

ARTIKKEL 3.1

Utdanning i profesjonsveiledning: Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning

Inger Merethe Hansen¹, Lene Joensen Kjær², Heidi Østland Vala², Kirsten Sivertsen Worum¹,
Susanne Gunvor Jonsson³, Arnhild Blystad³ og Eva Bjerkholt²

¹UiT Norges arktiske universitet; ²Universitetet i Sørøst-Norge; ³Universitetet i Innlandet

Abstract: The aim of this study is to shed light on the contribution of mentor education to the development of professional mentors. We examine four mentor education programs at master's level from three higher education institutions in Norway. The research project follows the first two cohorts after the introduction of the national framework for mentoring newly qualified teachers in kindergartens and schools. We ask: What do the students present as significant in their mentor education for their development as professional mentors?

The data consists of student texts. The article is based on a comparative study combined with contextual analyses with the four entries (Kazamias, 2009; Kindeberg, 2008, 2011; Røise, 2022; Svensson & Dumas, 2013). The discussion interprets and describes the significance of our findings considering views of mentoring, professional learning and ethics. The students' preconceptions were mainly mentoring as a practical-methodological approach emphasizing individual development. The students describe how varied work methods that link theory and practice contribute to becoming more confident and aware of critical perspectives. Gradually they evolved into an understanding of mentoring as a complex ethical and dialogical activity. Higher education institutions offering mentor education are recommended to facilitate learning activities characterized by differences and multivoicedness that challenge dominant individual-oriented mentoring traditions.

Keywords: Professional development, ethics in mentoring, dialogical perspectives, knowledge base of mentoring, knowledge base of the teacher profession

Sitering: Hansen, I. M., Kjær, L. J., Vala, H. Ø., Worum, K. S., Jonsson, S. G., Blystad, A. & Bjerkholt, E. (2025). Utdanning i profesjonsveiledning: Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning. I E. Bjerkholt, N. A. Vasseljen, A. K. Dahl & G. S. Steinnes (Red.), *Profesjonsfaglig veiledning for individuell og kollektiv utvikling* (s. 111–135). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.270.ch3.1>

Lisense: CC BY 4.0

Introduksjon

Norge er et av få land med krav om formell veilederkompetanse for praksisveiledere og veiledere for nyutdannede lærere (Kunnskapsdepartementet, 2010a, 2010b, 2012, 2025). I tillegg har Norge nasjonale rammer for veiledning med nyutdannede lærere med tydelige prinsipper for hva som bør vektlegges i veiledningen (Kunnskapsdepartementet, 2025). Dette krever at veiledning bør ha visse standarder, og at veilederutdanning er nødvendig for å få kvalifiserte veiledere. Formålet med forskningsprosjektet *Utdanning i profesjonsveiledning* (UPV) er å gi et kunnskapsbidrag om hva studentene mener har betydning i veilederutdanningen for deres utvikling som kvalifiserte veiledere. I denne artikkelen undersøkes sammenfallende funn fra analyser av studenttekster fra fire veilederutdanninger over to år ved tre utdanningsinstitusjoner. Vi spør: *Hva skriver studentene fram som betydningsfullt for deres utvikling som profesjonsveiledere i veilederutdanningen?*

Lauvås og Handal (1990) var de første som introduserte begrepet kvalifiserte veiledere. De hevder at en utbredt forståelse av veiledning er at utdannede lærere har tilstrekkelig innsikt og faglighet dersom de har kunnskap om det temaet eller faget veiledningen skal handle om. Det er imidlertid ikke tilstrekkelig: «Slik vi ser det er det så stor avstand mellom den veiledningen 'ufaglærte' driver og den som drives av skolerte erfarne veiledere, at det nesten er snakk om ulike former for virksomhet» (Lauvås & Handal, 2014, s. 18). Videre påpeker de at kvalifisert veiledning innebærer at veiledningen har etiske og kvalitative kjennetegn. Dette har betydning for kvalitetsutvikling både i lærerutdanningene og i veiledningsordninger for nyutdannede lærere (Halmrast et al., 2021; Toom & Husu, 2021). Prinsippene for veiledning av nyutdannede lærere definerer begrepet kvalifiserte veiledere som «En lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer» (Kunnskapsdepartementet 2018, s. 6). Veiledning for lærerstudenter i praksis gitt av veiledere med formell veilederkompetanse bidrar til å styrke både tilfredshet og kvalitet (Lærerstudentene, 2021, tidligere pedagogstudentene; Worum & Bjørndal, 2018). Kvalifiserte veiledere har gjennom sin utdanning fått kompetanse i profesjonsfaglig veiledning som bidrar til oppfølging av prinsipper for veiledning (Utdanningsdirektoratet, 2025) og dermed kvalifiserer for videre profesjonsutvikling (Shanks et al., 2020; Tonna, 2021; Toom & Husu, 2021).

De nasjonale rammene for veilederutdanning for lærere i barnehage og skole (Utdanningsdirektoratet, 2019), innebærer veilederutdanning på

30 studiepoeng (stp.) masternivå (Kunnskapsdepartementet, 2022) for lærere som skal veilede studenter, nyutdannede og kolleger. Utdanningen vektlegger kompetanse i både individuell veiledning og gruppeveiledning. Retningslinjene framhever veiledning som en strategi for læring og utvikling, og setter krav til «inngående kunnskap om veiledning som teoretisk og praktisk felt, med vekt på dialog, kollektive lærings- og utviklingsprosesser, kommunikasjon og relasjonsbygging» (Utdanningsdirektoratet, 2019). Tilnærminger til veiledning innenfor sosiokulturelle og dialogisk læringsperspektiver har vokst fram de siste tiårene (Bjerkholt, 2017; Eik et al., 2021; Skagen, 2021; Worum et al., 2022).

Veilederutdanning for lærere i barnehage og skole er et lite undersøkt kunnskapsfelt (Arnsby, 2024; Arnsby et al., 2023). Når veiledningsemner i høyere utdanninger undersøkes med mål om forbedret studiekvalitet, er det nødvendig at studentenes synspunkter og erfaringer blir inkludert i arbeidet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Det er viktig at studentene får anledning til å evaluere og reflektere over sine læreprosesser, og at undervisere legger til rette for at studentstemmene tas inn i kvalitetsarbeidet (Hattie, 2011; Hermansen, 2006). Vår studie er basert på studentenes perspektiv på egen læring og sammenfallende funn fra studenttekster på tvers av veilederutdanningene. Dette sees opp mot tidligere forskning og teoretiske perspektiver som et bidrag til diskursen om kvalitet i veilederutdanning for lærere i barnehage og skole etter innføring av nasjonale rammer.

Profesjon og kunnskapssyn i veiledning

Profesjoner betegnes som kunnskapsbaserte yrker der spesialisert kunnskap fra høyere utdanning gir et mandat fra staten til å utføre spesifikke oppgaver (Smeby, 2013). Å forvalte vitenskapelig kunnskap sees på som viktig for å skille profesjoner fra andre yrker, der praksis bidrar til å skape sammenheng mellom spesialiserte ferdigheter og vitenskapelig kunnskap (Grimen, 2008, s. 71). I tillegg trenger profesjonen evnen til å vurdere og analysere komplekse situasjoner på en etisk forsvarlig måte (Gilje, 2017, s. 21–22; Smeby, 2013; Toom & Husu, 2021). Profesjonsutdanning krever arbeid med syntetisering av vitenskapelig kunnskap, ferdigheter og etisk refleksjon (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby, 2013). Det forventes at profesjonelle holder seg oppdatert og har relevant kunnskap og kompetanse (Bøyum, 2017; Caspersen et al., 2017, s. 118).

Kvalifiseringen til profesjonell yrkesutøvelse skjer både gjennom utdanningene og de første årene i arbeidslivet (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021) er en sentral del av kvalifisering og utvikling. Både studentveiledning under utdanning (Worum & Bjørndal, 2018) og veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole er en del av profesjonskvalifiseringen som lærer (Bjerkholt, 2017). Kunnskapssyn har en avgjørende betydning for hvordan veiledningssamtalen tilrettelegges og gjennomføres (Bjerkholt, 2017; Stålsett, 2008; Worum, 2014a), og påvirker muligheter for læring (Caspersen et al., 2017; Eraut, 2010). Veileders kunnskap og oppmerksomhet om makt-perspektiver er et vesentlig kvalitetsaspekt ved veiledning (Kristiansen & Mathisen, 2005).

