



Profesjonsveileder og barnehagelærerutdanner: et profesjonsdannende og etisk anliggende

Jostein Paulgård Østmoen, Lise Juritsen, Terese Wilhelmsen og Berit Oddrunn Sletten

SAMMENDRAG

Profesjonsveilederrollen i barnehagelærerutdanningen er ny og lite utforsket. I denne artikkelen ser vi på hvordan denne rollen kan forstås og utøves av lærerutdannerne på campus, med utgangspunkt i et relasjonsetisk perspektiv på profesjonsdannelse. Studiet ble gjennomført som en longitudinell kollektiv selvstudie, med utgangspunkt i fire barnehagelærerutdanneres refleksjoner rundt profesjonsveilederrollen. Datagrunnlaget er basert på refleksjonsnotater, journaler fra undervisning og veiledning, samt lydopptak av planleggings- og selvstudiemøter. Basert på tematisk narrativ analyse av datamaterialet diskuterer vi to hovedtemaer: 1) profesjonsveilederen i møte med enkeltstudentene – et relasjonelt og etisk risikoprojekt, og 2) profesjonsveilederen i møte med egen undervisningspraksis – en dialogisk og anerkjennende væremåte. I artikkelen belyser vi hvordan en systematisk refleksiv praksis samt etisk og relasjonell bevissthet får betydning for barnehagelærerutdanneres profesjonsutøvelse- og dannelse. Vi tematiserer også usikkerheten og navigeringen som kan følge en slik kollektiv bevissthet. Vi argumenterer for at hvis vi forventer at studenter skal utvikle reflekterende holdninger til deres fremtidige pedagog- og veilederrolle, er det viktig at vi modellerer en reflekterende og utforskende pedagogrolle i møte med studentene.

Nøkkelord: *barnehagelærerutdanning, etikk, kollektiv selvstudie, profesjonsdannelse, profesjonsveiledning*

Jostein Paulgård Østmoen,
Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: jostein.ostmoen@usn.no

Lise Juritsen,
Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: lise.juritsen@usn.no

Terese Wilhelmsen,
Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: terese.wilhelmsen@usn.no

Berit Oddrunn Sletten,
Universitetet i Sørøst-Norge. E-post: berit.o.sletten@usn.no

ABSTRACT***The role of professional supervisor and ECEC-teacher educator: ethics and professional development.***

The professional supervisor role is new and scarcely explored in the field of higher education. In this study, four early childhood teacher educators engaged in a longitudinal collaborative self-study to examine the interpretation and enactment of the professional supervisor role on campus. The data consists of reflection notes, journals from our teaching and supervisor practices, and audiotaped meetings within the research group. Based on a thematic narrative analysis of the data, we discuss two main themes: 1) the professional supervisor meets individual students – a relational and ethical risky project, and 2) the professional supervisor meets her/his own educational practice: modeling recognition and a dialogic way of being. In the article, we illuminate the relations between systematic reflective practice, relational ethical awareness and the professional development of professional supervisors. We also discuss the uncertainties and navigations that may follow such a collective awareness. If we expect our students to develop a reflective attitude towards and systematically engage in reflective work, we as teacher educators should model a reflective and critical attitude towards our own knowledge and pedagogical practices.

Keywords: *early childhood education, collaborative self-study, ethics, professional development, supervision*

Innledning

Veiledning er en sentral læringsform i barnehagelærerutdanningen (Carson & Birkeland, 2017). Norsk veiledningslitteratur i barnehagefeltet har hovedsakelig vært rettet mot veiledningsrelasjonen mellom studenter og praksislærere (Birkeland & Ødegaard, 2018; Lauvås, Lycke & Handal, 1996), veiledningsrelasjonen mellom nyutdannede og lokale mentorer (Bjerkholt, 2012; Eik, 2017; Jakhelln, 2011; Ødegård, 2011), veiledning i barnehagen (Røys, 2017), samt veiledningsopplæring av barnehagestyrere (Lauvås, Lycke & Handal, 1990) og av praksislærere (Worum, 2016). Interessen for å forske på lærerutdanneres egen profesjonsdannelse og utvikling innenfor veiledningsfeltet, er derimot relativt ny (Loughran, 2014; Ulvik & Smith, 2018). Lite forskning har vært rettet mot lærerutdanneren som veileder, og veiledningsrelasjonen mellom lærerutdanner og student på lærestedet (Diacopoulos & Butler, 2019; Sando, Pehrson & Heldal, 2018; Ulvik & Smith, 2018). Sando med flere (2018) viser at lærerutdanneres veilederrolle i stor grad er uavklart og preget av betydelig usikkerhet. I denne artikkelen utforsker vi rollen som profesjonsveileder i barnehagelærerutdanningen ved å forske på egen veilednings- og undervisningspraksis.

Som et ledd i å sikre studiekvalitet, tverrfaglighet og profesjonsprogresjon formaliserte barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge høsten 2018 profesjonsveilederrollen. Rollen skal utøves på tvers av de ordinære kunnskapsområdene. Utgangspunktet for formalisering av rollen er dokumentet «Profesjon, Progresjon og Praksis i barnehagelærerutdanningen», heretter benevnt som

PPP-dokumentet (USN, 2019). PPP-dokumentet har et tydelig profesjonsfokus, fremhevet gjennom ulike tiltak rettet mot tverrfaglighet og tettere oppfølging av studentene. Profesjonsveilederne har i denne strukturen hovedansvar for oppfølging av studentenes profesjonsprogresjon i utdanningsprogrammet, og rollen er tildelt faglærerne i pedagogikk. PPP-dokumentet gir noen føringer for hvem og hvordan, men hva profesjonsveiledning innebærer mer konkret, er ikke beskrevet (USN, 2019).

Studiens formål er å utforske etiske og profesjonelle utfordringer barnehagelærerutdanneren møter på i utøvelse av profesjonsveilederrollen, og på den måten tilføre nye perspektiv til veiledningslitteraturen. Dette gjøres ved å undersøke hvordan denne komplekse profesjonsveilederrollen kan forstås og utøves innenfor et relasjonsetisk perspektiv på profesjonsdannelse (Lindseth, 2011; Løgstrup, 1991). Følgende forskningsspørsmål er utgangspunkt for studiet: *Hvilke etiske og profesjonelle utfordringer blir synlige i veiledning og undervisning når barnehagelærerutdanneren også bekler rollen som profesjonsveileder?* Studiet ble gjennomført som en longitudinell kollektiv selvstudie (LaBoskey, 2004; Pinnegar & Hamilton, 2009), med utgangspunkt i fire barnehagelærerutdanneres refleksjoner rundt egne utøvelser av profesjonsveilederrollen.

Profesjonsveilederrollen - mer enn veiledningssamtaler

Tilgangen på generell veiledningslitteratur er rikelig (Carson & Birkeland, 2017; Bjerkholt, 2017; Bjørndal, 2016; Mathisen & Kristiansen, 2005; Skagen, 2009). I denne artikkelen utforskes barnehagelærerutdanneres profesjonsveilederrolle på utdanningsinstitusjonen, og det er da relevant å trekke fram de delene av veiledningslitteraturen som tar for seg begrepene profesjonsveiledning og mentorering. Vi ønsker å vise at profesjonsveiledningen berører lærerutdanneres praksis i bred forstand - både i veilednings- og undervisningssituasjoner.

