

Utdanning av profesjonsveiledere på skolens hjemmebane: Innvirkninger på lærerutdanningene og lærerprofesjonen

Line Mastad

Institutt for pedagogikk, Universitetet i Agder, Norge

Korrespondanse: line.mastad@uia.no

Abstract

This qualitative study explores the following issue: *What trends and tensions for teacher education programs and the teaching profession do a school owner representative and school leaders from two schools see after implementation of a school-based program on supervision?* The results show that the participating schools have become more aware of how they welcome pre-service teachers and integrate them into the professional community. This is related to the fact that the entire teaching staff now has competence in pedagogy of supervision. Participants have gained new tools for use in professional supervision, such as conversation techniques, a shared professional language, and experience with inquiry-based approaches, either through Action Learning or Lesson Study. Through the experience with inquiry-based approaches, participants have developed a more investigative attitude toward their own practice, which may enable the participating schools to serve as a resource for the school owner. A shared professional language and engaging in joint activities are highlighted as important for the professional community. Challenges in the implementation of the course were related to time demands and workload, and a thorough anchoring process was found to be crucial. Even though the course focused on mentoring pre-service teachers, it is evident that it has had a positive impact on the school's core activities.

Keywords: School-based in-service training program, professional supervision, pedagogy of supervision, supervision in teaching profession, professional supervision of pre-service teacher training

Sammendrag

I denne kvalitative studien utforskes følgende problemstilling: *Hvilke strømninger og brytninger for lærerutdanningene og lærerprofesjonen ser en skoleeierrepresentant og skoleledere ved to skoler etter gjennomføringen av et skolebasert studium i veiledningspedagogikk?* Resultatene viser at deltagerkollektene har blitt mer bevisste på hvordan de tar imot lærerstudentene og innlemmer dem i det profesjonsfaglige fellesskapet. Dette henger sammen med at hele kollegiet nå har kompetanse i

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 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.v10i2.4388>

veiledningspedagogikk. Deltagerne har fått nye verktøy til bruk i profesjonsveiledning, slik som samtaleteknikk, felles fagspråk og erfaring med undersøkende arbeidsmåter enten gjennom aksjonslæring eller Lesson Study. Deltagerne har fått en mer undersøkende holdning til egen praksis gjennom erfaringen med undersøkende arbeidsmåte, noe som kan gjøre deltagerne til drahjelp for skoleeier. Felles fagspråk, og å gjøre noe sammen, trekkes fram som viktig for profesjonsfellesskapet. Utfordringer i gjennomføringen av studiet knyttes til tidsbruk og arbeidsomfang, og en grundig forankringsprosess er avgjørende. Til tross for at studiet omhandlet veiledning av lærerstudentene, ser man at studiet har hatt en positiv innvirkning på skolens kjernevirksomhet

Nøkkelord: Skolebasert veilederutdanning, profesjonsveiledning, veiledningspedagogikk veiledning i lærerprofesjonen, profesjonsveiledning i lærerutdanningen

Innledning

Praksis har vært en viktig del av norsk lærerutdanning fra midten av 1800-tallet. Praksislærere i grunnskolen ble tilbudt kurs i veiledning fra 1930-tallet, men den første offisielle utdanningen for praksislærere kom i 1964 (Strømnes, 1983). Gjennom praksisdelen av lærerstudiet kan både kunnskap og sosiale praksiser traderes til lærerstudentene og bidra til deres dannelse (Skagen, 2021, s. 13). Bjerkholt (2017, s. 88) løfter fram begrepet profesjonsveiledning, som omfatter å gi lærerstudentene del i profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag. Worum (2016, s. 103) peker på at kompetansen til praksislærere er et kvalitetstegn i lærerutdanningene, og at kompetansen bygger både på praksis fra skolen og veilederutdanning.

Fra 1980-tallet har veiledning av lærere blitt et eget fagområde (Helleve & Langøren, 2012), og ulike veiledningstradisjoner er gitt sin plass i utdanningene av praksislærere (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021). En utvikling av veiledningspedagogikk som fag, særlig ved kunnskapsproduksjon gjennom forskningsstudier, har bidratt til en diskurs om profesjonsveiledning i lærerprofesjonen (Skagen, 2021, s. 15). Utarbeidelse av rammer for veilederutdanning for veiledning i skoler og barnehager kan også ses som ledd i utviklingen av fagområdet (Utdanningsdirektoratet, 2019). I dag er det et krav om at praksislærere må forplikte seg til å starte opplæring i praksisveiledning dersom de ikke har slik videreutdanning (UHR, 2024a, s. 13).

Praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene skal være likeverdige læringsarenaer. Slik er både undervisere på campus og praksislærere å regne som lærerutdannere (UHR, 2024a, 2024b). Praksisstudiene bidrar til at lærerstudentene får et grunnlag for profesjonsutøvelse med basis både i vitenskapelig kunnskap og erfaringskunnskap (UHR, 2018). I tillegg til å utvikle undervisningsferdigheter, skal lærerstudentene også få innsikt i skolen som organisasjon og arbeid med kvalitetsutvikling. Dette kan kreve nye måter for praksislærere, praksisskoler og lærerstudenter å samarbeide på (Klemp & Nilssen, 2018, s. 71).

Tradisjonelt har veilederutdanningen i Norge vært tilbudt som emner ved universitet eller lærerutdanningsinstitusjoner, hvor lærere fra ulike skoler har vært deltagere. Universitetet i Agder (UiA) har siden 2015 gjennomført et skolebasert emne i veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet både for grunnskoler og videregående skoler. I tillegg til innsikt i veiledningsteori og -metode, har et av målene vært å gi praksislærerne innsikt i FoU-arbeid, slik at de kan støtte studentene i deres utvikling mot å bli lærere med en undersøkende holdning (*inquiry as stance*) (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 290). Et annet mål har vært å styrke profesjonsutviklingen på skolene slik at studentene møter gode praksisfellesskap. Forflytningen av veilederutdanningen fra campus til praksisfeltet har gjort at utdanningsarenaen er endret, noe som kan ha ført til et annet utkomme av veilederutdanningen enn campusbasert veilederutdanning. Dette vil være av interesse å undersøke.

I en undersøkelse fra fem lærerutdanningsskoler, som gjennomførte en skolebasert veilederutdanning, viser resultatene at deltagerne forstår sin lærerutdannerrolle i lys av å være portvoktere for og ivareta av lærerprofesjonen, veiledere, relasjonsbyggere og rollemodeller (Amdal & Mastad, 2022). Engvik og Morud (2019) fant i en undersøkelse av en skolebasert veilederutdanning at

bruk av arbeidsformen Lesson Study i praksisopplæringen er av betydning for dialogen, relasjonen og praktisk samhandling mellom lærerstudenten og praksislæreren (Engvik & Morud, 2019, s. 45). En annen studie undersøker mer organisatoriske forhold rundt skolebaserte veilederutdanninger, for eksempel betydningen av partnerskapet mellom lærerutdanningsinstitusjoner og universitetsskoler (Emstad & Sandvik, 2020). Østern et al. (2020, s. 344) finner i sin undersøkelse at det kreves tilrettelegging rundt bruk av tid, romforhold og tidspunkt for når samlinger til et skolebasert veiledningsstudium skal gjennomføres.

Irgens (2024, s. 21) viser til at skolens kjernevirksomhet er elevens læring. I strategidokumentet Lærerutdanning 2025 antydes det en forventning om samarbeid mellom skoleeiere, skoleledere, praksislærere og lærerutdanningsinstitusjoner for å styrke praksisrelevansen i lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2017a, s. 11–14). Dette viser til en forventning til skoleeier og skoleledere som går utover skolens kjernevirksomhet og over i kjernevirksomheten til lærerutdanningene. Denne studien har til hensikt å løfte fram skoleeier- og skolelederperspektivet i lys av brytninger og strømninger som kan oppstå når en skolebasert veilederutdanning, som i stor grad omhandler lærerutdanningenes kjernevirksomhet, utspiller seg på arenaen for skolens kjernevirksomhet, og hvordan dette kan gi virkninger både for lærerstudentenes praksisstudier og lærerprofesjonen. Lærerprofesjonen er i denne studien konkretisert som profesjonsfellesskapet på enkeltskoler og skoler imellom, under samme skoleeier.