En tilnærming til veiledning kan knyttes til Sokrates' ide om at kunnskap er objektiv og iboende i det enkelte individet (Svare, 2006). Her forstås læring som en gjenerindringsprosess ved at den som spør, skal få den andre til å hente fram erfaringer og kunnskap som finnes fra før (Phillips & Soltis, 2000, s. 23). Veiledningsstrategien Handling og refleksjon (Lauvås & Handal, 2000, 2014) ble utviklet for å unngå at lærerstudenter skulle bli «kameleoner» som tilpasset seg veilederes strategier for undervisning (Lauvås & Handal, 2000, 2014; Skagen, 2021, s. 64). Strategien er forankret i et kognitivt og individorientert kunnskapssyn og kan sees i lys av sokratisk tenkning (Worum, 2014a), som er basert på et syn på kunnskap som noe absolutt og uforanderlig (Dysthe et al., 2020). Sokrates var opptatt av å stille spørsmål til enkeltindividet med mål om utvikling gjennom å sette ord på egen iboende kunnskap (Svare, 2006). Handlings- og refleksjonsstrategien bygger på ideen om at veiledning skal være en hjelp for yrkesutøver eller studenter «til å bli klar over det grunnlaget av kunnskap, erfaring og verdier som yrkesvirksomheten deres faktisk hviler på» (Lauvås & Handal, 2000, s. 65). Skagen (2021) viser til at veileders rolle er å stille spørsmål som åpner for refleksjon, slik at lærerstudenten i større grad skal formulere sin egen subjektive teori om undervisningsdidaktikk.

Kritikken av denne tilnærmingen er at refleksjon er viktigere enn innholdet (Skagen, 2021; Søndena, 2004). Veiledningen fører da kun til selvevaluering, speiling av et gitt innhold (Søndena, 2009) og reproduksjon av tradisjoner i praksis (Suhr, 2014). Innvielsen i yrket og profesjonen blir overlatt til studenten og den nyutdannede selv når veileder innehar en tilbakeholden og avventende holdning, og ikke bidrar med sin kunnskap (Skagen, 2021, s. 58) Individorientert fokus kan derfor skape utrygghet i

veiledningssamtalen (Worum, 2014b). I motsetning til individorientert tilnærming der fokus ligger på enkeltindividets refleksjon, innebærer den bakhtinske dialogen at alle deltakere bidrar med innspill, både de man kan sympatisere med, og de som strider mot egne synspunkter (Worum, 2014a). Et aspekt ved denne tilnærming er at et fenomen aldri kan sees adskilt fra konteksten den er vevd inn i (Bjerkholt, 2017; Linell, 2009). Det skjer en «kunnskaping» gjennom flerstemmighet i dialogen og interaksjon mellom deltakerne:

Dialogen ansees ikke som ramme eller instrument for læring, men som selve læringen, og målet er ikke å betrakte en situasjon fra en synsvinkel, men å gi rom for situasjonens flerstemmighet. Det kan ses i sammenheng med Bakhtins syn på bruk av språk for å skape mening, der mening ikke kun skapes gjennom felles forståelse, men også gjennom brudd i forståelsen. (Pesch, 2017, s. 50)

Noe av det sentrale i den bakhtinske dialogen er å gi rom for ulike oppfatninger og forskjellighet (Dysthe et al., 2020, s. 23). Meningsbryting er sentralt for å skape lærende kulturer i profesjonsfellesskapet (Bjerkholt, 2017). Møter med perspektiver som man i liten grad er kjent med fra før, kan bidra til å utvikle nye forståelser. Å løfte fram ulike syn på en sak og diskutere disse, kan gi støtte til felles refleksjon og nye forståelser (Søndenå, 2004). Varierte arbeidsmåter i veilederutdanningen der samhandling og meningsbryting er sentralt, bidrar til at en blir trygg på veilederrollen og utvikler kritisk tenkning og forståelse for sammenhengen mellom teori og praksis (Worum et al., 2022). Med et intersubjektivt syn på hvordan kunnskap skapes, er alle deltakere i veiledning ansvarlige for både kvaliteten i samtalen og for å bringe inn spørsmål, synspunkter og ulike erfaringer og teoretiske perspektiver som ikke nødvendigvis er kjent fra før (Worum, 2014a). Uenighet, spenninger og ulike forståelser kan i større grad benyttes som ressurs for læring i veiledning (Eik et al., 2021). Når deltakerne bidrar med sin personlige kunnskap, vil alle være aktive parter i meningsskapingen som foregår. Meningen skapes gjennom dialogen, ikke alene i den enkeltes utsagn (Bjerkholt, 2017), og knyttes tett opp til den konteksten veiledningssamtalen foregår i. Dette skjer også i skriveprosessene, ettersom skriving ikke bare er en individuell, men også en sosial aktivitet (Dysthe et al., 2010, s. 18). Når du leser, og når du skriver, er du i kontinuerlig dialog med andre og deg selv, både det som har vært, det som er, og det som skal skje, får betydning for skrivingen (Bakhtin, 1981).

En kritikk til den sosiokulturelle veiledningstradisjonen er å tro at gruppeveiledning er mer læringsfremmende enn individuell veiledning. Skagen (2021) hevder at gruppeveiledning ikke nødvendigvis er dialogisk, men tvert imot kan oppleves både som autoritær og monologisk. «Den enkeltes kompetanse og vilje avgjør om dialogen blir det som kalles flerstemmig og mangfoldig» (Skagen, 2021, s. 186). Det stilles spørsmål ved det etiske i en dialogisk kommunikasjonsform når det stilles forventninger til deltakerne om å gi direkte respons (Peters, 1999, sitert i Kvernbekk, 2012). Dette kan oppfattes som en plikt til å respondere (Kvernbekk, 2012, s. 976). I veiledningssamtale mellom to eller flere kan deltakerne kjenne på en slik plikt, noe som kan oppleves ubehagelig.

Veiledningens etikk

Profesjonsveiledning er basert på forskning og teoretisk kunnskap, praktiske ferdigheter og etiske verdier (Bjerkholt, 2017). Lærerprofesjonens etiske plattform er forankret i respekt for menneskeverdet, demokratiske verdier, likeverdighet og ivaretagelse av individets integritet (Utdanningsforbundet, 2012). Profesjonsetikk er sentralt i «alle oppgaver som involverer etikk og verdier i yrkesrollen, og som veileder profesjonelle i deres yrkesutøvelse» (Bayles, 1989, sitert i Ohnstad 2018, s. 22). I tillegg til at det handler om møter mellom mennesker, handler det om ansvar, plikter og rettigheter vi har i forhold til hverandre (Tholin, 2021, s. 12). Ifølge Sævareid (2020, s. 58) er veilederens etiske bevissthet i møtet med veisøker en viktig forutsetning for god veiledning. Det teoretiske begrepet etikk peker på en systematisk tenkning om og utforskning av etiske handlinger (Ohnstad, 2018). Det er viktig å rette søkelyset mot etiske holdninger som kommer til uttrykk i handlinger og beslutninger (Tholin, 2021, s. 55–71).

I 1980-årene ble det rettet større oppmerksomhet mot etiske utfordringer og ansvar som er knyttet til lærerrollen (Bergem, 1989, 1994). Sentrale perspektiver var Løgstrups tenkning om «Den etiske fordring» (Bergem, 1989, 1994; Løgstrup, 1991; Martinsen, 1993) samt Levinas' tenkning om «møtet med Den andre» og ansvaret dette innebærer (Levinas, 1993; Vetlesen, 1996). Moralsk ansvar oppstår i form av en appell fra et annet menneske (Levinas, 1993). Veiledning er en aktivitet som er andreorientert. I veiledning kan en appell komme til uttrykk verbalt eller kroppslig (Ørbæk & Bjerkholt, 2025a og b), og kan gjøre seg gjeldende forut for, underveis i og etter veiledningen (Ørbæk & Bjerkholt, 2025a

og b; Aasland, 2020). I møte med den andres ansikt står man direkte i en moralsk og etisk situasjon. Her ligger ansvaret i hvordan man velger å besvare appellen (Vetlesen, 1996).

