

Profesjonsveiledning i studiegrupper hvor enkeltstudenter har psykiske plager eller lidelser

Camilla Midtbøen Røkke

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet, Norge

Korrespondanse: cacami@oslomet.no

Abstract

The aim of the study is to examine the role understanding that professional mentors have when working with students experiencing mental health issues or disorders, as well as the ethical dilemmas they face. The data material consists of four in-depth interviews with professional mentors in an early childhood care and education program. The findings show that the mentors hold a respectful view of human beings and wish to support students struggling with mental health challenges. However, it is difficult to determine the limits of their mandate in the mentoring process, and to know when a student requires therapy. Professional mentors are not therapists and lack both the time and expertise to follow up students with mental health issues or disorders. Mentoring takes place in study groups, and it is challenging to meet the needs of both individual students and the group as a whole. It is also demanding to balance the needs of individual students with the need of the mentors. The findings are discussed using the ethical demand as an analytical concept.

Keywords: Professional mentors, students, student groups, mental health distress, mental health disorder, early childhood care and education

Abstrakt

Målet med studien er å undersøke hvilken rolleforståelse profesjonsveiledere har i møte med studenter med psykiske plager eller lidelser, samt hvilke etiske dilemmaer de opplever å stå i. Datamaterialet består av fire dybdeintervjuer med profesjonsveiledere på en barnehagelærerutdanning. Funnene viser at profesjonsveiledere har et anerkjennende menneskesyn, og ønsker å veilede studenter som sliter med psykiske helseutfordringer. Imidlertid er det vanskelig å vite hvor langt mandatet strekker seg i veiledningen, og når studenten har behov for terapi. Profesjonsveiledere er ikke terapeuter, og har verken tid eller kompetanse til å følge opp studenter med psykiske plager eller lidelser. Profesjonsveiledning foregår i studiegrupper, og det er utfordrende å ivareta enkeltstudent og studiegruppens behov samtidig. Det er også krevende å balansere enkeltstudentens behov opp mot profesjonsveileders egne. Funnene er diskutert med utgangspunkt i den etiske fordring som analytisk begrep.

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.v10i2.4404>

Nøkkelord: Profesjonsveiledning, studenter, studiegrupper, psykisk plage, psykisk lidelse, barnehagelærerutdanning

Introduksjon

Studentenes helse- og trivselsundersøkelse (heretter forkortet SHoT) kartlegger norske studentenes helse og trivsel, med vekt på psykososiale forhold. Det har til sammen blitt gjennomført seks slike undersøkelser, i tidsrommet 2010-2023. SHoT-undersøkelsene viser at den psykiske helsen til studenter forverres over tid. Det rapporteres om økning av både psykiske plager og psykiske lidelser hos studenter. *Psykiske plager* innebærer mentale vansker som er plagsomme, og som legger visse begrensninger på studentenes fungering. *Psykiske lidelser* innebærer mentale vansker som er alvorlige og som legger store begrensninger på studentens fungering (Madsen, 2018, s. 87-88). I den siste SHoT-undersøkelsen fra 2023, rapportere hele 1/3 studenter om samlede symptomer som tilfredsstillende kriteriene til en eller flere psykiske lidelser. De hyppigste rapporterte lidelsene var angst og depresjon, mens de hyppigste plagene var stress og prestasjonsangst (SHoT, 2023). Videre viser studentenes levekårsundersøkelse at jenter sliter mer enn gutter, og at unge og aleneboende heltidsstudenter sliter mer enn voksne deltidsstudenter (Lervåg, et.al., 2022).

Det å ha en psykisk plage eller lidelse kan ha negative konsekvenser for studenters faglige og sosiale fungering i skolehverdagen. Vaksdal og Røkke (2012) identifiserte flere slike konsekvenser: svekket konsentrasjon og hukommelse, lav mestringstro, ensomhet og å fungere i sosiale settinger. Mange sliter med «ansvar for egen læring,» og deltakelse i gruppearbeid (Vaksdal & Røkke, 2012, s. 44-82).

Når såpass mange norske studenter sliter med psykisk helseutfordringer, er det statistisk sannsynlig at profesjonsveiledere interagerer med disse studentene når de veileder i studiegrupper. I likestillings-, - og diskrimineringsloven (2018), §21 heter det seg at studenter med funksjonsnedsettelse har rett på egnet individuell tilrettelegging for å sikre likeverdige opplærings-, - og utdanningsmuligheter. Det presiseres imidlertid at mulighetene ikke skal innebære en uforholdsmessig byrde for utdanningsinstitusjonen. Profesjonsveiledere har ansvar for å følge opp studentgrupper jevnlig, og ha tettere oppfølging ved behov. Profesjonsveiledning kan dermed bli ansett som et tiltak for å støtte opp under denne loven. Det er likevel uklart hva begrepet «uforholdsmessig byrde» betyr i praksis. Hvordan, og i hvilken grad, kan profesjonsveiledere følge opp studenter som sliter psykisk? Forskningsspørsmålet som undersøkes i denne studien er: *Hvilken rolleforståelse har profesjonsveiledere i møte med studenter med psykiske plager eller lidelser, og hvilke etiske dilemmaer kan oppstå i veiledningsmøtene?*

Analytiske begreper

Forholdet mellom veiledning og terapi

I veiledningslitteraturen er teoretikere uenige i hva som skiller veiledning fra terapi, og på hvorvidt veileder kan låne elementer fra terapitradisjonen inn i veiledningspraksis. Kognitivt orienterte teoretikere mener at fagfeltene skal holdes strengt adskilt i veiledningspraksis, og at emosjoner ikke skal tematiseres i veiledningssamtaler (Birkeland & Carson, 2022; Handal & Lauvås, 2014; Skagen, 2013). Målet med terapi er å utvikle pasienters liv og livskvalitet, i veiledning er målet å utvikle veisøkers profesjonskunnskap, og man må derfor benytte seg av to ulike handlingsrepertoar. Handal og Lauvås (2014, s. 250) mener at profesjonsfaglig veiledning er en intellektuell øvelse, og at kognitiv analyse skal være i fokus. Det å ha en terapeutisk holdning til profesjonsveiledning vil innebære en holdning om at studenten har en svekkelse som må «fikses.» For mye fokus på «å fikse» studenten vil medføre mindre fokus på det faglige og studentens profesjonsutvikling (Handal og Lauvås, 2014, s. 250). Jo tidligere i veiledningsrelasjonen veileder overfokuserer på det personlige, jo vanskeligere kan det bli å styre refleksjonene over på faglig innhold senere i veiledningsforløpet (Handal & Lauvås, 2006, s. 84).

