

Profesjonsveiledning som kollektiv praksis i partnerskap mellom lærerutdanning og skole: Blikk på studentenes praksisstudier og masteroppgaver

Nanna Paaske^{1*}, Hilde Bakke² & Kristin Helstad¹

¹ Institutt for grunnskole- og faglærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

² Institutt for barnehagelærerutdanningen, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

* Korrespondanse: napa@oslomet.no

Abstract

This article is based on a research and development project at a teacher education institution collaborating in partnership with schools, where professional supervision is a central focus. The aim is to contribute knowledge about supervising practices under development, exemplified through students' practicum and master's theses. Analytically, we draw on theories of supervision and partnership, which involve boundary work across institutions, while the research approach is rooted in practice-oriented and reflexive methodologies. We exemplify how staff in teacher education and schools can strengthen collaboration on supervision, how professional mentoring can be organized, and how developmental work tied to students' master's theses includes new mentoring roles where schoolteachers become co-mentors. Previous research highlights that partnerships across institutional boundaries hold potential for innovation but also face challenges that may hinder progress. We discuss the challenges and opportunities that arise as new practices emerge and conclude that supervision in various forms can drive partnerships and support professional development. Implications for further research and development are explored.

Keywords: Teacher education, partnership, boundary work, teacher roles, supervisor roles, driving force

Abstrakt

Denne artikkelen baserer seg på et forsknings- og utviklingsprosjekt ved en lærerutdanningsinstitusjon som samarbeider i partnerskap med skoler der profesjonsveiledning er et sentralt aspekt. Formålet er å bidra med kunnskap om veiledningspraksiser som er i utvikling eksemplifisert til studentenes praksisstudier og masteroppgaver. Analytisk bygger vi på teorier om veiledning og partnerskap som innebærer grensearbeid på tvers av virksomheter, mens forskningstilnærmingen er basert på datakilder

Published: 12.09.2025. Updated: 06.10.2025. Corrigendum: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4748>

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.v10i2.4407>

fra praksisrettet og refleksiv forskning. Vi eksemplifiserer hvordan ansatte i lærerutdanning og i skoler kan styrke samarbeidet om veiledning. Vi viser hvordan profesjonsveiledning kan organiseres og vi tar for oss utviklingsarbeid knyttet til studentenes masteroppgaver som inkluderer nye veilederroller der lærere i skolen blir medveiledere. Tidligere forskning framhever at partnerskap på tvers av institusjonelle grenser har potensial til nybrottsarbeid samtidig som utfordringer kan bidra til at utviklingsarbeid kan forvitte. Vi drøfter utfordringer og muligheter som kommer til syne når nye praksiser vokser fram, og konkluderer med at veiledning i ulike former kan fungere som drivkraft i partnerskap og bidra til profesjonsutvikling. Implikasjoner for videre forskning og utviklingsarbeid blir belyst.

Nøkkelord: Lærerutdanning, partnerskap, grensearbeid, lærerroller, veilederroller, drivkraft

Innledning

Lærerutdanningen både i Norge og i mange andre land står overfor store utfordringer som sviktende rekruttering parallelt med at det er et økende behov for yrkesrelevans i en skole som krever omstillingsdyktige og profesjonelle lærere. Mens utdanningen er den første sertifiseringen til yrket, er skolen kvalifiseringsarenaen der lærere lærer å anvende og utvikle kunnskap (Lejonberg & Føinun, 2018). Lærerutdanningen preges i dag av økende akademisering gjennom masterspesialisering, samtidig som mange nyutdannede lærere opplever et «praksissjokk» ved overgang fra utdanning til yrkesliv (Smeby, 2017). Det store frafallet blant nyutdannede lærere har bidratt til økt oppmerksomhet rundt behovet for profesjonsveiledning (Rambøll, 2016). Både i utdanning og i praksisfelt er det en økende bevissthet om at profesjonsutøvere har behov for kompetanseutvikling gjennom hele yrkeslivet, noe som stiller krav til hvordan utdanningsinstitusjonene tilrettelegger for yrkeskvalifisering og hvordan de samarbeider med praksisfeltet, der profesjonsveiledning er en sentral komponent (Luthen 2021, Olsen, 2020, Øystese & Unneland, 2024). Med profesjonsveiledning sikter vi til en prosessuell og pedagogisk arbeidsform som støtter profesjonsutøvere i å videreutvikle sin yrkespraksis gjennom refleksjon og kunnskapsutveksling, ofte i kollektive og kontekstspesifikke rammer (Olsen, 2020; Øystese & Unneland, 2024). Profesjonsveiledning har ifølge Skagen (2022) et tosidig mandat; det skal bidra til at studentene blir kjent med profesjonsfaglige standarder og det skal skape rom for egenrefleksjon. Mens begrepet veiledning i seg selv kan romme en rekke praksiser, fra individuell mentoring til uformelle samtaler, har profesjonsveiledning et mer spesifikt fokus på å styrke profesjonsutøvelsen, både gjennom individuell støtte og kollektive prosesser. Dette gjør profesjonsveiledning særlig relevant i lærerutdanningen, hvor målet er å knytte teori og praksis tettere sammen og støtte lærere gjennom ulike faser av yrkeslivet.

Profesjonsveiledning er særlig viktig for veisøkere samtidig som det å veilede gir veiledere mulighet til selv å reflektere over egen praksis, noe som kan bidra til profesjonsutvikling og læring for begge parter (Bjerkholt, 2013).

For å bryte på utfordringer utdanning og yrkesliv står overfor, etterspør myndighetene nye samarbeidsformer, omtalt som partnerskap (Hermansen & Mausestagen, 2023), og som internasjonalt betegnes som «Research-Practice Partnerships» (Farell et al (2022). I en kunnskapsoversikt framhever Forsström og Munthe (2023) at interessen for koblinger mellom praksisfelt og lærerutdanning er særlig markant i Norge. Siden partnerskap ble introdusert (Kunnskapsdepartementet, 2016), har modellen fått en sentral plass i norsk utdanningskontekst, og er noe alle lærerutdanninger må forholde seg til (Mausestagen, 2024). Forventningene til lærerutdanningene er at de etablerer partnerskap med utvalgte skoler som får status som universitetsskoler/ lærerutdanningsskoler, der hensikten er å bidra til profesjonsutvikling og læring i begge virksomheter (Nilsen & Helstad, 2023). Kopling mellom utdanning og arbeidsliv innebærer at virksomhetene møtes i grensesoner, omtalt som et «tredje rom» (Daza et al., 2021). Hva som foregår i slike grensesoner og «rom» er empiriske spørsmål som er lite studert. I praksis kan partnerskap erfares som krevende og som «løse koplinger» der deltakerne kan mangle et felles objekt

å samarbeide om (Paulsen, 2019). Erfaringer fra partnerskapsarbeid mellom finsk lærerutdanning og skole indikerer at jo større rom det for å finne felles objekter i slike samarbeidskonstruksjoner, jo mer fruktbart synes samarbeidene å være (Miettinen, 2013).

Studier har vist at lærerstudenter erfarer varierende veiledningskvalitet i sine praksisstudier (Andreasen & Høigaard, 2017), noe som koples til manglende samarbeid mellom utdanningsinstitusjoner og praksisfelt. I denne artikkelen retter vi søkelys mot profesjonsveiledningspraksiser som er i utvikling når ansatte i utdanning og praksisfelt samarbeider om lærerstudentenes praksisstudier, og når studentene arbeider med masteroppgaver. Vi undersøker hvorvidt individbaserte veiledningspraksiser, som ofte er sårbare, kan utvikles til kollektive og mer hardføre modeller (Witteck, 2025). Med kollektive praksiser refererer vi til samarbeidsformer hvor lærerstudenter, lærere, skoleledere og lærerutdannere jobber sammen for å utvikle kunnskap og kvalitet i arbeidet. Overordnet spør vi: Hvordan kan profesjonsveiledning utvikles til kollektive praksiser i partnerskap mellom lærerutdanning og skole? Mer spesifikt undersøker vi utfordringer og muligheter som kan identifiseres i arbeidet med veiledning knyttet til lærerstudenters praksisstudier og masteroppgaver. I tråd med utviklingstrekk i andre profesjonsutdanninger, som i sykepleie (Hansen & Struksnes, 2025), ser vi at nye videreutdanningstilbud i veiledning gjerne vokser fram i kjølvannet av partnerskapsarbeid.