Studiens forskningsspørsmål er: *Hvilke strømninger og brytninger for lærerutdanningene og lærerprofesjonen ser en skoleeierrepresentant og skoleledere ved to skoler etter gjennomføringen av et skolebasert studium i veiledningspedagogikk?* Strømninger omhandler forhold som utpeker seg som endringer med mulig betydning for lærerutdanningene og lærerprofesjonen. Brytninger ses på som utfordringer eller motsetninger.

Skolebasert studium i veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet

Det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk ble tilbudt fra 2015 og er et 15 stp. emne på masternivå, som i dag imøtekommer de nasjonale rammene for veilederutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Hele det pedagogiske personalet ved skolen deltar i studiet, som et ledd i kompetanseutvikling på skolen. Omfanget er på tre semestre. Semester 1 gir innsikt i profesjonskunnskap og praksisfeltet som arena for lærerutdanning. Semester 2 tilrettelegger for utvikling av kompetanse som profesjonsveileder gjennom innsikt i veiledningsteori og -metode. Deltagerne undersøker egen profesjonsveiledningspraksis og reflekterer over egen utvikling. Det siste semesteret søker å gi praksislærerne kunnskap og erfaring i å jobbe undersøkende gruppevis gjennom en aksjonslærings- eller Lesson Study-prosess. Formålet med studiet er å bidra til utvikling av praksislærere som lærerutdannere, og at de kan forankre sin praksis som profesjonsveiledere både i teoretisk og erfaringsbasert kunnskap (Universitetet i Agder, 2024).

Forelesere fra UiA underviser ute på skolene i utviklingstiden, med fire undervisningsøkter i hver av de to første semestrene samt to undervisningsøkter og to økter med veiledning av utviklingsarbeider (Lesson Study eller aksjonslæring) det siste semesteret. Mellom samlingene jobber deltagerne med mappebaserte arbeidskrav – det ene et individuelt arbeidskrav om deres utvikling som profesjonsveiledere, det andre en grupperapport fra en Lesson Study- eller aksjonslæringsprosess.

I forkant av studiet deltar emneansvarlig og en representant for avdeling for lærerutdanning på en forankringssamling på deltagerskolene og presenterer studiet. Det varierer hvorvidt en representant for skoleeier har vært til stede. Studiet har et estimert arbeidsomfang av 400 timer, og kvalifiserer til å veilede både lærerstudenter og nyutdannede lærere.

Teoretisk rammeverk

Som rammeverk for å diskutere datamaterialet fra intervjuene med en skoleeierrepresentant og fire skoleledere knyttet til erfaringer fra et skolebasert emne i veiledningspedagogikk, vil denne studien

basere seg på teori og forskning om profesjonsveiledning, læring i sosialt fellesskap og felles fagspråk, undersøkende holdning og skolebasert kompetanseutvikling.

Profesjonsveiledning

En viktig del av rollen som lærerutdanner i praksisfeltet er å være ivaretagere av lærerprofesjonen gjennom profesjonsveiledning av lærerstudentene, både ved å være rollemodeller og gjennom veiledningssamtaler og relasjonsbygging (Amdal & Mastad, 2022, s. 10). Profesjonsveiledning skiller seg fra generell veiledning ved å ha et sterkere tyngdepunkt mot å ha utøvelsen av profesjonen som saksinnhold i veiledningssamtalen (Klemp & Nilsen, 2018, s. 65). I inntreden til en profesjon vil det å få innsikt i alle deler av profesjonen være viktig. I praksisstudiene vil det derfor være viktig for lærerstudentene å få innsikt i kulturen, det profesjonelle læringsfellesskapet og ulike samarbeidspartnere. Bjerkholt (2017) framhever veiledning som arena for læring, og definerer profesjonsveiledning slik: «Det dreier seg om profesjonens autonomi, om profesjonsutøvelse, det å ta del i profesjonens kunnskapsgrunnlag, dvs. forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og utvikling av kritisk tenkning og faglig profesjonelt skjønn» (Bjerkholt, 2017, s. 11). Mye av denne innsikten vil lærerstudentene kunne få gjennom situert læring, der man lærer gjennom å være deltager i et profesjonelt fellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 33).

I en studie fra 111 praksisskoler kommer det fram at praksislærere kan kjenne på ensomhet ved at de mangler kollegaer de kan ha diskusjoner om lærerutdannerrollen med (Ohnstad & Munthe, 2008, s. 483). En studie fra et skolebasert studium i veiledningspedagogikk viser at praksislærerne ser på sin rolle som relasjonsbyggere, rollemodeller og veiledere. Deltagerne i studien vektlegger at når hele kollegiet har utdanning i veiledningspedagogikk, kan de stå i oppdraget som lærerutdannere sammen og gi studentene et innblikk i kulturen og fellesskapet ved skolen (Amdal & Mastad, 2022, s. 10).

Læring i sosialt fellesskap og felles fagspråk

Lave og Wenger (1991) og Rogoff (2012) beskriver kunnskap som har sitt utspring i det praktiske. Læringen skjer situert i et praksisfellesskap, hvor man først er en legitim perifer deltager. Etter hvert som man i samhandling tilegner seg mer kunnskap gjennom å få tilgang til kunnskapen deltagere med lang praksis sitter inne med, blir man en fullverdig deltager i praksisfellesskapet. Læring blir sett på som en aktivitet som foregår i samspill mellom individer, kulturelle redskaper og sosiale fellesskap (Lave & Wenger, 1991, s. 36). Planleggingsdokumenter og veiledningssamtaler kan ses på som kulturelle redskaper brukt i en læringsprosess for lærerstudentene. I et sosiokulturelt perspektiv er språk et kollektivt redskap, og dermed det viktigste kulturelle redskapet for at kommunikasjonen mellom praksislærere og lærerstudenter kan foregå og læring og tenkning kan skje. I veiledningssamtalen trekkes evnen til å stille gode spørsmål og være en god lytter samt ha en struktur for samtalen fram (Nilssen, 2020, s. 94–99). I en undersøkelse av formaliserte veiledningssamtaler kommer det fram at praksislærerne manglet et fagspråk for å observere, analysere og veilede lærerstudentene (Jensen, 2016, s. 4). En slik mangel på fagspråk kan bli en hindring for lærerstudentene på deres vei inn i lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag. Undersøkelser viser at det ikke bare er i samhandling med studenter at lærere ikke bruker sitt fagspråk, men at dette også preger det daglige arbeidet generelt (Bjerkholt, 2017, s. 48–49).

En viktig del av utviklingen av profesjonelle læringsfellesskap er utviklingen av et profesjonelt språk. Qvortrup (2018, s. 61) mener at uten et felles språk vil det være vanskelig for et profesjonelt læringsfellesskap å fungere. Han legger også vekt på at forvaltningen skal bidra til utviklingen av felles språk, og at de skal bidra til at de profesjonelle læringsfellesskapene ved skolene fungerer. Østern et al. (2020, s. 339–340) finner i sin studie knyttet til en skolebasert videreutdanning av praksislærere ved en universitetsskole at deltagerne i økt grad så betydningen av fag- og yrkesdidaktikkbegreper i kommunikasjonen med lærerstudentene som en del av studentenes innlemmelse i profesjonen. Dette til tross for at de fant et skille mellom hvilket fagspråk som har betydning for dem som praksislærere avhengig av om de er yrkesfaglærere eller lærere ved studiespesialiserende linje. En studie viser at deltagerne hadde opparbeidet seg et felles språk om veiledning, forsknings- og utviklingsarbeid gjennom

deltagelse på et skolebasert veiledningsstudium, og at de nå også brukte teori i diskusjoner seg imellom (Emstad & Sandvik, 2020, s. 15).