Tveiten på sin side, skriver at veiledning er et «paraplybegrep,» og at den har mange fellestrekk med terapi (Tveiten, 2024, s. 35). Det å utvikle affektiv kompetanse står sentralt i begge fagfelt, altså å

bevisstgjøre veisøker på hens emosjoner, holdninger og verdier (Tveiten, 2024, s. 37). Grensene mellom veiledning og terapi kan utviskes hvis studenten har sterke og hemmende emosjoner som hindrer utøvelse av god praksis (Birkeland & Carson, 2022, s. 168; Tveiten, 2024, s. 37). Tveiten kommer med et eksempel om en lærerstudent som har frykt eller redsel for å stå foran en klasse. «Gjennom veiledning kan studenten få innsikt i hvilke situasjoner som forårsaker frykt, hva i situasjonen som skaper frykt, og hvordan hun kan forholde seg til frykten slik at den blir håndterbar» (Tveiten, 2024, s. 38). Dette er ikke terapi, sier Tveiten, fordi fokuset i veiledningssamtalen handler om hvordan frykten påvirker her-og-nå-situasjonen og studentens yrkesutøvelse, *ikke* på barndom, traumer eller andre bakenforliggende årsaker – som ofte vil være tilfelle i terapi (Tveiten, 2024, s. 38). Det er nødvendig å kunne ha et eklektisk forhold til veiledning og terapi, siden vonde emosjoner som frykt, kan påvirke veisøkers kognitive funksjoner og nervesystem, og følgelig begrense studentens evne til å ta til seg læring eller veiledning (Bjerkholt, 2017, s. 62; Helleve, et.al., 2019, s. 29; Tveiten, 2024, s. 37). Det er imidlertid avgjørende at veileder har en bevissthet på når og hvorfor hun beveger seg over på terapifeltet, og hva som kan være mulige konsekvenser av dette retningsvalget, særlig hvis veiledningen foregår i grupper (Tveiten, 2024, s. 36).

Den etiske fordring

Den danske filosofen og teologen Knud. E. Løgstrup hevder at mennesket alltid befinner seg i en konstant relasjon til andre mennesker, gjenstander og natur. Måten vi interagerer i disse møtene, kan enten hemme eller fremme den andres livskvalitet, - og muligheter. Vi lever således i et gjensidig avhengighetsforhold til hverandre, eller *interdependens*, som Løgstrup kaller det (1956). Når veileder og veisøker befinner seg i et aktivt veiledningsforhold, har veileder derfor makt over, og et ansvar for, veisøkers liv. *Den etiske fordring* handler om å forvalte dette ansvaret, og veilede slik at veisøkers beste blir ivaretatt (Christoffersen, 1999). Løgstrup hevder videre at den etiske fordring er taus og radikal. Ulike veisøkere har ulikt utgangspunkt og behov i veiledningen. For å dekke behovet til veisøker – og å skape en etisk forsvarlig praksis – fordrer det at veileder er genuint engasjert i å hjelpe, og gjør personlige vurderinger på *hva* veisøker trenger i den enkelte veiledningssamtalen. Dersom disse vurderingene avviker fra normer og konvensjoner som er sosialt aksepterte i samfunnet, er det de personlige som skal være førende for veiledningspraksisen, mener Løgstrup (Christoffersen, 1999, s. 38-39).

I funksjonsbeskrivelsene til profesjonsveilederrollen (heretter forkortet til funksjonsbeskrivelsene) ligger det ikke noen føringer på hvordan profesjonsveiledere skal tilnærme seg studenter med funksjonsnedsettelse (oslomet, personlig kommunikasjon, 13. desember, 2023). Profesjonsveiledere har dermed ikke noen formelle, etiske retningslinjer å forholde seg til når de veileder; de er nødt til å foreta personlige vurderinger i forhold til hva som er riktig og galt å gjøre når studenter beretter om psykiske plager eller lidelser. Både Helleve, et.al. (2019) og Tveiten (2024) mener det kan være formålstjenlig å tematisere angst og stress i en veiledningssituasjon. Det er imidlertid viktig med etisk bevissthet i forhold til nærhet og avstand (Mathisen & Kristiansen, 2005), og mellom engasjement og varsomhet (Eide, 2020) i denne sammenhengen.

Veileder skal imidlertid være varsom med å tematisere for mye emosjoner i gruppesammenheng (Tveiten, 20204, s. 36), og ukritisk tematisere enkeltstudenters psykiske helseutfordringer. Når studenter forteller veileder om psykiske utfordringer, skal betroelsene bli møtt med varsomhet og diskresjon; dette er regulert med lover og forskrifter (Mathisen & Kristiansen, 2005, s. 127-128). Imidlertid vil det alltid eksistere interdependens mellom gruppemedlemmene. Å samtale om emosjoner kan føre til økt kunnskap om egne reaksjonsmønstre og hvordan mennesker i en gruppe påvirker hverandre (Boge, et.al., 2005, s. 20). Med økt kunnskap og forståelse, har gruppemedlemmene bedre forutsetninger for å påvirke hverandre i positiv retning heller enn negativ. Her møter veileder på uforenlige behov, og derfor et etisk dilemma (Eide & Eide, 2017, s. 3). For å handle etisk forsvarlig i veiledningsmøter, er det derfor essensielt for veileder å utøve profesjonelt skjønn.

Profesjonsveiledning

Studenter i barnehagelærerutdanningen er organisert i faste studiegrupper. Etablering av studiegrupper bygger på et sosiokulturelt læringssyn; en tro på at læring skjer gjennom kommunikasjon og samarbeid med andre, og at læring er kontekstuell, situert og prosessuell (Nordtømme, 2013). Kulturen og arbeidspraksisen i studiegruppen vil påvirke det enkeltes mulighet til læring. Hvis gruppen er engasjert, raus, konstruktiv, og faglig oppdatert, vil det gi helt andre muligheter for læring enn hvis gruppen er ustrukturert, lat og umotivert. Læring er aldri en individuell prestasjon, men noe som skjer gjennom deltagelse i, og samspill med andre (Boge, et.al., s. 41).

Profesjonsveileder og studiegruppe møtes minst én gang pr. semester, og oftere ved behov (oslomet, personlig kommunikasjon, 13. desember, 2024). Bjerkholt (2017, s. 88) skriver at veiledning er en formell eller uformell dialogisk virksomhet som både er målrettet, prosessuell og relasjonell, hvis mål er å fremme utvikling og læring hos veisøkere. I *profesjonsveiledning* skal dialogen handle om barnehagens verdier og kunnskapsgrunnlag. Som profesjonsveileder er hensikten å stille utfordrende spørsmål til studiegruppene, slik at studentene øves opp til kritisk å reflektere over egne antakelser som ligger til grunn for pedagogisk valg (Bjerkholt, 2017, s. 88). Profesjonsveileder skal med andre ord fungere som et støttende stillas i gruppens læringsprosess (Boge, et.al., 2005, s. 41-43).

Profesjonsveiledning baserer seg på et sosiokulturelt læringssyn. Det er derfor viktig at profesjonsveiledning også tematiserer gruppeprosesser og interdependensen innad i studiegruppen. Gruppens emosjoner påvirker motivasjon, som igjen påvirker muligheter for læring. Profesjonsveileder bør derfor belyse gruppens følelsesmessige mønstre, så vel som dens kognitive (Boge, et.al., 2005, s. 20). Psykiske utfordringer er ikke spesifikt nevnt i funksjonsbeskrivelsene, men det står i retningslinjer for barnehagelærerutdanningen – som funksjonsbeskrivelsene tar utgangspunkt i – at studenter helt ifra første studieår skal lære å «lede seg selv» (Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning, 2018, s. 8). Gode lederferdigheter handler blant annet om ta regi på egne tanker, følelser og handlinger i møte med andre (Tholin, 2022, s. 76).

