KAPITTEL 1

Kunnskapsgrunnlag i veiledning

Anna Rigmor Moxnes Universitetet i Sørøst-Norge
Eva Bjerkholt Universitetet i Sørøst-Norge
Tine Dahlskås Krogen Universitetet i Sørøst-Norge
Lars Opdal Universitetet i Sørøst-Norge

Introduksjon

I denne antologien knyttes veiledning til dialogisk virksomhet rettet mot individuelle og kollektive utviklings- og læringsprosesser i den hensikt å bidra til økt kvalitet i pedagogisk virksomhet. Antologiens tyngdepunkt når det gjelder veiledning er profesjonsveiledning. Hensikten med en antologi der kunnskapsgrunnlaget i veiledning belyses gjennom ulike forskningsstudier, er å bidra med mer kunnskap til en pågående diskusjon. Diskusjonen vi ønsker å bidra til omhandler kunnskapsgrunnlaget i veiledning, og pågår gjennom hvordan veiledning presenteres i offentlige dokumenter (for eksempel NOU-er og meldinger til Stortinget), hvordan det skrives fram i faglige og profesjonsrettede populærvitenskapelige og vitenskapelige tekster, og hvordan det forstås som begrep i ulike fagmiljøer.

Jamfør Grimen (2008) forvalter profesjoner ulike kunnskapsgrunnlag. For lærerprofesjonen dreier det seg om vitenskapelig kunnskap, ulike kunnskapsformer som avanserte ferdigheter, praktiske erfaringer og grunnleggende etiske verdier. Flere forskere har pekt på behovet for økt forskningsbasert kunnskap om veiledning som fenomen og praktisk virksomhet (Bjerkholt, 2017; Søndenå, 2007, 2009; Søndenå & Gradovski, 2017; Ulla & Larsen, 2021). Ulla og Larsen (2021, s. 299) skriver at det haster å utvide veiledningens vitenskapsteoretiske og filosofiske grunnlag, for å

Sitering: Moxnes, A. R., Bjerkholt, E., Krogen, T. D. & Opdal, L. (2025). Kunnskapsgrunnlag i veiledning. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (Kap. 1, s. 9–24). Cappelen Damm Akademisk.
https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch1
Lisense: CC BY 4.0

unngå å redusere veiledning til «teknikker rettet mot enkeltindivider og mot instrumentelle veiledningsmetoder». Når veiledning ender opp som instrumentelle oppskrifter og teknikker, forsvinner forståelsen for den forskningsbaserte kunnskapen som bidro til at veiledningsfeltet beveget seg fra å være en praktisk virksomhet til også å bli et teoretisk og forskningsbasert kunnskapsfelt (Bjerkholt, 2017). Vi ønsker å utfordre etablerte forståelser av kunnskap om veiledning. I denne antologien ansees og anerkjennes spenninger, motsetninger og perspektivmangfold som viktige drivkrefter for å utvikle veiledningsfeltet videre.

I kritikken mot instrumentalistiske modeller er kritisk refleksjon et ideal (Lafton et al., 2022; Moxnes, 2016, 2019; Søndenå, 2002, 2004, 2007; Søndenå & Sundli, 2004). Det er sentralt å rette søkelys mot ontologiske og epistemologiske perspektiver og dermed kunnskapsgrunnlaget for, og utøvelsen av, veiledning som praktisk og teoretisk felt. En dreining fra instrumentelle tilnærminger til kritisk refleksjon innebærer å bli oppmerksom på hvordan syn på viten og verdier er koblet sammen med syn på verden (refleksjonsbegrepet omtales senere). En forutsetning for at veiledningsfeltet videreutvikles som fagområde vil være å undersøke veiledningspraksiser som et samspill mellom ulike vitenskapsområder og kunnskapsformer. Ved å trekke veksler på filosofiske perspektiver blir veiledningsfeltet noe å se med, noe som kan bidra til å fjerne normative og konsensus-perspektiver (Kvernbekk, 2011) og føre til overskridende individuelle og kollektive læringsprosesser.

Kapitlene i antologien løfter fram et mangfold av forskningstilnærminger, vitenskapelige innganger og etiske perspektiver. Disse er knyttet til utvikling av veiledningspraksiser gjennom videreutvikling av veilederutdanninger, veiledning som bidrar til kollektive prosesser og ulike veiledningspraksiser i barnehage og skole. I det som følger undersøker vi først begrepet kunnskapsgrunnlag i veiledning ved å skrive fram hovedbegrepene for denne antologien: kunnskapsgrunnlag, veiledningspraksis, veilederutdanning og kollektive prosesser. Vi analyserer også hvordan de ulike kapitlene bidrar til mangfold av forståelser knyttes til de aktuelle begrepene. Videre presenterer vi noen historiske innganger til hva veiledning tradisjonelt har vært og hva slags kunnskap veiledningstradisjonene som preger norsk veilederutdanning er konsentrert om, samt hvilke forståelser av veiledningsbegrepet som ligger til grunn i denne antologien. Denne introduksjonen gir også en presentasjon av hvordan de ulike bidragsyterne har anvendt teoretisk dybdekunnskap innen veiledningsfaglige tematikker.

Hva innebærer begrepet *kunnskapsgrunnlag*?

