

Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning

2. utgave

KAARE SKAGEN (RED.)



FAGBOKFORLAGET

Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning

Kaare Skagen (red.)

Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning

2. utgave



FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2019 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

2. opplag 2015

ISBN: 978-82-450-2730-3
ISBN (trykt): 978-82-450-1196-8

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen

Forsidedesign ved forlaget

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
E-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarframstilling
bare tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med
Kopinor.

INNHold

.....

Innledning

Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene..... 11

Kaare Skagen

Hva er veiledning?..... 12

Veiledning er kontekstfølsom..... 13

Teorikunnskap og personlig kunnskap14

Handlings- og refleksjonsmodellen som kunnskapsregime .14

Innholdets forrang i veiledning..... 16

Mesterlære – en modernisert tradisjon..... 16

Gestaltveiledning og rådgivning

– to tradisjoner i samtaleveiledning 17

Mentoring – ett begrep, mange veiledningsformer..... 18

Sentrale tema i veiledning 18

Veilederstil, sjanger, modellering 19

Kritikk av veiledning..... 20

Et bredere veiledningsbegrep?..... 20

Avslutning..... 21

Litteratur 22

Kapittel 1

Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning

– analyse og kritikk..... 23

Kaare Skagen

Veiledningsbegrepet 24

Veiledning – praksis og teori til omkring 1970 25

Veiledning på basis av humanistisk psykologi 27

Handlings- og refleksjonsmodellen for veiledning..... 31

Nye utfordringer til veiledningsteorien	
– mesterlære, coaching og mentoring	33
Kritikk av noen sider ved nyere veiledningsteori	34
Noen praktiske konsekvenser	38
Avslutning	39
Litteratur	40

Kapittel 2

Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelærerutdanning analysert som legitim perifer deltakelse	43
---	----

Wiebke Klages

Lære å bli en reflekterende praktiker	43
Situert læring	45
Studien og metoden	47
Legitim perifer deltakelse	49
Adgang til situasjoner	51
Transparens	53
Samtale og transparens	57
Stillasbygging	59
Avslutning	60
Litteratur	61

Kapittel 3

Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap – en grenseoppgang	65
---	----

Kirsten Hofgaard Lycke, Per Lauvås og Gunnar Handal

Innledning	65
Et eksempel: medisinsk spesialistutdanning i anestesi	67
Spesialistutdanningens form og innhold i anestesi	69
Læring gjennom deltakelse, undervisning og veiledning ..	72
Læring i sosiokulturelt perspektiv	76

Anestesikandidatenes deltakelse i praksisfellesskap:	
Hvor ble det av veiledningen?	78
Reflekterende veiledning som tillegg til arbeid i praksisfellesskapet	82
Hva med andre utdanninger?	86
Avslutning	88
Litteratur	89

Kapittel 4

Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen	93
--	----

Liv M. Lassen og Nils Breilid

Veiledning med fokus på elevers selvutvikling og læring. .	94
En plattform for veiledning av elever gjennom elevsamtaler	96
Utviklingsteorier og muligheter i elevsamtalen	98
Avslutning	109
Litteratur	111

Kapittel 5

Fagdidaktisk veiledning med kolleger og nyutdannede i skolen: Faglighet – mulighet eller hindring?	115
---	-----

Solveig Ryeng og Kaare Skagen

Veiledningsbegrepet	116
Fagdidaktikkbegrepet	117
Fagkunnskap og helhetsforståelse i veiledning	118
Litteratur	126

Kapittel 6

Læringer på arbeidsplassen – læring gjennom deltakelse og scaffolding	129
---	-----

Kitt Lyngsnes og Marit Rismark

Opplæring til yrke – lange tradisjoner og kontinuerlig endring	129
Arbeidsplassen som læringsarena	131
<i>Scaffolding</i>	133
Tre læringer på tre ulike arbeidsplasser	135
To deltakermønstre	138
Læringers læring og veiledning	143
Litteratur	144

