Profesjonsveiledning

Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt

Eva Bjerkholt

Profesjonsveiledning

Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

© CAPPELEN DAMM AS 2017

ISBN e-bok: 978-82-02-62801-7

ISBN trykt bok: 978-82-02-48288-6

1. utgave, 1. opplag 2017

Materialet i denne publikasjonen er omfattet av åndsverklovens bestemmelser. Uten særskilt avtale med Cappelen Damm AS er enhver eksemplarfremstilling og tilgjengeliggjøring bare tillatt i den utstrekning det er hjemlet i lov eller tillatt gjennom avtale med Kopinor, interesseorgan for rettighetshavere til åndsverk.

Dette er en fagfellevurdert, vitenskapelig monografi.

Omslagsdesign: Lene Nyheim, Bardus Design
Omslagsfoto: Raphael Sanzio: La Scuola di Atene
Sats: Laboremus Oslo AS
Trykk og innbinding: Livonia Print SIA, Latvia 2017

www.cda.no
akademisk@cappelendamm.no

Forord

Denne boka er et resultat av min egen reise i veiledningsfeltet. En reise jeg startet som praksisveileder i førskolelærerutdanninga i 1980-årene og fortsatte som pedagogikklærer i 1990-årene. I 1990 ble møtet med Gunnar Handal, Per Lauvås og Kirsten Lyche (Handal & Lauvås 1983; Lauvås & Handal 1990; Lauvås, Lycke & Handal 1990) av betydning for min videre yrkeskarriere. Jeg var høyskolens representant i Telemarksteamet for opplæring i veiledningsstrategien «handling og refleksjon» fra 1990 og jeg har utviklet videreutdanninger innen veiledning for lærere og førskolelærere og veilederutdanninger innen et flerfaglig felt.

Etter gjennom flere år å ha representert veiledningsstrategien «handling og refleksjon», og vektlagt denne strategien som dominerende i veilederutdanningene, videreutviklet vi veilederutdanningene til i større grad å trekke inn ulike former for kunnskap og et mangfold av tilnærminger til veiledning. Veilederutdanningene i tidligere Høgskolen i Telemark, nå Høgskolen i Sørøst-Norge, har fra starten av vektlagt både en teoretisk og en praktisk tilnærming til veiledning, der analyse av veiledningspraksis har vært et viktig redskap for å få innsikt i veiledningsfeltet og ulike veilederroller. Ett av målene i disse veilederutdanningene er å bidra til en undersøkende tilnærming til egen veiledningspraksis.

En undersøkende tilnærming til veiledning førte for min del til en hovedfagsoppgave om veiledning og taus kunnskap i 1996 og en doktorgrad som omhandler veiledning av nyutdannede lærere og overgangen fra utdanning til yrke, i 2013. Jeg kalte doktoravhandlingen «Åpning av lukkede rom», som indikerer at veiledningspraksiser gjøres tilgjengelig for analyse, tolkning og drøfting. I denne boka presenteres et sosiokulturelt og dialogisk perspektiv i veiledning. Et perspektiv som er skrevet fram med utgangspunkt i en videreutvikling av det teoretiske fundamentet i doktorgradsar-

beidet, videre teoretiske studier, samt egen og andres empiriske forskning på veiledningspraksiser innen ulike utdanningskontekster.

Gjennom historiske perspektiver tydeliggjøres spenninger og uro som har vært av betydning for utvikling av veiledning som praktisk og teoretisk felt. Jeg problematiserer formaliserte veiledningssamtaler som foregår skjermet fra annen yrkesvirksomhet, og trekker i framstillingen også inn uformell veiledning, eller lærende dialoger, som foregår i praksisfellesskapet med barn og elever.

Veiledning som fenomen kan studeres fra ulike perspektiver. Veiledning kan ses som en læringsarena der to eller få personer inngår og der hensikten er utvikling og læring. Arenaen organiseres og fasiliteres på ulike måter for å fremme deltakernes læring. Innenfor veiledningsfeltet er det utviklet mange ulike tilnærminger og modeller for hvordan veiledningsarenaen kan tilrettelegges, og metoder og redskaper for veiledning. Veiledningsarenaen kan være et sted å tenke høyt sammen, utvikle undersøkende tilnærminger, bidra til kreative prosesser, drøfte etiske problemstillinger, utøve kritisk tenkning, samt utveksle kunnskap og erfaringer. Det å skape gode veiledningsrom er krevende og spennende, og trekker veksler på forskningsbasert kunnskap, profesjonens kunnskapsgrunnlag og personlige erfaringer og kunnskap.

