktiviteter eller strukturer som skal tilpasses, konkretiseres og innføres i praksisfeltet. (Øvregård, 2016)

Intern veiledning av nyutdannede barnehagelærere kan sees som en form for aktivitet som skal «tilpasses, konkretiseres og innføres i praksisfeltet». En slik implementeringsprosess beskrives ut fra definisjonen som en «komplisert konkretiseringsfase». En kan derfor anta at det å etablere intern veiledning for nyutdannede kan være komplisert å «konkretisere» i den enkelte barnehage. Det kan derfor være nyttig å se nærmere på en modell for implementering som kan belyse ulike sider ved denne konkretiseringsfasen. Modellen er hentet fra Fixsen et al. (2005):



**Figur 1.** Rammeverk for implementering. ( Fixsen m.fl. 2005).

De ulike momentene i modellen vil videre presenteres nærmere og sees i relasjon til prosjektet om etablering av en intern veiledningsordning. Presentasjonen starter øverst til venstre i modellen og fortsetter så videre nederst fra venstre opp mot toppen til høyre. Til sist presenteres begrepet lojalitetsmåling, som står nederst til høyre i modellen.

## Organisasjonsstruktur/kultur

*Organisasjonsstruktur* er hvor gode systemer og hvor god orden det er i organisasjonen, altså kapasiteten til organisasjonen før endring (Øvregård, 2016). I prøveprosjektet med intern veiledning deltok de barnehagene i området som hadde nyutdannede barnehagelærere det aktuelle året.

Her kan en anta at de ulike barnehagene der de nyutdannede ble tilsatt, hadde ulike systemer og orden når det gjaldt veiledning av ansatte før intern veiledning med nyutdannede ble prøvd ut. I noen av barnehagene kan det ha vært etablert faste strukturer for kollegaveiledning, i noen ikke.

Kapasiteten for implementering av strukturer for intern veiledning med nyutdannede kan derfor ha vært ulik i barnehagene der de nyutdannede ble tilsatt.

*Kultur* er verdinivået i organisasjonen (Øvregård, 2016). Spørsmål i denne sammenheng er hvilken verdi intern veiledning av nyutdannede har hatt i de ulike barnehagene. Det kan ha vært slik at veiledning av nyutdannede har blitt sett som et viktig og prioritert område for å sikre at de nyutdannede ble i barnehagen. På den motsatte siden kan intern veiledning ha blitt sett som unødvendig, siden de nyutdannede fikk ekstern gruppeveiledning. I barnehagene kan en anta at det har vært ulik kultur og ulike holdninger, og kanskje forskjellige synspunkter hos de ansatte.

## Kilden: Kjernekomponenter

*Kilden* (intervensjonen) er endringen som skal implementeres, med beskrevne kjernekomponenter som er hovedinnholdet i endringen (hva) (Øvregård, 2016). Kilden og endringen som skal implementeres i dette tilfellet, er altså intern veiledning av nyutdannede. Kjernekomponentet i endringene ble av barnehageeier beskrevet som å gi nyutdannede en tettere oppfølging i hverdagen i den enkelte barnehage. Ved intern veiledning i tillegg til ekstern gruppeveiledning var det også et mål i prosjektet at frafall i større grad kunne forhindres.

## Kommunikasjonsforbindelsen: Trening – veiledning – administrativ støtte

For å kunne overføre eller omsette den aktuelle endringen til destinasjonen (barnehagene) er det avgjørende å skape en aktiv *kommunikasjonsforbindelse* (Øvregård, 2016). Hovedelementene i kommunikasjonsforbindelsen er *trening*, *veiledning* og *administrativ støtte*, noe som beskrives som «implementeringsdrivere». *Trening* i forbindelse med intern veiledning av nyutdannede kan handle om konkret å gjennomføre veiledningssamtaler mellom den interne veilederen og den nyutdannede. Behovet for trening vil være avhengig av de pedagogiske ledernes veiledningskompetanse. *Veiledning* kan være innspill og korreksjoner i treningsaktivitetene, eksempelvis veiledning fra styrer til de pedagogiske lederne på deres veiledning av de nyutdannede. *Administrativ støtte* kan handle om styrers tilsyn med eller involvering i om veiledning gjennomføres, om det settes inn vikar ved

veiledning, eller at det gjøres motivasjonsarbeid for å få resten av personalgruppen til å se hensikten med intern veiledning for de nyutdannede.

I en litteraturgjennomgang av endringsarbeid på skolefeltet fant forskere at god ledelse er en sentral faktor for å kunne lykkes i implementeringsprosesser (Dyssegaard et al., 2017). Styrene i barnehagene var de ansvarlige lederne i prøveprosjektet. De blir informert om prosjektet på et styremøte av en barnehagerådgiver og en ekstern fagperson fra en lokal lærerutdanningsinstitusjon. Her ble det tatt opp hva intensjonen med prøveprosjektet var (se kjernekomponenter), og at styrer hadde ansvaret for å etablere en struktur for intern veiledning med datoer for gjennomføring. Styrer fikk også ansvaret for å finne en aktuell intern veileder for de nyutdannede, fortrinnsvis en erfaren pedagogisk leder med formell veiledningskompetanse. På informasjonsmøtet ble også betydningen av forventningsavklaring mellom den interne veilederen og den nyutdannede tatt opp, eksempelvis den nyutdannedes ansvar for å ta med et tema til veiledning, og avklaring om veiledning kunne skje spontant ved behov. Dessuten ble det anbefalt å gjøre en rolleavklaring i barnehagen når det gjaldt hva som skulle være styreres rolle, den interne veilederens rolle, den nyutdannede og resten av personalet i barnehagens rolle. Det ble også understreket at en skriftlig kontrakt mellom den nyutdannede og intern veileder kunne være heldig. Barnehagerådgiver informerte styrerne om at det var mulig å sette inn vikar inntil 2 timer per måned når samtale mellom veileder og den/de nyutdannede skulle gjennomføres. Det ble også informert om at de interne veilederne skulle møtes to ganger i semesteret til en faglig samling ledet av fagperson fra lokal lærerutdanning.

## Destinasjonen: Ansatte

*Destinasjonen* (barnehagene) er organisasjonen som har besluttet å gjennomføre et endringsforsøk, både på individuelt og kollektivt nivå. Det er de *ansatte* som skal motta, innføre eller omsette innholdet/kjernekomponentene i endringen (Øvregård, 2016). De ansatte i barnehagene var styrere, pedagogiske ledere, fagarbeidere, assistenter og andre medarbeidere knyttet til barnegruppen. De som var mest involvert i prøveprosjektet, var styrer og erfarne pedagogiske ledere som veiledere. I hovedsak var det de som skulle innføre og omsette innholdet i endringen. Samtidig berørte også endringen med intern veiledning de andre ansatte, ved at de var igjen med barna mens nyutdannet og veileder gjennomførte veiledninger. På denne

måten var de også en del av prosessen med å innføre og omsette endringen i barnehagens praksis.

## Lojalitetsmåling

Lojalitet er sentralt i endringsprosesser (Øvregård, 2016). Det er viktig at de ansatte er lojale til endringsarbeidet hvis det skal få effekt. Spørsmålet blir da hvor stor grad av lojalitet de nyutdannede, de interne veilederne, styrer og resten av ansattgruppen hadde til prøveprosjektet med intern veiledning. Ertesvåg og Roland peker på at involvering og utvikling av et eierforhold er en forutsetning for å få til endringsprosesser (Ertesvåg & Roland, 2013, s. 36). Spørsmålet blir da om de involverte i prøveprosjektet opplevde et eierforhold og en lojalitet til prosjektet eller ikke.

## Metode

### Forskningsdesign

Som presentert innledningsvis bygger artikkelen på kvalitative forskningsintervjuer med til sammen åtte informanter. Formålet med intervjuene er å forstå sider ved intervjupersonenes dagligliv, her opplevelser og erfaringer med en intern veiledningsordning for nyutdannede (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Undersøkelsen som presenteres i artikkelen, baserer seg på empirisk materiale fra informanter som var knyttet til veilederordningen i 2016–2017. Nyutdannede, interne veiledere, styrere i barnehagene der nyutdannede var ansatt, og representanter for barnehageeier ble intervjuet om deres opplevelse av prøveprosjektet om intern veiledning, to fra hver gruppe.

De interne veilederne jobbet på andre avdelinger og i andre barnegrupper enn den nyutdannede, noen ganger fysisk i nærheten og noen ganger ikke, noen ganger med samme aldersgruppe (0–3 eller 3–6 år) og noen ganger ikke. Utvalget er strategisk ved at alle partene i prøveprosjektet ble tatt med (Johannesen et al., 2010, s. 106).

Forskningsprosjektet ble initiert av forsker selv, men barnehageeier ønsket også å bruke resultatene som grunnlag for evaluering av den interne veiledningsordningen. Studien ble meldt til NSD (nå SIKT) og godkjent 15.6.2017. Informantene ble kontaktet via e-post og fikk tilsendt informasjonsskriv basert på NSDs mal, med samtykkeskjema og intervjuguide. Samtlige informanter takket ja til å delta og fikk samtidig informasjon om

at de kunne trekke seg fra studien hvis de ønsket det (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Ingen trakk seg fra studien underveis. Alle informanter fikk den samme intervjuguiden som ble utarbeidet i den hensikt å få belyst forskningsspørsmålet. Informantene ble blant annet spurt om hva de tenkte at hensikten var med intern veiledning, om de ulike partenes rolle, hva de mente var viktig for at en intern veiledningsordning skal fungere godt, og hva som kunne fungere bedre i prosjektet. Lydfilene med opptak av intervjuene ble så eksternt transkribert.

Analysen av materialet har en fenomenologisk tilnærming der jeg har søkt etter å følge fire hovedsteg:

1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold
2. Koder, kategorier og begreper
3. Kondensering
4. Sammenfatning (Johannesen et al., 2010, s. 173)

Jeg startet analysen med å samle svarene fra de ulike informantene under hvert spørsmål, leste gjennom alle svarene for å få et helhetsinntrykk og markerte svar jeg ble opptatt av. Det kunne være svar der flere mente det samme, og svar der det var forskjeller hos de ulike partene. I den neste fasen jobbet jeg med å kode materialet og legge merke til sentrale ord og begreper. Ordene jeg festet meg ved knyttet til forskningsspørsmålet var blant annet «styrer må lage struktur og plan for veiledning», «gi informasjon om intern veiledning» og «uklare rammer fra barnehageeier». Videre søkte jeg opp i dokumentet sitater under de ulike kategoriene. Deretter fortsatte jeg med å fortolke meningen i informantenes uttalelser gjennom meningsfortetting eller kondensering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Avslutningsvis laget jeg en sammenfatning som blir presentert videre i denne artikkelen.

## Forskerrolle

Min rolle i prosjektet var å være faglig veileder for de interne veilederne 2 ganger i semesteret. Midlene til den faglige veiledningen ble finansiert av Utdanningsdirektoratet etter søknad fra lokal lærerutdanningsinstitusjon. Jeg var også med på informasjonsmøtet til styrerne om ordningen og hadde en avslutningsssamling med de nyutdannede og veilederne. Jeg var også i kontakt med representanten for barnehageeier, som tok initiativ til

prøveprosjektet med intern veileder. Jeg hadde derfor en relasjon til alle informantene i undersøkelsen, om enn med ulik grad av nærhet. Min opplevelse var at de tidligere møtene skapte trygghet i intervjusituasjonen. Et spørsmål var om informantene ville være ærlig om sine erfaringer i møte med meg som både fagperson i ordningen og som forsker. Forskeren vil være den som definerer og kontrollerer samtalen i et forskningsintervju (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Jeg informerte derfor informantene om at kritiske synspunkter var ønsket, og la særlig vekt på å være lyttende og åpen i samtalene. Min opplevelse var at informantene i alle grupper framstod kritiske og ærlige i sine uttalelser, også de nyutdannede, og at de ga uttrykk både for hva som hadde fungert bra i prøveprosjektet, og hva som kunne vært gjort bedre.

