

ARTIKKEL 5.4

Nyutdannedes forskningskompetanse som ressurs i profesjonsfellesskapet – hvordan veiledere kan bidra

Eli Lejonberg¹, Tone Søs Kjærnes², Hilde Marie Madsø Jacobsen¹ og Ole Tobias Mangen³

¹Universitetet i Oslo; ²Kirkeparken vgs; ³Lillestrøm vgs

Abstract: This contribution explores newly qualified teachers (NQTs)' competences as resources in the professional community, as well as how actors and structures in schools can promote NQTs as resources. NQTs' competences is understood as potential resources that NQTs themselves, mentors and leaders can help bring into the professional community in various ways. In order to investigate data on teacher students', NQTs', mentors' and leaders' perceptions of NQTs' competence, data has been collected using questionnaires. The contribution introduces a model for teacher competence developed by Blömeke, Gustafsson, og Shavelson (2015) and by Santagata og Yeh (2016), to understand and discuss NQTs' competence as potential resources in the professional community. The findings indicate that NQTs' research-based competence, with an emphasis on insights from their master theses, establishes them as potential resources in the professional community. Furthermore, the findings indicate how leaders, and especially mentors, can be essential actors in promoting NQTs' competence as potential resources in the professional community.

Keywords: newly qualified teachers, mentoring, research literacy, professional communities, teacher education, master thesis

Sitering: Lejonberg, E., Kjærnes, T. S., Jacobsen, H. M. M. & Mangen, O. T. (2025). Nyutdannedes forskningskompetanse som ressurs i profesjonsfellesskapet – hvordan veiledere kan bidra. I E. Bjerkholt, N. A. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* (s. 349–372). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.270.ch5.4>
Lisense: CC BY 4.0

Introduksjon

Den som gjennomfører lærerutdanning i Norge i dag, blir kjent med forskning som er relevant for skolen, skriver vitenskapelige tekster og utvikler innsikt i vitenskapelig metode. I arbeid med ulike oppgaver, særlig i masteroppgaven, gjennomfører studentene også ulike deler av forskningsprosesser, hvilket bidrar til innsikt i datainnsamling, systematisk analytisk tenkning, tolkning og evaluering (Jakhelln et al., 2021). At kompetansen nyutdannede erverver gjennom utdanningen kan være en ressurs for skolen, har blitt løftet frem i tidligere bidrag fra en norsk kontekst (Jakhelln, 2008; Kvam et al., 2023). De siste årene har formuleringer hvor *ressurs*-begrepet knyttes til nyutdannede lærere, blitt tydelig i norske utdanningspolitiske styringsdokumenter (Jacobsen et al., 2023).

Nyutdannedes kompetanse og potensial slås fast i styringsdokumenter som eksempelvis «Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede og nytilsatte i barnehage og skole» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Her beskrives det at «nyutdannede lærere kommer med oppdatert kompetanse som kan bidra til utvikling av profesjonsfellesskapet i den enkelte barnehage og skole», hvilket knyttes til en forventning om at nyutdannede skal «inkluderes i profesjonsfellesskapet og anerkjennes som bidragsyter og ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 2). Veiledningsordningen rettet mot nyutdannede skal videre i henhold til styringsdokumenter bidra til å inkludere, anerkjenne og bruke «den nyutdannede som ressurs og bidragsyter i profesjonsfellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2021, s. 7). I Norge har utvikling av en veiledningsordning for nyutdannede lærere vært et satsningsområde siden årtusenskiftet (Bjerkholt, 2013).

At nyutdannede opplever utfordringer i overgangen til læreryrket, og at veiledning kan bidra til å støtte nyutdannede i overgangen til yrket, er en innsikt som har bred støtte i forskning, og som fremmes i styringsdokumenter i vår kontekst (Caspersen & Raaen, 2014; Jacobsen et al., 2023; Rambøll, 2021). Det er imidlertid ulik forståelse av hvilke forventninger som rettes mot skolene i sammenheng med veiledning med nyutdannede lærere, og nyutdannede får svært ulike tilbud på sine skoler (Jacobsen & Lejonberg, 2024). Jacobsen og Gunnulfsen (2023) viser variasjon i hvordan ledere og veiledere forstår forventninger og innhold knyttet til veiledning av nyutdannede lærere. Jacobsen et al. (2023) viser hvordan ideer om veiledning som integrert del av profesjonsfellesskapets praksis, og forståelsen

av nyutdannede som ressurs, blir løftet frem i styringsdokumenter. Det er imidlertid uklart hvilke forventninger som legges i formuleringene om at *nyutdannede er en ressurs for profesjonsfellelskapet* (Kvam et al., 2023; Lejonberg et al., 2022).

Det kan beskrives som et paradoks at nyutdannede lærere forstås som mangelfulle i den forstand at de trenger hjelp for å løse oppgaver de blir ansatt for å utføre, samtidig som de også kan bidra som ressurs overfor sine nye kollegaer (Kelchtermans, 2019; Kvam et al., 2023). Kelchtermans (2019) adresserer den overveiende oppmerksomheten rettet mot nyutdannede som en utfordring. Antonsen, Jakhelln og Bjørndal (2020) stiller også spørsmål ved et slikt fokus i forskning og finner i sin studie at nyutdannedes kompetanse er en potensiell ressurs i skolen. Forfatterne etterlyser perspektiver på hvordan man kan «tilrettelegge for de nyutdannedes kvaliteter» (s. 118). I dette bidraget synligjør vi perspektiver som er relevante for å utvide kunnskapen om nyutdannedes kompetanse, og hvordan denne kan komme profesjonsfellelskapet til gode.

Basert på empiriske funn, samt funn fra tidligere forskning, er det særlig nyutdannedes kunnskap og kompetanse knyttet til forskning og arbeid med masteroppgaven som fremmes i dette arbeidet. Det er et gjennomgående poeng at (nyutdannede) læreres kompetanse er sammensatt og kompleks. Dette gjelder også kompetanse som knytter seg til forskning. *Forskningsbasert kunnskap* kan eksempelvis være innsikt basert på nyere forskning om tilpasset opplæring eller bærekraft, mens *forskningskompetanse* kan sette nye lærere i stand til å bruke teori og empiri på en hensiktsmessig måte for å utvikle praksis (Eriksen, 2023; Hatlevik, 2024). Vi bruker i dette bidraget begrepet *forskningskompetanse* slik *research literacy* (også oversatt til *forskningslitterasitet*) brukes for å benevne evnen til å forstå og anvende forskning i rollen som lærer (Eriksen, 2023; Hatlevik, 2024). Slik kompetanse skiller seg altså fra forskningsbasert *kunnskap* ved at den også innebærer et handlingsaspekt og en måte å tenke på i arbeidet som lærer (Eriksen & Brevik, 2023; Hatlevik, 2014). Slik *kunnskap* i dette bidraget forstås som en forutsetning for, og integrert del av, læreres *kompetanse* (Blömeke et al., 2015; Hatlevik, 2014; Santagata & Yeh, 2016), forstås også kunnskap om, og basert på, forskning som en forutsetning for, og integrert del av, *forskningskompetanse*. Forskningskompetanse kan utvikles når studenter i lærerutdanning *utfører* forskning, slik eksempelvis masterarbeid legger til rette for (Eriksen & Brevik, 2023). Eklund, Aspfors og Hansén (2019) beskriver hvordan lærerutdanningen kan utvikle forståelse

for praksis ved å trene studentene i å bruke teori som utgangspunkt for å forstå empiri, og/eller ved at de får innsikt i forskningsprosesser som ligger til grunn for kunnskapsutvikling.

Masterkvalifiserte lærere er på ingen måte et nytt fenomen i Norge. Fra 2017 gikk imidlertid også norske grunnskolelærerutdanninger over til å være masterbaserte. Det vil si at de første kullene ble ferdige i 2022 (Antonsen et al., 2020). Masteroppgavene som skrives, omhandler et bredt spekter av tema knyttet til utdanning, spesialundervisning eller fagdidaktikk (Jakhelln et al., 2021). I skrivende stund er mange skoler i første fase av å utvikle strategier for å utnytte masterkompetansen nyutdannede lærere bringer til profesjonsfellesskapet. Dette gjør det særlig relevant å undersøke hvordan nyutdannedes kompetanse kan være ressurser.

