

«Det er en fremmed tanke å skulle ha studentene for seg selv» – om veilederteam i lærerutdanningenes praksisstudium

Mette Hvalby*, Jorunn Thortveit

Institutt for grunnskolelærerutdanning, idrett og spesialpedagogikk, Universitetet i Stavanger, Norge

* Korrespondanse: mette.hvalby@uis.no

Sammendrag

Praksisveiledning i lærerutdanningene er en oppgave som ofte ivaretas av den enkelte praksislærer, og tidligere forskning viser store variasjoner i veiledningskvalitet, oppfølging og læringsutbytte for studentene. Denne studien omhandler en veiledningspraksis med etablering av veilederteam på en skole der majoriteten av lærerne er kvalifiserte praksislærere. Termen veilederteam viser her til at flere praksislærere tar felles ansvar for oppgavene knyttet til en og samme studentgruppe. Hensikten med studien er å belyse hvordan studenter og praksislærere erfarer denne organiseringen, og hvordan begge gruppene knytter erfaringene til egen læring og utvikling. Studien er en sosiokulturelt forankret casestudie med data basert på intervjuer med tre veilederteam og deres studentgrupper gjennom en praksisperiode. Funnene indikerer en begynnende kollektiv veilederpraksis bygget på en eksisterende samarbeidskultur, støttet av koreograferte læringsmøter som strukturerende ressurs.

Nøkkelord: praksisveiledning; praksisfellesskap; koreograferte læringsmøter

Abstract

Supervision in practicum in teacher education is a task that is often taken care of by the individual supervisor, and previous research shows large variations in quality of supervision, follow-up and learning outcomes for the students. The present study deals with the establishment of supervising teams at a school where most teachers are certified supervisors. The term supervisory team refers to the fact that several practice teachers take joint responsibility for the tasks related to the same student group. The study highlights how students and practice teachers experience this organization, and how both groups link their experiences to learning and development. The study is socioculturally anchored with data based on interviews with three supervisor teams and their student groups throughout one period of practicum. The findings indicate an incipient collective tutoring practice built on an existing collaborative culture, supported by choreographed learning meetings as a structuring resource.

Published: 31.03.2022

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2022 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3465>

Keywords: practicum; supervision; communities of practice

Introduksjon

Praksisstudiet er forankret i forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2016) og består av minst 110 dager veiledet, vurdert og variert praksisopplæring. Et premiss for opplæringen er at utdannede praksislærere skal støtte og utfordre studentene i deres læring og utvikling, samtidig som de skal kunne reflektere over sin egen veilederrolle som en del av skolens organisasjonsutvikling. Veilederfunksjonen i lærerutdanningenes praksisstudium er ofte et individuelt anliggende, og mange av praksislærerne kjenner seg eneansvarlige for skolens praksisopplæring uten faglig støtte fra kollegaer eller ledelse (Heggen & Thorsen, 2015; Munthe & Ohnstad, 2008). Andre studier påpeker en form for privatisering av praksislærerutdanningene, der skoleledelsen støtter at lærere tar veilederutdanning for sin egen utvikling, ikke nødvendigvis for at det gagnar skolen som organisasjon (Ulvik & Sunde, 2013).

Lærerutdanningene er profesjonsutdanninger og læreryrket er en profesjon med eget kunnskapsgrunnlag og etisk ansvar (Bjerkholt, 2017, s.226). Veiledning er et redskap for kvalifisering i lærerutdanningene, og omfatter studenter gjennom grunnutdanningen. Både for nyutdannede og i den fortsatte yrkesutøvelsen blir veiledning et viktig element (Smith, 2016).

Ulike veiledningspraksiser av nye lærere identifiseres i en metastudie (Kemmis et al., 2014), der en av hovedtilnærmingene er *collaborative self-development*, som omhandler hvilke muligheter nye lærere har til å diskutere sin egen praksis i trygge rammer. Disse veiledergruppene består av kollegaer, som støtter hverandre i felles læring og utvikling. Et annet eksempel på gruppeveiledning satt i system er den finske Peer-Group Mentoring-modellen, som består av både nye og mer erfarne lærere som deler erfaringer, reflekterer og lærer sammen (Heikkinen et al., 2020). Et premiss i en slik veilederpraksis er tilrettelegging, der rammefaktorer som omfatter veiledningens omfang og kvalitet, prioriteres av skoleledelsen (Rambøll, 2021).

Utvikling av fagfellesskap for praksislærere inngår i målbildet i strategien Lærerutdanning 2025 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s.14). En kollektiv bevissthet om veiledning er en viktig forutsetning for utvikling av slike faglige fellesskap. Ulike studier peker på tendenser til et vedvarende behov for fellesskap blant praksislærere, der kunnskap og refleksjon kan deles (Hansen, 2020; Heggen & Thorsen, 2015; Nilssen, 2014; Ulvik et al., 2018).

Lærerstudenter erfarer varierende veiledningskvalitet i praksisstudiet (Andreasen & Høigaard, 2017), og et aspekt som påpekes er manglende samarbeid mellom partene. Interaksjon i veiledningsforholdet som preges av studentenes medvirkning og aktive deltakelse kan bidra til å styrke veiledningskvaliteten. Det er imidlertid behov for mer forskning om samarbeid mellom studenter og praksislærere (Munthe et al., 2020).

Denne casestudien tar utgangspunkt i en ny ordning for praksisveiledning som ble prøvd ut på en universitetsskole høsten 2020. Institusjonen vår har inngått et partnerskap med denne skolen, der formålet er å utvikle praksisopplæringen og å samarbeide om kvalitet i lærerutdanningene. Majoriteten av lærerne og ledelsen gjennomførte året før en skolebasert praksislærerutdanning. Noen av lærerne hadde praksislærerutdanning fra før, og disse erfarne praksislærerne gikk i løpet av utdanningen inn i nye roller som skoleveiledere. Dette innebar at de fungerte som ressurspersoner for kollegaer i planlegging og veiledning. Den nye veilederordningen er basert på en forlengelse av denne tankegangen, hvor nye og mer erfarne praksislærere danner veilederteam. Disse teamene, som består av praksislærere på hvert trinn, har felles ansvar for veiledning av hver sin studentgruppe.

Studiens formål er å analysere ansatser til ny veiledningspraksis gjennom praksislæreres og lærerstudenters beskrivelser av egne erfaringer med denne måten å organisere veiledning på. Studien har også til hensikt å undersøke hvordan informantene knytter disse erfaringene til sin egen læring og utvikling. Basert på analyser av semistrukturerte fokusgruppeintervjuer av lærerstudenter og

praksislærere drøftes følgende problemstilling: Hvordan kan bruk av veilederteam styrke læring og utvikling for studenter og veiledere?