Både Carson og Birkeland (2017) og Bjerkholt (2017) forklarer *veiledning* som en dialogisk, målrettet og relasjonell prosess, der hensikten er å fremme utvikling og læring. En bakenforliggende idé er at gode, lærende dialoger der to eller flere inngår i formell og uformell veiledning, vil kunne bidra til utvikling - både i profesjonen og i utdanningen (Bjerkholt, 2017). Møter mellom mennesker i et veiledningshenseende er svært komplekse, kontekstbestemte og utfordrende (Mathisen & Kristiansen, 2005). Felles for ulike veiledningssituasjoner er spenningsfeltene mellom avhengighet, autonomi og selvstendighet, mellom anerkjennelse, selvrefleksjon og selvavgrensing, og mellom berøring av enkeltmenneskers integritet og grenser (Mathisen & Kristiansen, 2005; Schibbye, 2009).

Bjerkholt (2017) beskriver profesjonsveiledning som en:

... institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt (...) Refleksjon og kritisk gransking av antakelser som kan ligge til

grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledning også skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling (s. 88).

Profesjonsveiledning retter seg mot studentenes profesjonelle utvikling. Profesjonell utvikling kan forstås som «en indre prosess hos praksisutøveren, og er knyttet til egen-vurdering, læring, forståelse, endring i holdninger og endring i handling» (Guskey, 2010 sitert i Smith & Ulvik, 2010, s. 89). I profesjonsveiledning er det dermed fokus både på personutvikling og de ulike kunnskapsformene *techne* (praktisk og produktiv kyndighet), *episteme* (kontekstuavhengig teoretisk og vitenskapelig kunnskap) og *fronesis* (praktisk kløkskap) (Hovdenak & Wiese, 2017).

For å kunne forstå profesjonsveilederrollen som noe som strekker seg utenfor veiledningssamtalene med studenter, og også inn i undervisningssituasjon, trekker vi inn mentorbegrepet. En *mentor* i et mesterlæreperspektiv (mester-svenn-tradisjon) er tradisjonelt forklart som en erfaren person som hjelper en annen, mindre erfaren, til å bli dyktigere og mer kompetent innen et område (Bjerkholt, 2017; Smith, 2010). I den internasjonale litteraturen er mentorbegrepet ofte knyttet til personen som har ansvar for å følge nyutdannede lærere eller studenter i praksis (Skagen & Smith, 2010; Smith, 2010). I en desentrert forståelse av mesterlære, legges det vekt på studentens deltakelse i læringsfellesskapet, og på de læringsressurser som befinner seg der (Boge, Markhus, Moe & Ødegaard, 2009). I en slik forståelse vil mentore-ring både kunne opptre i undervisning, i veiledning på faglige arbeider og i profesjonsamtaler. Ulvik og Smith (2018) og Lunenberg, Korthagen og Wennen (2007) fremhever at denne formen for modellering blir spesielt viktig i lærerutdanningene, ettersom lærerutdannere modellerer yrket gjennom egen praksis. I barnehagelærer-utdanningsperspektiv kan modellering i undervisning og veiledning særlig relateres til de relasjonelle og etiske dimensjonene i møte mellom mennesker, f.eks. anerkjennelse, medvirkning og omsorg, som Hennum og Østrem (2016) knytter eksplisitt til barnehageprofesjonen.

Den etiske fordring

En undersøkelse av profesjonsveilederrollen, der relasjonen mellom veiledere og studenter er helt sentral, impliserer etisk teoriforankring. I denne studien bygger vi hovedsakelig på Løgstrups klassiske, etiske teorier (Løgstrup, 1991).

Forståelsen av profesjonsveiledning som en profesjonell relasjon medfører krav til veilederes kompetanse, personlige integritet og yrkesetiske refleksjon (Mathisen & Kristiansen, 2005; Skau, 2017). Etisk bevissthet og høy faglighet er kjernen i lærerprofesjonens integritet, jfr. lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). I tillegg til teoretisk kunnskap og yrkesspesifikke ferdigheter bringer veilederen personlig kompetanse inn i profesjonsveiledningen med studentene (Skau, 2017). Personlig kompetanse handler om hvem vi er som personer, både overfor oss selv og i samspill med andre. Ifølge Løgstrup (1991) finnes det en etisk fordring i et hvert

mellommenneskelig møte. Radikalitet i den etiske fordringen består av at fordringen er ubetinget og kun kan oppfylles i uselvskhet. Dette krever at veilederens bidrag i møtene med studenten skal være til studentens beste. Profesjonsveiledningen bør være preget av tillitsfull samhandling, noe som krever relasjonsetisk bevissthet.

Løgstrup (1991) viser til at alle mellommenneskelige forhold er maktforhold. Veiledningssituasjoner består av et komplekst og personlig utfordrende samarbeid mellom mennesker med ulike maktposisjoner (Mathisen & Kristiansen, 2005). Asymmetrien i maktrelasjoner er ofte knyttet til kompetanseforspranget til veileder i møte med veisøker (Mathisen & Kristiansen, 2005), men asymmetrien i makt kan også forsterkes av mandatet til veilederen (Moxnes, 2019). Kravet om skikkethetsvurdering tydeliggjør maktforhold og kontrollfunksjonen som all veiledning i barnehagelærerutdanning innehar (Taraldrud, 2016).

Selv om det i profesjonsveiledningen er profesjonsutøvelsen som er i fokus, er det vanskelig å skille profesjonsveiledning fra personlig veiledning, fordi det personlige alltid vil være sentralt i studenters profesjonsdannelse (Lindseth, 2011). Det personlige har dermed en plass i veiledningen uten at man opphører å være profesjonell (Mathisen & Kristiansen, 2005; Skau, 2017). I veiledningsmøter er det ofte forventet at veisøker deler personlige erfaringer, og den etiske fordringen ligger i å imøtekomme og ivareta denne utleveringen (Løgstrup, 1991; Mathisen & Kristiansen, 2005). Veisøkers ytring, enten den uttrykkes verbalt eller taust, skjer under forutsetning av at veileder oppfylder veisøkers forventninger (Løgstrup, 1991). Sundli (2001) viser imidlertid at et for sterkt fokus på personlig vekst, der det å utlevere og reflektere rundt egne følelser ansees som et viktig kvalitetstegn, av enkelte kan oppleves som invadering av det private, og som umyndiggjørende. En utfordring for veileder er dermed å være bevisst sin makt, og det å kunne vise omsorg for veisøker uten å overta personens eget ansvar (Løgstrup, 1991). Dette ville være å forstå veiledning som grenseløs, og vil motarbeide målet med å hjelpe studenten til å bli mer bevisst, kritisk tenkende og selvstendig.