To forskningsspørsmål ligger til grunn for denne studien: 1) Hvordan forstår lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og ledere nyutdannedes kompetanse som potensielle ressurser for profesjonsfellesskap? 2) Hvordan kan nyutdannede lærere fremmes som ressurser i profesjonsfellesskapet? For å belyse forskningsspørsmål 1 tar vi utgangspunkt i ulike teoretiske bidrag som er relevante for å belyse nyutdannedes komplekse kompetanse som ressurs. Aristoteles' ideer om kunnskapsformene *techné*, *phronesis* og *epistémé* brukes som en inngang til å undersøke nyutdannedes kunnskap, og utvides ved hjelp av Blömeke et al. (2015), samt Santagata og Yehs (2016) forståelse av lærerkompetanse. Dette sammensatte rammeverket brukes til å belyse empiri som kan si oss noe om hva lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og ledere anser som profesjonsfellesskapsrelevant kompetanse nyutdannede besitter. For å belyse forskningsspørsmål 2 undersøker vi hva som karakteriserer tiltak informantene vurderer som relevante for å fremme nyutdannede som ressurs. For å utforske kompleksitet og potensial knyttet til nyutdannedes kompetanse, er også innsikter fra tidligere forskning sentrale. I det følgende vil vi derfor gjøre rede for tidligere forskning som belyser forhold som kan hemme og fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet.

Hva kan hemme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet?

I denne delen belyses forskning om nyutdannedes utfordringer og profesjonsfellesskapets begrensninger på jakt etter innsikt om forhold som kan vanskeliggjøre eller hemme nyutdannedes rolle som ressurs i

profesjonsfellesskapet.¹ Lærerutdanning på masternivå gir *ikke nødvendigvis* kompetanse som oppleves som en ressurs i profesjonsfellesskapet. Eksempelvis kan både den som har skrevet en masteroppgave, og de som presenteres for innholdet, oppleve innholdet som lite relevant for læreres praksis. Eklund et al. (2019) viser at når studentene velger tema og perspektiver i masteroppgaven primært med utgangspunkt i hva de selv finner mest interessant, er det fare for at en del nyutdannede i liten grad vil se relevans av egen masteroppgave når de begynner å jobbe som lærere. Også i norsk kontekst har forskere vist at innretningen på masteroppgaver er av betydning (Antonsen et al., 2020). Forskning har også indikert at det kan være vanskelig å tilpasse og formidle innsiktene man har utviklet i masterarbeidet (Henriksson et al., 2021).

Et annet eksempel på et forhold som kan hemme forståelsen av nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet, er en mulig motsetning mellom å ha behov for hjelp og støtte og å skulle være en ressurs for mer erfarne kollegaer. For mange nye lærere oppleves det som krevende å være nyutdannet, og behovet for støtte fra mer erfarne lærere er grundig belyst både i forskning og i policydokumenter (Caspersen & Raaen, 2014; Kunnskapsdepartementet, 2017; St.meld. nr. 11 (2008–2009)).

Videre kan også egenskaper ved profesjonsfellesskapet skape utfordrende omstendigheter knyttet til det å utnytte nyutdannedes kompetanse. En skolekultur og en ledelse som fremhever samarbeid og etterspør kompetanse, er beskrevet som viktige forutsetninger for at potensialet i nyutdannedes innsikt fra masterarbeidet skal kunne realiseres som ressurs for profesjonsfellesskapet (Antonsen et al., 2020). De fleste nyutdannede lærere som deltok i studien til Eklund et al. (2019), rapporterte at få eller ingen andre enn sensorene hadde lest masteroppgavene deres. Videre er det en utfordring at mange nyutdannede ikke finner seg til rette, og slutter i jobben som lærer. Forskning har belyst hvordan opplevelsen av å være inkludert og en del av fellesskapet på skolen er viktig for at nyutdannede skal ønske å bli værende på skolen de jobber på (Tiplic et al., 2015). Bjørndal, Antonsen og Jakhelln (2020) finner at nyutdannede lærere i begrenset grad opplever å være ressurser for sine skoler når det gjelder utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet og skolens strategiske arbeid. Mange arbeidsoppgaver og

1 Vi har søkt både i styringsdokumenter og forskningsdatabasene Google Scholar og Oria etter forskning knyttet til nyutdannedes kompetanse og nyutdannede som ressurs.

tidsmangel trekkes frem som mulige forklaringer på hvorfor de nyutdannede i begrenset grad fungerer som ressurs i profesjonsfellesskapet.

Hva kan fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet?

I denne delen belyses forskning om nyutdannedes kompetanse og profesjonsfellesskapets potensial til å fremme nyutdannedes rolle som ressurs i profesjonsfellesskapet. Lærere i dag forventes å ha ferdigheter, kunnskaper og verdier som åpner for at de kan utvikle praksis og nyttiggjøre seg tilgjengelig kunnskap (EU, 2007; Reuter & Leuchter, 2023). Hatlevik (2024) beskriver forskningskompetanse (*research literacy*) som en komponent i læreres sammensatte og komplekse kunnskapsbase. Bjørndal et al. (2020) har undersøkt hvordan nyutdannede lærere med master fra grunnskolelærerutdanning anvender sin kompetanse knyttet til forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) i skolen. De argumenterer for at FoU-kompetansen de nyutdannede har tilegnet seg, gir et relevant grunnlag, men at lærerutdanningsinstitusjonene bør bidra til å bevisstgjøre studentene på potensialet i FoU-kompetansen. Enkelte av informantene som er intervjuet etter to år i yrket, opplever å være ressurspersoner for sine profesjonsfellesskap. Det er særlig innenfor fag de har fordypet seg i at de opplever å være ressurser for sine kollegaer, ved at de får anledning til å videreformidle slik faglig fordypning. I tillegg til at slik formidling kan være en ressurs for profesjonsfellesskapet, kan det å kommunisere erfaringer og funn fra masterarbeidet til andre, også bidra til at de nyutdannede får økt innsikt i og nye perspektiver på eget arbeid (Brennan, 2023).

Ved å arbeide med masteroppgaven kan lærerstudenter tilegne seg innsikt knyttet til systematisk analytisk tenkning, tolkning og evaluering (Brennan, 2023; Eklund, 2019). Antonsen et al. (2020) finner at særlig de nyutdannede som hadde skrevet fagdidaktisk master, opplevde at denne ga et grunnlag for å variere og tilpasse undervisningen, hvilket også ble forstått som et potensielt grunnlag for å bidra som en faglig ressurs for kollegaer og for skolen. Det er altså grunn til å anta at det å fullføre en masterbasert lærerutdanning, bidrar til at nyutdannede utvikler kunnskap og kompetanse som kan gjøre dem til *potensielle* ressurser for sine profesjonsfellesskap. Samtidig er det godt dokumentert at nyutdannedes kompetanse ikke nødvendigvis gjør dem til *reelle* ressurser i sine kontekster. Dermed er det

interessant å undersøke hvordan strukturer og aktører i skolen kan fremme nyutdannede som ressurser.

Også tidligere bidrag har belyst hvordan oppfølging og støttestrukturer kan bidra til at nyutdannede kan oppleves som ressurser. Eksempelvis har Jakhelln (2008) tematisert hvordan veilederes oppfølging av nyutdannede kan bidra til at nyutdannedes kompetanse kommer profesjonsfellesskapet til gode. Lejonberg, Nesje og Jacobsen (2024) har vist hvordan strukturer for veiledningssamtale kan bidra til veiledning med nyutdannede med tydelig fokus på nyutdannedes ressurser og relevans i profesjonsfellesskapet. Tidligere bidrag har dessuten pekt på betydningen av veileders kompetanse når det gjelder kunnskap om læringsfellesskap og praksisfellesskap, samt om skolens struktur og ulike roller i skolen (Smith, 2016), som kan være særlig relevant for å fremme nyutdannede som ressurser. De siste årene er det også blitt vanlig at veiledere får ansvar for å lede prosesser knyttet til utvikling av – og i – profesjonsfellesskap i skoler (Lejonberg et al., 2019). Slike utvidede roller kan gi veiledere et godt utgangspunkt for å legge til rette for at nyutdannedes kompetanse kan komme profesjonsfellesskapet til gode.

