

Universitetslæreres erfaringer knyttet til oppfølging av lærerstudenter i praksis

Karin Helene Danielsen*, Gjertrud Kalseth, Kirsten Sivertsen Worum

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet

*Korrespondanse: karin.danielsen@uit.no

Abstract

Practicum studies are a central component of teacher education. University teachers teach, supervise students, and act as a vital link between institutions and placement schools. This study examines university teachers' experiences with following up student teachers. Policy documents and research provide limited concrete descriptions for collaboration in the practice field. The framework draws on previous research, policy documents theories and supervision theory. The study includes six focus group discussions with two groups of 5–6 participants, both experienced and newly employed teachers. Findings show variations in experience and practice, linked to varied educational backgrounds. Supervision is often perceived as unclear, and collaboration is described as inadequate. A lack of a unified understanding of mentoring and unclear guidelines emerge as key challenges. Our findings underscore the need for an integrated approach to the university teacher's role, which combines academic and pedagogical competence, a clearer understanding of the role, and enhanced support systems.

Keywords: Practicum supervision, role, mentoring, teacher education, university teachers

Sammendrag

Praksisstudiene utgjør en sentral del av lærerutdanningen. I utdanningen har universitetslærere ansvar for å undervise, veilede studenter og fungere som et viktig bindeledd mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler. Studien undersøker universitetslæreres erfaringer med rollen knyttet til oppfølgingen av lærerstudenter. Det finnes lite føringer i styringsdokumenter og forskningslitteratur på hvordan samarbeidet skal gjennomføres i praksisfeltet. Det teoretiske rammeverket bygger på tidligere forskning om universitetslærerrollen, styringsdokumenter, samt teori om veiledning. Studien omfatter seks fokusgruppesamtaler med to grupper à 5–6 deltakere, både etablerte og nytilsatte lærere. Funnene viser variasjoner i erfaringer og praksis, knyttet til ulik bakgrunn og erfaring. Rollen knyttet til praksisoppfølging og veiledning oppleves som uklar, og samarbeidet rundt beskrives som mangelfull. Manglende felles forståelse av veiledning og uklare retningslinjer fremstår som hovedutfordringen. Studien peker på behovet for en helhetlig tilnærming til universitetslærerens rolle, som kombinerer

Published: 29.05.2026

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2026 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.v11i1.4660>

faglig og pedagogisk kompetanse, tydeligere rolleforståelse og bedre støtteordninger or å sikre kvalitet i praksisopplæring.

Nøkkelord: Praksisoppfølging, rolle, veiledning, lærerutdanning og universitetslærere

Introduksjon

Praksis er en sentral del av norsk lærerutdanning og bygger på samspill mellom campus og praksisskoler. Utfordringer knyttet til kvalitet, organisering og kobling mellom teori og praksis, gjør feltet til gjenstand for kontinuerlig diskusjon og forbedringsarbeid (Ulvik et al., 2021). Ifølge Rammeplan for utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2025) skal ansvar for oppfølging og veiledning av studenter i praksis fordeles mellom rektor, praksislærer og kontaktlærer fra campus. Universitetslærere har ansvar for å undervise og veilede studenter, fungere som et viktig bindeledd mellom utdanningsinstitusjoner og praksisskoler, samt tilrettelegge for studentenes teoretiske og praktiske opplæring (Lunenberg et al., 2014; Munthe, 2020). I følge Dille & Merket (2025) er det tre sentrale områder som er avgjørende for å utvikle universitetslærerens rolle i praksis: å følge opp studenter fra eget fagområde, å oppleve tilhørighet i trepartssamarbeidet med studenter og praksislærere, og forståelse for rollen. Det er imidlertid lite beskrevet i styringsdokumenter og forskningslitteratur hvordan samarbeidet om praksis konkret skal gjennomføres (Lawson et al., 2015; Munthe, 2020; Sapkota et al., 2024). I vår studie inkluderer begrepet praksisoppfølging veiledning av studenter, organisering og samarbeid med praksislærer og praksisskole. Vi undersøker universitetslæreres erfaringer med rollen knyttet til veiledning og oppfølging av lærerstudenter i praksis. Vår problemstilling er: Hvilke erfaringer har universitetslærere i grunnskolelærerutdanningen knyttet til praksisoppfølging?

Med «universitetslærer» mener vi undervisere og forskere som er ansatt ved universitet (fra professor til universitetslektor/ stipendiat). Erfaringsbegrepet har en fremtredende plass innenfor pedagogisk læringsteori, læringsprosesser og praksisorientert forskning. Med erfaring mener vi kunnskap, ferdigheter eller innsikt som en person opparbeider seg gjennom opplevelser, handlinger eller praksis over tid. Det kan referere til både praktisk og teoretisk læring (Øverbye, 2023).

Hvem er universitetslæreren?

Universitetslærere har bakgrunn fra ulike posisjoner og kontekster, inkludert universitetsbaserte, skolebaserte og andre miljøer utenfor tradisjonelle utdanningsinstitusjoner (White, 2019; Zeichner et al., 2016). Rollen som lærerutdanner beskrives ofte som uklar, og universitetslærere har ulike oppfatninger av sin profesjonelle rolle (Lawson et al., 2015; Sapkota, 2025; Ulvik & Smith, 2016). Noen universitetslærere har en sterk fagidentitet, andre identifiserer seg primært som lærerutdannere, mens enkelte ser på seg selv først og fremst som forskere (Ulvik & Smith, 2016). Som lærerutdannere kombinerer de ofte rollene som underviser og forsker. De bygger sine erfaringer fra praksisoppfølging på egne opplevelser og observasjoner fra utdanning og/eller praksis (Lillejord & Børte, 2014; Sapkota et al., 2024). Dette kan imidlertid skape utfordringer med å oppnå en felles forståelse av rollene i samarbeidet (Kalgraf & Lindhardt, 2018).

Universitetslærere beskrives som en yrkesgruppe som ofte må definere og utvikle sin profesjonelle identitet og håndtere ansvaret som følger med rollen (Langørgen & Smith, 2018; Munthe, 2020; NOKUT, 2020). Det stilles ingen krav om spesifikk utdanning eller kompetanse for å fungere som veileder for studenter i praksis (Cochran-Smith et al., 2020). Dette står i kontrast til kravet om 15 studiepoeng veilederkompetanse for praksislærere i skolen, som er en del av den nasjonale strategien for å styrke kvaliteten i lærerutdanningen og praksisopplæringen (Kunnskapsdepartementet, 2016). Ulike oppfatninger av rollen kan føre til motstridende budskap til praksisfeltet og studenter om hva som anses som viktig i lærerutdanningen (Lillejord & Børte, 2014). Selv om undervisningen på campus gir studentene et faglig fundament, kan koblingen til den praktiske virkeligheten som studentene møter i praksisfeltet mangle (Gjems & Bjørnsrud, 2019; Gjems & Vinje, 2015). Irgens (2021) peker på behovet for en tettere

integrasjon mellom teori og praksis for å forbedre studentenes læringsutbytte og forberede dem bedre på kravene i profesjonsutøvelsen. Ifølge rammeplanen for lærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2025) skal utdanningene være profesjonsrettet, helhetlig og sammenhengende. Universitetslærere er direkte og indirekte involvert i praksis, gjennom undervisning, oppfølging, og deltakere i forsknings og utviklingsarbeid (Olsen, 2020). Hvilke kompetansegrunnlag og kvalifikasjoner som kreves for at universitetslærere skal kunne følge opp og veilede studenter i praksis, samt delta i et samspill med praksisfeltet, er uklart (Mausethagen & Smeby, 2017). Flere undersøkelser viser at veiledningskompetansen hos lærerutdannere varierer og ofte preges av tilfeldigheter og private praksiser (Raaen & Thorsen, 2019; Thorsen, 2019). Veiledning og oppfølging av studenter i praksis fremstår som en krevende oppgave, med forventninger om å korrigere og bygge bro mellom teori og praksis (Kalgraf & Lindhardt, 2018; Ulvik & Smith, 2016b). I følge Lejonberg (2019) ser veiledere med veilederutdanning i større grad veiledning som en arena for læring og utvikling, mens de uten slik utdanning fokuserer mer på kontroll og oppfølging av oppgaveutførelse. Universitetslærere som både har praksiserfaringer og forskerkompetanse rapporterer at de føler seg mer komfortable med å følge opp studenter i praksis enn de uten denne erfaringen og kompetansen (Fauske, 2020; Ulvik & Smith, 2016).