Utdannerens profesjonsdannelse

Forskningsspørsmålet i denne studien peker på profesjonelle utfordringer i veiledning og undervisning, noe som kan kobles til profesjonsdannelsesbegrepet. Dannelse i profesjonsutdanningene handler om noe annet og mer enn utdanning (Lindseth, 2009; Løvlie, 2009). Dannelse ses i denne sammenhengen som flerdimensjonal og dialektisk, der menneskelig samspill er avgjørende for hvordan man blir til og finner mening både i og utenfor sin egen livsverden (Lindseth, 2011). Hvis profesjonsdannelse inngår i utdanningskontekster og alle aktørene i et samspill er avgjørende for dannelsesprosessen, vil også lærerutdanneren selv ha en sentral rolle i dette. Profesjonsdannelse og veiledning kan forstås som intersubjektive prosesser (Schibbye, 2009), der man som profesjonsveileder og utdanner lærer like mye som man gir (Ottesen, 2007). Med utgangspunkt i denne forståelsesrammen, blir

lærerutdannerens egen profesjonsdannelse og utvikling interessant (Ulvik & Smith, 2016; 2018).

I en institusjon som har som oppgave å støtte kommende pedagogers dannelsesprosess, må det kunne forventes at man gjenfinner en høy grad av pedagogisk kompetanse også hos den som utdanner. I det teoretiske rammeverket denne artikkelen befinner seg innenfor, handler pedagogisk kompetanse om noe mer enn bare teoretisk kunnskap om hvordan god og riktig undervisning bør foregå. Denne kompetansen inkluderer også en form for klokskap og innsikt som kan knyttes til pedagogens ethos, med referanse til Aristoteles retoriske begreper (referert i Lindseth, 2011). Det vil si at ikke bare underviserens kunnskap, men også underviserens personlige karakter vekker tillit og virker troverdig (Lindseth, 2011). Troverdighet kan også knyttes til lærerutdannerens forståelse av studenten, og ens personlige teori om det å undervise (Kreber, 2010).

Biesta (2014) fremhever at lærerutdanningenes formål handler om profesjonsdannelse i vid forstand, og han benevner den pedagogiske klokskapen som en personlig egenskap som lærere på alle nivåer bør inneha. Det å bli pedagog stopper, ifølge Biesta (2014), ikke ved kvalifisering (kunnskaper, ferdigheter og evner) og sosialisering (å kunne gjøre det andre gjør), men må også inneha en subjektiveringsdimensjon, det vil si evne til å frigjøre seg, og tenke selvstendig og kritisk. Det blir da sentralt at den som utdanner pedagoger må kunne støtte opp under denne subjektivering, gjennom selv å kunne agere med pedagogisk klokskap og dømmekraft – altså inneha det nevnte ethos, i møte med studentene. Kvernbekk, Kvamme og Strand (2016) peker med henvisning til Newman på at universitetets grunnidé ligger i en kombinasjon mellom nytte- og egenverdi. I egenverdien ligger ikke-instrumentell aktivitet, som utføres for sin egen skyld. Her er det altså ikke den rene, klassiske fagformidlingen som dominerer alene. Det må også være rom for aktiviteter og møter som bidrar til at studenter utvikler egen tenke- og vurderingsevne, noe som leder oss tilbake til subjektiveringsdimensjonen (Biesta, 2014) og argumentene om profesjonsdannelse som noe mer enn utdanning (Lindseth, 2009; Løvlie, 2009).

Metodologi

Selvstudie er en praksisnær forskningsmetode (Vanassche & Kelchtermans, 2015), som inviterer forskeren til å omfavne og kritisk utforske komplekse praksiserfaringer, med mål om å utvikle egen kunnskap og praksis (Pinnegar & Hamilton, 2009). Vår forståelse av forskningstilnærmingen bygger på LaBoskey (2004) og Samaras (2011), som fremhever at selvstudier er: 1) selvinitiert; 2) utviklingsrettet; 3) rettet mot interaktiv utforskning av egen praksis; 4) basert på triangulering av kvalitative metoder; 5) basert på troverdighet, refleksivitet og systematisk representasjon av data som kriterier for kvalitetsvurdering.

I prosjektet plasserer vi oss innenfor et kritisk fortolkende paradigme, som bygger på et verdensbilde der vår kunnskap om verden er nært knyttet til vår kognitive og

emosjonelle forståelse av den (Dowling, 2012). Viten om verden kan ikke skilles fra den som vet. Kunnskap er her forstått som subjektiv, flerfoldig, tvetydig, verdiladet, lokal og kontekstuell (Denzin & Lincoln, 2011; Dowling, 2012).

Deltagere

Forskningsdeltakerne er fire barnehagelærerutdannere ved Universitetet i Sørøst-Norge. Som forskergruppe representerer vi en heterogen gruppe barnehagelærerutdannere både i form av alder (33–59 år), erfaring fra barnehagen (0–22 år) og tid som barnehagelærerutdannere (1–26 år). Derimot representerer alle i gruppen kategoriene hvit, norsk, middelklasse og pedagogutdannet, som også er med på å forme vår forståelse av og relasjon med studentenes mangfoldige bakgrunn.

Metoder

I likhet med Lindseth (2017), hevder vi at kunnskapsproduksjon starter i fremfortelling av erfaring. Det er først når opplevelsen er transformert til en analyserbar fortelling at vi kan reflektere kritisk rundt den. For å fremfortelle erfaringer fra egen praksis, har vi i studiet skrevet individuelle journaler og refleksjonsnotater fra undervisning og veiledning, og gjennomført diskusjonsmøter.

Hver deltaker har ført journal med observasjoner, erfaringer og refleksjoner rundt egen praksis, i tråd med Pinnegar og Hamiltons (2009) beskrivelser av selvstudier. Noen erfaringer ble bearbeidet videre ved hjelp av refleksjonsnotatene, andre erfaringer ble værende i intrapersonlig dialog. Det var ikke før i analyseprosessen at erfaringene ble trukket frem i fellesskapet og på denne måten ble åpnet opp for andres fortolkninger.

Refleksjonsnotatene tok utgangspunkt i ulike problemstillinger nært knyttet til praksis som vi ble enige om i selvstudiemøtene. I refleksjonsnotatene skriftliggjorde vi erfaringer med profesjonsveilederrollen, og refleksjoner rundt egen profesjonsdannelse. Refleksjonsnotatene ble derfor skrevet individuelt, men med tanke på at dette skulle kunne leses av de andre i gruppen.

Innad i gruppen gjennomførte vi fire planleggingsmøter og fem diskusjonsmøter, hvorav det ble benyttet lydopptak i syv av møtene. I diskusjonsmøtene dykket vi i felles fortolkning av egen praksis. I tre av møtene tok diskusjonene utgangspunkt i refleksjonsnotater som var delt i forkant av møtet. Det å inkludere lydopptakene fra møtene i datamaterialet åpnet opp for analyse av hvordan meningsinnholdet i profesjonsveilederrollen ble dialogisk de- og rekonstruert, slik Riessman (2008) påpeker.

