

Profesjonsveiledning i barnehagelærerutdanningen – et meningsfullt ansvar med uklare retningslinjer

Henna Naustheller & Linda Geelmuyden Ringen*

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

*Korrespondanse: Lindagee@oslomet.no

Abstract

This article focuses on a teacher's experiences as a professional supervisor in early childhood education. In ECEC education, all students in the part-time programs have a professional supervisor that meets students for conversations throughout the study. These supervisors are teachers in pedagogy and required to have education as kindergarten teachers or have experience from kindergarten. How do teachers in pedagogy form their positions as professional supervisors? Through a questionnaire, we have gained access to some of the colleagues' descriptions of their role as professional supervisors. On the basis of these descriptions, we discuss the following research question: *Which experiences do teachers in early childhood education have in the role of professional supervisors?* The analysis shows that a professional supervisor needs both knowledge in supervision and kindergarten teachers' practical competence. Equally shows this study that teachers need to discuss and develop the complexity of the role.

Keywords: Higher education, supervision, profession

Abstrakt

Denne artikkelen handler om profesjonsveiledning ved barnehagelærerutdanningen, og belyser erfaringer og opplevelser til faglærere i pedagogikk med ansvar for å følge opp studenter under bachelorutdanningen. Ved barnehagelærerutdanningen er det uttrykt et ønske om at profesjonsveiledere selv har formell barnehagelærerutdanning eller annen kjennskap til barnehagen som arbeidsplass. Men hvordan orienterer faglærerne seg i rollen som profesjonsveileder? Gjennom et spørreskjema har vi fått tilgang til profesjonsveiledernes skriftlige beskrivelser av erfaringer og opplevelser i rollen som profesjonsveileder. Samlet gir beskrivelsene tilgang til å drøfte følgende forskningsspørsmål: *Hvilke erfaringer og opplevelser har faglærere på barnehagelærerutdanningen i rollen som profesjonsveiledere?* Studien viser at kunnskap om både veiledning og barnehagelærerrollen

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

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

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4400>

er sentralt for betydningen av profesjonsveiledning. Samtidig synliggjør studien at faglærere har behov for å drøfte og utvikle den komplekse rollen.

Nøkkelord: Høyere utdanning, veiledning, profesjon

Innledning

Profesjonsveiledning er en foretrukket arbeidsform ved norske barnehagelærerutdanninger som skal tilby en integrert, profesjonsrettet og forskningsbasert utdanning. Hvordan profesjonsveiledning kan praktiseres og organiseres under utdanningen fikk økt oppmerksomhet etter råd fra følgegruppen for barnehagelærerutdanningen som vurderte innføring av ny barnehagelærerutdanning (vedtatt 6. juni 2012). I rapporten ble det påpekt at pedagogikkens plass i utdanningen fremdeles var lite synlig, og i forlengelsen av følgegruppens rapport ble pedagogikkfagets sentrale og sammenbindende rolle fremhevet i både forskrift og nasjonale retningslinjer (Sluttrapport for følgegruppa, 2017). Rundt om ved landets barnehagelærerutdanninger fikk faglærere i pedagogikk en utvidet rolle som profesjonsveiledere. I denne artikkelen ser vi nærmere på erfaringer og opplevelser fra nettopp pedagogikklærere som har fått utvidet ansvar som profesjonsveiledere ved en barnehagelærerutdanning. Profesjonsveiledning forstås i denne sammenheng som profesjonsrettet veiledning mellom studenter og faglærere på utdanningsinstitusjoner. Vi støtter oss til Bjerkholts definisjon av profesjonsveiledning:

Profesjonsveiledning er en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er den målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. Refleksjon og kritisk granskning av antagelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitets utvikling (Bjerkholt, 2017, s. 88).

I veiledningslitteraturen (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021; Østrem, 2015) brukes begrepet profesjonsveiledning om veiledning som foregår mellom en erfaren profesjonsutøver og student, gjerne i forbindelse med studentenes praksisopplæring. Men hvilke erfaringer og opplevelser har faglærere med ansvar for profesjonsveiledning i barnehagelærerutdanningen? Vi som har gjennomført studien har selv stått i rollen som profesjonsveiledere ved en barnehagelærerutdanning. Vi opplevde rollen som kompleks og udefinert og ble nysgjerrige på hvilke erfaringer og opplevelser andre faglærere hadde om egen rolle som profesjonsveiledere.

Ved institusjonen hvor denne studien ble gjennomført, er det utarbeidet en funksjonsbeskrivelse for profesjonsveiledning. Faglæreren som skal fungere som profesjonsveileder skal ha bred barnehagefaglig kompetanse og erfaring fra barnehagesektoren. Profesjonsveilederens oppgave er å veilede studenter og sikre profesjonsutvikling knyttet til barnehagelærerrollen, og bidra til at studenter når definerte progresjonsmål. Tilnærming til veiledning er ikke spesifisert, og det stilles heller ikke krav til formell veiledningskompetanse.

Hvordan profesjonsveiledning blir praktisert og forstått ved barnehagelærerutdanningen er belyst og diskutert i tidligere studier (Fjellanger, Halland, Nordlie og Winje, 2020; Sletten og Juritsen, 2022; Østmoen, Juritsen, Wilhelmsen og Sletten, 2020), og nedenfor følger en utdypning av dette. Samlet synliggjør studiene at faglærerens rolle som profesjonsveileder fremstår som noe annet enn det å være lærer og utdanner, men studiene viser også at rollen er noe uklar. Vi ble nysgjerrige på denne uklarheten og ønsket å se nærmere på faglæreres egne beskrivelser av tanker og refleksjoner rundt rollen som profesjonsveiledere. Vi henvendte oss derfor til faglærere i pedagogikk ved en barnehagelærerutdanning med et spørreskjema, og analyse og drøfting av beskrivelsene følger senere i artikkelen.

Forskningsspørsmål

Hvilke erfaringer og opplevelser har faglærere på barnehagelærerutdanningen i rollen som profesjonsveiledere?