Som lærerutdanner har jeg observert, og på ulike måter arbeidet med, veiledning av studenter, veiledning i ulike typer kollegagrupper og veiledning av nyutdannede lærere. Vekslingen mellom teoretiske studier, det å være veileder og utdanne veiledere, observere ulike veiledningssamtaler og å forske på veiledningssamtaler har gjort meg ydmyk med hensyn både til hva veiledning kan være, til kompleksiteten i veiledningssituasjoner og til rollen som veileder. En av intensjonene med boka er å inspirere til å bli kjent med og ta i bruk ulike tilnærminger til veiledning, og til veilederrollen. Dette gjøres blant annet ved å presentere et veiledningsbegrep som inneholder et mangfold av tilnærminger, drøfte de historiske røttene dagens pedagogiske veiledning bygger på, samt bidra til en undersøkende og forskende tilnærming til feltet.

Takk til forlaget for å ha skaffet til veie en grundig fagfellevurdering, og tusen takk til professor Karl Øyvind Jordell som har vært fagkonsulent og hatt rollen som kritisk leser og reflektert samtalepartner i det avsluttende arbeidet med boka.

Innhold

Introduksjon – profesjonsveiledning 11
Organisering av innholdet 15

DEL I
ET URYDDIG LANDSKAP 17

Kapittel 1
Uoversiktlig felt 19
Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt 20
Teori avledet av praksis 22
Formelle krav til veilederutdanning som praksislærer og som veileder for nyutdannede 23
Utviklingstrekk i veiledningspraksiser – empiriske studier 27
Veiledningspraksis i lærerutdanningenes praksisperioder 28
Veiledningspraksiser – veiledning av nyutdannede lærere 38
Ulike veiledningsdiskurser i lærerutdanningen og i profesjonsfeltet? 46
Veiledning som feedback og veiledning som refleksjon over praksis 46

Kapittel 2
Veiledning som fellesbetegnelse 54
Betegnelsen veiledning 56
Begrepene coaching og mentoring 59
Avgrensning av fellesbetegnelsen veiledning 61
Illustrasjon av veiledningsbegrepet som fellesbetegnelse 64

Kapittel 3
Veiledning som uformelle og formaliserte samtaler 67
Veiledning som praksisfellesskap 71
Veiledning som formaliserte samtaler skjermet fra annen profesjonsutøvelse 83
Mainstream innen veiledning som fagområde 84
Definisjoner av veiledning 85

Kapittel 4
Fra yrkesfaglig veiledning til profesjonsveiledning 89
Profesjon 91
Ulike kunnskapsformer 93
Forholdet mellom teori og praksis 98
Profesjonsveiledning og kunnskapsformer 100
Profesjonsutøvelse – profesjonsuttrykk 105
Profesjonens indre og ytre kontrollsystemer 114
Profesjonsveiledning og symmetri 115
Oppsummerende kommentar til del I 119

DEL II
HISTORISKE RØTTER OG PARADIGMER 121

Kapittel 5
Historisk gjennomgang 123
Filosofiske samtaler og reflekterende samtaler 124
Mesterlæretradisjoner 126

Kapittel 6
Det pedagogiske veiledningsfeltet 131

Kapittel 7
Framveksten av pedagogisk veiledning i Norge 134
Formalisering, skriftliggjøring og refleksjon over egen praksisteori 135
Skriftlig veiledningsdokument som utgangspunkt for veiledning 136
Hensikten med veiledning er refleksjon over praksis 137
Nasjonal satsing på veilederutdanning for styrere i barnehagene 138
Endring av veileder- og veisøkerrollen 139

Kapittel 8
Paradigmeskifte i lærerutdanningens tilnærming til læring og veiledning 144
Refleksjon over egen praksisteori 145
Hjelpemidler for å operasjonalisere veiledningsstrategien – formaliserte oppskrifter? 146
Friksjon, uro og spenninger fører til videreutvikling 149
Empiriske studier 151
Kritiske perspektiver på det dominerende kunnskapsregimet 154
Dominerende kunnskapsregime i lærerutdanningens diskurs 158