## Validitet og reliabilitet

Validitet (gyldighet) innebærer å stille spørsmål om hvor godt eller relevant dataene representerer et fenomen (Johannesen et al., 2010, s. 70). Begrepsvaliditet dreier seg om relasjonen mellom det generelle fenomenet som skal undersøkes, og de konkrete dataene. I intervjuene kom det fram en rekke tanker og meninger fra alle informantene om den interne veiledningsordningen, noe som etter min mening viser en klar relasjon i studien mellom fenomenet som undersøkes, og dataene som kom fram i intervjuene. På denne bakgrunn anses studien som valid. Samtidig er den ikke representativ på bakgrunn av sitt omfang med bare 8 informanter. Studien kan likevel antyde relevant kunnskap om interne veiledningsordninger og hva som er forutsetninger for at slike ordninger kan bli institusjonalisert og varige. Reliabilitet (pålitelighet) innen kvalitativ forskning dreier seg i dag om måter å produsere og bearbeide data på for å gjøre dem eksplisitte og gjennomskuelige for andre (Halkier, 2010, s.126). Gjennom beskrivelsen av metoddelen er det forsøkt å gjøre rede for prosessen med innhenting av informanter, selve gjennomføringen og analysen av det empiriske materialet. På denne måten har jeg søkt å sikre undersøkelsens reliabilitet.

## Presentasjon av funn

Videre følger en presentasjon av funn fra den empiriske undersøkelsen som særlig berører forhold informantene mener kan bidra til at intern veiledning i tillegg til gruppeveiledning blir institusjonalisert og varig. Funnene

er fra alle informantgruppene. Først i presentasjonen blir det kort presentert hva de ulike informantene tenker intern veiledning kan bidra med.

## Intern veiledning gir trygghet, faglig utvikling og hjelp til å stå i yrket

De nyutdannede sier at rollen og arbeidsoppgavene kan være overveldende i starten, og at det derfor er godt å ha en som er valgt ut til å være der for å lytte:

For min del så var det veldig sånn overveldende i starten. Bare det å kunne sette seg ned og få lov å snakke litt om det, om hvordan det går, det føltes godt. (nyutdannet 2)

At den interne veilederen er «... tryggere og stødigere eller har den erfaringen som gjør at de kan si 'ja, det har jeg vært borti før'» (nyutdannet 1) utgjør en trygghet for de nyutdannede. De mener også at den interne veilederen kan bidra til at de blir mer bevisst «egen praksis». Det samme sier de interne veilederne. De ønsker å støtte de nyutdannede i det faglige arbeidet:

Det å være en intern veileder tenker jeg handler om å løfte det faglige, ikke bare være en fadder. (intern veileder 1)

Dessuten er de interne veilederne opptatt av at veiledningen skal bidra til at de nyutdannede skal kunne stå i jobben, «... å løfte dem over kneiken de første årene i yrket» (intern veileder 2). Styrene sier også at de ser at de nyutdannede står i mange utfordringer, og trenger hjelp og støtte:

... Altså studiet foregår i et vakuum da, og så kommer du ut og så er det en hel kontekst der alt skjer samtidig ... (styrer 2)

Styrene peker på at barnehagelærere står i ulike krysspress og kommer til å møte motgang i yrket. Da tenker de at en intern veileder kan hjelpe de nyutdannede gjennom tøffe situasjoner. Representantene for barnehageeier er også opptatt av at en intern veileder kan hjelpe den nyutdannede med å forstå kulturen i barnehagen:

En intern veileder er kjent i barnehagen, og kan gi de små tipsene som kanskje tilhører den kulturen en har kommet inn i, ting som er selvfølgeligheter for de som er der,

men som den interne veilederen kan hjelpe til med å lette overgangen til å forstå ...  
(barnehageeier 1)

Samlet sett ser alle informantene intern veiledning som noe positivt som bidrar til faglig utvikling og hjelp til å stå i utfordrende situasjoner. Funnene samsvarer med Rambøll (2021, s. 9) som finner at intern og ekstern veiledning bidrar til utvikling på forskjellig vis. Barnehageeier ser ut til å vektlegge betydningen av at de nyutdannede får hjelp til å forstå kulturen og praksisen i den enkelte barnehage, noe Eik fant at de nyutdannede opplevde at de interne veilederne bidro til (Eik, 2014, s. 239). Videre presenteres funn fra intervjuene som særlig berører spørsmålet om hva som skal til for at intern veiledning blir institusjonalisert og varig over tid.

## Styrere må lage møtepunkter for veiledning, følge opp og sikre gjennomføring

De nyutdannede forteller at styrer informerte om ordningen med intern veileder og ekstern gruppeveiledning i forbindelse med ansettelsesintervjuene, men at de ellers ikke opplevde noen involvering fra styrer:

Så har vi, meg og intern veileder, gjort alt ting mellom oss og tilrettelagt og sånn. Så jeg tenker det skulle vært litt avklart hvordan man legger den veiledningstiden ... det er ikke lett ... (nyutdannet 2)

De interne veilederne mener også at styrer må følge opp og sørge for tid til veiledning:

Styrerne må følge opp hvordan det går med gjennomføringen, og hjelpe til med organisering av tid til å møtes ... Det må avklares hvordan en gjør det, sette inn vikar eller at noen andre avdelinger skal hjelpe til. For jeg synes det blir så dumt hvis det skal gå ut over avdelingen, det er jo en sånn stadig samvittighetsgreie som en går og kjenner på ... (intern veileder 2)

Styrerne mener selv at de i etterkant av prøveprosjektet burde ha sikret at det ble noen møtepunkter mellom intern veileder og den nyutdannede:

Jeg ser jo nå i etterkant at jeg som styrer bør sikre en koordinering av det som skal komme, at vi har noen faste møteplasser ... Og så får da kanskje den interne veilederen og den nyutdannede selv finne ut kontaktpunkter hvor det er behov inni det da, men at man har en møteplan. (styrer 1)

Barnehageeier mener at styrer i hver enkelt barnehage har et ansvar for å følge opp hvordan den interne veiledningen fungerer i egen barnehage, og gi informasjon til alle ansatte om ordningen:

Ja, jeg tenker at en viktig oppgave som den styreren har er å gi informasjon til hele personalet i sin barnehage om hva det her er...Det er for at personalet skal forstå at det må frigjøres tid innimellom for at veilederen skal få snakke med den nyansatte. (barnehageeier 2)

Samlet sett ser alle informantene styrer som en betydningsfull aktør i implementeringen av intern veiledning, gjennom at styrer både lager en møteplan, følger opp hvordan det fungerer, og informerer hele personalgruppen om ordningen.

## **Barnehageeier må informere, tydeliggjøre rammene og etterspørre gjennomføring**

Når det gjelder barnehageeiers rolle, mener de nyutdannede at det er viktig at barnehageeier gir informasjon til hele personalgruppen om prøveprosjektet med intern veiledning:

Jeg tenker når de har satt det i gang, så tenker jeg at det er fint å gi informasjon om hva dette her går ut, at det kommer til å være et møte da og da, og kanskje noen tips til hvordan man kan gjøre det og viktigheten bak det ... Og at vi også får medarbeiderne med på det, slik at de får forståelse for at vi går fra avdelingen. (nyutdannet 2)

De interne veilederne mener at barnehageeier også må gi tydelig informasjon om økonomiske vilkår for ordningen, eksempelvis muligheten for å sette inn vikar 2 timer per måned til veiledning:

Så synes jeg det med økonomien i det ... den synes jeg ikke har blitt klar i det hele tatt. Selv om vi har spurt flere ganger, så er det litt sånn «dere finner fram og se hva dere kan gjøre». Det synes jeg har vært utrolig uheldig ... Og jeg tenker at det handler om rammene da. De har ikke blitt gjort tydelig hverken for oss, eller for styrer ... (intern veileder 1)

Styrerne mener som veilederne at det er barnehageeier som har ansvar for å gi informasjon om og opplæring i ordningen, samt å følge opp hvordan ordningen fungerer:

Jeg tenker jo primært innføring i ordningen og opplæring i ordningen, hva skal det være, det å kunne ha litt sånne retningslinjer på innhold og rammer ... (styrer 1)

Selv mener også representantene for barnehageeier at deres oppgave er å følge opp hvordan ordningen fungerer, selv om de ser styrer som den daglige ansvarlige:

Når det gjelder eier, så tenker jeg at vi må holde det varmt og etterspørre ... Fungerer den interne veilederen i barnehagen, må det noen endringer til, sånne type ting. (barnehageeier 1)

Samlet sett ser en at alle informanter ser barnehageeiers ansvar som å gi informasjon, gjøre tydelig hva som er de økonomiske rammene, og følge opp hvordan ordningen fungerer i den enkelte barnehage.

## **Sentrale faktorer: Avsatt tid til veiledning, informasjon til hele personalgruppen og oppfølging**

I intervjuet ble deltakerne spurt om hva de særlig så på viktige faktorer for at en intern veiledningsordning skal fungere, og hva som kunne vært gjort annerledes. De nyutdannede mener at det skulle ha vært avklart når veiledningen skulle gjennomføres, og at hele personalet må informeres om ordningen:

Jeg tror det har vært litt vanskelig å få gjennomført veiledning ved at ikke det har vært fast tid til det. Det er så mye annet som skal gjøres at da blir veiledning ikke det en prioriterer. Ikke fordi jeg ikke har behov for det, men da mister jeg tid til de andre oppgavene. (nyutdannet 2)

De interne veilederne mener også at organisering av tid til å møtes er hovedutfordringen:

Jeg synes jo det å organisere det ... Altså det innholdsmessige, det synes jeg ikke er hovedutfordringen ... (intern veileder 1)

Styrerne sier selv at de synes ordningen har vært for diffus fra eiers side, og at det har påvirket strukturen i barnehagen:

... enten har jeg ikke tilegnet meg nok informasjon på veien, eller ikke fått nok informasjon, om den interne veiledningsordningen, litt diffust. Og det har påvirket strukturen i det. (styrer 2)

Representantene fra barnehageeier mener at den interne veiledningsordningen må forankres i barnehagen, og at styrerne må ansvarlig gjøres:

Ja, jeg tenker at styreren her er vesentlig for å få det til ... ja, for å informere hele personalet og kommunisere med den interne veilederen og litt sånn ansvarsavklaring ... (barnehageeier 2)

Samtidig ser eierne at styrerne har mye de skal følge opp, og mange pålegg om ansvarsoppgaver: «...det er veldig mye nå, mange krav fra sentralt hold til styrer» (barnehageeier 1).

Oppsummert viser de empiriske funnene at:

- 1) Alle informantene ser intern veiledning som noe som bidrar med faglig utvikling og hjelp til å stå i utfordrende situasjoner for nyutdannede.
- 2) Styrer blir sett som en betydningsfull aktør i implementeringen av intern veiledning for å skape struktur, følge opp og etablere en kultur for intern veiledning i barnehagen.
- 3) Barnehageeier må gi informasjon om ordningen, tydeliggjøre de økonomiske rammene og følge opp hvordan ordningen fungerer i den enkelte barnehage.
- 4) De mest sentrale faktorene for å lykkes er at det settes av tid til å møtes for veiledere og nyutdannede, at hele personalgruppen er informert, og at ordningen følges opp av styrer og barnehageeier.

## Drøfting

De empiriske funnene vil bli drøftet med Fixsen et al. (2005) sin implementeringsmodell som ramme.