Undersøkende holdning til læreres egne praksis og rollen som lærerutdanner

Felles for lærerutdanningene er at de skal bidra til at studentene får kunnskap om å ta i bruk vitenskapelige metoder og resultater både i studiet og som kvalifiserte lærere (UHR, 2024a, 2024b). Cochran-Smith og Lytle (2009, s. 288–290) beskriver tre sider ved læreres og lærerstudenters kunnskapsbase: 1) knowledge for practice, 2) knowledge in practice og 3) knowledge of practice. Lærere som har en undersøkende holdning til eget arbeid, lar arbeidsmåten gjennomsyre sin praksis og kan tilegne seg nyttig kunnskap. Gjennom å arbeide i undersøkende fellesskap, kan lærerne teoretisere, tolke og stille spørsmål både til teori og forskning samt til egen og andres praksis. Ved å jobbe ut fra en undersøkende holdning vil ikke skillet mellom teori og praksis være så tydelig. En veilederutdanning som legger opp til en undersøkende holdning, kan gi verktøy som kan brukes i profesjonsveiledning av lærerstudenter. Ved at praksislærere og lærerstudenter jobber undersøkende sammen, kan studentene sosialiseres inn i undervisningen og praksisfellesskapet ved praksisskolen. Dette vil også kunne danne grunnlaget for en mer spørrende tilnærming til egen praksis (Emstad & Sandvik, 2020, s. 17).

Aksjonslæring kan være en metode for å jobbe undersøkende, der kollegaer kan drive systematisk utprøving og refleksjon for å bedre sin praksis i skolen (Tiller, 1999, s. 47). Både praksislærere og studenter kan bruke denne arbeidsformen, hvor man i samarbeid prøver ut og evaluerer tiltak og kobler dette mot teoretiske perspektiver (Ulvik et al., 2016, s. 225). Lesson Study er en annen anerkjent metode for systematisk utprøving og refleksjon over elevenes læring (Dudley, 2013, s. 108). Gjennom utvikling av forskningsspørsmål og planlegging av en forskningstime, forankret i teori og tidligere forskning, gjennomføres en forskningstime. Denne etterfølges av analyse og drøfting av funn, og erfaringene deles i profesjonsfellesskapet (Munthe et al., 2015, s. 21). En undersøkelse viser at der praksislærere brukte Lesson Study som metode i veiledning av lærerstudenter, fikk dette betydning for relasjonen, dialogen og samhandling av mer praktisk art mellom student og praksislærer (Engvik & Morud, 2019, s. 45).

Skolebasert kompetanseutvikling og læreres læring

Skolebasert kompetanseutvikling ses på som kompetanseheving på egen arbeidsplass, der både ledelsen og ansatte deltar i en utviklingsprosess (Utdanningsdirektoratet, 2013). Forankringsfasen kan være kritisk med tanke på om det utvikles ny praksis ved skolen, noe som vedvarer etter at utviklingsarbeidet er avsluttet. En avgjørende faktor for at innholdet i utviklingsarbeidet skal bli en del av deltagerens praksis, er at de har fått eierskap til prosessen med å se på egen og andres praksis. I den grad et kollegium ikke har eierskap til en felles målsetting, vil det være mer trolig at det påbegynte arbeidet stopper opp ved prosjektperiodens avslutning (Postholm, 2022, s. 102). I en undersøkelse om tilretteleggingen av en skolebasert videreutdanning i veiledningspedagogikk kommer det fram at forankringsprosessen var viktig både for den interne forpliktelsen og tilliten som ble oppnådd. Deltagerne i studien rapporterte om brytninger rundt faglige utfordringer og tidsbruk, men til tross for dette opplevde de faglig utvikling og var stolte over å ha gjennomført studiet (Emstad & Sandvik, 2020, s. 17). Ledelsens deltagelse i og ledelse av skolebaserte utviklingsprosjekter samt at det blir satt av felles tid til arbeidet, er av betydning for resultatet av utviklingsarbeid i skolen (Lysne & Postholm, 2018, s. 79).

Desimone (2009, s. 184) har identifisert fem kjennetegn ved læreres læring. Hvis kunnskap og ferdigheter skal styrkes og forbedring av praksis skal kunne skje, må innholdet dreie seg om elevers læring. De må være aktive i læringen, de må kunne relatere innholdet til tidligere kunnskap og egen oppfatning, utviklingsarbeidet må være av en viss varighet, og lærere lærer best ved at flere fra samme skole lærer sammen i kollektiv deltagelse eller samarbeid. Det er i tillegg vesentlig at ledelsen skaper rammer for læring gjennom å sette av nok tid og ressurser, oppmuntrer underveis og leder utviklingsprosessen. NOU 2022: 13 viser til forskning på kompetanseutvikling som styrker ansattes læringsprosesser. Den beste læringen skjer nær den pedagogiske praksisen, blant annet i samarbeid i et faglig fellesskap med kollegaer og i partnerskap med universiteter (NOU 2022: 13, s. 110). Tidligere forskning viser at rollen skoleeier har

med tanke på kvalitetsutvikling av skolen kan føre til økt læring for elevene (Roald et al., 2012, s. 245). Rapporten «Kom nærmere» (KS, 2009, s. 54) viser hvordan en kompetanseutvikling i skolen kan skje gjennom at skoler kan klare mer ved hjelp av samhandling med andre skoler, for eksempel i samarbeid i nettverk, enn det de kan greie alene. I slikt arbeid er en aktiv skoleeier viktig.

Metode

Denne kvalitative casestudien (Tjora, 2023, s. 49), som undersøker *hvilke strømninger og brytninger for lærerutdanningene og lærerprofesjonen en skoleeierrepresentant og skoleledere fra to skoler ser etter gjennomføringen av et skolebasert studium i veiledningspedagogikk*, ble gjennomført i etterkant av gjennomføringen av et skolebasert studium i veiledningspedagogikk. Studien bygger på kvalitative forskningsintervjuer (Kvale & Brinkmann, 2021, s.20) av en representant for en skoleeier og fire skoleledere, og ble gjennomført våren 2023. I denne studien vil forhold som omhandler lærerutdanningen i hovedsak handle om påvirkning studiet i veiledningspedagogikk kan ha hatt for profesjonsveiledning av lærerstudenter og deltageres rolle som lærerutdannere. Når lærerprofesjonen omtales, omhandler det innvirkning informantene forteller at studiet har hatt på profesjonsfellesskapet på deltagerkolene. Det omhandler også innvirkning på fellesskapet av skoleledere og skoler innunder samme skoleeier.

Datainnsamling og analyse

Intervjuundersøkelse ble valgt for at informantene kunne dele erfaringer, opplevelser og tanker knyttet til det skolebaserte studiet i den hensikt at forskerne kunne få tilgang til deres subjektive opplevelser (Denzin & Lincoln, 2018). Data fra intervjuer kan ses på som erfaringer som blir nedtegnet (Kvale & Brinkmann, 2021, s. 20; Johannessen et al., 2018, s. 22). Dataene bygger på tre intervjuer hvor informantene beskriver erfaringer rundt det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk. Tre av skolelederne jobber på samme videregående skole, og er intervjuet sammen. Skolelederen som jobber på en ungdomsskole, er intervjuet alene. Det samme er skoleeierrepresentanten. Intervjuene ble gjennomført digitalt av artikkelforfatteren. Artikkelforfatteren har god kjennskap til studiet gjennom å ha deltatt i undervisningen, og kunne derfor stille kvalifiserte oppfølgingsspørsmål. Temaene som ble tatt opp i intervjuene hadde til hensikt å få tak i nye perspektiver knyttet til skolebaserte studier i veiledningspedagogikk. Spørsmålene kretset om erfaringer rundt 1) de tre hovedtemaene i studiet; profesjonskunnskap, veiledningsteori- og metode og aksjonslæring eller Lesson Study, 2) studiets betydning for profesjonsutvikling og 3) studiets betydning for deltageres rolle som lærerutdannere.