Tidligere forskning

Selv om profesjonsveiledning er etablert som fag – og forskningsfelt i utdanningsfaglige kontekster (Skagen, 2021), er det fortsatt behov for utvidede beskrivelser og analyser av profesjonsveilederens rolle i barnehagelærerutdanningen. I det følgende bringer vi inn tidligere forskning til barnehagelærerfeltet, som synliggjør både studentenes opplevelse, det komplekse mandatet og de relasjonelle tilnærmingene til profesjonsveiledning i barnehagelærerutdanningen.

En studie gjort av Sletten & Juritsen (2022) undersøker studentenes opplevelser og erfaringer i profesjonsveiledning. De bruker metaforen «sokratisk klegg» om profesjonsveilederen i møte med studenter. Begrepet innebærer å være tett på studentene, inngå i dialog, utfordre faglig og se etter nye alternative perspektiver. Studentene i Sletten og Juritsens undersøkelse melder om at det oppleves trygt og godt å ha noen tett på gjennom studiet, «et trygghetsanker». De understreker at profesjonsveiledning også må ha fokus på studentenes evne til kritisk refleksjon og faglige utvikling. Ifølge forfatterne kan hensikten med profesjonsveiledning i utdanningen synliggjøres mer, og tydeliggjøre hva det innebærer å ha rollen som «sokratisk klegg» (Sletten & Juritsen, 2022, s. 159).

I en studie om profesjonsveilederrollen i barnehagelærerutdanningen setter Østmoen, Juritsen, Wilhelmsen og Sletten (2020) søkelyset på det relasjonsetiske perspektivet. De har gjennomført en longitudinell kollektiv selvstudie med fire barnehagelærerutdannere og deres refleksjoner om profesjonsveilederrollen. Forfatterne løfter frem lærerutdannerens egen profesjonsdannelse og utvikling. Veileder må ha en dialogisk anerkjennende væremåte i møte med studentgrupper. De fremhever også hvordan usikkerhet kan tre frem når en barnehagelærerutdanner også skal ha rollen som profesjonsveileder for studenter. Det kan oppstå et rom med etiske utfordringer som veilederen skal bevege seg i. De forventningene som stilles til studenter om etisk bevissthet og reflekterende holdninger bør ifølge forfatterne også gjenspeiles i en etisk og reflekterende undervisnings- og veiledningspraksis. Studentene må møtes med en anerkjennende holdning og væremåte av læreren og veilederen. De tar til orde for en “systematisk, kollektiv refleksjonspraksis, der det er rom for drøfting og kritiske perspektiver” (Østmoen m. fl, 2020, s. 15). Å være endringsvillig og selvkritisk til egen undervisning- eller veiledningspraksis ved å spørre studentene om tilbakemeldinger om egen praksis, kan oppleves som sårbart og krevende. Her argumenterer forfatterne for et kollegialt nettverk som støtte i egen veiledningspraksis (Østmoen m. fl, 2020, s. 14).

Fjellanger, Halland, Nordlie og Winje (2020) undersøkte hvilke kjennetegn de formelle, profesjonsrettede profesjonssamtalene med studenter har. De gjennomførte fokusgruppesamtaler med barnehagelærerstuderenter og pedagogikk lærere på første studieår. Deres utgangspunkt for studien er at målet med samtalene skal føre til studentenes profesjonsinnretting, som blant annet inneholder personlig vekst, integrering av teori og praksis og dannelsesprosess. Kjennetegnene de fant var nærhet og støtte, ønske om bekreftelser og spor av utfordringer. Anerkjennende og støttende dialoger må balanseres med å utfordre. Samtalene må også gi rom for motstand, konfrontasjon og kritisk refleksjon. Veilederen kan være en «kritisk venn» som viser studenten vei til å endre væremåte og gi ny kunnskap i studentens læringsprosesser (Fjellanger, Halland, Nordlie og Winje, 2020, s. 9). Samlet synliggjør studiene et komplekst landskap for profesjonsveiledning ved barnehagelærerutdanningene, men hvilke opplevelser og erfaringer har faglærerne som blir gitt ansvaret for utøvelsen?

Metode og datamateriale

Vi har valgt å ta utgangspunkt i fem kvalitative beskrivelser på en anonym spørreundersøkelse. Skjemaet ble sendt til ni profesjonsveiledere ved en barnehagelærerutdanning studieåret 2023/2024, og vi mottok fem svar. Informantene var faglærere på to ulike deltidsprogram av bachelor i barnehagelærerutdanning. Formen på undersøkelsen ble valgt for å ivareta anonyme tilbakemeldinger fra informantene. Selv om datamaterialet er begrenset i omfang, åpner det for å gå dypt inn i beskrivelsene av erfaringer og opplevelser med profesjonsveiledning. Målet var å få tilgang til beskrivelser fra faglærere med ansvar for profesjonsveiledning. I skjemaet var hensikten med studien spesifisert samtidig som vi informerte om at

informantenes utsagn ville bli sitert i følgende publikasjoner. Det er vanskelig å vurdere i hvilken grad dette har påvirket beskrivelsene, men vi velger å tolke informantenes beskrivelser oppriktige. Den valgte formen på undersøkelsen hindrer derimot å gå i dialog med informantene, slik en muntlig samtale åpner for. Det hindrer oss fra å sjekke ut svarene, be om utdypninger osv. Det den skriftlige formen åpner for er derimot at informantene selv kan bruke tid for seg selv på beskrivelsene i et rom der forskeren selv ikke er til stede. Svarene fra deltagerne ble først samlet til et felles dokument. Deretter brukte vi tid til å sammenligne og diskutere de ulike svarene på hvert spørsmål, og identifisere likheter og ulikheter i svarene. Det som kom tydeligst frem under denne første fasen av sortering var deltageres forståelse av egen rolle som meningsfull. Kunnskap om barnehage og barnehagelærerprofesjonen ble ansett som viktig for å forstå kompleksiteten i studentenes refleksjoner og videre kunne vi identifisere at veilederkompetanse var av betydning for å åpne for flere muligheter i veiledningssamtaler med studenter.