Begrepet kunnskapsgrunnlag kan utdypes på ulike måter. Ottesen viser til at kunnskapsgrunnlaget ikke bør være retningslinjer eller noe man forventes å leve opp til, men «en måte å forholde seg profesjonelt til praksis på» (Ottesen, 2016, s.74). Kunnskap kan bli en ressurs for profesjonelt skjønn som kan føre til handling og ikke en oppskrift, og dette innebærer at kunnskapsgrunnlaget må forankres i pedagogikk. Videre viser Ottesen (2016, s. 77) til Osberg og Biesta (2010) og skriver at kunnskapsgrunnlaget må være dynamisk, dialogisk og «synliggjøre alternativer som kompliserer, uroer, og krever begrunnede valg som gjøres til gjenstand for kollektiv kritisk vurdering». Denne uroen følger med oss inn i spørsmål om hvilke epistemologier som preger kunnskapsgrunnlaget i veiledning. Hvilke spørsmål er det vi søker kunnskap om? Ulla og Larsen (2021, s. 304) understreker at å kunne noe ikke er det samme som å vite noe, og at å vite noe «heller ikke er det samme som *å kunne si noe om det vi vet*» (kursiv i original). Epistemologi og kunnskapsgrunnlaget blir dermed også omfattet av den kunnskapen vi ikke har artikulert, eller kan artikulere (se kapittel 12). I veiledning knyttes kunnskapsgrunnlaget til å undersøke og studere ulike fenomen. Antologien omhandler kunnskapsgrunnlaget til veiledningsfeltet, men det berører også kunnskapsfeltet til de ulike lærerprofesjonene. Dermed blir profesjonskunnskapen aktuell både som innhold i veiledning og for forståelser av sammenhenger mellom praktisk og teoretisk kunnskap (Grimen, 2008).

Refleksjon har siden 1980-tallet vært et nøkkelbegrep i det pedagogiske veiledningsfeltet. Dette kan forklares med et paradigme innen veiledningsfeltet (Sundli, 2001): handlings- og refleksjonsstrategien (Lauvås & Handal, 2014), der refleksjon er veiledningens hovedhensikt. Søndenå og Sundli (2004) utfordret forståelsen av refleksjon ved å hevde at refleksjon gjerne ender opp som speiling og kloning av veileders praksis. Søndenå (2002, 2004) har vist hvordan både høyere utdanning og veiledningsfeltet trenger noe mer enn bare refleksjon. Hun kritiserer at refleksjon gjerne ender opp som former for dyptenkning over handlinger og etterlyser en «kraftfull refleksjon» (Søndenå, 2002) overskridende refleksjon som kan framkalle noe nytt, gi nye forståelser og samtidig gi innsikt i verdien av å reflektere. Videre hevder Moxnes (2016, s. 10) at refleksjon som begrep gjerne framstilles som lettvint og selvforklarende. Moxnes (2019) foreslår en dreining i ontologi og epistemologi for å undersøke andre innganger,

som refraksjon og diffraksjon (se kapittel 4). Lafton et al. (2022) viderefører dette og diskuterer ulike innganger til refleksjon i lys av Arendts spørsmål: *Hva må aldri skje igjen?* Lafton et al. (2022, s. 232) understreker ansvaret profesjonsutøvere og utdannere har for å muliggjøre refleksjon i form av motstand i diskusjoner om profesjonens innhold: «Refleksjon må forankres i et annet og mer abstrakt tankegods. Det dreier seg om et filosofisk nivå hvor forskjellige grunnlagstenkninger kan prøves ut på hverandre. Utfordringene oppstår når grunnlagstenkningen ikke tydeliggjøres» (Lafton et al., 2022, s. 232). Kunnskapsgrunnlag blir her knyttet til ontologiske og epistemologiske forståelser. Betydningen av både bevissthet om og betydningen av å tydeliggjøre hvilke teoretiske og filosofiske forståelsesrammer tenkningen og refleksjonen i veiledningen finner sted i lys av.

Så langt har kunnskapsgrunnlag i veiledning blitt skrevet fram til å omhandle ulike vitenskapsområder og lærernes profesjonskunnskap. Veiledningsforskere som Bjerkholt (2017), Skagen (2021), Søndenå (2009), Ulla og Larsen (2021) og Wang og Odell (2002) har tydeliggjort behovet for mer kritisk tenkning og teori, samt filosofiske perspektiver i veiledningsfeltet. Med andre ord, det er behov for utvidelser av det tradisjonelle kunnskapsgrunnlaget.

For ytterligere å rette oppmerksomheten mot kunnskapsgrunnlag, som denne boka bidrar til, diskuteres kroppslig situert kunnskap (se kapittel 3 og 4), opplevelser av kunnskap om veiledning undersøkes (se kapittel 2, 5, 9 og 10), og nye, eller andre måter å anvende kunnskap om veiledning på prøves ut (se kapittel 4, 6, 7, 8, 9, 10 og 11).

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning

Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning er antologiens tittel. Forståelsen av hva veiledningspraksis inneholder og innebærer er under stadig diskusjon (Bjerkholt, 2017; Larsen & Ulla, 2021; Lauvås & Handal, 2014; Skagen, 2011, 2021). Veiledning som ønsket praksis, er fundamentert i styringsdokumenter som rammer inn profesjonsutdanninger og profesjonsfeltet.