Narrativ analysetilnærming

I analysen og representasjonen av våre erfaringer, dialoger og diskusjoner, har vi valgt en narrativ tilnærming. Tilnærmingen bygger på narrativ konstruksjon som analytisk verktøy, med utgangspunkt i en stegvis, tematisk analyse av datamaterialet,

jfr. Riessman (2008). I forståelse av narrativer støtter vi oss til Polkinghorne (1995) som fremhever at: «Narratives is the type of discourse composition that draws together diverse events, happenings, and actions of human lives into thematic unified goal-directed processes» (s. 5). Narrativer består dermed av en fortellerstemme som beskriver erfaringer som hendelser plassert i en bestemt rekkefølge, med en begynnelse og slutt, og med et tematisk plott. I narrativene skapes det sammenheng mellom hendelsene, slik at erfaringene kan forstås som en midlertidig organisert helhet (Polkinghorne, 1995).

I første steg i data-analysen leste vi gjennom det skriftlige materialet hver for oss. Hvert skriftlige bidrag ble først analysert helhetlig for å identifisere overordnet tematikk. Ved andre individuelle gjennomlesing, ble datamaterialet brutt ned i gjennomgående undertemaer. Denne preliminare temastrukturen ble deretter drøftet og justert i felleskap, og denne dannet så utgangspunkt for ny gjennomlesing av det skriftlige materialet og lytting til lydopptakene fra diskusjonsmøtene, før en siste evaluering. Etter den endelige evalueringen, ble det kun gjennomført små endringer av undertemaene.

Som eksempel på en endelig temastruktur, kan vi vise til det overordnede temaet «Profesjonsveilederen i møte med enkeltstudenten – et relasjonelt og etisk risikoprojekt» der vi identifiserte følgende undertemaer:

- Utfordringer med å møte mangfoldet i studentgruppen.
- Hvor nært er for nært i studentmøter?
- Maktperspektiver i veiledning av enkeltstudenter.

Med utgangspunkt i den tematiske strukturen konstruerte vi så et narrativ til hvert overordnet tema, som gjenspeilte representasjonen av de levde erfaringene slik de kom frem i datamaterialet. Narrativene ble skrevet i førsteperson for å fremheve eierskap til erfaringene, men hvert av dem representerer erfaringer fra flere personer i forskergruppen. De kan dermed forstås som kollektive narrativer som representerer fragmenterte 'sannheter' basert på rådata som beskriver erfarte hendelser og følelser (Dowling, Fitzgerald & Flintoff, 2015). For å bevare de individuelle stemmene har vi valgt å trekke inn sitater som belyser variasjonen av erfaringer i datamaterialet (Polkinghorne, 1995). I likhet med Dowling (2012) ser vi disse ulike erfaringene som et viktig utgangspunkt for diskusjon.

Troverdighet

I likhet med mye av forskningen som benytter selvstudie, utforsker vi gapet mellom der vi ønsker å være i vår profesjonsveilederrolle og der vi er i praksis (Pinnegar & Hamilton, 2009). Det å stille seg kritisk til egen praksis er et vågestykke (Bae, 1992) og kan oppleves som svært sensitivt. Den kollektive tilnærmingen har hjulpet oss til å være selvfokuserte og refleksive uten å være selvsentrerte. Samarbeidet og diskusjonen innad i gruppen har også fungert som en form for triangulering av forståelsen av

datamaterialet (Vanassche & Kelchtermans, 2015). Med støtte i Pinnegar & Hamilton (2009) mener vi at denne formen for erfaringsdeling kan være virkningsfull hvis den er gjort innenfor trygge rammer.

Forskning på egen praksis og fremfortelling av praksiserfaring vil alltid omhandle møte med mennesker, dette være seg studenter eller kolleger. Prosjektet er godkjent av Norsk senter for forskningsdata og vi har fulgt deres retningslinjer for lagring av personidentifiserbar data. Dette fritar oss ikke fra den etiske utfordringen det er at "tredjepersoner" i forskningen i liten grad kan velge om de vil delta i fremfortellingen (NESH, 2016). For å bevare anonymiteten til personer referert til i tredjeperson, har vi i alt datamateriale anonymisert fortellingene om "de andre". Derimot har vi valgt å bevare egne navn der direkte sitater er trukket ut av materialet.

Narrativene som presenteres i artikkelen, er sosiale i den betydning at de er rettet mot et publikum (Riessman, 2008). Som beskrevet var ikke hensikten med selvstudieprosjektet bare å forstå og utvikle egen praksis, men også å kunne bidra til å utvikle pedagogisk praksis i barnehagelærerutdanningen. Som Riessman (2008) påpeker; "stories can have effects beyond their meanings for individual storytellers, creating possibilities for social identities, group belonging, and collective actions" (s. 54). Narrativene som fortelles er ikke ment å være representative, men må forstås innenfor den sosiokulturelle konteksten de skapes i. Det er den enkelte leser selv som gjør kvalitetsvurderingen; om narrative er gjenkjennbare, om de går i dialog med kunnskap på feltet, oppleves troverdige, og om de inviterer leseren til å reflektere over egne erfaringer og på denne måten er med på å konstruere ny forståelse og kunnskap (Dowling, Fitzgerald & Flintoff, 2015).

Funn og diskusjon

Studiens forskningsspørsmål er: *Hvilke etiske og profesjonelle utfordringer blir synlige i veiledning og undervisning når barnehagelærerutdanneren også bekler rollen som profesjonsveileder?* I denne delen av artikkelen diskuterer vi våre funn, strukturert i to hovedtemaer. Det første temaet er relatert til etiske dilemmaer i veiledningsmøter med enkeltstudenter, og inkluderer undertemaer som; utfordringer med å møte mangfoldet i studentgruppen, hvor nært er for nært i møte med studentene, samt maktasymmetrien i disse møtene. Det andre temaet fokuserer på profesjonelle utfordringer i undervisningssituasjon, med modellering av en dialogisk, refleksiv og anerkjennende pedagogrolle, og usikkerhet og risiko i lærerutdannerens egen profesjonsdannelse som undertemaer.

