

# STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra utdanning til yrke. Å bli en profesjonell lærer

<https://www.usn.no/step>



# Presentasjoner

**Femårig grunnskolelærerutdanning: Betydning for de nyutdannedes kompetanse og praksisfeltets muligheter, med innblikk i rektorers bruk av nyutdannede lærere som ressurser.**

Professor Yngve Antonsen (UiT), Førsteamanuensis Ømur Caglar-Ryeng (UiT)

**Styring gjennom problematisering. En øvelse i å tenke annerledes.**

PhD-kandidat Remi Skytterstad (UiT)

**Nyutdannedes profesjonelle utvikling: Profesjonsfaglig veiledning og gjensidig læring i profesjonsfellesskapet**

Professor Janne Madsen (USN), professor Eva Bjerkholt (USN), seniorrådgiver Tonje H. Brokke (USN) og professor emerita Marit Ulvik (UiB)

**Likeverdighet i et partnerskap.**

Jorun Sandsmark (KS) og Gunn Gallavara (Utdanningsforbundet)



UiT The Arctic University of Norway

# Femårig grunnskolelærerutdanning: Betydning for de nyutdannedes kompetanse og praksisfeltets muligheter, med innblikk i rektorers bruk av nyutdannede lærere som ressurser

Professor Yngve Antonsen  
Førsteamanuensis Ømur Caglar-Ryeng



# Data også fra RELEMAST studien –



- Semi-strukturerte intervjuer med studenter på GLU rett etter innlevering av masteroppgaven
- I tillegg intervju etter 1,2,3 og 5 år i yrket
  - 2015-kullet 22 lærere
  - 2016-kullet 12 lærere
  - 2017-kullet 12 lærere
- Tematisk analysert

## Principals' proactive and reactive leadership strategies in utilizing newly qualified teachers as assets

Ømur Caglar-Ryeng  and Yngve Antonsen 

Department of Education, UIT The Arctic University of Norway, Tromsø, Norway

### ABSTRACT

We examine how principals vary in their distributed leadership practices to support and utilize newly qualified teachers (NQTs), using distributed leadership and unknowingness as a conceptual framework. Thematic analysis of semi-structured interviews with eight principals and fifty NQTs from two Norwegian studies identified two distinct patterns: reactive and proactive. Reactive strategies delegate NQT follow-up to mentors and teams, leaving principals minimally engaged, largely unaware of NQTs' competencies, and inclined to maintain traditional school practices. Proactive strategies involve close, continuous principal–NQT interaction, including direct teaching support and coordinated mentor and team involvement. This approach enables principals to learn about NQTs' skills and allocate tasks and responsibilities accordingly. Addressing the underexplored link between distributed leadership and induction, our study shows that distributed leadership extends beyond mere task-sharing to encompass principals' awareness and management of knowledge gaps regarding NQTs' professional qualifications and competencies, offering new insights for leadership practice and induction policy.

### ARTICLE HISTORY

Received 24 January 2025  
Accepted 30 October 2025

### KEYWORDS

Mentoring; induction; primary and secondary school; Norway; early career teachers; distributed leadership; unknowingness

### Introduction

For educational institutions, formal leaders and the way they exercise leadership are undoubtedly among the primary factors influencing all pedagogical and instructional outcomes (Leithwood et al., 2020). Recent reviews and meta-analyses confirm that principals' leadership, particularly instruc-

# En studie om hvordan rektorer bruker (eller ikke bruker) nyutdannede lærere som ressurser for skolen

# Forskningsspørsmål:

- *Hvordan bruker rektorer **distribuert lederskap** til å støtte nyutdannede og utnytte potensialet deres som ressurser for skolen i induksjonstiden?*
- DL, som begrep svært lite studert ifm induksjon av nyutdannede lærere (Hickey et al., 2022)

# Distribuert ledelse (Harris, 2012; Spillane, 2005)

- Veldig omfattende og omdiskutert ledelsesform; uten en universelt akseptert definisjon
- Delt beslutningstaking, ansvar og autoritet strekker seg utover leder
- Etter Robinson (2008, s. 242), DL:
- Som **oppgavefordeling** (*ren delegering*): oppgaveorientert tilnærming med fokus på hvem som gjør hva, og hvordan
- Som **påvirkningsprosess**:
  - flytter fokuset *bevisst* fra selve oppgavene til de faglige og relasjonelle prosessene som preger samarbeid og gjensidig utvikling i en organisasjon.
  - skaper betingelser for at flere kan bidra og få **innflytelse** på en koordinert og målrettet måte.

# Uvitenhet 'unknowingness' (Bloomfield et al., 2024)

- *Uvitenhet*: Ledelsens **bevisste** 'ikke-viten' om hva de ikke vet.
  - *F.eks.*: Hvordan rektors kjennskap eller ukjennskap til nyutdannede læreres kompetanse kan påvirke praksis
- Et verdifullt aspekt ved lederskap og oppmuntrer både ledere og medlemmer til å uttrykke sin usikkerhet og delta i åpen dialog om det de ikke vet.

# Datagrunnlag

- Data fra to longitudinelle prosjekter:
  - STEP og RELEMAST
- Semistrukturerte intervjuer med:
  - Åtte rektorer og femti nyutdannede

# **To distinkte distribuerte ledelsesstrategier:**

- 1. Reaktive strategier med fokus på oppgavefordeling**
  - 2. Proaktive strategier med fokus på påvirkningsprosesser**
- Og disse gir helt forskjellige vilkår for nyutdannede lærere...