Løgstrups bidrag til nærhetsetikken er anerkjent. Begrepet refererer til en etisk tenkning og tradisjon som setter jeg–du-forholdet i sentrum, en form for nærhet som oppstår mennesker imellom (Bergem, 2014, s. 96–97). Løgstrup (2010) er opptatt av at mennesker lever i en gjensidig avhengighet. Han uttrykker at vi er hverandres skjebne, uten å gi oss svaret på hvordan vi skal løse dette oppdraget som han kaller «den etiske fordring». Fordringen er taus, men krever at vi handler. Løgstrup uttrykker at i møter mellom mennesker har man «... et andet menneskes liv i sin hånd» (Løgstrup, 2010, s. 39). Avhengigheten vi har til hverandre, fordrer at vi tar vare på den del av den andres liv som vi har makt over i en gitt situasjon. «Vi kan snu oss vekk og unndra oss den moralske fordringen, men vi kan også gripe aktivt inn i den andres liv i et forsøk på å hjelpe» (Bergem, 2014, s. 103–104). Dette er noe av kjernen i det etiske perspektivet i veiledning.

Tillit kan ikke bestemmes, men utvikles i samhandling og dialog med andre (Jensen & Aronsson, 2021). Den kan være skjør fordi det handler om «at udlevere sig selv» (Løgstrup, 2010, s. 18), samtidig som at «Tilliden står ikke til os. Den er givet» (s. 27). Profesjonsutøvere får ikke automatisk tillit, men tilliten kan utvikles når de lytter til og bekrefter historier de hører (Grimen, 2009). For at veiledningssamtalen skal bidra til læring og utvikling, er tillit til veilederen essensiell (Skagen, 2011, s. 12). Ifølge Grimen (2009) er det en sammenheng mellom tillit og trygghet. Veiledning bygger på tillit til at profesjonsutøvere innehar kompetanse til å forvalte profesjonens oppgaver og etiske ansvar, «men vi vet også at selv om retningslinjer kan være med å skape en trygghet omkring veiledningssamtalene, er det en rekke avgjørelser som er preget av skjønn og personlige vurderinger» (Kristiansen, 2020, s. 34).

Når man skal lære noe nytt og utvikle nye ferdigheter, kan usikkerhet og tvil melde seg. Veilederens oppgave blir da å vise åpenhet og forståelse for utrygghet i læreprosessen (Grelland, 2020). På samme måte kan veileder kjenne på usikkerhet og utilstrekkelighet i rollen som veileder (Hansen, 2020; Nilssen, 2018). Veilederstudenter kan kjenne på det samme. De ønsker å utvikle trygghet som veiledere gjennom veilederutdanning (Worum et al., 2022), noe som er sentralt for at veiledning skal kunne bidra til læring og utvikling i lærerprofesjonen (Jensen & Aronsson, 2021, s. 184).

Etisk bevissthet fordrer kritisk tenkning i profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017) og er avhengig av tillit for å fungere konstruktivt (Julsrud, 2018, sitert i Jensen & Aronsson, 2021). Mange veiledere opplever at det kan være utfordrende å trekke inn kritisk tenkning i veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2017, s. 185; Bjerkholt et al., 2014). Dette kan henge sammen med veilederens kunnskapsforståelse og vurdering av veisøkerens situasjon. «Dersom veilederne antar at veisøkerne er hjelpetrengende, vil det være lite sannsynlig at de vil bygge opp en tilnærming til veiledning der de vektlegger kritisk tenkning» (Bjerkholt, 2017, s. 187).

Veilederen skal problematisere det etiske ansvaret som ligger i lærerrollen (Utdanningsdirektoratet, 2018). Dette kan knyttes til bevissthet om makt i veiledning. Grimen (2009, s. 51) beskriver hvordan «tillit gir tillitsmottagere mulighet til maktutøvelse», og hvordan ubalanse i makt kan gjøre tillit i relasjonen vanskelig. Makt knyttes til all kommunikasjon, og Løgstrup (2010) uttrykker «...vore inbyrdes forhold alltid er magtforhold. Den ene har mer eller mindre af den andens liv i sin magt» (s. 65). Den etiske fordringen (Løgstrup, 2010), appellen og ansvaret (Levinas, 1993) bringes inn i veiledningssamtalen, da veilederens kvalifikasjoner knyttet til kunnskaper og ferdigheter kan bidra til å skape en opplevelse av asymmetri (Kristiansen, 2020, s. 34). Samtidig kan «makt i veiledning forvaltes positivt ved hjelp av veileders etiske kompetanse gjennom å ha veisøker i fokus» (Jensen & Aronsson, 2021, s. 195).

Metodisk tilnærming

Studiens kontekst er veilederutdanninger på masternivå for lærere som tilbys fra tre norske universiteter (UH-1, UH-2 og UH-3), der forskerne er emneansvarlige og faglærere. UH-1 og UH-2 tilbyr veilederutdanning for lærere i barnehage og skole, 30 stp., gjennom Kompetanse for kvalitet – videreutdanning for lærere [KFK]. Veilederutdanningen er modulbasert med grunnmodul og valgbare moduler, hver på 15 stp. Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen, gjennom Kompetanse for framtidens barnehager [KFB], tilbys av UH-1 og UH-3. Utdanningen gir 30 stp. over to semestre. Alle utdanningene er basert på nasjonale rammer for veilederutdanning (Utdanningsdirektoratet, 2019). Veilederutdanningene er samlingsbasert og organisert med fellestrekk og noen lokale forskjeller, slik tabell 1 viser:

Tabell 1. Oversikt veilederutdanningene som deltar i studien

	Institusjon	Antall samlinger	Arbeidskrav	Eksamen	Evaluerings	Annet
Veileder- utdanning for lærere i barnehage og skole	UH-1	6 samlinger å 2 dager.	Høst: 4 skriftlige arbeidskrav.	Høst: Skriftlig individuell.	Anonymt nettskjema etter hver samling, samt midtveis- og sluttevaluering.	Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.
		2 samlinger hver modul.	Vår: 3 skriftlige arbeidskrav.	Vår: Muntlig i gruppe, vurdert individuell.		
KFK						
	UH-2	8 samlinger. 3 samlinger å 2 dager og 1 nettdag i hver modul.	Høst: 4 skriftlige arbeidskrav. Vår: 3 skriftlige arbeidskrav på hver modul.	Høst: Muntlig i gruppe, vurdert individuell. Vår: Skriftlig individuell.	Anonymt nettskjema. Sluttevaluering etter hver modul.	Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.
Veileder- utdanning for praksis- lærere i barne- hagen	UH-1	6 samlinger å 2 dager.	Høst: 2 skriftlige arbeidskrav.	Vår: Skriftlig individuell.	Anonymt nettskjema etter hver samling.	Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.
			Vår: 3 skriftlige arbeidskrav.			
KFB	UH-3	6 samlinger å 2 dager.	Høst: 3 skriftlige arbeidskrav. Vår: 3 skriftlig arbeidskrav. 1 muntlig fremlegg.	Vår: Skriftlig individuell. Muntlig i gruppe, vurdert individuell.	Anonymt nettskjema etter hver samling.	Omvendt under- visning. Nettverks- grupper til samarbeid på nett og fysisk.

Studien er godkjent av SIKT. Utvalget består av studenter fra to årskull (2020–2022). Av anonymitetshensyn er årstall ikke inkludert i referanser på sitater. Av totalt 149 studenter (S), har 135 gitt tillatelse til at vi kan benytte deres tekster fra utdanningen. I datamaterialet inngår det 235 skriftlige individuelle (IA) og gruppebaserte (GA) arbeidskrav, 367 individuelle studentevalueringer (SE) og 80 individuelle eksamenstekster (E), sortert som fire forskjellige datasett presentert i tabellen under.