Svarene vi fikk var selvsagt i relasjon med spørsmålene vi hadde stilt. Spørreundersøkelsen var delt inn i fire spørsmål. Det første spørsmålet var; Hvordan opplever du å være profesjonsveileder på barnehagelærerutdanningen? Hensikten med spørsmålet var å invitere informanter til å dele tanker og erfaringer om arbeidet de har gjort som profesjonsveiledere. I spørreskjemaet la vi til noen støttespørsmål: Opplever du at du har mestret rollen som profesjonsveileder? Har du opplevd rollen som profesjonsveileder som meningsfull? Opplever du at du bidrar til studentenes profesjonsutvikling? Har du fått den støtten og informasjonen du trenger for å gjøre denne jobben? Her ser vi at noen av informantene har forhold seg til disse støttespørsmålene og besvart dem, mens andre har svart mer generelt på hovedspørsmålet. Vi ser nå i etterkant at spørsmålene vi stilte kan oppfattes som noe ledende og dermed har påvirket informantenes tekster.

Det andre spørsmålet vi stilte var: Hvordan har du som profesjonsveileder støttet studentenes utvikling av profesjonsidentitet gjennom profesjonsveiledning? Her var vi på jakt etter informantenes tanker om betydningen av profesjonsveiledning for studenter. Vi ønsket også eksempler på gode og konkrete erfaringer fra informantenes veiledningspraksis. Her var det lagt til en forklarende tekst; Kom gjerne med konkrete eksempler! Hva slags støtte har du gitt studenter? Både individuelt og i gruppe. Har du brukt noen spesifikke samtalemetoder eller andre verktøy?

De to siste spørsmålene i undersøkelsen hang sammen: vi ba informanter å vurdere sin egen kompetanse som profesjonsveileder på en skala fra 1 til 10, hvor 1 innebærer lite kompetanse og 10 innebærer høy kompetanse til å utføre arbeidsoppgavene til en profesjonsveileder. I tillegg ba vi informantene om å utdype tanker om egen kompetanse knyttet til barnehagelærerprofesjonen og veiledning. Spørsmålene vi stilte var: Hva er viktig for deg som profesjonsveileder? Hva tenker du det er viktig at en profesjonsveileder har av kompetanse?

Etiske betraktninger

Som vi tidligere har påpekt: det er behov for økt kunnskap om profesjonsveiledning ved barnehagelærerutdanningene. Vi anser det som en etisk plikt å bidra til forskerfellesskapet, men ser også at dette samtidig krever hensyn til de involverte i studien (Det nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora, 2023). Forskningsprosjektet ble vurdert ut fra retningslinjene til SIKT (Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Konklusjonen vår var at det forskningsdesignet vi hadde valgt ikke var meldepliktig, på grunn av anonymiserte spørreskjemaer. Det ble også bekreftet av SIKT at slike prosjekter ikke ville bli protokollført, og at det derfor ikke var nødvendig å melde det inn.

Dersom opplysningene om de personene som deltar i en undersøkelse, er anonyme, det vil si at det ikke er mulig å direkte eller indirekte å identifisere enkeltpersoner som inngår i undersøkelsen, faller de utenfor personopplysningslovens definisjon, og undersøkelsen trenger ikke å meldes (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 88).

Den informasjonen som samles inn i denne studien, skal utelukkende brukes til det formålet vi har samlet inn dataene for, og kan ikke brukes til noe annet (Johannessen m.fl, 2016, s 91). Vi har derfor søkt å være både ærlige og tydelige overfor de som ble involvert i studien.

For å ivareta anonymiseringen har vi også valgt å ikke identifisere hvilken barnehagelærerutdanning faglærerne i undersøkelsen er tilknyttet. I den videre behandlingen av materialet har vi etterstrebet å være redelige i både fremstillingen av beskrivelsene, og dette hensynet har fulgt oss også i den videre analyse og diskusjon av materialet. Nærheten til temaet vi skriver om er et annet aspekt vi har vurdert etisk i studien. Da vi begge er faglærere og profesjonsveiledere ved en barnehagelærerutdanning, har vår nærhet til temaet påvirket flere av valgene vi har tatt underveis. Et av dette er studiens interessefelt: vi har selv erfart behov for utvidede beskrivelser av profesjonsveiledning ved barnehagelærerutdanningen. Dette kunnskapsgapet er derimot ikke avgrenset til oss selv, og nedenfor utdyper vi dette fra teoretiske perspektiv.

Teoretiske perspektiver

Veiledning er et komplekst felt, og det er vanskelig å vurdere konsekvensene eller resultatene av veiledning. Bjørndal (2011 a, s.40) problematiserer dette, og skriver at det finnes lite forskning innen veiledningspedagogikk når det gjelder hvilke metoder som gir best resultat. Lauvås og Handal (2014) beskriver veiledning som både en hverdagsaktivitet og en profesjonell aktivitet. De understreker at i pedagogiske sammenhenger skal det stilles krav til kvalitet i veiledningen (Lauvås & Handal, 2014, s. 51). Det som er dokumentert er at relasjonen mellom veileder og veisøker er av betydning, samt at veilederen har empati og et ønske om å hjelpe den andre (Bjørndal, 2011a, s. 47).

Den grunnleggende forståelsen i veiledning er knyttet til å ivareta og hjelpe andre mennesker, og derfor er all veiledning en etisk handling. Veiledning innebærer et ansvar som ikke kan velges bort. Veisøker er prisgitt et annet menneske i veiledningen, og makt er derfor en sentral del av veiledningsforholdet (Aasland, 2008, s. 12). I faglig veiledning er også makt en del av veiledningsforholdet, på grunn av asymmetrien mellom veileder og veisøker. Veilederen er ofte den som har mer erfaring med seg inn i møtet med veisøker. Kari Vevatne (2021, s. 154) sier at det kan være utfordrende å få øye på makt, men at den er der. Hun tar til orde for å øke bevisstheten om at makt påvirker de valgene vi tar og hvordan vi tenker. Å erkjenne at makt er til stede i veiledningen kan gi veisøker anledning til vekst og til å bli bevisst egen makt (s. 154).