I det følgende redegjøres det for begrepsbruk og teoretisk rammeverk. Deretter presenteres metode, analyse og funn. Den innledende teorien brukes for å diskutere funnene, og studien avrundes med en oppsummering og tanker om videre forskning.

Begrepsavklaring

Gruppeveiledning

Veiledning som fenomen har et mangfold av tilnærminger og er et komplekst landskap å navigere i (Bjørndal, 2011; Mathisen & Bjørndal, 2007). Veiledning er basert på kunnskapsgrunnlag fra ulike fagfelt, og vi tar utgangspunkt i en forståelse av veiledning som systemisk, der deltakerne er en del av et sosialt system der sirkularitet, relasjoner og helhet vektlegges (Gjems, 2007; Skagen, 2004; Ulleberg, 2014). Hvert individ berører helheten og blir selv berørt av denne helheten. Det er en gjensidig påvirkning mellom aktørene i form av relasjon og kommunikasjon, der sammenhengen mellom ulike situasjoner og måten de påvirker hverandre på, er sentralt. Veiledning er også et redskap for læring og en arena for distribuering av kunnskaper, erfaringer og etiske vurderinger (Bjerkholt, 2017, s. 227).

Gjennom kommunikasjon med andre kan vi forstå oss selv, og Bakhtin (1984) hevder at denne forståelsen blir etablert gjennom dialogisk samhandling. Sosiokulturell og dialogfilosofisk tilnærming anser læringsfellesskapet som en arena for å konstruere kunnskap (Worum, 2014). I gruppeveiledning drøftes en sak eller situasjon ved at hver enkelt deltaker forteller hvordan de ser på saken fra sitt perspektiv, og gjennom aktiv deltakelse ved å støtte og utfordre i dialogen kan kunnskap og forståelse utvikles. Worum (2014) hevder også at deltakerne i kraft av undersøkende samtaler kan styrke den kollektive kompetansen og bidra til hverandres kompetanseutvikling gjennom veiledningen. Dette støttes av Huizing (2012) og Geeraerts et al., (2015), som påpeker at gruppeveiledning gir muligheter for et større læringspotensial. Gjennom å begrunne sine egne handlinger i erfaringer og teori og belyse disse gjennom andres deltakelse i veiledningen, kan veiledningen bidra til endringer og utvikling i holdninger og handlinger, både individuelt og kollektivt. Gruppeveiledning kan dermed betraktes som en læringsarena som er forankret i sosiokulturelle perspektiver på læring og dialog, der formålet er kompetanseutvikling for deltakerne (Lauvås et al., 2016).

Veilederteam

I skolen brukes begrepet team tradisjonelt om grupper av kollegaer som løser oppgaver knyttet til lærerarbeid. Å sette lærere sammen i team kan føre til utvikling, men teamet i seg selv leder ikke nødvendigvis til refleksjon og læring (Nielsen, 2008). I denne studien forstås veilederteam som et fagmiljø av praksislærere, med klare og tydelige rolleforståelser. Huizing (2012) identifiserer ulike kategorier av gruppeveiledning, der kategorien *many-to-many* består av et veilederteam med to eller flere faste veiledere som deltar i gruppen, og det er denne formen som benyttes i denne studien.

Koreograferte læringsmøter

Koreograferte læringsmøter er et redskap for læring og utvikling som benyttes i praksislærerutdanningene ved vår institusjon. Det er en strukturert møteform mellom studenter og veileder(e) som kommer i tillegg til den kontinuerlige før- og etterveiledningen. Studentene meldte inn temaer og problemstillinger de ønsket å snakke om, og veilederteamet utarbeidet en koreografi (en bevegelig plan), der de stilte didaktiske spørsmål for å avklare hva studentene etterspurte. I tillegg brakte teamet inn andre perspektiver i koreografien for å belyse tematikken fra flere sider. Deretter fikk studentene denne tilbakemeldingen slik at de kunne gjøre videre forberedelser til møtet. Konteksten og veilederteamets tolkninger ga implikasjoner for både studentenes og veiledernes roller i det påfølgende læringsmøtet. Ifølge Hanssen og Østrem (2013) er det nødvendig at alle deltakerne er klar over møtets

hensikt og hvem som skal bidra med hva i gjennomføringen. Samtlige deltakere er nødt til å forberede seg, og forutsigbarheten i dette kan skape trygghet og styrke mulighetene for å delta i samtalen. Målet er at strukturen i samtalen og refleksjonen virker utviklende for alle. Imidlertid er det ingen garanti for at ikke enkelte deltakere kan erfare den samme strukturen som hemmende, for eksempel i form av begrensninger og forpliktelser i forhold til det som allerede er planlagt (Hansen, 2020). Følgelig blir det veilederteamets oppgave å gi rom for bevegelse, spontanitet og tilstedeværelse i samtalen når læringsmøtet er i gang.

Teoretisk rammeverk

Overordnet del i LK20 løfter frem betydningen av læringsfellesskap for å videreutvikle skolen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette omhandler refleksjon over verdivalg og utviklingsbehov, der teori, praksis og etiske vurderinger legges til grunn. Begrepet praksisfellesskap anvendes om læringsarenaer blant kollegaer som gir grunnlag for utvikling av identitet og læring (Wenger, 1998). Identitetsdanningen knyttes til fellesskap og praksis og er både individuell og kollektiv. Wenger utdyper tre dimensjoner som belyser praksis og samarbeidende fellesskap: gjensidig engasjement, felles virksomhet og felles repertoar. Gjensidig engasjement dreier seg om tilhørighet i et praksisfellesskap gjennom medlemskap, og et kjennetegn på produktive fellesskap er en stram struktur med rom for handling. Dette innebærer at praksisfellesskapene ikke automatisk vil være velfungerende, men betinger en bevissthet om hvordan de kan tilrettelegge for delaktighet hos alle gruppemedlemmene. Ifølge Wenger (1998) er felles virksomhet en kontinuerlig prosess, der relasjonene mellom deltakerne er en betegnelse for kollektivt å kunne forhandle om handlinger som kan fremme eller hemme utvikling av praksis. Den tredje dimensjonen er et felles repertoar. Dette repertoaret innebærer en felles forståelse av begreper, handlinger eller redskaper, som medlemmene i fellesskapet imidlertid kan tolke på ulikt vis, og som dermed vil kunne påvirke læring.

Aktørenes bruk av verktøy og modeller kan inngå som en aktiv part i handling og samhandling med andre (Wittek & Bratholm, 2014). Verktøyene vi har tilgjengelig eller blir gjort kjent med, kan fungere som en ressurs med både fysiske og symbolske funksjoner (Säljö, 2006). Et eksempel på en fysisk strukturerende ressurs er det koreograferte læringsmøtet, som har en konkret utforming, et rammeverk og et sett med fremgangsmåter. Samtidig kan det få en symbolsk funksjon, et redskap for tanken, der kunnskap må bearbeides i løpet av prosessen. Hvilken betydning slike prosesser kan få for deltakerne, vil henge sammen med relasjonelle forhold, noe som kommer frem når studentene omtaler sine erfaringer i læringsmøtet.