Videre i artikkelen legger vi fram hvordan profesjonsveiledning kommer til uttrykk i skole og lærerutdanning og i partnerskap mellom virksomhetene. Denne delen rommer også tidligere forskning og teoretiske perspektiver. Deretter legger vi fram forskningstilnærmingen i studien før vi presenterer analyser og sentrale funn. I siste del av artikkelen drøfter vi funnene og sammenfatter, samt viser til mulige implikasjoner for videre forskning og utviklingsarbeid.

Profesjonsveiledning i partnerskap mellom lærerutdanning og skole

Profesjonsveiledning kan forstås på ulike måter avhengig av hensikt og kontekst, den kan foregå på mange arenaer med ulike deltakere og være avtalt eller uformell, muntlig eller skriftlig.

Norske lærerstudenter har i dag minst 110 dager veiledet praksisopplæring i løpet av sin masterutdanning, omtalt som praksisstudier, som lærerutdanningene og skolene er pålagt å samarbeide om. Veiledningen utgjør en sentral del av studentenes opplæring, og skal gi støtte i undervisningssituasjoner og bidra til å utvikle profesjonelle ferdigheter. Det foregår også mye veiledning mellom lærerutdannere og studenter om oppgaver studentene skriver, der den avsluttende masteroppgaven er «svennestykket». Studentenes erfaringer viser imidlertid at kvaliteten på veiledningen varierer og kan erfares som «et tilfældighetenes spill» (Hegerstrøm, 2018, s.40).

Forskning på veiledning i lærerutdanning fokuserer ofte på veiledning av lærerstudenter og nyutdannede lærere (Lejonberg, 2018), men veiledning kan også skje mellom kollegaer i skolens profesjonsfelleskap (Ulleberg & Mjelve, 2023; Øystese, 2024). I høyere utdanning er det mindre tradisjon for profesjonsveiledning mellom ansatte, men nyere forskning viser at kollegabasert veiledning er i utvikling (de Lange et al., 2023). Slike utviklingstrekk peker mot at veiledning ikke bare knyttes til enkeltindivider, men til kollektive praksiser, enten det er studenter som mottar veiledning i grupper, eller det er lærere i skolen og lærerutdannere som driver kollegabasert veiledning. Kollektive veiledningsformer synes å bidra til profesjonsutvikling og læring, noe Mausethagen & Mølsted (2015) peker på når de hevder at det å være profesjonsutøver kan karakteriseres som stadig å være i utvikling, og at samarbeid blant profesjonsutøvere har potensial til å styrke profesjonsarbeidet. Når veisøkere sammen reflekterer over hva de har erfart, settes erfaringer og kunnskap i spill. Dette er ressurser som kan bidra til å bevisstgjøre praksiser som gjør at profesjonsutøvere får et mer analytisk blikk på egen praksis. Lærere i skolen som veileder lærerstudenter erfarer at lærerutdannere for sjelden er til stede, noe som hemmer samarbeidet (Heggen & Thorsen, 2015).

En nyere studie (Andreasen, 2023) viser hvordan kvalitet i lærerutdanningene utvikles når det legges til rette for et tettere samarbeid med praksisfeltet. Studien avdekker hvordan veiledning bidrar til profesjonsutvikling når deltakere med ulike ekspertiser bidrar, der skolens ekspertise anerkjennes på linje med ekspertise i utdanning. Andreasen (2023) peker på at profesjonsveiledning, der både lærerutdannere

og praksisveiledere er involvert i veiledning, kan både gi rom for både teoretisk kunnskap og oppdaterte klasseromserfaringer. Hermansen og Mausestaden (2023) løfter frem at denne typen samarbeid gjør det mulig å kople vitenskapbasert og erfaringsbasert kunnskap, og at partnerskapsarbeid har i seg et potensial til profesjonsutvikling og gjensidig læring. Samtidig peker de på at jevnbyrdighet og likeverd i slike samarbeid kan være krevende å få til, fordi deltakerne har ulike forventninger til roller og ulike kunnskapsbidrag.

Andre studier peker på utfordringer når deltakere med ulike roller kommer sammen, som at veiledningssituasjoner kan preges av svak tillit (Ulleberg & Mjelve, 2023). Det er heller ikke gitt at lærere og lærerutdannere etablerer felles veiledningspraksiser i møte med studenter. Farrell et al. (2022) påpeker også at kollektiv kunnskap først blir synlig når nye rutiner og praksiser vokser fram. For at gjensidig læring skal skje mellom profesjonsutøvere fra ulike virksomheter, fordrer det at deltakerne bygger på hverandres kunnskap. Utfordringer kan være influert av skolekulturer, der det kan være forskjell på om lærere føler seg trygge nok til å dele styrker og svakheter, der enkelte kan være tilbakeholdne med å gi og motta veiledning. De kan være opptatt av å fremstå som «dyktige» i jobben og ikke våge å sette ord på utfordringer (Ulleberg, 2014). Lærere kan også oppleve at veiledning er for ressurskrevende i en presset arbeidshverdag. En annen utfordring er at deltakerne kan ta roller som hemmer dem i å bygge på hverandres kunnskap uten å gi rom for felles drøftinger og nytenkning. Praksislærere kan også ha en tendens til å trekke seg ut av veiledningsdialoger når lærerutdannere bruker akademisk språk og komplisert teori. Olsen (2021) peker på at det er nødvendig at lærerutdanning og praksisfelt jobber sammen om rolleavklaring, forventninger og felles mål i veiledningssituasjoner.

Innenfor rammen av partnerskap på tvers av institusjonelle grenser kan grensearbeid være et fruktbart analytisk begrep (Langley et al., 2019). Grensearbeid kan forstås som sosial aktivitet som viser fram det komplekse arbeidet som foregår når deltakere fra ulike virksomheter kommer sammen i kollektiv innsats om felles oppgaver og mål (Risan, 2023). I partnerskap samarbeider deltakere fra ulike virksomheter om felles grenseobjekter som kan ha ulik betydning for deltakerne, men som kan bidra til å gjøre arbeidet meningsfullt når deltakere fra ulike virksomheter samarbeider om oppgaver de har felles interesser av å utvikle.

Grenseobjekter kan for eksempel ta form av veiledningspraksiser (Hansen & Struksnes, 2025), samarbeid om utforming av konkrete verktøy knyttet til veiledning (Risan et al., 2025) eller samarbeid om veiledning knyttet til studentenes masteroppgaver (Bjørkvold, 2024), som vi ser nærmere på i det følgende.