Kapittel 9
Fra kognitive til situerte perspektiver 161
Metaforer – tilegnelse og deltakelse 162
Uforenlige forskningsperspektiver 164
Læring og veiledning 165

Kapittel 10
Hovedperspektiver på forholdet mellom veiledere og veisøkere 167
Et situert lærlingsperspektiv på forholdet mellom veiledere og veisøkere 167
Et humanistisk perspektiv på forholdet mellom veiledere og veisøkere 168
Et kritisk konstruktivistisk perspektiv på forholdet mellom veiledere og veisøkere 169
Kompleksitet og mangfold 169

Kapittel 11
Vesentlige aspekter i veiledning – refleksjon, danning og kritisk tenkning 174
Refleksjon og veiledning 174
Fronesis-tradisjonen 175
Ulike refleksjonsdiskurser – tradisjon og immanens eller overskridende og transendent 177
Refleksjon – mer enn å kunne tenke 178
Danning og veiledning 180
Kritisk tenkning og veiledning 184
Kritisk tenkning sett i lys av Wang og Odells tre perspektiver på forholdet mellom deltakerne 185

Kritisk tenkning i veiledningssamtaler 189
Tydeliggjøring, perspektivering og gransking av antakelser 190
Utakt og faglig uro 192
Oppsummerende kommentar til del II 195

DEL III
VEILEDNING I LYS AV ET SOSIOKULTURELT OG DIALOGISK PERSPEKTIV 197

Kapittel 12
Sosiokulturell tilnærming 199
Det konstruktivistiske paradigmet 199
Ulike varianter innen en sosiokulturell forståelse 200
Veiledning som del av en historisk og kulturell kontekst 203
Kulturelle redskaper 205
Kontekst 206

Kapittel 13
Vygotskys perspektiv på utvikling og læring 207
Veiledning i den nærmeste utviklingssonen 210
Veiledning som tar utgangspunkt i mestringsopplevelser 214

Kapittel 14
Et dialogisk perspektiv 216
Dialogisme og monologisme 216
Alle deltakerne er medansvarlige i dialogen 220

Kapittel 15
Epilog 225

Referanser 231

Introduksjon – profesjonsveiledning

Profesjonsveiledning er en del av det store veiledningslandskapet som handler om utvikling og læring, og som foregår som profesjonskvalifisering i utdanningene og i den videre profesjonslæringen som foregår i yrket. Begrepet profesjon ble i økende grad benyttet i løpet av 1990-årene (Goodson & Hargreaves 1996). Sølvi Mausethagen (Mausethagen & Mølstad 2015) peker på endringer i lærerarbeidet som underbygger en forståelse av læreryrket som en profesjon, endringer som blant annet innebærer en forventning om tydeliggjøring av profesjonens kunnskapsgrunnlag, samt av forskning og av egen profesjonsforståelse.

Begrepet profesjonsveiledning tilsvarer i stor grad begrepet yrkesfaglig veiledning, som ble introdusert av Gunnar Handal og Per Lauvås i boka *På egne vilkår* (Handal & Lauvås 1983). Dette begrepet presenteres og drøftes i et eget kapittel om profesjonsveiledning (kapittel 4). Kort kan jeg her presisere at profesjonsveiledning i denne boka dreier seg om veiledning med hensyn til ulike aspekter ved det å være barnehagelærer, lærer og/eller lærerutdanner. Det dreier seg om profesjonens autonomi (Dale 2001), om profesjonsutøvelse, det å ta del i profesjonens teorigrunnlag, dvs. forsknings- og erfaringsbasert kunnskap, og utvikling av kritisk tenkning og faglig profesjonelt skjønn (Eik 2014; Grimen 2009). Veiledning er én av flere læringsarenaer og redskaper for å utvikle profesjonelle utøvere.

Veiledning er et forholdsvis lite og nytt forskningsfelt i Norge (Bjørndal 2008; Skagen 1998, 2016). Det er mye litteratur om veiledning, men litteraturen preges av presentasjoner knyttet til modeller og teknikker mer enn til vitenskapelig tilnærming og empirisk forskning (Bjerkholt 2013a; Bjørndal 2008, Åberg 2009). Mitt bidrag inn i feltet er en historisk, teoretisk og

forskningsbasert tilnærming, basert på empirisk forskning, der et teoretisk grunnlag og analyseredskaper relatert til dette grunnlaget presenteres, og der drøfting av problemstillinger, felles meningsskaping og distribuering av kunnskap står sentralt.