Kapitlene i antologien bidrar med kunnskap og ulike tematikker knyttet til veiledningspraksis (se kapittel 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9 og 11). I de ulike kapitlene kan veiledningspraksis forstås både som pågående praksis, men også som praksis som er i endring og utvikling. Veiledningspraksis knyttes også til ulike akademiske prosesser (se kapittel 2, 3, 4, 5, 7, 8, 9, 11 og 12).

Veilederutdanning organiseres ulikt i ulike land, og det har igjen utviklet ulike former for læring og kunnskap om veiledning (Olsen et al., 2020). Ifølge de nasjonale rammene for veiledning av nyutdannede lærere (Utdanningsdirektoratet, 2018) er en kvalifisert veileder en person som har formell veilederutdanning. Rammene for veilederutdanningene omhandler ulike kunnskapsområder som etiske, ontologiske og epistemologiske tilnærminger og perspektiver. Veilederutdanningene tilbys som videreutdanning og krever ofte praksis fra profesjonsfeltet. Arbeidsformene i veilederutdanningene i Norge kjennetegnes ved at de har høyt akademisk nivå, som oftest masternivå, og vektlegger både teoretiske studier av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag og praktiske øvelser i å benytte forsknings- og erfaringsbasert kunnskap i veiledning. Utdanningene, da spesielt utdanninger ut over de grunnleggende generiske kunnskapene som ofte utgjør de første 15 studiepoengene innen veilederutdanningene (Utdanningsdirektoratet, 2019), omfatter også strategier for utvikling av lærende fellesskap (Hansen et al., 2025; Kvam et al., 2024; Worum, 2014; Worum & Bjørndal, 2018).

Det viktigste med utdanningene er å utdanne nye veiledere, men også å skape engasjement og glød for veiledning (Vala et al., 2022, s. 173). Vala et al. (2022) retter oppmerksomhet mot viktigheten av å undersøke ulike spenninger, sammenhenger og faglige motsetninger i kunnskapsgrunnlaget i utdanningen. Dette fordi ulike forståelser av kunnskapsgrunnlag kan gi studentene dypere innsikt i ulike perspektiver og på hva veiledning også kan være. I denne antologien rettes oppmerksomheten på utdanning av veiledere i kapittel 2, 6, 7 og 8. Kapittel 9 bidrar med kunnskap om metoder for implementering av veiledning som alle er aktuelt i veilederutdanningene og i kapittel 12 diskuteres teoriens plass i veiledning. Også de øvrige kapitlene bidrar med ulike kunnskapsgrunnlag og analyser av veiledning og praksiser som er relevante i utdanning av veiledere. Kapittel 3 og 5 handler om hvordan ph.d.-studenter opplever veiledning, og kapittel 4, 7 og 8 om veiledning i ulike lærerutdanninger. Kapittel 10 og 11 handler om henholdsvis veiledning av nyutdannede lærere og veiledning i profesjonelle fellesskap i skolen, og som igjen kan bidra til dypere forståelser hos de som velger å studere veiledning.

Ifølge Roberts (2000) er kjennetegn på veiledning blant annet at det foregår individuelle og kollektive lærings og refleksjonsprosesser. I denne antologien retter kapittel 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 11 et spesielt søkelys på kollektive prosesser. Kollektive prosesser kan forstås som prosesser knyttet til profesjonell utvikling i fellesskap, med mål om utvikling og endring (Bjerkholt, 2017; Wenger, 2004).

Historiske innganger til veiledning

For å synliggjøre hvordan kunnskapsgrunnlaget i veiledning har vært i endring, vil vi i det som følger presentere noen historiske innganger til veiledningsfeltet. Skagen karakteriserer veiledningens landskap som et stort og uoversiktlig felt (2004, s. 11). Bjerkholt (2017) viser til denne karakteristikken i boka *Profesjonsveiledning* ved å legge opp en tidslinje i undertittelen: «Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt.» Veiledning er etablert som utøvelse av en kompetanse som bygger på praktiske erfaringer, etiske overveielser, teoretiske funderinger, strategier og modeller, samt forskningsbasert kunnskap. Smith og Ulvik (2018) peker på at veiledning har klare likhetstrekk med karakteristiske trekk ved profesjoner og foreslår at veiledning «bør få status som en profesjon, og på samme måte bør det settes krav til dem som driver med veiledning» (2018, s. 217).

Historisk sett sporer Skagen veiledningstradisjoner til ca. 500 år før Kristus, en filosofisk tilnærming i antikken preget av sjelesorg og presters veiledning i oldtiden. Veiledning kan, allerede fra den tiden, knyttes til læring av ulike håndverk. Fra 1700-tallet vokste det fram et formelt utdanningssystem, med terapitradisjoner og veiledning for å støtte læring eksempelvis innenfor pedagogikk, utdanning og filosofiske samtaler. Pedagogisk veiledning slik vi kjenner den i dag har elementer fra ulike kulturelle praksiser.