Kapittel 7

Veiledning – en definisjon, et perspektiv og et praktisk eksempel	149
---	-----

Sidsel Tveiten

En definisjon	149
Et perspektiv	154
Et eksempel	157
Litteratur	165

Kapittel 8

Mentorskap på norsk – begrepet og praksisen	167
---	-----

Petter Mathisen

Popularitet og ekspansjon	167
Et historisk tilbakeblikk	168
Status for mentorbegrepet i dag	172
Mentorskap på norsk	177
Et lokalt konsensusbegrep?	182
Avslutning	183
Litteratur	184

Kapittel 9

Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp	189
--	-----

Cato R.P. Bjørndal

Hva skiller rådgivning fra veiledning?	190
Indirekte hjelp forstått som erstatning for direkte hjelp ...	192
Farer ved en dikotomisk forståelse av (in)direkte hjelp ...	198
Nyansert forståelse av (in)direkte hjelp	200
Direkte og indirekte hjelp kan virke komplementært.	209
Litteratur	209

Kapittel 10

Modellæring og veiledning	213
---------------------------------	-----

Kaare Skagen

Modellæring i sosial-kognitiv læringsteori	214
Innvielsen i yrket	215
Læring ved etterligning	217
Veilederen – fra rollemodell til fri kritiker	219
Modellen – en klam autoritet?	221
Den produktive vekslingen mellom nærhet og avstand	223
Eksempler på modellæring.	225
Veilede – fortelle og vise	227
Avslutning.	228
Litteratur	229

Kapittel 11

Veiledningssamtalen – en egen talesjanger	231
---	-----

Kaare Skagen

Vi formulerer ordene, og de former oss	233
Veiledningssamtalen som dialog.	234

Veiledningssamtalen er en talesjanger	236
Diskursiv dominans i veiledning	239
Den gode veiledningssamtalen	242
Litteratur	243

KAPITTEL 12

Å bli veiledet i en speillabyrint i tåke	245
--	-----

Steinar Kvale

Den aktuelle veiledningseksperansen	246
Barnet underveis i en speillabyrint i tåke	249
Den usynlige lærer	253
Avslutning	256
Litteratur	257

Veiledningsbegrepet og veiledningstradisjonene

Kaare Skagen

Det området vi kaller *pedagogisk veiledning* eller bare *veiledning* i denne boka, konsentrerer seg om praksisveiledning. Det vil si profesjonell støtte til å utøve et yrke enten dette er en del av utdanning eller dreier seg om den profesjonelle innvielsen til eller utviklingen innenfor et yrke eller en profesjon. Veiledning er en del av en lang historisk håndverkstradisjon som særlig er knyttet til det å stå i lære hos en mester, enten i de fysiske håndverksfagene eller innenfor kunst og vitenskap. I denne tradisjonen står særlig læringen av håndverket i sentrum for oppmerksomheten. Fra 1800-tallet av kjenner vi til veiledning av beslektet type innenfor lærerutdanning og helsefag. I løpet av de tre siste tiårene er det skrevet betydelig med faglitteratur innenfor veiledning, og nytt teoritilfang og nye modeller er lansert. I flere tilfeller har nyere faglitteratur grepet tilbake i historien og kombinert tradisjoner med aktuelle veiledningskontekster. Det er tilfellet i litteraturen om både coaching-, mentor- og mesterlærebegrepet (Skagen 2004).

I denne boka blir praktisk veiledning fra aktuelle kontekster i utdanning og yrke presentert og drøftet. Samtidig blir teorier og begreper fra sentrale deler av faglitteraturen introdusert, drøftet og analysert. Noen kapitler setter teoretiske perspektiver opp mot hverandre og får frem fellestrekk og forskjeller. Samlet gir boka et bilde av sentrale faglige perspektiver på veiledning, særlig i norsk yrkes- og profesjonsutdanning.

Hva er veiledning?

Det er vanskelig og kanskje heller ikke nødvendig å nå frem til en definisjon av veiledning som gjelder under alle forhold og til alle tider. I dag finnes et utall av begreper og betegnelser: veiledning, rådgivning, coaching, mentoring og mange flere. Flere av artiklene drøfter begrepet veiledning og gjør avklaringer og avgrensinger (blant annet Bjørndal, Lassen og Breilid, Mathisen, Tveiten, Skagen). Trass i forskjeller i historisk opphav og begrepsbruk er det fortsatt fellestrekkene mellom begrepene som er mest slående når vi betrakter veiledning som fagområde.