Masteroppgaven og nye veilederroller

Innføring av master fra 2017 stiller nye krav til lærerutdanning som at masteroppgaven skal være forskningsbasert, men også profesjonsrettet og praksisorientert (UHR-lærerutdanning, 2018). Skolene er en viktig arena for studentenes datainnsamling, og det er naturlig at skolens ansatte har en rolle i masterarbeidet. Lærerstudentenes masteroppgaver gir med dette rom for at ikke bare lærerutdannere, men også lærere og skoleledere, kan få nye oppgaver som medveiledere og sensorer. For å imøtekomme de nye forventningene, har lærerutdannere ved OsloMet - Storbyuniversitetet tatt initiativ til å utvikle en variant av den tradisjonelle masteroppgaven, som kalles en entreprenøriell masteroppgave (Bjørkvold, 2024). Studenter som velger denne varianten skal utvikle en pedagogisk ressurs, som et undervisningsopplegg, en nettside eller en bildebok. De skal prøve ut denne ressursen med elever og lærere, for deretter å justere og drøfte erfaringer fra utprøvingene i lys av tidligere forskning og teori.

Denne typen masteroppgave, som kan karakteriseres som en innovasjon i lærerutdanningen (Bjørkvold et al., 2025), er prøvd ut i partnerskapsarbeid ved OsloMet, samtidig som den er under utprøving ved andre lærerutdanningsinstitusjoner. I 2022 valgte fire av om lag 300 studenter ved OsloMet denne oppgavevarianten. Tallet økte til 44 i 2023, i 2024 leverte 74 studenter entreprenørielle masteroppgaver og i 2025 er det ventet at om lag 90 studenter velger denne typen oppgave. Økningen har skapt behov for flere veiledere, der lærere i skolen kan få nye veilederroller og samarbeide om veiledning med lærerutdannere fra campus (Mifsud & Thorsen, 2025).

Lærere kan fungere som læringspartnere der lærere og studenter har likeverdige roller, men der kunnskapen de utveksler og utvikler er ulik. Der studentene mangler erfaring, bringer de med seg teoretiske forståelser, mens lærernes erfaringsbase kan bidra til at masteroppgaven blir mer profesjonsrettet og praksisrelevant. Læreres veilederroller kan ta ulike retninger; de kan være døråpnere ved å gi studentene tilgang til praksis i skolen, de kan være tilretteleggere for studentenes utprøvinger i klasserommet og de kan fungere som modeller og demonstrere hvordan et undervisningsopplegg kan gjennomføres.

En kunnskapsoversikt (Willegems et al. 2017) om lærerstudenters utbytte av felles forskningsarbeid mellom praksisfelt og utdanning, peker på at studenter synes å få mer ut av å samarbeide med lærere i skolen enn med lærerutdannere, som de opplever er fjernere fra praksisfeltet. Samarbeid mellom profesjonsutøvere i praksis og studenter er ofte mindre hierarkisk enn når ansatte i utdanning er involvert. Når lærere og studenter samarbeider om et felles grenseobjekt, slik som en masteroppgave, er arbeidet mer preget av et horisontalt veilederforhold der deltakerne lærer av hverandre og sammen. Hansen og Struksnes (2025) finner at slike veilederrelasjoner bidrar til at veiledningen sentreres rundt studentens utforskning og refleksjon og mindre om kunnskapsoverføring. En undersøkende tilnærming kan bidra til at eierskapet til utviklingsprosesser blir distribuert og ha kraft når denne typen allianser blir etablert mellom veiledere og veisøkere (Flückiger et al 2012).

Nye veilederroller blant lærere kan skape fruktbare læringsfellesskap, men utfordrer samtidig det tradisjonelle samarbeidet mellom studenter og ansatte i høyere utdanning, der den vitenskapsbaserte kunnskapen har status. Olsen (2021) viser at når skolens lærere er medveiledere, har de en tendens til å bli nærmest usynlige i møte med den akademiske kunnskapen lærerutdannere bringer med seg. Et asymmetrisk forhold mellom vitenskapsbasert kunnskap og profesjonsfaglige erfaringer kan gjøre det krevende for lærere å delta fordi deres bidrag kan oppleves underordnet og lite legitime. Trygghet i veilederrollen er en viktig forutsetning for kvalitet i veiledning (Ulleberg og Mjelve, 2023). Med nye veilederroller følger behov for avklaring av roller og samarbeidsrelasjoner i veiledning der studentenes masteroppgaver er omdreiningspunktet.

Forskningstilnærming og datagrunnlag

I denne artikkelen undersøker vi hvordan veiledningspraksiser utvikles innenfor rammen av et partnerskap mellom en høyere utdanningsinstitusjon, lokalisert til grunnskolelærerutdanningen ved OsloMet-storbyuniversitetet og skoler i regionen. Studien baserer seg på ulike datakilder fra observasjon og skriftlig dokumentasjon hentet fra et forsknings- og utviklingsprosjekt (iPar¹) som har pågått i perioden 2022-2025, og som har sprunget ut av et samarbeidsprosjekt mellom lærerutdanningen og 17 utvalgte universitetsskoler. Prosjektet ble etablert da utviklingsarbeidet ved enkelte universitetsskoler syntes å ha et særlig potensial for utvikling av nye praksiser og styrking av utdanningskvalitet. I denne sammenhengen ser vi nærmere på nye veiledningspraksiser knyttet til studentenes praksisstudier og masteroppgaver som har vokst fram underveis.

Analysen bygger på data som er samlet inn i perioden 2023-2025, der vi løfter fram utvalgte datakilder som er hentet fra nettbaserte evalueringer og samlinger der studenter, lærere, skoleledere og lærerutdannere har delt erfaringer, drøftet relevant forskning og diskutert pågående utviklingsarbeid. På samlingene har deltakerne holdt innlegg, skrevet refleksjonstekster og presentert postere. Forskerne (og forfatterne av artikkelen) har ledet prosessene og skrevet observasjonsnotater og referater. Det har også

¹ iPAR er et samarbeidsprosjekt mellom Grunnskole- og faglærerutdanningen på OsloMet og sentrale aktører i regionens grunnskolesektor og har som målsetting å styrke praksisrelevant utdanning gjennom kunnskapsbaserte utprøvinger av partnerskapsmodeller mellom lærerutdanning, skoler og skoleeiere og styrke profesjonskunnskap for alle aktører og institusjoner i partnerskapet gjennom nye modeller for praksisopplæring og undervisning.

vært arrangert skriveseminarer der deltakerne har kommentert hverandres tekster med tanke på forskningspublisering fra prosjektet, der denne artikkelen er inkludert.

Oversikt over datakilder i perioden 2023- 2025

Data	Arena og deltakere
Presentasjoner (innlegg fra deltakere), observasjonsnotater og møtetreferater	Halvårige seminarer for universitetsskoler og lærerutdanningen (mellom 40 og 70 deltakere på hvert seminar). Et seminar (høst 2023) hadde temaet «Kvalitet i veiledning» mens et seminar (høst 2024) hadde temaet «Praksisbaserte masteroppgaver i partnerskap – erfaringer og veier videre»
Møtetreferater	Referater fra møter i partnerskapets styringsgruppe og arbeidsgrupper
Digitale tavletekster	Samling for universitetsskolene om fagfellesskap for veiledere Samling for skoleledere i praksisskoler Samling for universitetsskoler om masterstudenter på skolen
Poster-presentasjoner	Postere fra universitetsskoler presentert på seminarer for universitetsskoler og lærerutdanningen
Nettskjema	Evalueringer fra universitetsskolene og lærerutdanningen om erfaringer med partnerskapet. Evalueringsskjema fra studenter ved én av universitetsskolene.

Veiledning knyttet til studentenes praksisstudier og masteroppgaver har vært tematisert i to seminarer (jf oversikt over datakilder), der praksislærere og skoleledere fra universitetsskoler og studenter, nyutdannede lærere og lærerutdannere deltok. I seminaret om praksisrettede masteroppgaver var den entreprenørielle mastervarianten i fokus for erfaringsutveksling. Her bidro tidligere studenter og masterstudenter som var i prosess med sine oppgaver, samt veiledere fra lærerutdanningen og lærere med erfaring fra medveilederroller med sine synspunkter og erfaringer. I tillegg bidro lærerutdannere fra to andre utdanningsinstitusjoner med innlegg om masteroppgaver som partnerskapsarbeid mellom lærerutdanning og skole, der et kollektivt ansvar for veiledning av studentenes masteroppgaver ble tematisert. I analysen trekker vi særskilt veksler på disse seminarene.