Systematisk utvikling av pedagogisk veiledning som teoretisk- og forskningsbasert felt kan tidfestes til USA på 1960-tallet (Pajak, 2000). Pajak (2000) skisserer ulike tilnærminger til veiledning som henter inspirasjon fra sjelesorg, forkynning, mesterlære, filosofiske samtaler og veiledning som vektlegger utvikling og læring. Veiledningsfeltet er også preget av tidsånden, politiske og pedagogiske trender (Bjerkholt, 2017). I Norge kan veiledning i lærerutdanning spores til 1950- og 1960-tallet. Veiledning var på den tiden basert på åndsvitenskapelig tilnærming inspirert av den franske filosofen Jean-Jacques Rousseau (1712–1778). Følger vi tradisjonen tilbake til Rousseau, ser vi at i Tyskland utviklet Johan H. Pestalozzi (1746–1827) en tilnærming til pedagogikk og politikk som har tydelige røtter til Rousseau og som innebar å styrke folket slik at de kunne hjelpe seg selv. Denne tesen videreutviklet den tyske pedagogen Friedrich W. A. Fröbel (1782–1852) til det som etter hvert ble kjent som vekstpedagogikk, en pedagogisk tilnærming som preget utviklingen av barnehageområdet i Norge (Balke, 1976).

Den første læreboka på norsk som omhandlet pedagogisk veiledning ble skrevet av Torgeir Bue og ble utgitt i 1973. Den var preget av tidstypiske trender innen pedagogikken som humanistiske ideer basert på Carl Rogers

og konfluent pedagogikk som vektla symmetri mellom deltakerne i veiledning. Bue var videre opptatt av det følelsesmessige klimaet og relasjonen mellom veileder og den eller de som fikk veiledning. Fra denne humanistiske tilnærmingen, som også inneholdt klare trekk fra mesterlæretradisjonen innen håndverksfagene, skjedde det et paradigmeskifte på 1980-tallet med en klar dreining mot en kognitivt inspirert *teacher thinking*-tradisjon (Bjerkholt, 2017; Pajak, 2000).

I Skandinavia ble Gunnar Handal og Per Lauvås talspersoner for denne tradisjonen innen veiledning i lærerutdanning og lærerprofesjonen med boka *På egne vilkår* (Handal & Lauvås, 1983). Deres veiledningsstrategi, *handlings- og refleksjonsstrategi*, var opptatt av at veiledningen skulle bidra til utvikling og refleksjon slik at den/de som fikk veiledning skulle reflektere over sine egne verdier, erfaringer og kunnskaper slik at de kunne ta reflekterte avgjørelser basert på egne vurderinger og utøve en reflektert profesjonsutøvelse. Denne strategien ble etter kort tid toneangivende blant annet ved utstrakt kursing av personalet i lærerutdanningene, departementale satsinger på kurs i veiledning for ledere i barnehage og skole (Lauvås & Handal, 1990), samt som kunnskapsgrunnlag for utvikling av *Rammeplan for pedagogisk veiledning* (Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet, 1991). Handlings- og refleksjonsstrategien har vært det dominerende kunnskapsparadigmet innen veiledningsfeltet i Skandinavia i mer enn tretti år (Skagen, 2011; Sundli, 2001; Søndenå & Bjerkholt, 2025). Det innebærer at andre tilnærminger til veiledning fikk lite oppmerksomhet. Flere forskere innen veiledningsfeltet (Bjerkholt, 2017; Eriksen & Søndenå, 2023; Skagen, 2000, 2021; Worum, 2014) har advart mot den dominansen handlings- og refleksjonsstrategien har hatt innen veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag og etterlyst andre tilnærminger til veiledning og andre diskurser om veiledningsfeltets ontologiske, epistemologiske og aksiologiske kunnskapsfelt (Hansen & Worum, 2025; Søndenå & Bjerkholt, 2025; Ulla & Larsen, 2021).

Veiledning som begrep i denne antologien

Fortsatt oppfattes veiledning som en individorientert virksomhet i mange profesjoner og på folkemunne. Det individorienterte fokuset har til hensikt å hjelpe den som får veiledning til å bli mer reflektert og kyndig i egen profesjonsutøvelse. En slik forståelse av veiledning avgrenser veiledning til kun å handle om den enkeltes individuelle profesjonsutvikling. Det faglige veiledningsbegrepet er utvidet til å romme veiledning som foregår i grupper, rettet mot enkeltpersoner i gruppa, hele gruppa eller gruppeprosesser,

endringsprosesser. Dette er andre former for kollektiv veiledning, noe som utdypes i flere av kapitlene i denne antologien (se kapittel 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10 og 11). Bjerkholt (2017) viser hvordan veiledning kan være mer eller mindre formalisert. Akkurat hvor grensa går for om det kan kalles veiledning eller ei, defineres ut fra karakteristiske trekk ved veiledning. Samtalene må med andre ord ha noen veiledningslignende kvaliteter. Jakten på disse kvalitetene aktualiserer kunnskapsgrunnlag i veiledningsfeltet, fordi kunnskapsgrunnlag er sentralt i utøvelsen av veiledning enten det foregår som formaliserte, planlagte, skjermede samtaler eller mindre formalisert som del av annen profesjonsutøvelse. Det innebærer at veiledningens kunnskapsgrunnlag knyttes til både saksområdet veiledningen omhandler og kunnskapsgrunnlaget i profesjonen. Bjerkholt (2017) skriver fram en definisjon på profesjonsveiledning som er aktuell i denne sammenhengen. Definisjonen bygger på et sosiokulturelt og dialogisk epistemologisk utgangspunkt og inspirert av blant annet Bjørndal (2009), Skagen (2000) og Gjems (1995) sine definisjoner.