*Organisasjonsstruktur:* Det empiriske materialet tyder på at styrere ikke har utviklet en møteplan for veiledning slik intensjonen var, og at det å finne tid til å møtes i større grad har blitt overlatt til intern veileder og nyutdannet. Både de nyutdannede og de interne veilederne synes det er vanskelig å finne en felles tid for å gå fra barnegruppen og avdelingen, og kjenner på dårlig samvittighet. Dette funnet samsvarer med Rambøll (2020, s. 19), som finner at det kan være utfordrende for nyutdannede barnehagelærere å trekke seg ut fra avdelingene for å ha veiledning. I de tidligere forskningsundersøkelsene om nyutdannede barnehagelærere ble styrere framhevet som en sentral aktør for å utvikle gode introduksjonssystemer (Eik et al., 2016,

s. 17). De empiriske funnene i denne studien ser ut til å bekrefte at sjansene for at veiledning blir «et planmessig og bærekraftig system forankret lokalt på eier- og virksomhetsnivå ...» (Utdanningsdirektoratet, 2023), minsker uten en aktiv styrerrolle. Mangel på møteplan fra styrer ser ut til å føre til at veiledning blir gjennomført i mindre grad enn det som kunne vært mulig, og det svekker også muligheten for at intern veiledning blir institusjonalisert og etablert som en del av barnehagens praksis.

*Organisasjonskultur:* Særlig de nyutdannede peker på at det er viktig at resten av personalgruppen forstår hensikten med intern veiledning. En av de nyutdannede mener at en forbedring ville vært at alle ansatte var med på et felles oppstartsmøte slik at de forstod grunnen til at den nyutdannede og den interne veilederen forlater avdelingen. Barnehageeier tok også opp på informasjonsmøtet med styrerne betydningen av at alle i personalgruppen ble informert om hensikten med prosjektet. Ut fra det empiriske materialet ser det imidlertid ut til at styrer i mindre grad har jobbet aktivt med å utvikle en kultur for intern veiledning av nyutdannede i barnehagene, og at det mer har vært et forhold mellom den nyutdannede og den interne veilederen.

*Kilden til intervensjonen og kjernekomponenter:* Kjernekomponentet i prøveprosjektet ble av barnehageeier beskrevet som å gi nyutdannede en tettere oppfølging i hverdagen i den enkelte barnehage. I det empiriske materialet ser det ut til at kjernekomponentene har vært klare og blitt forstått både av de nyutdannede, de interne veilederne og styrerne. Alle parter ser betydningen av intern veiledning for nyutdannede og sier seg enige i at dette er et nyttig og viktig tiltak. Ut fra dette kan en si at muligheten for institusjonalisering er styrket, fordi selve kjernekomponentene i prosjektet ser ut til å være forstått og også ønsket.

*Destinasjonene / de ansatte:* Både de nyutdannede og de interne veilederne er opptatt av at de andre ansatte ikke skal oppleve økt arbeidsbelastning ved intern veiledning. Siden disse ikke er intervjuet, er det ikke et empirisk grunnlag for å si noe om intern veiledning har blitt opplevd som belastende. Likevel er det tydelig i materialet at dette er noe både nyutdannede og veilederne er opptatt av.

*Kommunikasjonsforbindelsen:* I modellen er kommunikasjonsforbindelsen knyttet til leder-ansatt, her styrer-ansattes kommunikasjon om implementering av intern veiledning. I datamaterialet ser det ikke ut til at styrer i stor grad har jobbet med «implementeringsdriverne» trening, veiledning og administrativ støtte (Øvregård, 2016). Ingen av informantene forteller

om at styrer har vært involvert i trening og veiledning knyttet til gjennomføring av veiledningssamtaler. Det ser heller ikke ut til at de interne veilederne har hatt behov for trening og veiledning tilknyttet selve veiledningssamtalene, men at de klart etterspør administrativ støtte i implementeringsprosessen. Både veilederne og de nyutdannede ønsker avklaring av når veiledningen skal gjennomføres, om det skal være i plantid eller ikke, om det skal settes inn vikar, eller om det blir gitt egen godtgjøring til den interne veilederen. Mangel på kommunikasjon om slike administrative og økonomiske forhold skaper frustrasjon både hos nyutdannede og de interne veilederne. En av styrerne sier selv at hen i større grad skulle vært aktivt involvert i gjennomføringen av den interne veiledningen. Mangel på kommunikasjon mellom styrer, de nyutdannede og de interne veilederne svekker igjen muligheten for at intern veiledning blir institusjonalisert og varig i barnehagene.

Styrerne på sin side etterspør kommunikasjon og informasjon fra barnehageeier om innholdet i og rammer for den interne veiledningsordningen. De savner skriftlighet og opplever ordningen som «diffus». Selv om det ble informert om ordningen på informasjonsmøtet for styrere, eksempelvis muligheten for å sette inn 2 timer vikar i måneden til veiledning, ser det ikke ut at dette har vært tilstrekkelig grad av informasjon. En av eierrepresentantene peker selv på at styrerne får mange pålegg fra eier sentralt, og at de forstår at det kan være mye å følge opp. Flere undersøkelser tyder på at styrerrollen er i ferd med å bli overbelastet (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 169). For mange andre oppgaver kan være grunnen til at styrerne ikke har fått laget møteplan, eller ikke har fulgt opp gjennomføringen. Lederrollen er en sentral faktor for å lykkes med implementeringsprosesser (Dyssegaard et al., 2017). En overbelastet lederrolle der styrer ikke har kapasitet til å følge opp implementering av intern veiledning, kan minske muligheten for at ordningen blir institusjonalisert som en del av barnehagens praksis.

*Lojalitetsmåling:* Funnene i undersøkelsen som viser at både de nyutdannede, de interne veilederne og styrere er positive til intern veiledning og ser hensikten med det, kan tyde på at lojaliteten til prosjektet er høy. Mangel på lojalitet til intern veiledning kan eventuelt komme fra resten av ansattgruppen. Siden disse ikke er intervjuet, er det vanskelig å si noe om dette utenom at det ikke blir nevnt av noen av informantene at de har møtt motstand mot intern veiledning fra assistenter og fagarbeidere. Det er i større grad de nyutdannede og de interne veilederne som selv uttrykker

bekymring for å forlate barnegruppen og de andre ansatte. Mangel på lojalitet i prosjektet kan i større grad knyttes opp til barnehageeier. Både de interne veilederne og styrere synes informasjon fra eier om når veiledning skal gjennomføres, og hvilke økonomiske ressurser som er tilgjengelig, er for lite klar. Selve det faglige innholdet stiller de i liten grad spørsmål ved, men de opplever frustrasjon rundt mangel på tydelige rammer. Av den grunn kan det være at lojaliteten til å gjennomføre veiledning har vært mindre enn eier har ønsket, noe som også svekker muligheten for at intern veiledning blir institusjonalisert. Implementering av endringer krever i seg selv en ekstra innsats, der særlig kommunikasjon og medvirkning for de involverte ofte er en utfordring (Roland, 2020, s. 25). Barnehagerådgiver hadde som styrerne også en rekke andre oppgaver å følge opp. Ledelse på eiernivå i implementeringsprosesser kan derfor også være en utfordrende og kompleks oppgave.

## Oppsummering

Forskningsspørsmålet i artikkelen var: *Hvordan kan en ordning med intern veiledning i tillegg til gruppeveiledning av nyutdannede barnehagelærere bli institusjonalisert og varig?* Undersøkelsen viser at en intern veiledningsordning for nyutdannede barnehagelærere i tillegg til ekstern gruppeveiledning blir opplevd som nyttig og betydningsfull både for faglig utvikling og for å hindre tidlig frafall fra yrket. Likevel er det flere utfordringer knyttet til at intern veiledning blir institusjonalisert og varig over tid. Mangel på møteplan for veiledning og oppfølging fra styrer, for lite klarhet fra eiers side om i hvilken del av arbeidstiden veiledning skal gjennomføres, og mangel på informasjon om økonomiske forhold som vikarbruk og godtgjøring for veileder, gjør det mindre sannsynlig at intern veiledning blir institusjonalisert som en del av barnehagens praksis. Både barnehageeier og styrer ser selv at de har et særlig ansvar for å følge prosessen med implementering av intern veiledning, men har begrenset kapasitet til oppfølging på grunn av mange andre oppgaver. De interne veilederne og de nyutdannede ser ut til å bli sittende igjen med et for stort ansvar på egen hånd for å skape rammer for å møtes. Som Øvregård (2016) peker på, er implementering en «komplisert konkretiseringsfase». Uten at de overnevnte forholdene er på plass og avklart, er det ut fra undersøkelsens empiriske funn lite sannsynlig at intern veiledning av nyutdannede barnehagelærere blir institusjonalisert og varig.

## Forfatterbiografier

**Magritt Lundestad** er dosent i organisasjon og ledelse på Institutt for barnehagelærerutdanning (BLU), OsloMet - storbyuniversitetet. Hennes forskningsområder er ledelse, veiledning og organisasjonsutvikling på barnehagefeltet. Lundestad har publisert flere monografier, kapitler i antologier, lærebøker og vitenskapelige artikler om temaene ledelse av konflikter i personalgrupper i barnehagen, å være leder i barnehagen, å være over tid som pedagog og leder, organisering, arbeidsdeling og profesjonalitet på barnehagefeltet mm. Lundestad er nettverkskontakt for barnehagelærerutdanningen i «Profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole» og programansvarlig for tilleggsutdanningen «Ledelse av endrings- og utviklingsarbeid» i utdanningsledelsesprogrammet ved Oslo Met. Hun er medlem av forskningsgruppen «Ledelse, veiledning og organisasjonsbygging i barnehagen» på BLU, OsloMet.

## Referanser

- Dyssegaard, C., Egelund, N. & Sommersel, H. (2017). *What enables or hinders the use of research-based knowledge in primary and lower secondary school – a systematic review and state of the field analysis*. Danish Clearinghouse for Educational Research, Department of Education, Aarhus University.
- Eik, L. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Eik, L., Steinnes, G. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Ertesvåg, S. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
- Fixsen, D., Naoom, S., Blase, K., Friedmann, R. & Wallace, F. (2005). *Implementation research. A synthesis of the literature*. University of South Florida.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Holm, Ø., Helle, M. & Kavli, H. R. (2015). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*. Rambøll Management.
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv - et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet. (2025). *Prinsipper og forpliktelser for profesjonsveiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S., Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Mostad, V., Skandsen, T., Wærness, J. I. & Lindvig, Y. (2021). *Entusiasme for endring i barnehagen* (2. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Rambøll. (2020). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Delrapport*. Rambøll.
- Rambøll. (2021). *Evaluering av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere. Sluttrapport*. Rambøll.
- Roland, P. (2020). *Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård, Implementering: Omsetting av teorier, ideer, aktiviteter og strukturer til praksis* (s. 19–37). Gyldendal Akademisk.

- Utdanningsdirektoratet. (2023). Veiledning av nyutdannede – hvordan kan det gjennomføres? Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/hvordan-kan-det-gjennomfores/>
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Øvregård, M. (2016, 24. april). *Hva er implementering?* Utdanningsforskning. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/hva-er-implementering/>



## ARTIKKEL 5.4

# Nyutdannedes forskningskompetanse som ressurs i profesjonsfelleskapet – hvordan veiledere kan bidra

Eli Lejonberg<sup>1</sup>, Tone Søs Kjærnes<sup>2</sup>, Hilde Marie Madsø Jacobsen<sup>1</sup> og Ole Tobias Mangen<sup>3</sup>

<sup>1</sup>Universitetet i Oslo; <sup>2</sup>Kirkeparken vgs; <sup>3</sup>Lillestrøm vgs

**Abstract:** This contribution explores newly qualified teachers (NQTs)' competences as resources in the professional community, as well as how actors and structures in schools can promote NQTs as resources. NQTs' competences is understood as potential resources that NQTs themselves, mentors and leaders can help bring into the professional community in various ways. In order to investigate data on teacher students', NQTs', mentors' and leaders' perceptions of NQTs' competence, data has been collected using questionnaires. The contribution introduces a model for teacher competence developed by Blömeke, Gustafsson, og Shavelson (2015) and by Santagata og Yeh (2016), to understand and discuss NQTs' competence as potential resources in the professional community. The findings indicate that NQTs' research-based competence, with an emphasis on insights from their master theses, establishes them as potential resources in the professional community. Furthermore, the findings indicate how leaders, and especially mentors, can be essential actors in promoting NQTs' competence as potential resources in the professional community.

