

## KAPITTEL 2

# Om veiledningsbegrepets semantikk

## 2.1 Innledning

Jeg skal utover i boka argumentere for at veiledning ikke kan løses fra sin historie. Den lærerutdanningsinstitusjonen som knytter seg til denne studien, representerer her et kontinuum fra 1839 til 2019. Da som nå var lærerutdanningen underlagt et tydelig statlig initiativ og styring. Et godt eksempel på dette er de innstrammingene det legges føringer for i St.meld. nr. 11, Læreren – rollen og utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2009), for å øke kvaliteten i praksisopplæringen:

Det er nødvendig

- å etablere et system for kvalitetssikring av praksisskoler, praksislærere og av den praksisopplæringen som gis, med klare kriterier og krav som må oppfylles
- å sette tydelige mål for de enkelte praksisperiodene med innebygget progresjon mellom periodene
- å utarbeide felles rammer for vurdering av studentenes læring i praksis
- å kople temaer for praksis til aktiviteten i fagene, samt til bacheloroppgaven i det tredje året. (Kunnskapsdepartementet, 2009)

Som resultat av disse statlige innstrammingene har vi i dag nasjonale retningslinjer med krav om 15 studiepoeng i veiledning for å være praksislærer. I 2019 offentliggjorde Utdanningsdirektoratet nye rammer og læringsutbyttebeskrivelser for veiledning i barnehage og skoler. Her er veilednerutdanningen utvidet til 30 studiepoeng og lagt på masternivå (Utdanningsdirektoratet, 2019).

## 2.2 En historisk ingress om veiledningens betydning i lærerutdanningen

Utdanningstradisjonen med praksisveiledning av lærerstudenter, tilnærmet slik vi kjenner den i dag, er nærmere to hundre år gammel i Norge. Den har sin opprinnelse i en seminartradisjon som startet i Trondenes Seminarium i 1824. Skolelærerseminaret for Christianssand Stift, etablert i 1839, har en historisk forbindelse til praksislærerne i denne studien. Seminartradisjonen ble erstattet av mer forskningsbaserte lærerskoler fra 1902. I den tidligste perioden var praksisopplæringen sterkt preget av uro og dårlig finansiering (Ness, 1974a, 1974b). Et mer vedvarende trekk ved tradisjonen der lærerstudenter har praksis, synes å være spenning og konflikter knyttet til hvem som hadde ansvar for opplæringen, og spenninger grunnet ulik vektlegging av teori og praksis hos henholdsvis praksisskoler og praksislærere, lærerstudentene og lærutdanningsinstitusjoner. På grunn av høyt konfliktnivå ved praksisutplassering ble det innført statlig styrte øvingskoler for praksisopplæring av lærerstudenter – på Stord allerede i 1859, i Tromsø i 1884 og i Kristiansand først i 1958. I dag er praksisveiledning av lærerstudenter regulert gjennom regjeringens forskrifter om rammeplaner for lærerutdanningene, med hjemmel i lov om universiteter og høyskoler av 1. april 2005 § 3–2 annet ledd. På lærerutdanningsinstitusjonens nivå er praksisutplassering og veiledning regulert gjennom lærerutdanningsinstitusjonens forskrift om studier og eksamen, retningslinjer for obligatorisk undervisning og samarbeidsavtaler med utvalgte «partnerskoler» og lærerutdanningsskoler (Kunnskapsdepartementet, 2017), en betegnelse som har erstattet de tidligere statsøvingskolene.

Norsk lærerutdanning må kunne sies å være sentralisert, i det minste i den forstand at staten stiller krav til strukturer, standarder og prosesser. Med sentralisert menes her den kontroll og detaljregulering som har vært tilfelle eksempelvis for allmennlærerutdanningen i Norge siden 1800-tallet (Skagen, 2006). I dag<sup>13</sup> defineres skolens og lærerutdanningens struk-

13 Datagrunnlaget i denne boka bygger på at lærerstudentene følger lærerutdanningen ved Universitetet i Agder, og fikk sin oppfølging etter lov om universiteter og høyskoler av 2005. Innholdet for lærerutdanningen er presisert i forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13. Forskrift om rammeplan presiserer i § 3 Struktur og innhold at studentene skal ha: «[...] en sammenhengende praksisperiode med særlig fokus på selvstendig opplæringsansvar. Denne

tur og dens oppgaver av Stortinget, gjennom ulike lover og budsjett, og av Regjeringen gjennom læreplan, forskrifter, rundskriv, avtaler, og altså ved den kontroll som utøves gjennom statlig finansiering<sup>14</sup>.