Datainnsamling

Data består av respons fra lærerstudenter, nyutdannede lærere, veiledere og skoleledere innhentet ved å stille spørsmål på en digital plattform. Data ble samlet inn i 2022 og 2023. Studentene ble rekruttert da de deltok i en samling om å være nyutdannet i regi av sin lærerutdanningsinstitusjon. De var i avsluttende år av grunnskolelærerutdanningen. De nyutdannede lærerne deltok på en samling om bruk av verktøy i veiledning for nyutdannede lærere og veiledere ansatt på videregående skoler (Universitetet i Oslo, 2023). Det var opp til skolene å definere hvem de anså som nyutdannet. Veilederne er rekruttert fra to ulike settinger; 24 veiledere deltok på nevnte samling om bruk av verktøy i veiledning for nyutdannede lærere og veiledere i videregående skole (Universitetet i Oslo, 2023). Flere av disse hadde veilederutdanning, men andelen er ikke kartlagt i undersøkelsen. De øvrige 19 veilederne var studenter på en veilederutdanningsmodul rettet mot veiledning av studenter og nyutdannede lærere. Det vil si at de alle hadde fullført 15 studiepoeng fra veilederutdanning og var i et løp med å ta ytterligere 15 studiepoeng. Omtrent halvparten av disse jobbet i videregående skole og resten i grunnskolen. Lederne deltok på en samling som var en del av en universitetsbasert lederutdanning hvor ansettelse som leder i skolen er et

krav. Disse ulike informantgruppene besvarte to åpne spørsmål i elektroniske spørreskjema. Det første spørsmålet utfordret informantene til å beskrive hva nyutdannede kan, som kan være en ressurs i profesjonsfellesskapet, og det andre spørsmålet omhandlet hvordan veiledere og ledere kan fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet. På grunn av begrenset tid til gjennomføring av samling og innsamling av data fra studentene, besvarte de, i motsetning til de andre informantgruppene, kun det første av de to spørsmålene. Informantene kunne avgi flere svar per spørsmål. Tabellen under viser antall informanter og antall responser for de ulike informantgruppene.

Tabell 1. Oversikt over antall informanter og antall svar

Informantgruppe	Antall informanter som avga svar	Antall svar
Studenter	43	198
Nyutdannede lærere	20	42
Veiledere	43	134
Ledere	23	76

Teoretisk rammeverk

For å undersøke nyutdannedes kompetanse som mulig ressurs i profesjonsfellesskapet benytter vi et teoretisk rammeverk sammensatt av Aristoteles' kunnskapsformer (Gustavsson, 2001; Hovdenak & Wiese, 2017), og en kompetansemodell fra Blömeke et al. (2015) videreutviklet av Santagata og Yeh (2016). Dette rammeverket gir oss en inngang til å belyse og diskutere kompleksiteten og potensialet i nyutdannede læreres kompetanse.

Vi bruker Aristoteles' kunnskapsbegreper som utgangspunkt. Begrepet *episteme* brukes for å betegne den vitenskapelige, universelle kunnskapen som kan forstås som kontekstuavhengig. Det kan eksempelvis være kunnskap om antikken eller Ibsens liv og virke. *Techne* forstås som kunnskap om hvordan noe gjøres eller utføres. Det kan være metodekunnskap, for eksempel om hvordan lærere kan tilpasse undervisning eller lede klassesamtaler. *Techne* er altså praktisk og produktiv ekspertise. *Phronesis* er den tredje formen for kunnskap og betegner *praktisk* eller *erfaringsbasert klokskap* som forstås som pragmatisk, variabel og kontekstualisert kunnskap. Det vil si en form for verdibasert (moralisk) kunnskap som ligger til grunn for praksis (Nicolini, 2012). Denne formen for kompetanse kan eksempelvis være knyttet til hvordan man kan engasjere elever i utforskende metoder i matematikk, eller til innsikt i

hvordan man kan fremme et godt klassemiljø (Gustavsson, 2001; Hovdenak & Wiese, 2017). Phronesis kjennetegnes av innsikt som bidrar til å møte komplekse situasjoner med kontekstsensitivitet, hvor universell og erfaringsbasert innsikt overføres til en konkret situasjon (Hovdenak & Wiese, 2017).

Mens Aristoteles' kunnskapsformer er utviklet for å forstå generisk kunnskap på tvers av kontekster og profesjoner, har i senere bidrag blitt utviklet for å forstå læreres kompetanse og kompetanseutvikling spesifikt. I dette bidraget baserer vi oss på situerte perspektiver som vektlegger det kontekstuelle og sosiale i forståelsen av læreres kompetanse og utvikling av denne (Borko, 2004; Santagata & Yeh, 2016). Blömeke et al. (2015) utviklet en modell som har til hensikt å forene et etablert antatt skille mellom kognitive og situerte perspektiver i forståelse av lærerarbeid. Denne forenede modellen beskriver lærerkompetanse med utgangspunkt i en deling mellom *forutsetninger, situasjonsspesifikke ferdigheter og utførelse*. Modellen er også blitt videreutviklet for å tydeliggjøre det dynamiske i utvikling av lærerkompetanse i den forstand at erfaringer fra praksis bidrar til å utvikle kunnskap og antakelser i læreres arbeid. I dette bidraget trekker vi altså veksler på tre ulike, men til dels overlappende teoribidrag for å forstå nyutdannedes kompetanse. Rammeverket brukes til å forstå våre funn og ramme inn en diskusjon om nyutdannedes kompetanse som ressurs for profesjonsfellesskapet. Vi benytter videreutviklingen fra Santagata og Yeh (2016) i en modell om lærerkompetanse som analytisk ramme for å analysere data knyttet til forskningsspørsmål 1. Modellen skiller mellom 1) læreres *kunnskaper og antakelser*, 2) *situasjonsspesifikke ferdigheter*, og 3) *praksis*. Læreres *kunnskaper og antakelser* (1) er den teoretiske og kontekstuavhengige kunnskapen, det Aristoteles kaller *episteme*, og hvor Santagata og Yeh (2016) inkluderer antakelser (beliefs) i sin forståelse. Dette har de videreutviklet fra modellen til Blömeke et al. (2015) som vektla tenkning og det affektive (*affect-motivation*), forstått som eksempelvis holdninger og motivasjon. Vi mener altså at Santagata og Yeh (2016), samt Blömeke et al. (2015) tilfører noe til Aristoteles' perspektiver ettersom de legger til et affektivt aspekt, og fordi de innlemmer både kunnskap og antakelser² i kategorien. Kategorien *situasjonsspesifikke ferdigheter* (2) er ferdigheter som styrer, og styres av, hva vi legger merke til, tolkninger og beslutningstaking (Blömeke et al., 2015). Hos

2 I dette bidraget går vi ikke videre inn i en diskusjon om hvordan antakelser forholder seg til kunnskap, men legger til grunn en forståelse av at erfaringsbasert og forskningsbasert kunnskap forstås som integrert når de legges til grunn for menneskers oppfatning, tolkning og handling. Erfaring, praksis og forskningsbasert teori er dermed forstått som integrert (Kvernbekk, 2011).