**Keywords:** newly qualified teachers, mentoring, research literacy, professional communities, teacher education, master thesis

## Introduksjon

Den som gjennomfører lærerutdanning i Norge i dag, blir kjent med forskning som er relevant for skolen, skriver vitenskapelige tekster og utvikler innsikt i vitenskapelig metode. I arbeid med ulike oppgaver, særlig i masteroppgaven, gjennomfører studentene også ulike deler av forskningsprosesser, hvilket bidrar til innsikt i datainnsamling, systematisk analytisk tenkning, tolkning og evaluering (Jakhelln et al., 2021). At kompetansen nyutdannede erverver gjennom utdanningen kan være en ressurs for skolen, har blitt løftet frem i tidligere bidrag fra en norsk kontekst (Jakhelln, 2008; Kvam et al., 2023). De siste årene har formuleringer hvor *ressurs*-begrepet knyttes til nyutdannede lærere, blitt tydelig i norske utdanningspolitiske styringsdokumenter (Jacobsen et al., 2023).

Nyutdannedes kompetanse og potensial slås fast i styringsdokumenter som eksempelvis «Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede og nytilsatte i barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her beskrives det at «nyutdannede lærere kommer med oppdatert kompetanse som kan bidra til utvikling av profesjonsfelleskapet i den enkelte barnehage og skole», hvilket knyttes til en forventning om at nyutdannede skal «inkluderes i profesjonsfelleskapet og anerkjennes som bidragsyter og ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Veiledningsordningen rettet mot nyutdannede skal videre i henhold til styringsdokumenter bidra til å inkludere, anerkjenne og bruke «den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfelleskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7). I Norge har utvikling av en veiledningsordning for nyutdannede lærere vært et satsningsområde siden årtusenskiftet (Bjerkholt, 2013).

At nyutdannede opplever utfordringer i overgangen til læreryrket, og at veiledning kan bidra til å støtte nyutdannede i overgangen til yrket, er en innsikt som har bred støtte i forskning, og som fremmes i styringsdokumenter i vår kontekst (Caspersen & Raaen, 2014; Jacobsen et al., 2023; Rambøll, 2021). Det er imidlertid ulik forståelse av hvilke forventninger som rettes mot skolene i sammenheng med veiledning med nyutdannede lærere, og nyutdannede får svært ulike tilbud på sine skoler (Jacobsen & Lejonberg, 2024). Jacobsen og Gunnulfson (2023) viser variasjon i hvordan ledere og veiledere forstår forventninger og innhold knyttet til veiledning av nyutdannede lærere. Jacobsen et al. (2023) viser hvordan ideer om veiledning som integrert del av profesjonsfelleskapets praksis, og forståelsen

av nyutdannede som ressurs, blir løftet frem i styringsdokumenter. Det er imidlertid uklart hvilke forventninger som legges i formuleringene om at *nyutdannede er en ressurs for profesjonsfelleskapet* (Kvam et al., 2023; Lejonberg et al., 2022).

Det kan beskrives som et paradoks at nyutdannede lærere forstås som mangelfulle i den forstand at de trenger hjelp for å løse oppgaver de blir ansatt for å utføre, samtidig som de også kan bidra som ressurs overfor sine nye kollegaer (Kelchtermans, 2019; Kvam et al., 2023). Kelchtermans (2019) adresserer den overveiende oppmerksomheten rettet mot nyutdannede som en utfordring. Antonsen, Jakhelln og Bjørndal (2020) stiller også spørsmål ved et slikt fokus i forskning og finner i sin studie at nyutdannedes kompetanse er en potensiell ressurs i skolen. Forfatterne etterlyser perspektiver på hvordan man kan «tilrettelegge for de nyutdannedes kvaliteter» (s. 118). I dette bidraget synligjør vi perspektiver som er relevante for å utvide kunnskapen om nyutdannedes kompetanse, og hvordan denne kan komme profesjonsfelleskapet til gode.

Basert på empiriske funn, samt funn fra tidligere forskning, er det særlig nyutdannedes kunnskap og kompetanse knyttet til forskning og arbeid med masteroppgaven som fremmes i dette arbeidet. Det er et gjennomgående poeng at (nyutdannede) læreres kompetanse er sammensatt og kompleks. Dette gjelder også kompetanse som knytter seg til forskning. *Forskningsbasert kunnskap* kan eksempelvis være innsikt basert på nyere forskning om tilpasset opplæring eller bærekraft, mens *forskningskompetanse* kan sette nye lærere i stand til å bruke teori og empiri på en hensiktsmessig måte for å utvikle praksis (Eriksen, 2023; Hatlevik, 2024). Vi bruker i dette bidraget begrepet *forskningskompetanse* slik *research literacy* (også oversatt til *forskningslitterasitet*) brukes for å benevne evnen til å forstå og anvende forskning i rollen som lærer (Eriksen, 2023; Hatlevik, 2024). Slik kompetanse skiller seg altså fra forskningsbasert *kunnskap* ved at den også innebærer et handlingsaspekt og en måte å tenke på i arbeidet som lærer (Eriksen & Brevik, 2023; Hatlevik, 2014). Slik *kunnskap* i dette bidraget forstås som en forutsetning for, og integrert del av, læreres *kompetanse* (Blömeke et al., 2015; Hatlevik, 2014; Santagata & Yeh, 2016), forstås også kunnskap om, og basert på, forskning som en forutsetning for, og integrert del av, *forskningskompetanse*. *Forskningskompetanse* kan utvikles når studenter i lærerutdanning *utfører* forskning, slik eksempelvis masterarbeid legger til rette for (Eriksen & Brevik, 2023). Eklund, Aspfors og Hansén (2019) beskriver hvordan lærerutdanningen kan utvikle forståelse

for praksis ved å trene studentene i å bruke teori som utgangspunkt for å forstå empiri, og/eller ved at de får innsikt i forskningsprosesser som ligger til grunn for kunnskapsutvikling.

Masterkvalifiserte lærere er på ingen måte et nytt fenomen i Norge. Fra 2017 gikk imidlertid også norske grunnskolelærerutdanninger over til å være masterbaserte. Det vil si at de første kullene ble ferdige i 2022 (Antonsen et al., 2020). Masteroppgavene som skrives, omhandler et bredt spekter av tema knyttet til utdanning, spesialundervisning eller fagdidaktikk (Jakhelln et al., 2021). I skrivende stund er mange skoler i første fase av å utvikle strategier for å utnytte masterkompetansen nyutdannede lærere bringer til profesjonsfellesskapet. Dette gjør det særlig relevant å undersøke hvordan nyutdannedes kompetanse kan være ressurser.

To forskningsspørsmål ligger til grunn for denne studien: 1) Hvordan forstår lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og ledere nyutdannedes kompetanse som potensielle ressurser for profesjonsfellesskap? 2) Hvordan kan nyutdannede lærere fremmes som ressurser i profesjonsfellesskapet? For å belyse forskningsspørsmål 1 tar vi utgangspunkt i ulike teoretiske bidrag som er relevante for å belyse nyutdannedes komplekse kompetanse som ressurs. Aristoteles' ideer om kunnskapsformene *techné*, *phronesis* og *epistémé* brukes som en inngang til å undersøke nyutdannedes kunnskap, og utvides ved hjelp av Blömeke et al. (2015), samt Santagata og Yehs (2016) forståelse av lærerkompetanse. Dette sammensatte rammerverket brukes til å belyse empiri som kan si oss noe om hva lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og ledere anser som profesjonsfellesskapsrelevant kompetanse nyutdannede besitter. For å belyse forskningsspørsmål 2 undersøker vi hva som karakteriserer tiltak informantene vurderer som relevante for å fremme nyutdannede som ressurs. For å utforske kompleksitet og potensial knyttet til nyutdannedes kompetanse, er også innsikter fra tidligere forskning sentrale. I det følgende vil vi derfor gjøre rede for tidligere forskning som belyser forhold som kan hemme og fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet.

## Hva kan hemme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet?

I denne delen belyses forskning om nyutdannedes utfordringer og profesjonsfellesskapets begrensninger på jakt etter innsikt om forhold som kan vanskeliggjøre eller hemme nyutdannedes rolle som ressurs i

profesjonsfellesskapet.<sup>1</sup> Lærerutdanning på masternivå gir *ikke nødvendigvis* kompetanse som oppleves som en ressurs i profesjonsfellesskapet. Eksempelvis kan både den som har skrevet en masteroppgave, og de som presenteres for innholdet, oppleve innholdet som lite relevant for læreres praksis. Eklund et al. (2019) viser at når studentene velger tema og perspektiver i masteroppgaven primært med utgangspunkt i hva de selv finner mest interessant, er det fare for at en del nyutdannede i liten grad vil se relevans av egen masteroppgave når de begynner å jobbe som lærere. Også i norsk kontekst har forskere vist at innretningen på masteroppgaver er av betydning (Antonsen et al., 2020). Forskning har også indikert at det kan være vanskelig å tilpasse og formidle innsiktene man har utviklet i masterarbeidet (Henriksson et al., 2021).

Et annet eksempel på et forhold som kan hemme forståelsen av nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet, er en mulig motsetning mellom å ha behov for hjelp og støtte og å skulle være en ressurs for mer erfarne kollegaer. For mange nye lærere oppleves det som krevende å være nyutdannet, og behovet for støtte fra mer erfarne lærere er grundig belyst både i forskning og i policydokumenter (Caspersen & Raaen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; St.meld. nr. 11 (2008–2009)).

Videre kan også egenskaper ved profesjonsfellesskapet skape utfordrende omstendigheter knyttet til det å utnytte nyutdannedes kompetanse. En skolekultur og en ledelse som fremhever samarbeid og etterspør kompetanse, er beskrevet som viktige forutsetninger for at potensialet i nyutdannedes innsikt fra masterarbeidet skal kunne realiseres som ressurs for profesjonsfellesskapet (Antonsen et al., 2020). De fleste nyutdannede lærere som deltok i studien til Eklund et al. (2019), rapporterte at få eller ingen andre enn sensorene hadde lest masteroppgavene deres. Videre er det en utfordring at mange nyutdannede ikke finner seg til rette, og slutter i jobben som lærer. Forskning har belyst hvordan opplevelsen av å være inkludert og en del av fellesskapet på skolen er viktig for at nyutdannede skal ønske å bli værende på skolen de jobber på (Tiplic et al., 2015). Bjørndal, Antonsen og Jakhelln (2020) finner at nyutdannede lærere i begrenset grad opplever å være ressurser for sine skoler når det gjelder utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet og skolens strategiske arbeid. Mange arbeidsoppgaver og

---

1 Vi har søkt både i styringsdokumenter og forskningsdatabasene Google Scholar og Oria etter forskning knyttet til nyutdannedes kompetanse og nyutdannede som ressurs.

tidsmangel trekkes frem som mulige forklaringer på hvorfor de nyutdannede i begrenset grad fungerer som ressurs i profesjonsfelleskapet.

## Hva kan fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfelleskapet?

I denne delen belyses forskning om nyutdannedes kompetanse og profesjonsfelleskapets potensial til å fremme nyutdannedes rolle som ressurs i profesjonsfelleskapet. Lærere i dag forventes å ha ferdigheter, kunnskaper og verdier som åpner for at de kan utvikle praksis og nyttiggjøre seg tilgjengelig kunnskap (EU, 2007; Reuter & Leuchter, 2023). Hatlevik (2024) beskriver forskningskompetanse (*research literacy*) som en komponent i læreres sammensatte og komplekse kunnskapsbase. Bjørndal et al. (2020) har undersøkt hvordan nyutdannede lærere med master fra grunnskolelærerutdanning anvender sin kompetanse knyttet til forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) i skolen. De argumenterer for at FoU-kompetansen de nyutdannede har tilegnet seg, gir et relevant grunnlag, men at lærerutdanningsinstitusjonene bør bidra til å bevisstgjøre studentene på potensialet i FoU-kompetansen. Enkelte av informantene som er intervjuet etter to år i yrket, opplever å være ressurspersoner for sine profesjonsfelleskap. Det er særlig innenfor fag de har fordypet seg i at de opplever å være ressurser for sine kollegaer, ved at de får anledning til å videreformidle slik faglig fordypning. I tillegg til at slik formidling kan være en ressurs for profesjonsfelleskapet, kan det å kommunisere erfaringer og funn fra masterarbeidet til andre, også bidra til at de nyutdannede får økt innsikt i og nye perspektiver på eget arbeid (Brennan, 2023).