I St.meld. nr. 11, *Læreren – rollen og utdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2009) ble det varslet og begrunnet de strukturendringer vi har i lærerutdanningen i dag. Viktige endringer er en ny grunnskolelærerutdanning med en sterkere vektlegging av det faglige, en styrking av pedagogisk kompetanse og sterkere forskningsfokus i lærerutdanningspraksisen. I St.meld. nr. 11 hevdes det om lærerrollen at

[d]en konkretiseres gjennom den enkelte yrkesutøvers daglige arbeid. Bestemmelser i lov, læreplan og andre forskrifter forplikter alle lærere, og definerer et felles grunnlag for utøvelse av rollen. Dette regelverket gir et stort handlingsrom for lokale myndigheter og for læreren. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 11)

På bakgrunn av det jeg har diskutert nå kan man stille spørsmål ved om praksislæreren er en funksjonær eller en autonom profesjonsutøver. Dette spørsmålet om praksislærernes handlingsrom i praksisopplæringen av lærerstudenter ligger litt på siden av det jeg undersøkte i min avhandling<sup>15</sup> og det som er tematikken i denne boka. Jeg nøyer meg med å stadfeste mandatet, at lærerutdanningsinstitusjonene skal realisere en pedagogisk praksis i lærerutdanningen på bakgrunn av statens lærerutdanningspolitikk. I forskrift om rammeplan<sup>16</sup> for grunnskolelærerutdanningene fastsettes det at læringsutbyttet på henholdsvis 1.–7. trinn og for 5.–10. trinn, samt felles læringsutbytte i form av kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse, har som mål å

---

skal utgjøre grunnlaget for en sluttvurdering av studenten. Studentene må ha bestått studieårets praksis for å kunne gå videre i praksisopplæringen. All praksis må være avsluttet og bestått før avsluttende eksamen (Forskrift om rammeplan for lektorutdanning for trinn 8–13, 2005).

14 Tradisjonen for en slik kontroll er gammel. Seminarlov for lærerutdanningen kom allerede i 1890, og fra 1891 var det felles reglement for kvalitetskontroll med felles eksamensoppgaver og felles sensur.

15 Selv om lærerstudentene ofte har ansvar for en avgrenset del av undervisningen i sin praksisperiode, har de ikke pedagogisk eller juridisk ansvar for elevene på tross av oppmerksomhet på lærerstudentens selvstendige opplæringsansvar. Videre er praksisperiodene såpass avgrensede at den uheldige påvirkning det kan hevdes at lærerstudentene i tilfelle måtte ha på undervisning og elevenes læring, uten problemer kan justeres av praksislæreren etter praksisperiodens slutt (Skagen, 2004, s. 125).

16 Jeg bruker her den forskriften som var gjeldende under datainnsamlingen.

[...] sikre at lærerutdanningsinstitusjonene tilbyr integrerte, profesjonsrettete og forskningsbaserte grunnskolelærerutdanninger med høy faglig kvalitet. Ut-danningene skal forholde seg til opplæringsloven og gjeldende læreplanverk for grunnopplæringen. (Regjeringen, 2014)

I *Lærerutdanning 2025* løftes veiledning frem som en viktig kompetanse: «Relasjonskompetanse er spesielt vanskelig å tilegne seg kun teoretisk i lærerutdanningene. Praksisperioden og god veiledning den første tiden som nyutdannet er derfor viktig for å styrke denne kompetansen» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11).