Tema 1: Profesjonsveilederen i møte med enkeltstudentene – et relasjonelt og etisk risikoprojekt

«Da kommer det til å svartne helt for meg, og jeg går i gulvet. Jeg bare vet det». Setningen fra studenten på den andre siden av bordet treffer meg med ubarmhjertig

kraft. To angstfylte øyne i et ungt ansikt. Det er jeg, som profesjonsveileder, som har brakt temaet på bane, og jeg kan takke meg selv for svaret. Studenten har skrevet noe i notatet til oppstartsamtalet, om at han sliter med å ha fremlegg foran større grupper, og jeg vil gjerne høre mer om det. «Hva skjer med deg i en sånn situasjon?» «Det blir svart. Angsten kommer». Øynene blir fuktige, tårene triller, han bøyer seg fram og legger hodet i hendene. Skjuler sårbarheten. Øyeblikket er skjørt og nakent. Det er ikke den første studenten som forteller om angst. Disse aller første «bli-kjent-samtalene» har åpenbart et mangfold forskjellige følelser, personligheter og bakgrunner. Vanskelig barndom, mobbetematikk, angstproblemer, psykiske utfordringer. Det er nesten som om den lille invitasjonen om å dele «det du tenker er interessant for lærerne å vite om deg» har blitt en etterlengtet mulighet til å ventilere; slippe ut noe av det tunge og vanskelige man bærer på. I alle fall for noen. Det var annerledes med den voksne studenten som var inne før ungdommen som krøker seg sammen i stolen nå. Hun så uforstående på meg når jeg spurte om hvordan hun trivdes. «Hæ? Er jeg tilbake på ungdomsskolen?? Joda. Jeg har det bra, jeg. Jeg tar ansvar for egen trivsel selv, det trenger ikke du å tenke på. Gi meg heller noen relevante lesetips!» Hvem skal legge premissene, tenker jeg. Premissene for denne nye profesjonsveileder-rollen som jeg prøver å fylle, der dette med å komme tettere på studentene er et uttalt mål? Er det den erfarne, selvsikre studenten, eller den famlende, usikre med et selvbilde langt under bakkeplan? Eller er det meg, den profesjonelle akademikeren, representanten for universitetet som må dra opp linjene? Som må markere at jeg er noe helt annet enn en terapeut? Studenten i stolen midt imot begynner å komme til hektene, og løfter blikket. Hvor bevisst er han på at han akkurat har delt noen av sine svakeste sider med en som faktisk også vurderer og måler prestasjonene hans, tenker jeg. En autoritetsperson som nå sitter med sensitive personopplysninger – et stykke av students liv – mellom hendene. Et stort alvor, en enorm tillitserklæring, som jeg egentlig ikke hadde bedt om. Og som jeg ikke helt hva jeg skal gjøre med.

Idealet om å komme nærmere studenten med tettere oppfølging kan være lett å slutte seg til, men det bringer også opp klare dilemmaer. Et nærliggende spørsmål som dukket opp innad i diskusjonsmøtene var; hvor nært er for nært? Ethvert forsøk på å dele sine tanker og følelser med en annen kan sees på som et håpefullt prosjekt og et vågestykke der ønsket ofte er å bli sett, hørt og ivaretatt, men samtidig å “få seg selv tilbake på en OK måte” (Bae, 1992, s. 38). Løgstrup (1991) fremhever at den etiske fordringens radikalitet i slike møter består av å ikke bare ta vare på et annet menneskes liv “når den tillid, han viser mig, forhøjer mit livsmod, men også når den er mig højst ubehagelig, fordi den griber forstyrrende ind i min tilværelse” (s. 56). Det var spesielt denne forstyrrelsen, og ubehaget som forstyrrelsen medførte, som var med på å skape usikkerhet i veilederrollen, slik eksempelvis disse to sitatene viser:

Det er særlig når disse delene av følelsesregistrene spilles ut at jeg blir litt usikker. For hvor går grensen for mandatet mitt som profesjonsveileder? Foreløpig er dette ullent for meg, og jeg finner det ikke konkretisert noe sted heller (informant 1, refleksjonsnotat).

En kommer veldig tett på studenten i en slik «en til en» samtale og noen ganger opplever jeg at jeg får vite mer enn jeg kan «håndtere» på 25 minutter. Men det mener jeg at det føles som knapp tid når den som sitter der forteller om en sorg eller en livssituasjon som tar tid å både fortelle om og ta innover seg som menneske (informant 2, refleksjonsnotat).

I veiledningslitteraturen fremheves ofte grensen mellom terapi og veiledning (Carson & Birkeland, 2017), men i møte med den andre kan grenseoppgangen være uklar. Både veileder og student bringer med seg sin egen livserfaring, kunnskap, usikkerhet og selvstendighet inn i møtet. Alle møter mellom mennesker er dermed overlatt til uforutsigbare og dynamiske forhold, vi kan aldri kontrollere eller garantere for hva som dukker opp (Skau, 2017). I våre drøftinger av profesjonsveilederrollen ble mulige plikt-kollisjoner stadig diskutert. Det som i første omgang var ansett som det riktige å gjøre, ble diskutert og revurdert etter å ha opplevd konsekvensene. Har jeg kompetanse og mandat til å gi den støtte og hjelp som studentene har behov for? Hvis ikke, er det etisk riktig å åpne for denne typen utlevering? I en hektisk hverdag der ulike gjøremål konkurrerer, er oppriktighet i møte med andre og en selv krevende. Utfordringen bestod i å skille mellom reelle plikt-kollisjoner og kamuflerte plikt-kollisjoner, slik at vi med bakgrunn i etisk refleksjon og overveielse kunne velge en bekvem løsning, i tråd med det Løgstrup (1991) beskriver som etisk forsvarlig.

I en veiledningssituasjon kan veisøker vise mer av seg selv enn hva hun/han synes er behagelig, noe man kanskje ikke blir klar over før i etterkant av veiledningen (Carson & Birkeland, 2017). Profesjonsveileder har her et ansvar, ikke minst siden man ofte har invitert inn ved å stille spørsmål som kan lede til en utlevering. Det å kunne avgrense og evne å reflektere over seg selv og sine handlinger, er en del av en anerkjennende væremåte som handler om den menneskelige evnen vi har til å innta andres perspektiv (Schibbye, 2013). Det å være avgrenset innebærer blant annet å se sine egne begrensninger som veileder. I slike situasjoner kan det være rett å stoppe opp og metakommunisere, for å finne ut av om samtalen bør fortsette eller ikke.

Det å åpne for profesjonsveiledning utgjør nødvendigvis en relasjonell risiko (Skau, 2017), og det blir spørsmål om de som bekler rollen som veiledere er interesserte i å stå i denne risikoen. Enkeltmøter med studentene er både person- og kontekststøttet (Bjerkholt, 2017). Forståelse av rollen vil dermed kunne variere stort mellom profesjoner, men også innad i samme profesjon. Vi argumenterer imidlertid for, at hvis det personlige ansees som et anliggende i profesjonsutdanningen, bør menneskelige, nære møter ha plass, noe som understrekes av denne informanten:

Jeg tenker vel at det å møte det som er utfordrende for studentene, og gi dem mulighet til å sette ord på denne siden av studentlivet også er en del av dealen – alle fall hvis vi mener vi skal være «tett på». Men samtidig er jeg ikke terapeut eller sosialrådgiver. (Informant 2, refleksjonsnotat)

Anerkjennelse av den andre innebærer at den andres indre opplevelsesverden som en selvfølge blir verdsatt, nettopp fordi det dreier seg om et medmenneske (Schibbye, 2009). At vi anerkjenner, kan bidra til at vi bringer frem noe i den andre. Den etiske fordringen består ikke av å tilfredsstille den andres forventninger, men heller av at ansvaret som ligger i selve møtesituasjonen, utfordrer oss (Løgstrup, 1991). Etisk fordring handler om å ta imot den andre, den som med tillit våger seg frem for å bli imøtekommet, og vise seg denne tilliten verdig (Carson & Birkeland, 2017). Det er veileders – i denne sammenhengen profesjonsveileders – ansvar å veilede studentene til å reflektere over situasjonen som bringes frem. Veilederen skal ikke løse eller ta ansvar for utfordringen for studenten (Carson & Birkeland, 2017; Løgstrup, 1991). Muligens er dette noe av kjernen, at det å evne å anerkjenne i veiledersituasjonen er det som er av størst betydning for studenten; at vi som profesjonsveiledere lytter til og anerkjenner det studenten meddeler og står i. Derfor må vi som er profesjonsveiledere være i kontakt med vår egen subjektivitet, siden det å ha kontakt med oss selv også fører til at vi har mulighet til å forstå studenten (Schibbye, 2009).