> Veiledning er en dialogisk virksomhet som foregår i en historisk, kulturell og institusjonell sammenheng. Denne sammenhengen veves inn i, og konstituerer veiledningens form og innhold. Veiledning kan foregå som uformelle eller mer formalisert virksomhet. Virksomheten er målrettet, prosessuell og relasjonell, og hensikten er å fremme utvikling og læring. (Bjerkholt, 2017, s. 88)

Bjerkholt spesifiserer i definisjonen at når det dreier seg om profesjonsveiledning (profesjonsfaglig veiledning), er det profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag veiledningen handler om, uavhengig av om veiledningen foregår som formaliserte veiledningssamtaler eller mer spontane lærende dialoger. Profesjonsveiledning kan dermed foregå som en-til-en-veiledning, gruppeveiledning eller kollektiv veiledning der en eller flere av deltakerne får veiledning. Flere av kapitlene i denne antologien har valgt å aktualisere Bjerkholts (2017) definisjon av profesjonsveiledning.

Hvordan utspilles ulike kunnskapsgrunnlag gjennom denne boka?

Kunnskapsgrunnlag i veiledning har blitt diskutert gjennomgående i dette kapittelet og belyst gjennom de tre tematikkene veiledningspraksis, veilederutdanning og kollektive prosesser. Her følger en kort introduksjon til hvert av de ulike bidragene i denne antologien.

Kapittel 1: «Kunnskapsgrunnlag i veiledning» av Anna R. Moxnes, Eva Bjerkholt, Tine Dahlskås Krogen og Lars Opdal.

Dette er bokas introduksjonskapittel der kjernebegrepene pakkes ut og introduseres og veiledning diskuteres i en historisk og nåtidig kontekst.

Kapittel 2: «Mellom anerkjennelse og det kritiske – diskurser i veilederutdanningen» av Anna R. Moxnes, Heidi Østland Vala og Liv Torunn Eik.

I dette kapittelet undersøker forfatterne hvordan studenter som utdanner seg til å bli praksislærere for barnehagelærerstudenter beskriver sine faglige forståelser av veiledning i skriftlige eksamenstekster. Følgende problemstillinger belyses og diskuteres: Hvilke dominante diskurser om kunnskapsgrunnlag i veiledning kan identifiseres i veiledningsstudenters eksamenstekster? Og hvordan kan kunnskap om dominante diskurser bidra til diskusjon om kunnskapsgrunnlag i veilederutdanningen? Tekstene ble analysert for å avdekke det som her, inspirert av Foucault, betegnes som dominante diskurser i veilederutdanningen. De to dominante diskursene som framgår av analysen, er anerkjennelse og det kritiske. For å undersøke disse diskursene ytterligere, analyseres sentral pensumlitteratur og aktuelle styringsdokumenter. Videre diskuteres hvordan begrepene kan skape forståelser for utøvelse av veiledning. Avslutningsvis drøfter forfatterne hvordan nyanser og spenninger kan bidra til videreutvikling av grunnlagstenkning i veiledningsutdanningene.

Kapittel 3: «Kroppslig profesjonskunnskap i ph.d.-veiledning» av Trine Ørbæk og Eva Bjerkholt.

I dette kapittelet belyser forfatterne hvilken betydning kunnskap om ph.d.-studentenes kroppslige og emosjonelle erfaringer i veiledningssituasjoner kan ha for å utvikle kunnskap om ph.d.-veilederes kroppslige profesjonskompetanse, samt hvilken betydning disse erfaringene har for ph.d.-studenters progresjon i avhandlingsarbeidet. Kunnskapsgrunnlaget som undersøkes er ph.d.-veiledning, kroppslig læring og ph.d.-studenters profesjonskunnskap. Datamaterialet som anvendes er samlet fra ulike faser av en ph.d. studentens prosjektperioder, og omhandler studentens refleksjoner etter veiledning, og et mikrofenomenologisk intervju. Med bakgrunn i et fenomenologisk perspektiv har forfatterne stilt følgende spørsmål: Hvilke kroppslige og emosjonelle erfaringer fra en veiledningssituasjon reflekterer en ph.d.-student over, og hvilken betydning kan

kunnskap om disse erfaringene ha for utviklingen av ph.d.-veilederes kroppslige profesjonskompetanse?

Kapittel 4: «Å 'få øye på seg selv' i fellesskapet – diffraktive lesninger av erfaringer med video som veiledningsgrunnlag» av Tove Lafton.

I dette kapittelet undersøker forfatteren hvordan refleksjon kan ta form når videoer av studenters praksis brukes som veiledningsgrunnlag. Kapittelet innledes med en redegjørelse for Barads materiell-diskursive perspektiver, med særlig vekt på diffraksjon og diffraktive lesninger. Videre i kapittelet tas de materiell-diskursive perspektivene i bruk for å undersøke hvordan video som veiledningsgrunnlag kan styrke studenters profesjonsutvikling. Forfatteren har hatt fokusgruppe-samtaler med studenter og deres praksisveiledere. Studenter og praksislæreres fortellinger om hvordan video som veiledningsgrunnlag synliggjør materielle sider ved praksisen, er transkribert og utgjør empirien. Kunnskapsgrunnlaget som her utvikles kan få betydning for hvordan vi forstår og konstruerer innholdet i veiledning.