Representanten for skoleeieren er ikke ansatt hos skoleeierne som har eierroller overfor de skolene som skolelederne representerer, men representerer en kommune hvor til sammen 10 grunnskoler har gjennomgått det skolebaserte emnet i veiledningspedagogikk. Utvalget begrunnes i at et stort antall av skoler der skoleeierrepresentanten er ansatt har tatt studiet i veiledningspedagogikk. Alle skolelederne gjennomførte selv studiet i veiledningspedagogikk og tok eksamen. Skoleeierrepresentanten deltok på samarbeidsmøter mellom universitetet og den enkelte skole i sin kommune, både som en del av forankringsprosessen i forkant av studiet og i evalueringsmøter hvert semester. Representanten for skoleeier har hatt veiledningsmøter med skolelederne på de skolene som har gjennomført studiet, og har vært aktivt tilknyttet gjennomføringen av studiet. Slik sett har denne representanten god innsikt i forhold som kan ha betydning for lærerutdanningene og lærerprofesjonen. Gjennom å kombinere data både fra skoleeierrepresentanten og skoleledere, har målet vært å få et bredere innblikk i hvilke strømninger og brytninger det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk har gitt både for lærerutdanningene og lærerprofesjonen.

Dataene fra intervjuene med skolelederne har vært del av datasettet i en undersøkelse om betydningen av studiet i veiledningspedagogikk for deltageres utvikling som praksislærere og deres profesjonsutvikling. Eriksen og Holtan (2023, s. 9) diskuterer gjenbruk av data, og tar fram at data som er til overs i en studie kan gi grunnlag for nye analyser med en annen problemstilling.

Analyseprosessen er gjennomført av artikkelforfatteren sammen med en medforsker for å kvalitetssikre analysearbeidet. Prosessen ble drevet av å identifisere strømninger og brytninger som studiet i veiledningspedagogikk kan ha hatt både for lærerutdanningene og lærerprofesjonen. Alle intervjuene ble transkribert av artikkelforfatteren, og informantene ble kodet med S for skoleeierrepresentanten og L-1, L-2, L-3 og L-4 for skolelederne. Begge forskerne gjorde seg kjent med datamaterialet og hadde samtaler om innholdet. Den kvalitative innholdsanalysen av datamaterialet ble gjort med formål om å se meningen i materialet opp mot problemstillingen (Kovac, 2023, s. 177). Analyseprosessen foregikk i fem trinn (Braun & Clarke, 2012, s. 5–11). Forskerne frambragte så koder i hensikt å belyse problemstillingen, og gikk gjennom datamaterialet for å finne essensen innenfor ulike temaer. Ved gjennomgang av kodene utkrystalliserte det seg temaer som belyser strømninger og brytninger for lærerutdanningen og lærerprofesjonen. Videre ble delene og helheten sett i lys av hverandre, noe som kan ses på som en hermeneutisk prosess, hvor målet var å identifisere mønstre og temaer for å kunne besvare problemstillingen (Postholm, 2010, s. 100). I siste fase jobbet forskerne med å dele inn i underkategorier og dimensjoner av temaene. Resultatet av analyseprosessen ble så diskutert av begge forskerne.

I datamaterialet beskrives forhold som omhandler selve samarbeidsprosessen mellom universitetet og skoleeierrepresentanten og den enkelte skole. Dette er interessante funn, men materialet gir ingen klare indikasjoner på at forholdene kan knyttes direkte til betydning for lærerutdanningen og lærerprofesjonen, og er derfor utelatt fra denne studien.

Forskningsetiske implikasjoner og forskerroller

Studiens datamateriale er del av en undersøkelse om veiledning for kollektiv og individuell profesjonsutvikling, og er meldt til Sikt. Forskningsetiske forhold er ivaretatt gjennom skriftlig informasjon til informantene på forhånd, hvor det ble gjort klart at de til enhver tid kunne trekke seg fra studien. Alle har skrevet under på en samtykkeerklæring. Både artikkelforfatteren og medforskeren har gjennom prosessen med gjennomføringen av studiet i veiledningspedagogikk hatt samarbeidsmøter med skoleeierrepresentanten som er intervjuet. I tillegg er intervjuet med skoleeierrepresentanten gjennomført av artikkelforfatteren, og hun har deltatt i intervjuene med skolelederne. Denne deltagelsen kan ha to effekter, både at sterke bindinger kan føre til at informantene svarer det de tror er ønskelig og at forskerne kan bli påvirket av det informantene formidler og sine egne oppfatninger, i dette tilfellet gjennomføringen av studiet og deltagelse i møter (Dalland, 2020, s. 55). Artikkelforfatteren har også undervist i alle semestrene av studiet i veiledningspedagogikk, og deltatt i samarbeidsmøter med. Dette gjør at artikkelforfatterens rolle i denne studien ikke kan ses på som nøytral (Thagaard, 2009, s. 110-112). På den andre siden kan en relasjon mellom intervjuer og informanter føre til en større åpenhet, og at intervjuer kan stille mer relevante oppfølgingsspørsmål med tanke på god kjennskap til kontekst.

Når det i denne artikkelen skrives at hele kollegiet har deltatt i studiet i veiledningspedagogikk, har det sammenheng med at både forelesninger og annet arbeid knyttet til studiet har vært gjennomført i skolens fellestid. Det var allikevel slik at enkelte lærere kunne ha ulike grunner til å ikke være deltagende eller gå opp til eksamen.

Resultat

I dette kapittelet presenteres kategoriene som ble identifisert under analyseprosessen, og meningsinnholdet vises gjennom illustrerende sitater. Analysene av dataene fra informantene viser noen forhold som en skoleeierrepresentant og ledere fra to skoler forteller rundt *hvilke strømninger og brytninger for lærerutdanningene og lærerprofesjonen de ser etter gjennomføringen av et skolebasert studium i veiledningspedagogikk*. Resultater som beskriver forhold som har innvirket på lærerutdanning, viser til uttalelser som er tett knyttet til lærerstudentene og rollen som lærerutdannere. Resultater som beskriver forhold ved lærerprofesjonen viser både til forhold på den enkelte skole, men også til innvirkninger på skoler under samme skoleeier.

Brytninger og strømninger knyttet til lærerutdanning

I etterkant av studiet i veiledningspedagogikk ser skoleledere endringer i måten skolen legger til rette for studentene, både i forkant av at studentene kommer og underveis i praksisstudiet. L-3 har en tanke om at den enkelte praksislærer vil møte studentene på en annen måte i veiledningsarbeidet: «Nå tror jeg kanskje man blir tvunget til å være veldig sånn proff i hva det er studenten skal jobbe med videre. Så det tror jeg studentene merker, at de [lærerne] er mer trent i det.» L-4 uttrykker seg slik: «Neste gang vi får studenter, så tror jeg faktisk at vi er, ja, om ikke bedre veiledere, men i alle fall mye mer bevisste veiledere ... at en er mer bevisst sin rolle og seg selv og kollegaene.»

Videre viser flere av lederne til at deltagerne har fått kunnskap om struktur og konkrete samtaleverktøy til bruk i veiledningssamtalene, men at de også har fått en kompetanse i måten å møte studentene på. «Også hørt mye positivt om selve veiledningsteknikken, altså metoden man bruker i veiledning, at man syns man kan holde bedre veiledningssamtaler med studenter» (L-2).

Det å ha en god struktur på veiledningen, det er faktisk viktig, og at det å faktisk ha ordentlig, at en har alle leddene med førveiledning, veiledningsdokument, at en ser nytten av å være litt nøye på de tingene. At det er mye, det er liksom ikke bare veiledning etterpå, men at det er mye veiledning i alle ledd underveis, ikke sant (L-4).

Skoleeierrepresentanten ser også for seg en endring, og viser til sammenhengen mellom LK 20 og en forventning til at «det skal pågå et kontinuerlig utviklingsarbeid», og at dette må innvirke på måten skolene tar imot studentene. «I tillegg til å være den gode læreren, et forbilde og en veileder, må de vise sitt gode profesjonsfellesskap» (S).