## 2.3 Innledende om veiledningsbegrepet som fagfelt og fenomen

Veiledning kan i dag synes å være allestedsnærværende. Ulike teoretiske posisjoner, veiledningsmetoder og praksiser glir i stor grad over i hverandre. En årsak til denne bredden kan være at veiledning har mange hensikter i en rekke utdanninger og på alle nivåer: som terapiform i arbeidslivet, i lederutvikling og i idrett, for å nevne noen av de viktige. Veiledning er også en terapeutisk metode med egen forskningstradisjon innenfor psykologi, filosofi og sosialt arbeid. I tillegg knyttes begrepet veiledning til et mangfold av populariserte og mer eller mindre seriøse og useriøse former for selvutvikling. Utbredelsen av fenomenet illustrerer en åpenbar suksess som pedagogisk metode. Samtidig illustrerer spennvidden i begrepet også hvor uklart det kan være. En annen viktig tilføyelse er at det kan synes som om selve fenomenet veiledning baserer seg på et ideelt grunnlag, kretsende rundt begrepet dialog. En kritikk som har vært reist i så henseende, er at det sterke dialogfokuset kan skygge for og tåkelegge innholdsdimensjonen i veiledningen (Kvale, 2011; Skagen, 2004). I en ideell sammenheng beskrives veiledning av lærerstudenter med rikelig patos og ofte i retning av en uselvisk og gjensidig produktiv dialog. Det gis gjerne referanser i retning eksistensialistisk filosofi, der mennesket, som fritt selvstendig og selvutviklende enkeltindivid, står i sentrum av veiledningssamtalen. Samtidig peker veiledningslitteraturen like gjerne til en opprinnelse i antikken (Nelson, 1965). Her finner vi aristoteliske prinsipper, der veiledning baseres

på en mer praktisk og systematisk kunnskapsbase. Man grunner her gjerne over menneskets essens, der den eksistensialistiske tradisjonen favner selve vilkårene for menneskets eksistens. En slik begrepsmessig spenning kan fungere som et vesentlig karakteristikum både for pedagogikken og for veiledningsfeltet.

### 2.3.1 Veiledningsfeltets struktur og idé

Når det gjelder struktur og form på veiledning mellom praksislærer og lærerstudent, kan det synes som at et slikt veiledningens «eksteriør» i faglitteraturen overordnes veiledningens «interiør». Det kan tyde på at forskning på veiledning av lærerstudenter i praksis har iboende en relativt sterk normativ natur som foreskriver hvordan veiledning bør være, heller enn å beskrive hvordan veiledning faktisk er, og at form vurderes som viktigere enn innhold. Et eksempel kan være den tyske filosofen Leonard Nelson (1965), som lot seg inspirere av Sokrates i utviklingen av en modell for gruppedialoger. Her er målet i størst mulig grad å bidra til deltakerens frie refleksjon over selvopplevde tema. I slike gruppedialoger, også kjent som *den sokratiske metode*, fremstår veilederen som tilrettelegger (fasilitator) for en undrende og spørrende dialogform mellom mest mulig likeverdige deltakere. Den norske veiledningspioneren Torgeir Bue (1973) var også svært opptatt av en slik symmetri og fri refleksjon mellom deltakerne i veiledningssamtalen. Bue (1973) var særlig inspirert av et humanistisk<sup>17</sup> og idealistisk grunnlag med terapeutiske forbilder som han blant annet hentet fra psykologen Carl Rogers (1949). Prinsipielt mener jeg det kan være behov for å avklare hva den «humanistiske» metoden og ideen består i, og hva slags pedagogiske prinsipper, didaktikk og emner en slik veiledning representerer. Det vil si hva som er denne metodens sterke og svake sider, og hva som kan være dens «blinde flekk». En slik avklaring og beskrivelse av veiledningens innhold og form En målsetting i denne boka er å foreta en slik avklaring og beskrivelse av veiledningens innhold og form, begrenset til veiledningssamtaler i lærerutdanningen.

17 Denne humanistiske arven, med eksistensialistiske referanser, videreføres i dag hos Bues (1973) arvtakere, de norske veiledningsnestorene Handal og Lauvås (1983; 2000; 2014). Dette humanistiske veiledningsperspektivet synes å ha stor innflytelse på det norske veiledningsfeltet i dag.