Tidligere forskning

Det finnes lite norsk forskning på veiledning av studenter med psykiske plager eller lidelser i høyere utdanning. Noen studier viser derimot at studenter uavhengig av helsetilstand søker emosjonell støtte i møte med profesjonsveiledere, masterveiledere eller studieveiledere (Fjellanger, et.al., 2020; Landrø & Rønning, 2018; Sletten & Juritsen, 2022). Det oppleves som trygt for studentene å ha en fast samtalepartner å kontakte hvis de strever med noe. Veilederen er gjerne en person som studenten allerede har en relasjon til, for eksempel gjennom dobbeltrollen som profesjonsveileder og underviser (Sletten & Juritsen, 2022, s. 154).

Studentene opplever det som avgjørende at veileder klarer å imøtekomme dem på en faglig og personlig dimensjon samtidig (Firing, et.al., 2013; Sletten & Juritsen, 2022; Sagbakken & Konow-Lund, 2014). Hvis veileder bare møter dem på den personlige dimensjonen – har masse empati for at utdanningskrav er vanskelig, er støttende, gir mye ros – uten å også stille kritiske spørsmål og utfordre dem faglig, kan studentarbeidet stagnere. Hvis veileder bare møter studentene på en faglig dimensjon, kan studenten føle seg underlegen, dum, og få angst for å gi ifra seg arbeidene sine. Konsekvenser kan være at de unngår å bruke veileder. Når veileder møter studenten både faglig og menneskelig samtidig, kaller Firing, et.al. (2013) dette for mestringsmøter. I mestringsmøter opplever studenter «å bli sett,» de føler på motivasjon og mestrings. Flere studenter sier at denne type møter er avgjørende for at de skal klare å gjennomføre studentarbeid (Firing, et.al., 2013).

Studier av veilederes perspektiv viser at veiledere opplever seg relativt trygg på å veilede studenter omkring teknisk-faglige spørsmål, men at de har lite kompetanse på person, - og helserelaterte spørsmål (Landrø & Rønning, 2018; Sando, et.al., 2018; Østmoen, et.al., 2020). Mange veiledere poengterer at de mangler ressurser for å gjennomføre denne type veiledning, både i form av kompetanse (Østmoen, et.al., 2020), tid (Landrø & Rønning, 2018; Østmoen, et.al., 2020) og forståelse for egen rollefunksjon (Sando,

et.al., 2018; Østmoen, et.al., 2020). Mangel på felles forståelse fører ofte til ulike praksiser, og ulik terskel for å ta opp forhold knyttet til psykisk helse i veiledningssamtaler (Landrø & Rønning, 2018; Sando, et.al., 2018; Sletten & Juritsen, 2022).

Noen veiledere opplever at studenter kommer til dem for å få en «mulighet [til] å ventilere; slippe ut noe av det tunge og vanskelige man bærer på» (Østmoen, et.al., 2020, s. 10). Forskerne sier videre at hvis studenter plutselig begynner å åpne seg opp om vanskelig barndom, mobbeproblematikk, angstproblematikk og psykiske utfordringer skaper dette en stor usikkerhet hos veileder (Østmoen, et.al., 2020, s. 10). Det stilles derfor spørsmål til om det er etisk forsvarlig å åpne opp for slik type betroelser (Østmoen, et.al., 2020). Når betroelser oppstår, må veileder ofte henvise videre til psykolog, og det oppleves vanskelig å gjøre dette uten å virke avvisende ovenfor studenten (Sando, et.al., 2018; Steinnes & Longva, 2024). Mange veiledere opplever et etisk dilemma i balansen mellom å være en god og trygg base samtidig som de skal stille faglige krav (Steinnes & Longva, 2024).

Få av studiene sier noe om hvilke personlige forhold veiledere faktisk kan ha nytte av å vite om. Sagbakken & Konow-Lund (2014) skriver at kjennskap om studentens livssituasjon, for eksempel om de er i jobb eller har barn, kan være relevant, siden dette vil kunne påvirke studieprogresjonen. Steinnes og Longva (2024) skriver at det kan være nyttig for praksislærere å vite om spesifikke utfordringer som kan påvirke studentens praksis, for eksempel om de har dysleksi, sosial angst eller opplevde traumatiske livshendelser. Likevel tar det ofte lang tid før studentene våger å komme med slik type betroelser. Dette gjør det krevende å kunne gi god veiledning (Steinnes & Longva, 2024).

Metode

Profesjonsveilederrollen ble opprettet i 2020, og er dermed et relativt nytt tilskudd ved høyere utdanningsinstitusjoner. Det finnes derfor svært begrenset vitenskapelig kunnskapsgrunnlag om rollens fungering. Med dette som utgangspunkt, valgte jeg å gjennomføre kvalitative intervjuer for å innhente empiri. Studien er fenomenologisk (Moustakas, 1994), og har som formål å studere profesjonsveilederes erfaringer og holdninger omkring egen rolleforståelse i tilknytning til veiledning av studenter med psykiske plager eller lidelser.

I forkant av intervjuene hadde jeg utarbeidet en semistrukturert intervjuguide, hvor spørsmålene var fordelt på to tematikker: (1) «rolleforståelse» og (2) «veiledningsrelasjonen.»

For å rekruttere informanter benyttet jeg meg av en strategisk utvalgsstrategi (Johannessen, 2016, s. 106). Kriteriene var at informantene var pedagogikklærere ved en barnehagelærerutdanning, hadde bred barnehagefaglig erfaring og skulle jobbe som profesjonsveiledere kommende studieår (studieåret 2024/2025). 11 fagansatte ble invitert til å delta i individuelle dybdeintervju, og 4 svarte ja. Disse fikk tilsendt en prosjektbeskrivelse, og underskrev en samtykkeerklæring. Intervjuene ble gjennomført i månedsskifte august/ september, 2024, og hadde en varighet på mellom 35 og 70 minutter. Alle intervjuene ble gjennomført fysisk på universitetets lokaler, og de ble tatt opp på lyd av UIOs nettskjema. Lydbåndene ble transkribert automatisk i appen, men også manuelt for å kvalitetssikre. Det transkriberte materialet bestod til sammen av 50 sider med tekst. Studien er godkjent av SIKT.

Presentasjon av informanter

Informantene i denne studien er fire pedagogikklærere ved en barnehagelærerutdanning. De jobber som profesjonsveiledere i studieåret 2024/ 2025. De har mellom 0-4 års erfaring i denne rollen. De er profesjonsveiledere på alle studieår. Alle fire er barnehagelærere i bunn, og har mellom 10-20 års praksiserfaring. Begge kjønn er representert. De vil bli anonymisert med kodenavnene «Informant 1,» «Informant 2,» «Informant 3» og «Informant 4.»

Analyse

Datamaterialet ble analysert gjennom det kvalitative databehandlingssystemet NVivo. Der foretok jeg en systematisk tekstkondensering (Malterud (2017, s. 98-111). Datamaterialet ble gjennomlest, og jeg fikk et overblikk over funn, uten å koble det opp mot tidligere studier. Noen gjennomgående tematikker ble identifisert (trinn 1). Temaene ble deretter sortert inn i meningsbærende enheter (trinn 2), for deretter å bli sortert inn i ulike kodegrupper (trinn 3). Sitater fra kodegruppene ble deretter satt i sammenheng med tidligere forskning, og jeg gjennomførte fortolkende synteseser (fase 4). Se tabell 1 for en tematisk fremstilling.