Tabell 2. Oversikt datasett – studenttekster

Oversikt datasett UPV – studenttekster	
1. Individuelle arbeidskrav (IA)	a) Forventningsnotat, der studentene skriver om tidligere erfaringer og sine forventninger til veilederutdanningen. b) Plan for veiledning, der studentene lager en oversikt og reflekterer over veiledningsarbeidet på egen arbeidsplass og/eller i utdanningen. c) Kritisk refleksjon over egen utvikling som veileder som drøftes i lys av teori. d) Forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave) der erfaringer som veileder forankres faglig og analyseres kritisk.
2. Gruppebaserte arbeidskrav (GA)	a) Gruppetlogg fra veiledningsarbeid i nettverksgrupper. b) Studentinnlegg mellom samling der gruppene reflekterer over veiledningsfaglige tema fra nettforelesninger og bringer inn aktuelle problemstillinger som grunnlag for kommende samling. c) Forsknings- og utviklingsoppgave (FoU-oppgave) der erfaringer som veileder forankres faglig og analyseres kritisk.
3. Individuelle studentevalueringer (SE)	Innehar spørsmål om organisering, innhold og læring i veilederutdanningen etter hver samling og/eller underveis og sluttvurdering.
4. Individuell eksamen (E)	En akademisk tekst der studentene skal ha søkelys på egen utvikling som veileder, redegjøre for relevant teori og metode, samt analysere veiledninger gjort i utdanningen og drøfte funn opp mot valgt teori.

Datamaterialet fra de enkelte veilederutdanningene ble først analysert hver for seg ved bruk av kontekstuell analyse (Svensson & Dumas, 2013) kombinert med de fire analyseinngangene forventninger og erfaringer, hvordan disse kommer til uttrykk i møte med utdanningen, vendepunkt og læringsutbytte (Kindeberg, 2008, 2011; Røise, 2022). Kontekstuell analyse kjennetegnes ved at konteksten forstås og analyseres som en enhet, ikke oppdelt eksempelvis i sted, relasjoner og aktører (Svensson & Dumas, 2013). Gjennom de fire analyseinngangene identifiserte vi hvilke erfaringer studentene har fra veiledning, samt hvilke forventninger de har til veilederutdanningen, og hvordan erfaringer og forventninger uttrykkes i undervisning og veiledning. Vendepunkt, eller kilder til endring, ble identifisert ved å undersøke studentenes beskrivelser av endringer og hvordan endringene oppsto. Læringsutbytte eller konsekvenser for videre forståelser og handlinger ble identifisert ved å analysere hvordan nye forståelser og endrede handlinger skrives fram og begrunnes.

For å gjøre prosessen transparent presenteres kontekstuell analyse med de fire inngangene steg for steg. Først utviklet vi et felles kodesystem slik at den enkelte student ble anonymisert, og koblet til årskull, type studie,

UH-institusjon og tekst. Slik kunne vi skille de ulike studentgruppenes beskrivelser. Neste steg innebar en gjennomlesing av materialet institusjonsvis med en begynnende koding med utgangspunkt i de fire inngangene. De fire analyseinngangene kan være vanskelige å skille fra hverandre. Komplexiteten ble en utfordring i tolkningsarbeidet, og vi valgte å sammenlikne våre analyser på tvers og drøfte hvordan de ulike inngangene kunne forstås. Analyseprosessen ble gjennomført i flere omganger for å sikre felles tolkning.

Med utgangspunkt i funn fra kontekstuell analyse ble det gjort en komparativ analyse (Kazamias, 2009) – en analyse der vi sammenlikner og identifiserer sammenfallende funn i studenttekstene om hva som bidrar til studentenes utvikling som profesjonsveiledere. Studentene ved alle institusjoner skriver om sin progresjon og læreprosess gjennom å fortelle om tidligere erfaringer og forventninger, møte med utdanningen og utvikling av nye forståelser og veiledningspraksiser. Dette gjøres i både individuelle og gruppebaserte tekster.

Etiske implikasjoner og begrensninger med studien er for det første forskernes involvering i utdanningene som emneansvarlige og faglærere på de respektive utdanningsinstitusjonene. Våre tolkninger påvirkes blant annet av organisering og gjennomføring av utdanningene, samhandling med studentene og forståelsen av utdanningens overordna mål og innhold. For det andre farges studentene av det vi som faglærere tilbyr og vektlegger i utdanningen. Flere forskjellige typer studenttekster fra ulike veilederutdanninger over to årskull gjennom hele studieåret, er valgt for å sikre at ulike perspektiver blir belyst. Kjennskap til hverandres utdanninger og det tette analysesamarbeidet styrker validiteten i våre funn. Samtidig kan manglende metaperspektiv bidra til at nyanser blir oversett.

Funn og drøfting

Med utgangspunkt i problemstillingen *Hva skriver studentene fram som betydningsfullt for deres utvikling som profesjonsveiledere i veilederutdanningen?* presenteres funn i tre kategorier: 1) tidligere erfaring med veiledning og forventning til utdanningen, 2) arbeidsmåter i utdanningen, og 3) innhold i utdanningen (figur 1). Funnene drøftes fortløpende i lys av problemstillingen med utgangspunkt i profesjon, kunnskapssyn og veiledningens etikk.

1. Tidligere erfaringer med veiledning og forventninger til utdanningen	• Erfaring fra veiledning med praktisk metodisk tilnærming • Erfaring fra veiledning med mål om veisøkers individuelle utvikling • Forventning om ny kunnskap om verktøy og metoder • Forventning om å bli tryggere som veileder
2. Arbeidsmåter i utdanningen	• Varierte arbeidsmåter • Arbeidsmåter som kobler teori og praksis • Tilbakemelding fra medstudenter og faglærere i sammenheng med praktiske øvelser • Hyppige møtepunkter mellom samlinger
3. Innhold i utdanningen	• Introduksjon til teori og forskningslitteratur med nye tilnærminger til veiledning • Ethiske perspektiver i veiledning • Kritisk refleksjon over egen og andres praksis

Figur 1. Sammenfallende funn

1. Tidligere erfaringer og forventninger

Studentenes erfaringer med veiledning i egen lærerutdanning og senere som veiledere for studenter og nyutdannede beskrives hovedsakelig som individorientert veiledning. Studentene er usikre på veisøkers utbytte av veiledningene, da de opplever det utfordrende å legge til rette for refleksjon. En gruppetekst løfter fram følgende erfaring:

... det har vært vanskelig å veilede. Jeg har ikke visst helt hvor jeg skal gå og hvordan jeg skal legge det opp, og hvordan jeg skal bli god på å stille de der reflekterende spørsmålene. (UH-1, KFK, GA, gruppe 3)

Usikkerheten kommer til syne i beskrivelser av å stå i spennet mellom å skape trygghet for seg selv som veileder og i relasjonen til veisøker. Om veileder blir mer opptatt av neste steg i veiledningen og ikke lytter til det veisøker sier, kan dette ifølge studentene gå ut over tryggheten i veiledningssituasjonen.

Studentenes beskrivelser av veileders væremåte peker på en forståelse av at det finnes en riktig måte å gjennomføre veiledning på, blant annet at veileder frarådes å bidra med egne erfaringer under samtalen. Studentene

uttrykker forventning om at veilederutdanningen skal bidra med konkrete verktøy og metoder, kunnskap om hvordan man kan skape trygghet og tillit i veiledning, samt utvikle trygghet som veileder.

Våre funn tyder på at til tross for at sosiokulturelle og dialogiske læringsperspektiver innen veiledning har vokst fram, er den individorienterte tilnærmingen som dominerte tidlig på 2000-tallet, fortsatt gjeldende. En forståelse av at veileder særlig gjennom sine spørsmål skal hente fram de erfaringene og den kunnskapen veisøker besitter, er en læringsforståelse vi finner igjen hos Sokrates (Phillips & Soltis, 2000, s. 23) og i Handling og refleksjonsstrategien (Skagen, 2021; Worum, 2014a). I starten av utdanningen uttrykker studentene en praktisk-metodisk tilnærming som i all hovedsak dreier seg om å kunne bruke verktøy og metoder for å få veisøker til å reflektere over egne handlinger og pedagogiske valg. Møtet med teori om ansvaret for den andre (Levinas, 1993; Vetlesen, 1996) kommer til uttrykk når de beskriver utfordringer med, og ønsket om, å skape trygghet og tillit for seg selv som veileder og for veisøker. Dette synliggjør dobbeltrollen som lærende student i veilederutdanning som samtidig skal bidra til andres læring.