Santagata og Yeh (2016) utvides forståelsen med ideen om at slike prosesser forholder seg til elever, ressurser og profesjonsfellesskap. Denne kategorien omhandler altså handlingskompetanse som Aristoteles' *techne*, men utvides med en mer finmasket forståelse av hvordan kunnskap om hvordan noe gjøres eller utføres, kan forstås. Kategorien *praksis* (3) er et aspekt ved lærerkompetanse som fokuserer på handlinger som hva lærere gjør i interaksjon med elever. Blömeke et al. (2015) har her fokus på handling, mens Santagata og Yeh (2016) bruker begrepet *praksiser*. Dette aspektet sammenfaller med *phronesis* i den forstand at man kan forstå dette som læreres kontekstualiserte og *erfaringsbaserte klokskap* slik den kan komme til uttrykk i praksis. Samtidig er fokuset på selve praksisene som uttrykk for kompetanse tydeligere til stede hos Blömeke et al. (2015) og hos Santagata og Yeh (2016).

Mens Aristoteles' kunnskapsbegrep kan forstås som en mer statisk inndeling av kunnskap, beskriver Santagata og Yeh (2016) de situasjonsspesifikke ferdighetene som sentrale, ettersom det er disse som utgjør prosessene hvor generiske kunnskaper og antakelser blir relevante for praksis, samtidig som refleksjon knyttet til opplevelser i praksis bidrar til utvikling av kunnskap og antakelser. Slik bidrar Santagata og Yeh (2016) til en dynamisk og prosessorientert forståelse av hva lærerkompetanse er, og hvordan den utvikles. Ettersom vi i dette bidraget fokuserer på nyutdannede læreres bidrag til profesjonsfellesskapet, utvider vi tenkningen fra Santagata og Yeh (2016) ved også å bruke bidraget til å belyse praksiser i profesjonsfellesskapet. Mens Santagata og Yeh (2016) trekker inn profesjonsfellesskapet som et element i beskrivelse av den situasjonsspesifikke kompetansen, bidrar vi til utvidelse ved også å forstå den tredje kategorien, praksiser, som praksiser i profesjonsfellesskapet. Denne dobbeltheten er et sentralt poeng i dette bidraget. Teorirammen bidrar til å belyse kompleksitet og potensial i nyutdannedes kompetanse, både knyttet til arbeid med elever og til samhandlingspraksiser i profesjonsfellesskapet.

Analyse

Datamaterialet ble gjort til gjenstand for en tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006, 2012, 2022). Materialet ble i første fase gjennomlest og undersøkt med tanke på hvilke tema det belyste. I denne fasen ble vi oppmerksomme på at materialet både belyste *hva* nyutdannedes kompetanse består i (jf. forskningsspørsmål 1), og *hvordan* sentrale aktører kan bidra til at denne kompetansen kan komme profesjonsfellesskapet til gode

(jf. forskningsspørsmål 2). Vi gjennomførte en todelt analyse av materialet. Materialet som var relevant for å belyse hva nyutdannedes kompetanse består i, ble lagt til grunn for abduktiv tematisk analyse i den forstand at strukturering av data og utvikling av kategorier ble utført i en veksling mellom empiri og teori (Tjora, 2021). I gjennomgangen av data ble vi oppmerksomme på at svar fra alle informantgrupper (studenter, nyutdannede lærere, veiledere og ledere) beskrev det oppdaterte og forskningsbaserte når de skulle beskrive hva nyutdannede kan som kan være en ressurs for profesjonsfellesskapet. Videre var det karakteristisk for materialet at det var stor variasjon i beskrivelsene av kompetansen som ble trukket frem av alle fire grupper av informanter. Vi fant det derfor hensiktsmessig å undersøke informantenes forståelse på tvers av informantgruppene for å belyse forskningsspørsmål 1.

Informantenes svar ble først kategorisert med utgangspunkt i Aristoteles' tre kunnskapsformer. I dette arbeidet opplevde vi imidlertid utfordringer knyttet til at kompleksiteten i kompetansen ikke ble synliggjort i tilstrekkelig grad av Aristoteles' begreper. Dette hadde særlig å gjøre med to utfordringer: For det første opplevde vi det begrensende å kategorisere læreres kompetanse i tre gjensidig utelukkende og statiske kategorier. Eksempelvis var «tilpasset opplæring» en kompetanse som av flere ble løftet frem i materialet, og som illustrerer denne utfordringen knyttet til Aristoteles' rammeverk. For å praktisere tilpasset opplæring trenger en lærer teoretisk kunnskap om tilpasset opplæring (episteme), strategier for å tilpasse undervisning (techne) og å ha erfaringsbasert og verdiforankret innsikt som setter dem i stand til å tilpasse til en enkelt elev i en gitt situasjon (phronesis). Aristoteles' kategorier åpner i begrenset grad for å tydeliggjøre kompetanse som sammensatt av ulike aspekter ved læreres innsikt og praksis, og samspillet mellom disse. Tilsvarende utfordringer fikk vi med andre komplekse representasjoner av kompetanse fra vårt materiale, som mangfoldskompetanse, tverrfaglighet og digitale ferdigheter. Videre tydeliggjorde vårt fokus på nyutdannede lærere behovet for et rammeverk som også synliggjør utviklingsorienterte aspekter ved kompetanse, altså hvordan kompetanse er situert, dynamisk og under utvikling, noe som i liten grad vektlegges i Aristoteles' kunnskapsformer. Disse utfordringene motiverte oss til å lete etter et rammeverk som kunne romme mer komplekse og dynamiske aspekter ved kompetanse for å belyse lærerkompetanse spesifikt. Bidrag fra Blömeke et al. (2015) og Santagata og Yeh (2016) setter søkelys på persepsjon, tolkning og beslutningstaking i læreres

kompetanse og ble i det videre arbeidet med dataene brukt analytisk for å tydeliggjøre kompleksitet i nye læreres kompetanse, og hvordan denne kan være en ressurs for profesjonsfellesskapet. Under er en oversikt over de anvendte kategoriene.

Tabell 2. Oversikt over koder brukt til å kategorisere nyutdannedes kompetanse

Kategori	Definisjon
Kunnskaper og disposisjoner	Læreres kontekstuavhengige innsikt, holdninger og teoretisk kunnskap knyttet til 1) elever 2) profesjonsfellesskap
Tolkningskompetanse	Læreres evne til å legge merke til og forstå kontekst, og omsette sine tolkninger til ideer om hensiktsmessige handlinger for å fremme læring og utvikling for 1) elever 2) kollegaer
Handlingskompetanse	Læreres evne til å handle på læringsfremmende måter i interaksjon med 1) elever 2) kollegaer

Når det gjelder dataene som ble funnet å være relevante for å belyse hvordan veiledere og ledere kan fremme nyutdannedes kompetanse som ressurs i profesjonsfellesskapet (forskningsspørsmål 2), kodet vi data i en induktiv analyse med utgangspunkt i *hvilke aktører* som ble trukket frem som relevante for å bidra til at nyutdannede behandles som en ressurs i profesjonsfellesskapet, og *hvordan* slike prosesser kan foregå. Informantenes svar ble altså kategorisert med utgangspunkt i mønstre vi fant i informantenes svar (Braun & Clarke, 2006, 2012, 2022). Vi utformet kategorier basert på om innsats og tiltak forstås som rettet mot kommunikasjon med den nyutdannede selv, med erfarne kollegaer og profesjonsfellesskapet, eller mot strukturell tilrettelegging i organisasjonen.

Funn

For å belyse forskningsspørsmål 1 om hva ved nyutdannedes kompetanse ledere, veiledere og nyutdannede forstår som potensielle ressurser for profesjonsfellesskapet, blir funnpresentasjonen i det følgende strukturert med utgangspunkt i kompetanseaspektene fra Santagata og Yeh (2016). Først belyses hvordan *forskningsbasert kunnskap og forskningskompetanse* fremkommer som relevant for de tre aspekter ved lærerkompetanse (Blömeke

et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Deretter vil vi belyse hvordan kompetanse som i mindre grad relateres til forskning, fremkommer i svarene fra informantene. Hvordan kompetanse er preget av en dobbelthet i den forstand at kompetansen er relevant for arbeid med elever, men også i profesjonsfellesskapet, blir også tydeliggjort. I siste del av funndelen presenteres funn i lys av forskningsspørsmål 2 som omhandler hvordan nyutdannede kan fremmes som ressurs. I presentasjonen av funn er følgende forkortelser benyttet for å knytte sitatene til ulike grupper av informanter: Studenter (S), nyutdannede lærere (NUL), veiledere (V) og skoleledere (L).