Kapittel 5: «Du og jeg og vi to – læring og fellesskap i et ph.d.-forløp» av Tine Dahlskås Krogen og Anne Holm-Nordhagen.

Kapittelet handler om deltakelse i kollektiv akademisk veiledning i en ph.d.-kontekst. Målet med kapittelet er å tilføre kunnskap fra et deltakerperspektiv til diskusjonen om muligheter og begrensninger ved kollektive veiledningsformer. Forskningsspørsmålet som forfatterne tar utgangspunkt i, er: Hvilke muligheter for fellesskap og læring, ligger i veiledning og samarbeid på tvers av faglig tilknytning? Datainnhentingen er inspirert av autoetnografi, som i denne sammenhengen innebærer å skrive fram både introspektive og kulturelle faktorer i egen læreprosess Empirien er hentet fra individuelle og samskapte refleksjonsnotater og logger. I kapittelet setter forfatterne veiledning på dagsorden, gjennom hva veiledning er i de to studentenes prosjekter, og hvordan det virker inn i deres ph.d.-prosesser. I kapittelet utfordrer forfatterne narrativet om at ph.d.-studier er en ensom prosess.

Kapittel 6: «Temaveiledning i gruppe – en arbeidsform der hele gruppen er veisøkere» av Eva Augestad Wikstøl.

Her er omdreiningspunktet en arbeidsform i veiledning forfatteren beskriver som temaveiledning. Temaveiledning ble utviklet av Wikstøl

i konteksten veiledning av nyutdannede lærere og er forankret i konfluent pedagogikk samt dialog- og verdibasert forståelse av veiledning. Kunnskapsgrunnlaget som her er anvendt omhandler å undersøke en faglig forståelsesramme for temaveiledning og å bidra til forskningsbasert kunnskap om hvordan temaveiledning blir erfart, forstått og vurdert. Gruppeveiledning i pedagogisk sammenheng er ofte strukturert som individuell veiledning i gruppe, der en deltaker har rollen som veisøker og resten av gruppa bidrar på ulike måter. Det empiriske grunnlaget for kapittelet er kvalitative data innhentet fra veiledningsstudenter, veiledere for nyutdannede lærere og faglærere i pedagogikk. Analysen har en fenomenologisk tilnærming Den overordnede problemstillingen for kapittelet: Hvordan blir temaveiledning erfart, vurdert og forstått?

Kapittel 7: «Gruppeveiledning som ressurs i praksissamarbeidet» av Berit O. Sletten og Lise Juritsen.

I dette kapittelet undersøker forfatterne hvordan barnehagelærerstudenter og praksislærere opplever gruppeveiledning (problemrettet veiledning i gruppe jf. Lauvås et al., 2016). Videre undersøkes hvorvidt gruppeveiledning kan være en ressurs i praksissamarbeidet mellom praksisbarnehagen og utdanningsinstitusjonen. Problemstillingen som belyses er: Hva forteller praksislærere og studenter om å delta i gruppeveiledning i praksismøter, og på hvilken måte kan deres innspill om gruppeveiledning være viktige bidrag til samarbeidet om praksismøter? Kapittelets empiri er innhentet via nettskjema. I tillegg ble det gjort opptak av de tre gruppeveiledningene. Her framhever Sletten og Juritsen at veiledning i møter mellom studenter i praksis, studentenes praksisveiledere og faglærer fra universitetet, kan ha potensial som «et tredje rom» der studentenes refleksjonsprosesser og erfaringsbasert kunnskap og forskningsbasert kunnskap møtes.

Kapittel 8: «En forsiktig tilnærming til å være lærer: Digital observasjonspraksis i grunnskolelærerutdanningen» av Lene Joensen Kjær og Catharine E. Strimas.

Forfatterne berører kunnskapsgrunnlaget i veiledning gjennom teoretiske og forskningsbaserte perspektiver fra veiledning av nyutdannede lærere, digital observasjonspraksis og *peer-group mentoring*. Kapittelet handler om et utvidet undervisningsopplegg der førsteårsstudenter i grunnskolelærerutdanningen tar del i kollektive veiledningsprosesser før de skal ut i første praksisperiode i skolen. Hensikten med undervisningsopplegget

er å gi studentene et innblikk i skolehverdagen før de selv skal kjenne det på kroppen. Som et ledd i læringsaktivitetene blir refleksjon over pedagogiske handlingsvalg modellert for studentene. I modelleringen blir teoretisk kunnskap i møte med praksis belyst, og ulike perspektiver blir synliggjort for studentene og kobles til deres observasjoner og refleksjoner. I samarbeid mellom praksisfelt og universitet kan broer bygges mellom de to kunnskapsformene, og bidra til en opplevelse av sammenheng.

Kapittel 9: «NyTi – en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere» av Dag Husebø, Inger Benny Espedal Tungland og Runar Vathne.