Denne framstillingen av veiledningsfeltet henvender seg til alle som er opptatt av veiledning som et teoretisk, forskningsbasert felt. Veiledning ses i lys av det konstruktivistiske og sosiokulturelle paradigmet. Dette er et omfattende paradigme som rommer ulike tilnærminger. Jeg støtter meg til en Vygotsky-inspirert sosiokulturell forståelse som innebærer at veiledning må forstås som del av en historisk, kulturell og institusjonell kontekst (Vygotsky 1978, 1986). Innholdet, dialogene, rollene og relasjonene i veiledningssamtalene veves inn i en større historisk, kulturell og institusjonell sammenheng.

Grunnlaget for den teoretiske tilnærmingen i boka ble lagt i doktorgradsarbeidet «Åpning av lukkede rom», som er en kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere (Bjerkholt 2013a). Det teoretiske perspektivet er videreutviklet gjennom teoretiske og empiriske studier, presentasjoner på konferanser, samt diskusjoner der praksislærere og forskere fra ulike fagtradisjoner og med forskjellige tilnærminger til veiledningsfeltet har møttes.

Med utgangspunkt i en sosiokulturell forståelse er det en forutsetning at veiledning forstås i lys av den konteksten den er del av. Kunnskap om veiledning fra *én* kontekst kan inspirere og bidra til kritisk drøfting og videreutvikling av veiledning som foregår i andre kontekster. Studier som tverrfaglig veiledning, altså veilederutdanninger der flere yrkesgrupper og profesjoner deltar, og de nasjonale konferansene i det flerfaglige veiledernettverket innen helse-, sosial- og lærerutdanningene er eksempler på fruktbart samarbeid om veiledning på tvers av fagområder, tradisjoner og sektorer.

Jeg presenterer og drøfter veiledningsfeltet med utgangspunkt i profesjonsveiledning innenfor utdanningsfeltet. Det vil si at konteksten kan være lærerutdanningene, veiledning av studenter i lærerutdanningenes praksisfelt, kollegaveiledning og veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring.

Boka handler om veiledning i utdanning og profesjonsfelt. Veiledning knyttet til denne konteksten har blitt kalt yrkesfaglig veiledning (Bjerkholt 2013a; Handal & Lauvås 1983; Lauvås & Handal 1990, 2000, 2014; Østrem

2015). Jeg har valgt å benytte begrepet profesjonsveiledning for å tydeliggjøre at veiledningens kontekst er relatert til lærerutdanning som profesjonsutdanning og læreryrket som profesjon.

Veiledningsfeltet kan framstå som et felt med uklar og manglende teoretisk forankring (Schön 1983, 1987), som i stor grad er basert på erfaringskunnskap, der fokus har vært på å utvikle modeller og redskaper (Bjerkholt 2013a; Bjørndal 2008; Åberg 2009). Mitt bidrag er å tydeliggjøre noe av kompleksiteten, mangfoldet og det flerstemte i veiledning som teoretisk kunnskapsområde og som praktisk virksomhet. Sosiokulturell og dialogisk tilnærming innebærer at jeg har et fokus på veiledningsfeltets historiske og kulturelle røtter, samt de sporene disse røttene setter i dagens veiledningsfelt og diskurser om veiledning (Bjerkholt 2013a). De historiske og kulturelle kontekstene kan gi nødvendige og ulike innspill, uro og spenninger som bidrar til å videreutvikle veiledningsfeltet. Feltet har historisk sett beveget seg fra en tradisjonell posisjon, der veilederen anses som ekspert og der veiledningens idealer er universalitet, sannhet, objektivitet og konsensus, til en posisjon der veisøkerne får en sentral posisjon som premissleverandør, «på egne vilkår» inn i samtalene (Ulvestad & Kärki 2012). En slik posisjon kan knyttes til konstruktivisme (Bruner 1999; Kjørup 2001; Peavy 2000), multiple virkeligheter, flertydighet, mangfold og perspektivtaking (Bjerkholt 2013a; Ulvestad & Kärki 2012).