Når vi vil forstå hva veiledning er, kan det være tjenlig å skille mellom det *saksforholdet* som er tema i veiledningen, og den *relasjonen* som bygges opp og påvirker veiledningsforholdet. I et språklig perspektiv er veiledning en samtale og en del av kommunikasjonen i en utdanning eller en profesjon. En samtale dreier seg alltid om noe; et innhold eller et saksforhold som blir belyst. I praksisveiledning er dette temaet ofte sider ved yrkesutøvelsen, og dette betyr at relevant kunnskap er viktig for deltakerne i veiledningen. Hvis det dreier seg om veiledning i utdanning, blir det viktig at veilederen har kunnskap og praktisk erfaring på det området veiledningen gjelder. Kunnskap er avgjørende for veilederens muligheter til å støtte kandidaten i profesjonell utvikling.

Men selv om kunnskap er nødvendig, er ikke det en tilstrekkelig og fullstendig veilederkompetanse. Veilederen er også avhengig av å utvikle en atmosfære og en relasjon i veiledningen som kan danne grunnlag for tillit mellom partene. På grunnlag av tillit er det bedre muligheter for tilegnelse av kunnskap og læring av ferdigheter. Vi kan si at det som gjelder for kommunikasjon generelt, også gjelder for veiledningssamtalen. Den som mottar veiledning, opptrer aktivt velgende og konstruerende i møtet med ny kunnskap: Noe velges bort, mens annet blir tatt vare på og integrert med eksisterende kunnskap. Der hvor tillit er fremtredende i veiledningen, vil læring og utvikling ha bedre betingelser for å lykkes.

En annen distinksjon av betydning har med å gjøre hva vi velger å inkludere i vår forståelse av veiledning. Vi kan velge å definere veiledning ganske smalt, eller vi kan velge en bredere definisjon. En avgrensing av veiledning til *veiledningssamtalen* er ganske vanlig i faglitteraturen, og vi velger da å forstå veiledning som et språklig fenomen.

Veiledning kan også defineres bredere enn bare som en samtale. I noen tradisjoner ser vi hvordan veilederens egen praktiske håndverkskompetanse blir brakt inn i veiledningen som inspirasjon til

modelløring og imitasjon. Mesterlære forutsetter et yrkesfellesskap der nybegynnere og nyutdannede blir innviet i yrket gjennom deltakelse og veiledning. Hos teoretikere som Donald Schön og Barbara Rogoff inngår veiledning i et nært samspill der både veileder og den som mottar veiledning, samarbeider om utøvelse, analyse og videreutvikling av yrkesutøvelsen. I kapitlene i denne boka blir vi presentert for både et samtaleperspektiv og et slikt bredere perspektiv på veiledning.

Veiledning er kontekstfølsom

Veiledning som praktisk virksomhet foregår i mange yrker og innenfor mange forskjellige yrkes- og profesjonsutdanninger. I boka har forfatterne ønsket å si noe om hvordan pedagogisk veiledning må forstås og tilpasses ulike kontekster, og derfor er veiledning i ulike utdanninger og yrkessammenhenger presentert og drøftet. I boka blir veiledning presentert og drøftet som en del av fagopplæringen i videregående skole, lærerarbeid, lærerutdanning, kvalifisering av nyutdannede lærere, førskolelærerutdanning, helsefagyrker og karriereveiledning. Innenfor dette mangfoldet har alle kapitlene et felles anliggende: De søker alle etter den gode pedagogiske veiledningen som kan bidra til læring.

Den konteksten veiledningen foregår innenfor, preger både kunnskapsinnholdet og veilederrollen. Vi kan ta eksemplet lærerutdanning, der det er fastsatt bestemmelser og retningslinjer både i lover, forskrifter, nasjonale retningslinjer og planer ved de høgskolene og universitetene som er ansvarlige for gjennomføringen av praksisopplæringen. Alle disse bestemmelsene kan likevel ikke foreskrive i detalj hvilke skritt veilederen skal gå når lærerstudentene kommer på skolen. Situasjonen på skolen og i klassen bestemmer i stor grad hvordan veiledningen må legges opp.