I dette kapittelet undersøker og diskuterer forfatterne betydningen av veiledning av nytilsatte i universitetssektoren og deres erfaringer med å inngå i kollegalæringsordningen (NyTi) som ble etablert allerede tilbake til 2012 ved Universitetet i Stavanger. NyTi er en veiledningsordning for og med nytilsatte universitetslærere, og handler om å styrke nye kollegaers betingelser for å undervise i ulike utdanninger, slik at studentene lærer det de skal lære. I kapittelet er kunnskapsgrunnlaget som undersøkes bygget opp rundt profesjonskvalifisering og veiledning som virkemiddel inn i slike prosesser. En digital undersøkelse der deltakere i NyTi gir tilbakemeldinger på egen læring i ordningen, og lydopptak hvor 12 veiledere i NyTi oppsummerer sitt veiledningsarbeid 2022–2023, er datagrunnlaget for analysen. To funn som løftes fram, er at nye universitetslærer opplever profesjonell usikkerhet og ensomhet. I tillegg vektlegges gjensidig læring og profesjonskvalifisering som resultat av møtet mellom nye og erfarne kollegaer.

Kapittel 10: «Nyutdannede læreres møte med skolens profesjonsfellesskap – positivt og inkluderende eller skremmende og ekskluderende?» av Janne Madsen og Eva Bjerkholt.

Høsten 2022 avsluttet det første kullet sin femårige grunnskolelærerutdanning med integrert master Vi har i forskningsprosjektet STEP utforsket muligheter og utfordringer som de nyutdannede kan møte når de forventes å delta aktivt i profesjonsfellesskapet. I kapittelet undersøker vi hvordan skolene inkluderer de nyutdannede i sine profesjonelle fellesskap. Dataene er basert på transkriberte opptak fra samtaler i forskningssirkler hvor avgangsstudenter og nyutdannede fra denne utdanningen, veiledere for nyutdannede og rektorer deltar. Vi fant at det kunne være vanskelig for

de nyutdannede å være aktive i profesjonelle fellesskaper på skolene. En forutsetning ser ut til å være at de profesjonelle fellesskapene legger til rette for gjensidig læring og inkludering av de nyutdannede lærerne og deres kompetanse. De nyutdannede er ofte usikre på hvordan de kan forholde seg til situasjonen og hva som forventes av dem og trenger støtte i denne prosessen.

Kapittel 11: «Hva står på spill? Om veiledning i lokal skoleutvikling» av Anne Liv Kaarstad Lie.

Her er kollektive prosesser i form av veiledning av ledere i oppvekstfeltet satt på dagsorden og utgangspunkt for forfatterens refleksjoner over egen veilederrolle. Videre er det grunnlagstenkning innen Batesons teorier og systemteoretisk veiledning som danner rammen for kunnskapsgrunnlaget i kapittelet. Forfatteren anvender autoetnografi og følger egen veiledningsrolle i et partnerskap med åtte skoleeiere. Partnerskap er basert på likeverdighet, og her bruker Kaarstad Lie egne notater og logger som datagrunnlag i studien. Dataene er innhentet over en periode på åtte måneder. Materialet anvendes for å belyse følgende forskningsspørsmål: Hvilke meningskategorier hjelper til med å bevege samarbeidet mot felles forståelse? Hvilken betydning har profesjonsspråket og kontekster? Ved å utforske autoetnografi som forskningsmetode analyserer forskeren dataene i sceniske beskrivelser. Lytting i veilederrollen blir et viktig moment for å få fram kollektive meningskategorier for kunnskapsutvikling.

Kapittel 12: «Teori og fagbegrepers posisjon i profesjonsfaglig veiledning» av Anna R. Moxnes og Tove Lafton.

I dette kapittelet setter forfatterne søkelys på teori og fagbegrepers betydning i profesjonsveiledning. De undersøker hvordan teori presenteres i faglitteratur om veiledning, og hvordan teori kan påvirke hva som skjer i veiledning. Det er forfatternes nysgjerrighet rundt hva som skjer når teori og fagbegreper blir perspektiv i veiledning som driver kapittelet. Intervjuer med tre veilederutdannere og tre barnehagelærere bidrar til å utvide hva teori kan være og hvordan teori virker inn i veiledning. Intervjuene analyseres ved hjelp av Haraways monsterløfte og filosofi om *string figuring*. I analysene leses uttalelsene som artikulasjoner inn i en utforsking av hvordan teori, profesjonalitet, fagbegreper og barnehagepraksis kobler seg til hverandre i veiledningssamtalens kunnskapsutvikling.

Forfatterbiografier

Anna Rigmor Moxnes (ph.d.) er førsteamanuensis ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i videreutdanning i veiledning, master i pedagogikk og barnehagelærerutdanningen. Hennes forskningsinteresser er veiledning, høyere utdanning og barnehagepedagogikk. Moxnes har tidligere redigert en antologi om å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning.

Eva Bjerkholt er professor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er lærerutdanning, overgang fra utdanning til yrke og profesjonsveiledning. Hun leder det nasjonale «Nettverket for veiledning av nyutdannede lærere», det nordiske tverrsektorielle nettverket for oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere «NTI: Nordic Teacher Induction» og i er ledelsen for det europeiske nettverket «TIME: Teacher Induction and Mentoring in Europe». Bjerkholdt er også forskningsleder for «STEP: Partnership on Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher», finansiert av Norges forskningsråd 2021–2025.