Ved å arbeide med masteroppgaven kan lærerstudenter tilegne seg innsikt knyttet til systematisk analytisk tenkning, tolkning og evaluering (Brennan, 2023; Eklund, 2019). Antonsen et al. (2020) finner at særlig de nyutdannede som hadde skrevet fagdidaktisk master, opplevde at denne ga et grunnlag for å variere og tilpasse undervisningen, hvilket også ble forstått som et potensielt grunnlag for å bidra som en faglig ressurs for kollegaer og for skolen. Det er altså grunn til å anta at det å fullføre en masterbasert lærerutdanning, bidrar til at nyutdannede utvikler kunnskap og kompetanse som kan gjøre dem til *potensielle* ressurser for sine profesjonsfelleskap. Samtidig er det godt dokumentert at nyutdannedes kompetanse ikke nødvendigvis gjør dem til *reelle* ressurser i sine kontekster. Dermed er det

interessant å undersøke hvordan strukturer og aktører i skolen kan fremme nyutdannede som ressurser.

Også tidligere bidrag har belyst hvordan oppfølging og støttestrukturer kan bidra til at nyutdannede kan oppleves som ressurser. Eksempelvis har Jakhelln (2008) tematisert hvordan veilederes oppfølging av nyutdannede kan bidra til at nyutdannedes kompetanse kommer profesjonsfelleskapet til gode. Lejonberg, Nesje og Jacobsen (2024) har vist hvordan strukturer for veiledningssamtale kan bidra til veiledning med nyutdannede med tydelig fokus på nyutdannedes ressurser og relevans i profesjonsfelleskapet. Tidligere bidrag har dessuten pekt på betydningen av veilederes kompetanse når det gjelder kunnskap om læringsfelleskap og praksisfelleskap, samt om skolens struktur og ulike roller i skolen (Smith, 2016), som kan være særlig relevant for å fremme nyutdannede som ressurser. De siste årene er det også blitt vanlig at veiledere får ansvar for å lede prosesser knyttet til utvikling av – og i – profesjonsfelleskap i skoler (Lejonberg et al., 2019). Slike utvidede roller kan gi veiledere et godt utgangspunkt for å legge til rette for at nyutdannedes kompetanse kan komme profesjonsfelleskapet til gode.

## Datainnsamling

Data består av respons fra lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere innhentet ved å stille spørsmål på en digital plattform. Data ble samlet inn i 2022 og 2023. Studentene ble rekruttert da de deltok i en samling om å være nyutdannet i regi av sin lærerutdanningsinstitusjon. De var i avsluttende år av grunnskolelærerutdanningen. De nyutdannede lærerne deltok på en samling om bruk av verktøy i veiledning for nyutdannede lærere og veiledere ansatt på videregående skoler (Universitetet i Oslo, 2023). Det var opp til skolene å definere hvem de anså som nyutdannet. Veilederne er rekruttert fra to ulike settinger; 24 veiledere deltok på nevnte samling om bruk av verktøy i veiledning for nyutdannede lærere og veiledere i videregående skole (Universitetet i Oslo, 2023). Flere av disse hadde veilederutdanning, men andelen er ikke kartlagt i undersøkelsen. De øvrige 19 veilederne var studenter på en veilederutdanningsmodul rettet mot veiledning av studenter og nyutdannede lærere. Det vil si at de alle hadde fullført 15 studiepoeng fra veilederutdanning og var i et løp med å ta ytterligere 15 studiepoeng. Omtrent halvparten av disse jobbet i videregående skole og resten i grunnskolen. Lederne deltok på en samling som var en del av en universitetsbasert lederutdanning hvor ansettelse som leder i skolen er et

krav. Disse ulike informantgruppene besvarte to åpne spørsmål i elektroniske spørreskjema. Det første spørsmålet utfordret informantene til å beskrive hva nyutdannede kan, som kan være en ressurs i profesjonsfelleskapet, og det andre spørsmålet omhandlet hvordan veiledere og ledere kan fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfelleskapet. På grunn av begrenset tid til gjennomføring av samling og innsamling av data fra studentene, besvarte de, i motsetning til de andre informantgruppene, kun det første av de to spørsmålene. Informantene kunne avgi flere svar per spørsmål. Tabellen under viser antall informanter og antall responser for de ulike informantgruppene.

**Tabell 1.** Oversikt over antall informanter og antall svar

Informantgruppe	Antall informanter som avga svar	Antall svar
Studenter	43	198
Nyutdannede lærere	20	42
Veiledere	43	134
Ledere	23	76

## Teoretisk rammeverk

For å undersøke nyutdannedes kompetanse som mulig ressurs i profesjonsfelleskapet benytter vi et teoretisk rammeverk sammensatt av Aristoteles' kunnskapsformer (Gustavsson, 2001; Hovdenak & Wiese, 2017), og en kompetansemodell fra Blömeke et al. (2015) videreutviklet av Santagata og Yeh (2016). Dette rammeverket gir oss en inngang til å belyse og diskutere kompleksiteten og potensialet i nyutdannede læreres kompetanse.

Vi bruker Aristoteles' kunnskapsbegreper som utgangspunkt. Begrepet *episteme* brukes for å betegne den vitenskapelige, universelle kunnskapen som kan forstås som kontekstuavhengig. Det kan eksempelvis være kunnskap om antikken eller Ibsens liv og virke. *Techne* forstås som kunnskap om hvordan noe gjøres eller utføres. Det kan være metodekunnskap, for eksempel om hvordan lærere kan tilpasse undervisning eller lede klassesamtaler. *Techne* er altså praktisk og produktiv ekspertise. *Phronesis* er den tredje formen for kunnskap og betegner *praktisk* eller *erfaringsbasert klokskap* som forstås som pragmatisk, variabel og kontekstualisert kunnskap. Det vil si en form for verdibasert (moralsk) kunnskap som ligger til grunn for praksis (Nicolini, 2012). Denne formen for kompetanse kan eksempelvis være knyttet til hvordan man kan engasjere elever i utforskende metoder i matematikk, eller til innsikt i

hvordan man kan fremme et godt klassemiljø (Gustavsson, 2001; Hovdenak & Wiese, 2017). Phronesis kjennetegnes av innsikt som bidrar til å møte komplekse situasjoner med kontekstsensitivitet, hvor universell og erfaringsbasert innsikt overføres til en konkret situasjon (Hovdenak & Wiese, 2017).

Mens Aristoteles' kunnskapsformer er utviklet for å forstå generisk kunnskap på tvers av kontekster og profesjoner, har i senere bidrag blitt utviklet for å forstå læreres kompetanse og kompetanseutvikling spesifikt. I dette bidraget baserer vi oss på situerte perspektiver som vektlegger det kontekstuelle og sosiale i forståelsen av læreres kompetanse og utvikling av denne (Borko, 2004; Santagata & Yeh, 2016). Blömeke et al. (2015) utviklet en modell som har til hensikt å forene et etablert antatt skille mellom kognitive og situerte perspektiver i forståelse av lærerarbeid. Denne forenede modellen beskriver lærerkompetanse med utgangspunkt i en deling mellom *forutsetninger, situasjonsspesifikke ferdigheter og utførelse*. Modellen er også blitt videreutviklet for å tydeliggjøre det dynamiske i utvikling av lærerkompetanse i den forstand at erfaringer fra praksis bidrar til å utvikle kunnskap og antakelser i læreres arbeid. I dette bidraget trekker vi altså veksler på tre ulike, men til dels overlappende teoribidrag for å forstå nyutdannedes kompetanse. Rammeverket brukes til å forstå våre funn og ramme inn en diskusjon om nyutdannedes kompetanse som ressurs for profesjonsfelleskapet. Vi benytter videreutviklingen fra Santagata og Yeh (2016) i en modell om lærerkompetanse som analytisk ramme for å analysere data knyttet til forskningsspørsmål 1. Modellen skiller mellom 1) læreres *kunnskaper og antakelser*, 2) *situasjonsspesifikke ferdigheter*, og 3) *praksis*. Læreres *kunnskaper og antakelser* (1) er den teoretiske og kontekstuavhengige kunnskapen, det Aristoteles kaller *episteme*, og hvor Santagata og Yeh (2016) inkluderer antakelser (beliefs) i sin forståelse. Dette har de videreutviklet fra modellen til Blömeke et al. (2015) som vektla tenkning og det affektive (*affect-motivation*), forstått som eksempelvis holdninger og motivasjon. Vi mener altså at Santagata og Yeh (2016), samt Blömeke et al. (2015) tilfører noe til Aristoteles' perspektiver ettersom de legger til et affektivt aspekt, og fordi de innlemmer både kunnskap og antakelser<sup>2</sup> i kategorien. Kategorien *situasjonsspesifikke ferdigheter* (2) er ferdigheter som styrer, og styres av, hva vi legger merke til, tolkninger og beslutningstaking (Blömeke et al., 2015). Hos

2 I dette bidraget går vi ikke videre inn i en diskusjon om hvordan antakelser forholder seg til kunnskap, men legger til grunn en forståelse av at erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap forstås som integrert når de legges til grunn for menneskers oppfatning, tolkning og handling. Erfaring, praksis og forskningsbasert teori er dermed forstått som integrert (Kvernbekk, 2011).

Santagata og Yeh (2016) utvides forståelsen med ideen om at slike prosesser forholder seg til elever, ressurser og profesjonsfelleskap. Denne kategorien omhandler altså handlingskompetanse som Aristoteles' *techne*, men utvides med en mer finmasket forståelse av hvordan kunnskap om hvordan noe gjøres eller utføres, kan forstås. Kategorien *praksis* (3) er et aspekt ved lærerkompetanse som fokuserer på handlinger som hva lærere gjør i interaksjon med elever. Blömeke et al. (2015) har her fokus på handling, mens Santagata og Yeh (2016) bruker begrepet *praksiser*. Dette aspektet sammenfaller med *phronesis* i den forstand at man kan forstå dette som læreres kontekstualiserte og *erfaringsbaserte klokskap* slik den kan komme til uttrykk i praksis. Samtidig er fokuset på selve praksisene som uttrykk for kompetanse tydeligere til stede hos Blömeke et al. (2015) og hos Santagata og Yeh (2016).

Mens Aristoteles' kunnskapsbegrep kan forstås som en mer statisk inndeling av kunnskap, beskriver Santagata og Yeh (2016) de situasjons-spesifikke ferdighetene som sentrale, ettersom det er disse som utgjør prosessene hvor generiske kunnskaper og antakelser blir relevante for praksis, samtidig som refleksjon knyttet til opplevelser i praksis bidrar til utvikling av kunnskap og antakelser. Slik bidrar Santagata og Yeh (2016) til en dynamisk og prosessorientert forståelse av hva lærerkompetanse er, og hvordan den utvikles. Ettersom vi i dette bidraget fokuserer på nyutdannede læreres bidrag til profesjonsfelleskapet, utvider vi tenkningen fra Santagata og Yeh (2016) ved også å bruke bidraget til å belyse praksiser i profesjonsfelleskapet. Mens Santagata og Yeh (2016) trekker inn profesjonsfelleskapet som et element i beskrivelse av den situasjonsspesifikke kompetansen, bidrar vi til utvidelse ved også å forstå den tredje kategorien, praksiser, som praksiser i profesjonsfelleskapet. Denne dobbeltheten er et sentralt poeng i dette bidraget. Teorirammen bidrar til å belyse kompleksitet og potensial i nyutdannedes kompetanse, både knyttet til arbeid med elever og til samhandlingspraksiser i profesjonsfelleskapet.