# Reaktive strategier

↓ Rektorer delegerer og *overlater* oppfølging av nyutdannede til teamledere/mentorer

*F.eks:* teamet selv bestemmer fordeling av klasser og fag

**Rektor A1:** «*Vi bruker dem ikke helt bevisst eller på en veldig konkret måte fordi oppsettet på skolen er veldig teambasert.*»

↓ Fortsetter med *eksisterende* praksis og rutiner

↓ Lite *direkte* kontakt mellom rektor og nyutdannede

# Reaktive strategier

↓ Stort kunnskapsgap – rektor kjenner ikke nyutdannedes profesjonelle kompetanse

**Nyutdannede T28:** «*Dette er T28; han er god på ...; her er hvordan T28 gjør det' ... Jeg vet ikke hvor vanlig det er i skoler at ledere er klar over lærernes kompetanser.»*

↓ **Mangel** på initiativ til å finne ut av hvilke ferdigheter, kunnskaper og styrker de nyutdannede lærerne har og trekke på nyutdannedes kompetanser i induksjonsfasen

# Reaktive strategier

*F.eks.:* Da denne rektoren ble spurt om relevansen av nyutdannede læreres masteroppgaver for deres profesjonelle arbeid:

**Rektor F1:** «*Nei, ikke mye. Ærlig talt, jeg har heller ikke spurt om det.*»

↓ *Fortsetter* å være uvitende om nyutdannedes unike kompetansene, med minimal egen involvering

Nyutdannede:

- opplever «lukkede dører», vanskelig å nå ledelsen
- beskriver stress, usikkerhet og redusert trivsel
- Problemene oppdages først når de oppstår

# Proaktive strategier

- ↓ *Direkte oppfølging* av hver nyutdannet lærer, *i tillegg til* andre støtteordninger som inkluderer teamleder, mentorer eller kolleger.
- ↓ Rektor samarbeider tett med hver nyutdannede
- ↓ Prioriterer nyutdannede i hektiske arbeidsplaner og *tar selv initiativ* for å lære mer om deres kompetanser
- ↓ Tidlig *identifisering*/kartlegging av kompetanse og aktuelle områder nyutdannede kan bidra på i profesjonsfellesskapet

# Proaktive strategier

↓ Tildeler selv skolefag til de nyutdannede lærerne basert på deres spesialiseringer og plasserer dem i bestemte team

↓ Bevisst fagmatch i timeplan og ansvar

**Rektor C1:** *«Når man er nyutdannet, er det viktig å praktisere det man har lært. Jeg tenker at det blir glemt, årene går og så glemmer du. Vi er **veldig bevisste** på det.»*

**Nyutdannede T38:** *«Det er fantastisk. Jeg kan komme inn når som helst og spørre om ting. ... De satte også opp timeplanen min i henhold til hvilke fag jeg hadde, og gjorde endringer før jeg startet. Jeg føler at ferdighetene mine nesten er like gode som de som har jobbet på skolen i mange år.»*

# Proaktive strategier

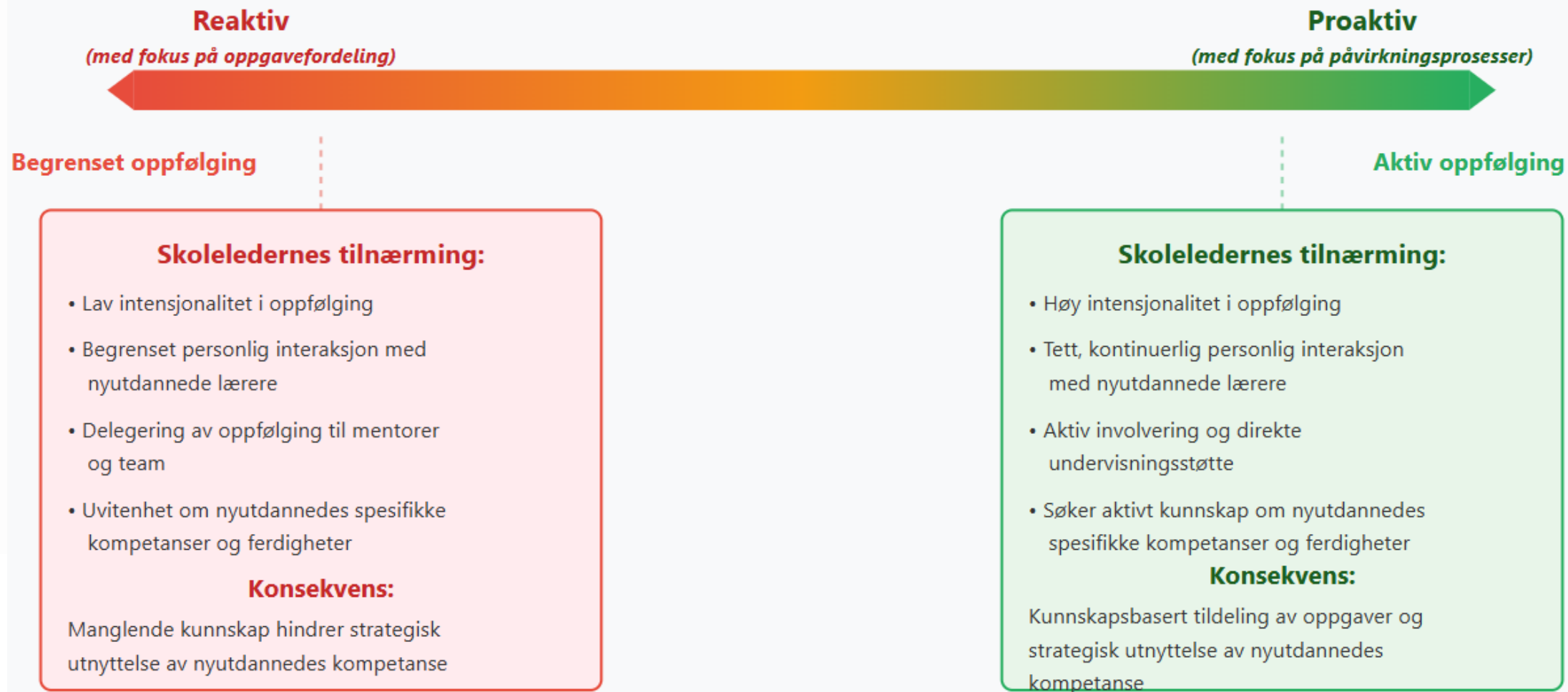
↓ Involverer nyutdannede *bevisst* i utviklingsarbeid på skolen