Oterholt (2021) sier at det er vanskelig å avklare hva veiledning er, og er opptatt av det som skjer når vi undersøker fenomener i veiledning. «Tvilen, undringen og nysgjerrigheten er vesentlige og nødvendige kvaliteter som bør prege veiledningssamtalene» (Oterholt, 2021, s. 81). Når vi undersøker de fenomenene og praksisene som viser seg «... i det vi kaller veiledning» (s. 18) så hevder Karlsson og Oterholt (2021) at «Erkjennelsen av den erfaringsbaserte kunnskapen kan gi oss mot og evne til å stole på og utforske ulike fenomener slik de viser seg for oss i veiledning» (s. 18). Videre sier forfatterne at man som veileder skal invitere til å utforske ulike fenomener uten for mye press på veisøker og med for mye forventninger eller forforståelser av den erfaringen veisøker har. Ved å utforske veisøkers erfaringer, åpner veisøkers livsverden seg for oss gjennom veisøkers beskrivelser (Karlsson & Oterholt, 2021, s. 19). Veiledning inneholder modige møter, og kan beskrives som «når en våger å møte sider ved seg selv der en i særlig grad kjenner seg utfordret som person eller fagperson» (Oterholt, 2021, s. 73).

Bjørndal (2011b) skriver at i veiledning er det stadig spørsmål om hva veilederen trenger å kunne noe om. En veileder trenger veiledningspedagogisk kunnskap om veiledning og ulike veiledningsstrategier. I tillegg skal en veileder ha en veileder kontekstspesifikk kunnskap om det veiledningen dreier seg om. Det tredje Bjørndal peker på er kunnskap og erfaringer knyttet til det å være et menneske. En veileder skal være i stand til å forstå den andre og den situasjonen den andre befinner seg i (Bjørndal, 2011b, s. 152). Bjørkholt (2017) påpeker også at veiledere trenger kompetanse både i profesjonen og veiledning for å kunne støtte studenten ut fra sitt eget ståsted (Bjørkholt, 2017, s.14).

Karlsen (2011) skriver om delaktighet som kvalitet i veiledningen. Både veileder og veisøker skal oppleve å være en del av eller deltagere i relasjonen i veiledningen. Veiledningssamtaler åpner for mulighet for læring og utvikling for både veileder og veisøker. Dette forutsetter at begge parter oppfatter seg selv som betydningsfulle og at veileder har bevissthet rundt sin rolle og muligheter for å påvirke

gjennom dialogen. Karlsen knytter delaktigheten til tre punkter. 1) Veiledningen har en hensikt. Det skapes det muligheter for dialog og gjensidighet i veiledningen slik at både veileder og veisøker opplever delaktighet i samtalen. Karlsen bruker også begrepet veiledningens egenverdi, altså at veiledningen som relasjonell handling har verdi i seg selv og at læringen i veiledningen skapes nettopp gjennom samhandlingen mellom veileder og veisøker, heller enn gjennom ensidig påvirkning (Karlsen, 2011, s. 25). 2) Opplevelsen av å være betydningsfulle eller verdifulle for hverandre er nødvendig for at både veileder og veisøker kan være til stede i dialogen. Relasjonen muliggjør at begge kan være åpne for det uforutsatte og nye, og at nye forståelser kan oppstå (Karlsen, 2011, s. 27). 3) Det skjer påvirkning i veiledningsforholdet. Veileder har og kan utøve makt i veiledningssamtalen. Veilederen skal ikke bruke sin makt for å lede samtalen mot vedtatte sannheter uten at disse gjøres kjent for veisøkeren, manipulasjon er ikke veiledning.

Veiledningskompetanse innebærer å kjenne til ulike verktøy som kan benyttes under veiledningen, men det er ikke tilstrekkelig. I tillegg vil det være sentralt å kunne lese situasjoner og å velge verktøy til de ulike situasjonene, også uten å ha en mal foran seg på hvordan det skal gjøres (Handal & Lauvås, 2014, s. 57). I pedagogisk virksomhet er veiledning profesjonell støtte for enkeltpersoner eller gruppers utvikling og læring, og innebærer en genuin interesse for andre mennesker. For å lykkes som veileder må man ha en ekte interesse for andre, og for å lære og utvikle seg som veileder. Undring sammen med andre og et ønske om å forstå hva andre tenker er et godt utgangspunkt for å lykkes som veileder, ifølge Handal & Lauvås (2014, s. 16).

Skau (2012) tar til orde for at veileder bør ha personlig kompetanse i møte med veisøker. Rollene mellom veileder og veisøker er i utgangspunktet asymmetriske. Veileder og veisøker har ulike roller, men hun anser veiledningsrelasjonen som et samspill mellom partnere hvor begge deltar og utforsker sammen (Skau, 2012, s. 55). Det innebærer at både veileder og veisøker må være modige sammen på hver sin måte. For veisøker handler det om å våge å utforske egne problemstillinger og å være sårbar med et annet menneske. For en veileder vil det innebære å slippe kontroll og perfeksjon. Personlig kompetanse knyttes til vår person, hvem vi er i relasjon til oss selv og andre (Skau, 2012, s. 62-64). Veiledning og øvrig profesjonelt arbeid med mennesker vil alltid involvere personlige elementer. Det er ikke tilstrekkelig at veileder kun har teoretisk kunnskap og teknikker med seg i veilederrollen, ifølge Skau (2012). Veileder med mindre teoretisk og teknisk kompetanse kan få til mye progresjon under veiledning med en godt utviklet personlig kompetanse. I tillegg må veileder utvikle personlige ferdigheter. Det kan ta tid å utvikle personlig kompetanse. For å unngå stagnasjon er det helt nødvendig at vi som veiledere legger til bevissthet, energi og vår egen livsprosess. Kongruens og troverdighet er eksempler på personlige egenskaper en veileder må ha, og veisøker kan lære svært mye av veileders handlinger og væremåte. Evnen til oppmerksomt nærvær er den viktigste egenskapen en veileder kan ha (Skau, 2012, s. 59-63).

Skagen (2011a) er opptatt av at veilederen ikke skal fremstå som kommunikasjonseksperter, men en tydelig faglig autoritet. Skagens tekster er knyttet til praksis i lærerutdanninger og veiledere som profesjonsutøvere og praksislærere. Veiledningskompetanse, faglig kompetanse og erfaring fra fagfeltet kan danne grunnlaget for utforskende og støttende veiledning mellom faglærer og student (Skagen, 2011b. S. 243). Veilederen har ansvar for å finne riktig balanse mellom det studenten er opptatt av og det veilederen skal bringe inn i samtalen. Veiledningen skal ta utgangspunkt i veisøkerens interesser og forståelser, men veilederen har også ofte ansvar for å bringe inn bestemte temaer til veiledningssamtalen. Slike temaer kan være knyttet til utdanning, rammeplan, progresjon i studier og faglige temaer i undervisningen. Skagen påpeker at veiledning i utdanningssammenheng krever at veilederen har kunnskap og erfaring fra praksisfeltet, og at denne kunnskapen danner grunnlaget for å kunne støtte studentenes profesjonsutvikling (Skagen, 2011a, s.11).