Nyutdannede læreres kunnskaper og disposisjoner

Når det gjelder den første av de tre kategoriene, som omhandler kunnskaper og disposisjoner (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016), er det særlig nyutdannedes innsikt i nyere forskning som trekkes frem i alle grupper av respondenter: «kunnskap om ny forskning» (S), «faglig oppdaterte opplegg som er basert på det nyeste av forskning» (V), og «innsikt i nyere forskning» (NUL) er typiske eksempler på kunnskap som trekkes frem som relevant for profesjonsfellesskapet. Også annen kunnskap og relevant erfaring som ikke er like direkte knyttet til forskning, trekkes frem av alle informantgrupper, eksempelvis: «har stor innsikt i fagfornyelsen» (S) og «oppdaterte på vurdering» (L). Videre er det relevant at også holdninger (eller *disposisjoner* hos Blömeke et al., 2015) trekkes frem her, eksempelvis i utsagn som: «Enormt engasjement for jobben» (S) og «engasjerte og med nye og gode ideer de ivrer på å teste ut!» (L). Slike disposisjoner er relevante for å forstå hvordan nyutdannede kan være en ressurs både fordi de kan bidra overfor elever med sin forskningsbaserte kunnskap, og også fordi de kan være en ressurs for profesjonsfellesskapet ved å bidra med kunnskap og engasjement for å utforske praksis, samt å tenke nytt. Nyutdannedes innsikt fra praksis i andre kontekster trekkes også frem som ressurs: «Nettverk, jobbet sammen med andre, som har sett praksis på andre skoler» (L) og «Min bakgrunn som sykepleier, både faglig og hvordan man samarbeider godt for elevens skyld. Erfaren med omsorg, Ledelse. Selvstendighet» (NUL).

Nyutdannede læreres tolkningskompetanse

Også når det gjelder kategorien som omhandler kompetanse knyttet til å oppfatte, tolke og ta beslutninger i situasjonsspesifikke settinger (Santagata

& Yeh, 2016), indikerer empirien hvordan nyutdannede kan være en ressurs. Informantene vektlegger forskningskompetanse, eksempelvis i utsagn som «en forskningsbasert tilnærming til spørsmål» (S), «Forskerkompetanse (pga. master)» (L), og «evne til kritisk tenkning» (S). Empirien inkluderer også eksempler knyttet til andre karakteristikk ved nyutdannede som kilde til forståelse av elever, som alder: «Nye lærere har gått på vgs for noen år tilbake som kan være nyttig erfaring når man arbeider med elever som går på vgs. Det å kunne forstå dem.» (NUL). Videre trekkes interesse for elever frem: «verdier som setter elevene først» (S) og «har lært om å inkludere elevenes egne interesser og erfaringer for å gjøre undervisningen mer relevant for dem» (NUL). Slike sitater kan illustrere hvordan lærerutdanningen har forberedt de nyutdannede ved å bidra til kompetanse som gjør dem i stand til å legge merke til relevante karakteristikk ved elever, til å forstå elever, og til å ta beslutninger som er hensiktsmessige for å ivareta elever og bidra til læring.

Interessen for å bruke profesjonsfellesskapet aktivt for å forstå og utvikle relevante ferdigheter knyttet til tolkning og det situasjonsspesifikke er også til stede i materialet. Et sitat som «nyutdannede bringer gjerne med seg fagspråk inn i en etablert kultur» (V) kan indikere hvordan nyutdannedes innsikt i et forskningsfelt kan bidra til utvikling av tolkningskompetanse i et profesjonsfellesskap. De nyutdannedes kompetanse knyttet til teoretisk basert analyse av praksis kan bidra til å utfordre og utvikle profesjonsfellesskapets tilnærminger til å forstå, tolke og ta beslutninger både i møte med elever og i interaksjon med kollegaer, noe som kan illustreres av sitater om at nyutdannede har innsikt i «oppdatert forskning som kan bidra til endring i 'fastgrodd' metoder» (S), «endringskompetanse» (S), «endringsvilighet og opptatt av utvikling» (L), «de kan stille spørsmål ved eksisterende praksis på skolen / i avdelinger / hos kolleger og slik bidra til refleksjon og utvikling» (V) og «forskningsbasert kompetanse, viktig i profesjonsfellesskapet og i videre utvikling» (S). Empirien indikerer altså antakelser om at nyutdannedes forskningskompetanse kan bidra til at profesjonsfellesskapet tar i bruk teori og språk i og om praksis. Måten nyutdannede har tenkt og jobbet på i lærerutdanningen, antas å tilføre noe, eksempelvis ved å kunne inspirere til kritisk utforskning i profesjonsfellesskapet: «De kan stille spørsmål ved eksisterende praksis på skolen / i avdelinger / hos kolleger og slik bidra til refleksjon og utvikling» (V), og utsagn om at nyutdannede kan være «motvekt til den tause kunnskapen som sit i veggane» (L). At antakelser og holdninger som deles av et profesjonsfellesskap kan brynes mot nyutdannedes, fremstår altså som en potensiell ressurs i materialet.

Nyutdannede læreres handlingskompetanse

Også når det gjelder det tredje aspektet knyttet til handlingskompetanse (Santagata & Yeh, 2016), viser empirien representasjoner av to ulike varianter av kompetanse knyttet til «hvordan noe skal gjøres»: 1) det didaktiske som handler om samhandling med elever, og 2) det profesjonsfellesskapsrelevante som handler om samhandling med kollegaer. Når det gjelder handlingskompetanse og de mest praksisrelevante aspektene ved lærerkompetansen, trekkes forskningsbasert kunnskap frem som relevant, noe som kan eksemplifiseres i utsagn som «Faglig oppdaterte opplegg som er basert på det nyeste av forskning» (V). Kompetanse som er mindre tydelig forskningsbasert trekkes også frem som relevant, eksempelvis «arbeid på digitale læringsplattformer» (L). At «nyutdannede har gode kunnskaper om nye læremidler, spill og ressurser for undervisning», samt forventninger om at nyutdannede har «med seg andre metoder for både undervisning og vurdering, samt kjennskap til ny programvare og nye læremidler» (V), «kompetanse for programmeringsundervisning» (S) og innsikt i «elevaktive undervisningsopplegg» (NUL) kan forstås som at de har handlingskompetanse som setter dem i stand til å skape relevante praksiser for elever. Profesjonsfellesskapsrelevant handlingskompetanse i form av samhandling med kollegaer trekkes også frem av både veiledere, ledere og nyutdannede, eksempelvis «nylig erfaring med observasjon og gruppeveiledning gjennom praksis – også å reflektere rundt egen praksis» (V), «tverrfaglig samarbeid» (S) eller «de er trente i å være med på veiledningsprosesser, dette kan være med på å løfte kollegaveiledning hos alle ansatte» (V).

Å forstå empirien i lys av de teorirammene som er lagt til grunn her, indikerer at nyutdannedes forskningsbaserte kunnskap og forskningskompetanse kan være ressurser, eksempelvis nyutdannedes evne til å legge praksis til grunn for utforskning og kritisk refleksjon. Materialet indikerer altså hvordan forskningsbasert kunnskap og forskningskompetanse kan bidra til utvikling av etablerte klasseromspraksiser, og til utvikling av samhandling i profesjonsfellesskapet.