**Nyutdannede T1:** *«Rektoren spurte meg, siden jeg har den forsknings- og utviklingsbakgrunnen jeg har, om jeg kunne være med i det teamet (et team for skoleutvikling). Det er ... ja, man må tenke nytt. Han ville ikke ha noen lærere i det som er «klassiske lærere», som har vært på skolen en stund. Det kan være vanskeligere for dem å snu seg. Så vi er ganske unge, vi som skal være engasjert i det teamet.»*

➤ Nyutdannede opplever en sterk følelse av profesjonalitet og tilhørighet.

# Ikke en fast dikotomi, men...

## Kontinuum av distribuerte ledelsesstrategier



# Avslutning med noen anbefalinger

## På lokalt nivå:

- Distribuert ledelse fungerer best når rektor bevisst leder prosessen
- Rektor bør være involvert og bidra aktivt til å bygge kunnskap om nyutdannedes profesjonelle kvalifikasjoner og kompetanser
- Utvikle en bevisst praksis for å skape muligheter for nyutdannede som reelle bidragsytere i profesjonsfellesskapet **tidlig** i induksjonsfasen

## På systemnivå:

- Innføre tydeligere nasjonale forventninger til ledelsesoppfølging av nyutdannede
- Styrke rektors kompetanse om prosessorientert distribuert ledelse
- Sikre tid og ressurser til tett og aktiv oppfølging

# Proaktiv

# Reaktiv

Profil 1 (1-7)	Profil 2 (5-10)
<b>År 0:</b> Utdannet med master i begynnende bokstavlesing. Positiv til aksjonsforskning.	<b>År 0:</b> Ambisjon om å bli den beste læreren. Studerte i England for å forbedre engelskkunnskaper.
<b>År 1:</b> Underviser første klasse, møter utfordringer med spesialundervisning og uro. Finner støtte i kolleger og ledelse.	<b>År 1:</b> Underviser andre fag enn spesialisering. Lite støtte fra kolleger og ledelse. Opplever stress og vurderer sykemelding.
<b>År 1-5:</b> Stabilitet og kontinuitet i undervisning. Implementerer nytenkning og refleksjon i profesjonsfellesskapet.	<b>År 3-5:</b> Oppnår suksess i engelsk nasjonale prøver, men møter lite interesse fra kolleger og ledelse. Deltar i nasjonal læreplanutvikling.
<b>År 5:</b> Tar mentorutdanning og blir mentor for ny kollega. Motivert og balansert arbeidshverdag.	<b>År 5:</b> Forlater skolen etter fem år og begynner på ungdomsskole.

# Etter fem år i yrket

- Hvilke roller har lærere med en mastergrad fra en forskningsbasert lærerutdanning, i forhold til profesjonell læring og skoleutvikling i norske skoler etter fem år i yrket?




PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN EDUCATION  
2024, VOL. 50, NO. 3, 460–473  
<https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2306998>

 **Routledge**  
Taylor & Francis Group

ARTICLE

 OPEN ACCESS  Check for updates

## Early career teachers' role in school development and professional learning

Yngve Antonsen <sup>a</sup>, Jessica Aspfors <sup>b,c</sup> and Gregor Maxwell <sup>a</sup>

<sup>a</sup>Department of Education, UiT - The Arctic University of Norway, Tromsø, Norway; <sup>b</sup>Faculty of Education and Arts, Nord University, Bodø, Norway; <sup>c</sup>Faculty of Education and Welfare Studies, Åbo Akademi University, Vaasa, Finland

### ABSTRACT

School improvement efforts rely on teachers' capacity for professional development and learning. We investigate the kind of roles taken by early career teachers (ECTs) with a master's degree from a research-based teacher education programme in relation to professional learning and school development in Norwegian schools after five years in the profession. The conceptual framework includes research of professional learning and trust. Semi-structured interviews of 26 ECTs were analysed using reflective thematic analysis. The findings illustrate four different roles that ECTs take: creators, translators, drivers and passengers. All the ECTs become creators, as they were enquiry-oriented and collaborated with colleagues to promote bottom-up professional learning, in order to improve teaching. Translators capture the ECTs' ability to translate a new curriculum into deep-learning and student-active teaching. Drivers obtain formal positions and promote professional learning in schools. Passengers take a passive role, and they are critical of the school system that introduces and performs a high number of top-down school-development projects. We discuss how ECTs want to develop relational trust, while the system may strengthen relational and structural trust.