Forskningstilnærmingen som ligger til grunn i denne studien benevnes gjerne som praksisrettet forskning (Postholm & Smith, 2017) og er ofte brukt i pedagogisk forskning der lærerutdanningsmiljøer samarbeider med skoler (Hiim, 2020). I praksisrettet forskning er det lærere, ofte i samspill med kolleger og ansatte i høyere utdanning, som er igangsettere av utviklingsarbeid. Forskningen kommer innenfra, fra profesjonen selv, og baserer seg oftest på en kvalitativ tilnærming. Dette gjelder også denne studien, der vi som forskere og forfattere har vært involvert i praksisene vi har studert. Forskerrollene er preget av innside-posisjoner (Kvernbekk, 2005) ved at første- og andreforfatter har deltatt i prosjektledelse og koordinering av prosjektet, mens tredjeforfatter har deltatt som lærerutdanner/forsker. Studien bygger videre på et refleksivt forskningsdesign, der vi har reflektert over rollene vi har hatt, og der vi har sett kritisk på eget perspektiv og bidrag og hvordan dette har påvirket prosesser og resultater (Alvesson & Sköldberg, 2018). I kvalitativ forskning er forskerne sentrale når ny kunnskap frambringes fordi forskerne selv er med og konstruerer undersøkelsesobjektet (Kvale & Brinchmann, 2015).

Som ansatte i lærerutdanningsinstitusjonen som dette forskning- og utviklingsarbeidet rapporterer fra, har vi selv deltatt i aktiviteter, beskrivelser og fortolkninger av arbeidet som har pågått. En styrke ved forskningsdesignet er at når forskere samarbeider *med* praktikere om forskning- og utviklingsarbeid, har ny kunnskap større potensiale til å bli forankret i praksis enn når forskere forsker *på* praksis (Hiim, 2020). Begrensningene ved slike forskerroller er både metodiske og etiske og kan dreie seg om at vi som forskere kan ha for lite distanse til feltet vi undersøker, noe som stiller krav til systematisk analyse og

datatransparens. Forskningsdesignet fordrer en kritisk og analytisk avstand til dataene og en bevissthet og refleksivitet i forskerrollene (Alvesson & Sköldberg, 2017).

Dataene er analysert gjennom en innholdsanalyse (Bratberg, 2014) der vi har identifisert sentrale funn opp mot forskningsspørsmålene. Kritisk og analytisk distanse til materialet er søkt ivaretatt gjennom drøfting med fagfeller der forskere og praktikere med utside-posisjoner har kommet med konstruktiv respons.

Analyse og funn

I analysen tar vi for oss eksempler som hver på sine måter viser hvordan veiledning kan utvikles til kollektive praksiser i partnerskap mellom lærerutdanning og skoler. Vi analyserer først veiledning i studentenes praksisstudier, før vi foretar en analyse av veiledningspraksiser knyttet til masteroppgaver. Analysen er strukturert i tråd med forskningsspørsmålene om hvordan veiledning kan utvikles til kollektive praksiser i partnerskap mellom lærerutdanning og skole, og hvilke utfordringer og muligheter som kan identifiseres i arbeidet med veiledning knyttet til disse eksemplene.

Veiledning i studentenes praksisstudier – etablering av fagseksjon for praksisveiledere

Ved en større ungdomsskole, som er en del av universitetsskolesamarbeidet, har en gruppe lærere hatt veilederansvar for lærerstudenter og nyutdannede lærere over flere år. Lærerne uttrykte behov for å stå «sammen om de vanskelige vurderingene rundt studentene», som en rektor formulerte det. På skolen hadde det ikke vært tradisjon for formalisert samarbeid veilederne imellom.

Praksisskolen hadde tidligere rapportert til både lærerutdanningen og skoleledelsen om utfordringer knyttet til veiledning av enkelte studenter, samt nyansatte og nyutdannede, som de hadde behov for å drøfte. I møter i partnerskapsprosjektet ble det identifisert et behov for å samarbeide om å øke kvaliteten på veiledningen samtidig som veilederrollen burde styrkes. Det var også et ønske om å utvikle en bedre forståelse av begrepet «skolen som praksisarena» som er et sentralt begrep i partnerskapsavtaler, med hensikt å forbedre skolens rutiner for oppfølging av studenter i praksis. For å møte slike behov etablerte skolen i samarbeid med lærerutdanningen en fagseksjon for praksis internt på skolen som besto av en gruppe på seks praksislærere. Etableringen av fagseksjonen skulle bidra til å sikre at lærerne fikk faglig og organisatorisk støtte, samtidig som de kunne dele erfaringer og diskutere utfordringer knyttet til veiledning med hverandre. Det var også et ønske å lage bedre rutiner for hvordan skolen på best mulig måte kunne ta imot og følge opp studenter. Som en del av arbeidet i partnerskapet ble det etablert et samarbeid med to lærerutdannere fra OsloMet som hadde spisskompetanse i veiledning. Lærerutdannere spilte en viktig rolle i arbeidet. De bidro med sin kunnskap både i veiledningen av studenter og i møter i fagseksjonen, der praksislærerne kom sammen og delte sine erfaringer med kollegaer fra egen skole og med lærerutdannere som møtte dem regelmessig over en toårsperiode (Helleve et al., 2025).

Fagseksjon for praksislærere, som oppsto som en ny organisatorisk enhet på en ungdomsskole, er videreført til 12 av 17 universitetsskoler. Samarbeidet ved disse skolene har vært drøftet og evaluert på seminarer og møter innenfor rammen av partnerskapsprosjektet. På møtene har det blitt identifisert muligheter og utfordringer ved slike organisatoriske nyvinninger som vi skal se nærmere på.

Veiledning som kollektiv praksis – muligheter og utfordringer

Lærere og skoleledere ved flere skoler peker på forbedret kvalitet på veiledningen og utvikling av egen kompetanse når de løfter fram erfaringer fra nye veiledningspraksiser, som fagseksjon for praksislærere. Samarbeid i slike fora har bidratt til å styrke fellesskapet på skolene, der lærere har fått mulighet til å lære av hverandre og dele erfaringer samtidig som de har fått veiledning av lærerutdannere med spisskompetanse. En mer systematisk organisering av veiledningen har gjort praksislærerne bedre forberedt på å håndtere veiledningsutfordringer. I evalueringer uttrykker de at de opplever at arbeidet i fagseksjonen er med på å styrke samarbeidet mellom praksisveiledere og ansatte fra lærerutdanningen,

og at denne organiseringen bidrar til bedre å håndtere utfordringer som oppstår. Sitater fra datamaterialet illustrerer hvordan lærernes bevissthet om egen praksis i kombinasjon med tilgang til forskning kan være en læringsressurs.

Vi blir sett litt i kortene og får nytt blikk på egen praksis gjennom å samarbeide med lærerutdannere i fagseksjonen. Det er med på å utvikle profesjonsspråk og profesjonsfellesskapet. Det er en vinn-vinn for alle parter (praksisveileder fra evalueringsskjema).

Intervjuer med studenter som har vært i praksis ved skoler med etablert fagseksjon uttrykker at de opplever en mer målrettet og tilpasset støtte i sin profesjonelle utvikling.

Veiledningen er satt i system. Veiledningen kommer både fra praksisveilederne og representanter fra lærerutdanningen og det gir oss en større forståelse for å koble teori til praksis (student, evalueringsskjema fra studenter).