Hvordan veiledere og ledere kan fremme nyutdannede som ressurser

Når det gjelder forskningsspørsmål 2 om *hvordan* veiledere og ledere kan bidra til at nyutdannedes kompetanse kan fremmes som ressurser i

profesjonsfellesskapet, har vi sett på *hvilke* tiltak informantene har presentert, samt hvilket nivå innsatsen som beskrives, er rettet mot. Generelt skiller ikke informantenes svar tydelig veilederes fra lederes bidrag. I arbeid med analysen ble vi derimot oppmerksom på at innsats og tiltak som ble beskrevet, skilte seg fra hverandre etter hvilket *nivå* de var rettet mot. Svarene beskrev tiltak rettet mot 1) samhandling med de nyutdannede (altså på individnivå), 2) samhandling i profesjonsfellesskapet (på kollektivt nivå), og 3) innsats og strukturer på organisasjonsnivå. Analysen viser hvilket nivå de ulike gruppene av informanter retter sine forslag til innsats mot. Tabell 3 viser hvor stor prosentandel av svarene som er plassert innenfor de ulike kategoriene i analysen.

Tabell 3. Oversikt over andel av svarene som er plassert innenfor de ulike kategoriene

Informantgruppe	Innsats og tiltak rettet mot den nyutdannede	Innsats og tiltak rettet mot profesjonsfellesskapet	Innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering
Ledere	12 %	13 %	75 %
Veiledere	43 %	11 %	46 %
Nyutdannede	26 %	10 %	64 %

Det er påfallende at mange av ledernes svar har fokus på innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering. Svar fra veiledere utpeker seg ved å ha fokus på dialog og interaksjon med de nyutdannede selv. Svar fra de nyutdannede er også i stor grad rettet mot hvordan tiltak på organisasjonsnivå kan fremme dem som ressurser for profesjonsfellesskapet.

Tabell 4. Oversikt over funn og koder brukt til å kategorisere tiltak som kan fremme nyutdannede som ressurser

Kategori	Innsats og tiltak rettet mot den nyutdannede	Innsats og tiltak rettet mot profesjonsfellesskapet	Innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering
Beskrivelse	Innsats og tiltak rettet mot nyutdannede som kan gjøre nyutdannede oppmerksomme på relevans av egen kunnskap og oppmuntre dem til å dele i profesjonsfellesskapet	Innsats og tiltak rettet mot andre lærere som kan styrke nyutdannedes posisjon i profesjonsfellesskapet og gjøre kollegaer oppmerksomme på nyutdannedes ressurser	Innsats og tiltak rettet mot organisasjonen som kan skape strukturer og arenaer hvor nyutdannedes kunnskap kan deles og være relevant for andre

Kategori	Innsats og tiltak rettet mot den nyutdannede	Innsats og tiltak rettet profesjonsfellesskapet	Innsats og tiltak rettet mot strukturer og organisering
Eksempler på tiltak	• vise interesse for nyutdannedes masterarbeid • oppmuntre den nyutdannede til å dele sin kunnskap med kollegaer • støtte nyutdannede dersom de opplever motstand i profesjonsfellesskapet • kartlegge nyutdannedes kompetanse	• snakke positivt om den nyutdannede til kollegaer • dele nyutdannedes refleksjoner med andre • kommunisere delingskultur i profesjonsfellesskapet • oppfordre til alternative måter å jobbe på i team • presentere nyutdannedes arbeid i teamene	• skape strukturer for veiledning • ha en plan på skolen for hvordan nyutdannedes kompetanse kan bidra til profesjonsfellesskapet

Funnene knyttet til forskningsspørsmål 2 viser altså hvordan analysen frembrakte tiltak og innsats på tre ulike nivåer som kan fremme nyutdannede som ressurs ved å: 1) skape bevissthet og strukturer for å komme i dialog med de nyutdannede om deres ressurser, 2) skape bevissthet blant de nyutdannedes kollegaer, og strukturer for profesjonsfellesskapet, og 3) skape strukturer på skolen for å fremme nyutdannede som ressurs.

Diskusjon og implikasjoner for feltet

Hva er det nyutdannede kan som kan være ressurser i profesjonsfellesskapet?

Nyutdannede lærere har gjennomført en forskningsbasert lærerutdanning. Forskningsforankringen har til hensikt å bidra til kvalitet i lærerutdanning og til et solid grunnlag for læreres profesjonelle kompetanse (Munthe & Rogne, 2015). De teorirammene og den empirien som presenteres i dette bidraget, synliggjør kompleksiteten i nyutdannedes kompetanse. Teori om lærerkompetanse (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016) samt om forskningskompetanse (Eriksen, 2023; Eriksen & Brevik, 2023; Hatlevik, 2024) bidrar til innsikt i kompleksiteten ved å tydeliggjøre hvordan arbeid med forskning i lærerutdanningen kan bidra til å forme nyutdannede som kan være ressurser i sine profesjonsfellesskap. Bevissthet om slik kompleksitet kan være relevant for at profesjonsfellesskapene bedre skal kunne nyte

godt av nyutdannedes kompetanse. Følgende sitat kan illustrere at kompetansen er kompleks i den forstand at den kan forstås som sammenvevd av generisk kunnskap, samt situert og praktisk kompetanse: «De har det nyeste av teori om didaktikk og ped under huden, som de har øvd seg på å prøve ut i praksis under opplæring» (V).

Som vist trekkes nyutdannedes forskningsbaserte kunnskap frem av informantene som relevant for at nyutdannede skal kunne fungere som ressurs, noe som støttes av andre forskningsbidrag (Kvam et al., 2023). Slike funn kan sees som støtte for at det særlig er fordypningen i de fagdidaktiske masteroppgavene som er relevant (Antonsen et al., 2020). Samtidig indikerer våre funn at det ikke bare er *kunnskap* den nyutdannede har fordypet seg i som er relevant for profesjonsfellesskapet. Til tross for at vi ikke har data på hvordan de nyutdannede praktiserer, er funnene relevante for å belyse hvordan *kompetanse* knyttet til å oppfatte, forstå og handle i praksis kan være relevant for å utvikle praksis i interaksjon med både elever og kollegaer. De presenterte funnene bidrar til innsikt i hvordan erfaringer fra å delta i forskning i lærerutdanningen, kan utvikle nyutdannedes forskningskompetanse som setter dem i stand til å utvikle praksis. Forskning har indikert at nyutdannede kan fungere som brobyggere ved å rekontekstualisere forskningsbasert kunnskap og bringe dette inn i skolen (Bjørndal et al., 2020; Eklund, 2019). Imidlertid er det viktig å huske at styringssignaler i en årrekke har uttrykt eksplisitte forventninger om at lærere skal ha ferdigheter, kunnskaper og verdier til å utvikle praksis og kunne bruke relevant kunnskap i dette arbeidet (EU, 2007; Reuter & Leuchter, 2023). Nyutdannedes potensielle bidrag til profesjonsfellesskapene kan forstås som integrert i mangeårig profesjonaliseringsarbeid i skolens profesjonsfellesskap.

Som nevnt har andre pekt på at det kan være krevende for lærere å se relevans av forskningsbasert kunnskap i sin daglige praksis (Hansén et al., 2015). Det er imidlertid viktig å påpeke at funn fra norsk kontekst indikerer at norske studenter er opptatt av praksisrelevans og utvikling av praksis når de vurderer forskningsbasering av lærerutdanning (Jakhelln et al., 2021). Slike funn kan bidra til bevissthet om at det kan være strategisk å bidra til at lærerstudenter fordyper seg i tema som er såpass praksisrelevante at de oppleves som nyttige når de nyutdannede er i gang med lærergjerningen (Eklund et al., 2019). Eksempelvis kan design hvor lærerstudenter jobber med tema som er direkte relevante i klasserommet (De Jonge et al., 2023) og/eller samler data fra klasser de møter i praksis, bidra til utvikling av innsikt og kompetanse som er mer relevant for deres videre profesjonelle utvikling som lærere (Brennan, 2023). Videre kan design som utfordrer

studentene til å fokusere på implikasjoner for praksis i forbindelse med sitt masterarbeid, bidra til at de utvikler mer sammensatt kunnskap om emnet de har fordypet seg i (Brennan, 2023; De Jonge et al., 2023). Antonsen et al. (2020) finner at lærerne som skrev fagdidaktiske masteroppgaver, erfarte at denne fordypningskunnskapen ga et grunnlag for å anvende varierte didaktiske tilnærminger i undervisningen. Denne fordypningskunnskapen ga også grunnlag for å bidra som en faglig ressurs til kollegaer.