## Analyse

Datamaterialet ble gjort til gjenstand for en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2012, 2022). Materialet ble i første fase gjennomlest og undersøkt med tanke på hvilke tema det belyste. I denne fasen ble vi oppmerksomme på at materialet både belyste *hva* nyutdannedes kompetanse består i (jf. forskningsspørsmål 1), og *hvordan* sentrale aktører kan bidra til at denne kompetansen kan komme profesjonsfelleskapet til gode

(jf. forskningsspørsmål 2). Vi gjennomførte en todelt analyse av materialet. Materialet som var relevant for å belyse hva nyutdannedes kompetanse består i, ble lagt til grunn for abduktiv tematisk analyse i den forstand at strukturering av data og utvikling av kategorier ble utført i en veksling mellom empiri og teori (Tjora, 2021). I gjennomgangen av data ble vi oppmerksomme på at svar fra alle informantgrupper (studenter, nyutdannede lærere, veiledere og ledere) beskrev det oppdaterte og forskningsbaserte når de skulle beskrive hva nyutdannede kan som kan være en ressurs for profesjonsfelleskapet. Videre var det karakteristisk for materialet at det var stor variasjon i beskrivelsene av kompetansen som ble trukket frem av alle fire grupper av informanter. Vi fant det derfor hensiktsmessig å undersøke informantenes forståelse på tvers av informantgruppene for å belyse forskningsspørsmål 1.

Informantenes svar ble først kategorisert med utgangspunkt i Aristoteles' tre kunnskapsformer. I dette arbeidet opplevde vi imidlertid utfordringer knyttet til at kompleksiteten i kompetansen ikke ble synliggjort i tilstrekkelig grad av Aristoteles' begreper. Dette hadde særlig å gjøre med to utfordringer: For det første opplevde vi det begrensede å kategorisere læreres kompetanse i tre gjensidig utelukkende og statiske kategorier. Eksempelvis var «tilpasset opplæring» en kompetanse som av flere ble løftet frem i materialet, og som illustrerer denne utfordringen knyttet til Aristoteles' rammeverk. For å praktisere tilpasset opplæring trenger en lærer teoretisk kunnskap om tilpasset opplæring (episteme), strategier for å tilpasse undervisning (techne) og å ha erfaringsbasert og verdiforankret innsikt som setter dem i stand til å tilpasse til en enkelt elev i en gitt situasjon (phronesis). Aristoteles' kategorier åpner i begrenset grad for å tydeliggjøre kompetanse som sammensatt av ulike aspekter ved læreres innsikt og praksis, og samspillet mellom disse. Tilsvarende utfordringer fikk vi med andre komplekse representasjoner av kompetanse fra vårt materiale, som mangfoldskompetanse, tverrfaglighet og digitale ferdigheter. Videre tydeliggjorde vårt fokus på nyutdannede lærere behovet for et rammeverk som også synliggjør utviklingsorienterte aspekter ved kompetanse, altså hvordan kompetanse er situert, dynamisk og under utvikling, noe som i liten grad vektlegges i Aristoteles' kunnskapsformer. Disse utfordringene motiverte oss til å lete etter et rammeverk som kunne romme mer komplekse og dynamiske aspekter ved kompetanse for å belyse lærerkompetanse spesifikt. Bidrag fra Blömeke et al. (2015) og Santagata og Yeh (2016) setter søkelys på persepsjon, tolkning og beslutningstaking i læreres

kompetanse og ble i det videre arbeidet med dataene brukt analytisk for å tydeliggjøre kompleksitet i nye læreres kompetanse, og hvordan denne kan være en ressurs for profesjonsfelleskapet. Under er en oversikt over de anvendte kategoriene.

**Tabell 2.** Oversikt over koder brukt til å kategorisere nyutdannedes kompetanse

Kategori	Definisjon
Kunnskaper og disposisjoner	Læreres kontekstuavhengige innsikt, holdninger og teoretisk kunnskap knyttet til 1) elever 2) profesjonsfelleskap
Tolkningskompetanse	Læreres evne til å legge merke til og forstå kontekst, og omsette sine tolkninger til ideer om hensiktsmessige handlinger for å fremme læring og utvikling for 1) elever 2) kollegaer
Handlingskompetanse	Læreres evne til å handle på læringsfremmende måter i interaksjon med 1) elever 2) kollegaer

Når det gjelder dataene som ble funnet å være relevante for å belyse hvordan veiledere og ledere kan fremme nyutdannedes kompetanse som ressurs i profesjonsfelleskapet (forskningsspørsmål 2), kodet vi data i en induktiv analyse med utgangspunkt i *hvilke aktører* som ble trukket frem som relevante for å bidra til at nyutdannede behandles som en ressurs i profesjonsfelleskapet, og *hvordan* slike prosesser kan foregå. Informantenes svar ble altså kategorisert med utgangspunkt i mønstre vi fant i informantenes svar (Braun & Clarke, 2006, 2012, 2022). Vi utformet kategorier basert på om innsats og tiltak forstås som rettet mot kommunikasjon med den nyutdannede selv, med erfarne kollegaer og profesjonsfelleskapet, eller mot strukturell tilrettelegging i organisasjonen.

## Funn

For å belyse forskningsspørsmål 1 om hva ved nyutdannedes kompetanse ledere, veiledere og nyutdannede forstår som potensielle ressurser for profesjonsfelleskapet, blir funnpresentasjonen i det følgende strukturert med utgangspunkt i kompetanseaspektene fra Santagata og Yeh (2016). Først belyses hvordan *forskningsbasert kunnskap og forskningskompetanse* fremkommer som relevant for de tre aspekter ved lærerkompetanse (Blömeke

et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Deretter vil vi belyse hvordan kompetanse som i mindre grad relateres til forskning, fremkommer i svarene fra informantene. Hvordan kompetanse er preget av en dobbelthet i den forstand at kompetansen er relevant for arbeid med elever, men også i profesjonsfellesskapet, blir også tydeliggjort. I siste del av funndelen presenteres funn i lys av forskningsspørsmål 2 som omhandler hvordan nyutdannede kan fremmes som ressurs. I presentasjonen av funn er følgende forkortelser benyttet for å knytte sitatene til ulike grupper av informanter: Studenter (S), nyutdannede lærere (NUL), veiledere (V) og skoleledere (L).

## Nyutdannede læreres kunnskaper og disposisjoner

Når det gjelder den første av de tre kategoriene, som omhandler kunnskaper og disposisjoner (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016), er det særlig nyutdannedes innsikt i nyere forskning som trekkes frem i alle grupper av respondenter: «kunnskap om ny forskning» (S), «faglig oppdaterte opplegg som er basert på det nyeste av forskning» (V), og «innsikt i nyere forskning» (NUL) er typiske eksempler på kunnskap som trekkes frem som relevant for profesjonsfellesskapet. Også annen kunnskap og relevant erfaring som ikke er like direkte knyttet til forskning, trekkes frem av alle informantgrupper, eksempelvis: «har stor innsikt i fagfornyelsen» (S) og «oppdaterte på vurdering» (L). Videre er det relevant at også holdninger (eller *disposisjoner* hos Blömeke et al., 2015) trekkes frem her, eksempelvis i utsagn som: «Enormt engasjement for jobben» (S) og «engasjerte og med nye og gode ideer de ivrer på å teste ut!» (L). Slike disposisjoner er relevante for å forstå hvordan nyutdannede kan være en ressurs både fordi de kan bidra overfor elever med sin forskningsbaserte kunnskap, og også fordi de kan være en ressurs for profesjonsfellesskapet ved å bidra med kunnskap og engasjement for å utforske praksis, samt å tenke nytt. Nyutdannedes innsikt fra praksis i andre kontekster trekkes også frem som ressurs: «Nettverk, jobbet sammen med andre, som har sett praksis på andre skoler» (L) og «Min bakgrunn som sykepleier, både faglig og hvordan man samarbeider godt for elevens skyld. Erfaren med omsorg. Ledelse. Selvstendighet» (NUL).

## Nyutdannede læreres tolkningskompetanse

Også når det gjelder kategorien som omhandler kompetanse knyttet til å oppfatte, tolke og ta beslutninger i situasjonsspesifikke settinger (Santagata

& Yeh, 2016), indikerer empirien hvordan nyutdannede kan være en ressurs. Informantene vektlegger forskningskompetanse, eksempelvis i utsagn som «en forskningsbasert tilnærming til spørsmål» (S), «Forskerkompetanse (pga. master)» (L), og «evne til kritisk tenkning» (S). Empirien inkluderer også eksempler knyttet til andre karakteristikk ved nyutdannede som kilde til forståelse av elever, som alder: «Nye lærere har gått på vgs for noen år tilbake som kan være nyttig erfaring når man arbeider med elever som går på vgs. Det å kunne forstå dem.» (NUL). Videre trekkes interesse for elever frem: «verdier som setter elevene først» (S) og «har lært om å inkludere elevenes egne interesser og erfaringer for å gjøre undervisningen mer relevant for dem» (NUL). Slike sitater kan illustrere hvordan lærerutdanningen har forberedt de nyutdannede ved å bidra til kompetanse som gjør dem i stand til å legge merke til relevante karakteristikk ved elever, til å forstå elever, og til å ta beslutninger som er hensiktsmessige for å ivareta elever og bidra til læring.

Interessen for å bruke profesjonsfellesskapet aktivt for å forstå og utvikle relevante ferdigheter knyttet til tolkning og det situasjonsspesifikke er også til stede i materialet. Et sitat som «nyutdannede bringer gjerne med seg fagspråk inn i en etablert kultur» (V) kan indikere hvordan nyutdannedes innsikt i et forskningsfelt kan bidra til utvikling av tolkningskompetanse i et profesjonsfellesskap. De nyutdannedes kompetanse knyttet til teoretisk basert analyse av praksis kan bidra til å utfordre og utvikle profesjonsfellesskapets tilnærming til å forstå, tolke og ta beslutninger både i møte med elever og i interaksjon med kollegaer, noe som kan illustreres av sitater om at nyutdannede har innsikt i «oppdatert forskning som kan bidra til endring i 'fastgrodde' metoder» (S), «endringskompetanse» (S), «endringsvillighet og opptatt av utvikling» (L), «de kan stille spørsmål ved eksisterende praksis på skolen / i avdelinger / hos kolleger og slik bidra til refleksjon og utvikling» (V) og «forskningsbasert kompetanse, viktig i profesjonsfellesskapet og i videre utvikling» (S). Empirien indikerer altså antakelser om at nyutdannedes forskningskompetanse kan bidra til at profesjonsfellesskapet tar i bruk teori og språk i og om praksis. Måten nyutdannede har tenkt og jobbet på i lærerutdanningen, antas å tilføre noe, eksempelvis ved å kunne inspirere til kritisk utforskning i profesjonsfellesskapet: «De kan stille spørsmål ved eksisterende praksis på skolen / i avdelinger / hos kolleger og slik bidra til refleksjon og utvikling» (V), og utsagn om at nyutdannede kan være «motvekt til den tause kunnskapen som sit i veggane» (L). At antakelser og holdninger som deles av et profesjonsfellesskap kan brynes mot nyutdannedes, fremstår altså som en potensiell ressurs i materialet.