Tillit og utvikling av relasjoner er fundamentet for all form for samarbeid og utvikling gjennom kollektive prosesser (Hargreaves & Fullan, 2014). Konstruktiv meningsbryting kan best foregå når det er utviklet tillit mellom kollegaer og mellom kollegaer og ledelse. Forankring hos ledelsen er dermed en forutsetning for utvikling av kollektive prosesser.

Et premiss for å være en tydelig deltaker i fellesskapet er tilhørighet, og nykommeren i praksisfellesskapet beveger seg fra å være en perifer legitim deltaker til å bli en fullverdig deltaker (Wenger, 1998). Ulike forhold kan utgjøre barrierer for deltakelse, og i veiledningen kan et eksempel på dette være skjevhet i maktbalansen. Begrepet «legitim perifer» indikerer også asymmetri mellom studenter og praksislærere (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Makt er et premiss i sosiale praksiser (Foucault, 1991), og dette er sentralt i de koreograferte læringsmøtene, der studentene skal være deltakere i et samarbeid. Maktbalansen mellom aktørene i gruppeveiledning er et sentralt moment, der det tradisjonelt ligger en antakelse om at de mer erfarne deltakerne har bredere kunnskap og erfaring (Heikkinen et al., 2020). Imidlertid kan yngre deltakere ha kompetanse på ulike områder som vil være viktige bidrag til felles utforskning av problemstillinger. Maktbalansen vil også påvirkes av om deltakelsen i gruppeveiledningene er obligatorisk eller frivillig.

Veilederteamets kompetanse og erfaring, samt deres mandat til å vurdere og godkjenne studentenes praksis, vil påvirke maktposisjonen. I et dialogperspektiv (Gjems, 2007) kan partene i

veiledningssituasjoner likevel oppleve en viss grad av likeverdighet, da både de nye og de mer erfarne kan bidra med å konstruere forståelse for temaet som bringes inn. I dette perspektivet er komplementære roller et godt utgangspunkt for videreutvikling.

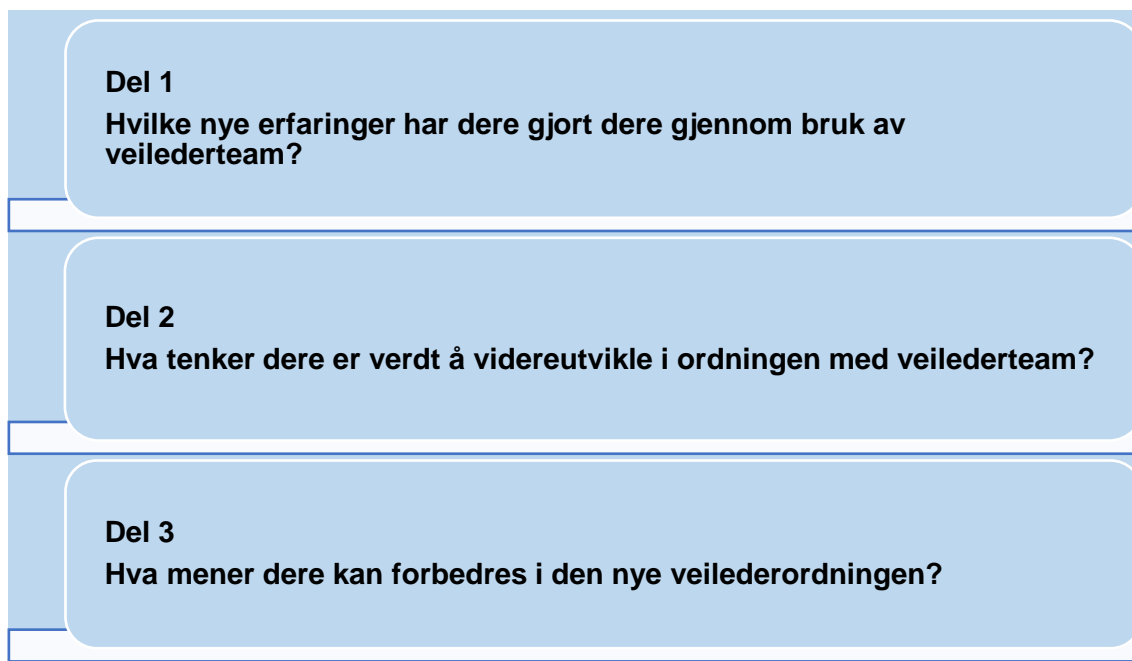
Metode

Denne casestudien har en fenomenologisk tilnærming, som kommer til uttrykk gjennom informantenes erfaringer og ulike perspektiver på bruk av veilederteam som fenomen (Lichtman, 2013). Studien er avgrenset i tid og rom og søker å gi stor plass til deltakernes stemmer. Den kan karakteriseres som et lite dykk inn i en pågående utviklingsprosess, og casestudier er, ifølge Flyvbjerg (2006), formålstjenlig når vi som forskere søker å vite noe om fenomenet, samtidig som det analyseres og reflekteres over. For å øke studiens troverdighet er det nødvendig å gi en detaljert beskrivelse av forskningsprosessen, slik at denne blir mest mulig transparent.

Studiens kontekst er at 17 lærere ved den aktuelle skolen gjennomførte praksislærerutdanning samtidig, mens fem andre lærere allerede var kvalifiserte veiledere. Det ble foretatt en kriteriebasert utvelgelse av informanter, som hadde erfaring med veilederteam som fenomen (Lichtman, 2013). Utvalget besto av tre studentgrupper fra 4. år i grunnskolelærerutdanningen og deres tre veilederteam, i alt 10 studenter og 6 praksislærere. Informantene fikk en kort beskrivelse av studien og ble spurt om de var villige til å delta i forskningsprosjektet, noe alle bekreftet. De fikk et informasjonsskriv modellert etter en mal fra Norsk senter for forskningsdata, der de ble gjort kjent med studiens formål, at det var frivillig å delta, og at alle opplysningene ville bli behandlet i samsvar med personvernregelverket (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 104). Datamaterialet ble anonymisert, og ingen praksislærere eller studenter vil kunne bli identifisert. Universitetsskolen og dens ledelse kan bli gjenkjent, men ikke i stor nok grad til å gjøre enkeltpersoner gjenkjennbare. Samtlige informanter ble gjort kjent med at de har mulighet til å lese gjennom teksten før publisering, og alle samtykket muntlig til deltakelse i studien og ble tilsendt intervjuguiden.