Trinn 1: Identifisering av foreløpige temaer	Trinn 2: Meningsbærende enheter	Trinn 3: Kodegrupper	Trinn 4: Fortolkende synteseser
Åpenhet	Rolleforståelse	Råde studenter til å ta kontakt med SIO-Helse	Profesjonsveiledere kan gjennomføre allmennpedagogiske tiltak, de skal ikke fungere som
Ulike hensyn		En anerkjennende væremåte	terapeuter. For å hjelpe
Personvern		Dialog med enkeltstudentene	er de avhengig av at studentene er åpne om sin psykiske plage eller lidelse.
Oppfølging		Dialog med studiegruppene	
Menneskesyn			
Kompetanse			
Mandat		Tilrettelegging	
Ressurser	Etisk dilemma	Ulike holdninger til profesjonsveilederrollen	Det er vanskelig å tilstrekkelig ivareta behovene til både enkeltstudent, studiegruppe og profesjonsveileder samtidig. Taushetsplikt og personvern er viktige hensyn.
		Enkeltstudent vs. studiegruppens behov	
		Enkeltstudent vs. profesjonsveileders behov	

Tabell 1. Analyseprosessen i form av systematisk tekstkondensering

Studiens styrker og svakheter

Denne studien undersøker forhold ved en rolle jeg selv innehar. Jeg er selv pedagogikklærer og profesjonsveileder på en barnehagelærerutdanning. Denne doble rollen som profesjonsveileder og forsker gir både fordeler og ulemper. Som profesjonsveileder har jeg inngående kunnskap om funksjonsbeskrivelser og diskurser som har fulgt rollen opp igjennom. Jeg har kjent rollens berikelser og utfordringer på kroppen. Jeg har dermed et «innside» – perspektiv på forskningstematikken min (Midtlyng & Leseth, 2024). En fordel med «innside» – perspektivet er at jeg har felles erfaringer med informantene mine. Dette kan bidra til at jeg har klart å skape gode og relevante spørsmål i intervjuguiden – noe som i sin tur kan gi god empiri og danne grunnlag for meningsfulle refleksjoner til datagrunnlaget mitt (Sando, et.al., 2018, s. 125). Svakheter ved «innside» – perspektivet er at det kan være utfordrende å se profesjonsveilederrollen med et kritisk blikk, eller å klare å sette spørsmålstegn ved etablerte «sannheter» informantene beretter om (Midtlyng & Leseth, 2024, s. 132).

En motvekt til dette kan likevel være at «psykiske lidelser og plager hos studenter» er en tematikk som i svært begrenset grad har vært diskutert tidligere, verken på institusjonelt nivå eller i forskningslitteratur.

Det er dermed få etablerte «sannheter» på forskningstematikken. Dette ble bekreftet av informantene, som fortalte at studien introduserte nye spørsmål de i liten grad hadde reflektert over i forkant.

Et annet tiltak jeg gjorde for å sikre validitet, var å inkludere et spørsmål i intervjuguiden som undersøkte informantenes generelle forståelse av profesjonsveilederrollen: *Hva tenker du er dine viktigste oppgaver som profesjonsveileder?* Jeg ønsket å få innblikk i hvordan rollen fremstod for informantene mine (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 45), og ikke automatisk gå ut ifra at de hadde samme forståelse som meg selv. For å sikre at informant og forsker hadde samme forståelse for psykiske plager og lidelser, gjenga jeg Madsen (2018) sine definisjoner i begynnelsen av hvert intervju.

Denne studien har få informanter, og alle tilhører den samme institusjonen. Funnen lar seg dermed ikke nødvendigvis generalisere til andre kontekster. Andre høyskoler og universiteter har kanskje hatt andre diskurser, fremgangsmåter, og/ eller formål med profesjonsveilederrollen, og profesjonsveiledere derfra kan ha andre erfaringer. Rolleforståelse og etisk praksis er imidlertid noe som alle profesjonsveiledere må forholde seg til, uavhengig av arbeidsplass, og funnene kan derfor være av relevans for et bredere publikum.

Resultater

Profesjonsveileders rolleforståelse

Funn i denne studien viser at profesjonsveiledere begynner å få en relativt tydelig forståelse og trygghet for sin egen rolle. Alle informanter sier at profesjonsveilederrollen fortsatt er relativt ny, og at det har en vært en utfordrende prosess for å få oversikt over sitt mandat. Manglende formelle retningslinjer har medført at profesjonsveiledere selv har vært nødt til å legge noen definisjoner på sitt mandat og arbeidsmåter. «Jeg følte at det kanskje ble litt opp til ... meg ... å finne ut av det» (Informant 3). Det har imidlertid blitt utviklet noen felles funksjonsbeskrivelser for profesjonsveilederrollen det siste året. Informantene uttrykker at dokumentet har gitt dem en større trygghet og forståelse for rollen i dag. Informant 2 understreker imidlertid at profesjonsveiledere og studenter har ulike forventninger til innholdet i profesjonsveiledersamtalene.

«(...) men jeg er sånn litt opptatt av *forventningskrasjet* mellom at studentene opplever meg som en profesjonsveileder som en som bare skal være en mamma eller pappa som ... *støtter*, og hører på, og liksom ... ja, hvordan har det gått, på en måte? ... Men jeg *egentlig* ser på min rolle som ... den som skal stille spørsmål og utfordre dem til å hjelpe dem, og trekke linjer» (Informant 2)

De nye funksjonsbeskrivelsene tematiserer ikke hvordan profesjonsveiledere skal tilnærme seg studenter som sliter med psykiske plager eller lidelser. Dette har ført til ulike praksiser, sier informant 2:

«Jeg bare syns det er interessant, fordi vi er ofte tre eller fire profesjonsveiledere på hver klasse, da ... så opplever jeg ikke at *alle* vi ... Vi sitter med samme klasse, og så kan *jeg* oppleve at *jeg* sitter med de casene ... men *de* har ikke sett det, på en måte, eller ikke opplever det samme ... Så da tenker jeg ... er det ... måten jeg går *inn* i de samtalene? ... Eller, liksom ... hva er det som *gjør* det, da? ... det vet jeg jo ikke ...» (Informant 2)

Samtlige informanter er tydelige på at de *ikke* skal fungere som psykologer eller terapeuter i møte med studenter som sliter psykisk. Det har de verken utdannelse, kompetanse eller tidsressurser nok til å være. Det er imidlertid fem ulike ansvarsområder de kan praktisere: (1) råde studenter til å ta kontakt med SIO Helse, (2) en anerkjennende væremåte, (3) dialog med enkeltstudent, (4) dialog med studiegruppe og (5) tilrettelegging.