Som et naturlig og umiddelbart læringsprinsipp kan ikke veiledning som fenomen hevdes å være særlig unikt. For virkelig å tøye begrepet trenger ikke veiledning å være eksklusiv, fornuftbasert menneskelig (Aristoteles, 1968b, s. 69). Veiledning kan sies å være en utbredt evolusjonær strategi – «monkey see, monkey do» – som man finner hos en rekke levende vesener som har evne til å lære av hverandre. Det vesentlige ved en slik forståelse av naturlig veiledning er at det er et implisitt og relativt uorganisert læringsprinsipp. Også en kulturell forståelse av veiledningsbegrepet vil i generisk forstand finnes hos mennesker på tvers av alle yrker og utdanninger, og i en hvilken som helst sosial virksomhet der målet er å lære av hverandre. Innholdet i begrepet kan derfor sies å ha et stort spenn av betydninger avhengig av konteksten det brukes i.

Formalisert veiledning betyr at det finner sted en planlagt og systematisk organisering som også innebærer en evaluering av lærerstudentenes undervisning gjennom veiledningsvirksomheten. Den formaliserte konteksten i lærerutdanningspraksis er blant annet lærerstudentenes obligatoriske planlegging og gjennomføring av obligatorisk undervisning i forkant av de obligatoriske veiledningssamtalene. En slik formalisering er ikke relativ til det utdanningsnivået veiledningen foregår på. For eksempel kan veiledning i ph.d.-utdanningen være mindre formell i sin form enn veiledning av praksislærere på ungdomsskolenivå. Dette kan fortelle noe om lærerutdanningens autonomi og også dens historie. Når veiledningsfeltets mangfold og variasjonsbredde derfor blir avgrenset til å gjelde veiledning av lærerstudenter i lærerutdanningens praksisperiode, er det den praktiske konteksten i lærerutdanningen som er utslagsgivende. Veiledningssamtalene behandles derfor som en særegen sosial lærings- og formidlingsaktivitet som er forankret i en egen kultur med en egen historie. Veiledningssamtalene som undersøkes i denne boka, er avgrenset til å gjelde formaliserte veiledningssamtaler i lærerutdanningen. Et forhold som jeg ikke har forsøkt å avgrense, er hvorvidt veiledning skjer i gruppe eller en-til-en. Av de 17 kasusene, det vil si de formaliserte veiledningssamtalene med lærerstudentene, er 16 gruppeveiledning. Dette er et naturlig resultat av at det er den formen for veiledning som dominerer denne utdanningsformen.

### 2.3.2 Premiss for veiledningssamtalen

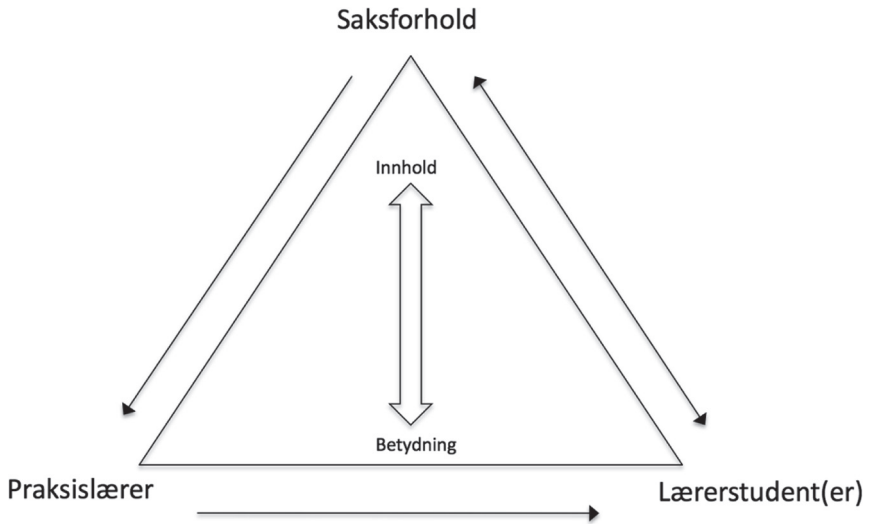
Dersom jeg nå helt innledningsvis skulle forsøke å avgrense hva veiledningssamtaler er, må noen grunnleggende forutsetninger først avklares. Lejonberg og Føinum (2018) beskriver veiledning som en målrettet samhandling mellom deltakerne veileder og veisøker:

Veiledning kan anses som et overgripende begrep som rommer ulike aspekter (jf. Bjerkholt, 2013). I denne boka vil vi hovedsakelig bruke begrepene veileder, veisøker og veiledning. Veiledning er veileders og veisøkers samhandling med profesjonell utvikling for veisøker som mål. (Lejonberg & Føinum, 2018)

Selv om jeg ikke bruker begrepet veisøker for den som veiledes, så kan jeg støtte meg til en slik begrepsforklaring der målet er profesjonell utvikling. Bjerkholt (2017) definerer profesjonsveiledning med utgangspunkt i en vid definisjon av veiledningsbegrepet.