Kvalitativt fokusgruppeintervju ble anvendt som metode for best mulig å svare på problemstillingen: Hvordan kan bruk av veilederteam styrke læring og utvikling for studenter og veiledere? Datainnsamlingen er basert på i alt syv semistrukturerte intervjuer med praksislærere og lærerstudenter mot slutten av praksisstudiet for å få innsikt i deres erfaringer med den nye veilederordningen, samt hvilke endringer de la vekt på. Studentene ble intervjuet i praksisgruppene, som besto av 3–4 studenter, der alle var på samme praksisskole i 7. og 8. semester. Når det gjaldt praksislærerne, ble de intervjuet i det veilederteamet de var deltakere i. Vi valgte å gjennomføre flere fokusgruppeintervjuer med få deltakere fremfor individuelle intervjuer. Hensikten med dette var å gi rom for erfaringsdeling og meningsutveksling, samt å muliggjøre en kalibrering av den enkeltes utsagn med tanke på en felles forståelse (Kvale & Brinkmann, 2015; Leavy, 2014). Begge forskerne deltok i samtlige intervjuer, som alle var berammet til en time, slik at vi kunne veksle mellom en aktiv og en mer lyttende rolle.

Intervjuguiden ble utarbeidet fleksibelt for å følge informantenes fortellinger (Tjora, 2012), og besto av tre ulike deler (se Figur 1).



Figur 1. Intervjuguidens tre deler

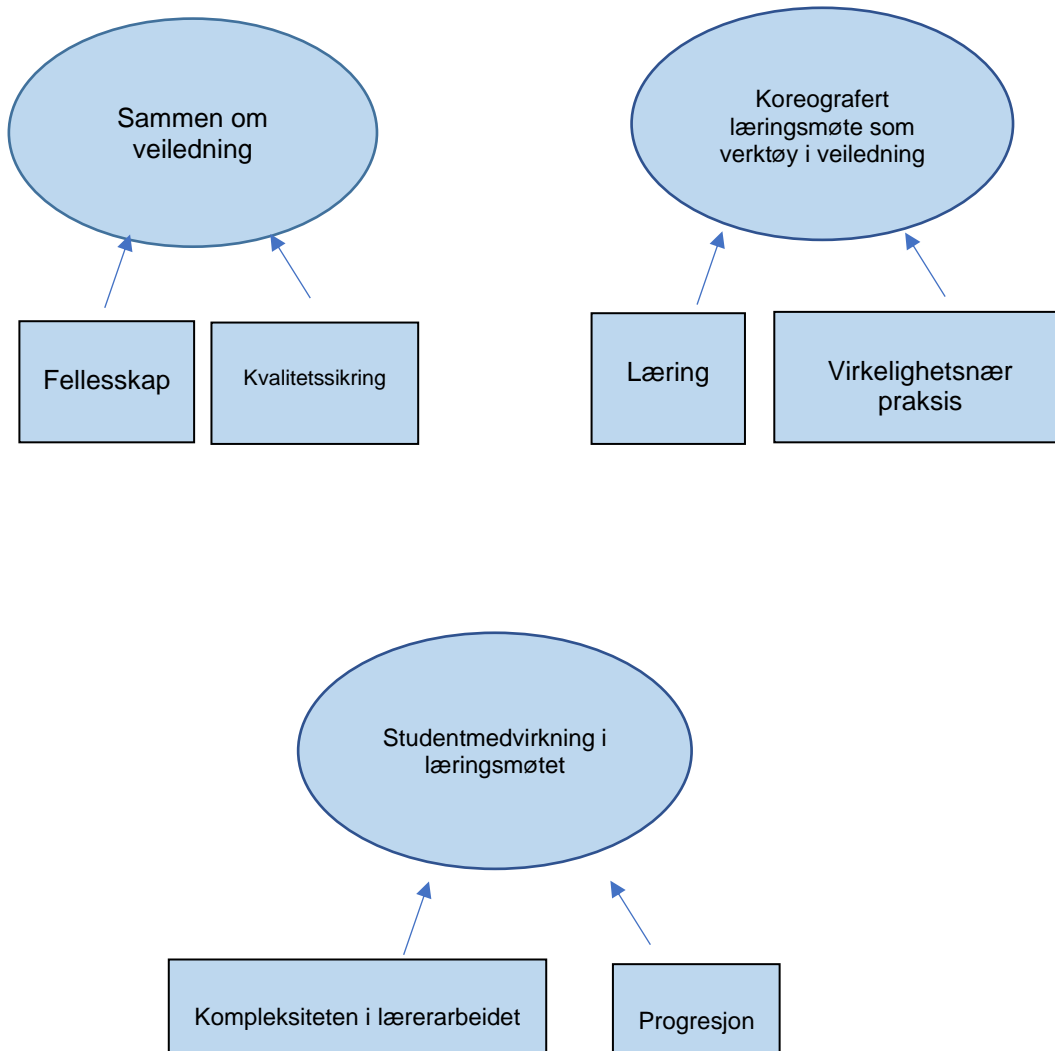
Tematikk som ble belyst i den første fasen, omhandlet nye erfaringer som informantene hadde fått gjennom bruk av veilederteam. Den første delen av intervjuene besto også av spørsmål der informantene kunne kommentere sin egen læring og utvikling. I intervjuets andre fase fikk studentene og praksislærerne spørsmål relatert til den nye veilederordningen, og hva de opplevde som verdt å videreutvikle og gjøre mer av. De fikk også spørsmål om hva de mente kjennetegner et godt veilederteam. Intervjuenes tredje fase inneholdt spørsmål knyttet til mulige forbedringer ved veilederordningen. På denne måten fikk studentene og praksislærerne anledning til å reflektere over veien videre til neste praksisperiode. Til slutt ble studentene oppfordret til å kommentere hvor virkelighetsnær de erfarte semesterets praksisopplæring.

Studiens design er kvalitativ fortolkende og har en induktiv fremgangsmåte (Lichtman, 2013). Den er inspirert av tematisk analyse, som er en sekstrinns prosess (Braun & Clarke, 2006). Innledningen var å bli kjent med datamaterialet, og vi lyttet nøye sammen til alle opptakene før vi fordelte intervjuene mellom oss og transkriberte. *Member checking*, der informantene leste gjennom og kommenterte for å styrke studiens troverdighet ble benyttet (Creswell, 2009). I prosessens andre trinn ble transkripsjonene lastet inn i NVivo og datamaterialet kartlagt gjennom individuell åpen koding av de samme intervjuene. Videre ble kodene drøftet i fellesskap, og det var overensstemmelse i fortolkningen av koder. Samtidig som vi reflekterte analytisk over fenomenet, ble tidligere oppfatninger revidert (Flyvbjerg, 2006).