Tine Dahlskås Krogen er stipendiat i forskningsgruppen for veiledning i profesjon og utdanning ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun forsker på veiledning, blant annet i samarbeidet mellom praksisfelt og lærerutdanning. Hun underviser i videreutdanning i veiledning og ved flere bachelor-og masteremner.

Lars Opdal er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Han underviser på videreutdanning i veiledning og i grunnskolelærerutdanning for 5.–10. trinn. Forskningsinteresser er veiledning, skikkethetsvurdering og studentaktive læringsformer.

Referanser

Balke, E. (1976). *Barnehagen – innføring i praktisk førskolepedagogikk* (1976). Cappelen Forlag.

Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.

Bjørndal, C. R. P. (2009). *Bak veiledningens dør – symmetri og asymmetri i veiledningssamtaler: Del 1–3 og del 4–6* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Tromsø.

Bue, T. (1973). *Pedagogisk veiledning*. Forsøksrådet for skoleverket i samarbeid med NKS-forlaget.

Eriksen, H. L. & Søndenå, K. (2023). Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning. *Uniped*, *46*(2), 115–125. https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.5

Gjems, L. (1995) *Veiledning i profesjonsgrupper. Et systemteoretisk perspektiv på veiledning.* Universitetsforlaget.

Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.

Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. J. W. Cappelens forlag.

Hansen, I. M., Kjær, L. J., Hvala, H. Ø., Worum, K. S., Jonsson, S., Blystad, A. & Bjerkholt, E. (2025). Utdanning for profesjonsveiledning. Veilederstudenters perspektiver på utdanningens betydning. I E. Bjerkholt, N. Vasseljen, G. S. Steinnes & A. K. Dahl (Red.), *Veiledning for individuell og kollektiv profesjonsutvikling* (under utgivelse). Cappelen Damm Akademisk.

Hansen, I. M. & Worum, K. S. (2025). Samtale, dialog og kollektiv læring i profesjonsveiledning. I E. Bjerkholt, N. Vasseljen, G. S. Steinnes & A. K. Dahl (Red.). *Veiledning for individuell og kollektiv profesjonsutvikling* (under utgivelse). Cappelen Damm Akademisk.

Kirke, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Rammeplan for pedagogisk veiledning.*

Kvam, E. K., Roness, D., Ulvik, M., Helleve, I. M. & Smith, K. (2024). *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen.* Fagbokforlaget.

Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, *2*, 20–25.

Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndenå, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.

Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 29–52). Gyldendal.

Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. J. W. Cappelens Forlag.

Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm.

Lauvås, P., Lycke, K. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.

Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk barnehageforskning*, *12*, 1–13. https://doi.org/10.7577/nbf.1563

Moxnes, A. R. (2019). *Sensing, thinking and doing reflection in early childhood teacher education* [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Sørøst-Norge]. USN Open Archive. http://hdl.handle.net/11250/2585243

Olsen, K. R., Bjerkholt, E. & Heikkinen, H. (2020). Mentoring and induction in the Nordic countries. I K.-R. Olsen, E. M. Bjerkholt & H. L. T. Heikkinen (Red.), *New teachers in Nordic countries – ecologies of mentoring and induction* (s. 11–26). Cappelen Damm Akademiske.

Ottesen, E. (2016). Et kunnskapsgrunnlag for skoleledelse. *Acta Didactica Norge*, *10*(4), 69–81.

Pajak, E. (2000). *Approaches to clinical supervision*. Christopher Gordon.

Roberts, A. (2000). Mentoring revisited: A phenomenological reading of the literature. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, *8*(2), 145–170. https://doi.org/10.1080/713685524

Skagen, K. (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.

Skagen, K. (2004). *I veiledningens landskap innføring i veiledning og rådgivning.* Høgskoleforlaget.

Skagen, K. (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.

Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.

Smith, K. & Ulvik, M. (2018). *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis: Mellom refleksjon og kontroll*. Høgskolen i Oslo.

Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: Ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærarutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Acta Universitatis Gothoburgensis.

Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Abstrakt forlag.

Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Krogsmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (s. 210–222). Fagbokforlaget.

Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning – om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 17–27). Universitetsforlaget.

Søndenå, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar. *Uniped*, (4), 374–385. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08

Søndenå, K. & Sundli, L. (2004). Veiledning i praksisfeltet: Rom for refleksjon og didaktisk nytenkning – eller bare kloning og speiling? I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring: Læring, undervisning og danning i lyst av ny forskning* (s. 128–151). Høyskoleforlaget.

Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.

Utdanningsdirektoratet. (2018). *Prinsipper og forpliktelser for veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Udir.

Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veilederutdanning i barnehage og skole.* https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/

Vala, H. Ø., Eik, L. T. & Moxnes, A. R. (2022). Å holde liv i gløden – eksamenstekster som utgangspunkt for videreutvikling av veilederutdanning. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen praksis i høyere utdanning* (s. 161–173). Universitetsforlaget.

Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, *72*(3), 481–546. https://doi.org/10.3102/00346543072003481

Wenger, E. (2004). *Praksisfælleskaber*. Hans Reitzel Forlag.

Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *98*(1), 26–35.

Worum, K. S. & Bjørndal, C. R. P. (2018). Studenters oppfatninger av god og dårlig praksisveiledning i barnehagelærerutdanning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, *3*(1), 1–17. https://doi.org/10.15845/ntvp.v3i1.1578