### ARTICLE HISTORY

Received 3 May 2023  
Accepted 22 December 2023

### KEYWORDS

Early career teachers;  
professional learning; trust;  
research-based teacher  
education; primary and  
lower-secondary schools;  
Norway

# Early career teachers' role in school development and professional learning

- Ulike strategier for skoleutvikling fra nedenfra og opp til ovenfra og ned, som også er sett fra tidligere forskning (Blossing et al., 2015, Tiller 1990)
- Lærerne hadde fire forskjellige roller,
- navngitt som:
  - Sjåfører
  - Skapere
  - Oversettere
  - Passasjerer



# Sjåfører i utviklingsarbeid

- Lærernes kompetanse anerkjennes av ledelsen
- De får sentrale roller i skoleutviklingsgrupper
- Få, men relevante og langvarige skoleutviklingsprosjekter
- Samarbeidende profesjonalitet
- Få topp-ned men mest bunn-opp skoleutvikling



# Skapere i utviklingsarbeid



- Selvinitiert faglig læring i samarbeid med kolleger for å forbedre undervisningspraksis
- Deltakelse i fagspesialiseringsgrupper
- Samarbeidende profesjonalitet
- Bunn-opp

# Øversettere i utviklingsarbeid

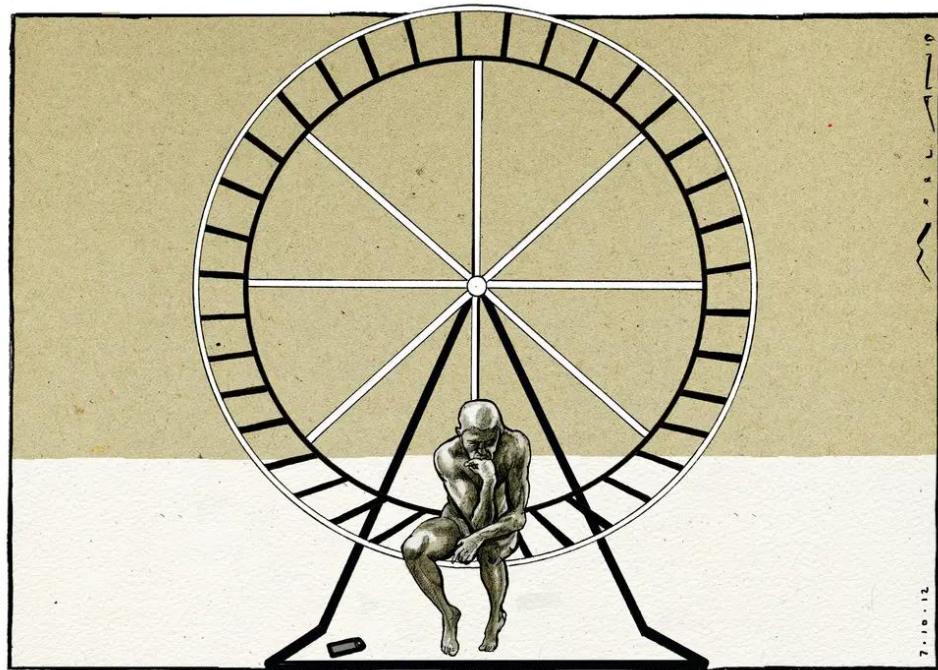
- Øversettere av den nye læreplanreformen til eget og skolenes arbeid
- Utforskende
- Relevant kompetanse fra utdanning
- Reformen oppleves som meningsfull
- Samarbeidende profesjonalitet
- Topp-ned

# Passasjerer i utviklingsarbeid

- Mange ovenfra-og-ned skoleutviklingsprosjekter
- Lærerne er kritiske til prosjektene og de oppleves som meningsløse.
- Passiv deltakelse og kunstig kollegialitet.
- Mye topp-ned utvikling
- Skoleutvikling fatigue



# Akselerasjon av sosialt liv



[Home](#) > [Journal of Educational Change](#) > [Article](#)

## Early career teachers' beliefs and management of work intensification in Norway and Spain

[Open access](#) | Published: 28 December 2024

Volume 26, pages 291–316, (2025) [Cite this article](#)

✔ You have full access to this [open access](#) article

[Download PDF](#) ↓

[Yngve Antonsen](#) ✉, [Antonio Portela Pruaño](#), [Anna-Maria Stenseth](#) & [Remi Skytterstad](#)

[1472](#) Accesses [1](#) Citation [5](#) Altmetric [1](#) Mention [Explore all metrics](#) →

### Highlights

We study early career teachers' work intensification through the lens of the theory of practice architectures.

We elaborate early career teachers' increased tensions linked to the responsibility in work and tensions linked to relational work.

Work intensification reduces teachers' ability to promote student-active teaching and inclusive teaching.

Early career teachers manage work intensification by 'being less responsible', 'lowered work standards' and detachment to stay in the profession.

# Arbeidsintensivering

- Kvantitative krav i form av volum eller hastighet på arbeidsmengden.
- Kvalitative krav – emosjonelle eller mentale belastninger eller kompleksiteter knyttet til arbeid, eksemplifisert som sosiale eller relasjonelle krav (Mauno et al., 2023).
- Krav til initiativ, beslutningstaking og til at fagfolk fortsetter sin læring og utvikling (Creagh et al., 2023).
- Vær oppdatert på forskning for undervisning (Koski et al., 2023).

# Individuelle nivå

## Ytringer:

- «overarbeidet», «overveldet», «utbrent» eller «frustrert».
- Mye å gjøre, men arbeidet for utfordrende og komplekst.

## Handlinger:

- Utvidede oppgaver knyttet til aktivitetsorientert undervisning, rapportering og andre krav til alle studenter (N)
- Mangfold blant mange elever og foreldre, varierte klasser
- utviklingsprosjekter

## Relasjoner:

- Utfordringer med relasjoner av elever og foreldre (kontaktlærerrollen/sosiale media)
- Kommunikasjon og samarbeid mellom kolleger.