Analyseprosessens tredje trinn var mer systematisk og innebar å samle koder med utgangspunkt i egenskaper ved fenomener fra datamaterialet, for så å gruppere disse. I denne organiseringen brukte vi intervjuguidens tre deler og fant et mønster av temaer som var relevante i tilknytning til problemstillingen (Braun & Clarke, 2006). Materialet ble gruppert i seks undertemaer for å nyansere ulike perspektiver: fellesskap, kvalitetssikring, læring, progresjon, kompleksitet i lærerarbeidet, virkelighetsnær praksis. Analyseprosessens fjerde trinn omhandlet en kritisk gjennomgang av alle undertemaene for å sikre at essensen i hvert av undertemaene kunne knyttes til problemstillingen, og at temaene ikke var overlappende. Analyseprosessens var sirkulær med stadige nye drøftinger, der vi beveget oss frem og tilbake mellom de ulike fasene. Dette innebar også å reflektere over egen subjektivitet og eventuell forutinntatthet (Creswell, 2009).

I det femte trinnet ble datamaterialet bearbeidet ved å skrive et sammendrag av hvert av temaene. Deretter søkte vi etter de faktorene som i størst grad representerte temaene og definerte til slutt tre

hovedtemaer: Sammen om veiledning, Koreografert læringsmøte som verktøy i veiledning og Studentmedvirkning i læringsmøtet. Disse belyste hvordan informantene beskrev sine egne erfaringer med veiledning i veilederteam, og hvordan de knyttet erfaringene til sin egen læring og utvikling. Hovedtemaene vises i figuren under, og rapporteres i analyseprosessens siste trinn, som er presentasjon av funn.



Figur 2. Analysens tre hovedtemaer og seks undertemaer

Forskningsetiske utfordringer og generaliserbarhet

I fokusgruppeintervjuene var det en viss asymmetri i maktforholdet mellom forskere og informanter, da det var forskerne som initierte og kontrollerte intervjuene (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). For å oppnå troverdige data vektla vi derfor åpenhet og forsøkte å tilstrebe oss et anerkjennende nærvær, der vi lyttet, bekreftet og var nysgjerrige (Ulleberg, 2014). Videre opplevde vi et gjensidig tillitsforhold mellom forskerne og informantene siden vi allerede hadde etablert en relasjon til informantene gjennom tidligere universitetsskolesamarbeid. Samtidig kan dette være en utfordring, da noen av informantene kan ha følt seg forpliktet til å svare på en måte de trodde vi ønsket at de skulle svare. Vår bakgrunn som tidligere lærere og praksislærere gjør at vi kjenner konteksten godt, noe som gir muligheter for å registrere nyanser i svarene. På den annen side kan våre egne lærererfaringer også virke inn på for forståelsen og legge føringer for avstanden mellom forskere og informanter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 108).

Vi kan heller ikke utelukke at det har vært en ubalanse i posisjonene mellom deltakerne i de ulike gruppene. Veilederteamene besto av både erfarne og relativt nyutdannede praksislærere. Med

utgangspunkt i intervjuene virket rollene komplementære, men vi kjenner ikke til om det har vært asymmetri i maktforholdet som kan ha påvirket ytringene, og dermed også validiteten.

Kontinuerlig refleksivitet over våre egne tolkninger og et kritisk blikk på hvordan dette påvirker forskningen, kan øke studiens troverdighet og pålitelighet (Creswell, 2009; Lichtman, 2013; Tjora, 2012). Kodene som kom til syne gjennom våre refleksjoner om datamaterialet er et eksempel på hva som kan være påvirket av vår teoretiske bakgrunn og konteksten.

I studentgruppene fremsto studentene som likeverdige, likevel har vi ikke innsikt i dynamikken i gruppene eller kjemien mellom de enkelte studentene, og vi vet dermed ikke hvordan dette kan ha hatt innvirkning på svarene. I intervjuene lyttet vi aktivt, blant annet gjennom å parafasere. På denne måten fikk informantene mulighet til å stadfeste vår tolkning, imidlertid skaper det en viss usikkerhet med tanke på at parafaseringen kan ha virket ledende.

Vi har ikke data fra selve veiledningen og bygger derfor på de erfaringene av innhold og form som deltakerne forteller om. Funnene kan ikke generaliseres, men ved å løfte frem praksisen slik informantene opplevde den, kan andre kan få del i den som et tankeredskap for utvikling av sin egen veiledningspraksis (Postholm, 2005, s. 52).

Presentasjon av funn

Sammen om veiledning

Det første hovedtemaet beskrev hvordan arbeidet i den kollektive veilederpraksisen påvirket både praksislærerne og studentene, og hvordan fellesrepertoaret hadde utvidet seg. Praksislærerne i veilederteamene uttrykte at de utfylte hverandre med ulik kompetanse og erfaringer, og at de benyttet sine komplementære roller. I og med at det er krevende å være praksislærer og kontaktlærer samtidig, fordelte de ansvaret og arbeidsmengden. En praksislærer kommenterte: «Det er fantastisk bare å kunne skrive rapporten med noen andre». Grunnlaget for rapportering og oppfølging ble også utviklet i felleskap. Et eksempel var bruk av et samskrivingsdokument, hvor flere praksislærere observerte studentenes undervisning samtidig. Gjennom bruk av dette verktøyet opplevde de at de «sparte tid» hvis observasjonen allerede var notert av en av de andre, slik at de raskt kunne supplere eller kommentere samme observasjon. Studentene opplevde ordningen med veilederteamet som tettere oppfølging. En student uttalte: «Å kunne få innspill fra flere praksislærere er en fin ting». Det å få flere tilbakemeldinger på samme situasjon blir erfart som lærerikt. Hver enkelt students opplevelse og møtet med de andre deltakernes erfaringer, meninger og fortolkninger gjorde det mulig for studentene å utvikle kunnskap om praksisen med veilederteamet. De mente at praksisveiledning som fellesoppgave var med på å styrke perspektivering i ulike veiledningssituasjoner.

Hovedtemaet «Sammen om veiledning» omhandlet også at alle praksislærerne, inkludert skoleledelsen, hadde formell praksislærerutdanning. «De er bedre rusta til å ta imot studenter. Det er en trygghet for oss», uttalte en student. De erfarte at hele skolen hadde fokus på veiledningsoppgaven, og at kollegiet sto sammen om å bidra til at studentene fikk en best mulig utvikling. Lærerne understreket også den kollektive oppgaven og betydningen av at hele skolen var forberedt på praksisperioden. Alle skulle ta ansvar, noe som også ga økt trygghet for den enkelte praksislærer. De uttrykte en opplevelse av å bli styrket i veilederrollen, enten de var ferske eller mer erfarne praksislærere. Grunnlaget for veilederteamene var å finne i den eksisterende samarbeidskulturen i kollegiet. «Det er en fremmed tanke å skulle ha studentene for seg selv. Vi jobber sjelden alene her på skolen, og vi er sammen om det meste». Dette utsagnet indikerte at praksislærerne erfarte en stor bevissthet om samarbeidet.