Tiden er inne for å åpne feltet slik at ulike tradisjoner og tilnærminger i større grad kan utfordre og supplere hverandre, samt bidra til nødvendig friksjon og debatt. Dette gjøres ved å peke på betydningen av ulike kunnskapsformer, ulike kompetanser og ulike tilnærminger til veiledning. Det gjøres også ved å trekke inn veiledning som lærende dialoger i mer eller mindre formaliserte praksiser.

Et problem innen veiledningsfeltet er manglende forskningsbasering og manglende kompetanse i det å veilede (Bjerkholt 2013a; Clarke, Triggs & Nielsen 2013; Skagen 2013). En instrumentell tilnærming til utvikling av et felt kan bidra til at erfaringer og modeller kun blir prosedyrer som stivner i formen og i liten grad fører til utvikling, og dermed i liten grad åpner for kreativitet og nyskaping. Andreas Reier Jensen (2016) dokumenterer i sin doktoravhandling at veiledning av lærerstudenter i praksisperiodene ofte framstår som rituelle og ineffektive. Reaksjoner på disse stivnede møn-

strene kan bli utvikling av nye, mindre formaliserte modeller, altså en higen etter stadig nye modeller. En alternativ tilnærming vil være å presentere og å framskaffe mer empirisk forskning på veiledning og læring, samt å inspirere til en undersøkende tilnærming til feltet. Veiledere trenger kompetanse både som profesjonsutøvere og som veiledere, slik at de kan utvikle en tilnærming til veiledning basert på et mangfold som ivaretar hensikten med veiledningen og veisøkernes forutsetninger og behov.

Jeg starter med å rydde i et uoversiktlig felt der jeg velger å tydeliggjøre et vidt veiledningsbegrep som omfatter mer eller mindre formaliserte veiledningssamtaler. Begrepet veiledning defineres på ulike måter, og definisjonene tilkjennegir ulike kunnskaps- og læringssyn. Diskursene om veiledning, da spesielt knyttet til veiledning i lærerutdanningene og lærerutdanningenes utdanningsprogram for veiledere, har de siste 30 årene vært forankret i en kognitiv eller sosiokognitiv tilnærming til veiledning (Bjerkholt 2013a; Skagen 2013, 2016; Sundli 2001). Denne tilnærmingen bygger i stor grad opp om et individorientert kunnskaps- og læringssyn (Svare 1996; Worum 2014).

Min framstilling av veiledningsfeltet, der de historiske linjene trekkes inn, der ulike tilnærminger drøftes og en sosiokulturell og dialogisk tilnærming skrives fram, er en problematisering av feltet. Dette er basert på et ønske om å bidra til økt dybdekunnskap om veiledning som fagområde og til et fokus på empirisk forskning. I denne framstillingen ses veiledning som et teoretisk og praktisk felt, der veilederne trenger kompetanse i veiledning for å kunne tilpasse veiledningen til ulike kontekster, ulike aktører og ulike relasjoner mellom deltakerne i veiledningssituasjoner. Jeg bygger på en forståelse av veiledning som et felt basert på ulike kunnskapsområder og kunnskapsformer. Den teoretiske veiledningsdiskursen tydeliggjør veiledning som en kompleks virksomhet som er del av mange ulike kontekster, og som omfatter et mangfold av relasjoner og aktiviteter. Veiledningskompetanse er ikke kun basert på teoretisk kunnskap og innsikt, men utvikles over tid gjennom blant annet selv å være veisøkere og utøve ulike former for veiledning og gjennom en undersøkende og forskende innstilling. På den måten utvikles den enkeltes personlige, profesjonelle kunnskap om fenomenet veiledning, etisk forståelse og ferdigheter i å veilede (Bjerkholt 2013a; Skagen 2016).

Dette er en bok om veiledning, ulike veiledningsdiskurser og veiledningspraksiser. Innen denne rammen har det ikke vært plass til å gå i dybden av viktige og interessante områder som har betydning for de drøftingene det legges opp til. Det gjelder områder som berører tematikken teori og praksis, og forholdet mellom teori og praksis (Janik 1996; Korthagen, Kessels, Koster, Lagerwerf & Wubbels 2001; Kvernbekk 2005; Luhmann 2000), samt taus kunnskap (Schön 1983, 1987; Polanyi 1966; Zenhua 2006).