# Arrangementer

- Politiske krav om aktiv og kreativ læring/undervisning for alle elever +
- Krav om inkluderende utdanning?
- Utdanning (generelt) og læreryrket (spesielt) er undervurdert i skolemiljøet (S)
- Rapportering og dokumentasjon av alle elever
- Forskrifter
- Tester

# Styring gjennom problematisering

En øvelse i å tenke annerledes



# Et språk for å snakke om «problematisering»

- Policy og praksis gjør noen problemer og løsninger selvfølgelige
- Styrer ved å problematisere *hva* og *hvem* som trenger tiltak, og *hvordan*
- Å endre måten man problematiserer på, endrer løsningene som er tenkelige, endrer måten man tenker om personene løsningene er siktet på, og endrer måte personene tenker om seg selv

# Hvorfor bry seg om dette?

- Noen fortellinger tas for gitt
- Slike fortellinger skaper visse problemer, og former visse løsninger
- Jeg er interessert i antakelsene visse logikker hviler på, hva de innrømmer, og hva de gjør

# Tre artikler – tre nivåer

## I. Policy (macro)

- Retorikk: nyutdannede lærere som bidragsytere. Løsningene: «mangelfulle» nyutdannede lærere

## II. Oversettelser og forhandlinger (meso)

- Ulike oversettelser, ulike realiteter

## III. Praksis (micro)

- Nye begynnelser eller «overleverer»

# To (enkle) måter å problematisere nyutdannede lærere på

- Mangler
  - Hva mangler de for at overgangen skal være en suksess?
- Muligheter
  - Hvordan brukes mulighetene de representerer for at overgangen skal være en suksess?
- Hver skaper bestemte forventninger, posisjoner og løsninger

# Hva står på spill

- «Induction» fungerer som en problematiserende styringsteknologi – ikke bare støtte og utvikling
- Når «induction» problematiseres som løsningen på utfordringer i yrket, blir nyutdannede lærere ofte problemet (lærerne mangler noe)
- Innenfor en mangeldiskurs, risikerer vi å forme nyutdannede lærere som må «fikses» for å «overleve»
  - Slik skaper man problemet man forsøker å løse

# En rød tråd

Forsøk på å «fikse» læreryrket rettet mot inngangspunktene (utdanningen, «induction», osv.), kan svekke yrket innenfra.

To ting risikerer vi:

1. Disse institusjonene og praksisene mister, sakte men sikkert, sine egne formål og integritet – Theseus' skip?
2. Samtidig skjules de reelle, strukturelle problemene som undergraver yrket – Trojansk hest?

# STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra utdanning til yrke. Å bli en profesjonell lærer

<https://www.usn.no/step>



# ***Nyutdannedes profesjonelle utvikling: Profesjonsfaglig veiledning og gjensidig læring i profesjonsfelleskapet***

Janne Madsen, Eva Bjerkholt , Tonje H. Brokke og Marit Ulvik

- Lærerutdanning er førstevalget for nesten 90%
- Over 90% ønsket kvalifisert veiledning de to første årene
- Forberedt på at det blir krevende/må jobbe mye det første året
- Ser fram til arbeidet med entusiasme og glød
- Breder forståelse for yrket
- Viktig: Samarbeidet med kolleger, kvalitetssikret veiledning og forståelsesfulle ledere

# Avgangsstudenter – til ettertanke

- Læreryrket snakkes ned
- Læreryrket læres primært i praksis
- Lærer mye gjennom vikaroppdrag
- Fokus på mangler, mindre på hva de kan tilføre

# Veiledere

(Ulvik, Bjerkholt & Madsen, 2025)

- Masterkompetansen har liten plass i veiledningen
  - Profesjonsfaglig veiledning for lite prioritert
  - Veiledning for mye fokus på manglende erfaringer
  - Spenning mellom veileder – ledelse og kollegium
- 
- Potensialet i masterkompetansen ikke fullt utnyttet
  - Spenningene veilederne opplever synliggjøre mulighet for å utvikling
  - Forskjell på veiledning med og uten veiledningsfaglig kompetanse

# Fra kollegers perspektiv

- Profesjonsutvikling i fagfellesskap
- Profesjonsfaglige veiledningsordninger
- Gjensidig læring

=> skape muligheter for inkludering og utvikling

# Nyutdannedes utvikling i profesjonsfellesskap

Funn:

- Stor forskjell på fellesskapene fra skole til skole
  - Open minded holdning
  - Trygghet
  - Anerkjennelse av kompetanse
- Tid til samarbeidet (opplevelse)
- Mindre stress

Dagligdagen, hvordan løse problemene i løpet av dagen, å få tid til alt ..

Det er viktig å være del av et team

=> Fagfellesskap må eksistere for at NQTs kan inngå aktivt i dem.

\*note om bruken av begrepet profesjonsfellesskap

# Profesjonsfaglige veiledningsordninger

- Tre nivå
- Kommunale fellesarrangement
- Veiledning på hver skole, også et kommunalt ansvar
- Samtale, faglig refleksjon, gode råd, med mer: Uformell daglig veiledning fra/mellom kolleger

## Funn:

- Stor forskjell fra kommune til kommune og fra skole til skole, både i organisering og innhold av profesjonsfaglig veiledning
  - Kollegene vet lite om kommunal profesjonsfaglig veiledningsordning
- => NQTs strever med å kople innholdet i de kommunal fellesarrangement direkte til skolebasert veiledning og daglige utfordringer, sammenhengen er ikke tydelig.

# Gjensidig læring i profesjonsfellesskap

Rammebetingelse: Hvis det eksisterer profesjonsfellesskap og både NQTs og lærere inngår aktivt, så er det grunnlag for å lære av hverandre og utvikle skolen og profesjonen videre.

Funn:

Gjensidig læring oppstår ikke av seg selv:

- Kunnskapen er til stede
- Ledere må legge til rette for inkludering og anerkjennelse
- NQTs trenger støtte (nye og usikre)
  - hvordan de kan forholde seg
  - hva som forventes av dem

Nyutdannede ser på seg selv som **kompetente** når det gjelder faglig kompetanse og forskningskompetanse

Studentene **ønsker** å bidra med sin kompetanse i profesjonsfellesskapene.

