

ARTIKKEL 4.1

Profesjonslæring for nye lærere gjennom kollektive læringsprosesser

Anne Grete Lindahl¹, Tone Søs Kjærnes², Magne Skibsted Jensen^{1,3} og Geir Luthen¹

¹Høgskolen i Østfold; ²Kirkeparken videregående skole; ³Universitetet 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

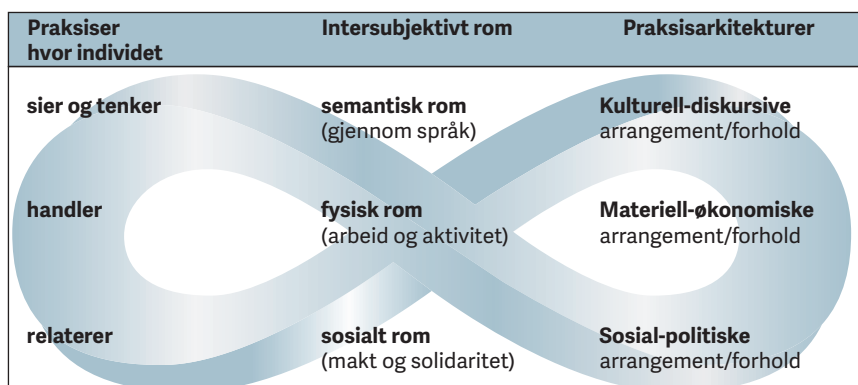
Hvordan verdsetter nyutdannede lærere i videregående opplæring et profesjonsfaglig og kollektivt orientert etterutdanningsprogram?

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 for forståelser 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.

Kulturell-diskursiv arrangement: Faglig innhold	Materiell-økonomisk arrangement: Gruppediskusjoner og veiledningsøvelser	Sosial-politisk arrangement: Møte med andre
<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 profesjonsfellesskapet.

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 profesjonsfellesskap.

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 profesjonsfellesskap 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 yrtinger 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 Dekomp-satsningen 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 lærerenes holdninger, reaksjoner og yrtinger. 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 yrtinger i denne kategorien ta utgangspunkt i noen spenninger og utfordringer relatert til de to begrepene *ordinary language* og *specialist discourses*. Vi finner yrtinger 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 nyutdannedes 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, profesjonsfellesskap 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 profesjonsfellesskapet 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.

Reeferanser

- 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., Jakhell, R. & Bjørndal K. (2021). Skolers læringspraksiser og nyutdannede lærere. I J. Aspors, R. Jakhell & 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 trøbbel 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
- Kunnskapsdepartementet. (2017 b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett 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.etikk.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.