Santagata og Yeh (2016) peker på at profesjonsfellesskapet kan bidra til kompetanseutvikling knyttet til ulike aspekter ved læreres kompetanse. Eksempelvis understreker de hvordan fokusområder i profesjonsfellesskapet har innflytelse på læreres persepsjon, tolkning og beslutningstaking. Blömeke et al. (2015) peker på hvordan nye læreres opplevelse av å være i et trygt arbeidsmiljø, kan bidra til at man utfordrer og utvikler sine antakelser om eksempelvis undervisning og læring. Våre funn bidrar til å forsterke slike argumenter ved å synliggjøre hvordan nyutdannedes kompetanse kan være en ressurs for å utvikle praksiser både i interaksjon med elever og med kollegaer. Nyutdannedes kompetanse er altså relevant for hvordan man jobber både i klasserommet, eksempelvis ved å bringe inn ideer for undervisning basert på forskningsbasert kunnskap, og i profesjonsfellesskapet, eksempelvis ved å bringe inn forskningskompetanse som er relevant for kritisk og teoretisk basert analyse og utforskning av praksis.

Aristoteles' kunnskapskategori *phronesis* løfter det erfaringsbaserte frem som kilde til den kontekstspesifikke kunnskapen. Teorien som ligger til grunn for analysene som er presentert i denne studien, bidrar til å utvide forståelsen av erfaring som kilde til lærerkompetanse ved å belyse hvordan kunnskap nyutdannede utvikler i lærerutdanningen, spiller sammen med affektive aspekter som motivasjon og holdninger samt disposisjoner som engasjement (Blömeke et al., 2015; Santagata & Yeh, 2016). Fokuset på hvordan kunnskaper, antakelser, ferdigheter og praksis henger sammen og samspiller i kompetanseutvikling, bidrar til å tydeliggjøre hvordan ulike former for erfaring kan være ressurser. Eksempelvis trekkes erfaring fra lærerutdanning, fra å være elev og ung, samt fra andre yrker frem som relevant.

Hvordan kan ledere og veiledere bidra til å fremme nyutdannede som ressurs?

For å legge til rette for at nyutdannede kan være en ressurs i profesjonsfellesskapet, er det en forutsetning at de får brukt kompetansen sin. Det er

imidlertid ikke nødvendigvis tilfellet. Eksempelvis beskriver forskning hvordan veiledningstid og ressurser brukes til å støtte nyutdannede som blir satt til å undervise i fag de slett ikke har utdannelse innenfor (Antonsen et al., 2020; Føinun, 2016), at skoler i begrenset grad kan mangle kultur for vektlegging av forskning (Brennan, 2023), og at nyutdannede lærere i begrenset grad opplever at utviklingsarbeid i profesjonsfellesskapet er basert på forskning (Bjørndal et al., 2020). Antonsen et al. (2020) finner at et mindretall av de nyutdannede var å anse som faglige ressurser i profesjonsfellesskapet, men de fleste i materialet «erfarte at deres faglige fordypning ble lite etterspurt av kolleger og ledelse» (s. 115). Eklund et al. (2019) trekker frem at manglende interesse eller opplevd relevans knyttet til nyutdannedes masterarbeid, kan forstås med utgangspunkt i organisasjonskultur. En slik forståelse kaller på bevissthet og behov for handling fra aktører som er i posisjon for å utvikle profesjonsfellesskapet, som ledere og veiledere. Funnene fra denne studien indikerer imidlertid at studenter, nyutdannede selv, veiledere og ledere vurderer nyutdannedes forskningsbaserte kunnskap og kompetanse som potensielle ressurser for profesjonsfellesskapet.

Empirien som er presentert her, indikerer at veileder har en ekstra viktig rolle for å fremme nyutdannede som ressurs. Jakhelln (2008) argumenterer imidlertid for at det er «en utfordring for veilederen å bidra til at det som skjer i veiledningsrelasjonen, og som kan ha verdi for skolen som helhet, får komme frem slik at det kan bli til nytte for fellesskapet» (s. 32). I våre funn indikeres potensial i at veiledere eller andre som kjenner til nyutdannedes kompetanse, kan medvirke til at de bruker sine evner og deler sine innsikter, hvilket kan bidra til å gjøre dem til en ressurs i profesjonsfellesskapet. Slik støtter våre funn Jakhellns bidrag som viser at veileder kan ha en viktig rolle i å bidra til at nyutdannede ser «seg selv som en del av kollektivets samlede ressurser» (Jakhelln, 2008, s. 32). Både nyutdannede og veiledere presenterer ideer om at andre kan fasilitere eller bistå i delingen, eksempelvis ved at veiledere forteller om nyutdannedes kompetanse og støtter dem dersom de skal legge frem noe i profesjonsfellesskapet. Veileder kan «dele refleksjoner som de nyutdannede kommer med» (V), «bruke og ta med innspill videre slik at det kan drøftes med flere» (NUL), og «de kan løfte frem det de vet om den nye kunnskap og praksis i team, avdelinger osv.» (V). Vi finner at ideen om *assistert deling* kan være relevant for å konkretisere hvordan veiledere kan fremme nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet,

eksempelvis ved å bidra til å tematisere hva det er relevant å dele, hvordan, når og i hvilke fora. I tillegg til at veileders rolle vektlegges i empirien som er presentert her, fremmes også strukturelle perspektiver med vekt på organisering som viktig for å fremme kvalitet i oppfølging av nyutdannede. Denne empirien indikerer, i lys av forskning, at det kan være et gap mellom politiske intensjoner og gjennomføring når det gjelder oppfølging av nyutdannede lærere (Jacobsen & Gunnulfsen, 2023). Funnene kan også bidra til å belyse etablering av strukturer lokalt som en forutsetning for å støtte nyutdannede, og for å fremme deres kompetanse i profesjonsfellesskapet.

Konklusjon

Jakhelln (2008) har argumentert for at veiledning av nyutdannede kan bidra til å «bygge broer mellom de ulike utgangspunktene for lærerarbeid» som erfarne og nyutdannede besitter, samt til «en mer robust lærerkultur» hvor lærerarbeid diskuteres og utfordres fra ulike perspektiver (s. 33). Ved å utvikle ressurser og verktøy kan lærerutdanningsinstitusjonene bidra til å legge til rette for forskningsbasert praksis som kan fremme nyutdannede som ressurs (Universitetet i Oslo, 2023; Wiese et al., 2024). Funnene som er presentert her, indikerer at forskningsbasert lærerutdanning har potensial til å utvikle kunnskap og kompetanse som kan gjøre nyutdannede til ressurser for sine kommende profesjonsfellesskap. Forskning vi har presentert, indikerer imidlertid at det kan være vanskelig for nyutdannede å se relevansen av det de har fordypet seg i masteroppgaven, noe som er relevant for å belyse veilederes og lederes rolle i å legge til rette for nyutdannede som ressurs i profesjonsfellesskapet. Videre er forskning som har indikert viktigheten av at lærerstudenter oppfordres til å jobbe forskningsbasert og dermed bidra til å utvikle lærerprofesjonen, relevant for å bevisstgjøre aktører i lærerutdanningene i denne sammenheng. Forskningsbasert kunnskap og kompetanse *kan* være en ressurs i profesjonsfellesskapet, noe denne studien støtter opp under. En begrensning ved denne studien er imidlertid at bidraget belyser kompetanse basert på selvrapportering. Hvordan nyutdannedes kompetanse spilles ut i praksis, er altså ikke undersøkt her. Funnene indikerer likevel hvordan veiledere har en viktig rolle knyttet til å bidra til at nyutdannedes kompetanse kan utnyttes bedre, og bli en ressurs i det daglige arbeidet i skolen.

Forfatterbiografier

Eli Lejonberg er professor i veiledning i utdanning ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Hun forsker på veiledning, lærerutdanning, læreres profesjonelle utvikling og innovasjon for profesjonellutvikling i skolen. Hun leder veilederutdanningen ved UiO.