Både lederne og skoleeierrepresentanten trekker fram det positive i at hele kollegiet har fått kompetanse i veiledningspedagogikk. L-3 viser til en endring i måten å tenke rundt det å ha studenter, at skolen må gi større oppmerksomhet til å «ta imot studentene i hele kollegiet». Det kan gi økt trygghet for studentene og en økt oppmerksomhet rundt det å veilede studentene. Skoleeierrepresentanten sier:

Altså, det må jo være utrolig trygt for studentene å kunne komme ut, og så har alle en kompetanse i det å veilede dem. De kan nesten være sammen med hvem som helst, og så får de god veiledning. Så jeg tenker, det må jo være en styrke i møte med studentene (S).

Skoleeier gir uttrykk for at det å være lærerutdanner i praksisfeltet er en attraktiv rolle, og at nye lærere ved skoler der kollegiet har tatt veiledningspedagogikk ønsker å få den samme utdanningen slik at de også kan få «være en del av gjengen som veileder studenter» (S).

Informantene trekker fram den kunnskapen deltagerne på studiet i veiledningspedagogikk har fått om å jobbe undersøkende, enten gjennom en Lesson Study- eller en aksjonslæringsprosess. Skoleledere ser for seg at lærerstudentene som kommer til skolen kan jobbe undersøkende sammen med sin praksislærer:

Nå når alle har fått en sånn type fokusområde som vi har fått gjennom siste semesteret med Lesson Study, hvor veldig mange av de jeg har pratet med tenker at det her er noe vi ønsker at studentene skal møte når de kommer og skal ha praksis hos oss (L-1).

Profesjonaliteten som antydes i møtet med studentene, viser seg også i at deltagerne gjennom studiet i veiledningspedagogikk har fått et felles språk: «Ja, lærerne har fått et felles språk» (L-1). Dette gjør noe med samtalene kollegaene imellom, særlig med tanke på å være lærerutdannere. At deltagerne nå har fått et felles språk, vil også virke inn på hvordan det vil være å ta imot studenter. L-4 sier også: «Alle har fått det samme faglige grunnlaget for å snakke om det underveis».

Ja, alle skjønner hva man snakker om når man snakker om ting som har med profesjonsveiledning å gjøre. En kan hjelpe hverandre da fordi man har en sånn base som er bygd opp, spørsmålstyper, ulike måter å veilede på ... En kan prate sammen i kollegiet om det å ha studenter, om det å veilede, så har man i utgangspunktet noe felles (L-1).

Skoleeierrepresentanten forteller om et tett samarbeid med skolene som deltar i studiet i veiledningspedagogikk, og hvordan skoleeierrepresentanten søker å trekke en linje fra overordnede strategier helt ut til hvordan skolene møter studentene:

Og der vi har en litt sånn langsiktig intensjon, så har universitetet primært en intensjon om at studentene skal møte de beste skolene og de beste lærerne, så har vi den tilleggsdimensjonen om at de er våre framtidige kollegaer og skal komme inn i en god grobunn (S).

Skoleeierrepresentanten antyder at deltagelse i studiet i veiledningspedagogikk kan sette lærerne bedre i stand til å være lærerutdannere, og at «det egentlige arbeidet er jo å se på studentene som en stor ressurs og som våre fremtidige kollegaer» (S).

Brytninger og strømninger for lærerprofesjonen

Skoleeierrepresentanten og skolelederne peker på hvordan flere forhold rundt deltagelsen og gjennomføringen av det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk har innvirket på profesjonsfellesskapet på deltagerskolene og fellesskapet av skoler i samme kommune. I det forestående vil dataene som omhandler profesjonsfellesskapene ved deltagerskolene bli presentert først, deretter forhold som omhandler «det store profesjonsfellesskapet». Denne benevnelse brukes av skoleeierrepresentanten om fellesskapet av deltagere fra skolene i kommunen, som har felles møtepunkter, for eksempel nettverksmøter.

Lederne omtaler det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk som skolenes utviklingsarbeid de tre semestrene det pågikk, og legger vekt på at dette har vært «noe lærerne gjør sammen» (L-1) og som de kan bygge videre på: «Alle [har]vært involvert og deltatt på forelesninger og levert oppgaver som gjør at alle har et innblikk i hvert fall i noe som er felles for alle» (L-1).

Skolelederne mener det er viktig for gjennomføringen av studiet som et utviklingsarbeid at de selv har deltatt på samlingene og gått opp til eksamen. De har både kunnet være rollemodeller, kjent på hvor skoen trykker, kunnet tilpasse bruk av felles tid opp mot det erfarte arbeidsomfanget og tatt del i stoltheten ved å ha gjennomført eksamen. «For oss er det helt naturlig at vi er med. Det hadde vært helt unaturlig at vi hadde vært på sida. Det er litt sånn suksess faktisk, at en må stå i det selv også» (L-4).

Skoleeierrepresentanten ser også på studiet i veiledningspedagogikk som skolenes utviklingsarbeid, og har en forventning om at skolene fortsetter å bruke kunnskapen og arbeidsmåtene fra studiet: «Utviklingsarbeidet er overordnet, for vi [skolene]skal leve videre i denne måten å tenke på, også om vi har studenter eller om vi ikke har studenter» (S). Representanten sier også at det skolebaserte studium «ikke er en happening, men det er begynnelsen på en måte å leve videre på som skole» (S).

Selv om det har blitt opplevd som positivt at skolen har et felles faglig løft og at kollegiet har gjort noe sammen, «at de sitter igjen med mye kunnskap etterpå» (L-3), viser også lederne til noen brytninger, særlig når det gjelder omfang, arbeidsbelastning og bruk av tid.

L-2 sier følgende: «Jeg har hørt at en del sier at det er jo ikke lettjente 15 studiepoeng. Sånn sett er det en arbeidsmengde.» Lederne opplever en noe ujevn arbeidsbyrde de tre semestrene, og at det er viktig å komme tidlig i gang med arbeidskrav som knyttes opp til teori. «Selv om det er krevende, så er det noe med at du blir tvunget til å gå inn i materien, og det er jo da det blir interessant rett og slett» (L-3). Lederne viser til en sammenheng mellom «å holde det for lett for lenge» (L-2) og deltagerens motivasjon og kapasitet til å gjennomføre arbeidskravene. Lederne forteller at flere av lærerne ved skolene ikke har skrevet akademiske tekster siden de tok sin lærerutdanning. En leder forteller at de har tilbudt skrivehjelp på skolen: «Jeg har hatt en del på kontoret mitt som jeg har hjulpet litt og blant annet med struktur og oppsett og sånn» (L-3).

Når lederne snakker om tid, handler det om at studiet pågår over tre semestre, «det er jo lang tid» (L-4), og at entusiasmen ved oppstarten av studiet blir utfordret, særlig når deltagerne skal gjennomføre og levere arbeidskrav. Dette har ført til at ledelsen har valgt å sette av mer tid til studiet enn først tenkt, og at de har gått aktivt inn og støttet enkelte deltagere. Bruk av tid til studiet har også gått på bekostning av tid til andre oppgaver: «Vi har jo mista noe. Vi har møtt lærerne mye mindre på de arenaene som vi har hatt tidligere» (L-1).

I tillegg til bruk av tid og arbeidsomfanget av studiet, kan forankringsarbeidet i forkant av studiet trekkes fram når det er snakk om brytninger rundt gjennomføringen av studiet. En leder forteller at god informasjon lå til grunn for en god forankringsprosess, og la grunnlaget for at kollegiet tok en felles

avgjørelse om å gå inn i studiet i veiledningspedagogikk. «Når det begynner å butte underveis, så var jo ikke dette noe som jeg hadde bestemt at vi skulle, men noe som vi sammen hadde bestemt» (L-4). Skoleeierrepresentanten sier at «utfordringen har vært den helt solide forankringen», og setter forankringsprosessen i sammenheng med hvor mange fra skolene som faktisk melder seg opp til eksamen. Lederne uttrykker at intensjonen har vært at hele kollegiet skal delta i studiet og gå opp til eksamen. Allikevel ser de at det er flere faktorer som gjør at det blir vanskelig å gjennomføre, slik som at deltagerne blir syke, er i permisjoner eller deltar på andre studier. På tross av dette forteller de om at lærerne og lederne gjennomgående har vært til stede på undervisningssamlingene og gjennomført et aksjonslærings- eller Lesson Study-prosjekt, selv om ikke alle har fått en formell utdanning ved å ta eksamen. Både skoleeierrepresentanten og lederne trekker fram betydningen av at så mange har fått samme kompetanseheving: «Det tror jeg er avgjørende for at det skal leve videre» (S).