De nyutdannede erfarer at det er **relativt få situasjoner** der **deres kompetanse framheves og brukes** i profesjonsfellesskap og samarbeidssituasjoner på skolen.

De nyutdannedes **akademiske kompetanse** blir i liten grad **gjort kjent**, belyst eller **reflektert over** i profesjonsfellesskapene.

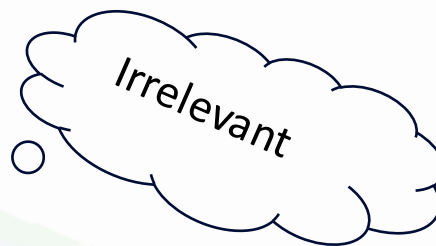
Det er en tydelig sammenheng mellom **opplevelse av å bli anerkjent** og det at de nyutdannedes kompetanse gis betydning i fellesskapet.

(Gulbrandsen, 2024; Khenriksen, 2024, Madsen & Bjerkholt, 2025a, 2025b)

# Mulighetsrom for de nyutdannede I

Funn:

- Kollegene vet lite om den nyeste grunnskolelærer-utdanningen (master), men dømmer den hardt
- ⇒ Økt satsing på partnerskap mellom praksisfeltet og lærerutdanningsinstitusjonene
- ⇒ Fokus på den kompetansen de nyutdannede har og mulighetene det skaper for kvalitetsutvikling i skolen



Funn:

- Både veiledere, kolleger og nyutdannede gir uttrykk for at veiledning må kompensere for mangler i utdanningen
- ⇒ Samarbeidet baseres på et mangelperspektiv

# Mulighetsrom for de nyutdannede II

Funn:

- Skolefaglige ansvarlige og rektorer har stor betydning for om mulighetene skapes og utnyttes
- Noen nyutdannede opplever at ledelsen nedprioriterer profesjonsfaglig veiledning

⇒ Ikke data som viser om rammevilkårene for å drive god veiledning er gode nok, men data som viser at man velger mellom «refleksjon» og «brannslukking»?

Funn:

- Funn i Relemast og i STEP er ganske ulike

⇒ Forskjell på prosjekt/pilot og ny reform for alle? Kan man følge opp reformene tettere og øke sammenhengen mellom intensjoner og gjennomføring?

# Skoleleder/Rektor

- Nye lære dyp faglig kompetanse innen fag vurderes som ressurs.
  - Nye lærere faglig trygge, har didaktisk kompetanse og gode formidlere
  - Nye lærere ivrige etter å prøve nye måter å undervise
  - Skoleledernes meninger om masteroppgave er delt.
  - Lite kunnskap om masterkompetansen
  - Benytte nye læreres i kompetanseheving av personalet.
- (Gulbrandsen, 2024)

Vi ser den der forskerspiren og den nysgjerrigheten hos dem når de er nye. [...] de er særdeles reflekterte [...] det er den forskning, altså den utforskende tilnærmingen de har hatt i studietiden.

[...]mange som har fått en ganske så stor overraskelse, hvor mye du skal forholde seg, både i forhold til foreldre, [...] foreldresamarbeid som kan være litt utfordrende [...].

# Skoleleder/Rektor

- Opptatt av både ressurser de nyutdannede har, men også om mangler i lærerutdanningene
- Beskriver hvordan kompetanse benyttes som ressurs i kompetanseheving av personalet og i utviklingsarbeidet på skolen.
- De nyutdannede trenger mer relasjonskompetanse i møte med elevmangfoldet

(Gulbrandsen, 2024)

Skolelederne uttrykker at det er en utfordring dersom nye læreres fagområde er for snevert, i tillegg til at fagkombinasjonene ofte ikke stemmer overens med den kompetansen skolene etterspør.

# Kommune (skolefaglig ansvarlig)

...er opptatt av å skape gode overgangs- og veiledningsordninger i sine kommuner som et ledd i nyutdannedes utvikling til selvstendige og autonome profesjonsutøvere med tro på seg selv og egen kompetanse.

... har innsikt i den femårige masterbaserte grunnskolelærerutdanninga, men er litt usikre på hvordan den nye forskningskompetansen de nyutdannede bringer inn til profesjonsfellesskapet kan brukes.

...er opptatt av kompetansen de nyutdannede har med seg, og sin rolle som tilrettelegger for hvordan nyutdannedes læring og kompetanse utvikles og benyttes (Brokke, 2024).

«Vi trenger nok en runde i skoleledergruppa hos oss for å kartlegge hvem vi nå har foran oss, hvordan kan vi bruke dem, hvordan kan vi styrke hverandre i profesjonsfellesskapet med de som kommer nå med en annen kompetanse?»

«...en erfaren, klok veileder, helst med formell veiledningskompetanse, kan bidra både med praktiske, gode råd [...] at det kan være bindeleddet, kanskje, og dette her med å komme i et godt team [...] ...den synergien med de ulike elementene her, som til sammen har stor betydning [...] det å være i et godt team der alle respekterer hverandre, og [...] at den nyutdannede og blir sett på som en ressurs. Det tror jeg er viktig.»

# De skolefaglige representantenes erfaringer med og forventninger til de nyutdannedes kompetanse

«...det **faglige har de på plass**.... en dreining, fra at de trenger mer faglig utvikling..... det har noe med at det er master, ja, .... de har en **større faglig fordypning**, så det er ikke det som er utfordringen lenger....

«Det er det **relasjonelle**, og det å mestre det **mellommenneskelige**, og når **atferd utfordrer** oss, både fra elevene, kollegaene og foreldrene.» (Brokke, 2024)

# Muligheter de nyutdannedes kompetanse gir for kvalitetsutvikling i skolen

«Vi har drøftet det mye. I år, så har omtrent alle nyutdannede fått master. Det stiller høyere krav til oss. For når vi har samlinger med de nyutdannede, hva presenteres og hvordan presenteres det, er det forankret i teori og forskning? Men de er også **mer mottakelige for litt mer teori og forskning**. Så vi har endret litt retning, nå i år, og skal evaluere den nå i mai. Så da blir det sikkert enda mer endringer.»