Råde studenter til å ta kontakt med SIO- Helse: Hvis informantene i en veiledningsrelasjon får en forståelse av at studenter har alvorlige psykiske plager eller lidelser, trekker de frem at de kan råde studentene til å kontakte SIO Helse. For at det skal være mulig å råde studentene til dette, er det viktig at profesjonsveilederne har kunnskap om hvilke tilbud som finnes hos SIO Helse, noe ikke alle har. Dette illustrerer Informant 3:

«Så må jeg innrømme at etter det møtet [med en sårbar student] så gikk jeg inn og leste meg *opp*, at det finnes også humanetisk gruppe, og ... var det sosionom? Altså, det var et par til som jeg ikke visste om (...) Jeg var ikke helt oppdatert, rett og slett ...» (Informant 3)

En anerkjennende væremåte: Informantene sier de ikke direkte kan veilede på psykisk helse, men de sier alle at det er viktig å møte studenten som et lyttende og anerkjennende medmenneske. Informant 1 understreker at det er viktig å «snakke om det som en normal ting.» Informant 2 snakker om «å stille spørsmål, og utforsker ... anerkjenner at det høres stressende ut ...» Informant 3 understreker at det handler om å vise støtte og omsorg for studentene. Informant 4 sier det handler om «å møte studenten med genuin *menneskelighet*.»

Dialog med enkeltstudenten: Informantene sier at det er umulig å se på studenter at de har en psykisk plage eller lidelse, eller få kjennskap til hva som eventuelt utløser disse. Mange informanter antar imidlertid at arbeidskrav eller eksamen kan være en utløsende faktor, da studenter kanskje har mangelfull informasjon om hva disse går ut på. For å begrense studierelatert stress, er det viktig med studentdialoger, hvor de kan korrigere eventuelle misforståelser: «Det går jo på helt sånn praktiske ting ... som, kan vi ha med egen PC, vi var *der*, ikke sant ... *helt* sånn praktiske ting» (Informant 3). Andre ganger handler det om å «avmystifisere» studiekravene, for eksempel fortelle hva som er det faktiske formålet med eksamen:

«Vi er ikke ute etter å avsløre alt de *ikke* kan, vi er jo ute etter å lage et opplegg hvor de kan vise det de *kan* ... Så det er jo litt ... *sånn* type, på en måte prøve å (...) avmystifisere, altså, liksom, prøve å på en måte si hva dette egentlig er da.» (Informant 4)

Dialog med studentgruppen: Mye av profesjonsveiledningen foregår i grupper. Informantene har ulike opplevelser av hvorvidt studentene er åpne om psykiske utfordringer i studiegruppen eller ikke. Informant 3 erfarer at studenter forteller om psykiske helseutfordringer til studiegruppen sin først, og at informant selv får kjennskap til dem når hen gjennomfører profesjonsveiledning. Informant 2 på sin side, erfarer at psykiske helseutfordringer blir fortalt til profesjonsveileder i fortrolighet, men at det blir tilbakeholdt for studiegruppen. Informant 1 understreker at det er profesjonsledere som har ansvaret for å skape en kultur for åpenhet i gruppa. Informant 2 sier at er det viktig å bruke profesjonsveiledningen til å snakke om læringsforutsetninger og samarbeidsdynamikk på en overordnet og generell måte, uten å trekke inn den spesifikke studenten:

«Men da prøver jeg jo mer sånn ... stille spørsmål til dere i gruppa (...) utfordre *litt* ... *Har* alle de samme forventningene her, har alle alle forutsetningene til å nå de målene? Har alle, liksom, samme arbeidsmetode og arbeidsstil? Kan man gjøre ting litt forskjellige, i forskjellig tempo i denne gruppen? Liksom ... mer sånn da, snakke om ... generell forskjellighet ...» (Informant 2)

Tilrettelegging: Informant 2 sier at tilrettelegging handler om «å gjøre rommet trygt.» Hvis studenten for eksempel skal ha et muntlig arbeidskrav, kan student og profesjonsveileder snakke sammen i forkant:

«Liksom, spurte henne litt, hvor vil du at jeg skal sitte? Trenger du å ha med datamaskin? Eller vil du ha papirer? ... Synes du det er forstyrrende at *jeg* har datamaskin med?» (Informant 2)

Etiske dilemmaer i møte med studenter

Alle informantene opplevde at det kan oppstå etisk dilemma når de veileder studenter med psykiske plager eller lidelser. Det største dilemmaet, var dilemmaet rundt «åpenhet.» Informantene ønsker å skape et rom for åpenhet, både i relasjonen enkeltstudent/ profesjonsveileder, men også enkeltstudent/ studentgrupper. Informantene opplever at det er store forskjeller i hvor åpne studenten er i gruppene sine og til profesjonsveileder. Informant 1 sier: «Fordi noen er jo veldig åpne (...) samtidig som noen ganger vet vi [profesjonsveiledere] ikke, fordi at de ikke *vil* fortelle det, eller kanskje de ikke vet det selv.» Samtlige informanter påpeker at psykiske plager og lidelser er usynlig. De er derfor helt avhengig av at studentene selv er åpne om sine utfordringer, for at de skal kunne hjelpe studentene. Informantene sier samtidig er studentenes helse i all hovedsak en privatsak. «(...) det er jo sånne ting man egentlig ikke *skal* vite ... sånn formelt» (Informant 1). Det var tre ulike etiske dilemmaer som ble avdekket i

analyse materialet: (1) personvern og taushetsplikt, (2) enkeltstudent vs. studiegruppes behov, og (3) enkeltstudent vs. profesjonsveileders behov.

Personvern og taushetsplikt: Informanter påpeker at når profesjonsveiledning i hovedsak foregår i grupper, er det et etisk dilemma når det kommer til personvern og taushetsplikt. De opplever usikkerhet når det gjelder hvor mye de skal «pushe» på for å skape åpenhet om psykisk helse i studiegruppen. Dette fører til noe ulike praksiser og holdninger. Informant 4 synes det vitner om et slitsomt menneskesyn å snakke om utfordringer og vonde følelser:

«Altså, jeg er jo litt usikker på om det er ... om man skal prøve å pirke bort i de vanskelige tingene (...) Er det et mål at man skal få alle vanskelige følelser til overflaten, eller (...) Det blir jo litt sånn slitsomt menneskesyn da, tenker jeg ... Nå skal jeg møte gruppe ... gruppe 5, så tenker jeg at nå skal jeg på en måte virkelig se hva ... denne gruppen er laget av, det blir ... det blir ikke så veldig en konstruktiv prosess da ...» (Informant 4)

Informant 2, på sin side, synes at det er viktig å dykke ned i disse utfordringene, og diskutere mulige problemstillinger de kan føre til. «Jeg har veldig tro på ... at vi må igjennom litt forvirring og forstyrrelser og ubehag da ... når vi vokser i læringsprosesser» (Informant 2).

Det oppleves som vanskelig å hjelpe studenter hvis de ikke selv ber om hjelp først. Informant 4 sier:

«Jeg har i hvert fall ett eksempel hvor det har, kanskje, det er en følelse [på at det er utfordringer hos studenter], men så er det på en måte ingen som, det er ingen som sier ifra ... Og da blir det litt sånn, hva skal man gjøre da, hvis ... ingen tar kontakt, eller forteller deg (...) Det er vanskelig å vite hva man skal gjøre da, for, hvis ingen på en måte ber deg om å gjøre noe, så blir det litt sånn, oi, hva er på en måte mandatet mitt da for å gripe inn?» (Informant 4)

Enkeltstudent vs. studiegruppens behov: Profesjonsveiledning foregår i gruppe. Psykiske plager og lidelser kan føre til redusert arbeidskapasitet. Flere informanter trekker frem at dette igjen kan påvirke faglige arbeidsprosesser, - og resultater i gruppearbeid på en negativ måte. Da er det «jo kanskje gruppen som ... opplever *konsekvensene* ...» (Informant 4). Det kan også påvirke det sosiale klimaet, og bli en kilde til ukultur eller konflikter. Informant 1 sier at det er et dilemma å balansere personvernet til enkeltstudenten opp mot studiegruppens behov for kunnskap. «(...) hvor går grensene mellom hva de andre skal vite eller ikke ... og ... 'good to know, need to know' og så videre ...?» (Informant 1). Informant 3 sier at det er ulikt samarbeidsklima, - og delekultur i studiegruppene. Flere informanter understreker at de ikke kan pushe studentene til å være åpne i gruppen sin, siden det er frivillig å dele.