Begrepet didaktikk ses her som et overordnet begrep, men jeg har i liten grad eksplisitt tydeliggjort veiledning i et didaktisk perspektiv. Jeg peker på betydningen av ulike former for deltakende veiledning (Hohr 2009, 2013; Nielsen & Kvale 1999; Østern & Engvik 2016), men en utdyping av dette feltet faller utenfor rammen av mitt manus. I boka drøftes heller ikke fordeler og ulemper ved begrepet profesjon eller aspekter som profesjonenes rolle og makt i en velferdsstat (Molander & Terum 2008), selv om dette også kunne vært relevant når begrepet profesjonsveiledning er valgt.

Organisering av innholdet

Innholdet er delt inn i tre deler. Del I er en introduksjon til veiledningsfeltet og begrepet veiledning. Her drøftes begrepet veiledning og presenteres som en fellesbetegnelse for mange ulike former for, og tilnærminger til, veiledning. I denne delen skilles det mellom utviklingstrekk i teori og faglitteratur på den ene siden og praktisering av veiledning som er dokumentert gjennom empiriske studier, på den andre siden. Del II gir et innblikk i veiledningsfeltets historiske røtter og utviklingen av feltet pedagogisk veiledning. I denne delen tydeliggjøres kunnskapsregimer og paradigmer knyttet til dimensjoner som kunnskapssyn, intensjoner, praktiske og teoretiske tilnærminger. Del III gir et innblikk i en sosiokulturell og dialogisk tilnærming. Her presenteres en sosiokulturell og dialogisk forståelse på en måte som tydeliggjør implikasjoner for veiledningsfeltet. Disse tre delene danner et teoretisk fundament som gir innsikt i veiledning som fagområde, gir innspill til videreutvikling og fornying av veiledning som teoretisk fagfelt, og som kan inspirere til forskning og videreutvikling av veiledningspraksiser.

DEL I

ET URYDDIG LANDSKAP

Veiledningsfeltet er et komplekst felt som henter inspirasjon og kunnskap fra filosofi, håndverksfag, sjelesorg og terapi, samt fra ulike vitenskapsområder som humaniora, samfunnsvitenskap og naturvitenskap. Disse røttene bidrar til at veiledningsfeltet kan virke uoversiktlig (Bjerkholt 2013a; Løw 2009). Min intensjon er ikke å gi en fyllestgjørende oversikt, noe som kan virke uoverkommelig, men å peke på utviklingstrekk som er av betydning, og som har lagt grunnlaget for de veiledningsdiskursene vi finner i dag.

Begrepet veiledning benyttes i dagligtale og i profesjonelle sammenhenger. I begge henseender kan det dreie seg om hjelp og støtte eller kontroll relatert til kompetanseutvikling eller livsmestring. Ofte knyttes veiledning til ulike læringsarenaer relatert til det personlige plan eller til utdanning og yrkesfelt.

Denne framstillingen avgrenses til profesjonsveiledning i lærerutdanningene som kvalifiseringsarena, veiledning av nyutdannede lærere, assistenter eller det som med et samlebegrep kan kalles kollegaveiledning, og som foregår i yrkesfeltet.

Den første delen er viet en drøfting og tydeliggjøring av veiledning som fenomen og begrep. Veiledningbegrepet introduseres som en overordnet betegnelse som omfatter rådgivning, konsultasjon, supervisjon, coaching, mentoring, fasilitering av læringsrom og ulike tilnærminger som eksempelvis mesterlære, modellering, filosofiske samtaler, nevro-lingvistisk programmering (NLP), løsningsfokusert tilnærming («løft») med flere. I betegnelsen veiledning inkluderes også mer eller mindre formaliserte målrettede samtaler som kjennetegnes av sin veiledende form, og som gjerne omtales som lærende dialoger (Bjerkholt 2015) eller veiledningsliknende samtaler

(Mathisen 2014). Veiledningen kan foregå på ulike måter, i ulike kontekster og kjennetegnes av det Andy Roberts (2000) kaller «essential attributes», altså vesentlige kjennetegn så som prosessuell form, kjennetegn ved relasjonene mellom deltakerne, samt en virksomhet som har til hensikt å fremme læring og utvikling.