Studentene har erfart at kvaliteten på veiledningen har blitt forbedret når praksislærere kommer sammen, noe som kan ha hatt en direkte innvirkning på studentenes lyst til å bli lærere. Flere uttrykker at de også har hatt lyst til å søke jobb ved skolen der de føler seg ivaretatt og inkludert, ikke bare av praksislærere, men av hele profesjonsfellesskapet. En praksislærer sier det slik:

På vår skole er det et felles ansvar å ta imot studentene, og dette kan videreutvikles i form av bedre veiledning av nyansatte og nyutdannede lærere (praksisveileder fra evalueringsskjema om partnerskap).

Praksisveiledere ved flere skoler rapporterer at fellesskapet i fagseksjoner fremmer kollegial læring og utforskning av nye veiledningsmetoder samtidig som det styrker samarbeidet med lærerutdanningen. Samtidig påpeker noen at fellesskapet kan begrense åpenhet dersom relasjonell tillit mangler. Uten trygghet og tillit lærerne og lærerutdannere imellom, kan deling av kunnskap og anerkjennelse av andres bidrag og ekspertise utebli.

Vi må bruke god tid i etableringsfasen, med forventningsavklaringer oss imellom, slik at det blir trygt å dele de vanskelige tingene (praksisveileder fra evalueringsskjema om partnerskap)

Skolene som har deltatt i partnerskapet og som har utviklet samarbeidsfora for praksislærere, har stått overfor utfordringer, som høy turnover blant ansatte, og som har krevd tid til å bygge nye relasjoner og også skape trygghet blant lærerne. Dette har bidratt til å redusere kapasiteten til å fokusere fullt ut på veiledning. Enkelte lærere har også erfart at skoleledelsen har vært lite involvert i arbeidet med studenter i praksis. Noen praksislærere uttrykker at tidspress og prioriteringer påvirker læringspotensialet som ligger i å dele erfaringer fra veiledning.

Å samarbeide om veiledning kan være tidkrevende og bli nedprioritert i en travel skolehverdag (praksisveileder fra evalueringsskjema).

Lærerutdannere som har vært involvert i arbeidet med fagseksjoner for praksis, uttaler at arbeidet har gitt dem tilgang til en praksisarena hvor de både kan bidra med sin ekspertise innen veiledning samtidig som de får tilgang til et levende forskningsfelt og får innsyn i skolens interne praksiser, noe de har erfart som verdifullt.

Samlet sett peker analysen på at etableringen av fagseksjoner på skoler som har studenter i praksis, bidrar til økt kvalitet på veiledningen og utvikling av veilederens kompetanse, som igjen ser ut til å styrke profesjonsfellesskapet på skolene. Lærere uttrykker at de har fått mulighet til å lære av hverandre, støttet av ekspertkunnskap fra lærerutdannere, noe som også bidrar til å utvikle profesjonsspråket. Skolelederne formidler et ansvar for bedre å inkludere studentene, samtidig som noen uttrykker at potensialet for videreutvikling av veiledning både for studenter og nye lærere er til stede. Studentene på sin side rapporterer om mer målrettet støtte, noe som hjelper dem til bedre å koble teori til praksis og øker motivasjonen for å bli lærere. Samtidig viser dataene at det er utfordringer knyttet til relasjonell tillit og asymmetri i veiledning som kan bidra til å begrense åpenhet i veiledningssamtaler. Høy turnover blant ansatte krever tid til å bygge nye relasjoner, og enkelte lærere opplever at skoleledelsen er lite involvert. Tidspress i en travel skolehverdag kan også føre til at samarbeid om veiledning blir nedprioritert.

Analysen indikerer at fagseksjonen fungerer som et grenseobjekt som fungerer som en læringsarena i grensesoner mellom skole og lærerutdanning. Det er i grenseområdet mellom teori og praksis at potensialet for læring og profesjonsutvikling finner sted, og det er i dette mulighetsrommet at ny kunnskap på tvers av virksomhetene kan vokse fram. Analysen viser både utviklingsområder og utfordringer som må håndteres, som viktigheten av tillit, tilstedeværelse fra lærerutdannere, tid til å prioritere veiledning og en påkoblet ledelse som ser ut til å være sentralt for å utvikle både veiledning og arbeid i partnerskap som en mer kollektiv praksis.

Å veilede på nye masteroppgaver – ringvirkninger for skolene

Veiledning på den nye varianten av masteroppgaver som har vokst fram ved OsloMet (den entreprenørielle varianten) har vært høyt på dagsorden i seminarer og på møter i partnerskapsprosjektet der både skoleeiere, skoleledere og lærere ved utvalgte universitetsskoler og lærerutdannere og ledere i lærerutdanningen har deltatt.

På et av seminarene innledet en skoleleder fra en universitetsskole om skolens erfaringer med å samarbeide med studenter om slike oppgaver, der lærere ved skolen hadde fungert som medveiledere. Skolelederen oppsummerte med at studentenes arbeid hadde vært «relevant både for skolen og studentene». Skolelederen hadde observert at lærere ved skolen ble inspirert av studentenes arbeid, og at arbeidet med masteroppgavene tilførte dem viktig kunnskap. På et senere seminar utdypet to lærere fra den samme skolen sine erfaringer med å være medveiledere og ressurspersoner for studentene i deres masterarbeid. Som skolelederen, la de vekt på at samarbeidet med studentene hadde skapt positive ringvirkninger både for studentene og for profesjonsfellesskapet på skolen. I tillegg la de vekt på at elevene hadde fått godt utbytte av å ha studenter såpass mye til stede. Lærerne fortalte at å veilede masterstudenter som arbeidet med elevene i klasserommet, tilførte dem ny energi i lærergjerningen og inspirerte dem til utviklingsarbeid og nye undervisningspraksiser. Å samarbeide med studentene opplevdes ikke som en tidstyv i en allerede travel hverdag, men snarere som en verdifull ressurs. Lærerne vektla dessuten at planleggingen med studentene foregikk i tiden de hadde til disposisjon i arbeidet rundt undervisningen. Lærerne fortalte videre at deres bidrag i veiledningen i stor grad hadde bestått i å kople studentens ideer og problemstillinger til elevgruppas forutsetninger. De hadde forberedt elevene så godt det lot seg gjøre i forkant av studentenes masterarbeid. Noen elever har særskilt behov for forutsigbarhet i skolehverdagen, og lærerne ønsket å forhindre at elevene skulle bli urolige i møte med studentene og deres opplegg. Lærerne hadde også hjulpet studentene med å innhente samtykkeerklæringer fra foreldrene, en arbeidsoppgave som hadde krevd mer enn de var klar over på forhånd.

Lærere som medveiledere – utfordringer og muligheter

Lærere med erfaringer fra å være medveiledere på studenters masteroppgaver, formidlet i seminar at de tidlig i masterarbeidet hadde vært usikre på den nye rollen. For dem hadde det vært uklart hvorfor akkurat de ble bedt om å åpne klasserommene for studentene og være studentenes medveiledere. De opplevde også å være relativt uforberedte da studentene kom til skolen: «Ledelsen bare fortalte at det skulle komme studenter.» En av lærerne hadde reagert negativt da en av masterstudentene forventet at læreren skulle gjennomføre et undervisningsopplegg som innebar å være «lærer-i-rolle», der læreren skulle være utkledd som en eventyrfigur. Denne læreren opplevde denne erfaringen som «langt utenfor komfortsonen», og hadde spurt skoleledelsen om dette var noe studenten kunne forvente. Lærerne fortalte også at de hadde vært urolige for å ikke rekke å veilede studentene nok i en ellers veldig travel hverdag. De lurte også på om det ville følge kompensasjon for arbeidet som medveilederollen ville innebære. Selv hadde de i liten grad kjennskap til hva den entreprenørielle masteroppgaven dreide seg om, og de var også usikre på hva som var forventet at dem, og om de hadde tilstrekkelig kompetanse til å fungere som medveiledere. De hadde i liten grad vært i kontakt med hovedveileder i lærerutdanningen eller andre med ansvar for studentene for slike avklaringer. Mangel på møtepunkter der medveileder og veileder kunne drøfte studentens arbeid og progresjon, gjorde lærerne usikre på om de ga studenten tilstrekkelig støtte. Mens de tidligere hadde erfart å ha kunnskaper i fag og metode som de kunne bistå

studenten med, opplevde de nå at deres viktigste rolle var å støtte studentens prosess, lytte til studentens refleksjoner og undersøke studentens begrunnelser for valg underveis i arbeidet.