Analyse og resultater

Som vi tidligere har gjort rede for består datamaterialet av fem beskrivelser fra faglærere med ansvar for profesjonsveiledning ved en barnehagelærerutdanning. I analysen av datamaterialet har vi både

identifisert felles trekk ved svarene og ulike nyanser i beskrivelser. Her løfter vi frem temaer som trer frem i erfaringene og opplevelsene.

Meningsfull rolle - men uklare rammer

Fire av våre fem informanter formidler at det å være profesjonsveileder har vært positivt. Det brukes ord som 'spennende' og 'meningsfullt' om rollen som profesjonsveileder i møte med studenter. Flere presiserer at det er fint å følge opp studenter tettere, og at lærere opplever at de er til hjelp for studentene. Flere utsagn i datamaterialet beskriver dette. «Jeg synes det er spennende å følge gruppene tett, og være til hjelp for at studentene vokser og utvikler seg ved å utfordres» (PV1). En annen sier det slik: «Jeg har syntes at rollen har vært meningsfull, og at det har vært fint å følge opp studentene» (PV2). Det kommer tydelig frem i disse utsagnene at lærere setter pris på muligheten til å danne tettere relasjoner til studenter gjennom profesjonsveiledning i gruppe. Vi tolker disse informantenes utsagn som at det er av betydning at profesjonsveilederen møter de samme studentene over tid og bygger relasjon til studenter.

Selv om rollen som profesjonsveileder beskrives av flere som meningsfull, kommer det også fram motsetninger. Flere av informantene trekker frem at rollen som profesjonsveileder kan oppleves som noe «uklar», samtidig som de sier at den er meningsfull. Flere etterlyser *tydeligere* rammer for både innhold og gjennomføring av profesjonsveiledning og tydeliggjøring av mandatet til en profesjonsveileder. En skriver: «Jeg har savnet tydeligere retning og innhold med tanke på forventninger og oppgaver» (PV5). Mens en annen skriver: «jeg opplever at dette er en rolle som er ganske ny på huset, og som mange er litt usikre på. Det er litt prøve seg frem» (PV4). Profesjonsveileder er en forholdsvis ny rolle på barnehagelærerutdanningen. Det kommer tydelig frem at der den ene profesjonsveilederen (PV5) oppfatter manglende instruksjoner som en utfordring, oppfatter den andre profesjonsveilederen (PV4) at den manglende styringen åpner for egne løsninger og utforskninger. Rammene og instruksene for hva profesjonsveiledning er eller kan være har nok ikke vært tydelige nok. Undervisere i høyere utdanning har stor frihet til å utforme både undervisningen og veiledningen, og forventningene til rollene er mer kjent. Profesjonsveilederrollen er ny, og det har ikke blitt utarbeidet en felles forståelse blant faglærere om hvordan denne rollen skal forstås.

Kjennskap til barnehagelærerprofesjonen

Informantene har på ulike måter løftet frem betydningen av kjennskap til profesjonen. Det kommer tydelig frem gjennom informantenes utsagn at kjennskap til barnehagelærerprofesjonen varierer. Alle informantene formidler at profesjonsveileders kjennskap til profesjonen og barnehagefeltet er av betydning. En av informantene (PV2) skriver at hen ikke har barnehagelærerutdanning, og er dermed usikker på profesjonsveiledningen har bidratt til utvikling av profesjonsidentitet. Denne informanten fremhever også at det er viktig at profesjonsveileder har god kjennskap til barnehagelærerrollen.

Profesjonsveileder 5 skriver at «det er viktig at profesjonsveileder har en viss lengde med erfaring fra arbeidet som pedagogisk leder i barnehagen». Informanten utdyper ikke hvorfor dette er viktig, men svarer på et annet spørsmål at hen bruker erfaringene fra praksisfeltet i sin veiledning med studenter. «Jeg bruker eksempler fra praksis. Prøver å belyse helhet, sammenheng og overføringsverdi» (PV5). Dette kan tolkes som at erfaring fra praksisfeltet muliggjør profesjonsveilederens forståelse av kompleksitet i barnehagelærerrollen. Gjennom eksempler fra egen praksis kan profesjonsveileder tydeliggjøre denne kompleksiteten og gjøre den tilgjengelig for studenter.

Informantene våre mener at profesjonsveiledere bør ha erfaring som barnehagelærere. PV4 skriver at «kompetansen hos profesjonsveileder tenker jeg at må bestå av minst to ting: erfaring fra barnehagen, være pedagogikklærer (hvis de har fagkompetanse på veiledningsteori [...] er dette også en fordel)». Denne informanten trekker frem erfaring fra barnehagen som relevant kompetanse i profesjonsveiledning. I tillegg trekkes kompetansen som pedagogikklærer frem, og dette kan kanskje knyttes til at mange av pedagogikklærerne har bakgrunn fra barnehagen. Utsagnet kan også knyttes til nærhet til studenter; en pedagogikklærer treffer studenter på ulike arenaer gjennom studiet, og

profesjonsveiledning kan være en av disse arenaene. Veilederkompetanse trekkes frem som en fordel, men likestilles ikke med erfaring fra barnehagen eller det å være pedagogikklærer. Vi forstår utsagnet som at veilederkompetanse er mindre betydningsfullt i denne sammenhengen.

Veilederkompetanse

På dette punktet ser det ut til å være en del forskjeller mellom våre informanter. Flere nevner veilederkompetanse; to av informantene skriver at de har formell veilederkompetanse, to skriver at de ikke har det. Den siste informanten nevner ikke sin egen kompetanse i veiledning. Profesjonsveileder (PV2) som har veilederkompetanse gir uttrykk for at det er viktig med både profesjonskunnskap og veilederkompetanse. «Jeg har liten kompetanse knyttet til barnehagelærerprofesjonen, og mer kompetanse knyttet til veiledning. Jeg tenker at det er viktig at en profesjonsveileder har kjennskap til barnehagelærerrollen» (PV2). Dette samsvarer med tradisjonene i pedagogisk veiledning på lærerutdanningene. En veileder er ikke bare en samtalepartner, men en fagperson som kjenner til utdanningens innhold, målsetninger og tradisjoner.