Enkeltstudent vs. profesjonsveileders behov: Det poengteres at det er viktig «å sette grenser for seg selv» som profesjonsveileder, og ikke veilede på ting de ikke har kompetanse på:

«Det har jeg nok blitt flinkere til å ... at før, så liksom kunne jeg ta det [ansvaret] veldig på meg [hvis studenter strever] (...) brukte mye tid på ... studenter som satt og gråt på kontoret, liksom ... Men jeg bare opplevde at det gjør egentlig ikke meg godt, og ... egentlig ikke dem, hvis jeg blir handlingslammet av det punktet.» (Informant 2)

Informant 4 sier at det er viktig å ivareta egne behov og egen psykisk helse i disse studentmøtene: «Man kan jo ikke ta *inn* over seg ... veldig mye vanskelig ... fra ... studenter, så det er på en måte kanskje litt balansegang» (Informant 4).

Diskusjon

Funnene fra denne studien peker på at profesjonsveiledere har en relativt klar rolleforståelse for hvordan de skal bedrive profesjonsfaglig veiledning og øve studentene opp til å reflektere kritisk over egen profesjonsforståelse (Bjerkholt, 2017). Imidlertid skisserer ikke funksjonsbeskrivelsene hvordan de skal forholde seg til studenter med psykiske helseutfordringer. Dette har ført til ulike veiledningspraksiser, - og forståelser til hva som er profesjonsveilederes mandat, noe som er i overensstemmelse med tidligere forskning (Landrø & Rønning, 2018; Sando, et.al., 2018; Sletten & Juritsen, 2022). Skagen (2013, s. 27) skriver at veiledning er et fagfelt som griper om seg på stadig flere områder, og at veiledere i dag veileder på temaer de ikke innehar fagkompetanse i. Når det gjelder profesjonsveilederrollen, er psykiske helseutfordringer et slikt område. Informantene i denne studien har lite formalkompetanse i psykologi,

og uttrykker at de ofte er usikre i møte med denne studentgruppen. Profesjonsveiledning er bare én av mange oppgaver de har i arbeidsplanen sin, og det er utfordrende å finne tid nok til å følge opp studenter som sliter. De er usikre på hva som er en god balanse når det gjelder nærhet og avstand til studentene sine, og mellom å utfordre og å støtte dem i veiledningssamtalen. Som Eide og Eide (2017, s. 3) skriver, opplever de å komme i et etisk dilemma, hvor de må ivareta motsetningsfylte behov samtidig, og hvor de ender opp med å handle moralsk galt uansett hva de gjør.

Både faglitteratur (Eide, 2020; Mathisen & Kristiansen, 2005; Skagen, 2013; Tveiten, 2024) og forskningslitteratur (Østmoen, et.al., 2020) stiller seg kritisk til hvorvidt det er etisk forsvarlig å diskutere psykiske helseutfordringer i veiledningssammenheng. Informantene i denne studien mener at det er både fordeler og ulemper med åpenhet. Samtlige poengterer at psykiske helseutfordringer er usynlige. Bare når studenten selv forteller, kan profesjonsveiledere gi behovsrettet veiledning. Når profesjonsveiledere har innsyn, kan de tilrettelegge, for eksempel i form av å «gjøre rommet trygt,» slik informant 2 sier, eller å «avmystifisere» slik informant 4 sier. De kan gjøre seg opp en formening om profesjonsfaglig veiledning er tilstrekkelig for å fremme utvikling og livskvalitet hos studenten, eller om studenten har behov for hjelp fra kvalifisert helsepersonell. Hvis sistnevnte er tilfelle, kan de råde studenten til å ta kontakt med SIO Helse eller psykologtjeneste. Men er profesjonsveiledere i stand til å kategorisere alvorlighetsgraden av studentenes psykiske helseutfordringer, og hvilket hjelpebehov de har? Informantene sier selv at det er utfordrende å skille en psykisk plage fra en psykisk lidelse. Skau (2012, s. 55) skriver at veiledere aldri kan bli ekspert på veisøkers private eller profesjonelle liv. Profesjonsveiledere kan aldri få en tilstrekkelig forståelse for studenters emosjoner og helseutfordringer uansett hvor dypt de sammen utforsker problematikken i en veiledningssamtale. Informant 3 påpeker i tillegg at profesjonsveiledere ikke har god nok kunnskap om hvilke psykiske lavterskeltilbud de kan henvise studenten til. Det å vurdere hvordan man kan ivareta studentens liv på best mulig måte er derfor et svært utfordrende anliggende. Dette kan også gjøre det vanskelig å navigere den videre profesjonsveiledersamtalen.

Samtlige informanter påpeker at studiegruppen som helhet kan bli skadelidende hvis enkeltstudenter har psykiske plager eller lidelser; gruppen kan oppleve svekkede arbeidsprosesser, - prestasjoner, - og resultater. Dette kan igjen føre til slitasje på motivasjon og arbeidsmoral, og innskrenke deres mulighet for læring (Boge, et.al., 2005; Helleve, et.al., 2019; Tveiten, 2024). Det å forstå egne reaksjonsmønstre, og hvordan dette påvirker gruppedynamikken, - og kulturen er en essensiell forutsetning for at studiegruppen skal fungere som en arena for læring og profesjonsutvikling (Boge, et.al., 2005), og å bruke sin interdependens til å fremme hverandres livskvalitet, - og muligheter heller enn å hemme den (Christoffersen, 1999). Informant 1 mener at profesjonsveileder har et særlig ansvar for å skape en trygghetskultur i studiegruppen, slik at det er mulig å snakke om emosjoner. Dette er en verdi som implisitt beskrives i funksjonsbeskrivelsene, da en av profesjonsveileders oppgaver er å være en aktiv samtalepartner i etableringen av gruppregler og jevnbyrdighetserklæringer (oslomet, personlig kommunikasjon, 13. desember, 2023). I denne prosessen er det blant annet vanlig å snakke om kommunikasjonsmønstre, forventninger og forutsetninger i studiegruppen, noe informant 2 er spesielt opptatt av å utforske i sine profesjonsveiledninger.