Planene for veiledning i lærerutdanning foreskriver mange tema som skal tas opp, og ferdigheter som de kommende lærerne skal mestre. Dette fastsetter mye av dagsorden og peker på kjennetegn veilederen må se etter når studenten skal vurderes. Hvis kravene fra konteksten skal oppfylles, må partene i veiledningen sørge for at disse temaene kommer på bordet. Her stilles veilederen overfor et valg: Skal han eller hun ta ansvar for dagsorden i veiledningssamtalene, eller skal prosessen få sitt innhold ved at lærerstudenten tar initiativ? Veilederrollen er tema i mange av kapitlene.

Teorikunnskap og personlig kunnskap

Veiledning som støtte til profesjonsutøvelse må håndtere forskjellige kunnskapstyper. I faglitteraturen om veiledning er etter hvert mange modeller, teorier, tradisjoner og begreper lansert som hjelpemidler til å forstå og utøve veiledning. Utgangspunktet for den teoretiske norske tradisjonen i veiledning var refleksjon over veiledning, der konfluent pedagogikk med røtter i gestaltterapi var et innflytelsesrikt perspektiv. Etter en periode der refleksjonsorientert veiledning dominerte særlig i pedagogiske utdanninger, er moderniserte former for mesterlære blitt aktualisert av blant annet antropologisk forskning. Mentorbegrepet har røtter tilbake til gresk antikk og har fått ny utbredelse de aller siste årene.

Det ligger til grunn for boka at det ikke nødvendigvis er slik at én tankeretning er det eneste riktige og ekskluderer de andre. Det er heller slik at perspektiver med forskjellig vektning og utgangspunkt kan inspirere og justere hverandre. Fremfor alt er ingen modeller, teoretiske strategier eller begreper å anse som komplette oppskrifter på hva som er god veiledning. Det er samtidig slik at ikke enhver veiledning uten videre er i samsvar med profesjonelle standarder. I den grad veilederen er ansatt innenfor et utdanningsprogram, er hun eller han ansvarlig for at den veiledning hun eller han gir, bygger på intensjonene i utdanningen. Det er et rimelig krav at alle veiledere kjenner til en del teoretiske perspektiver og forskning som kan bidra til å opplyse og informere praktisk veiledning. Slik kunnskap kan hjelpe til med å begrunne praktisk veiledning. Men de avgjørende praktiske valgene må basere seg på det profesjonelle skjønnets veilederen har utviklet.

Handlings- og refleksjonsmodellen som kunnskapsregime

Veiledning er en virksomhet som i dag er inspirert av mange tradisjoner, teorier, modeller og begreper. Veiledning frem til 1980-tallet var derimot i stor grad et håndverk som ble utøvd på grunnlag av erfaringskunnskap, og det eksisterte lite empirisk forskningskunnskap og lite annen forskningskunnskap. I de siste tiårene har det både i norske fagmiljøer og internasjonalt vokst frem en betydelig faglitteratur om veiledning. Dette mangfoldet forsøker kapitlene å ta vare på ved å presentere forskjellige perspektiver og angrepsvinkler og ved å sette ulike modeller og teorier opp mot hverandre.