I det asymmetriske forholdet mellom profesjonsveileder og student vil kompetanse og ansvar være ulikt fordelt, og trolig vil ikke studenten oppleve denne situasjonen som maktfri. Moxnes (2019) problematiserer hvor fritt studentene opplever at de kan reflektere rundt egne holdninger og erfaringer i utdanningen, ettersom lærerutdanneren som oppfordrer til refleksjon er samme personen som fungerer som dørvakt for profesjonen, og som skal evaluere studentenes kvalifikasjoner. Som profesjonsveileder må en derfor være seg bevisst denne dobbeltrollen som veileder, sensor og faglærer, og forholde seg våkent til maktrelasjonene som alltid vil være til stede.

Tema 2: Profesjonsveilederen i møte med egen undervisningspraksis – en dialogisk og anerkjennende væremåte

Det koker i hodet når døra til auditoriet smekker igjen bak ryggen min. Alle inntrykkene fra undervisningsøkta slåss om å få kognitiv oppmerksomhet, mens føttene går av seg selv mot kontoret. Hva var det som skjedde der inne? Intensjonen før jeg gikk inn i timen står klart for meg. Ønsket mitt om å nå fram gjennom en inviterende tilnærming, ønsket om å anerkjenne studentenes uttrykk, ønsket om å fremstå som selve bildet på den dialogisk innstilte, åpne pedagogen. Det vi i faglærergruppen hadde snakket sammen om med entusiasme og glød i forrige uke. «Vi må jo modellere pedagogrollen selv i møtet med studentene!» «Hvis vi forventer at de skal utdannes til åpne og anerkjennende voksne med

profesjonelt ansvar for småbarn, så må vi også forvente noe av oss selv – i møte med DEM?» Ja! hadde jeg tenkt. Akkurat det. Det traff en nerve et sted i dypet av den pedagogiske sjelen min, dette handlet om å modellere en pedagogrolle – å være pedagog, ikke bare gjøre noe pedagogmetodisk. Så når jeg gikk til neste undervisningsøkt, opplevde jeg å være tonet inn som aldri før – nettopp til å møte studentene åpent og dialogisk. Det var bare det, at det ble ikke helt sånn. Eller – det ble åpent, for så vidt, åpent for tilbakemeldinger underveis, og åpent for samtale om lærestoffet. Jeg inviterte dem inn – men jeg hadde definitivt ikke vært godt nok forberedt på det som kom, når jeg først åpnet. Alle tilbakemeldingene – overveiende med negativ vinkling. Ikke som massiv kritikk, men som nesten påfallende, samlet fokus på at dette var tungt å forstå, dette kjente man ikke igjen fra pensum, dette kunne man kanskje lest om hjemme selv. For hver tilbakemelding merket jeg at min egen reaksjon på det studentene meldte inn ble mer og mer avmålt og lukket. Den åpne, positive innstillingen jeg hadde kjent på i innledningen til økta, ble gradvis erstattet med resignasjon. Her hadde jeg åpenbart ikke truffet blink i det hele tatt. Mens føttene finner veien over den regnvåte universitetsplassen, tilbake mot kontoret, kverner tankene videre i hodet. Tusen refleksjonsspørsmål sirkler i hodet – spørsmål å bringe inn til neste drøfting av undervisningskvalitet med kollegene.

Dette narrativet beskriver en gjenkjennelig situasjon i utforskningen av profesjonsveilederrollen. I løpet av forskningsprosessen ble betydningen av å ta med veiledningsprinsipper om anerkjennende dialog inn i undervisningssituasjon forsterket gjennom samtaler og refleksjonsnotater. Prosessen med selvstudie ga dermed impulser inn mot undervisningen, og dreide seg ikke bare om individuelle møter med studentene. Her var det særlig dette med væremåten som opptok forskningsdeltakerne, hvordan de perspektivene man formidler kan gjenfinnes som egen, levd pedagogisk kompetanse, og dermed også være synlig når man står foran studentene, som beskrevet av en av informantene:

Det å jobbe mer bevisst med seg selv, det å evne å være selvreflekterende fører også til at jeg tenker over hvordan jeg selv fremstår som rollemodell i relasjoner og i invitasjoner med studentene. Jeg har også hatt tanker om jeg evner å være en god rollemodell som eier de formuleringene og faglige innblikkene som jeg faktisk formidler. (Informant 3, refleksjonsnotat)

I denne sammenhengen blir dette med å modellere en pedagogrolle aktuelt, blant annet i tråd med perspektivene til Ulvik og Smith (2016; 2018) og Lunenberg et al. (2007). Intensjonen om å fremstå som en god pedagog, ikke bare gjennom det som formidles verbalt, men gjennom en reflekterende væremåte, kan i så måte skape en bro mellom det å være profesjonsveileder og mentor og det å være underviser, slik denne informanten skriver:

(...) profesjonsveilederrollen er ikke en rolle jeg trer inn og ut av som jeg ønsker. For disse studentene er jeg en profesjonsveileder i all min interaksjon med dem. Hva vil denne mentorrollen si for meg?” (Informant 4, refleksjonsnotat).

Med støtte i Bjerkholt (2017), argumenterer vi for at en dialogisk undervisningsform, preget av en åpen og anerkjennende væremåte kan fungere som en form for indirekte mentorvirksomhet i utdanningen. Her kobles altså profesjonsveilederrollen sammen med rollen som lærer og underviser, noe som aktualiserer lærerutdannerens egen profesjonsdannelse. Kanskje er det nettopp her vi først og fremst kan modellere den pedagogiske kompetansen som i en del sammenhenger etterlyses hos lærerutdannere i høyere utdanning, ikke minst av studentene selv (Ulvik & Smith, 2016). Mentorens tilstedeværelse i auditorier og klasserom kan da være med på å synliggjøre den delen av kompetansen som knyttes til det Lindseth (2011) klassifiserer som pedagogens ethos; karakter og væremåte. Her ser vi hvordan dannelsesperspektiver og fokuset på hvem man *er* som lærer, blir synlig. Å støtte opp om dannelsesprosesser i et læringsfellesskap, slik blant andre Biesta (2014) er opptatt av, må altså handle om mer enn den rene fagformidlingen, det handler også om å være bevisst sin rolle som deltaker i fellesskapet (Lindseth, 2011).