Kompetansekravene for undervisning i grunnskolen skiller seg fra kravene i lærerutdanningen, noe som kan skape spenninger blant kollegaer, studenter og praksislærere i synet på hvilken kompetanse universitetslærere bør ha (Ulvik & Smith, 2016). Førsteordenskompetanse referer til den generelle undervisningskompetansen som kreves av lærere i grunnskolen, mens andreordenskompetanse er den kompetansen universitetslærere trenger for å lære andre å bli lærere. Dette innebærer evnen til å bruke teoretiske begreper for å modellere sammenhengen mellom teori og praksis i undervisningen (Ulvik & Smith, 2016).

Selv om kravene til praksisomfang er godt dokumentert, er det begrenset fokus på hvilke kvaliteter som skal fremmes i praksisstudiene. Forskning viser at det er personavhengig hvor godt regelverket for praksis er kjent, hvordan det tas i bruk, og hvordan samarbeidet mellom universitet og skole fungerer (Heggen & Thorsen, 2015; Olsen, 2020). Universitetslærere rapporterer om ujevn kontakt mellom universitetet og praksisskolene, manglende og utydelige retningslinjer for samarbeidet, samt begrensede ressurser til oppfølging av praksis. Universitetslærerne beskrives noen ganger som gjester eller utenforstående i samarbeidet om praksisopplæringen (Heggen et al., 2018; Merket, 2022).

Lærerutdanningen kritiseres for manglende samspill mellom universitet og praksisfelt (Andreasen, 2020; Lillejord & Børte, 2014). Hovedutfordringen er å integrere ulike profesjonelle kontekster, der konkurrerende interesser mellom universitetslærere, praksislærere og studenter skaper spenninger (Morrison, 2016). Universitetslærere forventes å bidra med teori, men møter ofte skepsis fra praksislærere og studenter, som verdsetter skoleerfaring høyere (Kalgraf & Lindhardt, 2018; Sørensen & Bjørndal, 2021). Samtidig viser forskning at universitetslærerne kan dominere praksismøtene (Olsen, 2020). Kalgraf & Lindhardt (2018) stiller spørsmål ved om universitetslæreren faktisk utøver en profesjonell rolle i praksissamarbeidet, og om de har tilstrekkelig handlingsrom til å opptre som faglig aktør i praksismøtene. For at universitetslærerne teoretiske kunnskap skal kunne tas i bruk, må det anerkjennes som gyldig og relevant for de andre aktørene (Kalgraf & Lindhardt, 2018; Morrison, 2016). Munthe (2020) etterlyser en styrket dialog mellom universitetslærere og praksislærere for å klargjøre roller og utvikle felles forståelse. Dette krever gode samarbeidsrutiner og enighet om hva som kjennetegner god undervisning og praksis (Mausethagen & Smeby, 2017). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen vektlegger nær kobling mellom teori og praksis og at praksis skal være en arena for systematisk læring og øvelse, der partene samarbeider om øvingssituasjoner og veiledning (UiR, 2018, s. 16).

Tilnærminger til veiledning

Innholdet i og definisjoner av veiledningsbegrepet varierer både mellom ulike profesjoner og innenfor ulike tradisjoner, teoretiske tilnærminger og kunnskapssyn (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021; Worum, 2016).

I følge Sørensen & Bjørndal (2021) skiller innholdet i veiledningen seg tydelig mellom praksislærere og universitetslærere. Praksislærere fokuserer primært på konkrete hendelser i klasserommet, mens universitetslærere legger større vekt på refleksjon og utvikling av kritisk tenkning.

Gjennom omfattende studier av veiledning for nyutdannede lærere i Australia (New South Wales), Sverige og Finland, identifiserte Kemmis et al. (2014) tre hovedtilnæringer til veiledning: 1) veiledning som tilsyn (supervision), der målet er å støtte nye lærere i å oppfylle formelle krav for godkjenning; 2) veiledning som profesjonell støtte i yrkesutøvelsen (professional support); og 3) veiledning som kollektiv selvutvikling, der nye lærere utvikler sine profesjonelle identiteter i et fellesskap (collaborative self-development). Tilnærmingene eksisterer side ved side og kan relateres til veiledning av norske lærerstudenter.

Den mest innflytelsesrike tilnærmingen til veiledning i norsk lærerutdanningene har vært handling og refleksjons-strategien utviklet av Lauvås and Handal (2000) på 80-tallet (Skagen, 2021). Forskning viser at denne modellen fortsatt er dominerende i feltet (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021; Ødegaard & Worum, 2016). Tilnærmingen er individorientert og legger vekt på studentens selvstendige refleksjon, med mål om å bevisstgjøre studentenes egen praksisteori - en teori som knytter sammen kunnskap og handlinger (Skagen, 2021; Worum, 2014; Worum & Bjørndal, 2018). Veilederens rolle er å stille spørsmål, lytte og opptre som kritisk venn for å støtte og utfordre studentens refleksjon og selvstendige tenkning (Lauvås & Handal, 2014). Denne strategien har imidlertid blitt kritisert på flere områder. For det første oppfordres kun studenten til refleksjon, noe som kan føre til reproduksjon av eksisterende praksis fremfor utvikling av ny kunnskap (Søndenå, 2007). For det andre kan strategien oppleves som uklar, da veileder inntar en indirekte rolle og kun stiller spørsmål uten å dele egne synspunkt eller tanker. Dette kan skape usikkerhet og oppleves som en metode for kritisk selvvurdering (Søndenå, 2004). Videre innebærer en individorientert tilnærming at andres innspill og synspunkter ikke nødvendigvis blir en del av kunnskapsutviklingen (Worum, 2014).

En dialogbasert tilnærming til veiledning, inspirert av Bakhtin (2005), har i senere tid fått økt oppmerksomhet i veiledningsmiljøet (Bjerkholt, 2017; Dysthe, 2020; Skagen, 2021). Innenfor dette perspektivet forstås meningssskaping og læring som grunnleggende dialogiske prosesser. Kunnskap utvikles gjennom samhandling i en kontekst der alle aktørene deltar i dialogen (Worum, 2014). Målet med en dialogbasert tilnærming er å artikulere forskjeller og la det flertydige og flerstemmige bli en del av læringsprosessen (Dysthe, 2001). I veiledningssammenheng innebærer dette at alle deltakere må vise interesse for, og ta kollektivt ansvar for, å bringe inn noe nytt i samtalen, noe som ikke allerede er kjent (Søndenå, 2009). Gjennom dialogen utfordres alle deltakerne til å sette ord på egen forståelse i møte med andres ulike perspektiver. Slik veiledning handler det om å skape rom for undring, motstand og nytenkning i en gjensidig læringsprosess (Worum, 2014). Denne tilnærmingen har imidlertid også blitt kritisert. For det første utfordrer den etiske perspektiver ved å stille forventninger om at alle «skal» delta (Kvernbekk, 2012). For det andre påpekes det at ikke alle gruppeveiledninger nødvendigvis er dialogiske, selv om de foregår i en gruppe. Det er den enkeltes vilje og kompetanse som avgjør om dialogen faktisk blir flerstemmig (Skagen, 2021).