Det er et paradoks i all læring og personlig utvikling at for å komme videre fremover må vi se bakover også. Det nye oppstår ikke av ingenting, men blir født ut av og bærer med seg sin egen historie. Forsøk på å skape noe nytt uten å huske på hva vi allerede kan, viser seg ofte å bli til slag i luften. Kapitlet «Norsk veiledningstradisjon i lærerutdanning – analyse og kritikk» viser hvilke begreper og modeller vi alle som veiledere og lærerutdannere er påvirket og formet av. Handlings- og refleksjonsmodellen (h/r-modellen), eller reflekterende veiledning, etablerte seg som kunnskapsregime i lærerutdanning og de nye studieemnene i veiledning som kom ved universiteter og høyskoler på 1990-tallet. I kapitlet stilles kritiske spørsmål til h/r-modellen. Er det tendenser i denne tenkningen til at nybegynnerne får et slags veto overfor veilederen, siden det jo er deres praksisteori som skal stå i sentrum? Kan noen studenter tro at det er de selv som har oppskriften på den gode undervisning, og ønske å sette veilederen på plass? Forfatteren hevder at veiledere utnytter sin egen undervisning for dårlig i veiledningen. Demonstrasjonsundervisningen, som var mye brukt i norsk lærerutdanning i 1970-årene, er sterkt svekket i dag. Men betyr det at erfarne veiledere og øvingslærere ikke lenger har noe som helst forbilledlig å vise frem for kandidatene? Teori og forskning om modelllæring tyder på at denne læringsformen kan være virkningsfull i utdanning, til tross for at det varierer i hvilken grad veiledere, praksislærere og øvingslærere benytter seg systematisk av modelllæring.

I kapitlet «Reflekterende veiledning og veiledning i lærende fellesskap – en grenseoppgang» av Kirsten H. Lycke, Per Lauvås og Gunnar Handal gjør forfatterne en systematisk grenseoppgang mellom h/r-modellen og mesterlæren. De som har bidratt sterkest til et nytt kunnskapsregime i veiledningsteorien i Norge på 1980- og 1990-tallet, er nettopp Handal og Lauvås. Sammen med Lycke diskuterer de forholdet mellom h/r-modellen og den nye mesterlæretenkningen. Forfatterne bruker et eksempel fra medisinsk spesialistutdanning for å klargjøre forskjeller mellom lærlingtradisjonen i praksis og mesterlæren som teori på den ene siden, og veiledning etter h/r-modellen. Dette kapitlet drøfter forskjeller og likheter mellom veiledning og mesterlære og kretser inn hva slags bidrag til læring av yrkesutøvelse de to tankeretningene kan bidra til. Kapitlet hevder at det er begrensninger ved mesterlæren, blant annet at det gis for liten plass til veiledning, at mesterens makt blir for dominerende, og at mesterlæring har en tendens til å bli konservativ av natur.

Innholdets forrang i veiledning

I vår veiledningstradisjon kan det tenkes at noen vil utvikle en overbetoning på det relasjonelle aspektet, det vil si på veiledning som metode og det kommunikative spillet. Veiledning er som fagområde å forstå som en pedagogisk disiplin og fremstår i faglitteraturen som tverrfaglig. Også i de utdanningene som i dag tilbys ved universiteter og høyskoler, tenkes det tverrfaglig i den forstand at ulike yrkesgrupper, først og fremst innenfor helsefag og utdanning, tar denne utdanningen sammen. Den samme tankegangen preger mange opplegg for veiledning på arbeidsplassen, ja, det kan i noen tilfeller hevdes at tverrfaglig veiledning (det vil si veiledning mellom lærere med ulik fagbakgrunn) er en overlegen form for læring i forhold til veiledning mellom kolleger med samme fag. I sitt kapittel «Fagdidaktisk kollegaveiledning i skolen: Faglighet – mulighet eller hindring?» setter Solveig Ryeng og Kaare Skagen den faglige dybdeveiledningen på dagsorden. De argumenterer for at den tverrfaglige veiledningen også har sine tydelige grenser, og at faglig veiledning kan nå lenger på flere områder. Der hvor tverrfaglig veiledning har en tendens til å oppfatte helhet som det å gå i bredden, søker faglig veiledning tvert imot helheten i dybden. Den problematiseringen av veiledning som her blir presentert, har også interesse med tanke på tverrfaglighet og læring i fag i skolen for øvrig.

