

## 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>  
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 samskapte 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 samskap 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.

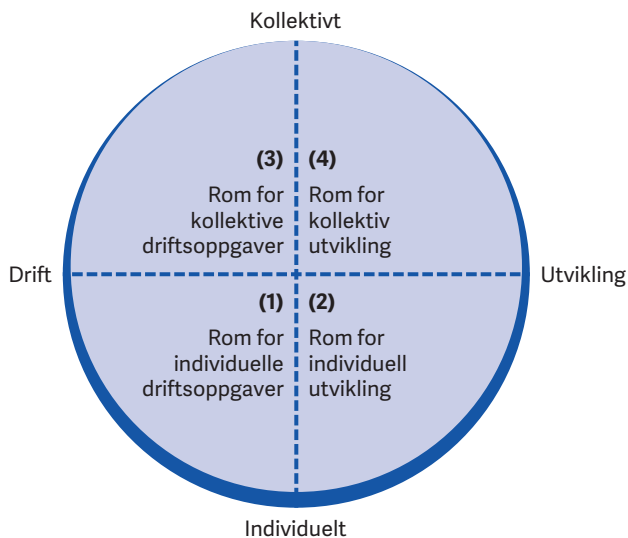
Veiledningens kvalitet avhenger av hva menneskene i systemet forstår som god veiledning, og samhandlende systemer gir mer kvalitet enn kortvarige løsninger ivaretatt av enkeltpersoner. For nyutdannede er ikke individuell veiledning tilstrekkelig. De verdsetter også kollegasamarbeid og støtte fra ledelsen. Nyutdannede må inkluderes i profesjonsfellesskapet, 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

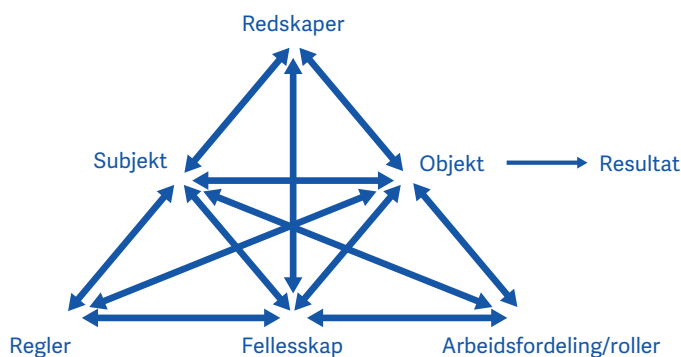
Læreryrket kjennetegnes av at nyutdannede lærere umiddelbart tildeles et helhetlig profesjonsansvar (Engvik, 2016). Irgens' profesjonelle utviklingshjul (Irgens, 2021) synliggjør kompleksiteten i læreryrket som et samspill mellom individuelle og kollektive oppgaver, driftsoppgaver og utvikling.



**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 arbeidsfordeling 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 skoleeiernes 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 samskapte 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 skapte 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 skapte kunnskapsgrunnlaget?». Datamaterialet ble samlet gjennom tre regionale 60-minutters fokusgruppeintervju ledet av lokal lærerutdanner med spørsmål som «Hvilken kunnskap 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 samskapte 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.

## Analysesprosess

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 sjekkliste 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 samskapte 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 omdreiningsspunkt 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 «Prosessten 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 profesjonsfellesskapene og tilbud om profesjonsveiledning, individuelt og i gruppe.

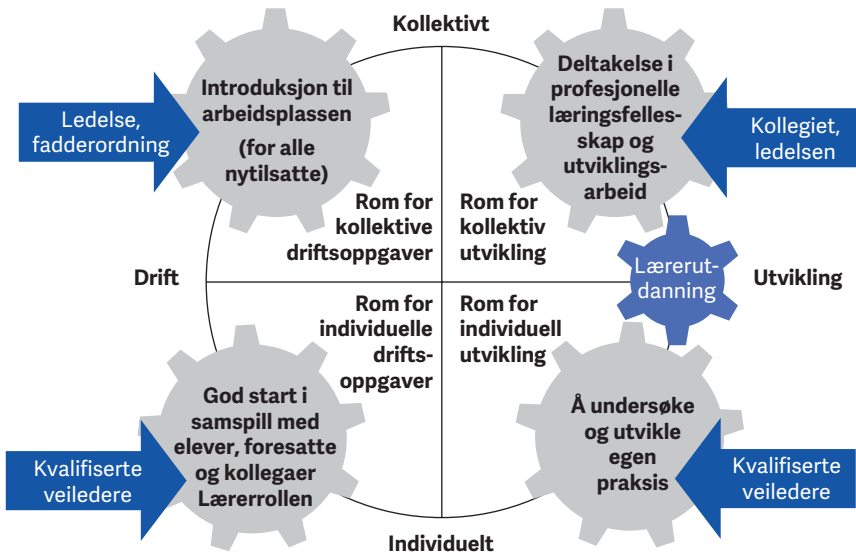
Vår studie viser utviklingsprosesser som oppleves positive, men også krevende. Prosesser tar tid, må ledes og videreføres. Veiledere og ledere verdsetter lærerutdannens prosessledelse og trenger tid og erfaring for selv å bli «bærere» av prosjektet. Forankring i organisasjonen er en langsom prosess.

## 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 lærerutdannernes 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 kunnskapsgrunnlaget (figur 4), veiledernettsverk og samarbeid med lærerutdannere gir økt veiledningskompetanse, prosesskompetanse og bevissthet i organisasjonen. Når også eiernivåets planer, systemer og strukturer favner hele kvalitets-sirkelen, 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 utelatelser. 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\_oppdattert-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/>