På samme måte som individuelle veiledningsmøter med studentene kan oppleves som risikofylte, slik vi omtalte under forrige narrativ, er det et vågalt prosjekt å stille seg selv åpen for studentene i undervisningssituasjon. Som fremhevet av Lunenberg et al. (2007), fordrer modellering av pedagogrollen en viss sårbarhet. Det å være dialogisk innstilt i slike situasjoner kan bringe fram sårbarhet hos underviseren som tradisjonelt sett er den som har svarene, og ut ifra det, forventes å fremstå sikker og konsekvent. Det kan oppleves som svært utfordrende å bevege seg på usikker grunn, noe man gjør når man eksempelvis inviterer til tilbakemeldinger og innspill i sannhet, foran studentene. Samtidig er det kanskje nettopp her man har størst mulighet til selv å ta aktivt del i de dialektiske dannelsesprosessene som foregår i møter mellom mennesker, og som etterstrebes i et undervisningsideal der subjektivering er sentralt (Biesta, 2014). Dermed kan begreper som anerkjennelse og medvirkning på en måte “levendegjøres” i studentsammenheng, på et helt annet nivå enn om man teoretiserer og doserer rundt begrepene i et formidlingspedagogisk perspektiv.

Vi er innforstått med at denne selvkritiske og endringsorienterte måten å tilnærme seg egen veilednings- og undervisningspraksis på kan oppleves krevende. Dette aktualiserer betydningen av å ha et kollegialt nettverk rundt seg i slike prosesser. Vår erfaring med selvstudiemøtene viser at denne måten å undersøke egen profesjonsutøvelse på, i et delingsorientert kollega- og forskningsfellesskap med samme fokus, kan være en god støtte (Lauvås, Lycke & Handal, 2016).

Avsluttende diskusjon

Vi har i denne artikkelen sett på hvilke etiske og profesjonelle utfordringer som kan aktualiseres når barnehagelærerutdanneren også skal bekle rollen som

profesjonsveileder. Funnene viser at det å tre inn i rollen som profesjonsveileder indikerer nye, *etiske plikt-kollisjoner* (Løgstrup, 1991) som veilederen må navigere i. Vi ser også at rollen innehar en kompleksitet som strekker seg ut over rene veiledningssituasjoner og inn i undervisningen, noe som får implikasjoner for barnehagelærerutdannelsens *egen profesjonsdannelse*. Dette studiet bidrar på denne måten til at veiledningslitteraturen tilføres nye perspektiver, ved å belyse en lite utforsket del av veiledningens komplekse vesen (Bjerkholt, 2017; Bjørndal, 2016).

Vårt studie retter fokus mot lærerutdannelsens profesjonsdannelse, herunder betydningen av at undervisere også på høyere utdanning er opptatt av hva deres egen profesjonelle praksis reflekterer. Kan de prinsippene som formidles teoretisk gjenkjennes i praktiske undervisnings- og veiledningssituasjoner? Dette handler om personlige og profesjonelle dannelsesprosesser i møte med studenter, noe også Lindseth (2011) understreker. Her kan det å inngå i systematisk felles refleksjon med kolleger, jfr. Lauvås, Lycke og Handal (2016), bidra til en samarbeidsorientert arbeidskultur, med en kollektiv orientering mot kunnskapsutvikling på dette området. Å samsnakke, tolke og drøfte felles praksiserfaringer og etiske anliggende i kollegiet, kan skape en reflektert profesjonsetisk utøvelse, og støtte dannelsesprosessene.

I den internasjonale lærerutdannerlitteraturen ser vi en økning i studier som benytter selvstudier i forskning på egen praksis (Diacopoulos & Butler, 2019; Dinkelman, 2003; Loughran, 2014). Denne tilnærmingen er derimot lite benyttet blant barnehagelærerutdannede. Vår selvstudie har gjort oss mer bevisste på hvordan vi evner å tone oss inn mot egen veiledning og undervisning. Dette leder videre til en økt oppmerksomhet mot sammenhengen mellom egen lærerpraksis og studentenes profesjonsdannelse, slik Lindseth (2011) og Ulvik og Smith (2016) tar til orde for. Hvis vi forventer at studenter skal utvikle etisk bevissthet og reflekterende holdninger til deres fremtidige pedagog- og veilederrolle, mener vi at det er viktig å modellere en etisk reflekterende og utforskende undervisnings- og veiledningspraksis i møte med studentene, som blant andre McCarthy (2018) og Ulvik og Smith (2016) også peker på. Dette er spesielt viktig i en lærerutdannervirkelighet der planlegging og gjennomføring av undervisning og studentveiledning ofte kan oppleves som privatisert (Witteck, 2017).

Oppmerksomheten i møtene mellom veiledere og studenter, som profesjonsveilederrollen i særlig grad legger opp til, vekker refleksjoner rundt hva som må til for å bli en god barnehagelærer med tanke på væremåte, verdier, holdninger og menneskesyn. Tettere oppfølging av studenters profesjonsdannelse lar seg ikke løse med enkle grep, men det krever at det jobbes systematisk i kollegiet med å forstå og videreutvikle utdanningen. Studentenes profesjonsprogresjon bør løftes fram og synliggjøres i form av systematisk, kollektiv refleksjonspraksis, der det er rom for drøfting og kritiske perspektiver, noe vi også finner støtte for hos Ulvik og Smith (2016).

Dette studiet var begrenset til én yrkesfaglig gruppe i kollegiet. I videre arbeid med å videreutvikle forståelsen av profesjonsveilederrollen kunne en mer tverrfaglig forskergruppe vært med på å belyse andre måter å forstå profesjonsveilederrollen på.

Studien har så langt løftet fram interessante dilemmaer og utfordringer i krysningspunktet mellom det å være lærerutdanner og det å være profesjonsveileder, men vi har bare kommet et lite steg videre med å definere innholdet i denne nye barnehagelærerutdannerrollen. Vi har heller ikke tatt inn studentperspektivet i noen stor grad. Dette vil det være interessant å ta med i videre forskningsfokus på lærerutdanneres profesjonelle utvikling og studenters profesjonsprogresjon.