Selv om gevinstene av arbeidet med å være medveileder på masteroppgaver var flere, opplevde lærerne også usikkerhet i den nye veilederrollen, noe som bidro til friksjon særlig under oppstarten av samarbeidet med studentene.

Drøfting

I artikkelen har vi undersøkt hvordan veiledning kan utvikles til kollektive praksiser i partnerskap mellom lærerutdanning og skole, der vi har identifisert mulige utfordringer og muligheter i arbeidet med veiledning knyttet til lærerstudentenes praksisstudier og masteroppgaver. Funnene viser at både ansatte i skoler og lærerutdanning opplever styrket fagfellesskap om veiledning som lærerikt, motiverende og givende. Årsakene kan være flere. Når studentenes praksisstudier eller masteroppgaver er omdreiningspunkt for partnerskap, får arbeidet retning og fokus. Et fruktbart samarbeid forutsetter at deltakerne (som studenter, praksislærere og lærerutdannere) lytter og har respekt for hva de andre bringer inn i veiledningen, der studentens arbeid er i sentrum, og der relasjonell tillit er en forutsetning for et trygt veiledningsforhold (Ulleberg 2023). I slike tilfeller blir veiledning et verktøy for læring og en arena for distribuerende av kunnskap, erfaring og etiske vurderinger (Bjerkholt, 2013), der komplementære roller er utgangspunkt for videreutvikling.

Mulighetene for at samarbeidet mellom lærerutdanningen og skolene blir reelle læringsfellesskap synes å være avhengig av at partnere samarbeider om å håndtere mulige spenninger og informere hverandre om rutiner (som mulig kompensasjon for merarbeid) og pågående utviklingsarbeid som ikke alle kjenner like godt til, som nyutvikling av masteroppgaver.

Å etablere fagseksjoner for praksis på skolene ser ut til å ha fungert som et godt organisatorisk verktøy samtidig som kollektivet av lærere ser ut til å bygge støttestrukturer rundt veiledningsarbeidet i langt sterkere grad enn når veiledningen foregår en til en. Tradisjonelt har praksislærere ofte stått alene med ansvaret og manglet arenaer for erfaringsutveksling (Ohnstad & Munthe, 2009). Flere studier viser at mange praksislærere savner et fellesskap hvor de kan dele og drøfte kunnskap og refleksjon knyttet til praksislærerrollen (Heggen & Thorsen, 2015; Ulvik et al., 2018).

Å samle praksislærere og lærerutdannere med spisskompetanse i et strukturert fellesskap virker å bidra til deling av erfaringer og profesjonsutvikling, der utvikling av et felles profesjonsspråk, som Wenger (2004) beskriver som en viktig komponent for læring, er særlig betydningsfullt. Gjennom regelmessige møter og samarbeid i fagseksjonene blir veiledningspraksiser synlige og offentlige – og noe deltakerne kan utvikle et eksplisitt språk om. Helstad (2014) har vist at ekspertkunnskap utenfra kan supplere og styrke lokale læringsfellesskap, men at kvaliteten og formen på støtten lærere får synes å være særlig viktig. Når skolene investerer i tid og ressurser for å bygge et støttende miljø, som i form av fagseksjon for praksis, øker også muligheten for kollektiv læring. Støtte og tilrettelegging fra ledelsen, enten det er skoleledere eller lærerutdannere med ansvar for å koordinere aktiviteter, synes å være avgjørende for å institusjonalisere slike møtearenaer og for å redusere faren for «høy turnover». I travle skoledager og krevende ressursprioriteringer kan samarbeidsformer som partnerskap stå i fare for å bli nedprioritert og forvitte. Aas og Vennebo (2021) viser til at læringsfellesskap i skole og utdanning neppe kan utvikles uten aktiv støtte fra ledere.

Med økende behov for lærere som medveiledere for studentenes masteroppgaver, oppstår behov for nytolkning av lærerrollen. Oppfatninger om lærere som medveiledere vil være påvirket av tradisjoner i virksomhetene, synet på lærenes primæroppgaver og relasjoner i kollegiet (Hermansen & Mausestagen, 2023). Å utvide lærernes veiledningsansvar til å inkludere studentenes læring, kan skape spenninger mellom skolen og lærerutdanningen. Dersom lærere opplever at det å veilede studenter flytter fokus bort fra elevenes læring, kan det skape friksjon. Studenter som kommer til skolen med et opplegg de forventer at lærerne skal gjennomføre sammen med dem, kan stå i fare for å møte motstand hos lærerne. En annen utfordring kan være at lærernes kunnskaper og erfaringer forblir ubrukte ressurser i

veiledningssituasjonene. Lærernes erfaringer kan bli tause dersom de ikke selv erfarer at egne bidrag er relevante for studentene og utdanningen (Olsen, 2021). Om studentenes ideer knyttes til det lærerne oppfatter som elevenes behov, vil slike mulige spenninger kunne slippe, slik en av lærerne kommenterer på et seminar: «I klasserommet har vi tid og mulighet til å utforske elevenes læring sammen». Å legge til rette for at lærere og studenter samarbeider og støtter hverandre ser ut til å være sentralt i veiledning der det skapes rom for gjensidig læring.

Funn i denne studien peker også på at lærerutdannere må jobbe tettere med skolene og motivere lærere til å være medveiledere. Erfaringer fra finsk lærerutdanning viser at et nært samarbeid mellom lærere, studenter og lærerutdannere er avgjørende for at slike partnerskapskonstruksjoner gir resultater (Miettinen, 2013).

Arbeidet i partnerskapet og samarbeidet om de nye rollene, tyder på at både praksisfelt og utdanning erfarer nye veiledningspraksiser som nye muligheter til å reflektere over egen profesjonsutøvelse og hente nye ideer til forskning og undervisning. Masterstudenter med erfaring fra det entreprenørielle masterformatet peker på at de har fått mulighet til å utvikle «didaktisk kreativitet» og evne til å drive utviklingsarbeid gjennom arbeidet med masteroppgaven. Å samarbeide om veiledning om et felles objekt, åpner rom for at lærere, studenter og lærerutdannere kan lære av hverandre og utvikle kollektiv læring i grensesoner mellom virksomhetene (Akkerman & Bakker, 2011). I tråd med erfaringer fra andre profesjonsutdanninger som sykepleierutdanningen, synes de nye veilederrollene å være tjent med fellesskap som styrker kollektiv veiledningskompetanse (Hansen & Struksnes, 2025), og der det er rom for å drøfte muligheter og utfordringer i samarbeid mellom studenter og ansatte i utdanningen og praksisfelt. Lillejord & Børte (2016) peker på at slike institusjonelle rammer er viktige suksessfaktorer i partnerskap mellom lærerutdanning og skoler.