2. Arbeidsmåter i veilederutdanningen

Studentene skriver fram at nye forståelser og større trygghet utvikles når teori og praksis kobles gjennom ulike arbeidsmåter. Veiledningsøvelser synes å være en av de viktigste. Under øvelsene gis respons på veiledningen fra medstudenter og faglærere, noe studentene omtaler som viktig for å utvikle sammenheng mellom teori og praksis. De opplever at det blir lagt til rette for gode rammer med lov til å «prøve og feile» og rom for å komme med tilbakemeldinger. Å motta tilbakemeldinger på hvordan man framstår som veileder, blir etter hvert lettere og noe studentene etterspør. Respons underveis og etter øving, gir studentene anledning til å se seg selv utenfra og bli bevisst hvordan man kan framstå i veiledningssamtalen:

Jeg spurte medstudentene mine for å finne ut av hvordan spørsmålene jeg hadde stilt, påvirket refleksjonen i veiledninga. Svaret var at veisøker følte at jeg hele tiden var ute etter hvorfor ting var utfordrende, og at tonefallet og kroppsspråket mitt sa at jeg forventet et fasitsvar på hva veisøker hadde gjort feil i situasjonen. Helt ubevisst satte jeg meg på en måte i en maktposisjon. Dette førte til at h*n gikk i forsvar og ville bli fort ferdig med økta. (UH-3, KFB, E, S02)

Transkribering av lyd/video-opptak eller annen skriftliggjøring av veiledninger har gitt nyttige erfaringer og flere perspektiver på egen veiledning, noe følgende utsagn belyser:

Jeg tenkte at transkribering ikke var noe jeg kom til å bruke i fremtidige veiledningssamtaler etter endt studie. Men transkribering viste seg å være noe av det mest nyttige jeg har gjennomført. (UH-2, KFK, IA, S18)

Når teori kobles med tilbakemeldinger under øvelser og diskusjoner med medstudenter og faglærere, opplever studentene å bli utfordret med nye perspektiver og oppfatninger om veiledning. Arbeid med teori og forskningslitteratur ble mer krevende enn forventet. Når litteraturen bearbejdes underveis, blir det lettere å skape nye sammenhenger mellom teori og praksis, noe denne studenten uttrykker:

Gjennom litteraturen har jeg utviklet meg og fått en del kunnskap som forklarer veiledning på en god måte. Litteraturen har hjulpet til å få hengt veiledning opp på noen knagger som viser sammenhengen mellom det teoretiske og det praktiske. (UH-1, KFB, IA, S10)

Hyppige møtepunkter i studentgrupper beskrives som vesentlig for studentenes nye forståelser og progresjon. Her tar de i bruk hverandres erfaringer i læreprosessen og utforsker egen utvikling som profesjonsveiledere:

Det at vi får øve oss i trygge rammer, er gull verdt. Vi får diskutere mellom øktene og prøve igjen. Dette bidrar til at jeg blir tryggere for hver gang, og jeg tar med meg de andres erfaringer ... (UH-3, KFB, SE, besvarelse 13)

Kvalifiserte veiledere bør kjenne til tematikken i veiledning, men enda viktigere er det å ha kunnskap om veiledning i profesjonen (Halmrast et al., 2021; Lauvås & Handal, 2014, s. 18; Tonna, 2021; Toom & Husu, 2021). Læringsfellesskapet med medstudenter og faglærere viser seg å ha stor betydning for utvikling av slik kunnskap. Når retningslinjene framhever veiledning som kollektive læreprosesser (Utdanningsdirektoratet, 2019), trenger vi arbeidsmåter i veilederutdanningen der studentene får prøvd ut, diskutert og delt erfaringer med ulike tilnærminger til veiledning. Hvordan vi erfarer at utvikling og læring skjer, påvirker hvordan vi tilrettelegger for videre arbeid med veiledning (Bjerkholt, 2017; Caspersen et al., 2017;

Eraut, 2010; Stålsett, 2008; Worum, 2014a). Det er gjennom meningsbryting at lærende profesjonsfellesskap utvikles, nye forståelser trer fram og trygghet i veilederrollen etableres (Bjerkholt, 2017; Søndena, 2004; Worum et al., 2022).

Å prøve ut forskningsbasert kunnskap i praksis (Grimen, 2008; Smeby, 2013) gjennom ulike arbeidsmåter, har vært betydningsfullt for studentenes læring og trygghet som profesjonsveiledere. Veiledningsøvelser gir muligheter til å prøve ut teoretiske kunnskaper, etiske refleksjoner og vurderinger de mener er hensiktsmessige (Gilje, 2017). Kombinert med respons på veiledning og faglige diskusjoner bidrar øvelser til å skape sammenheng mellom teori og praksis. Studentene må oppleve trygghet i rollen som veileder og veisøker for å kunne vise usikkerhet. Dette fordrer at veileder bruker etisk kompetanse og forvalter sin makt (Løgstrup, 2010, s. 18) til veisøkers beste. Tillit må utvikles i samhandling (Grimen, 2008; Jensen & Aronsson, 2021), noe som krever at veilederutdanningen organiseres med rammer for både veiledningsøvelser og andre arbeidsmåter der tillit kan utvikles.

Skriving som individuell og samtidig kollektiv arbeidsmåte, får betydning for studentenes prosesser med å skriftliggjøre veiledninger. Gjennom å referere til forfattere som har skrevet om tematikken og samtidig henvende seg til en leser (Dysthe et al., 2010, s. 18), kan studentene få øye på nye perspektiver på veiledning som er vanskelige å oppdage når man er i veiledningssituasjonen. Skriveprosessen kan forstås som en dialog med det som har vært, det som er, og det som skal skje (Bakhtin, 1981). Det kan tyde på at det samme har skjedd når studentene har skrevet arbeidskrav, eksamen og evalueringer. Studenttekstene bærer preg av at de kobler sin læring til tidligere erfaringer, litteratur, erfaringer under utdanningen og tanker om videre utvikling som profesjonsveiledere. Slik blir skrivingen i seg selv en læreprosess.

3. Innhold i veilederutdanningen

Innhold i veilederutdanningen i form av teori og forskningsbasert litteratur, nye tilnærminger til veiledning og etiske perspektiver har på ulike måter bidratt til studentenes utvikling som profesjonsveiledere. Studentene skriver at de med ny kunnskap vurderer tidligere praksis som veiledere med et mer kritisk blikk:

Det gjør noe med en når man får ny kunnskap. Man endrer seg, blir mer bevisst, motivert, kritisk, og får også innblikk i alt man ikke kan. (UH-1, KFB, IA, S10)

... læring ikke skjer av seg selv og spesielt ikke når kun en av deltakerne i veilednings-økten deler sine tanker. Gjennom å kun stille spørsmål til én deltaker i veiledningen uten at andre deler sine tanker, vil det hovedsakelig være kun én stemme i veiledningen og dermed motsetningen til flerstemmighet. (UH-3, KFB, E, S10)

Nye tilnærminger til veiledning ser ut til å skape usikkerhet. Samtidig forteller studentene om en styrket trygghet gjennom å bli utfordret. Kunnskap om ulike tilnærminger beskrives som en grunn til at de endrer forståelsen av hva veiledning kan være, og kan koble læringssyn til spesifikke tilnærminger. Studentene uttrykker at det særlig er det dialogiske perspektivet som samsvarer med eget læringssyn. Veiledning som gransker saken i fellesskap beskrives som mer betydningsfullt enn å kun stille spørsmål til veisøker. Mange reflekterer over hvordan de gjennomførte tidligere veiledninger, andre beskriver konkrete hendelser for å forklare endringer som har skjedd:

På dette studiet tenkte jeg tilbake på tidligere veiledningstimer med både studenter og kollegaer, og fant ut at det jeg drev med da var rådgivning og ikke veiledning. Jeg ville påvirke veisøker i min retning, og hadde stort sett et svar på lur. (UH-3, KFB, IA, S02)

... plutselig endrer noe i måten jeg som veileder fokuserer på i samtalene. Fokuset går over på å inkludere de andre rundt bordet, og jeg merker at jeg har en større ro over meg selv. Stresset for å finne et riktig og godt svar blir mer borte. (UH-2, KFK, E, S20)

Studentene opplever det krevende når forventningene til veileder er uklare, eller det forventes at veileder gir svar. Samtidig vil gjennomføring av veiledningssamtaler og å diskutere veiledning med andre oppleves som en læreprosess. I slike situasjoner blir veileders etiske ansvar tydelig og bidrar til utviklingen som veileder. Studentene synes det er utfordrende å ha veisøker i tankene hele tiden, spesielt når man er ny som veileder. De skriver at de er opptatt av å ta vare på veisøker og handle etisk i veiledningssituasjoner. Det å støtte veisøker erfares som enklere enn å utfordre, samtidig som det å møte ulike forståelser styrker utviklingen:

En kritisk venn skal kombinere støtte og utfordringer og må kunne balansere det på en slik måte at en ikke setter tryggheten på spill. Min oppfatning er at min veisøker opplevde støtte, men få utfordringer i vår veiledningssamtale. (UH-2, KFK, E, S07)

For det er her utviklingen skjer, i møtet mellom det kjente og det ukjente, og dette møtet skjer for både den som veiledes, men også for den som utfører veiledningen. (UH-1, KFB, IA, S10)

Kompleksiteten i veiledning blir tydeligere for studentene parallelt med tilegnelsen av fagstoff og egen profesjonell utvikling gjennom utdanningen. Etiske perspektiver er en del av kompleksiteten og får betydning gjennom utdanningen:

Jeg var i starten som veileder opptatt av å følge oppskrifter i veiledning og var mer opptatt av å stille riktige, gode spørsmål og bruke mest mulig verktøy, enn å faktisk lytte og være til stede i samtalen. Jeg pugget alle verktøyene og øvde meg på gode spørsmål, og gikk nøye og grundig gjennom veiledningsgrunnlagene før veiledningsøkta. Likevel fikk jeg ikke til å gå i dybden på det som veisøker egentlig trenger veiledning på. Erfaringene mine som veileder vokste utover studiet, og i tillegg til ny kunnskap om viktigheten med etikk, relasjoner og tillit [...] føler jeg nå at jeg klarer å være mer til stede i veiledningen. Ikke bare tenke på meg selv og hvordan jeg er som veileder, men lytte, anerkjenne og bygge videre på det veisøker forteller meg. Dette er noe jeg fortsatt føler er utfordrende som veileder, og som jeg må fortsette å jobbe med. (UH-2, KFK, IA, S20)

Studentenes opplevelser av litteraturen som krevende, kan handle om at de får presentert vitenskapelig litteratur og nye tilnærminger til veiledning. I tråd med kvalifikasjonsrammeverket (Kunnskapsdepartementet, 2022) skal studentene dokumentere avansert kunnskap og ferdigheter på masternivå og tilegne seg inngående kunnskap om veiledning som teoretisk og praktisk felt (Utdanningsdirektoratet, 2019). Arbeid med litteratur blir enklere etter hvert og bidrar til at studentene endrer syn på læring og veiledning, og blir mer bevisste og kritiske. Vitenskapelig kunnskap er sentralt i profesjonell praksis og profesjonsutdanning. Kunnskapen skal anvendes praktisk og innebærer etisk refleksjon (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby, 2013). Dette betyr at veilederutdanningene bør bestå av avansert teori og tilrettelegging for utvikling av avanserte ferdigheter knyttet til kommunikasjon, relasjonsbygging, profesjonsteori og etisk bevissthet. Gjennom læreprosessen i utdanningen får studentene flere perspektiver og tilnærminger til veiledning. De blir mer bevisste når de skal gjøre valg, og blir gradvis mer autonome som profesjonsveiledere. Det kritiske blikket på egen og andres veiledningspraksis utvikles, samtidig som de går fra usikkerhet til større trygghet som profesjonsveiledere.

Det kan synes enklere å være kritisk mot egen praksis enn mot veisøkers prosess. Dette kan bety at studentene er i kontinuerlig faglig utvikling og ønsker å mestre nye sider ved veiledning. Det er tydelig at studentene har høy etisk bevissthet knyttet til å ivareta relasjonen i veiledning. Sitater viser at studentene opplever at de mestrer å støtte veisøker, men strever med å utfordre og stille kritiske spørsmål, noe vi finner igjen i forskning (Bjerkholt et al., 2014; Eik et al., 2021). Om veileder ser veisøker som hjelpetrequende, vil det være lite sannsynlig at kritisk tenkning blir sentralt. Etisk bevissthet fordrer kritisk tenkning i profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017), da dette kan knyttes til å se veisøker som aktør i eget liv.

Studentene utvikler trygghet i veilederrollen, noe som bidrar til at de kan flytte fokus fra seg selv og over på den/de andre (Bergem 1989, 1994). Det å ta på alvor «appellen i Den andres ansikt» slik Levinas (1993) uttrykker det, handler om å mestre å være sanselig og emosjonelt til stede i veiledningssituasjonen (Bjerkholt, 2017). Det uttrykkes at en utfordring for veileder er å ivareta alle deltakere i en gruppeveiledning. Dette utfordrer nærhetsetikken (Vetlesen, 1996) og kan svekke relasjonen i gruppa.

Gruppeveiledning blir ikke nødvendigvis mer dialogisk selv om man er flere enn to (Skagen, 2021). Hvis kun veisøker bidrar med sine perspektiver, kan gruppa gå glipp av verdifull læring i det flerstemmige (Eik et al., 2021). Hvem som blir sett og hørt i gruppeveiledning, handler også om veilederens evne til å lede likeverdige veiledninger (Kristiansen & Mathisen, 2005). Den etiske fordringen (Løgstrup, 2010) krever at veilederen er bevisst sin rolle og posisjon. Dilemmaet om å ivareta relasjonen og samtidig legge til rette for ulike og utfordrende synspunkter (Eik et al., 2021), er et vesentlig trekk ved veiledning som studentene vektlegger. Dette ser ut til å være en utfordring for profesjonsveiledning, når eksempelvis barnehagelærerstudenter opplever at ønsket om utfordring i praksisveiledning ikke blir ivaretatt (Worum & Bjørndal, 2018).

Avslutning

Studentene i studien hadde hovedsakelig erfaring fra individorientert veiledning (Lauvås & Handal, 2014) med praktisk-metodisk tilnærming. Studentene forventet å få verktøy og metoder for veiledning, samt å kunne fremme trygghet i veiledningssituasjoner. I veilederutdanningen får studentene erfaringer med veiledning individuelt og i gruppe, og tilnærminger som både er individorienterte og dialogbaserte. I de ulike arbeidsmåtene er

samhandling og meningsbryting sentralt. På den måten kontrasteres veiledningstilnærmingene og drøftes i lys av teori og forskning om læring og veiledning. Når studenter oppdager sammenhengen mellom kunnskapssyn og veiledning (Stålsett, 2008; Worum, 2014a), endres veiledningspraksis fra individorientert mot dialogbasert veiledning både individuelt og i gruppe. I tillegg til å utvikle kunnskap om verktøy og metoder, får de kompetanse i å fremme ulike perspektiver, flerstemmighet og meningsbryting (Bjerkholt, 2017; Eik et al., 2021; Søndena, 2004; Pesch, 2017; Worum, 2014a; Worum et al., 2022). Veiledningsøvelser diskutert i lys av erfaringer, forskning og teori fremmer kritisk tenkning og utvikler kunnskap om profesjonsveiledning som kollektive læreprosesser (Bjerkholt, 2017; Worum et al., 2022). Mening skapes ikke bare gjennom felles forståelser, men også gjennom undersøkelser av motstridende forståelser (Pesch, 2017).