(Brokke, 2024)

# Referanser

- Brokke, T.H. (2024). *Nyutdannede lærere fra ny femårig grunnskolelærerutdanning: Skoleeiers syn på og tilrettelegging for veiledning som del av den nyutdannedes profesjonsutvikling*. [mastergradsavhandling]. Universitetet i Sørøst-Norge.
- Brokke, T.H. (2025). Skoleeiers refleksjoner rundt oppfølging, veiledning og bruk av kompetanse. <https://www.ks.no/fagomrader/forskning-og-utvikling-fou/masterstipend-ved--ks/skoleeieres-refleksjoner-rundt-oppfolging-veiledning-og-bruk-av-kompetanse/>
- Khenriksen, E. (2024). *Du er kompetent! En studie om bruk og anerkjennelse av kompetansen til nyutdannede lærere med femårig masterutdanning*. [mastergradsavhandling] Universitetet i Sørøst-Norge
- Madsen, J. & Bjerkholt, E. (2025). Er skolene klare for kompetansen de nyutdannede lærerne fra den masterbaserte lærerutdanningen har? <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4389>
- Madsen, J. & Bjerkholt, E. (2025). Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfelleskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende?. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning (Kap. 10, s. 185–204)*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch10>
- Madsen, J., Caglar, Ø., Ulvik, M., Antonsen, Y., Kelchtermans, G. (I review). Colleagues' Positioning of Newly Qualified Teachers with a Master's degree.
- Mausehagen, S. & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget
- Mork, M., Sandsmark, J., Kristiansen, M., Gallavara, G., Havre, S. (2024) Hva er det med læreryrket som gjør at nyutdannede lærere trenger veiledning? *Utdanningsnytt* 22.02.2024
- Olsen, K.-R., & Bjerkholt, E. (2025). Veiledningsordninger for nyutdannede lærere i Norge: Fra prosjekt til et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole? I E. Bjerkholt, N. Vasseljen, A.K. Dahl, G. S. Steinnes, & T. H. Brokke *Veiledning for Individuell og Kollektiv Profesjonsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Olsen, K. R., Wedde, E., Antonsen, Y., Bjerkholt, E., Brokke, T. H., Gallavara, G., Gilberg, H.; Havre, S.; Hjordemaal, F. R.; Jakhelln, R.; Madsen, J.; Sandsmark, J.; Stenseth, A.-M. (2022). Lærerstudenters forventninger til arbeidet som profesjonelle lærere i skolen: Resultater fra en spørreundersøkelse i regi av NFR-prosjektet STEP: Partnerskap for bærekraftig overgang fra lærerutdanning til yrke. *Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge nr. 105*. <https://hdl.handle.net/11250/3028158>
- Shanks, R., Attard Tonna, M., Krøjgaard, F., Paaske, K., Robson, D., & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*. 48(5), 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Ulvik, M., Bjerkholt, E. & Madsen, J. (2025). Fra lærerstudent til lærer i skolen – et veilederperspektiv. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4392>
- Ulvik, M., Kvam, E. K., & Eide, L. (2024). Den erfarne nybegynneren og veiledning. Kap. 10, (239-260). I E. K. Kvam, D. Roness, M. Ulvik, I. Helleve & K. Smith (Red.). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen*. Fagbokforlaget

# Likeverdighet i et partnerskap

Jorun Sandsmark (KS), Gunn Gallavara (Utdanningsforbundet)



# Fra søknaden til Forskningsrådet

“STEP’s excellence lies in bringing together researchers in teacher education and the main stakeholders nationally in order to influence on further developing the national framework for mentoring beginning teachers. The novelty of STEP is the unique collaboration between researchers and stakeholders, the combination of research- and experienced based knowledge and the knowledge of policymaking in Norway and internationally.“

# Innganger og problemstillinger: The unique collaboration

Forskningsspørsmål i artikkel under arbeid:

*What are the challenges regarding equity between researchers and non-researchers in the RPP STEP?*

# Er STEP et research-practice-partnership (RPP)?

- Definition: Long-term collaborations where researchers and practitioners jointly address societal challenges (Coburn & Penuel, 2016).
- Goals: Improve research, practice, policy, and promote social justice (Farrell et al., 2022; Vetter et al., 2022)
- **Likeverd** er sentralt i forskning-praksis-partnerskap (RPP) ettersom det er i tråd med utdanningens formål, og adresserer makt, rettferdighet, kultur og identitet (Penuel et al., 2025).
- **Likeverd** kan fremmes av en felles visjon og partnerskapsmål i RPP (Henrick et al., 2019).
- **Likeverd** påvirker planlegging, ansvar, aktiviteter, makt og kommunikasjon innenfor RPP (Denner et al., 2019)

# Hvordan ser likeverdighet ut i praksis?

- For å forstå og praktisere likeverd, kreves dialog og bevissthet.  
F.eks.:
  - Hvem bør lede arbeidspakker?
  - Hvordan kan vi organisere arbeidspakker knyttet til forskning og politikk?
  - Kan forskere skrive artikler og bidra til politikk uten partnere på vegne av STEP, og omvendt?
- Ulike organisasjoner – forskjellige mål – forskjellige ressurser.
- Hvordan samarbeide på måter som bruker våre ulike kunnskaper på likeverdige måter?

# Koordinering, samarbeid og transformasjon

## 1. Koordinering

- Tradisjonelle arbeidsdelinger opprettholdes
- Forskere leder prosessen, mens praktikere deltar i spesifikke oppgaver (f.eks. planlegging, gjennomgang av data, medforfatterskap).