Implikasjoner for videre forskning og utviklingsarbeid

Formålet med denne artikkelen har vært å bidra med kunnskap om veiledningspraksiser som er i utvikling i partnerskap mellom lærerutdanning og praksisfelt, der vi har vist til empiriske eksempler hentet fra et forsknings- og utviklingsprosjekt ved OsloMet. Våre funn tyder på at når vi styrker kvalitet på veiledning på skolenivå gjennom fagseksjon for praksis og når lærerutdannere jobber sammen i forskning- og utviklingsarbeid, som den entreprenørielle masteroppgaven, styrkes også kvaliteten på veiledningen i partnerskapsarbeidet. Når deltakere i partnerskap, som studenter, lærere, lærerutdannere og skoleledere har en omforent forståelse av at veiledningsdimensjonen skal være i sentrum, kan dette fungere som et grenseobjekt som binder skole og lærerutdanning mer sammen. Vi har vist hvordan styrket profesjonsveiledning i studentenes praksis bidrar til at både skolene og utdanningen erfarer profesjonsutvikling og læring.

Partnerskapsarbeidet har også økt bevisstheten om betydningen av veiledningskompetanse både hos ansatte i lærerutdanningen og hos praksislærere i skolene. Utviklingsarbeidet har bidratt til utvikling av kollektive praksiser, som der praksisskoler har etablert fagseksjoner med profesjonsveiledning i fokus. Vi har vist hvordan utprøving av nye varianter av masteroppgaver foregår, der lærere i skolen blir invitert inn som medveiledere. Dette arbeidet er fremdeles i en utprøvingsfase, men under rivende utvikling i det stadig flere studenter velger denne mastervarianten, noe som krever tettere samhandling mellom utdanning og praksisfelt. Vi har pekt på potensialet for nye karriereveier for lærere som medveiledere ved at de bidrar til å styrke praksisorienteringen og relevansen av studentenes masteroppgaver. Masteroppgavene kan igjen bidra til ny og oppdatert forskning, og skape bedre sammenheng mellom forskningsbaserte og praksisbaserte kunnskapsformer.

Partnerskapsarbeid byr på strukturelle og organisatoriske utfordringer og det krever koordinering av aktiviteter i virksomheter som tradisjonelt preges av lite samarbeid og løse koplinger. Det tar tid å bygge relasjoner og utvikle nye praksiser i organisasjoner med tradisjoner for å endre seg langsomt, slik høyere utdanning kjennetegnes av. Coburn et. al. (2013) påpeker at partnerskap må gi gjensidig nytte for deltakere som er involvert. Gjensidighet i partnerskap mellom skoler og utdanning må bygge på tillit,

respekt og forståelse for deltakernes ulike oppgaver og tradisjoner. I partnerskap mellom lærerutdanning og praksisfelt foregår samarbeidet oftest på skolens premisser, noe som har å gjøre med ulike styringsforventninger og tradisjoner som at utdanningen er «tilbydere» og praksisfeltet er «bestillere» av kunnskap (Nilsen og Helstad, 2024). I eksemplene vi har vist til, prøver vi ut nye praksiser der veiledning i ulike former utgjør en drivkraft. Vi prøver også ut nye lærerroller, som at lærere kan gå inn som medveiledere i studentenes masteroppgaver og at praksisveiledere i skolen kan trekke veksler på kollektive samarbeidsformer, og ikke kun være overlatt til «private» praksiser i relasjoner mellom den enkelte praksisveileder og student. I videre arbeid vil det være naturlig å rette blikket mot studentenes erfaringer og undersøke hvilken betydning utvikling av veiledningspraksiser måtte ha for studentenes læring. Vil studentene oppleve en bedre kvalitet på veiledningen i sine praksisstudier? Som et felles utviklingsarbeid vil det være spennende å prøve ut skolebaserte videreutdanningstilbud i veiledning. Ved OsloMet er dette tiltaket under planlegging for blant annet å bøte på manglende formell kompetanse i veiledning hos praksislærere. Å utvikle tilbud om etter- og videreutdanning i veiledning vil kreve et tett samarbeid mellom praksisfelt og utdanning der ansvaret er et felles anliggende, samtidig som det vil kunne bygge broer mellom teori og praksis.

Når det gjelder samarbeid om studentenes masteroppgaver i partnerskap, må lærere i rollen som medveileder utvikles ytterligere, noe som krever at grunnleggende spørsmål om ulike kunnskapsformer og tradisjoner blir tematisert og diskutert. Det kan også være spennende å utvikle en pilotordning der det siste året i lærerutdanningen fungerer som et turnusår, og der masterstudenter kan drive aksjonsforskning i samarbeid med veiledere fra utdanning og skole. Gjennom dette kan studentene få praktisk skoleerfaring og skrive masteroppgave samtidig. Et slikt tiltak har potensiale til å koble forskning og praksis tettere sammen, samtidig som det gir studentene en dypere innsikt i skolehverdagen. Ved å kombinere aksjonsforskning og masterarbeid i et skolemiljø, kan det utvikles nye praksiser som kan komme både studenter, lærerutdanning og praksisfelt til gode. Utvikling av veiledningspraksiser vil kreve et tett samarbeid mellom praksisfelt og utdanning der ansvaret for utdanningens kvalitet og relevans må være et felles anliggende. Det vil også være interessant å utvikle tettere former for partnerskap som vil bidra til en dypere forståelse av hva partnerskap innebærer, og som kan få konsekvenser for innhold i lærerutdanningen. Selv om avgrensede forskning- og utviklingsprosjekter avvikes, må læring på tvers av utdanning og praksisfelt fortsette. Ansatte i lærerutdanningen trenger å forske sammen med praksisfeltet, og forskningen må oppleves relevant, slik utviklingen av entreprenørielle masteroppgaver er et eksempel på (Bjørkvold, 2024).

I partnerskap mellom lærerutdanning og praksisfelt ligger det et stort potensial i profesjonsveiledning som kan bidra til å utvikle kollektive praksiser for aktørene som er involvert. Dette vil kreve prioriteringer både i utdanning og i praksisfelt, men det handler også om å være bevisst holdninger som å anerkjenne hverandres kunnskap og ekspertise, samt evne og vilje til å arbeide i partnerskap der retningen er staket ut og der deltakerne finner felles grenseobjekter å samarbeide om. Partnerskap må forankres institusjonelt, og ledelse både i utdanning og i praksisfelt har en nøkkelfunksjon i arbeidet. Velfungerende partnerskap bygges dessuten over tid og må tuftes på mer enn ildsjeler og individuelle prestasjoner. Denne studien har vist at kollektive veiledningspraksiser kan fungere som drivkraft i utviklingsarbeid og bidra til å utvikle kvalitet både i utdanningen og i skoler utdanningen samarbeider med.

Litteratur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of educational research*, 81(2), 132-169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Andreasen, J. K. (2023). *Partnerskap i lærerutdanningene En studie av praksislærere som lærerutdannere på universitetet*. Doctoral dissertations at University of Agder.
- Andreasen, J. K., & Høigaard, R. (2017). Praksisopplæringen i grunnskolelærerutdanningene—en studie om veiledningskvalitet. *Uniped*, 40(3), 222-234.