Profesjonsveiledning er en type institusjonell virksomhet der profesjonenes verdier og kunnskapsgrunnlag er sentralt. Når profesjonsveiledning foregår som skjermede samtaler er det en målrettet dialogisk virksomhet mellom to eller få personer i den hensikt å belyse saksområder fra ulike perspektiver. 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. (Bjerkholt, 2017, s. 88)

Når det gjelder selve dialogen i veiledningssamtalen, så forutsetter den ifølge Skagen (2011b, s. 12) at det er tillit mellom deltakerne. Tillitsrelasjoner og tillitsforhold henspiller her på en uforfalsket og relativt tett læringskultur med gode hensikter mellom de relativt få deltakerne som er til stede i samtalen. Skagen (2011b) gjør videre en distinksjon mellom selve saksforholdet i veiledningen og relasjonen mellom deltakerne. «En samtale dreier seg alltid om noe; et innhold eller et saksforhold som blir belyst. I praksisveiledning er dette temaet sider ved yrkesutøvelsen, og dette betyr at relevant kunnskap er viktig for deltakerne i veiledning» (Skagen, 2011b, s. 12).



**Figur 2.** Den didaktiske trekanten som illustrasjon for veiledningssamtaler i lærerutdanningspraksis (Hopmann, 2010, s. 21; Künzli, 1998).

Den generelle veiledningsmodellen fremstilt i figur 2, har veiledning i lærerutdanningens praktiske del som kontekst. Denne figuren illustrerer et gjennomgående perspektiv på veiledning og undervisning i denne boka. Modellen har et saksforhold som avgrenser målet med veiledningen. Hva som ligger i dette saksforholdet, er imidlertid ikke helt opplagt. Det vil variere litt etter hvem en spør. Praksislærere vil kanskje trekke frem og vektlegge andre momenter enn pedagogikklærerne ved lærerstudentenes utdanningsinstitusjon. Det er ifølge Skagen (2011b) viktig at praksislærer, som veileder, har inngående kunnskap om saksforholdet. Selv om det ikke kommer tydelig frem i modellen, har den veiledningen som inngår i denne boka, i tillegg et avgrenset og avklart tidsperspektiv som gjelder den perioden lærerstudentene er i praksis.

I veiledningsprosessen vil lærerstudenten ideelt sett være underveis mot saksforholdet. Veilederen, som det ligger i navnet, leder og viser studentene vei. Det vil her si at praksislærer på ulike måter tilrettelegger for at studentene ser og reflekterer over saksforholdet. I tillegg til en ideell tillitsrelasjon ligger det i den formaliserte veiledningssamtalen også en avstand. En slik avstand angår særlig forskjeller i kunnskap og erfaring mellom veileder og lærerstudent. Dette forholdet betegner jeg som et



asymmetrisk kommunikasjonsforhold. I tillegg til en kunnskapsmessig avstand forsterkes denne asymmetrien ved at praksislærer på ulike måter kontrollerer forventet progresjon i forhold til et avgrenset tidsperspektiv. Målsettingen med veiledningen av lærerstudenter kan sies å være at saksforholdet, i form av et innhold, får en betydning for lærerstudenten slik at hun igjen kan relatere seg til og reflektere over dette innholdet. Tidsaspektet og avstanden til saksforholdet representerer her læringsprosessen til lærerstudenten som veiledes. Lærerstudenten veiledes og evalueres i større eller mindre grad gjennom hele praksisperioden. Jeg avgrenser veiledningen og evalueringen som undersøkes til formaliserte veiledningssamtaler, knyttet til undervisning som er planlagt og gjennomført av lærerstudentene, og som er observert og filmet av undertegnede. Ved endt praksis bedømmes lærerstudentenes undervisning, læring og måloppnåelse. Dette skjer i all hovedsak av praksislærer i dialog med praksisskolens rektor og lærerstudentens utdanningsinstitusjon. Figur 2 viser at lærerstudenten i veiledningen evalueres i forhold til et saksforhold. Dette forholdet er det nærliggende å anta at lærerstudentene er seg bevisst.