## 2. Samarbeid

- Praktikere deltar i de fleste eller alle forskningsaktiviteter.
- Forskere kan fortsatt lede, men praktikere påvirker arbeidet (f.eks. utforming, utarbeidelse av protokoller, gjennomgang av data).
- Reflekterer et skritt mot likeverd gjennom delt beslutningstaking.

## 3. Transformasjon

- Tradisjonelle roller for forskere og praktikere forlates.
- Roller blir fleksible, noe som fremmer dypere rettferdighet og delt eierskap til forskningsprosessen

# Forventninger og kunnskap før oppstart

- Påvirke politikk for å skape et nasjonalt forskningsbasert bærekraftig introduksjonssystem for nye lærere
- Utvikle samarbeid mellom forskere og stakeholders bygd på ulik og likeverdig kunnskap
- Lære av hverandre
- Variert kunnskap og forståelse om hvordan universiteter og medlemsorganisasjoner opererer

# Vi fant: Roller og koordinering/samarbeid

- **Tidlig fase:** Koordinering dominerte, med tradisjonelle roller opprettholdt. Forskere ledet de akademiske arbeiderne; praktikere bidro med praksisbasert innsikt.
- **Senere fase:** Samarbeidet forbedret gjennom delt datainnsamling og -analyse. Praktikerne beriket forskningen med lokale perspektiver.

# Vi fant: Integrering av forskning og politikk i RPP er utfordrende

- For policy arbeid er det nødvendig å definere målgrupper
- Ikke-forskere kan fungere som oversettere eller mellomledd for å koble forskningsfunn til politiske prosesser
- Ikke-forskere kan bidra til mål, forskningsspørsmål og akademisk skriving med verdifulle praksisperspektiver
- Forskere kan undersøke sammenhengen mellom forskning og interessepolitikk innen temaet for samarbeidet
- Forskerne kan tydelig sette forskningen i sammenheng med eget samfunnsmandatet
- Implikasjoner for finansieringsorganer (Forskningsrådet)
  - Finansieringsorganer bør undersøke sine søknadsskjema for å vektlegge likeverd
  - Søknader bør adressere rolleavklaring, konfliktløsning og strategier for delt beslutningstaking i samarbeidsprosjekter

# Vi fant - spenninger

- Hvordan påvirke policy fra et likeverdighetsprosjekt?
  - Forskning – hjemmebane til forskere, mer tid til egen forskning
  - Policy - Interesseorganisasjoner på hjemmebane
  - Krever at forskere er åpne for nye samarbeidskonstellasjoner
  - Formidling: målgrupper og formater – til hvem og på hvilke måter?
  - Organisasjonene må tydelig formidle hvem de er. Hvordan kan man i slike samarbeidsprosjekter jobbe interessepolitisk?

# Praktiske implikasjoner for likeverd i RPP-er

- Ta opp antakelser om mål og roller tidlig for å fremme samarbeid (Farrell et al., 2023).
- Definer likeverd i form av ansvar, aktiviteter, makt og kommunikasjon.
- Regelmessig vurderer avtaler om roller og aktiviteter for å sikre likeverd og måloppnåelse.
- Jevnlig klargjøre roller og sikre at alle partnere føler seg verdsatt (Fam & O'Rourke, 2021).
- Invester tid i å forstå hver partners ekspertise, forventninger og arbeidsmåter for å bygge tillit og samarbeid (Farrell et al., 2022).

# Et eksempel på mulige spenninger som må avklares: Eierskap til resultater

- Hvem eier resultatene i forhold til format og målgrupper?
- Hvordan nå andre målgrupper?
- Hvordan få kommunesektoren/skoler til å få eierskap til kunnskapen?
- Forskjell på partnerne: forskningsartikler er en egen sjanger og tar lang tid. STEP har også andre målgrupper og mål. Hvordan kan vi formidle annerledes?

# Drøftingshjelp – nyutdannede læreres forventninger. For eksempel:

Funn:

- De nyutdannede lærerne ser generelt fram til yrkesstart med forventning og spenning
- De nyutdannede lærerne føler seg godt forberedt til å undervise i sine fordypningsfag.
- Mange er usikre på om de er tilstrekkelig rustet for bredden og kompleksiteten i arbeidsoppgavene og utfordringene de forventer å møte.

- *Hvordan kan vi møte nyutdannede læreres forventninger slik at yrkesstart blir en positiv opplevelse som bidrar til at de blir og utvikler seg i yrket?*
- *Hvilke muligheter har skolen til å organisere undervisningen i forhold til den nyutdannede lærerens fordypningsfag?*
- *Hvordan kan vi bidra med støtte til nyutdannede lærere i møte med foresatte (enkeltsaker, kontinuerlige utfordringer, foreldre, elever osv.)?*

# Drøftingshjelp – nyutdannede læreres forventninger. For eksempel:

Funn:

- De nyutdannede lærerne ser generelt fram til yrkesstart med forventning og spenning
- De nyutdannede lærerne føler seg godt forberedt til å undervise i sine fordypningsfag.
- Mange er usikre på om de er tilstrekkelig rustet for bredden og kompleksiteten i arbeidsoppgavene og utfordringene de forventer å møte.

- *Hvordan kan vi møte nyutdannede læreres forventninger slik at yrkesstart blir en positiv opplevelse som bidrar til at de blir og utvikler seg i yrket?*
- *Hvilke muligheter har skolen til å organisere undervisningen i forhold til den nyutdannede lærerens fordypningsfag?*
- *Hvordan kan vi bidra med støtte til nyutdannede lærere i møte med foresatte (enkeltsaker, kontinuerlige utfordringer, foreldre, elever osv.)?*