Studentene la merke til dette og trakk inn skoleledelsenes rolle. En sa det slik: «Det er et sosialt samhold som viser at lærere og ledelse jobber tett på hverandre. Her er det ikke en ledelse som sitter på toppen eller på kontoret og legger føringer. Her jobber de helt klart i lag». Studentene kommenterte også at ledelsen tok aktivt del i veiledningens ulike oppgaver, enten det var observasjon, før- og etterveiledning

eller læringsmøter. Dette var en ny erfaring for studentene, og slik den ble beskrevet, indikerte det utvikling av en ny forståelse.

Koreografert læringsmøte som verktøy i veiledning

Det andre hovedtemaet omhandler koreografert læringsmøte, som ble hyppig omtalt av alle informantene. Veilederteamene deltok i møtene sammen med studentene, og av og til ble rektor og ulike faglærere også invitert inn. Alle praksislærerne planla disse møtene i fellesskap og tok utgangspunkt i studentenes behov for å snakke om ulike temaer knyttet til lærerarbeidet. I planleggingen brukte praksislærerne en idébank med koreograferte læringsmøter de utarbeidet på praksislærerstudiet. På faste dager ble det lagt opp til ulike temaer som ble valgt i samråd med studentene – til dels etterspurte studentene temaer selv, og til dels var det relevante temaer som praksislærerne visste av erfaring at studenter er opptatt av. I denne perioden var det søkelys på kontaktlærerrollen, skole-hjem-samarbeid, implementering av LK20 og spørsmål knyttet til vurderingspraksis. Studentene uttrykte hva de ønsket mer kunnskap om innenfor det utvalgte temaet, og en praksislærer sa:

... det er mange som opplever praksissjokk når de kommer ut i jobb. Hvis vi klarer å lette litt på den byrden som mange kjenner på fra start, og at sånne koreograferte læringsmøter kan hjelpe på det, tror jeg er en viktig bit.

Samtlige møtedeltakere satte seg inn i tematikken i forkant, og gjennomføringen av møtet var dermed også kjent på forhånd. «Det blir på en annen måte når du har diskutert med kollegaer på forhånd enn når du sitter og bare har et møte med studentene», hevdet en praksislærer. Måten læringsmøtet ble organisert på, ble også trukket frem av studentene:

Vi tar en gjennomgang i disse møtene der vi først får si vårt ut fra forberedelser, så deltar praksislærerne med sine innspill og observerer og skriver ned, og så blir det en god diskusjon der vi får løftet mange refleksjoner rundt de ulike temaene.

Denne møtestrukturen ble videreført ved at praksislærerne tok med forberedelselementet også inn i de vanlige veiledningene. En praksislærer uttalte: «De koreograferte læringsmøtene var ekstremt lærerike for meg, den andre læreren og rektor». Dette hang sammen med at de i forkant måtte bli enige om hva som var viktig å bringe inn i møtet, og hvilke verdier skolen sto for når det gjaldt de ulike temaene. Dette felles fokuset ble også erfart av studentene, som opplevde en helhet: «De koreograferte læringsmøtene vi har hatt, har det vært veldig mye læring i, og samarbeidet bidrar til et større fokus på hele skolen som praksisskole. Det blir en helhet, ja at flere av lærerne deltar i disse møtene».

Studentene omtalte erfaringer av tilhørighet og uttrykte at de bedre så sammenhenger, og noen kommenterte sin egen utvikling:

De [lærerne] spiller veldig på oss, og vi har jo bygd oss opp, har mange erfaringer og har lært mye, både gjennom alle fagene vi har hatt, og pedagogikken som vi har blitt kjent med gjennom disse årene. Så vi har mer refleksjoner nå rundt ulike temaer enn tidligere.

Praksislærerne uttrykte også tanker om videreutvikling av læringsmøtene. Idébanken med ulike temaer og tenkte opplegg for slike møter kunne styrkes med flere eksempler til senere bruk, ikke minst med tanke på studentgrupper som var på ulike stadier i utdanningen. Det viktigste praksislærerne trakk frem, var imidlertid verdien av å måtte gjøre felles forberedelser til møtet.

Studentmedvirkning i læringsmøtet

Det tredje hovedtemaet vektla erfaringene studentene og praksislærerne hadde med studentmedvirkning i læringsmøtene. Studentene erfarte inkludering og tilhørighet: «De [praksislærerne] vil ha oss med og inkluderer oss i saker vi har behov for å lære mer om». Studentene fortalte at disse møtene var designet for å imøtekomme deres behov og skjedde på deres premisser, og en student sa det slik: «Møtene er lagt opp for oss studenter».

Møteformen indikerte å ha gitt studentene motivasjon og lærelyst. En praksislærer sa det slik:

Studentene stilte forberedt til hvert møte og sa uoppfordret etterpå at: «Dette lærte vi mye av. Dette var spennende». Så jeg følte de tok et steg oppover etter hvert eneste møte, og de hadde alltid med tettskrevne ark med ting som de ville bringe til bords.

Disse «tingene» som ble omtalt i sitatet, forsto vi som egne erfaringer og tanker, og etter møtet skjedde det en videreutvikling. En av studentene fortalte om denne prosessen: «Etter møtet gikk jeg noen runder med meg selv og spurte: Hva gjør jeg i forhold til det vi nå har snakka om? Hvordan kan jeg utvikle meg videre i forhold til dette?». I fortsettelsen av utsagnet så vi hvordan oppfølging i en praktisk situasjon ga innsikt og styrket læringsprosessen ytterligere: «Så fikk jeg tilbakemelding etter timen, der praksislærerne så jeg hadde tatt tak i noen av de tingene vi snakket om».

Hovedtemaet «Studentmedvirkning i læringsmøtet» belyste tematikker knyttet til lærerens oppgaver også utenfor klasserommet. 4. års-studentene etterspurte disse, og beskrev arbeidshverdagen: «Det går slag i slag, er hektiske dager. Det er sånn det er, liksom. Sånn det er å være lærer». Det virkelighetsnære ble det komplekse: «Det er en stor jobb utenom det å stå i klasserommet», sa en student. For de erfarne lærerne var dette hverdagen, og de opplevde at arbeidet med forberedelser og gjennomføring av møtene ga nye perspektiver på sin egen praksis. Det var ikke lenge igjen til studentene var ferdigutdannede lærere selv, og de så at oppgavene også utenfor klasserommet er store. Muligheten til å medvirke til å få mer kunnskap om slike oppgaver kunne bidra til å gjøre dem tryggere, mente de selv.