Metodisk tilnærming

Praksisopplæringen som omtales i denne studien, omfatter 110 dager veiledet praksis fordelt over de fire første studieårene. «Håndbok for praksisstudier» fungerer som et lokalt styringsdokument som definerer rammene for universitetslærerens arbeid. Hovedoppgaven er å samarbeide med praksislærere, studenter og praksisadministrasjon for å sikre kvalitet i praksisopplæringen. Universitetslæreren har en sentral rolle i oppfølgingen fra universitetet, som inkluderer deltakelse i praksisforberedende møter, observasjon og veiledning på praksisskolen, samt evaluering etter praksisperioden. Videre skal universitetslæreren bidra til å integrere teori og praksis gjennom hele studieåret og formidle relevante teoriperspektiver til både studenter og praksislærere. Dette innebærer å sette seg inn i emnebeskrivelsen, etablere kontakt med praksislærere og avtale oppfølgingsmøter. I løpet av praksisperioden skal universitetslæreren følge opp

studentene ved å delta i førveiledning, observere undervisning og bidra i veiledningsmøter (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2024-2025).

Studien benytter en fenomenologisk kvalitativ tilnærming, som har som mål å beskrive fenomener slik de fremtrer for oss. Denne tilnærmingen er særlig egnet til å generere innsikt i sosiale fenomener og prosesser som ikke lar seg kvantifisere eller måles i tall (Hestholm, 2017; Kleven & Hjordemaal, 2018; Thagaard, 2018). Fokusgruppesamtaler ble valgt som metode på grunn av sin åpne og ustrukturerte samtaleform, som gir rom for meningsutveksling og samtaler. Denne metoden lar deltakerne dele sine perspektiver og erfaringer knyttet til oppfatninger, forståelser og praksiser som preger feltet (Barbour, 2007; Halkier, 2010, p. 45). I denne studien utgjør fokusgruppesamtalene, samt universitetslæreres erfaringer og formelle oppgaver knyttet til praksisoppfølgingen, selve konteksten for analysen. Forskning i egen praksis kan imidlertid gjøre det utfordrende for oss som forskere å ha et kritisk blikk på vår egen rolle og påvirkning i møtet med deltagerne/kollegaene i fokusgruppemøtene. På den andre siden kan det være en fordel å ha god kjennskap til feltet man forsker i (Ulvik et.al., 2022).

Utvalg og innhold i fokusgruppemøter

Informasjon om prosjektet ble sendt ut via e-post til kollegaer ved egen institusjon. Tolv deltakere ble rekruttert og fordelt på to fokusgrupper. Den ene gruppen bestod av universitetslærere med mer enn fem års erfaring fra lærerutdanningen, mens den andre gruppen bestod av nytilsatte med mindre enn tre års erfaring. Flesteparten av deltakerne hadde mange års erfaring som lærere i grunnskolen, flere hadde erfaring som praksislærere. Noen oppga at de hadde veilederutdanning og allsidig erfaring med veiledning. Begrunnelsen for denne inndelingen var en antakelse om at det ville komme frem ulike erfaringer knyttet til rollen over tid, da studier viser at den profesjonelle identiteten kan utvikle og endre seg i løpet av karrieren (Murray, 2014). Temaene som ble diskutert i fokusgruppesamtalene var identisk i begge gruppene (se tabell 1). Fokusgruppesamtalene var semistrukturerte og tok utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hvilke erfaringer har universitetslærere i grunnskolelærerutdanningen knyttet til praksisoppfølging?

Tabell 1. Tema i fokusgruppemøtene

Møter	Tema
1.møte	Erfaringer og kompetanse som lærerutdannere med ansvar for oppfølging av studenter i praksis
2.møte	Erfaringer fra veiledningssamtalen og rollen som veiledere i praksis
3.møte	Oppfølging av tidligere samtaler i fokusgruppene, med valgt fokus fra deltakerne

For å gi deltakerne mulighet til å uttrykke seg fritt om sine oppfatninger, ble åpne spørsmål som disse anvendt:

- Hvem er du og hva verdsetter du, kan og gjør du som lærerutdanner i sammenheng med praksis?
- Hvilken kompetanse i forbindelse med veiledning har du med deg inn i lærerutdanningen?
- Hva får du ut av praksisoppfølgingen personlig og profesjonelt?
- Hvilken opplæring og støtte trenger du i denne rollen?
- Hva mener du kjennetegner en god veiledningssamtale?
- Hva er den viktigste delen av arbeidet ditt i forbindelse med praksisoppfølging?

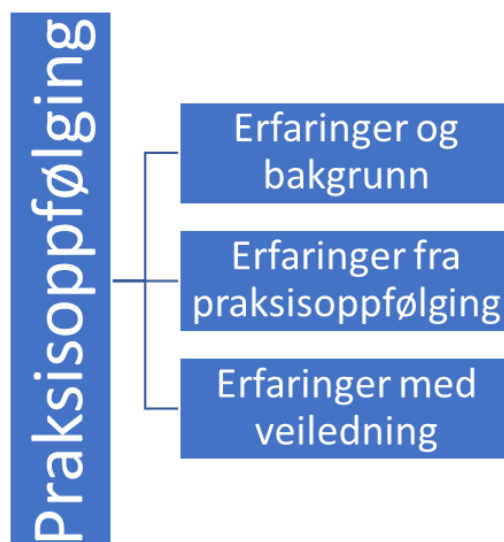
I samtlige møter deltok alle forskerne, og de rullerte på å lede samtalene, passe tiden, gjøre opptak, observere og ta notater. Forskeren som ledet møtet, strukturerte samtalen som beveget seg mellom de ulike spørsmålene, mens de andre forskerne lyttet. Et mål var å få med alle deltagerens stemme, i tråd med dialogisk tenkning. Datainnsamlingen ble gjennomført i løpet av et vår- og høstsemester, og

materialet bestod av seks fokusgruppesamtaler med varighet på om lag en til to timer. Samtalene ble gjennomført på et møterom, der det ble gjort lydopptak ved bruk av diktafon. Studien er godkjent av NSD/SIKT (nr. 392538).

Analyse

Samtalene ble transkribert fortløpende, og analysen ble utført induktivt, inspirert av tematisk trinnvis analyse (Braun & Clarke, 2006). Denne tilnærmingen legger vekt på en systematisk beskrivelse av trinnene i det praktiske analyse arbeidet. Forskergruppa arbeidet sammen gjennom de ulike trinnene, noe som gjorde det naturlig å karakterisere prosessen som en kollektiv kvalitativ analyse. Analysen bestod av følgende fire trinn: 1) felles gjennomgang av materialet; 2) temakartlegging; 3) temagrupping; og 4) disposisjon og arbeidsplan (Eggebø, 2020).

Kollektive analyseprosesser anses som viktig for å synliggjøre hvordan forskerens egen forståelse kan påvirker tolkningene av materiale (Braun & Clarke, 2006). I første trinn lyttet vi til opptakene sammen, drøftet det vi hadde hørt, og leste gjennom transkriptene individuelt. Deretter delte vi notatene våre med hverandre og startet en første identifisering av mønstrene i materialet. Vi identifiserte temaer som ga en overordnet forståelse over materialet, og fikk en oversikt over forskjeller og likheter. Det andre trinnet bestod i å kartlegge temaer basert på innhold i utsagnene. Dette kan beskrives som en form for koding, der viktige poeng i materialet ble framhevet og språkfestet (Johannesen et al., 2018). Selv om denne prosessen ofte beskrives som individuell i metodelitteratur (Eggebø, 2020), ble den i denne studien gjennomført i fellesskap. I det tredje trinnet diskuterte vi gruppering av temaene. Hoved- og undertema ble formulert og visualisert på store ark som ble hengt opp på veggen som støtte i tanke- og analyseprosessen, i tråd med Eggebø (2020). I denne fasen oppstod det uenighet og gode diskusjoner om ulike tolkninger av datamaterialet, noe som beskrives som et nøkkelpoeng i denne fasen (Eggebø, 2020). Gjennom videre felles drøftinger og refleksjoner resulterte analysen i til slutt i tre hovedtemaer: Erfaringer og bakgrunn, erfaringer fra praksisoppfølgingen, og erfaringer med veiledning (se figur 2).