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (2018). *Reflexive methodology: New vistas for qualitative research* (3rd ed.). SAGE.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom : en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo. Oslo.
- Bjørkvold, T., Krange, I og Helstad, K. (2025). Samspill mellom formell og uformell ledelse: Tilfellet entreprenørielle masteroppgaver. I K. Helstad & T. Solbrekke (red.), *Utdanningsledelse i høyere utdanning – legitime kompromisser*. Universitetsforlaget.
- Bjørkvold, T. (2024). En profesjonsrettet og forskningsbasert masteroppgave. *Uniped (Lillehammer)*, 47(4), 268-282. <https://doi.org/10.18261/uniped.47.4.4>
- Bjørkvold, T., Eidsvaag, F., Flaamo,. (2024). *Partnerskap med skoler – Mastermentor eller sensor*. OsloMet . <https://uni.oslomet.no/entre/for-skoler/>
- Bratberg, Ø. (2014). *Tekstanalyse for samfunnsvitere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Coburn, C. E., Penuel, W. R. & Geil, K. E. (2013). *Practice partnerships: A strategy for leveraging research for educational improvement in school districts*. William T. Grant Foundation.
- Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnerships as third spaces for professional practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and teacher education*, 102, 103338.
- De Lange, T., Esterhazy, R. & Wittek, L. (2023). Peer group mentoring among faculty staff in higher education. I *Faculty peer group mentoring in higher education: Developing collegiality through organised supportive collaboration* (s. 1-21). Springer.
- Farrell, C. C., Penuel, W. R., Allen, A., Anderson, E. R., Bohannon, A. X., Coburn, C. E. & Brown, S. L. (2022). Learning at the boundaries of research and practice: A framework for understanding research–practice partnerships. *Educational researcher*, 51(3), 197-208.
- Flückiger, C., Del Re, A. C., Wampold, B. E., Symonds, D., & Horvath, A. O. (2012). How central is the alliance in psychotherapy? A multilevel longitudinal meta-analysis. *Journal of counseling psychology*, 59(1), 10.
- Forström, S. E. & Munthe, E. (2023). What characterizes Nordic research on initial teacher education: A systematic scoping review. *Nordic studies in education*, 43, 241-259.
- Hansen, K. H., & Struksnes, S. (2025). Kompetent praksisveileder–mer enn en sykepleier som «har student» i praksis: En kvalitativ studie om praksisveilederes erfaringer med å gjennomføre videreutdanning i praksisveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 10(1), 1-17.
- Hegerstrøm, T. (2018). *Til glede og besvær–praksis i høyere utdanning* (Rapport, 3-2018). NOKUT.
- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring-et felles prosjekt mellom høyskole og praksisskole? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(5), 362-374.
- Helleve, M., Tørnby, H., Gulbrandsen, M. C. C., Gisholt, P. J. & Narbuvooll, A. B. (2025). *Om etableringen av et partnerskap mellom UH- og skolesektoren som en intersubjektiv erfaring*. Manuskript under fagfellekvurdering.
- Helstad, K. (2014). Kunnskapsutvikling gjennom samtaler i tverrfaglige læringsfellesskap. I E. Elstad & K. Helstad (red.), *Profesjonsutvikling i skolen*, 134-151. Universitetsforlaget.
- Hermansen, H., & Mausestagen, S. (2023). Konstruksjoner av «partnerskap» i universiteter og høyskolars samarbeid med skolesektoren. *Uniped*, 46(3), 189-200.
- Hiim, H. (2020). The quality and standing of school-based Norwegian VET. *Journal of Vocational Education & Training*, 72(2), 228-249.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet samarbeid i lærerutdanningene*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/contentassets/d0c1da83bce94e2da21d5f631bbae817/kd_nasjonal-strategi-for-larerutdanningene_net_11.10.pdf

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse. Insidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Langley, A., Lindberg, K., Mørk, B. E., Nicolini, D., Raviola, E., & Walter, L. (2019). Boundary work among groups, occupations, and organizations: From cartography to process. *Academy of management annals*, 13(2), 704-736.
- Luthen, G. S., Larsen, A. S., Ulla, B., (2021). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Lejonberg, E. (2018). Bør ledere være veiledere for nyutdannede lærere? En problematisering basert på teori om profesjonalitet og etisk bevissthet. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 18-29.
- Lejonberg, E. & Fønnum, M. (2018). *Hva er god veiledning?: En forskningsbasert innføringsbok om veiledning av nye lærere*. Fagbokforlaget.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2016). Partnership in teacher education - a research mapping. *European journal of teacher education*, 39(5), 550-563. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1252911>
- Mausethagen, S. (2024). *Én felles rammeplan. Overordnet styring av lærerutdanningene*. Senter for Profesjonsforskning OsloMet Storbyuniversitetet
https://files.nettsteder.regjeringen.no/wpuploads01/sites/530/2024/08/Sluttrapport_Innhold_Tryk_k_RETTET.pdf
- Mausethagen, S. & Mølstad, C. E. (2015). Shifts in curriculum control: Contesting ideas of teacher autonomy. *Nordic journal of studies in educational policy*, 2015(2), 285-290.
- Miettinen, R. (2013). Creative encounters, collaborative agency, and the extraordinary act of the meeting of a need and an object. In *Learning and collective creativity* (pp. 158-176). Routledge.
- Mifsud, L., Thorsen K. (2025). Teachers as master's thesis mentors in initial teacher education. In press
- Nilsen, G. R., & Helstad, K. (2023). Partnerskap på like premisser?: Styringsforventninger og institusjonelle praksiser sett fra lærerutdanningens perspektiv. *Nordic Journal of Comparative and International Education*, 7(4). <https://doi.org/10.7577/njcie.5586>
- Ohnstad, F. O., & Munthe, E. (2009). Ensomme svaler? En studie av praksisskolelæreres rapportering om identitet, kollektivitet og gjennomføring av praksisopplæringsperioder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(6), 471-483.
- Olsen, R. (2021). Flerstemmighet i veiledningssamtaler? En kasusstudie om triadisk FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordvei*.
- Olsen, R. (2020). Posisjonering i kunnskapsrelasjoner: En kasusstudie om FoU-veiledning i grunnskolelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(3), 17–38. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2213>
- Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.
- Postholm, M. B., & Smith, K. (2017). *Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: Forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. Aksjonsforskning i Norge. Teoretisk og empirisk mangfold*, 71-94.
- Rambøll (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veilederordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet
<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2016/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Risan, M. (2023). Å «bygge bro» mellom skole og lærerutdanning: Det epistemiske grensearbeidet til lærere i kombinasjonsstillinger. *Acta Didactica Norden*, 17(1),
- Risan, M., Paaske, N., Hovland, G, Herseth, J., Hurthi, I., Bakke, H., Helstad, K., Førland, G.M. (2025). «Vi må øve oss på å samarbeide på denne måten»-Å skape et felles grenseobjekt i partnerskap» UNIPED in press
- Skagen, K. (2022). To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1-12.

- Smeby, J. C. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smey (Red.). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*, 11-20.
- UHR-lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.uhr.no/f/p1/iffeaf9b9-6786-45f5-8f31-e384b45195e4/revidert-171018-nasjonale-retningslinjer-for-grunnskoleutdanning-trinn-5-10_fin.pdf
- Ulleberg, I. (2014). *Kommunikasjon og veiledning : en innføring i Gregory Batesons kommunikasjonsteori - med historier fra veiledningspraksis* (2. utg. utg.). Universitetsforlaget.
- Ulleberg, I., Mjelve, H. (2023). Læreren som deltaker i veiledningssamtaler. I M. H. A. Olsen, P. (Red.), *Samtaler i skolen*. (s. 155-182). Cappelen Damm Akademisk.
- 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.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfællesskaber: læring, mening og identitet*. Hans Reitzels Forlag.
- Willegems, V., Consuegra, E., Struyven, K. & Engels, N. (2017). Teachers and pre-service teachers as partners in collaborative teacher research: A systematic literature review. *Teaching and teacher education*, 64, 230-245. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.02.014>
- Witteck, L. (2025) *Veiledning i høyere utdanning – et forskningsetisk perspektiv*. Universitetsforlaget
- Øystese, V. B. N., Unneland, A.K.R. (2024). *På rett veg med rettleiinga : master- og bachelorrettleiing i lærerutdanningane*. Universitetsforlaget
- Aas, M., & Vennebo, K. F. (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfelleskap i skolen*. Fagbokforlaget.