En annen informant skriver «Jeg synes at jeg mestrer rollen min relativt godt, jeg har en del veilederkompetanse. Men jeg kan nok bli enda bedre på å utfordre studenter» (PV4). Denne informanten skriver at hen har kompetanse på veiledning, men at hen kan utvikle sine veilederferdigheter videre. Våre informanter skriver i liten grad hvilke veilederferdigheter som de har tatt i bruk eller som de har ansett som nyttige i samtaler med studenter. En av informantene trekker frem bruken av ulike veiledningsstrategier og samtaleferdigheter. «Jeg bruker nok metoder hentet fra flere veiledningsmodeller, og liker å tilpasse meg til enkeltstudenter eller studentgrupper sitt behov» (PV4). Denne informanten ser ut til å ha et reflektert forhold til rollen som profesjonsveileder, og at dette innebærer noe annet er en tradisjonell lærer- eller underviserrolle.

Våre informanter er også opptatt av å ha kompetanse i veiledning. Profesjonsveileder 3 skriver: «(...) men usikker på hvorvidt den formelle kompetansen strekker til. Optimalt sett skulle jeg hatt veilederkompetanse og kjenne til studentene bedre» (PV3.) Denne profesjonsveilederen formidler tydelig at det hadde vært en fordel å ha mer kunnskap om veiledning. «Jeg har ikke veiledningsutdanning. Kanskje kunne noe formell kompetanse om veiledning i gruppe vært nyttig for kvaliteten på veiledningen» (PV5). Denne profesjonsveilederen har ikke formell kompetanse i veiledning og hen stiller seg undrende til om ikke kvaliteten i veiledning kunne blitt bedre med mer kunnskap. Mange av lærerne i høyere utdanning veileder enkeltstudenter i skrivearbeid i forbindelse med oppgaver, men kanskje i mindre grad i større grupper. Ved barnehagelærerutdanningen er det et krav om videreutdanning med 30 studiepoeng i veiledningspedagogikk for praksislærere. For faglærere stilles det ikke tilsvarende krav om formell kompetanse.

Gjennom datamaterialet synliggjøres det ulike tanker og erfaringer om profesjonsveilederrollen: profesjonsveiledere trenger kunnskap om både barnehagelærerrollen og veiledning. Erfaring fra barnehagefeltet bidrar til veilederens muligheter i å støtte studenter i utviklingen av deres profesjonskompetanse. Den veilederkompetansen en profesjonsveileder trenger handler om teoretisk kunnskap om

veiledning og om personlig kompetanse. Det kommer også tydelig frem at rollen som profesjonsveileder oppleves som meningsfull for faglærere. Profesjonsveiledning kan gi muligheter for vekst og læring både for studenter og veiledere. For utdanningene er det hensiktsmessig å skape møteplasser hvor profesjonsveiledning diskuteres og utvikles.

Diskusjon

I denne delen av artikkelen skal vi drøfte hvordan profesjonsveilederes beskrivelser kan danne grunnlag for utvikling av profesjonsveilederrollen ved barnehagelærerutdanningen. Diskusjonen tar utgangspunkt i temaene i analysen: faglærer som profesjonsveileder, kunnskap om barnehagefeltet og veilederkompetanse. Hva er det i faglærernes beskrivelser av erfaringer og opplevelser i

profesjonsveilederrollen, som trer frem som muligheter for utvikling, både for den enkelte profesjonsveilederen og for utdanningsinstitusjonen?

Profesjonsveilederrollen i barnehagelærerutdanningen

Våre informanter formidler at det har vært uklart hva rammene for profesjonsveiledning er. Dette kan tyde på at det ikke er lagt til rette for felles arenaer for å diskutere hensikten med profesjonsveiledning, innhold og arbeidsmåter ved utdanningsinstitusjonen. Et av kvalitetskriteriene til veiledning handler om rammene og strukturene for organisering av veiledning (Lauvås og Handal, 2014). Vi ser at klarere instruksjoner og tydeligere mandat for profesjonsveilederrollen er nødvendig.

For profesjonsveiledere er det hensiktsmessig å skape møteplasser hvor profesjonsveiledning diskuteres og utvikles. Det er viktig å skape møteplasser for profesjonsveiledere i egne team der det er rom for å dele erfaringer, og hvor rollen som profesjonsveileder kan utvikles (Østmoen m. fl, 2020). Når ansvaret for å følge opp studentgrupper tildeles den enkelte profesjonsveileder uten at dette er forankret i eksisterende gode praksiser, overlates ansvaret for å skape innhold og arbeidsmåter i veiledningen til den enkelte læreren. Dette ansvaret bør i større grad ligge hos utdanningsinstitusjonen.

Profesjonsveiledning skal bidra til studentenes læring på barnehagelærerutdanningen. At veiledning også kan bidra til profesjonsveilederens læring kommer tydelig frem gjennom Karlsens (2011) bruk av begrepet delaktighet. Både studenter og profesjonsveileder må være delaktige i samtalen, være med å skape innholdet i dialogen. Det er i denne dialogen det skapes rom for læring og nye forståelser. Delaktighetsbegrepet kan også relateres til det faglige fellesskapet mellom profesjonsveiledere. Når utdanningsinstitusjonen skaper rammer for deling av erfaringer med veiledningssamtaler, får profesjonsveiledere muligheten til delta i et faglig fellesskap og bidra til undring og utvikling av profesjonsveilederrollen. Deltagelse i faglig fellesskap vil da kunne skape mening i rollen som profesjonsveileder både for den enkelte faglærer og hele lærerteamet.