Figur 2. Oversikt over tematikk

Funn

Vi fant ingen vesentlige forskjeller knyttet til hvor lenge universitetslærerne hadde vært ansatt i lærerutdanningen. De forskjellene som kom frem, var hovedsakelig relatert til deltakernes tidligere

erfaring og utdanning. Derfor presenterer vi funnene samlet for begge gruppene. I sitatene angir vi om deltakerne var nytilsatte eller etablerte på intervjudispunktet, for å understreke at likheter og forskjeller ikke primært skyldes ansettelsestid

Erfaringer: Universitetslærernes bakgrunn og utdanning

Funnene våre belyser hvordan forskjeller i erfaring, bakgrunn og utdanning påvirker universitetslærernes forståelse av og tilnærming til praksisstudiene. Flesteparten av deltagerne hadde mange års erfaring som lærere i grunnskolen, og flere hadde erfaring som praksislærere. Noen oppga at de hadde veiledning og allsidig erfaring med veiledning. En nytilsatt universitetslærer uttrykte: «Så har jeg jobbet med veiledning i forskjellige sammenhenger, både i praksisfeltet og i den jobben jeg har nå». En erfaren universitetslærer, trakk frem erfaringen fra skolen som en viktig faktor for forståelsen av praksisoppfølging:

Jeg har jobbet i tretti år i skolen. Det gir jo en del kompetanse i forhold til å føle seg trygg i det feltet der ... Så jeg tenker at vi innehar en stor kompetanse som ikke nødvendigvis gjør at vi er så gode veiledere, men vi har med oss noe i bagasjen som gjør at dette funker.

Et fåtall i begge gruppene hadde disiplinlig bakgrunn med begrenset eller ingen undervisningserfaring fra grunnskolen. Disse deltagerne viste til at deres eneste erfaring med praksis er fra egen studietid. De oppga at de mangler nødvendig kompetanse for å veilede studenter i praksissituasjoner, men anerkjente imidlertid at de kan tilby betydelig faglig støtte. Som en nytilsatt ytret: "Studentene hadde spørsmål, og selv om jeg ikke følte at jeg kunne bidra mye utover å rette opp i faglige misforståelser, var mine bidrag strengt tatt av faglig art." En annen nytilsatt uttrykt det slik: «Jeg har veldig lite grunnlag som lærer, jeg har en doktorgrad i (faget)». Deltakerne med disiplinlig bakgrunn vektla universitetslærerens egen fagkompetanse og forskning som betydningsfullt. En erfaren deltager presiserte:

Jeg tenker at den primære kompetansen er knyttet til faget. Jeg er veldig opptatt av at en klarer å kombinere det. Og jeg tenker at jeg har mest (kompetanse) om det jeg forsker på ... og det er der jeg har min kompetanse til å veilede, mer enn noe annet.

Universitetslærernes erfaringer fra praksisoppfølging

Ingen av universitetslærerne oppga å ha fått tilbud om opplæring relatert til oppfølging og veiledning av studenter i praksis. Under fokusgruppesamtalene kom det frem usikkerhet og ulike oppfatninger av oppgaven og av egen rolle i praksisoppfølgingen. Gruppene drøftet hva det vil si å arbeide i en profesjonsutdanning og verdien av praksis. En erfaren universitetslærer sa: «Vi utdanner jo til en profesjon og det burde jo være noe av det viktigste vi holder på med tenker jeg». Rollen i praksisoppfølgingen fremstod som uklar både for erfarne og nytilsatt. En nytilsatt stilte spørsmål ved hva som forventes av universitetslæreren:

«Hva er det forventet at jeg skal oppnå? Hva er poenget med at jeg går ut dit? Er det for å vise meg? Er det for å knytte sammen pensum og teorien, eller skal jeg komme med meninger på det som skjer i klasserommet som kanskje praksislærer og studenter ikke ser? Hva er rollen min?»

Kjennskap til håndboken for praksisstudier og universitetets øvrige informasjon om praksis var begrenset, noe som bidro til usikkerheten rundt oppdraget. En nytilsatte fortalte: «Ja, jeg skal ut på praksisoppfølging, men jeg aner ikke hva jeg skal gjøre». Flere beskrev praksisoppfølgingen som «praksisbesøk», og rollen til universitetslæreren ble ofte oppfattet som en gjest eller kontrollør. En nytilsatt forklarte:

Jeg fikk ansvar for å gå ut i praksisbesøk, nå bruker jeg ordet besøk, siden det er det jeg har lært. Da var det ikke noe sånn: nå skal du ut i praksis og du skal gjøre det og det ... Det var bare: nå skal du ut i praksis ... Ok, hva skal jeg gjøre der? Nei det var ingen som kunne fortelle meg det. Og jeg som ikke har noen lærerutdanning bak meg eller har jobbet som lærer, jeg hadde ikke noen forutsetning for å finne ut hva jeg skulle gjøre. Det er en sånn holdning som går ut på at du blir sett på som en som er på besøk og skal kontrollere. Så jeg bruker litt sånn tid på å ... gjøre ting som viser at jeg er ikke der for å kontrollere.

En annen nytilsatte hadde en klar oppfatning av at hovedoppgaven var knyttet til faget og ikke til lærerrollen: «Jeg er ikke der for lærerrollen, jeg er der for å følge opp mitt fag». De fleste deltakerne i studien etterlyste felles møtepunkter hvor innholdet i praksisoppfølgingen kunne drøftes. En erfaren universitetslærer fremhevet:

Jeg savner jo kanskje den felles drøftingen mellom oss lærere som skal ut i praksis på første året, hva er det vi vektlegger i lærerrollen? Hva er det vi skal se etter, hva er det vi skal hjelpe dem frem med? Så der har vi jo noe å jobbe med, kanskje ha litt sånn felles møter og drøfte.

Mange hadde et kritisk blikk på egen rolle knyttet til praksisoppfølgingen. De viste til en mulig diskrepans mellom det de selv gjorde og det studenten opplevde. Å gjøre egen undervisning mer praksisrelevant ble ansett som en utfordring. Sammenhengen mellom det som skjer i teoriundervisning og i praksis bør kommuniseres tydelig, slik en etablert uttrykte:

Vi tenker at vi underviser i fagdidaktikk og det er praksisrelevant og praksisnært, men studentene opplever det nødvendigvis ikke sånn ... jeg tror ofte at vi regner med at de oversetter det av seg selv ...vi må være mer bevisst på det. At vi må bygge den broen (mellom teori og praksis) at vi eksplisitt snakker om det.

En annen erfaren universitetslærer fremhevet behovet for å knytte teori til praksis i større grad: «Så det å problematisere det faglige opp mot en sånn praksiskontekst tror jeg gjøres for lite Da er det liksom hvordan vi kan få denne praksisnærheten inn i det faglige, i større grad». En nytilsatt påpekt betydning av god kommunikasjon rundt organiseringen av praksis og relevansen av studentenes arbeidskrav:

Hvordan er organiseringen, hvordan er det skrevet inn i emnene, hvordan håndterer vi krav knyttet til det? Og ikke nødvendigvis at de skal ha med seg haugevis av arbeidskrav inn i praksis, det tror jeg ikke er lurt, men at de arbeidskravene vi har faktisk er relatert til praksiserfaringen?