Profesjonsveileder skal fungere som et støttende stillas for studiegruppens læringsprosess (Boge, et.al., 2005). Informantene erfarer at studiegrupper har store variasjoner i samarbeidsklima og kommunikasjonsmønstre. De har derfor behov for ulik type oppfølging. I funksjonsbeskrivelsene står det at profesjonsveileder skal «følge opp enkeltstudenter, samt hjelpe til når gruppen har utfordringer som studentene ikke takler på egenhånd» (oslomet, personlig kommunikasjon, 13. desember, 2024). Informant 4 opplever imidlertid et etisk dilemma hvis studentene selv ikke ber om veiledning: «(...) hvis ingen på en måte ber deg om å gjøre noe (...) oi, hva er på en måte mandatet mitt da for å gripe inn?» Et viktig prinsipp i veiledning handler om å ivareta veisøkers integritet og autonomi (Christoffersen, 1999; Mathisen & Kristiansen, 2000; Ulland, 1996). Veiledning skal foregå på veisøkers premisser, ikke veileder sine (Christoffersen, 1999, s. 39). Hvis profesjonsveileder presser på for å snakke om psykiske helseutfordringer i plenum uten at enkeltstudent eller studiegrupper selv er rede til det, kan dette innebære en misbruk av makt (Ulland, 1996). Det å gjøre seg opp personlige vurderinger i sin

veiledningspraksis handler derfor ikke bare om å observere og å tolke samarbeidsklima mellom gruppemedlemmer, og å igangsette refleksjoner på bakgrunn av disse, men også om å tolke hva som er hensiktsmessig å snakke om. Som Eide (2020, s. 76-77) skriver, skal ikke veileder ta opp temaer som kan være støtende, sårende eller uhøflige, men utvise varsomhet. Siden opplevelser alltid er et subjektivt fenomen, er det utfordrende å vite hva som er støtende i den enkelte situasjon.

Informantene har ulike erfaringer om hvor åpne studenter er om sin psykiske plage eller lidelse til studiegruppen, og/ eller profesjonsveileder. Noen opplever at studentene er åpne med gruppen sin, andre at studentene er åpne til profesjonsveileder. Andre opplever at studenter verken er åpne til studiegruppe eller til profesjonsveileder – og at de heller ikke har stor bevissthet om at de sliter psykisk. En slik variasjon av scenarioer innebærer at profesjonsveileder må ha stor evne til å utøve profesjonelt skjønn i sitt veiledningsoppdrag; at de må utøve sin gjerning med både fleksibilitet og tilpasningsdyktighet. Det finnes ikke noen generelle etiske retningslinjer for hvordan disse ulike situasjonene skal håndteres. Det å vurdere i hvor stor grad profesjonsveiledere skal «pushe på» for å fremme åpenhet i studiegrupper om psykiske helseutfordringer, er derfor et av de vanskeligste dilemmaene informantene opplever. Et eksempel på et slikt scenario er når informant 2 veileder en gråtende student på kontoret sitt. Her vil ulike veiledere foreta ulike veivalg; noen vil kanskje granske emosjonen dypere, og utforske hvordan disse påvirker studentens motivasjon og læringsmuligheter (Helleve, et.al., 2019; Tveiten, 2024). Andre vil kanskje prøve å vende samtalen over til mer kognitive, profesjonsfaglige diskusjoner (Handal & Lauvås, 2014; Skagen, 2013). Ulike veiledere vil gjøre ulike vurderinger (Mathisen & Kristiansen, 2005, s. 224-225). Dette kommer frem også i mitt datagrunnlag. Informant 2 liker å stille utfordrende spørsmål til studiegruppen, skape litt forvirring og forstyrrelser og ubehag i læringsprosesser. Informant 4 på sin side, synes slike type spørsmål vitner om et «slitsomt menneskesyn.» Slik jeg tolker det, går de inn i profesjonsveiledningen med litt ulike etiske holdninger og verdier – og derfor også veiledningspraksiser. De får dermed frem ulike profesjonsfaglige refleksjoner i sine grupper.

Et annet etisk dilemma informantene var opptatt av, var personvern hensyn. I studiene til Sagbakken og Konow-Lund (2014) og Steinnes og Longva (2024) kommer det frem at kjennskap til noen personlige, og/ eller helserelaterte forhold hos studenter kan være nyttig for veileder å ha, for å kunne gi behovsrettet veiledning. Informantene i denne studien ønsker imidlertid å vite så lite som mulig. «Det er jo sånne ting man ikke skal vite ... sånn formelt,» sier informant 1. Her ser vi at veiledere har gjort ulike etiske vurderinger i forkant av veiledningsøkten (Christoffersen, 1999; Mathisen & Kristiansen, 2005), og har ulike oppfatninger av hva slags positive (og negative) effekter slik innsyn kan føre til. Personvern hensyn og taushetsplikt er en viktig verdi i all veiledningsvirksomhet, noe som også er lovregulert (Mathisen & Kristiansen, 2005, s. 127-128). Dette medfører at profesjonsveileder ikke kan dele betroelser fra enkeltstudenter med studiegruppen. Partene har imidlertid frihet til selv å definere noen normer og regler for taushetsplikten (Tveiten, 2024, s. 57), for eksempel enes om hva som kan videreformidles til gruppen, og hva som skal forbli usagt. Også dette fordrer at profesjonsveiledere har etisk vurderingsevne: Hvilke kunnskaper er det studenter trenger å vite om hverandre for å fungere som en læringsarena? Hvilke kunnskaper trenger de for å påvirke interdependens i positiv retning? Hvilke kunnskaper trenger profesjonsveileder å ha for å hjelpe studenter til å kritisk granske faglige antagelser og begrunnelser for pedagogiske valg (Bjerkholt, 2017)? Informant 1 betegner dette som «need to know, good to know.»

Tveiten (2024) skriver at det kan være nyttig for studenter i studiegrupper å vite litt om hverandres emosjoner, og eventuelt hva som trigger utrygghet, men understreker samtidig at veiledningssamtaler skal sentrere seg om her-og-nå-situasjoner, ikke studentens traumer eller bakenforliggende årsaker. Hovedfokus skal alltid være på fag og profesjonsutvikling, ikke på terapi, og på å «fikse studenten» (Handal & Lauvås, 2014). Studien til Firing, et.al. (2013) viser også at studenter får best mulig utbytte av veiledning når veileder klarer å etablere mestringssmøter. Overgangen mellom veiledning og terapi kan imidlertid være glidende i praksis (Birkeland & Carson, 2022; Tveiten, 2024; Østmoen, et.al., 2020, s. 11). I studien til Østmoen, et.al. (2020) begynner studenter helt plutselig å fortelle profesjonsveileder om traumatiske livshendelser. I denne studien opplever informant 2 at studenter gråter på kontoret hans, og at det er en stor avstand i profesjonsveileder og student sin forståelse av formålet med

profesjonsveiledning. Siden profesjonsveiledere ikke har noen formell kompetanse i psykologi, kan de raskt få en følelse av overveldenhet og rådløshet når de oppdager at studenter sliter med psykiske plager eller lidelser. Det kan utvikles et etisk dilemma mellom å ta vare på studentens liv eller sin egen psykiske helse, som informant 4 formulerer det. Det er derfor viktig for profesjonsveiledere å ha et bevisst forhold til egen grensesetting i veiledningsrelasjonen. De må balansere behovet for nærhet og distanse, og mellom engasjement og varsomhet i veiledningssamtalen (Eide, 2020; Mathisen & Kristiansen, 2005). Ifølge den etiske fordring skal veileder alltid handle uselvisk og ha veisøkers behov i fokus, selv når det skaper ubehag eller ubeleilighet for veileder (Christoffersen, 1999, s. 39). Man kan imidlertid sette et spørsmålstegn ved hvor positiv interdependens veileder får over en sårbare studenter når de selv føler på utrygghet i sin egen rolle? Kan de i verste fall påvirke livskvaliteten til studenten på en negativ måte? For å unngå dette, blir det viktig å ha en klar rolle, - og forventningsavklaring mellom studentgruppe og profesjonsveileder i begynnelsen av veilederforholdet, noe som også blir understreket i annen forskning (Fjellanger, et.al., 2020; Landrø & Rønning, 2018; Sando, et.al., 2018).