Referanser

- Bae, B. (1992). Relasjon som vågestykke – læring om seg selv og andre. I B. Bae & J. E. Waastad (Red.), *Erkjennelse og anerkjennelse. Perspektiv på relasjoner* (s. 33–60). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2018). Under lupen – praksislæreres observasjonspraksis i barnehagen. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 17(3), 1–18.
- Bjerkholt, E. (2012). *Åpning av lukkede rom*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Boge, M., Markhus, G., Moe, R. & Ødegaard E. E. (2009). *Læring gjennom veiledning. Meningsskaping i grupper* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Carson, N. & Birkeland, Å. (2017). *Veiledning for barnehagelærere* (4. utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Denzin, N. K. & Lincoln, Y. S. (2011). Introduction: The disciplines and practices of qualitative research. I N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Red.), *The sage handbook of qualitative research* (s. 1–19). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Diacopoulos, M. M. & Butler, B. M. (2019). What do we supervise for? A self-study of learning teacher candidate supervision. *Studying Teacher Education*, 16(1), 66–83. <https://doi.org/10.1080/17425964.2019.1690985>
- Dinkelman, T. (2003). Self-study in teacher education: A means and ends tool for promoting reflective teaching. *Journal of Teacher Education*, 54(1), 6–18. <https://doi.org/10.1177/0022487102238654>
- Dowling, F. (2012). A narrative approach to research in physical education, youth sport and health. I F. Dowling, H. Fitzgerald & A. Flintoff (Red.), *Equity and difference in physical education, youth sport and health: a narrative approach* (s. 37–59). London: Routledge.
- Dowling, F., Fitzgerald, H., & Flintoff, A. (2015). Narratives from the road to social justice in PETE: teacher educator perspectives. *Sport, Education and Society*, 20, 1029–1047. <https://doi.org/10.1080/13573322.2013.871249>
- Eik, L. T. (2017). Veiledning som støtte for nyutdannede barnehagelæreres videre læring. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen, (Red.), *Praksisbarnehagen: en læringsarena* (s. 159–169). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Hovdenak, S. S. & Wiese, E. (2017). Fronesis: veien til profesjonell lærerutdanning. *Uniped*, 40, 170–184. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-06>
- Jakhelln, R. (2011). *Alene – sammen: nyutdannede læreres profesjonslæring i veiledning og kollegial samhandling*. Tromsø: Universitet i Tromsø.
- Kreber, C. (2010). Academics' teacher identities, authenticity and pedagogy. *Studies in Higher Education*, 35, 171–194. <https://doi.org/10.1080/03075070902953048>
- Kvernbekk, T., Kvamme, O. A. & Strand, T. (2016). *Pedagogiske fenomener – en innføring*. Oslo: Cappelen Damm.
- LaBoskey, V. K. (2004). The methodology of self-study and its theoretical underpinnings. I J. J. Loughran, M. L. Hamilton, V. K. LaBoskey & T. L. Russell (Red.), *International handbook of self-study of teaching and teacher education practices* (s. 817–869). Dordrecht: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4020-6545-3_21
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1990). *Veiledning i barnehagen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1996). *Kollegaveiledning i skolen*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I I. Bostad & Dannelsesutvalget (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 21–27). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I G. Ognjenovic & B. Hagtvatn (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 183–194). Oslo: Dreyer forlag.
- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C.T. Halås, I. G. Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistisk forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 243–259). Oslo: Gyldendal.
- Loughran, J. (2014). Professional development as teacher educator. *Journal of Teacher Education*, 65, 271–283. <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0022487114533386>
- Lunenberg, M., Korthagen, F. & Swennen, A. (2007). The teacher educator as a role model. *Teaching and Teacher Education*, 23, 586–601. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.001>
- Løgstrup, K. E. (1991). *Den etiske fordring*. København: Gyldendal.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I I. Bostad & Dannelsesutvalget (Red.), *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 28–38). Oslo: Dannelsesutvalget, Universitetet i Oslo. Hentet fra: <https://w2.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Mathisen, P. & Kristiansen, A. (2005). Etske retningslinjer for profesjonelle veiledningsforhold. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 3, 221–230.
- McCarthy, M. D. (2018). Critically teaching critically?: Modeling social and pedagogical inquiry with literary texts. *Studying Teacher Education*, 14, 174–193. <https://doi.org/10.1080/17425964.2018.1449103>

- Moxnes, A. R. (2019). *Sensing, thinking and doing reflection in early childhood teacher education*. (Doktoravhandling, Universitetet i Sørøst-Norge). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/2585243>
- NESH (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Oslo: De nasjonale forskningsetiske komiteene. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/>
- Ottesen, G. (2007). Hva slags veileder ønsker jeg å være – eller å bli? Veiledning inspirert av narrativ teori og praksis. *Fokus på familie*, 1, 217–243.
- Pinnegar, S. & Hamilton, M. L. (2009). *Self-study of practices as a genre of qualitative research*. London: Springer.
- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 8(1), 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>
- Riessman, C. (2008). *Narrative methods for the human sciences*. Los Angeles: Sage Publications.
- Røys, H. (2017). Veiledningssamtalen som verktøy for utvikling av kvalitet i barnehagen. I E. K. Høihilder & H. Lund-Kristensen (Red.), *Praksisbarnehagen: En arena for læring* (s. 123–133). Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Samaras, A. (2011). *Self-study teacher research: Improving your practice through collaborative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Sando, O. J., Pehrson, M. & Heldal, M. (2018). Veilederens rolleforståelse i møte med studentgrupper. *Uniped*, 02, 120–132. https://www.idunn.no/uniped/2018/02/veilederens_rolleforstaelse_imoetemedstudentgrupper
- Schibbye, A-L. L. (2013). Betydningen av indre anerkjennelse i relasjoner. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 37–47). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schibbye, A-L. L. (2009). *Relasjoner. Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. (2009). Coaching – ny livskvalitet eller trøst? I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 76–91). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skagen, K. & Smith, K. (2010). Mentoren som veileder og vurderer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 111–121). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skau, G. M. (2017). *Gode fagfolk vokser. Personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Smith, K. (2010). Mentorrollen – norske og internasjonale stemmer. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 23–38). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smith, K. & Ulvik, M. (2010). Ulike verktøy for profesjonell utvikling. I K. Smith & M. Ulvik (Red.), *Veiledning av nye lærere. Nasjonale og internasjonale perspektiver* (s. 88–107). Oslo: Universitetsforlaget.
- Sundli, L. (2001). Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll. (HiO-rapport nr.15). Oslo: Høgskolen i Oslo.

- Taraldrud, K. E. (2016). Skikkhetsvurdering i høyere utdanning. *Lov og rett*, 55, 624–639. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3061-2016-10-05>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise. *Uniped*, 39, 61–77. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2016-01-06>
- Ulvik, M. & Smith, K. (2018). Lærerutdanneres profesjonelle utvikling. *Uniped*, 41, 425–440. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-05>
- USN, Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap. (2019). *Profesjon, progresjon og praksis i barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra <https://www.usn.no/getfile.php/13582084-1567581922/usn.no/aktuelt/Aktiviteter/Profesjon%20progresjon%20og%20praksis%20BLUHEL%2021%206%2019.pdf>
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper. En kvalitativ studie av nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging det første året i yrket*. (Doktoravhandling). Oslo: Universitetet i Oslo.
- Vanassche, E. & Kelchtermans, G. (2015). The state of the art in self-study of teacher education practices: a systematic literature review. *Journal of Curriculum Studies*, 47, 508–528. <https://doi.org/10.1080/00220272.2014.995712>
- Wittek, A. L. (2017). Kultur for kvalitet i høyere utdanning. *Uniped*, 40, 105–108. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-02-01>
- Worum, K. S. (2016). Spor av sammenhenger og brudd i kunnskapssyn i veiledning ved lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 103–114. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-02-04>