Mesterlære – en modernisert tradisjon

Kapitlene «Lære ved å arbeide sammen. Veiledet praksis i førskolelærerutdanning analysert som legitim perifer deltakelse» av Wiebke Klages og «Lærlinger på arbeidsplassen – læring gjennom deltakelse og stillasbygging» av Kitt Lyngsnes og Marit Rismark viser hvordan mesterlæren er aktuell både i barnehagen og videregående skole. Klages tar utgangspunkt i situert læringsteori hentet fra Lave og Wenger for å forstå studenters læring i veiledet praksis i barnehager. Hun har fulgt veiledere som av kolleger var pekt ut som gode veiledere. Klages fletter eksemplene fra barnehagen sammen med en fremstilling av sentrale perspektiver og begreper i situert læringsteori. I norsk veiledningstradisjon er refleksjon over handling velkjent: Det er det veiledningssamtalene handler om når student og veileder setter seg sammen i før- og etterveiledning. Slik Klages bruker det situerte perspektivet, er tankegangen at erfarne veiledere bør tenke gjennom sentrale hver-

dagssituasjoner i yrket. Deretter bør de gi nybegynneren adgang til disse situasjonene og støtte nybegynnernes læring her. Erfarne veiledere må også rette nybegynnernes oppmerksomhet mot viktige elementer i forskjellige situasjoner og også hjelpe dem med å fullføre arbeidet.

Den moderniserte mesterlæren som nå er aktuell igjen, har sine røtter i mester-lærling-forholdet i den tradisjonelle opplæringen i håndverksfagene. Elevene på de yrkesfaglige kursene i videregående skole går etter to år over i et lærlingforhold i en bedrift, selv om de på noen studieretninger beholder kontakt med skolen. Instruktørene er lærlingenes nye lærere i fagopplæringen. Kitt Lyngsnes og Marit Rismark ser i sitt kapittel på læring og veiledning i fagopplæringen. Forfatterne har fulgt tre lærlinger på arbeidsplassen, og de studerer veiledning og læringsmuligheter ikke bare i den organiserte veiledningen, men også i det daglige arbeidet. I artikkelen blir deltagermønstre beskrevet, og veiledning og læring blir drøftet i lys av hvordan veiledning kan forstås.

Gestaltveiledning og rådgivning – to tradisjoner i samtaleveiledning

I kapitlene «Veiledning – en definisjon, et perspektiv og et praktisk eksempel» av Sidsel Tveiten og «Elevsamtaler som veiledningsverktøy i arbeidet med elevers selvutvikling og læringsutbytte i skolen» av Liv M. Lassen og Nils Breilid møter vi to forskjellige tradisjoner og to aktuelle kontekster. Tveiten situerer sitt veiledningseksempel i sykepleie. Her møter vi en veiledningstradisjon som har røtter i tysk gestaltterapi og slektskap til konfluent pedagogikk. Da Torgeir Bue, pioneren i norsk veiledningspedagogikk, utformet sitt veiledningsunivers, var han nettopp inspirert av den amerikanske varianten av konfluent pedagogikk. Tveiten avgrenser veiledningsbegrepet, og hun viser hvordan gestaltveiledning kan arte seg som samtaleveiledning i praksis.

Lassen og Breilid tar utgangspunkt i rådgivningstradisjonen, som fortsatt står sterkt i akademisk veiledningsteori. I mye litteratur om veiledning er det vanskelig å skille mellom rådgivning og veiledning. Likevel kan vi snakke om en spesifikk tradisjon der rådgivning står sterkere som begrep enn veiledning. Forfatterne presenterer og drøfter rammene for veiledning av elever i skolen. De går gjennom begrensninger og muligheter i disse samtalene og trekker frem de viktigste

områdene som elevsamtalene kan gå inn på. Forskningsstudier og relevant teori blir brukt for å undersøke hvordan forskjellige opplegg for elevsamtaler kan fungere. Begge disse artiklene er eksempler på hvordan forskjellige tradisjoner kan prege samtaleveiledningen.

Mentoring – ett begrep, mange veiledningsformer

Kapitlet «Mentorskap på norsk» er et eksempel på hvordan et begrep i en veietablert idétradisjon kan gjenopplives og få ny aktualitet i våre dager. Petter Mathisen gjør en begrepsarkeologisk undersøkelse av mentorbegrepet før han knytter det til en aktuell kontekst. Mathisen presenterer flere eksempler fra privat næringsliv og offentlig virksomhet og gir et bilde av hvordan moderne norsk mentorskap kan fungere. Mentorskap fremtrer her som et samlebegrep for mange forskjellige former for veiledning og illustrerer på den måten hvor sterkt avhengig av konteksten all veiledning er. Ett av Mathisens råd til dem som vil etablere mentorskap, er at de historiske begrepene stadig kan fungere, men at de er avhengige av lokal tilpasning.