Konklusjon og videre implikasjoner

SHoT-undersøkelsen (SHoT, 2023) og levekårsundersøkelsen (Lervåg, et.al., 2022) viser at studenter innenfor alle studieretninger sliter med psykiske plager og lidelser. De negative tendensene øker for hver undersøkelse. Det er derfor nødvendig for alle fagansatte som har veiledningsforhold med studenter, å ta stilling til egen rolleforståelse. Eksempler på slik fagpersonell er: profesjonsveiledere, fagveiledere (på bachelor, - master, - eller doktorgradsnivå), studie, - og karriereveiledere, praksisveiledere og skikkethetsveiledere. Tidligere forskning viser at veiledere innenfor alle disse områdene opplever rollen sin som utfordrende og uklar i relasjon til psykisk helseproblematikk. De må ta stilling til en mengde etiske dilemmaer i hver veiledningsøkt, som denne studien også viser til. For å ivareta studenters livskvalitet og læringsmuligheter, er vi til enhver tid avhengig av stor faglig og etisk bevissthet i veiledningspraksisen vår.

Litteratur

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning – fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk
- Birkeland, Å. & Carson, N. (2022). *Veiledning for barnehagelærere*. Cappelen Damm Akademisk
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard, E. E. (2005). *Læring gjennom veiledning – meningsskaping i grupper*. Fagbokforlaget.
- Christoffersen, S. A. (1999). *Etikk, eksistens og modernitet – innføring i Løgstrups tenking*. Tano Aschehoug
- Eide, H. & Eide, T. (2017). *Kommunikasjon i relasjoner – personorientering, samhandling og etikk*. Gyldendal
- Eide, S. B. (2020). Mellom engasjement og varsomhet – om veiledningens grenseproblematikk. I: S. B. Eide, H. H. Grelland, A. Kristiansen, H. I. Sævereid & D. G. Aasland. *Til den andres beste – en bok om veiledningens etikk*. (s. 73-95). Gyldendal
- Firing, K.; Klomsten, A. T. & Moen, F. (2013). Masterstudenters opplevelse av møte med veileder: «Det er veiledningen som gjør at en føler at en mestrer.» *Uniped*, 36(2), 81-92.
<https://doi.org/10.3402/uniped.v36i2.21515>
- Fjellanger, L. I.; Halland, A. A.; Nordlie, R. E. & Winje, A. K. (2020). Praksisnære profesjonssamtaler med studenter i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 5(1) 1-11
<https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2760>
- Handal, G. & Lauvås, P. (2006). *Forskningsveilederen*. Cappelen Akademisk forlag
- Handal, G. & Lauvås, P. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Helleve, M., Lintorp, T. & Martiniussen, L. S. (2019). *Å utvikle seg i rollen som veileder – om den emosjonelle dimensjonen ved veiledning*. Pedlex.

- Johannessen, A.; Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Landrø, K. & Rønning, W. M. (2018). Studieveiledning i høyere utdanning – en kompleks og utfordrende oppgave. *Uniped*, 41(3), 331-346 <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-03-12>
- Lervåg, M-L., Engvik, M. & Dalen, H. B. (2022). *Studenters levekår 2021 – en levekårsundersøkelse blant studenter i høyere utdanning*. (SSB- rapport 2022/ 34). Statistisk sentralbyrå. https://www.ssb.no/utdanning/hoyere-utdanning/artikler/studenters-levekar-2021.en-levekarsundersokelse-blant-studenter-i-hoyere-utdanning/_/attachment/inline/f4a4b2a5-ffc5-4d85-88db-09b7055774d1:27db3ac59750f6f3f9482c9d8aba00b09500c71b/RAPP2022-34.pdf
- Likestillings-, - og diskrimineringsloven (2018). *Lov om likestilling og forbud mot diskriminering* (LOV-2017-06-16-51). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-06-16-51>
- Løgstrup, K. E. (1956). *Den etiske fordring*. Gyldendal
- Madsen, O. J. (2018). *Generasjon prestasjon – hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget
- Mathisen, P. & Kristiansen, A. (2005). Etiske retningslinjer for profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*. S. 221.230
- Midtlyng, G. & Leseth, A. B. (2024). «Men dette vet jo du» – å forske i egen profesjon. I: M. Mangset; H. M. Ihlbæk; T. Nordberg & A. B. Leseth (red.) *Tett på profesjon, arbeid og politikk – kvalitative metodeutfordringer og verktøy for å løse dem* (s. 129-147). Cappelen Damm Akademisk
- Moustakas, C. (1994).. *Phenomenological research methods*. SAFE Publications.
- Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (2018). Bjørke, S. & Melberg, J. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Nordtømme, S. (2013). Om læringsteorier – hva kjennetegner de vanligste læringssynene, og hvordan kan de se ut i praksis? *Barnehagefolk*, 1(2013) 23-27
- Sagbakken, M. & Konow-Lund, M. T. (2014). Å bære lykten eller være følgesvenn? *Uniped*, 37(4), 32-45 <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.24521>
- Sando, O. J.; Pehrson, M. & Heldal, M. (2018). Veileders rolleforståelse i møte med studentgrupper. *Uniped*, 41(2), 120-132 <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2018-02-04>
- SHoT- undersøkelser, 2023 (studenthelse.no). <https://studenthelse.no/>
- Skagen, K. (2013). I veiledningens landskap – innføring i veiledning og rådgivning. Cappelen Damm Akademisk
- Skau, G. M. (2012). Personlig kompetanse – en dobbel utfordring i veiledning. I: A. K. Ulvestad & F. U. Kärki (2012). *Flerstemt veiledning*, 53-70. Gyldendal Akademisk
- Sletten, B. O. & Juritsen, L. (2022). Profesjonsveilederens rolle i møte med studenten – en «sokratisk klegg» I: A. R. Moxnes; T. Wilhelmsen; S. Øverås; M. O. Santana & T. K. Aslanian (red) *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (146-160). Universitetsforlaget
- Steinnes, G. S. & Longva, K. P. (2024). Praksisrettledning i møte med sårbare studenter. *Norsk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 9(1), 1-14 <https://doi.org/10.15845/ntvp.v9i1.3969>
- Tholin, K. R. (2022). Barnehagelærer og pedagogisk leder – verdibasert ledelse av barna, innholdet og personalet. Fagbokforlaget
- Tveiten, S. (2013). *Veiledning – mer enn ord ...* Fagbokforlaget
- Ulland, D. (1996). Veiledning og etikk – noen perspektiver på veiledningsrelasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 80(1), 14-20

- Vaksdal, T & Røkke, C. M. (2012). «Hold min hånd, men slipp den i tide.» *Studenter og hjelpeapparatets erfaringer, om utfordringer psykiske lidelser medfører i studiehverdagen*. [Mastergradsavhandling] Universitetet i Agder
- 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>