I tillegg til at det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk har bidratt til utviklingen av deres kompetanse som lærerutdannere, har det også gitt deltagerne verktøy til samhandling innad i kollegiet og med andre samarbeidspartnere i tillegg. Lederne ved begge skolene trekker fram at utviklingen av «et felles språk» (L-1) gjennom studiet i veiledningspedagogikk også har vært av betydning for kollegiene seg imellom.

Når man [forelesere] kommer til oss, og alle får det samme, så skaper det jo et litt sånn felles språk for oss. Det viktigste for oss er at vi har gjort noe sammen og at vi til syvende og sist kommer ut av det med et felles språk (L-4).

Flere av lederne sier som L-1: «Altså, som leder bruker jeg jo mye veiledningsteknikk i forhold til mine ansatte.» Skoleeierrepresentanten sier følgende: «Jeg har hørt flere ganger at de [deltagerne på studiet i veiledningspedagogikk] har klart oversettelsen i dette med at veil.ped. også er nyttig i både å veilede foreldre, kollegaer, og kanskje særlig nevnt fagarbeidere som de har inne i klassen.» Lederne forteller også at de erfarer en mer utforskende tilnærming i samtaler, og at å jobbe med Lesson Study «er litt sånn ufarlig kollegaveiledning» (L-3). Det knyttes til at de har planlagt sammen, og at «de fokuserer på oppdraget mer enn personen» (L-3).

Både skoleeierrepresentanten og lederne viser nettopp til det tredje semesteret som særlig viktig med tanke på prosesser og utvikling innad i kollegiet og det store profesjonsfellesskapet, «fordi du holder egentlig på med kjernevirksomheten på skolen, spesielt når vi holdt på med Lesson Study» (L-3). Å få kunnskap og erfaring med aksjonslæring eller Lesson Study har gitt deltagerne «et konkret, nytt verktøy» (L-2). L-4 utdyper dette nærmere: «Det har gitt oss en felles arbeidsmetode som vi tenker at det har vi lyst til å jobbe videre på.»

Det konkrete verktøyet har for deltagerne i studiet i veiledningspedagogikk gitt en erfaring i å forankre undersøkelsene og analysene sine i forskning. Både skoleeierrepresentanten og lederne snakker om dette som en verdi som kan føre til en endring på sikt:

Man ser liksom 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. Jeg tror nok at hvis en har en utfordring i en klasse, så vil en lettere nå søke opp noen arbeidsmåter eller utforske litt mer eller, en bruker det mer aktivt (L-4).

Skoleeierrepresentanten viser til en overføringsverdi fra skolenes arbeid med studiet i veiledningspedagogikk til framtidige utviklingsarbeider: «Vi ser det at tenkningen som mange har lært gjennom det å gå så grundig til verks i analyse av sin egen praksis og utforskning og drive disse små FoU-arbeidene, det gir en styrke inn i annen type utviklingsarbeid» (S).

Lederne trekker fram at det har hatt en betydning for kollegiet at Lesson Study- eller aksjonslæringsprosjektene ble presentert i fellesskapet. Deltagerne får ideer fra hverandre, og ser ulike måter å tilnærme seg samme overordnede tema på. I tillegg snakker lederne om dynamikken mellom deltagerne når de presenterte prosjektene for hverandre:

Jeg synes det var så fint når vi hadde framleggene, for du ser kollegaene argumentere for disse tingene de har prøvd ut, og det blir liksom viktig for de, og da blir det jo bra. Det er veldig moro, synes jeg. Alle burde kjenne litt på den, å stå foran sine kollegaer og dele (L-3).

Skoleeierrepresentanten forteller at de er til stede når deltagerne presenterer sine prosjekter, og reflekterer slik: «Det gir oss et innblikk i hva lærerne tenker, og da hører vi faktisk alle lærerne. Det er godt for lederne å få det innblikket» (S).

Alle lederne har tanker om å bruke Lesson Study eller aksjonslæring videre i utviklingsarbeid ved skolene, men de ser ikke for seg at det skal skrives utfyllende rapporter fra de enkelte arbeidene. En av lederne trekker også opp utfordringer knyttet til lærernes autonomi, og i hvilken grad lederne kan bestemme at alle skal jobbe etter en bestemt metode og gjøre undersøkelser rundt et gitt tema.

Når det gjelder forhold ved skolenes deltagelse i et skolebasert studium i veiledningspedagogikk, forteller skoleeierrepresentanten om den innvirkningen dette har hatt opp mot andre skoler i kommunen: «Det er veldig tydelig at de som har vært gjennom veil.ped. har større forståelse for eksempel for å knytte til seg teori» og «en grunnleggende forståelse for det å undersøke sin egen praksis» (S). Dette er kvaliteter som skoleeierrepresentanten jobber for at alle lærere og ledere ved alle skolene skal utvikle. I fellesskapet av skoler i samme kommune blir deltagerkolene «viktig drahjelp i arbeidet med det store profesjonsfellesskapet fordi noen blir veldig gode på det å undersøke sin egen praksis» (S).

Oppsummering av hovedfunn

Et samlet bilde av resultatene viser at skolene er blitt mer bevisste på hvordan de tar imot lærerstudentene, og at det er av stor betydning at de kan stå sammen i oppdraget med å veilede morgendagens lærere. Deltagerne har fått verktøy til bruk i profesjonsveiledningen, og flere legger vekt på at de har utviklet et felles språk. Utvikling av felles språk, og det at hele kollegiet har gjort noe sammen, har hatt betydning for profesjonsfellesskapet på skolene. En god forankringsprosess har vært viktig for gjennomføringen av studiet i veiledningspedagogikk, og har gjort det enklere å møte utfordringene som bruk av tid og arbeidsomfanget av studiet.

Diskusjon

Denne studiens mål har vært å identifisere strømninger og brytninger fire skoleledere og en skoleeierrepresentant ser for lærerutdanningene og lærerprofesjonen etter gjennomføringen av et skolebasert studium i veiledningspedagogikk.

Praksisstudiene i lærerutdanningene skal bidra til at studentene får et godt grunnlag for sin profesjonsutøvelse (UHR, 2018). Informantene beskriver en økt profesjonalitet i møtet med studentene. De forteller at deltagerne i studiet i veiledningspedagogikk har fått kunnskap om flere veiledningsverktøy, økt bevissthet rundt hvordan de skal veilede studentene og hvordan de kan bruke ulike samtaleteknikker i ulike sammenhenger. Skolelederne peker på at også de bruker denne kunnskapen i veiledning av kollegaer. Resultatene kan peke mot at de kulturelle redskapene som blir brukt i veiledningen av studentene, f.eks. planleggingsdokumenter og veiledningssamtaler, kan ha fått en høyere kvalitet som et resultat av studiet. Det samme gjelder kvaliteten på veiledningssamtaler innad i kollegiet (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2012; Nilssen, 2020). Den høynede kvaliteten kan også ses i sammenheng med at deltagerne har fått et felles fagspråk de knytter til utøvelsen av rollen som lærerutdannere. Nilssen (2020) trekker fram språket som det viktigste redskapet for felles kommunikasjon. Det felles språket kan ha bidratt til praksislærernes trygghet i veiledningssituasjonen og en mer presis måte å kommunisere med lærerstudentene på, blant annet gjennom ulike måter å stille spørsmål på og fagspråk knyttet til ulike veiledningstradisjoner. Dette sammenfaller med funn fra andre studier knyttet til skolebaserte veilederutdanninger (Emstad & Sandvik, 2020; Østern et al., 2020). At praksislærerne får et felles språk, kan bidra til å åpne opp for at lærerstudentene får del i profesjonens kunnskapsgrunnlag, noe Bjerkholt (2017, s. 48) mener mangel på felles språk kan sette en hindring for. Som resultatet av denne studien viser, er utvikling av et felles språk også blitt et verktøy for deltagerens samhandling i det profesjonelle læringsfellesskapet. Dette kan være med på å bidra til å bote på det Bjerkholt (2017, s. 49) viser til, nemlig at lærere i liten grad bruker eget fagspråk. Det kan også bidra til en økt kvalitet i deres kommunikasjon

seg imellom (Nilssen, 2020, s. 98). Studien avdekker imidlertid ikke hvilke konkrete ord og begreper lærerne og lederne nå bruker felles, slik som Østern et al. (2020) finner i sin studie.

