

ARTIKKEL 3.2

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

Line Mastad, Monika Øgård, Eva Haldammen og Eivind Aarli
Universitetet i Agder

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

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

Innledning

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

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

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

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

Skolebasert veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet

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

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

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

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

Problemstilling

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

Kunnskapsgrunnlag

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Metode

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

Datagrunnlag og analyse

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

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

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

Tabell 1. Metode, utvalg og analyse

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

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

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

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

Tabell 2. Analysearbeidets seks faser

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

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

Forskningsetiske implikasjoner og forskerroller

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

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

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

Tabell 3. Eksempel på utvikling av tema fra koder

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

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

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

Resultater

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

Profesjonsutvikling

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Betydning for utvikling som lærerutdannere

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Diskusjon

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Avslutning

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

Forfatterbiografier

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

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

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

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

Referanser

- Alvesson, M. & Sköldberg, K. (2017). *Reflexive methodology new vistas for qualitative research* (3. utg.). SAGE Publications Ltd.
- Amdal, I. I. & Mastad, L. B. T. (2022). Forståelsen av lærerutdannerrollen blant skolebaserte lærerutdannere i Norge. *Acta Didactica Norden*, 16(1). <https://doi.org/10.5617/adno.9154>
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bolam, R., Stoll, L. & Greenwood, A. (2007). The involvement of support staff in professional learning communities. I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas* (s. 17–29). Open University Press.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: a practical guide*. SAGE.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder: Empiri og teoriutvikling*. Gyldendal akademisk.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications.
- De Jong, L., Jacobiene, M. & Admiral, W. (2022). School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 112, 2022, 101927.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Elstad, E., Helstad, K. & Mausestaden, S. (2014). Profesjonsutvikling i skolen. I E. Elstad & K. Helstad (Red.), *Profesjonsutvikling i skolen* (s. 17–38). Universitetsforlaget.
- Emstad, A. B. & Sandvik, L. V. (2020). School–university collaboration for facilitating in-service teacher training as a part of school-based professional development. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7934>
- Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13. (2013). *Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13*. (FOR-2013-03-18-288). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2013-03-18-288>
- Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10. (2016). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10*. (FOR-2016-06-07-861). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2016-06-07-861>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Handal, G & Lauvås, P. (1983) *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen.
- Helle, L. (2002). Rom for handling. Skoleutvikling i et helhetssperspektiv. Universitetsforlaget.
- Holm, Ø. N., Helle, M., Kavli, H., Råholt, M. G. & Ødegård, K. S. (2015). *Evalueringsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. (Delrapport 1310000258). Rambøll Management Consulting.
- Hoie, M. (2001). Om å forske i sin egen eller i andres praksis. *Nordisk pedagogik*, 21(4), 263–277.
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet: En dialektisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktoravhandling, Universitetet i Agder]. <http://hdl.handle.net/11250/2404613>
- Kunnskapsdepartementet. (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kunnskapsdepartementet. (2017b). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>

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