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

Hilde Madsø Jacobsen er universitetslektor ved Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO. Hun forsker på ledelse av veiledning av nyutdannede lærere og jobber i veilederutdanningen ved UiO.

Ole Tobias Mangen er lektor, veileder og tidligere lærerspesialist i veiledning. Han jobber på Lillestrøm videregående skole og er tilknyttet Institutt for lærerutdanning og skoleforskning ved UiO via mentorordningen PROMO og veilederutdanningen.

Referanser

- Antonsen, Y., Jakhelln, R. E. & Bjørndal, K. E. W. (2020). Nyutdannede grunnskolelæreres faglige fordypning og masteroppgave – relevant for skolen? *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 103–121. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2209>
- Bjørndal, K. E. W., Antonsen, Y. & Jakhelln, R. E. (2020). FoU-kompetansen hos nyutdannede grunnskolelærere – grunnlag for skoleutvikling? *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7917>
- Blömeke, S., Gustafsson, J.-E., & Shavelson, R. J. (2015). Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift für Psychologie*, 223(1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3–15.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). *Thematic analysis*. American Psychological Association.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. *Qualitative Psychology*, 9(1), 3. <https://doi.org/10.1037/qup0000196>
- Brennan, A. (2023). *Research-based education: preparing students to be research active teachers*. Innlegg presentert ved EARLI conference 2023. Aix-en-Provence.
- Caspersen, J. & Raaen, F. D. (2014). Novice teachers and how they cope. *Teachers and Teaching*, 20(2), 189–211.
- De Jonge, S., Tack, H., Opdecam, E. & Haerens, L. (2023). *Student teachers' research competence after writing a Master thesis in the Master of Teaching*. Paper Innlegg presentert ved EARLI conference 2023. Aix-en-Provence

- Eklund, G. (2019). Master's thesis as part of research-based teacher education: A Finnish case. *Journal of Teacher Education and Educators*, 8(1), 5–20. <https://hdl.handle.net/10642/7409>
- Eklund, G., Aspors, J. & Hansén, S.-E. (2019). Master's thesis – a tool for professional development? Teachers' experiences from Finnish teacher education. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 13(2), 76–92.
- Eriksen, A. (2023). Hva er forskningslitterasitet? Og hvorfor trenger lærere det? I *En forskningsbasert skole? Forskningens plass i lærerutdanning og skole* (s. 28–46).
- Eriksen, T. M. & Brevik, L. M. (2023). Developing a «research literacy way of thinking» in initial teacher education: Students as co-researchers. I I. Menter (Red.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (s. 231–256). Springer.
- EU. (2007). Towards more knowledge-based policy and practice in education and training: Commission staff working document. EU Commission.
- Foinum, M. (2016). Når skolens behov blir viktigere enn formell kompetanse: Hvordan veilede nyutdannede lærere til å undervise i skolefag de ikke har? *Acta didactica Norge*, 10(2).
- Gustavsson, B. (2001). *Vidensfilosofi*. Klim.
- Hansén, S.-E., Eklund, G. & Sjöberg, J. (2015). General didactics in Finnish teacher education: The case of class teacher education at Åbo Akademi University. *Nordisk Tidsskrift för Allmän Didaktik*, 1(1), 7–20.
- Hatlevik, I. K. R. (2014). *Meningsfulle sammenhenger. En studie av sammenhenger mellom læring på ulike arenaer og utvikling av ulike aspekter ved profesjonell kompetanse hos studenter i sykepleier-, lærer- og sosialarbeiderutdanningene* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Hatlevik, I. K. R. (2024). Quality in teacher education programs. I I. K. R. Hatlevik, R. Jakhellin & D. Jorde (Red.), *Transforming university-based teacher education through innovation* (s. 14–49). Routledge.
- Henriksson, J., Eklund, G. & Aspors, J. (2021). A genre shift in disseminating knowledge: Student teachers' experiences of communicating their master's theses as popular science. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis* 15(3), 70–87.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning? *Uniped*, 40(2), 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Jacobsen, H. M. & Gunnulfsen, A. E. (2023). Dealing with policy expectations of mentoring newly qualified teachers – a Norwegian example. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 68(7), 1–15.
- Jacobsen, H. M., Jensen, R. & Lejonberg, E. (2023). Tracing ideas about mentoring newly qualified teachers and the expectations of school leadership in policy documents. *International Journal of Leadership in Education*, 1–23.
- Jacobsen, H. M. & Lejonberg, E. (2024). Organizing mentoring and induction practices: understood through the eyes of newly qualified teachers. *Mentoring & tutoring*, 32(4), 395–418.
- Jakhellin, R. E. (2008). Å se muligheter i det fremmede. I T. L. Hoel, B. Hanssen, R. Jakhellin & S. Østrem (Red.), *Det store spranget. Ny som lærer i skole og barnehage*. Tapir akademisk forlag.
- Jakhellin, R. E., Eklund, G., Aspors, J., Bjørndal, K. & Stølen, G. (2021). Newly qualified teachers' understandings of research-based teacher education practices – two cases from Finland and Norway. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 65(1), 123–139.
- Kelchtermans, G. (2019). Early career teachers and their need for support: Thinking again. I A. Sullivan, B. Johnson & M. Simons (Red.), *Attracting and keeping the best teachers: Issues and opportunities* (s. 83–98). Springer.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/0081e41fad994cfd9bb4e0364a2eb8f65/veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere-i-barnehage-og-skole_oppdatert-2021_10.pdf
- Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M. & Helleve, I. (2023). Newly qualified teachers: Tensions between needing support and being a resource. A qualitative study of newly qualified teachers in Norwegian upper secondary schools. *Teaching and Teacher Education*, 127, 104090.
- Kvernbekk, T. (2011). *Pedagogikk og lærerprofesjonalitet*. Gyldendal akademisk.
- Lejonberg, E., Dahl, A. K. & Brovold, S. P. (2019). Nye forventninger til veilederrollen: veiledere som ledere av utviklingsprosjekter i skolen. I K. Helstad og S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 107–126): Universitetsforlaget.
- Lejonberg, E., Jacobsen, H. M. & Mangen, O. T. (2022). Ledelse av profesjonsfellesskapet: Å anerkjenne nyutdannede lærere som ressurser. *Skolelederen*(2), 22–25.
- Lejonberg, E., Nesje, K. & Jacobsen, H. M. (2024). Veiledning for å fremme nyutdannede som ressurs: Hvordan bruk av samtaleguider kan bidra. I E. K. Kvam, D. Roness, M. Ulvik, I. Helleve & K. Smith (Red.), *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen* (s. 261–288). Fagbokforlaget.
- Munthe, E. & Rogne, M. (2015). Research based teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 46(0), 17–24.
- Nicolini, D. (2012). Practice theory, work & organization An introduction. Oxford University Press.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe P. L., Ulvik M. & Kvam E. K. (2021). *Evaluerings av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere – sluttrapport 2021*.
- Reuter, T. & Leuchter, M. (2023). Pre-service teachers' latent profile transitions in the evaluation of evidence. *Teaching and Teacher Education*, 132, 104248.
- Santagata, R. & Yeh, C. (2016). The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM*, 48, 153–165.
- Smith, K. (2016). Mentoror – skolebaserte lærerutdannere: Ansvar og krav. I A.-L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse: Skole, utdanning og kulturliv* (s. 197–209). Fagbokforlaget.
- St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren: Rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Tiplic, D., Brandmo, C. & Elstad, E. (2015). Antecedents of Norwegian beginning teachers' turnover intentions. *Cambridge Journal of Education*, 45(4), 451–474.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4. utg.) Gyldendal.
- Universitetet i Oslo. (2023). Verktøy for veiledning med nyutdannede lærere.UiO. <https://www.uv.uio.no/ils/forskning/prosjekter/verktoy-veiledning-viken/index.html>
- Wiese, E., Hatlevik, I. K. R. & Daza, V. (2024). How can universities ensure quality of practice in initial teacher education? *Teaching and Teacher Education*, 139, 104462.