Diskusjon

Studien søker å belyse problemstillingen: Hvordan kan bruk av veilederteam styrke læring og utvikling for studenter og veiledere? Funnene over viser noen sider ved læring både for nykommere og for praksislærere, og vi forstår dette som prosesser som kan bidra til utvidelse av felles repertoar og gjensidig engasjement (Wenger, 1998).

Praksislærerne trakk frem de eksisterende samarbeidsstrukturene som et naturlig utgangspunkt for utvikling av veilederteamene. Det gruppebaserte ble nå videreført til også å gjelde veiledningsarbeidet med studenter, og en ny samarbeidsarena ble etablert.

Praksislærerne hadde tidligere utviklet en idébank til læringsmøter, ikke bare med aktuelle temaer og refleksjonsspørsmål til studenter, men også med tilhørende refleksjoner om hvordan det best kan veiledes i disse temaene. I dette arbeidet måtte de ta viktige diskusjoner, ikke bare om egen praksis, men også om verdien skolen samlet står for. Slike diskusjoner har stor betydning for kollektiv utvikling, ifølge Heggen og Thorsen (2015). Et annet forhold er praksislærernes egeninitierte bruk av idébanken, som gikk ut på å skriftliggjøre arbeidet og gjøre det tilgjengelig for andre. Idébanken kunne videreutvikles til bruk i kommende praksisperioder, både av dem selv og av andre kollegaer. Kunnskapsgrunnlaget aktualiseres på nytt i møte med nye studentgrupper. Slik sett kan ulike typer verktøy «inngå som en aktiv part» i samhandlingen (Wittek & Bratholm, 2014). Det materielle, bruk av visualiseringer, konkretisering og skriftliggjøring av prosesser, ideer og skisser er et viktig kjennetegn ved konstruktive og produktive lærerfelleskap (Tronsmo, 2020).

For at praksisfelleskapet skal fungere etter intensjonen og være produktivt, hevder Wenger (1998) at det må være en stram struktur med rom for handling. I denne studien er koreograferte læringsmøter et eksempel på dette, der praksislærerne legger til rette for aktiv deltakelse hos alle som deltar i møtet. Imidlertid kan dette være en utfordring for studenter som ikke pleier å la seg engasjere seg eller å bidra, som yter motstand, eller som ikke er trygge nok til å dele sine tanker og meninger i litt større grupper. Dette kan henge sammen med mangel på felles forståelse av begreper (Wenger, 1998). Praksislærerne har teoretiske og praktiske elementer fra praksislærerutdanningene som kan gi grunnlag for tydeligere felles rolleforståelse. Studentene har ikke samme kompetanse, erfaringer eller dømmekraft som praksislærerne har. De kan ha en annen fortolkning av fagbegrepene enn praksislærerne og bringe inn nye oppdaterte tilnærminger (Graham et al., 2020; Heikkinen et al., 2020). Dermed er ikke repertoaret nødvendigvis delt, men dette tydeliggjør at det finnes et grunnlag for å lære av hverandre. Aktiv bruk av fagspråk kan være et verktøy som bidrar til læring og utvikling hos både studentene og veilederteamene.

Studentene bringer sin tematiske utforskning inn i møtet, og deres egne erfaringer og refleksjoner blir belyst gjennom andres perspektiver. Det er grunn til å antyde at utforskningen fortsetter i selve møtet i form av en undersøkende samtale (Worum, 2014). Vi mener derfor å kunne si at det koreograferte læringsmøtet gjennom deltakernes kreative bruk kan bidra til å påvirke praksis, gjennom å virke inn på både studentenes og veiledernes læring og utvikling. Studentene tok selv initiativ til å utvikle mer kunnskap ved å «be om et nytt møte» ved enkelte anledninger.

Studentenes erfaring med deltakelse og samspill i fellesskapet kan ses på som et viktig bidrag til studentenes utvikling av læreridentitet, og samspillet mellom studentene og praksislærerne har stor betydning (Andreasen & Høigaard, 2017). Studentene erfarer etter egne utsagn å være deltakere i fellesskapet, og etter fire år i lærerutdanningen har de snart nøkkelen inn i yrket (Smith, 2016). En forutsetning for å bevege seg fra perifer til legitim deltaker er, ifølge Wenger (1998), mulighet for deltakelse og tilgang til andre medlemmer av praksisfellesskapet. Gjennom læringsmøtene opplevde studentene en type symmetri i rollen (Gjems, 2007). De brakte selv inn temaer til møtene, tok initiativ til nye møter og opplevde å bli tatt på alvor med sine temaer, noe som ble forsterket ved at også ledelsen deltok i noen av møtene. Studentenes temaer er viktige i yrkesutøvelsen, også for de etablerte lærerne.

Ved å være aktive i handling involveres studentene i fellesskapet. De erfarer at de har en stemme inn i hva som skal diskuteres, de medvirker gjennom at deres tematikker løftes frem, noe som etterlyses i tidligere studier (Munthe et al., 2020). Det ligger en forventning om at studentene skal føle tilhørighet til praksisskolen, da de er plassert der for å sosialiseres inn i yrket og for å lære hva lærerrollen innebærer. Studenter opplever stor variasjon i tilhørigheten til praksisskolene (Ulvik et al., 2018). I vår casestudie erfarer studentene å bli inkludert i kollegiet ved at alle praksislærerne er imøtekommende og deler kunnskap og erfaringer, samt ved at de inviterer studentene til å bidra. Dette kan også ses i lys av at studentene har to praksisperioder ved samme skole, der det arbeides systematisk med veiledning. Tilhørigheten de forteller om, handler om erfaringen av å være en del av et fellesskap i samspill med praksislærerne, som er en forutsetning for gjensidig engasjement (Wenger, 1998). Tilhørighet kan dermed knyttes til studentenes gryende identitet som lærere og muligheter for å utvikle denne i fellesskapet.

Studentene er ikke sertifisert i yrket enda, og det er en asymmetri i maktforholdet mellom studentene og veilederteamene som kan være et hinder for studentenes deltakelse. Studentene er i en avsluttende fase av kvalifiseringen til lærerprofesjonen, men samtidig som de betraktes som kollegaer av praksislærerne, skal de også vurderes av disse. Den enkelte praksislærers makt kan dermed påvirke studentenes tillit og handlingsrom. Mangel på tillit og utvikling av relasjoner vil være enda en barriere for deltakelse i profesjonelle læringsfellesskap (Hargreaves & Fullan, 2014). Funnene våre kan indikere at det er etablert en gjensidig tillit mellom studentene og veilederteamene, da det ikke blir uttrykt at studentene kjenner på den faktiske asymmetrien. Samtidig er det relasjonelle komplekst, og det kan ha oppstått konflikter eller annen motstand i praksisperioden uten at dette er artikulert. Dermed kan vi ikke se bort fra at enkelte studenter likevel har opplevd en ubalanse i makten. Deltakelsen i de koreograferte læringsmøtene er obligatorisk for studentene, noe som i seg selv forsterker ujevnheten.