Sentrale tema i veiledning

De kapitlene som er presentert ovenfor, viser forskjellige tankeretninger som er innflytelsesrike i veiledningsmiljøene. H/r-modellen var dominerende i 1990-årene, men i dag er inntrykket at mange modeller og teorier lever ved siden av hverandre. Profesjoner og yrker orienterer seg mot ulike tradisjoner. Likevel er det noen fellestrekk som kan drøftes med utgangspunkt i én tradisjon og kontekst, men som har relevans og interesse for flere områder. Slike problemstillinger blir drøftet i de kapitlene som presenteres nedenfor.

Når vi ser tilbake på utviklingen innenfor veiledningsteori de siste 20 årene, er det lett å se positive utviklingstrekk. Sammenlignet med 1950- og 1960-årene er holdningen til teorier og modeller i dag mer åpen og utforskende. Det er i dag flere teorier som tilbyr seg til dem som driver med praktisk veiledning, og da blir det klarere for mange at det ikke eksisterer en teori som kan forklare virkeligheten. Jo mer erfaring veiledere får, jo tydeligere blir det at det er den enkelte veileder selv som må konstruere helheten. I dette arbeidet er det god hjelp å få av forskjellige teoritradisjoner og modeller, og disse kan brukes som hypoteser og

forslag til forståelse av situasjonen som det skal veiledes i. I dette perspektivet blir veiledningssamtalen en felles undersøkelse av et saksforhold med det formål å finne best mulige løsninger for undervisning og læring. I noen kapitler blir det fokusert på hvordan veiledningen kan utvikle samtalemønstre og overvinne en kommunikasjon som overser faglige muligheter og egen maktbruk. Det er nødvendigheten av å utvikle en personlig og reflektert veilederstil som blir fokusert i disse kapitlene. Og det kan i noen tilfeller kreve brudd med vår egen vanetenkning og kommunikasjonsstil, og utvikling av nye tanker og nye grep.

Veilederstil, sjanger, modellæring

I kapitlet «Modellæring og veiledning» tar Kaare Skagen opp spørsmålet om hvordan erfarne læreres egen undervisning kan utnyttes i lærerutdanningen på en produktiv måte. Her blir det hevdet at handlingsdimensjonen må styrkes i veiledningen, også ved at øvingslærere og veiledere utnytter sin egen praksis som direkte kilde til observasjon, etterligning og diskusjon. Det må ikke være slik at bare lærerstudentene må vise eksempler på god undervisning, mens veilederen nøyer seg med å være samtalepartner. Kapitlet drøfter hvordan begrepet autoritet kan få et relevant innhold slik at øvingslærere og veiledere kan fungere som autoriteter på en produktiv måte. Drøftingen av modellæring i veiledning er et innlegg i debatten om mesterlære og h/r-modellen som teori om læring og veiledning.

Men det er ikke enhver stil som er produktiv og fremmede for læringen. I et kapittel i denne delen av boka, «Veiledningssamtalen – en egen talesjanger», leverer Kaare Skagen argumenter for at veiledningssamtaler kan falle til ro i bestemte mønstre og strukturer. I visse kontekster kan disse mønstrene og strukturene få en viss stabilitet og gjenta seg der hvor det skal skje veiledning. Når samtalerne antar en slik stabil form, er det berettiget å se på veiledningssamtalen som en egen talesjanger som til en viss grad lever sitt eget liv. Der hvor slike sjangrer opptrer, vil de kunne begrense eller åpne for tema og dialogformer. Veilederen gjør klokt i å ha et øye på hvilken sjanger han opptrer med når veiledning skal skje.

Cato Bjørndal drøfter i sitt kapittel «Rådgiver eller veileder? Forståelsen av direkte og indirekte hjelp» forhold som kan fremme eller hindre at veiledningssamtalen virker etter hensikten. Han bringer inn eksempler fra mange sammenhenger, også terapi, og presenterer erfa-