Kunnskaps- og verdigrunnlaget fra praksis som lærere og diskursene i lærerprofesjonen (Bergem, 1994; Bøyum, 2017; Caspersen et al., 2017; Ohnstad, 2018; Tholin, 2021; Utdanningsforbundet, 2012) har studentene med seg inn i veilederutdanningen. De kommer fra en forståelse preget av et kunnskapsparadigme der mye av det teoretiske grunnlaget for veiledning handler om å stille spørsmål som åpner for refleksjon hos veisøker, som hos Lauvås og Handal (2000). Møtet med utdanningens arbeidsmåter og innhold der studentene øver på veiledning, gjør at de anvender og videreutvikler teoretisk kunnskap og praktiske ferdigheter. Tilbakemeldinger og diskusjoner med faglærere og medstudenter har gitt studentene en dypere forståelse for kompleksiteten i veiledning. Videre har dette gitt en etisk bevissthet som fremmer evnen til å vurdere hvilke muligheter og utfordringer som ligger i veiledning (Gilje, 2017; Grimen, 2008; Smeby, 2013). Ved å øve på veiledning foregår en kunnskaping som utvikler trygghet i veiledningssituasjoner. Studentene utvikler etter hvert tillit og trygghet til å stå i det åpne, og finner nødvendig tilstedeværelse for å ivareta relasjonen i veiledning. De retter gradvis mer fokus mot Den andre og handler i veiledningen ut fra Den andres behov og på bakgrunn av en etisk bevissthet og ansvarlighet (Levinas, 1993; Løgstrup, 2010; Ohnstad, 2018; Tholin, 2021). Gjennom studiet kvalifiseres studentene til å våge å utfordre i veiledning, noe de opplever som krevende i starten. De mestrer å være mer andreorienterte når de blir tryggere på å forvalte makten til veisøkers beste (Jensen & Aronsson, 2021; Kristiansen, 2020; Løgstrup, 2010). På denne måten henger kritisk tenkning, tillit og makt sammen i veiledning.

Det er nødvendig med forskning fra flere veilederutdanninger for lærere i barnehage og skole både nasjonalt og internasjonalt, når formålet er å styrke kvalitet i veilederutdanningen. Denne studien viser at veilederutdanningen bidrar til studentenes utvikling av trygghet og forståelse av veiledning som en kompleks, dialogisk og etisk virksomhet. Viktige bidrag til studentenes utvikling som profesjonsveiledere viser seg å være varierte arbeidsmåter, arbeid med kritisk gransking av tilnærminger til veiledning, vektleggingen av lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag og etiske verdier. På bakgrunn av denne studien argumenterer vi for at UH-institusjoner som tilbyr veilederutdanninger, bør legge til rette for et læringsfellesskap som preges av meningsbryting og flerstemmighet som utfordrer dominerende individorienterte veiledningstradisjoner. Videre vil det være interessant å undersøke hvordan valg av litteratur og oppbygning av veilederutdanninger påvirker studentenes læring og utvikling som profesjonsveiledere fra de ulike veilederutdanningene.

Forfatterbiografier

Inger Merethe Hansen er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning og forskningsinteresser er rettet mot veilederutdanning for lærere, veiledning for nyutdannede og bruk av digital teknologi i undervisning og veiledning. Hun har bidratt med forskning om omvendt undervisning i veilederutdanning og bidratt som gjesteredaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk* med tema veiledning og digitalisering. Hun er medlem i forskningsgruppen Lærerutdanning i forandringstid (LIFT) og i arbeidsutvalget for Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring (VNL).

Lene Joensen Kjær er universitetslektor i pedagogikk ved fakultet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden. Hun underviser ved nett- og samlingsbasert grunnskolelærerutdanning ved USN Notodden. Kjær er medlem av forskningsgruppen Veiledning i Profesjon og Utdanning (VIPU) med forskningsinteresse rettet mot å utvikle forskningsbasert kunnskap om veiledning i lærerutdanningene, i profesjonsfellesskap og om veiledning for nyutdannede lærere. Tidligere faglærer ved Veilederutdanning for lærere i grunnskole, barnehage og videregående opplæring (masternivå).

Heidi Østland Vala er førstelektor i pedagogikk ved Institutt for Pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge, campus Notodden. Hennes forskningsfelt er knyttet til profesjonsrettet pedagogikk og studentaktive læringsprosesser, samt profesjonskvalifisering i utdanning og yrke med vekt på veiledning. Hun underviser blant annet i barnehagepedagogikk og i videreutdanning i veiledning og arbeider med veiledningsordninger for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Medlem av forskningsgruppene Veiledning i Profesjon og Utdanning (VIPU) og Undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen (UnBa).

Kirsten Sivertsen Worum er førstelektor ved Institutt for lærerutdanning og pedagogikk, UiT Norges arktiske universitet. Hennes undervisning, forskningsinteresser og publikasjoner er i hovedsak knyttet til kvalitet i veiledning innen lærerutdanningene. Hennes interesser er spesielt rettet mot med sammenhenger mellom kunnskapssyn, læring og ulike tilnærminger til veiledning. Hun har erfaring som redaktør i *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*.

Susanne Jonsson er universitetslektor ved Fakultet for lærerutdanning og pedagogikk, Institutt for pedagogikk ved lærerutdanningene, Universitetet i Innlandet. Hennes undervisning og forskningsinteresser er rettet mot veilederutdanning for lærere i barnehage og skole, veiledning for nyutdannede og kollegaveiledning. Hun har bidratt i et internasjonalt utviklingsprosjekt «Respond», med tema bærekraftig utvikling, spesielt rettet mot veiledning av nyutdannede lærere og kollegaveiledning i skolen. Medlem i forskergruppen Kvalitet i høyere utdanning.

Arnhild Blystad er universitetslektor på Universitetet i Innlandet, og hennes interesser for forskning er innenfor veiledningspedagogikk og ledelse av barnehage. Hun underviser på barnehagelærerutdanningen, og i etter- og videreutdanninger som veiledningspedagogikk for praksislærere. Medlem i forskningsgruppen Childhood and Early Years Education (ECC).

Eva Bjerkholt er professor i pedagogikk ved, Fakultetet for Humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap, Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsområder er veiledning og lærende kollektive profesjonsfellesskap, overgang fra lærerutdanning til yrke (induction) og oppfølging og veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole. Hun leder det nasjonale

kompetansenettverket VNL: Nettverk for veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring og det tverrsektorielle Nordiske nettverket NTI: Nordic Teacher Induction. Hun er også i ledelsen av det Europeiske tverrsektorielle nettverket TIME: Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe som er et av EERA-nettverkene (European Educational Research Association) Nettverk 1: Professional Learning and Development.

Referanser

- Arnsby, E. S. (2024). *Teachers' professional learning through school-based mentor education. A mixed methods study* [Doktorgradsavhandling, Nord universitet] Nord open. https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/bitstream/handle/11250/3166245/Arnsby_excl_art3.pdf?sequence=4
- Arnsby, E., Jacobsson, K. & Aspfors, J. (2023). Collective and school-based mentor education: Developing professional learning communities of mentors. *Journal of Teacher Education and Educators*, 12(1), 53–74. <https://nordopen.nord.no/nord-xmlui/handle/11250/3124236>
- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays* (C. Emerson & M. Holquist, Overs.). University of Texas Press.
- Bergem, T. (Red.). (1989). *I lærerens hånd: Artikler med søkelys på etiske utfordringer i undervisning og oppdragelse*. NLA-forlaget.
- Bergem, T. (1994). *Tjener – aldri herre: Om lærerutdanning og yrkesetiske holdninger*. NLA-forlaget.
- Bergem, T. (2014). *Læreren i etikken motlys: Innføring i yrkesetisk tenkning og praksis* (3. utg.). Gyldendal akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 34–43). Universitetsforlaget.
- Caspersen, J., Havnes, A. & Smeby J.-C. (2017). Profesjonskvalifisering i arbeid og etterutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 118–129). Universitetsforlaget.
- Dysthe, O., Hertzberg, F. & Hoel, T. L. (2010). *Skrive for å lære: Skrivning i høyere utdanning* (2. utg.). Abstrakt forlag.
- Dysthe, O., Ness, I. J. & Kirkegaard, P. O. (2020). *Dialogisk pædagogik, kreativitet og læring*. Klim.
- Eik, L. T., Moxnes, A. R. & Vala, H. Ø. (2021). Spenning mellom ulike stemmer. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 6(1). <https://doi.org/10.15845/ntvp.v6i1.3131>
- Eraut, M. (2010). Knowledge, working practices, and learning. I S. Billett (Red.), *Learning through practice: Models, traditions, orientations and approaches* (s. 37–58). Springer Publisher.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Grelland, H. H. (2020). Hvem er jeg – og hvem kan jeg være om frihet og identitet. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævereid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 110–138). Gyldendal.

- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Halmrast, H. H., Gulbrandsen, I. P., Sjøvold, J. M., Stampe, P. L., Ulvik, M. & Kvam, E. K. (2021). *Evalueringsrapport av nyutdannede nytilsatte lærere: sluttrapport 2021*. Utdanningsdirektoratet. https://www.udir.no/contentassets/8f74754444124fe5b3e93415b7472180/sluttrapport_evaluering-av-veiledning-av-nyutdannede-nytilsatte-larere.pdf
- Hansen, K. (2020). Mesterlære i praksisveiledning i lærerutdanning: Individuell, relasjonell eller i praksisfellesskap? En studie av eksamenstekster. *Acta Didactica Norden*, 14(2). <https://doi.org/10.5617/adno.7925>
- Hattie, J. (2011). Which strategies best enhance teaching and learning in higher education? I D. Mashek & E. Y. Hammer (Red.), *Empirical research in teaching and learning: Contributions from social psychology* (s. 130–142). Wiley-Blackwell.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Gyldendal.
- Jensen, M. S. & Aronsson, G. (2021). Tillit i veiledning – Refleksjoner fra lærere i veilederutdanning. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 177–202). Gyldendal.
- Kazamias, A. M. (2009). Comparative education: Historical reflections. I R. Cowen & A. M. Kazamias (Red.), *International handbook of comparative education vol. 1*. Springer.
- Kindeberg, T. (2008). The seminar in postgraduate education as oral forum for learning. *Rhetorica Scandinavica*, 45, 49–67. <http://lup.lub.lu.se/record/1149449>
- Kindeberg, T. (2011). *Pedagogisk retorik – den muntliga relationen i undervisningen*. Natur och kultur.
- Kristiansen, A. (2020). Hva skiller en veiledningssamtale fra andre samtaler? Veiledningssamtalens egenart og etiske utfordringer. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Søvereid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 24–39). Gyldendal.
- Kristiansen, A. & Mathisen, P. (2005). Etiske retningslinjer i profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 89(3), 221–230. [https://doi.org/10.18261/Kunnskapsdepartementet. \(2010a\). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf](https://doi.org/10.18261/Kunnskapsdepartementet. (2010a). Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 1–7. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning trinn 5–10*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/no/dokumenter/prinsipper-og-forpliktelser-for-profesjonsfaglig-veiledning-for-nyutdannede-larere-i-barnehage-og-skole/id3098951/?ch=1>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c151afba427f446b8aa44a1a673e6d6/no/pdfs/kd-strategi-digital-omstilling.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022, 9. desember). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Kvernbekk, T. (2012). Revisiting dialogues and monologues. *Educational Philosophy and Theory*, 44(9), 966–978.
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lévinas, E. (1993). *Den annens humanisme* (A. Aarnes, Overs.). Aschehoug.
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, Inc.
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring* (2. utg.). Gyldendal.
- Løgstrup, K. E. (2010). *Den etiske fordring* (4. utg.). Forlaget Klim.
- Martinsen, K. (1993). *Fra Marx til Løgstrup: Om etikk og sanselighet i sykepleien*. Tano Aschehoug.
- Nilssen, V. L. (2018). *Praksislæreren* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Ohnstad, F. O. (2018). *Profesjonsetikk i skolen: Læreres etiske ansvar* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lærerstudentene. (2021). *Praksis i lærerutdanningene: – Hva kjennetegner vellykket og mislykket praksis?* https://www.laererstudentene.no/globalassets/_larerstudentene/dokumenter/undersokelser/praksis-i-larerutdanningene_2021.pdf
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråkighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. Munin. <https://hdl.handle.net/10037/12202>
- Phillips, D. C. & Soltis, J. F. (2000). *Læring: Teorier og prinsipper for læring*. Abstrakt.
- Roise, P. (2022). *Faget utdanningsvalg – intensjoner og operasjonalisering. En empirisk studie av dimensjoner av læreplanen i faget utdanningsvalg i ungdomsskole* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3019007>
- Shanks, R., Tonna, M.A., Krøjgaard, F., Paaske, K., Robson, D. & Bjerkholt, E. (2020). A comparative study of mentoring for new teachers. *Professional Development in Education*, 46, 751–765. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1744684>
- Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Smeby, J.-C. (2013). Profesjon og ekspertise. I A. Molander & J.-C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II* (s. 17–26). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Mausesthaugen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausesthaugen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Stålsett, U. (2008). Ulike teorier om læring. Grunnlaget for veiledning. I U. Stålsett (Red.), *Veiledning i en lærende organisasjon* (s. 112–130). Fagbokforlaget.
- Suhr, H. P. (2014). Hvordan bidrar Handlings- og refleksjonsmodellen til reproduksjon av barnehagens tradisjoner? I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Svare, H. (2006). *Den gode samtalen: Kunsten å skape dialog*. Pax.
- Svensson, L. & Dumas, K. (2013). Contextual and analytic qualities of research methods exemplified in research on teaching. *Qualitative Inquiry*, 19(6), 441–450. <https://doi.org/10.1177/1077800413482097>
- Sævareid, H. I. (2020). Om «menneskearbeid» og «ekspertarbeid» i veiledning. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævareid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: en bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 40–58). Gyldendal.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning: ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–29). Universitetsforlaget.
- Tholin, K. R. (2021). *Profesjonsetikk for barnehagelærere* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Tonna, M. A. (2021). An understanding of the way mentors and school leaders can support the effective transition of beginning teachers into the teaching profession. I J. Mena & A. Clarke

- (Red.), *Teacher induction and mentoring. Supporting beginning teachers* (s. 173–196). Palgrave Macmillan.
- Toom, A. & Husu, J. (2021). Classroom interaction challenges as triggers for improving early career teachers' pedagogical understanding and competencies through mentoring dialogues. I J. Mena & A. Clarke (Red.), *Teacher induction and mentoring: Supporting beginning teacher*. Palgrave Macmillan.
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Utdanningsforbundet. <https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/var-politikk/publikasjoner/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3.pdf>
- Utdanningsdirektoratet. (2025). *Rammer for veiledning i barnehage og skole*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veilederutdanning i barnehage og skole*. Udir. <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Vetlesen, A. J. (Red.). (1996). *Nærhetsetikk*. Ad Notam Gyldendal.
- Worum, K. S. (2014a). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 25–35. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987>
- Worum, K. S. (2014b). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm, & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.
- Worum, K. S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 3(1), 1–17. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578>
- Worum, K. S., Hansen, I. M. & Olsen, R. (2022). Omvendt undervisning som talesjanger i veilederutdanningen: Studenters perspektiv på forhold som har betydning for læreprosesser. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–16. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3792>
- Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning – en mikrofønenologisk casestudie av en ph.d.-students kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon. I A.R. Moxnes, E. Bjerkholt, T.D. Krogen & L. Opdal, *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning*. Cappelen Damm Akademisk. <https://cdforskning.no/cdf/catalog/book/255>
- Ørbæk, T. & Bjerkholt, E. (2025). Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (s. 45–65). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch3>
- Aasland, D. G. (2020). Etikken bak veiledningen. I E. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævaereid & D. G. Aasland (Red.), *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 11–23). Gyldendal.