Universitetslærerens erfaringer med veiledning

Hva som vektlegges i veiledning er varierende, men de fleste universitetslærere var enige om at veiledning handler om å styrke studentenes egenrefleksjon og å finne sin egen vei. Universitetslærerne fremhevet viktigheten av å være gode på spørsmålstilling for å fremme refleksjoner hos studentene. En erfaren universitetslærer uttrykte det slik:

Det er å legge til rette for at veisøker finner styrken selv, det å stille de gode spørsmålene og være på saken, men hovedfokus handler om at den som får veiledning er den som er hovedaktøren og er den som kommer frem til svaret eller frem til måten å gjøre det på. Ja, finner veien selv rett og slett.

En annen erfaren universitetslærer fremhevet veiledning som støtte til selvrefleksjon og kobling av studentenes refleksjoner til teori:

Det handler om at det er studentene som skal prate mest. Og det er refleksjon og at du klarer å veilede dem til refleksjon. Så min rolle blir jo mer det å stille de spørsmålene til refleksjon, hvor jeg trekker inn hvordan det henger sammen med teorifeltet.

En tredje erfaren universitetslærer påpeker at veiledning også kan ha et underliggende mål, selv om dette ikke alltid kommuniseres eksplisitt:

Og så vil vi jo gjerne ha dem i en bestemt retning. Det må man jo ikke stikke under bordet, og det tenker jeg at vi også skal være litt bevisste på da. Så min rolle blir jo mer det å stille spørsmålene til refleksjon.

De fleste universitetslærerne var opptatt av fagets plass i veiledningen og ønsket å bidra til at studentene forstår faget og ser sammenheng mellom teori og praksis. En nytilsatt sa: «Når jeg er på praksisbesøk, så prøver jeg å konsentrere meg om å prøve å hjelpe dem til å se linker mellom teorien og praksisen, at det er det som blir min hovedjobb». Flere nevnte universitetslærere betydningen av å bidra med faglig innsikt. En erfaren presisert: «Det jeg synes jeg bidrar med der er å være mer spesifikk. Mer faglig. Og så ser jeg og at jeg kan bli sånn fagidiot som ikke ser det store bildet». En nytilsatt påpekt at faglig veiledning med førsteårsstudenter kan være utfordrende:

At man skal prøve å være et bindeledd mellom praksis og teori. Det synes jeg er litt vanskelig, spesielt det første året, fordi da er de helt ferske og har aldri stått i klasserommet før, så er det så mye annet enn fag som er fokuset til dem.

Noen universitetslærere mente at pedagogikk og temaer knyttet til lærerrollen ikke burde være faglærernes ansvar i veiledningen. En nytilsatt ordla seg slik: «Det der med klasseledelse, det tenkte jeg at det måtte jeg bare overlate til dem som kommer fra pedagogikkfaget».

Mange fremhevet betydningen av førveiledning for å få til en god veiledningssamtale. En erfaren universitetslærer sa: «Den før-veiledningen, den anser jeg som nesten det viktigste. Den er så godt utgangspunkt for selve veiledningen, at hvis man ikke har fått gjort den, så blir veiledningssamtalen på en annen måte». Samtidig opplevde flere at struktur, innhold og roller i veiledningssamtalen er uklart. En nytilsatt forklarte det slik: «Du kommer inn med kompetanse, men hva skal den samtalen handle om?». En annen nytilsatt stilte spørsmål med hvem som egentlig skulle ta styring i veiledningen: «Jeg vet ikke hvem som egentlig skal ta styringen i veiledningen - er det meg, praksislæreren, eller kanskje studentene selv?» En tredje nytilsatte beskrev usikkerhet rundt sin rolle i veiledningen:

Jeg opplevde det veldig forskjellig hvordan praksislærer tar meg imot og hva praksislærer forventer at jeg skal gjøre når jeg kommer dit. For noen setter seg liksom litt tilbake på veiledningsmøtet og regner med at nå skal jeg lede alt, men jeg tenker egentlig at det beste at det er et veiledningsmøte akkurat slik som de bruker å ha til vanlig. Men bare at jeg er med som en deltaker. Jeg kjenner at det er ikke veldig naturlig for meg å komme ut til en skole som jeg egentlig ikke kjenner og være (leder). Jeg synes at det er mer naturlig at det er praksislæreren som er det. Jeg skal se på fag.

En annen nytilsatte mente derimot at det var viktig å ha en overordnet rolle i veiledningsmøtet: « Det er litt det å passe på å drifte samtalen fremover, eller det å være den aktive lytteren i forhold til prosessen under møtet. Litt sånn overordnet. Det anser jeg som litt min rolle, det å være vert».

Noen deltakere opplevde at praksislærerne dominerer møtene, noe som skapte usikkerhet blant universitetslærerne. En erfaren universitetslærer fremstilte det slik: «Jeg har vært på veiledning der praksislærer er veldig dominant og skal styre ordet mye. Hva er min rolle nå? Skal jeg bare bryte igjennom eller skal jeg..?». En nytilsatt stilte spørsmål ved sin egen rolle når kvaliteten på praksislærers undervisning ikke samsvarer med undervisningen som blir gitt på campus:

Hvordan skal jeg som faglærer komme herfra og ut og gi veiledning, når de (studenter) underviser sånn som praksislærerne gjør og det ikke stemmer overens med undervisningen her? Da må jeg passe meg for ikke å være dømmende.

Drøfting

Studien avdekker variasjoner i hvordan universitetslærere erfarer og utøver rollen sin i praksisoppfølging, noe som reflekterer forskjeller i utdannings- og erfaringsbakgrunn. Uklare retningslinjer og fraværet av en felles forståelse av veiledning fremstår som hovedutfordringer. Funnene viser hvordan disse faktorene påvirker tryggheten og kompetansen i rollen, og legger grunnlaget for en diskusjon om tiltak for å forbedre kvaliteten i praksisstudiene.

Erfaringer knyttet til praksisoppfølging

Blant deltakerne var det betydelig uklarhet knyttet til universitetslærerens rolle i praksisoppfølgingen. Lærerutdannere blir beskrevet som «den skjulte profesjon» (Langørgen & Smith, 2018), noe som reflekterer en manglende synlighet og anerkjennelse av deres rolle. Dette er spesielt problematisk med tanke på at praksis regnes som en av de mest sentrale komponentene i profesjonsutdanninger, og at universitetslærere har en avgjørende rolle i lærerutdanningen ved å veilede studenter i praksissituasjoner (Regjeringen.no, 2021).

Universitetslærere i vår studie har varierende utdannings- og erfaringsbakgrunn, i tråd med tidligere forskning. Som tidligere studier viser, har universitetslærere ulike profesjonelle identiteter: Noen har en sterk faglig identitet, andre identifiserer seg som lærerutdannere, mens enkelte ser på seg selv primært

som forskere (Ulvik & Smith, 2016; White, 2019; Zeichner et al., 2016). Universitetslærere med erfaring fra skole og veiledning oppgir at de føler større trygghet ved oppfølging av studenter i praksis. De fremhever at personlige erfaringer spiller en sentral rolle for hvordan de forstår og utøver denne rollen. Betydningen av slike erfaringer understrekes også i andre studier (Lillejord & Børte, 2014; Sapkota et al., 2024). Et mindretall av deltakerne i vår studie har en disiplinlig bakgrunn og begrenset eller ingen undervisningserfaring fra grunnskolen. Tradisjonelt har lærerutdanningen rekruttert lærere fra grunnskolen, men med overgangen til en femårig masterutdanning ansettes det i økende grad universitetslærere med disiplinlig bakgrunn og forskerkompetanse (Caspersen et al., 2025; Cochran-Smith et al., 2020). Universitetslærerne med denne bakgrunnen rapporterer at de opplever praksisoppfølgingen som utfordrende og etterlyser tiltak som kan styrke trygghet i rollen. De beskriver at deres bidrag i hovedsak er faglig, og uttrykker behov for å avklare hvordan denne kunnskapen skal integreres i praksisopplæringen. Flere peker på at deres eneste praksiserfaring er fra egen studietid, og de kjenner på utilstrekkelighet når de skal veilede studenter i praksis eller gjøre undervisningen praksisrelevant. Usikkerheten kommer også tydelig frem i tidligere studier, som viser at universitetslærere ofte må navigere og definere sin egen rolle uten tydelige retningslinjer (Langørgen & Smith, 2018; Munthe, 2020). Selv om den faglige kompetanse er en viktig ressurs, kan mangelen på praktisk erfaring fra grunnskolen begrense evnen til å gi helhetlig oppfølging. Studentene kan oppleve å få solid faglig støtte (supervision) (Kemmis et al., 2014), men samtidig mangle den praktiske koblingen som er nødvendig for å utvikle seg som lærere (Dille & Merket, 2025). I følge Ulvik and Smith (2018) kan fravær av en tydelig definisjon av universitetslærerens rolle skape utfordringer i praksisoppfølgingen og kan påvirke studentens læringsutbytte.