## Nyutdannede læreres handlingskompetanse

Også når det gjelder det tredje aspektet knyttet til handlingskompetanse (Santagata & Yeh, 2016), viser empirien representasjoner av to ulike varianter av kompetanse knyttet til «hvordan noe skal gjøres»: 1) det didaktiske som handler om samhandling med elever, og 2) det profesjonsfellesskapsrelevante som handler om samhandling med kollegaer. Når det gjelder handlingskompetanse og de mest praksisrelevante aspektene ved lærerkompetansen, trekkes forskningsbasert kunnskap frem som relevant, noe som kan eksemplifiseres i utsagn som «Faglig oppdaterte opplegg som er basert på det nyeste av forskning» (V). Kompetanse som er mindre tydelig forskningsbasert trekkes også frem som relevant, eksempelvis «arbeid på digitale læringsplattformer» (L). At «nyutdannede har gode kunnskaper om nye læremidler, spill og ressurser for undervisning», samt forventninger om at nyutdannede har «med seg andre metoder for både undervisning og vurdering, samt kjennskap til ny programvare og nye læremidler» (V), «kompetanse for programmeringsundervisning» (S) og innsikt i «elevaktive undervisningsopplegg» (NUL) kan forstås som at de har handlingskompetanse som setter dem i stand til å skape relevante praksiser for elever. Profesjonsfellesskapsrelevant handlingskompetanse i form av samhandling med kollegaer trekkes også frem av både veiledere, ledere og nyutdannede, eksempelvis «nylig erfaring med observasjon og gruppeveiledning gjennom praksis – også å reflektere rundt egen praksis» (V), «tverrfaglig samarbeid» (S) eller «de er trente i å være med på veiledningsprosesser, dette kan være med på å løfte kollegaveiledning hos alle ansatte» (V).

Å forstå empirien i lys av de teorirammene som er lagt til grunn her, indikerer at nyutdannedes forskningsbaserte kunnskap og forskningskompetanse kan være ressurser, eksempelvis nyutdannedes evne til å legge praksis til grunn for utforskning og kritisk refleksjon. Materialet indikerer altså hvordan forskningsbasert kunnskap og forskningskompetanse kan bidra til utvikling av etablerte klasseromspraksiser, og til utvikling av samhandling i profesjonsfellesskapet.

## Hvordan veiledere og ledere kan fremme nyutdannede som ressurser

Når det gjelder forskningsspørsmål 2 om *hvordan* veiledere og ledere kan bidra til at nyutdannedes kompetanse kan fremmes som ressurser i

profesjonsfelleskapet, har vi sett på *hvilke* tiltak informantene har presentert, samt hvilket nivå innsatsen som beskrives, er rettet mot. Generelt skiller ikke informantenes svar tydelig veiledere fra ledes bidrag. I arbeid med analysen ble vi derimot oppmerksom på at innsats og tiltak som ble beskrevet, skilte seg fra hverandre etter hvilket *nivå* de var rettet mot. Svarene beskrev tiltak rettet mot 1) samhandling med de nyutdannede (altså på individnivå), 2) samhandling i profesjonsfelleskapet (på kollektivt nivå), og 3) innsats og strukturer på organisasjonsnivå. Analysen viser hvilket nivå de ulike gruppene av informanter retter sine forslag til innsats mot. Tabell 3 viser hvor stor prosentandel av svarene som er plassert innenfor de ulike kategoriene i analysen.

**Tabell 3.** Oversikt over andel av svarene som er plassert innenfor de ulike kategoriene

Informantgruppe	Innsats og tiltak rettet mot den nyutdannede	Innsats og tiltak rettet mot profesjonsfelleskapet	Innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering
Ledere	12 %	13 %	75 %
Veiledere	43 %	11 %	46 %
Nyutdannede	26 %	10 %	64 %

Det er påfallende at mange av ledernes svar har fokus på innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering. Svar fra veiledere utpeker seg ved å ha fokus på dialog og interaksjon med de nyutdannede selv. Svar fra de nyutdannede er også i stor grad rettet mot hvordan tiltak på organisasjonsnivå kan fremme dem som ressurser for profesjonsfelleskapet.

**Tabell 4.** Oversikt over funn og koder brukt til å kategorisere tiltak som kan fremme nyutdannede som ressurser

Kategori	Innsats og tiltak rettet mot den nyutdannede	Innsats og tiltak rettet profesjonsfelleskapet	Innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering
Beskrivelse	Innsats og tiltak rettet mot nyutdannede som kan gjøre nyutdannede oppmerksomme på relevans av egen kunnskap og oppmuntre dem til å dele i profesjonsfelleskapet	Innsats og tiltak rettet mot andre lærere som kan styrke nyutdannedes posisjon i profesjonsfelleskapet og gjøre kollegaer oppmerksomme på nyutdannedes ressurser	Innsats og tiltak rettet mot organisasjonen som kan skape strukturer og arenaer hvor nyutdannedes kunnskap kan deles og være relevant for andre

Kategori	Innsats og tiltak rettet mot den nyutdannede	Innsats og tiltak rettet profesjonsfelleskapet	Innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering
Eksempler på tiltak	<ul style="list-style-type: none"> <li>• vise interesse for nyutdannedes masterarbeid</li> <li>• oppmuntre den nyutdannede til å dele sin kunnskap med kollegaer</li> <li>• støtte nyutdannede dersom de opplever motstand i profesjonsfelleskapet</li> <li>• kartlegge nyutdannedes kompetanse</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• snakke positivt om den nyutdannede til kollegaer</li> <li>• dele nyutdannedes refleksjoner med andre</li> <li>• kommunisere delingskultur i profesjonsfelleskapet</li> <li>• oppfordre til alternative måter å jobbe på i team</li> <li>• presentere nyutdannedes arbeid i teamene</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• skape strukturer for veiledning</li> <li>• ha en plan på skolen for hvordan nyutdannedes kompetanse kan bidra til profesjonsfelleskapet</li> </ul>

Funnene knyttet til forskningsspørsmål 2 viser altså hvordan analysen frembrakte tiltak og innsats på tre ulike nivåer som kan fremme nyutdannede som ressurs ved å: 1) skape bevissthet og strukturer for å komme i dialog med de nyutdannede om deres ressurser, 2) skape bevissthet blant de nyutdannedes kollegaer, og strukturer for profesjonsfelleskapet, og 3) skape strukturer på skolen for å fremme nyutdannede som ressurs.

## Diskusjon og implikasjoner for feltet

### Hva er det nyutdannede kan som kan være ressurser i profesjonsfelleskapet?

Nyutdannede lærere har gjennomført en forskningsbasert lærerutdanning. Forskningsforankringen har til hensikt å bidra til kvalitet i lærerutdanning og til et solid grunnlag for læreres profesjonelle kompetanse (Munthe & Rogne, 2015). De teorirammene og den empirien som presenteres i dette bidraget, synliggjør kompleksiteten i nyutdannedes kompetanse. Teori om lærerkompetanse (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016) samt om forskningskompetanse (Eriksen, 2023; Eriksen & Brevik, 2023; Hatlevik, 2024) bidrar til innsikt i kompleksiteten ved å tydeliggjøre hvordan arbeid med forskning i lærerutdanningen kan bidra til å forme nyutdannede som kan være ressurser i sine profesjonsfelleskap. Bevissthet om slik kompleksitet kan være relevant for at profesjonsfelleskapene bedre skal kunne nyte

godt av nyutdannedes kompetanse. Følgende sitat kan illustrere at kompetansen er kompleks i den forstand at den kan forstås som sammenvevd av generisk kunnskap, samt situert og praktisk kompetanse: «De har det nyeste av teori om didaktikk og ped under huden, som de har øvd seg på å prøve ut i praksis under opplæring» (V).

Som vist trekkes nyutdannedes forskningsbaserte kunnskap frem av informantene som relevant for at nyutdannede skal kunne fungere som ressurs, noe som støttes av andre forskningsbidrag (Kvam et al., 2023). Slike funn kan sees som støtte for at det særlig er fordypningen i de fagdidaktiske masteroppgavene som er relevant (Antonsen et al., 2020). Samtidig indikerer våre funn at det ikke bare er *kunnskap* den nyutdannede har fordypet seg i som er relevant for profesjonsfellesskapet. Til tross for at vi ikke har data på hvordan de nyutdannede praktiserer, er funnene relevante for å belyse hvordan *kompetanse* knyttet til å oppfatte, forstå og handle i praksis kan være relevant for å utvikle praksis i interaksjon med både elever og kollegaer. De presenterte funnene bidrar til innsikt i hvordan erfaringer fra å delta i forskning i lærerutdanningen, kan utvikle nyutdannedes forskningskompetanse som setter dem i stand til å utvikle praksis. Forskning har indikert at nyutdannede kan fungere som brobyggere ved å rekontekstualisere forskningsbasert kunnskap og bringe dette inn i skolen (Bjørndal et al., 2020; Eklund, 2019). Imidlertid er det viktig å huske at styringssignaler i en årrekke har uttrykt eksplisitte forventninger om at lærere skal ha ferdigheter, kunnskaper og verdier til å utvikle praksis og kunne bruke relevant kunnskap i dette arbeidet (EU, 2007; Reuter & Leuchter, 2023). Nyutdannedes potensielle bidrag til profesjonsfellesskapene kan forstås som integrert i mangeårig profesjonaliseringsarbeid i skolens profesjonsfellesskap.

Som nevnt har andre pekt på at det kan være krevende for lærere å se relevans av forskningsbasert kunnskap i sin daglige praksis (Hansén et al., 2015). Det er imidlertid viktig å påpeke at funn fra norsk kontekst indikerer at norske studenter er opptatt av praksisrelevans og utvikling av praksis når de vurderer forskningsbasering av lærerutdanning (Jakhelln et al., 2021). Slike funn kan bidra til bevissthet om at det kan være strategisk å bidra til at lærerstudenter fordyper seg i tema som er såpass praksisrelevante at de oppleves som nyttige når de nyutdannede er i gang med lærergjeringen (Eklund et al., 2019). Eksempelvis kan design hvor lærerstudenter jobber med tema som er direkte relevante i klasserommet (De Jonge et al., 2023) og/eller samler data fra klasser de møter i praksis, bidra til utvikling av innsikt og kompetanse som er mer relevant for deres videre profesjonelle utvikling som lærere (Brennan, 2023). Videre kan design som utfordrer

studentene til å fokusere på implikasjoner for praksis i forbindelse med sitt masterarbeid, bidra til at de utvikler mer sammensatt kunnskap om emnet de har fordypet seg i (Brennan, 2023; De Jonge et al., 2023). Antonsen et al. (2020) finner at lærerne som skrev fagdidaktiske masteroppgaver, erfarte at denne fordypningskunnskapen ga et grunnlag for å anvende varierte didaktiske tilnærminger i undervisningen. Denne fordypningskunnskapen ga også grunnlag for å bidra som en faglig ressurs til kollegaer.

Santagata og Yeh (2016) peker på at profesjonsfellesskapet kan bidra til kompetanseutvikling knyttet til ulike aspekter ved læreres kompetanse. Eksempelvis understreker de hvordan fokusområder i profesjonsfellesskapet har innflytelse på læreres persepsjon, tolkning og beslutningstaking. Blömeke et al. (2015) peker på hvordan nye læreres opplevelse av å være i et trygt arbeidsmiljø, kan bidra til at man utfordrer og utvikler sine antakelser om eksempelvis undervisning og læring. Våre funn bidrar til å forsterke slike argumenter ved å synliggjøre hvordan nyutdannedes kompetanse kan være en ressurs for å utvikle praksiser både i interaksjon med elever og med kollegaer. Nyutdannedes kompetanse er altså relevant for hvordan man jobber både i klasserommet, eksempelvis ved å bringe inn ideer for undervisning basert på forskningsbasert kunnskap, og i profesjonsfellesskapet, eksempelvis ved å bringe inn forskningskompetanse som er relevant for kritisk og teoretisk basert analyse og utforskning av praksis.

Aristoteles' kunnskapskategori *phronesis* løfter det erfaringsbaserte frem som kilde til den kontekstspesifikke kunnskapen. Teorien som ligger til grunn for analysene som er presentert i denne studien, bidrar til å utvide forståelsen av erfaring som kilde til lærerkompetanse ved å belyse hvordan kunnskap nyutdannede utvikler i lærerutdanningen, spiller sammen med affektive aspekter som motivasjon og holdninger samt disposisjoner som engasjement (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Fokuset på hvordan kunnskaper, antakelser, ferdigheter og praksis henger sammen og samspiller i kompetanseutvikling, bidrar til å tydeliggjøre hvordan ulike former for erfaring kan være ressurser. Eksempelvis trekkes erfaring fra lærerutdanning, fra å være elev og ung, samt fra andre yrker frem som relevant.