Profesjonsveileder må forstå sin rolle ut fra utdanningens kontekst og samtidig forholde seg til det relasjonelle som skjer i veiledningen. Når veilederen møter studenter både som faglig autoritet og som medmenneske i samtalen, kan nye forståelser oppstå. Profesjonsveilederrollen er heller ikke det samme som rollen som faglærer. Rollene som profesjonsveileder krever tett relasjon til studenter, begge parter må anse hverandre som betydningsfulle og verdifulle for samspillet. Når Lauvås og Handal (2014) skriver at for å lykkes som veileder må man ha interesse for den andre, handler det nettopp om å kunne sette seg i studentenes situasjon og ha evne til å lytte til det studentene bringer inn i profesjonssamtaler. Skau (2012, s. 64) bruker ordet modighet. Det å våge å delta i fellesskapet som skapes i profesjonsveiledningen åpner for muligheter for vekst og utvikling for de som deltar. I profesjonsveiledning kan det komme opp tanker, ideer og forståelser som deltagerne ikke er forberedt på, og da er det viktig å forstå profesjonsveilederrollen som den ansvarlige og den som håndterer det som kommer opp.

Profesjonsveilederens kunnskap om barnehagefeltet

Erfaring fra barnehagefeltet kan bidra til veilederens muligheter i å støtte studenter i utviklingen av deres profesjonskompetanse. Når profesjonsveileder har erfaring fra barnehagefeltet, kan det bidra til større forståelse av de faglige utfordringene studentene møter. Skagen (2011a) fremhever at faglig kompetanse, veiledningskompetanse og erfaring fra fagfeltet danner grunnlaget for støttende og utforskende veiledning mellom faglærer og student. Dette stemmer med utsagnene fra våre informanter. Vi støtter oss til Skagen (2011a) og mener erfaring fra barnehagefeltet er en forutsetning for at studentene skal få mest mulig ut av profesjonsveiledningene.

Våre informanter formidler at faglig kompetanse i pedagogikk er nødvendig for å kunne være profesjonsveileder. I tillegg løfter de frem at nærhet til studenter i form av å være lærer i pedagogikk i profesjonsveiledningsgrupper, kan være en fordel. Å kjenne studenter utenom veiledningsrommet kan bidra til gode relasjoner. Dette er i tråd med det som beskrives i veiledningslitteraturen. Det finnes mange veiledningsstrategier eller måter å vurdere veiledning på, men det som går igjen er at relasjonen mellom veisøker og veileder er av betydning (Bjørndal, 2011a; Lauvås og Handal, 2014; Skau, 2012) På den annen

side vil kanskje også rollene som faglærer og profesjonsveileder kunne innebære motsetninger. Bjerkholt (2017) skriver at veiledere med faglig kompetanse, men uten formell veilederkompetanse i større grad kan bruke profesjonsveiledningen som redskap for kontroll (Bjerkholt, 2017, s. 51). Rollen som faglærer innebærer vurdering av studentens arbeid, dette vil ikke være en del av profesjonsveilederrollen. Når en profesjonsveileder med barnehagelærerutdanning, erfaring fra barnehagen og veilederkompetanse møter studenter til samtaler, vil hen i stor grad kunne ta i bruk kunnskaper fra feltet og knytte disse til dilemmaer, erfaringer og opplevelser studentene bringer inn i veiledningssamtaler. En slik posisjon vil gi profesjonsveileder autoritet og troverdighet.

Veilederkompetanse

Våre informanter skriver at de opplever rollen som profesjonsveileder som meningsfull uavhengig av om de har de ferdighetene, kunnskapene eller støtten de ønsket at de hadde. Det kan se ut som at profesjonsveilederne i undersøkelsen har brukt dette mulighetsrommet uten forhåndsbestemte arbeidsmåter eller definerte innhold, til å utforske og forstå hva profesjonsveilederrollen er eller kan være. Meningen har oppstått i møter med studenter, i opplevelsen av å være av betydning for den enkelte student og for studentgrupper. Dette samsvarer med tanken om at veilederen må være innstilt på å hjelpe den andre. Ifølge Aasland (2008) er all veiledning en etisk handling. Karlson og Oterholt (2021) skriver om det som skjer når vi undersøker fenomener i veiledning. De fremhever at tvilen, nysgjerrigheten og undringen bør prege veiledningssamtalene. Slik vi ser det, handler profesjonsveiledning om å gripe tak i studentenes erfaringer, stille spørsmål og undre seg sammen med studenten. Både veileder og veisøker kan oppleve tvil under veiledningen, men veileder har et ansvar for å sikre at det finnes rom for undring og samtidig en retning i samtalen. Dette samsvarer med Karlsens (2011) bruk av begrepet delaktighet. Dette innebærer at veileder skal både være en autoritet og en deltager i veiledningen. Skagen (2011a) retter fokuset mot profesjonsveilederen som faglig autoritet, og påpeker veilederens ansvar for innholdet i samtalen. I alle veiledningssamtaler vil relasjonen være asymmetrisk. Profesjonsveileder har makt i veiledningsforholdet som kan komme til uttrykk i samtalen, og må være bevisst på egen maktposisjon. Det kan vanskelig å få øye på makt, men den er alltid der (Vevatne, 2021). Vi mener at en profesjonsveileder alltid bør balansere mellom å være en faglig autoritet, pedagogisk veileder og medmenneske.

Personlig kompetanse eller relasjonskompetanse er sentrale aspekter i veiledning. Skau (2012) fremhever personlig kompetanse som en viktig egenskap i veiledning. I tillegg til teoretisk kunnskap, må veileder også ha andre egenskaper. Personlig kompetanse er knyttet til vår person og til hvem vi er i relasjon til oss selv og til andre. En slik form for kompetanse er tidkrevende å utvikle, og vil involvere aspekter som bevissthet, energi og egen livsprosess. Det er en dynamisk prosess som skal hindre at veileder stagnerer (Skau, 2012, s. 59-63). Bjørndal (2011b) snakker om det å være et menneske. Dette innebærer at veileder må forstå kompleksiteten i situasjonen veisøkeren befinner seg i som menneske. Verdien av at veileder jobber med egne verdier og holdninger for å møte studenten i hans prosess, er sentrale deler av ethvert møte med andre mennesker. Dette gjelder også i profesjonsveiledning med studenter.