Ohnstad og Munthe (2008, s. 483) avdekket at praksislærere ofte kan føle seg isolerte i rollen som veiledere når de ikke har kollegaer å diskutere sin rolle med. Denne studien viser at informantene opplever det at hele kollegiet deltar i det skolebaserte studiet som et bidrag til en økt trygghet i å kunne støtte hverandre i veiledning av lærerstudentene, slik som Amdal og Mastad (2022, s. 10) også fant i sin forskning. Studien viser også at informantene mener det gir en større trygghet for studentene at deltagerne får en økt oppmerksomhet rundt å ta imot lærerstudentene på en god måte og i tillegg gi innblikk i profesjonsfellesskapet, noe også Amdal og Mastad (2022, s. 10) fant i sin forskning. Når et helt kollegium har kunnskap om og bevissthet rundt sin rolle som lærerutdannere, kan det bidra til at studentene lærer situert gjennom å være deltagere i profesjonsfellesskapet, slik at de gradvis kan gå fra å være perifere deltagere til fullverdige deltagere (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2012). Dette er i tråd med hva profesjonsveiledning skal bidra til – å gi innsikt i ulike sider ved profesjonen og profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s. 11; Klemp & Nilssen, 2018, s. 71). Både skolelederne og representanten for skoleeier viser at kunnskapen de har fått i veiledningspedagogikk har bidratt til en endring i holdningene til at skolen er et fellesskap som skal ta imot studenter. Dette kan igjen vise til en økt profesjonalitet i deltagerskolene, der de ser en sammenheng mellom å innlemme lærerstudentene i lærerprofesjonen og kvaliteten på framtidige lærere. Dette kan ses som en bevissthet rundt ivaretagelse av lærerprofesjonen (Amdal & Mastad, 2022, s. 9), noe som også kan tolkes som skoleeierrepresentantens perspektiv, som ser sammenhengen mellom at lærerstudentene får en god grobunn gjennom at de møter gode skoler og lærere og at de kan bli framtidige kollegaer. Dette kan i neste omgang trekkes mot skolens kjernevirksomhet – elevenes læring (Irgens, 2024, s. 21). Skoleeierrepresentanten trekker en linje fra lærerstudentenes praksisstudium til å bli ansatte i kommunens skoler. Dette kan tyde på en holdning som er i tråd med det Roald et al. (2012, s. 245) påpeker – at en aktiv skoleeierrolle i utviklingsprosesser i skolen kan bidra til elevers læring.

Klemp og Nilssen (2018, s. 71) trekker fram at lærerstudenter skal få innsikt i å arbeide med kvalitetsutvikling. Skolelederne i denne undersøkelsen peker på at flere av deltagerne i studiet i veiledningspedagogikk ser muligheten til å gjennomføre en Lesson Study- eller aksjonslæringsprosess sammen med lærerstudenter. Dette kan peke mot at deltagerne gjennom studiet har fått et redskap til å ha en undersøkende holdning til praksis (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 288–290) og et redskap for å hjelpe studentene til å koble teoretiske perspektiver og praksis (Emstad & Sandvik, 2020, s. 17; Ulvik et al., 2016, s. 225). Gjennom denne arbeidsmåten kan lærerstudentene sosialiseres til å bli fullverdige deltagere i praksisfellesskapet (Lave & Wenger, 1991; Rogoff, 2012; Emstad & Sandvik, 2020). Å jobbe undersøkende kan bidra til nye måter for praksislærere, praksisskoler og lærerstudenter å samarbeide på for å vise en større bredde av lærerprofesjonene, slik Klemp og Nilssen (2018, s. 71) etterspør. Resultatene fra denne studien viser at alle informantene legger stor vekt på betydningen det har, også for skolens kjernevirksomhet, at deltagerne har fått verktøy til å jobbe undersøkende. De trekker fram at de antar at deltagerne i studiet i veiledningspedagogikk i større grad vil analysere sin egen praksis i lys av forskning, noe som viser at deltagerne kan ha fått en mer undersøkende holdning til egen praksis (Cochran-Smith & Lytle, 2009, s. 288), også med tanke på skolens kjernevirksomhet. Informantene løfter fram betydningen av at deltagerne har fått kunnskap og erfaring om en felles arbeidsmetode ved at alle har gjennomført en Lesson Study- eller aksjonslæringsprosess. Dette er begge punkter Desimone (2009, s. 184) trekker fram som viktig for læreres læring. Resultatene kan også peke mot at selve innholdet i studiet i veiledningspedagogikk – at det er skolebasert og at det er et samarbeid mellom skolene og universitetet – har hatt betydning for kompetanseheving i deltagerskolene (NOU 2022: 13, s. 110). Skoleeierrepresentanten vektlegger at deltagerskolene har tilegnet seg en kompetanse innen undersøkende arbeidsmåte som de jobber for at alle skolene i kommunen skal tilegne seg. Skoleeierrepresentanten trekker særlig fram hvordan utviklingsgrupper fra skoler som har deltatt på det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk bruker sin nyvunne forståelse for bruk av teori og en undersøkende holdning til egen praksis. Gjennom å være modeller for utviklingsgrupper fra andre skoler

i kommunen, bidrar disse skolene som «drahjelp» inn i det store profesjonsfellesskapet i samarbeid i nettverk. Dette kan bety at en skoleeierrepresentant som er aktivt knyttet til et skolebasert studium i veiledningspedagogikk, kan få innsikt i deltagerens nyvunne kunnskap og legge til rette for at denne kunnskapen deles med representanter for andre skoler under samme skoleeier (KS, 2009; Roald et al., 2012).

Som Emstad og Sandvik (2020, s. 17) viser i sine studier, bekrefter informantene i denne studien betydningen av forankringsarbeidet. Informantene i denne studien sier at forankringen var viktig for å være forpliktet til arbeidet og ha eierskap til prosessene som foregikk gjennom studiet i veiledningspedagogikk. I studien til Emstad og Sandvik (2020) rapporterte deltagerne om brytninger rundt faglige utfordringer og tidsbruk. Også i denne studien nevnes tidsbruk og arbeidsomfang som brytninger som har gått på bekostning av andre oppgaver. Lysne og Postholm (2018, s. 79) belyser ledelsens rolle i utviklingsarbeid. Informantene forteller at de tok aktivt del i studiet, ga hjelp til skriving av oppgaver og gikk opp til eksamen. Dette kan ha bidratt til god læring, i tråd med det Desimone (2009, s. 184) sier har betydning for læreres læring, nemlig at skolelederne leder utviklingsprosessen og oppmuntrer underveis. Ledelsen må gi gode rammer for utviklingsarbeid, og utviklingsarbeid må pågå over tid for at det skal bidra til læring for lærere (Desimone, 2009, s. 184). Denne studien viser at skolelederne tar dette inn over seg, og gir mer tid når de ser det er nødvendig. En mulig konsekvens er at skolelederne kan bli stående i et spenn mellom å gjennomføre et utviklingsarbeid som er av et så stort omfang og andre oppgaver de er pålagt å gjennomføre. Skoleeierrepresentanten i denne undersøkelsen ser det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk som det primære utviklingsarbeid i de av skoleeiers skoler som tar studiet i veiledningspedagogikk, og resultatene kunne derfor vært annerledes om vi hadde intervjuet ledere fra skoler under denne skoleeieren.