Lærerutdanningen er kritisert for å ha en utilstrekkelig forståelse for praksisfeltet (Kalgraf & Lindhardt, 2018), og det råder ulike oppfatninger om hvorvidt hovedoppgaven i praksisoppfølging primært er knyttet til fag eller lærerrollen (Lillejord & Børte, 2014). Uklarheten rundt hva rollen som universitetslærer i grunnskolelærerutdanninga innebærer, reiser spørsmål om det er mulig å være kun faglærer uten samtidig å ha interesse for det pedagogiske aspektet. Universitetslærernes viktigste rolle beskrives ofte som å fungere som et bindeledd og brobyggere mellom teori og praksis (Dille & Merket, 2025; Kunnskapsdepartementet, 2016; Munthe, 2020). Det forventes at de ikke bare formidler teoretisk kunnskap, men også integrerer ulike kunnskapsområder og stimulerer til refleksjon (Dille & Merket, 2025). Ved å legge til rette for praksisrelevant undervisning kan studentenes læringsutbytte styrkes betydelig (Gjems & Vinje, 2015; Skotheim, 2023). Å bygge bro mellom teori og praksis forutsetter et delt ansvar, der gjensidig læring mellom studenter, praksislærere og universitetslærere er sentralt (Andreasen, 2020; Jones, 2018). For å håndtere disse utfordringene er det avgjørende at universiteter og skoler etablerer gode samarbeidsrutiner og enes om hva som kjennetegner kvalitet i undervisning og praksis i lærerutdanningen (Irgens, 2021; Mausestagen & Smeby, 2017; Olsen, 2020). Et likeverdig trepartssamarbeid, der alle parter opplever tilhørighet, er sentralt for å utvikle kvalitet i praksis (Dille & Merket, 2025).

Ingen av deltakerne i vår studie rapporterer å ha mottatt opplæring i oppfølging og veiledning av studenter i praksis. Dette kan være kritisk for å sikre kvalitet i praksisoppfølgingen (Helset et al., 2019). Manglene veiledningskompetanse blant universitetslærere kan føre til at oppfølgingen preges av individuelle praksiser og tilfældigheter snarere enn en systematisk og profesjonell tilnærming (Raen & Thorsen, 2019; Thorsen, 2019). Flere beskriver rollen sin som preget av følelsen av å være en gjest eller kontrollør i praksisfeltet. I følge Thorsen (2019, p. 36) beskrives en slik oppfølging som «tilfældige visitter i praksis uten en uttalt hensikt», noe som ytterligere understreker behovet for en tydeligere definisjon av universitetslærernes rolle i praksisstudiene (Cochran-Smith et al., 2020; Langørgen & Smith, 2018; Munthe, 2020). Alle deltakerne i studien etterlyste dessuten arenaer for å diskutere roller og oppgaver i praksisoppfølgingen. Dette fremhever behovet for å utvikle en felles forståelse av rollene blant aktørene som samarbeider og veileder i praksisopplæringen (Kalgraf & Lindhardt, 2018; Lillejord & Børte, 2014; Munthe, 2020). Tidligere forskning har også påpekt viktigheten av opplæring og veiledning av lærerutdannere som del av deres profesjonsutvikling (Langørgen & Smith, 2018; Munthe, 2020; NOKUT,

2024), særlig i rollen som veileder i praksis. Dialogseminarer har vist seg å være en god arena for å dele praksiserfaringer og utvikle et felles profesjonsspråk. Slike seminarer kan fungere som «et tredje rom» der praktisk og akademisk kunnskap møtes og integreres (Lillejord & Børte, 2014). Heggen and Smeby (2012) retter kritikk mot antagelsen om at en sterk kobling mellom undervisningen på universitet og praksis automatisk gir den beste profesjonsutdanningen. For å møte disse utfordringene kan det være hensiktsmessig å utforske hvordan universitetslærere kan integrere mer praksisorientert erfaring i sin undervisning, for eksempel gjennom samarbeid med grunnskoler eller programmer som gir mulighet til å observere og delta i praksisundervisning. Slik kan de styrke innsikten i praksiskonteksten og veiledning, og bidra til en mer helhetlig og praksisnær lærerutdanning (Mausethagen & Smeby, 2017; Munthe, 2020).

Våre funn viser at universitetslærerne har begrenset kjennskap til Håndbok for praksisstudier og universitetets generelle informasjon om praksis (Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, 2024-2025). Håndboken bygger på nasjonale rammene for praksis og angir lokale retningslinjene for deltakerne i praksisopplæringen. Manglende kjennskap til denne dokumentasjonen bidrar til usikkerhet rundt oppdraget og understreker behovet for tydelige retningslinjer og støtte. Forskning viser at kjennskap til regelverket for praksis, dets anvendelse og relevans, samt samarbeid mellom universitet og skole, ofte er personavhengig (Heggen & Thorsen, 2015). Dette kan påvirke kvaliteten på praksisveiledningen og skape ulikheter i hvordan oppfølgingen gjennomføres. Universitetslærere trenger derfor støtte for å navigere i rollene sine. Tiltak som opplæring i Håndbok for praksisstudier, møteplasser og tilgang til annen relevant informasjon om praksis kan bidra til å redusere usikkerheten.

Lærerutdannere ved universiteter rapporterer ofte om en opplevd spenning mellom akademiske krav til forskning og publisering og forventningene om å levere en praksisnær og relevant utdanning (Cochran-Smith et al., 2020; Dille & Merket, 2025; Lillejord & Børte, 2014). Utfordringen kommer også tydelig frem i vår studie, der de fleste deltakerne opplever at praksisoppfølging og veiledning har lav prioritet ved universitetet. Flere uttrykker også at det er krevende å gjøre undervisning praksisrelevant (Ulvik & Smith, 2016). Knappe tidsressursen til praksisoppfølging oppleves som en stor utfordring og aktualiserer spørsmål om hvordan ulike typer utdannings- og erfaringsbakgrunner kan integreres og verdsettes i lærerutdanningen. Samtidig reises det spørsmål om hvordan balansen mellom akademiske krav og praksisnære forventninger kan ivaretas.

Erfaringer knyttet til veiledning

I lys av Kemmis et al. (2014) sine tre hovedtilnærminger til veiledning, finner vi at universitetslærerne i vår studie i stor grad gjennomførte veiledning som tilsyn, hvor målet er å hjelpe studentene til å oppfylle formelle krav for å bli godkjente lærere. Veiledningsbegrepet ble forstått på ulike måter blant universitetslærerne. De med bakgrunn fra skole, erfaringer som praksislærere og i noen tilfeller veilederutdanning, følte seg trygge på sin kompetanse som veiledere. Disse fremstår som mer bevisst på å gi profesjonell støtte og bidra til studentens utvikling av en profesjonell identitet, sammenlignet med universitetslærerne uten denne erfaringen. Noen beskrev at de hadde et underliggende mål for veiledningen og forsøkte å lede studentene i en bestemt retning. Dette kan reflektere veileders mulighet og makt til å definere innholdet i veiledningen. Forholdet mellom veileder og den som blir veiledet vil alltid være preget av en viss asymmetri, basert på veileders erfaring, kompetanse og rolle (Lejonberg, 2019). Det er derfor avgjørende at veileder er bevisst på denne dynamikken og legger til rette for en likeverdig deltakelse i veiledningsmøtene (Olsen, 2020).