De yrkesspesifikke ferdighetene inkluderer de praktiske ferdighetene, metodene og teknikkene, «håndverket» som kjennetegner veilederprofesjonen. Nyttige verktøy som å strukturere en samtale i veiledning er viktig, og samtidig er det slik at metoder kan være forførriske (Skau, 2012, 62). De kan gi oss en opplevelse av kontroll, noe som er «kontraproduktivt» relatert til veiledningens utbytte. «(...)det å stole på egne og andres erfaringer er like viktig som å arbeide etter bestemte modeller eller metoder» (Karlsson & Oterholt, 2010, sitert i Skau, 2012, s. 62). Når profesjonsveileder har for stort søkelys på teknikker og metoder i veiledningen, kan det bidra til at man ikke møter studenten med egen personlig kompetanse. Ved å møte den andre der den andre er og stole på egen personlig kompetanse, kan være like viktig for studenten som å følge en metode slavisk slik vi ser det. Vi støtter oss derfor til Skau (2012) som skriver at det er hensiktsmessig med både faglig kompetanse og personlig kompetanse i veiledning.

En veileder som har kongruens, personlig autoritet, troverdighet og oppmerksomt nærvær med seg inn i en veiledningssituasjon, kan bidra til god veiledning Skau (2012).

Avslutning

I denne artikkelen har vi løftet frem profesjonsveilederenes erfaringer og opplevelser med profesjonsveiledning ved barnehagelærerutdanningen. Beskrivelsene som faglærerne har gitt synliggjør at profesjonsveilederrollen oppleves som både meningsfull og spennende. Samtidig skisserer både beskrivelsene i kombinasjon med tidligere forskning og politiske føringer en rolle med utydelige rammer i utdanningen. Beskrivelsene fra de involverte faglærerne i denne studien peker mot at formell veilederkompetanse sammen med erfaringer og kjennskap til barnehagefeltet, er en klar fordel i rollen som profesjonsveileder. Samlet utløser beskrivelsene like fullt et behov for å problematisere og diskutere hvordan profesjonsveiledning blir fulgt opp ved barnehagelærerutdanningene. Hvilke strukturer har institusjonene for å understøtte ansvaret som hviler på profesjonsveilederen? Veiledning er både et teoretisk og et praktisk felt, og som tidligere forskning viser, krever det både teoretisk kunnskap om veiledningsstrategier og erfaringskunnskap om de praktiske og metodiske sidene av veiledningen. Denne studien antyder at også faglærerne understreker at tilstrekkelig med kunnskap om profesjonen det veiledes i og til er en sterk fordel. Samtidig peker de også på et behov for å kunne utvikle seg i veilederrollen. Dette gir et oppdrag tilbake til barnehagelærerutdanningene: er det satt av tid og rom for møteplasser for profesjonsveiledere hvor de har mulighet til å bringe inn egne erfaringer og den enkeltes forståelse av profesjonsveilederrollen? Slike møter kan gi rom for å drøfte og reflektere rundt etiske dilemmaer en profesjonsveileder møter med studenter og studentgrupper, og skape utviklingsrom både for den enkelte profesjonsveileder og for de ulike programmene ved utdanningsinstitusjonene. Kanskje gir begrensede beskrivelser av rollen store handlingsrom for utøvelsen, men som faglærerne i denne studien er tydelige på: det er et betydelig ansvar som forvaltes gjennom profesjonsveiledning.

Litteratur

- Bjerkholt, E. (2017) *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C (2011a) Hva er kvalitet i veiledning? I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 33-49). Gyldendal.
- Bjørndal, C (2011b) Hva slags kompetanse trenger veilederen? I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker*. (s. 140 - 156). Gyldendal.
- Det nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora. (2023). <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Fjellanger, L.I., Halland, S.A. & Nordlie, R. og Winje, A. (2020). Praksisnære profesjonssamtaler med studenter i barnehagelærerutdanningen. *Nordvei. Nordisk tidsskrift for veiledningspedagogikk*, 5. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2760>
- Følgegruppe (2017) *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringer*. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet. Rapport nr.5. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-folgegruppe-for-barnehagelarerutdanning.pdf>
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utgave). Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321-332). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A Y & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstract forlag.

- Karlsen, T.J. (2011) Forhold av betydning for veileders delaktighet i veiledning. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår. Skapende prosesser i møtet mellom veileder og veisøker* (s. 19- 32). Gyldendal.
- Karlsson, B.E. & Oterholt F. (2021). Fenomener i faglig veiledning. I B.E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. Utgave, s.15 - 28). Universitetsforlaget.
- Lauvås, P. og Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkest teori* (3. Utgave). Cappelen Damm Akademisk.
- Oterholt, F. (2021). Fenomenet mot og modige møter i faglig veiledning. I B.E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. Utgave, s. 70 - 83). Universitetsforlaget.
- Sikt, (2025. 25.6.). <https://sikt.no/>
- Skagen, K. (2011a) Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene.
- I K. Skagen (Red), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg., s.11-22). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2011b) Veiledningssamtalen - en egen talesjanger. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg., s.231-244). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021) *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon Forlag.
- Skau G.M. (2012). Personlig kompetanse - en dobbel utfordring i veiledning. I A.K. Ulvestad & F.U Kärki (Red.), *Flerstemt veiledning* (s. 53-70). Gyldendal.
- Sletten, B.O. & Juritsen, L. (2022) Profesjonsveilederens rolle i møte med studenten – et «sokratisk klegg». I A. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. Olsen Santana & T. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring - å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 146- 160). Universitetsforlaget.
- Vevatne, K. (2021). Fenomenet makt i faglig veiledning. I B.E. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (2. utg., s.153-166). Universitetsforlaget
- Østmoen, J.P., Juritsen, L., Wilhelmsen, T. & Sletten, B.O. (2020) Profesjonsveileder og barnehagelærerutdanner. Et profesjonsdannende og etisk anliggende. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(2), 1-19. <https://doi.org/10.23865/up.v14.1990>
- Østrem, S. (2015) *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling. Om yrkesfaglig veiledning for lærere*. Cappelen Damm Akademisk.
- Aasland, D.G. (2008). Veiledningens etiske forutsetninger. I S. Botnen Eide, H.H. Grelland, A. Kristiansen, H.I. Sævareid & D.G. Aasland. *Til den andres beste. En bok om veiledningens etikk* (2. utg., s. 11-23). Gyldendal Akademisk.