Konklusjon

Studien har sine begrensninger med tanke på tidspunktet intervjuene ble gjennomført samt antallet informanter. En studie som viser hvordan det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk kan ha hatt innvirkning lang tid etter avslutningen, kunne gitt svar på om skolene har fortsatt å jobbe undersøkende og om de gjør dette sammen med sine studenter. En studie av deltagerskoler under samme skoleeier kunne også vist en klarere sammenheng mellom skoleeiers rolle og innvirkningen på gjennomføring av skolebaserte kompetansehevinger.

Denne studien viser at økt kompetanse i veiledningsteori og -metode har bidratt inn mot økt kvalitet i veiledningssamtaler, både mellom praksislærere og studenter, men også deltagerne imellom i lærerkollegiet. Utvikling av et felles språk har gitt grunnlag for å kunne innlemme lærerstudentene på en bedre måte i profesjonsfellesskapet. Det har også bidratt til å øke den faglige kvaliteten på kommunikasjonen i kollegiet. Det skolebaserte studiet i veiledningspedagogikk har bidratt til at deltagerskolene har fått et fagmiljø av praksislærere som har utviklet et felles språk (Kunnskapsdepartementet, 2017a). Studiet har bidratt til en undersøkende holdning, og man ser at en undersøkende arbeidsmåte kan bli et bindeledd mellom skolens kjernevirksomhet og skolene som arena for lærerutdanning. Vår undersøkelse slår også fast viktigheten av et godt forankringsarbeid knyttet til utviklingsarbeid.

Desimone (2009, s. 184) hevder at elevers læring må være omdreiningspunktet for å bidra til god læring for lærere. Konklusjonen i vår studie er at studiet i veiledningspedagogikk har bidratt til god læring og en holdningsendring. Dette gjelder særlig kunnskap om veiledningsteori og -metode og undersøkende arbeidsmåter. Det kan tyde på en god sammenheng mellom innholdet i studiet i veiledningspedagogikk og det som oppleves som relevant både for skoleeier, skoleledere og lærerutdanningene i arbeidet med elevers læring og tilrettelegging for lærerutdanning i praksisfeltet.

Litteratur

- 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.
- Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. I H. Cooper, P. M. Camic, D. L. Long, D. L. Panter, D. Rindskopf & K. J. Sher (Red.), *APA Handbook of Research Methods in Psychology, Vol. 2: Research Designs: Quantitative, Qualitative, Neuropsychological, and Biological* (s. 57–71). American Psychological Association.
- Cochran-Smith, M. & Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. Teachers College Press.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181–199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dalland, O. (2020). *Metode og oppgaveskriving* (7. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE handbook of qualitative research* (5. utg.). SAGE Publications, Inc.
- Dudley, P. (2013). Teacher learning in Lesson Study: What interaction-level discourse analysis revealed about how teachers utilised imagination, tacit knowledge of teaching and fresh evidence of pupils learning, to develop practice knowledge and so enhance their pupils' learning. *Teaching and Teacher Education*, 34, 107–121. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X13000735>
- Engvik, G. & Morud, E. B. (2019). Skolebasert videreutdanning for praksislærere. Utvikling i praksisveiledningen og i skolehverdagen gjennom bruk av «Lesson Study»? *Paideia*, (18), 38–49.
- 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>
- Eriksen, S. H. & Holtan, A. (2023). Analyse i kvalitativ forskning – Det vi ikke skriver om. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(3), 1–14. <https://doi.org/10.18261/nost.7.3.1>
- Irgens, E. J. (2024). *Skolen: organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.
- Jensen, A. R. (2016). *Veiledningsritualet. En didaktisk studie av formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningens praksisperiode* [Doktoravhandling]. Universitetet i Agder.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Klemp, T. & Nilssen, V. (2018). *Praksisstudier*. Fagbokforlaget.
- Kovac, V. B. (2023). *Hvordan vet du det?: vitenskapelig tenkning og forskningsmetoder*. Fagbokforlaget.
- KS (2009). *Kom nærmere! Sluttrapport fra FoU-prosjektet «Hvordan lykkes som skoleeier? Om kommuner og fylkeskommuners arbeid for å øke elevenes læringsutbytte»*. Kommunesektorens organisasjon. <https://www.ks.no/contentassets/0080a8dd828648f990c4da2f76a1b4dc/rapport.pdf>
- Helleve, I. & Langøren, K. (2012). Utdannet som veileder – utdannet til hva? *Uniped*, 35(4), 57–68. <https://doi.org/10.3402/uniped.v35i4.20259>
- Kunnskapsdepartementet (2017a). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal.

- Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. Cambridge University Press.
- Lysne, D. A. & Postholm, M. B. (2018). En studie av skolebasert kompetanseutvikling i lokale kontekster. *FoU i praksis*, 13(1), 68–86. <http://hdl.handle.net/11250/2505314>
- Munthe, E., Søbstad, R., Helgevold, N., Bjuland, R. & Aslaksen, O. H. (2015). *Lesson Study i utdanning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.
- Munthe, E & Ohnstad, F. O. (2008) Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471–485. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-06-06>
- Nilssen, V. (2020). *Praksislæreren*. Universitetsforlaget.
- NOU 2022: 13 (2022). Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Postholm, M. B. (2022). Skoleutvikling i et kulturhistorisk aktivitetsteoretisk perspektiv. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 91–113). Cappelen Damm Akademisk.
- Qvortrup, L. (2018). *Dette vet vi om profesjonelle læringsfellesskap*. Gyldendal Akademisk.
- Roald, K., Jøsendal, J. S. & Langfeldt, G. (2012). Kommuner og fylkeskommuner som aktive skoleeiere – mellom forvaltning og kvalitetsutvikling. I J. S. Jøsendal, G. Langfeldt & K. Roald (Red.), *Skoleeiere som kvalitetsutvikler*. Kommuneforlaget.
- Rogoff, B. (2012). Observing sociocultural activity on three planes: participatory appropriation, guided participation, and apprenticeship. I J. V. Wertsch, P. del Rio & A. Alvarez (Red.), *Sociocultural Studies of Mind* (s. 139–164). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174299.008>
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon.
- Strømnes, Å. L. (1983). Praksislæreren, har han falle ut av den pedagogiske historia? I K. Skagen & T. Tiller (Red.), *Praksislærer eller øvingslærer? Om veiledning i lærerutdanning og skole* (s. 39–60). Aschehoug.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse* (2 ed.). Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring. Forskende partnerskap i skolen*. Høyskoleforlaget.
- Tjora, A (2023) *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (4.utgave. 3. opplag). Gyldendal.
- UHR (2018). *Felleskapittel – nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene>
- UHR (2024a). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1-7 trinn*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene>
- UHR (2024b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 5-10 trinn*. Universitets- og høyskolerådet. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene>
- Ulvik, M., Riese, H. & Roness, D. (2016). Aksjonsforskning – et bidrag til en praksisnær og teoriorientert lærerutdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(3), s. 222–239. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-06>
- Universitetet i Agder (2024). *PED991 Veiledningspedagogikk for lærerutdannere i praksisfeltet*. <https://www.uia.no/studier/emner/2024/var/ped991.html>

Utdanningsdirektoratet (2013). *Skolebasert kompetanseutvikling på ungdomstrinnet*.

<https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/skolebasert-kompetanseutvikling-pa-ungdomstrinnet>

Utdanningsdirektoratet (2019). *Rammer for veiledning i barnehage og skoler*.

<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler>

Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100(2), 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>

Østern, A.-L., Engvik, G. & Hansen, K. (2020). Teori om praksisarkitektur i skolebasert veilederutdanning ved en universitetsskole. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 104(4), 330–346.

<https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987/2020-04-02>