Studien viser at universitetslærernes veiledningspraksis i stor grad var påvirket av en individorientert tenking. De fleste universitetslærerne var i hovedsak opptatt av å fremme studentenes selvrefleksjon gjennom å stille de rette spørsmålene, som en sentral del av veiledningsprosessen. De understreket viktigheten at studenten skal være den som snakke mest og reflektere på egenhånd. Denne veiledningsformen samsvarer med en individorientert tilnærming (Lauvås & Handal, 2000; Skagen, 2021). En utfordring med denne tilnærmingen er at veileder inntar en indirekte rolle, hvor hovedfokuset er å stille spørsmål uten å dele egne synspunkt eller tanker (Søndenå, 2004; Worum, 2014). Et slikt fokus kan

føre til at begrepet selvrefleksjon nærmest blir synonymt med læring og utvikling, og kan bidra til at universitetslærerne inntar en tilbaketrukket rolle. I en slik veiledning inngår ikke nødvendigvis universitetslærernes kunnskap og synspunkter (Worum, 2014). Denne tilnærmingen kan skape usikkerhet og oppleves som en metode for kritisk selvvurdering for studentene (Søndenå, 2004). Videre kan det stilles spørsmål ved hvordan universitetslærerne kan bidra til å koble teori og praksis dersom de ikke løfter fram egne kunnskaper og synspunkter knyttet til problemstillinger studentene møter i praksis (Gjems & Bjørnsrud, 2019; Gjems & Vinje, 2015). Dette reiser igjen spørsmål om både studentenes og universitetslærernes utbytte av veiledningen. Universitetslærere uten veilederutdanning og med begrenset eller ingen erfaring fra grunnskolen fremhever at de kan bidra med verdifull fagkompetanse, samtidig som de kombinerer egen forskning med veiledningen av studentene. Veiledning kan innebære både korrigerende og kontroll (Lejonberg, 2019), men vår studie viser at universitetslærerne ser sin rolle som en mulighet til å støtte studentenes faglige utvikling.

Selv om individorientert tekning dominerer, finner også spor av en dialogisk tilnærming (Bachtin & Slaattelid, 2005). I denne tilnærmingen bringer alle parter i veiledningen inn sine erfaringer og synspunkter. De var opptatt av å koble teori til praksis og bidra med faglig støtte. I en dialogisk tilnærming er deltakelse en forutsetning, og «den andre» tillegges stor betydning i den dialogiske prosessen (Bachtin & Slaattelid, 2005; Søndenå, 2009; Worum, 2014). Dialogbaserte veiledningsmøter, hvor både studenter, universitetslærer og praksislærere bidrar med forskjellig kunnskap og forståelse, kan i større grad fremme meningsskaping og læring for alle parter (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021; Worum, 2014; Worum & Bjørndal, 2018). Innenfor en slik tilnærming er det avgjørende å artikulere forskjeller og fremheve det flertydige for å bidra til meningsskaping (Dysthe, 2001). Dette kan styrke studentenes evne til å reflektere over praksis og teori i sammenheng, samtidig som det gir universitetslærerne og praksislærerne en mulighet til å utvikle sin egen forståelse og praksis.

Konklusjon

Studien viser store variasjoner i universitetslæreres erfaringer med oppfølging og veiledning i praksis. De med skoleerfaring og veilederutdanning opplever større trygghet, mens de uten slik bakgrunn etterlyser støtte for å styrke kompetanse og rolleklarhet. Praksisoppfølging fremstår som nedprioritert ved universitetet, med mangel på opplæring, uklare retningslinjer og svak kjennskap til regelverk—forhold som bidrar til usikkerhet og variabel kvalitet (jf. Ulvik et al., 2021). Det etterlyses arenaer for refleksjon og erfaringsdeling, og en dialogisk veiledning der universitetslærere, studenter og praksislærere bidrar likeverdig. For en helhetlig utdanning bør kunnskaps- og læringssynet harmonere mellom campus og praksisskoler (Lillejord & Børte, 2014). Et krav om veilederkompetanse for universitetslærere som veileder i praksis bør vurderes, sammen med tydelige, innarbeidede samarbeidsrutiner. Dette kan styrke forståelse av roller, koblingen mellom teori og praksis og kvaliteten i praksisveiledningen.

Styrker og svakheter ved studien

Studien belyser et tema det foreligger begrenset forskning på. Forskergruppen er solid forankret i feltet som undersøkes. Inngående kjennskap til praksisfeltet og omfattende egen erfaring, har gjort det mulig å identifisere en meningsfull problemstilling, utvikle forskningsspørsmål og gjennomføre datainnsamling på en måte som fanger opp nyanser som ellers lett kan gå tapt. Videre tilfører artikkelen ny, relevant empiri som synliggjør prosesser, utfordringer og mulige forbedringspunkter i lærerutdanningen. Artikkelen beskriver en kollektiv analyseprosess. Gjennom systematisk, tverrfaglig drøfting, forhandlet koding og håndtering av uenighet har vi søkt å gjøre studien troverdig.

Samtidig har studien begrensninger som det er viktig å gjøre rede for. Vår nærhet til feltet innebærer risiko for «hjemmeblindhet» og utfordrer idealet om analytisk distanse. Når forskere undersøker nære kollegaer, kan det oppstå rollekonflikter og maktasymmetrier som potensielt påvirker både datainnsamling og tolkning. Deltakere kan moderere sine utsagn, og forskernes forventninger kan – bevisst eller ubevisst – styre samtaler i bestemte retninger. I forlengelsen av dette er absolutt objektivitet

vanskelig å oppnå; i stedet har vi lagt vekt på troverdighet, pålitelighet og etterprøvnbarhet gjennom metodisk transparens.

Forfatterbidrag

Alle forfatterne har bidratt likt til arbeidet med denne artikkelen, inkludert utvikling av idé, datainnsamling, analyse, og utarbeidelse av manuskriptet. Forfatterne står sammen ansvarlige for innholdet i artikkelen.

Litteratur

- Andreasen, J. K. (2020). Profesjonell identitet som praksislærer: Skjæringspunkt mellom lærer og lærerutdanner. *Bedre skole*, 32(1).
- Bachtin, M. M., & Slaattelid, R. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Pensumtjeneste.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. SAGE.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brevik, L. M., Fosse, B. O., & Rødnes, K. A. (2014). Language, learning, and teacher professionalism: An investigation of specialized language use among pupils, teachers, and student teachers. *International Journal of Educational Research*, 68, 46–56. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.08.004>
- Caspersen, J., Holmeide, H., & Smaby, J.-C. (2025). Lærerutdanning og skole-på marsj i hver sin retning. *Bedre Skole*. <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-fagartikkel-forskning/laererutdanning-og-skole-pa-marsj-i-hver-sin-retning/435925>
- Cochran-Smith, M., Grudnoff, L., Orland-Barak, L., & Smith, K. (2020). Educating teacher educators: International perspectives. *The New Educator*, 16(1), 5–24. <https://doi.org/10.1080/1547688X.2019.1670309>
- Dille, K. B., & Merket, M. (2025). Universitetsbaserte lærerutdanneres profesjonsutøvelse i møte med praksisstudiet. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 19(4), 1–22. <https://doi.org/10.23865/up.v19.7267>
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt Forlag.
- Dysthe, O., Kirkegaard, I. J., & Olund, P. (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. KLIM.
- Enggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk Sosiologisk Tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Fauske, L. B. (2020). Profesjonskunnskap: Fag, forskning og praksiserfaring – perspektiv på lærerutdanning i design, kunst og håndverk. *FormAkademisk*, 13(1). <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2680>
- Gjems, L., & Bjørnsrud, H. (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215032290-2019>
- Gjems, L., & Vinje, I. (2015). Teaching future teachers in the subject of pedagogy. *Journal of Educational Issues*, 1(1), 19. <https://doi.org/10.5296/jei.v1i1.7591>
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Heggen, K., Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2018). Placement schools as professional learning communities in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 41(3), 398–413. <https://doi.org/10.1080/02619768.2018.1448779>
- Heggen, K., & Smeby, J.-C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 96(1), 4–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Heggen, K., & Thorsen, K. E. (2015). Praksisopplæring – et felles prosjekt mellom høgskole og praksisskole? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 99(5), 362–374. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2015-05-05>