Kapitlene som følger, er: 1 *Uoversiktlig felt*, 2 *Veiledning som fellesbetegnelse*, 3 *Veiledning som uformelle og formaliserte samtaler* og 4 *Profesjonsveiledning*.

KAPITTEL 1

Uoversiktlig felt

I 1994 skrev Gunnar Handal om veiledningsekspansjonen i utdanningssektoren og stilte da følgende retoriske spørsmål: «Handledning är svaret! Vilken var frågan? (1994, s. 32). Denne interessen for veiledning dokumenteres også i internasjonale artikler (Furlong & Maynard 1995; Rothera, Howkins & Hendry 1995; Roberts 1999). I likhet med Cato Bjørndal (2008, 2016) og Karin Åberg (2009) har Kaare Skagen illustrert veksten i veiledningsfeltet ved å vise til treff på internett (2004, 2013). Mitt tilsvarende søk i juli 2016 viser fortsatt en enorm ekspansjon:

Sammenliknende søk på begrepet a) «pedagogisk veiledning» og b) «supervision»

Søkemotor	Skagen 2004, s. 11	Skagen 2013, s. 11	Bjerkholt 2016
a) Norsk nettside Kvasir (2016)	1600 treff	5000 treff	9700 treff
b) Internasjonal nettside Google	744 000 treff	1 480 000 treff	135 000 000 treff

Noe av det som også er interessant med mitt søk, er at når jeg søker på begrepene coaching, mentoring, guidance og supervision, dukker stort sett de samme illustrasjonene opp. Illustrasjoner knyttet til veivalg, få brikker til å passe sammen, samtaler i små grupper eller det å hjelpe:







Antall veiledningstjenester øker, det gjør også tilbudene om opplæring og utdanning innen forskjellige tilnærminger til veiledning. Veksten innen veiledningsfeltet tydeliggjøres ved økende tilfang av litteratur og fagtidsskrifter (Bjerkholt 2013a; Bjørndal 2008, 2016; Åberg 2009). Fra å være en praktisk virksomhet har veiledning fra 1960-årene og fram til i dag også blitt et eget teoretisk fagområde innen det pedagogiske fagfeltet (Bjerkholt 2013a; Bjørndal 2008; Skagen 2013).

Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt

Torgeir Bue regnes som en av pionerne i arbeidet med en teoretisering av veiledningsfeltet i utdanningssektoren i Norge. Han drev opplæring i pedagogisk veiledning for øvingslærere i 1970-årene, ga ut boka *Pedagogiske veiledning* (1973) og utviklet kursopplegg i pedagogisk veiledning for øvingslærere i skolen (30 studiepoeng). Fra 1977 ble det avtalefestet (Hovedavtalen VB) at slik veilederutdanning ga øvingslærere i skolen rett til høyere lønn. Et slikt gjennomslag for betydningen av veiledningsutdanning kan ses som starten på en anerkjennelse av at veiledning er et eget fagområde innen det pedagogiske feltet.

Bue sin tilnærming til pedagogisk veiledning var basert på konfluent pedagogikk (Bue 1973, s. 27) og inspirert av Carl Rogers' klientsentrerte psykologi (1951). Øvingslæreren som veileder skulle være empatisk og skape trygge og symmetriske relasjoner. Med en slik tilnærming til veiledning forsøkte Bue å endre veilederrollen fra ekspert til samtalepartner. Han var spesielt opptatt av de affektive målene og ble kritisert for ikke å ivareta kognitive mål (Bjerkholt 2013a; Skagen 2016). Veiledningen skulle ifølge Bue bidra til studentenes personlige vekst, og han var skeptisk til en summativ evaluering og karaktervurdering av studentenes yrkesutøvelse i praksisperiodene.

Slik skepsis til summativ vurdering av studentenes yrkesutøvelse ble videreført av Gunnar Handal og Per Lauvås. De ga ut sin første bok om veiledningsstrategien «handling og refleksjon» på svensk med tittelen *Handledning på egna villkor* i 1982. Boka kom på norsk i 1983, da med tittelen *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Denne boka introduserte et nytt begrep innen veiledning, begrepet praksisteori (fra 1990 kalt praktisk yrkesteori). Samtidig endret de veilederrollen fra å være samtalepartner