Avsluttende refleksjon

I denne studien mener vi å se konturene av et fagfellesskap av praksislærere, der en aktiv skoleledelse tilrettelegger for kollektive prosesser i kunnskapsbygging og praktisk undervisning og veiledning. Videreutvikling kan skje på grunnlag av eksisterende faglig fellesskap bygget på tillitsfulle relasjoner i personalet, noe som igjen kan føre til at studentene erfarer at de er en del av fellesskapet. Også når det gjelder praksisveiledning, kan et sterkere fagfellesskap få betydning for skoleutvikling. Dette kan også berøre skoler som har lavere andel av praksislærere enn det vi har omtalt i denne studien. Ikke alle skoler har anledning til å utdanne hele kollegiet på denne måten, men skoler flest kan utvikle mer samarbeid om veiledning for å motvirke tendensen som beskrives i studien til Ulvik og Sunde (2013), der ledelsen trakk frem den enkelte praksislærers utvikling, og ikke det kollektive løftet ved å ta praksislærerutdanning. Ut

fra våre funn kan det se ut som et felles fokus på veiledning av studenter i seg selv kan virke styrkende på felleskapet.

Bevisst og kreativ bruk av en strukturerende ressurs som koreograferte læringsmøter kan bidra til å styrke studentenes læringsprosesser, samtidig som det er potensiale for individuell og kollektiv læring også for praksislærerne.

Det vil være interessant for videre forskning å få mer kunnskap om gruppebaserte veiledningsordninger både i lærerutdanningenes praksisstudium og i veiledning av nyutdannede og nytilsatte. Videre vil det være viktig å få mer direkte kunnskap om koreograferte læringsmøter med hensyn til både innhold, tematikk og dynamikk i samhandling.

Referanser

- Andreasen, J. K. & Høigaard, R. (2017). Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene – en studie om veiledningskvalitet. *Uniped*, 40(03), 222–234. <https://doi.org/10.18261/ISSN.1893-8981-2017-03-04>
- Bakhtin, M. (1984). *Problems of Dostoevsky's Poetics*. Manchester University Press.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. (2011). Hva er kvalitet i veiledning? I T. Karlsen, (Red.), *Veiledning under nye vilkår*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in Psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd ed.). SAGE.
- Flyvbjerg, B. (2006). Five misunderstandings about case-study research. *Qualitative inquiry*. 12(2). 219–245.
- Foucault, M. (1991). *Discipline and Punish: The birth of a prison*. Penguin.
- Geeraerts, K., Tynjälä, P., Heikkinen, H. L. T., Markkanen, I., Pennanen, M. & Gijbels, D. (2015). Peer-group mentoring as a tool for teacher development. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 358–377. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.983068>
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Graham, L. J., White, S. L., Cologon, K. & Pianta, R. C. (2020). Do teachers' years of experience make a difference in the quality of teaching? *Teaching and teacher education*, 96, 103190.
- Hansen, I. M. (2020). Når ensomme praksislærere møtes – Praksisforum som arena for refleksjon og læring. *Bedre skole* 1/2020.
- Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veiledning utdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. Rapporter fra Universitetet i Stavanger, No. 41.
- Hargreaves, A. & Fullan, M. (2014). *Arbeidskultur for bedre læring i alle skoler. Hva er nødvendig lærerkapital?* Kommuneforlaget.
- Heikkinen, H. L. T., Pennanen, M., Markkanen, I. & Tynjälä, P. (2020). A Brief History of the Peer-Group Mentoring Model in Finland: Struggling for Space in a Contested Niche. I K. R. Olsen, E. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries: ecologies of mentoring and induction*. Nordic Open Access Scholarly Publishing Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.105>
- Heggen, K. & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362–374.

- Huizing, R.L. (2012). Mentoring Together: Literature Review of Group Mentoring. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 20(1), 27–55.
<https://doi.org/10.1080/13611267.2012.645599>
- Kemmis, S., Heikkinen, H., Aspors, J., Fransson, G. & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring as Contested Practice: Support, Supervision and Collaborative Self-development. *Teaching and Teacher Education* 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kunnskapsdepartementet (2016). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen trinn 1–7*. Hentet fra: https://www.uhr.no/f/p1/ibda59a76-750c-43f2-b95a-a7690820ccf4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskolelærerutdanning-trinn-1-7_fin.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanning*. Hentet fra: https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonalstrategi-for-lærerutdanningene_nettpdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated Learning. Legitimate Peripheral Participation*. Cambridge University Press.
- Leavy, P. (2014). *The Oxford Handbook of Qualitative Research*. Oxford University Press.
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education: A user's guide*, (3rd), Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Mathisen, P. & Bjørndal, C. (2007). Forord. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid*. Fagbokforlaget.
- Munthe, E. & Ohnstad, F. O. (2008). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 9(6), 471–485.
- Munthe, E., Ruud, E. & Svendsen Malmø, K.-A. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanninger i Norge; en forskningsoversikt*. Kunnskapssenteret for utdanning, KSU 1/2020.
- Nielsen, L. T. (2008). *Does teachers' ordinary daily teamwork support teacher learning and organizational learning?* DOCSOL, Learning Lab Denmark, School of Education, University of Aarhus.
- Nilssen, V. (2014). Ny som praksislærer – motivasjon, inspirasjon og frustrasjon. *FoU i praksis* 2/2014.
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Universitetsforlaget.
- Rambøll (2021). *Evaluerer av veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere*. Utdanningsdirektoratet.
- Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap*. Høgskoleforlaget.
- Smith, K. (2016). Mentor – skolebaserte lærerutdannere: ansvar og krav. I A.L. Østern & G. Engvik (Red.), *Veiledningspraksiser i bevegelse. Skole, utdanning og kulturliv*. Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2006). *Læring og kulturelle redskaper: om læreprosesser og den kollektive hukommelsen*. Cappelen Akademisk.
- Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tronsmo, E. (2020). Læreplanen og profesjonsfellesskapet. *Bedre skole* 2/2020.
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning*. Universitetsforlaget.

- Ulvik, M., Helleve, I. & Smith, K. (2018). What and how student teachers learn during their practicum as a foundation for further professional development. *Professional Development in Education*, 44(5), 638–649. <https://doi.org/10.1080/19415257.2017.1388271>
- Ulvik, M. & Sunde, E. (2013). The impact of mentor education: does mentor education matter? *Professional Development in Education*, 39(5), 754–770. <https://doi.org/10.1080/19415257.2012.754783>
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.
- Wittek, L. & Bratholm, B. (2014). *Læringsbaner: Om lærernes læring og praksis*. Cappelen Damm.
- Worum, K. S. (2014). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.