- Helset, I. A., Lid, S. E., Kristiansen, E., Fetscher, E. K., & Skeidsvoll, K. J. W. (2019). *Kvalitet i praksis – utfordringer og muligheter*. NOKUT.
https://www.nokut.no/globalassets/nokut/rapporter/ua/2019/kvalitet-i-praksis-utfordringer-og-muligheter_16-2019.pdf
- Hestholm, G. N. (2017). Kritiske refleksjonar om praksiskunnskapens stilling i det obligatoriske grunnskuleløpet – Ein fenomenologisk analyse av møtet mellom pensum og elev. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk & Kritikk*, 3(1), 1–18. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v3.503>
- Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. (2024–2025). *Håndbok for praksisstudier, grunnskolelærerutdanning*. <https://uit.no/praksis#v-pills-700740>
- Irgens, E. J. (2021). *Profesjon og organisasjon: En bok for profesjonsutøvere og de som skal lede dem* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannesen, L. E., Rafoss, T. W., & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori: Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Jones, M. (2018). The mentor's voice. I K. Smith & M. Ulevik (Red.), *Veiledning av nye lærere: Nasjonale perspektiver*. Universitetsforlaget.
- Kalgraf, S., & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic Studies in Education*, 38(1), 67–81. <https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-06>
- Kemmis, S., Heikkinen, H. L. T., Fransson, G., Aspfors, J., & Edwards-Groves, C. (2014). Mentoring of new teachers as a contested practice: Supervision, support and collaborative self-development. *Teaching and Teacher Education*, 43, 154–164. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.07.001>
- Kleven, T. A., & Hjordemaal, F. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolking og vurdering* (3. utg.). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen 1.–7. og 5.–10. Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet. (2025). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for 1–7 og 5–10. Lovdata*. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1444?q=Rammeplan%20for%20grunnskolel%C3%A6rerutdanningen>
- Kvernbekk, T. (2012). Revisiting dialogues and monologues. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 966–978. <https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00695.x>
- Langørgen, K., & Smith, K. (2018a). Støtte og utvikling i jobben som ny lærerutdanner i Norge. *Uniped*, 41(3), 361–377. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-14>
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lawson, T., Çakmak, M., Gündüz, M., & Busher, H. (2015). Research on teaching practicum: A systematic review. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 392–407. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.994060>
- Lejonberg, E. (2019). Hvordan påvirker veilederutdanningene utøvelse av veilederrollen? En analyse av forventninger uttrykt i styringsdokumenter, forskning og faglitteratur. *Nordvei*.
- Lillejord, S., & Børte, K. (2014). *Partnerskap i lærerutdanningen – En forskningskartlegging* (KSU 3/2014). Norges forskningsråd.
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254004170214.pdf>
- Lunenberg, M., Dengerink, J., & Korthagen, F. (2014). *The professional teacher educator: Roles, behaviour, and professional development of teacher educators*. SensePublishers.
<https://doi.org/10.1007/978-94-6209-518-2>
- Mausethagen, S., & Smeby, J.-C. (2017). *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Merket, M. (2022). What is discussed in mentoring dialogues? An analysis of how relations of control influence the content in mentoring. *The Australian Journal of Teacher Education*, 47(8), 70–86. <https://doi.org/10.14221/ajte.2022v47n8.5>
- Morrison, C. (2016). Purpose, practice and theory: Teacher educators' beliefs about professional experience. *The Australian Journal of Teacher Education*, 41(3), 105–125. <https://doi.org/10.14221/ajte.2016v41n3.7>

- Munthe, E., & Malmø, K.-A. S. (2020). *Praksisopplæring i lærerutdanningen i Norge: En forskningsoversikt*. Universitetet i Stavanger, Kunnskapssenter for utdanning.
<https://www.uis.no/sites/default/files/inline-images/dCQSPZzEnjGopkRo31qH72kPhyvkGaQNYBMOjsceugiEIKSis.pdf>
- Murray, J. (2014). Teacher educators' constructions of professionalism: A case study. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 42(1), 7–21. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2013.870971>
- NOKUT. (2020). *Transforming Norwegian Teacher Education: Sammendrag av sluttrapporten fra Advisory Panel for Teacher Education (APT)*.
- NOKUT. (2024). *Årsrapport*. <https://www.nokut.no/publikasjoner-og-kunnskap/arsrapport-2024/>
- 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>
- Regjeringen.no. (2021). *Meld. St. 16 (2020–2021): Utdanning for omstilling*.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20202021/id2838171/>
- Raaen, F. D., & Thorsen, K. E. (2019). The impact of school leadership on placement schools as learning arenas for teacher education. *International Journal of Leadership in Education*, 22(2), 161–174.
<https://doi.org/10.1080/13603124.2017.1355483>
- Sapkota, T. (2025). Teachers', principals' and university-based teacher educators' multiple conceptions of teachers' professional development. *Frontiers in Education*, 10.
<https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1554740>
- Sapkota, T., Emstad, A. B., Gamlem, S. M., & Vattøy, K.-D. (2024). University-school collaboration as the implementation of decentralized policy: Teachers', principals', and university-based teacher-educators' experiences of teachers' professional development. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1–18. <https://doi.org/10.1080/00313831.2024.2434818>
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon Forlag.
- Skotheim, T. K., Johannessen, A. G., & Baard, J. (2023). Hvordan få til en bedre praksis i lærerutdanningen – lærerstudentene svarer. *Utdanningsnytt*.
<https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole-laererstudenter-laererstudiet/hvordan-fa-til-en-bedre-praksis-i-laererutdanningen-laererstudentene-svarer/354221>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt Forlag.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210–222). Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning: Om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Sørensen, Y., & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Thorsen, K. E. (2019). Utvikling av faglig kompetanse i praksis. I K. E. Thorsen & S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering: Sammenhenger og spenninger*. Universitetsforlaget.
- UiR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Ulvik, M., Eide, L., Helleve, I., & Kvam, E. K. (2021). Praksisopplæringens oppfattede og erfarte formål sett fra ulike aktørperspektiv. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 15(3).
<https://doi.org/10.23865/up.v15.2949>
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016a). Å undervise om å undervise – lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv.

- Ulvik, M., & Smith, K. (2016b). Å undervise om å undervise – lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39, 61–77. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>
- Ulvik, M., & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41(4), 425–440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- White, S. (2019). Teacher educators for new times? Redefining an important occupational group. *Journal of Education for Teaching*, 45(2), 200–213. <https://doi.org/10.1080/02607476.2018.1548174>
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98(1), 26–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(2), 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>
- Worum, K. S., & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordvej*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Zeichner, K., Bowman, M., Guillen, L., & Napolitan, K. (2016). Engaging and working in solidarity with local communities in preparing the teachers of their children. *Journal of Teacher Education*, 67(4), 277–290. <https://doi.org/10.1177/0022487116660623>