## **Hvordan kan ledere og veiledere bidra til å fremme nyutdannede som ressurs?**

For å legge til rette for at nyutdannede kan være en ressurs i profesjonsfellesskapet, er det en forutsetning at de får brukt kompetansen sin. Det er

imidlertid ikke nødvendigvis tilfellet. Eksempelvis beskriver forskning hvordan veiledningstid og ressurser brukes til å støtte nyutdannede som blir satt til å undervise i fag de slett ikke har utdannelse innenfor (Antonsen et al., 2020; Føinum, 2016), at skoler i begrenset grad kan mangle kultur for vektlegging av forskning (Brennan, 2023), og at nyutdannede lærere i begrenset grad opplever at utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet er basert på forskning (Bjørndal et al., 2020). Antonsen et al. (2020) finner at et mindretall av de nyutdannede var å anse som faglige ressurser i profesjonsfellesskapet, men de fleste i materialet «erfarte at deres faglige fordypning ble lite etterspurt av kolleger og ledelse» (s. 115). Eklund et al. (2019) trekker frem at manglende interesse eller opplevd relevans knyttet til nyutdannedes masterarbeid, kan forstås med utgangspunkt i organisasjonskultur. En slik forståelse kaller på bevissthet og behov for handling fra aktører som er i posisjon for å utvikle profesjonsfellesskapet, som ledere og veiledere. Funnene fra denne studien indikerer imidlertid at studenter, nyutdannede selv, veiledere og ledere vurderer nyutdannedes forskningsbaserte kunnskap og kompetanse som potensielle ressurser for profesjonsfellesskapet.

Empirien som er presentert her, indikerer at veileder har en ekstra viktig rolle for å fremme nyutdannede som ressurs. Jakhelln (2008) argumenterer imidlertid for at det er «en utfordring for veilederen å bidra til at det som skjer i veiledningsrelasjonen, og som kan ha verdi for skolen som helhet, får komme frem slik at det kan bli til nytte for fellesskapet» (s. 32). I våre funn indikeres potensial i at veiledere eller andre som kjenner til nyutdannedes kompetanse, kan medvirke til at de bruker sine evner og deler sine innsikter, hvilket kan bidra til å gjøre dem til en ressurs i profesjonsfellesskapet. Slik støtter våre funn Jakhellns bidrag som viser at veileder kan ha en viktig rolle i å bidra til at nyutdannede ser «seg selv som en del av kollektivets samlede ressurser» (Jakhelln, 2008, s. 32). Både nyutdannede og veiledere presenterer ideer om at andre kan fasilitere eller bistå i delingen, eksempelvis ved at veiledere forteller om nyutdannedes kompetanse og støtter dem dersom de skal legge frem noe i profesjonsfellesskapet. Veileder kan «dele refleksjoner som de nyutdannede kommer med» (V), «bruke og ta med innspill videre slik at det kan drøftes med flere» (NUL), og «de kan løfte frem det de vet om den nyes kunnskap og praksis i team, avdelinger osv.» (V). Vi finner at ideen om *assistert deling* kan være relevant for å konkretisere hvordan veiledere kan fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet,

eksempelvis ved å bidra til å tematisere hva det er relevant å dele, hvordan, når og i hvilke fora. I tillegg til at veileders rolle vektlegges i empirien som er presentert her, fremmes også strukturelle perspektiver med vekt på organisering som viktig for å fremme kvalitet i oppfølging av nyutdannede. Denne empirien indikerer, i lys av forskning, at det kan være et gap mellom politiske intensjoner og gjennomføring når det gjelder oppfølging av nyutdannede lærere (Jacobsen & Gunnulfsen, 2023). Funnene kan også bidra til å belyse etablering av strukturer lokalt som en forutsetning for å støtte nyutdannede, og for å fremme deres kompetanse i profesjonsfellesskapet.

## Konklusjon

Jakhelln (2008) har argumentert for at veiledning av nyutdannede kan bidra til å «bygge broer mellom de ulike utgangspunktene for lærerarbeid» som erfarne og nyutdannede besitter, samt til «en mer robust lærerkultur» hvor lærerarbeid diskuteres og utfordres fra ulike perspektiver (s. 33). Ved å utvikle ressurser og verktøy kan lærerutdanningsinstitusjonene bidra til å legge til rette for forskningsbasert praksis som kan fremme nyutdannede som ressurs (Universitetet i Oslo, 2023; Wiese et al., 2024). Funnene som er presentert her, indikerer at forskningsbasert lærerutdanning har potensial til å utvikle kunnskap og kompetanse som kan gjøre nyutdannede til ressurser for sine kommende profesjonsfellesskap. Forskning vi har presentert, indikerer imidlertid at det kan være vanskelig for nyutdannede å se relevansen av det de har fordypet seg i masteroppgaven, noe som er relevant for å belyse veilederes og lederes rolle i å legge til rette for nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet. Videre er forskning som har indikert viktigheten av at lærerstudenter oppfordres til å jobbe forskningsbasert og dermed bidra til å utvikle lærerprofesjonen, relevant for å bevisstgjøre aktører i lærerutdanningene i denne sammenheng. Forskningsbasert kunnskap og kompetanse *kan* være en ressurs i profesjonsfellesskapet, noe denne studien støtter opp under. En begrensning ved denne studien er imidlertid at bidraget belyser kompetanse basert på selvrapporing. Hvordan nyutdannedes kompetanse spilles ut i praksis, er altså ikke undersøkt her. Funnene indikerer likevel hvordan veiledere har en viktig rolle knyttet til å bidra til at nyutdannedes kompetanse kan utnyttes bedre, og bli en ressurs i det daglige arbeidet i skolen.

## Forfatterbiografier

**Eli Lejonberg** er professor i veiledning i utdanning ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Hun forsker på veiledning, lærerutdanning, læreres profesjonelle utvikling og innovasjon for profesjonellutvikling i skolen. Hun leder veilederutdanningen ved UiO.

**Tone Søs Kjærnes** er lektor og veileder ved Kirkeparken videregående skole. Hun er tilknyttet prosjektet Verktøy for veiledning med nyutdannede lærere for Akershus, Buskerud og Østfold.

**Hilde Madsø Jacobsen** er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Hun forsker på ledelse av veiledning av nyutdannede lærere og jobber i veilederutdanningen ved UiO.

**Ole Tobias Mangen** er lektor, veileder og tidligere lærerspesialist i veiledning. Han jobber på Lillestrøm videregående skole og er tilknyttet Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO via mentorordningen PROMO og veilederutdanningen.

## Referanser

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. E. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. E. (2020). FoU-kompetansen hos nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Brennan, A. (2023). *Research-based education: preparing students to be research active teachers*. Innlegg presentert ved EARLI conference 2023. Aix-en-Provence.
- Caspersen, J. & Raen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211.
- De Jonge, S., Tack, H., Opdecam, E. & Haerens, L. (2023). *Student teachers' research competence after writing a Master thesis in the Master of Teaching*. Paper Innlegg presentert ved EARLI conference 2023. Aix-en-Provence

- Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: A Finnish case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 5-20. <https://hdl.handle.net/10642/7409>
- Eklund, G., Aspfors, J. & Hansén, S.-E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 13(2), 76–92.
- Eriksen, A. (2023). Hva er forskningslitterasitet? Og hvorfor trenger lærere det? I *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 28–46).
- Eriksen, T. M. & Brevik, L. M. (2023). Developing a «research literacy way of thinking» in initial teacher education: Students as co-researchers. I I. Menter (Red.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (s. 231–256). Springer.
- EU. (2007). Towards more knowledge-based policy and practice in education and training: Commission staff working document. EU Commission.
- Føinum, 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).
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Klim.
- Hansén, S.-E., Eklund, G. & Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education: The case of class teacher education at Åbo Akademi University. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 7–20.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I. K. R. (2024). Quality in teacher education programs. I I. K. R. Hatlevik, R. Jakkhelln & D. Jorde (Red.), *Transforming university-based teacher education through innovation* (s. 14–49). Routledge.
- Henriksson, J., Eklund, G. & Aspfors, J. (2021). A genre shift in disseminating knowledge: Student teachers' experiences of communicating their master's theses as popular science. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 15(3), 70–87.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Jacobsen, H. M. & Gunnulfsen, A. E. (2023). Dealing with policy expectations of mentoring newly qualified teachers – a Norwegian example. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1–15.
- Jacobsen, H. M., Jensen, R. & Lejonberg, E. (2023). Tracing ideas about mentoring newly qualified teachers and the expectations of school leadership in policy documents. *International Journal of Leadership in Education*, 1–23.
- Jacobsen, H. M. & Lejonberg, E. (2024). Organizing mentoring and induction practices: understood through the eyes of newly qualified teachers. *Mentoring & tutoring*, 32(4), 395–418.
- Jakkhelln, R. E. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakkhelln & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Tapir akademisk forlag.
- Jakkhelln, R. E., Eklund, G., Aspfors, J., Bjørndal, K. & Stølen, G. (2021). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices – two cases from Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 123–139.
- 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.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd\\_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene\\_net.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf)

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. [https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole\\_oppdateret-2021\\_10.pdf](https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfdbb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdateret-2021_10.pdf)
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M. & Helleve, I. (2023). Newly qualified teachers: Tensions between needing support and being a resource. A qualitative study of newly qualified teachers in Norwegian upper secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104090.
- Kvernbekk, T. (2011). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E., Dahl, A. K. & Brovold, S. P. (2019). Nye forventninger til veilederrollen: veiledere som ledere av utviklingsprosjekter i skolen. I K. Helstad og S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 107–126): Universitetsforlaget.
- Lejonberg, E., Jacobsen, H. M. & Mangen, O. T. (2022). Ledelse av profesjonsfelleskapet: Å anerkjenne nyutdannede lærere som ressurser. *Skolelederen*(2), 22–25.
- Lejonberg, E., Nesje, K. & Jacobsen, H. M. (2024). Veiledning for å fremme nyutdannede som ressurs: Hvordan bruk av samtaleguider kan bidra. I E. K. Kvam, D. Roness, M. Ulvik, I. Helleve & K. Smith (Red.), *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen* (s. 261–288). Fagbokforlaget.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46(0), 17–24.
- Nicolini, D. (2012). *Practice theory, work & organization An introduction*. Oxford University Press.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe P. L., Ulvik M. & Kvam E. K. (2021). *Evalueringsrapport av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere – sluttrapport 2021*.
- Reuter, T. & Leuchter, M. (2023). Pre-service teachers' latent profile transitions in the evaluation of evidence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104248.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48, 153–165.
- Smith, K. (2016). Mentoror – skolebaserte lærerutdannere: Ansvar og krav. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–209). Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.) Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2023). Verktøy for veiledning med nyutdannede lærere.UiO. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/verktoy-veiledning-viken/index.html>
- Wiese, E., Hatlevik, I. K. R. & Daza, V. (2024). How can universities ensure quality of practice in initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 139, 104462.

Den vitenskapelige antologien *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* markerer over 20 års arbeid i Nettverket for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Siden 2003 har nettverkets deltakere publisert en rekke vitenskapelige bidrag som har hatt stor betydning for utviklingen av veiledningsfeltet for lærerprofesjonene i hele utdanningssektoren.

Antologien presenterer sentrale begreper knyttet til veiledning og overgangen fra lærerutdanning til å bli en profesjonell lærer, og gir et historisk innblikk i profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i Norge fra 1990-tallet og fram til i dag. Empirisk forskning belyser utviklingen av profesjonsfaglig veiledning og veilederutdanninger og utfordrer kunnskapsgrunnlaget for feltet, med mål om å stimulere til diskusjon og videre forskning. Antologien framhever mangfoldet av perspektiver og teoretiske innganger knyttet til profesjonsfaglig veiledning, profesjonsutvikling og etablering av lærende fellesskap.

Boken henvender seg primært til lærere, veiledere og veilederutdannere, men er også relevant for andre med interesse for læring og utvikling av faglige fellesskap.

ISBN 978-82-02-87514-5



9 788202 875145

[www.cda.no](http://www.cda.no)