### 2.3.3 Kontekst for veiledningssamtalen

Saksforholdet i veiledningssamtalene dreier seg om dyktighet som lærer. Staten, som har normativ kraft til å bestemme saksforholdet, gir rammeplaner for lærerutdanningene som legger føringer for hva lærerstudentene skal lære om seg selv som undervisere. Et eksempel på en slik føring er at for praksisutplasseringen beskrives i forskrifts form og spesifiseres gjennom nasjonale retningslinjer<sup>18</sup>.

---

18 Det kom nye nasjonale retningslinjer for PPU-A i 2015. Her heter det blant annet: «1) Personalets kompetanse: Skolen skal ha faglige ressurspersoner som har FoU-kompetanse. Ansatte som skal fungere som praksisveiledere, skal ha tilfredsstillende faglig fordypning for å kunne veilede studenter som er på masternivå. Det er ønskelig med minimum 60 studiepoeng fordypning i undervisningsfaget. Praksisveileder bør ha gjennomgått videreutdanning i veiledning på minimum 15 studiepoeng eller forpliktet seg til å starte slik utdanning. Praksisveileder bør ha minimum 3 års undervisningserfaring. 2) Krav til veiledningen: Relasjonen mellom student og veileder er viktig, og veilederens rolle som lærerutdanner er betydningsfull. I starten av veiledningsperioden er det viktig å sette av tid til å avklare gjensidige forventninger. Det må settes av fast tid til veiledningssamtaler. Det er også relevant å gjøre avtaler om evaluering av veiledningsforholdet underveis i praksisperioden. Det er dessuten viktig at det regelmessig blir satt av tid til

Lærerens fremste oppgave er å legge til rette for og lede elevens læring. Lærerutdanning for trinn 8–13 skal bidra til å ruste ungdom til å møte livets oppgaver, og til å utvikle seg ut fra egne forutsetninger og interesser. Opplæringen skal bidra til de unges dannelse, sosiale mestring og selvstendighet. (Kunnskapsdepartementet, 2005)

Etter fullført lærerutdanning, 5.–10. trinn, som her innebærer både lærerstudentens utdanningsinstitusjon, undervisning og praksisopplæring, heter det at lærerstudentene skal ha

[...] solid faglig kompetanse som gir trygghet i lærerrollen. Høy faglig kompetanse skal styrke lærerens forutsetninger for å kunne tilpasse undervisningen. En praktisk, virkelighetsnær, variert og utfordrende opplæring og skolehverdag kan motivere elevene til økt innsats og bedre læringsresultater. Elevgruppen er mangfoldig, og læreren skal skape et læringsmiljø som respekterer mangfold og ulikhet, og som legger til rette for fellesskap og gjensidig forståelse. (Kunnskapsdepartementet, 2010b)

Kompetanseområdene, i form av beskrivelser av læringsutbyttet i rammeplanen og i retningslinjene, listes opp som premisser for innholdet i lærerutdanningene. Disse er i retningslinjene formulert slik: «faglig kompetanse, skolen i samfunnet, etikk, pedagogikk og fag-/yrkesdidaktikk, ledelse av læringsprosesser, samhandling og kommunikasjon, endring og utvikling».

Rammeplanene og de nasjonale retningslinjene er grunnlaget for at de enkelte praksisskolene og lærerutdanningsinstitusjonene samarbeider om å utvikle og konkretisere ytterligere målekriterier for praksisutplassering og for veiledningssamtaler i forbindelse med praksis.

Kunnskapsdepartementet definerer veiledning slik:

I henhold til forskriftene skal praksisopplæringen være veiledet, vurdert og variert. Veiledning og vurdering av studenter i praksisopplæringen er et felles ansvarsområde for faglærerne i lærerutdanningene (både lærere i undervisningsfag og pedagogikk og elevkunnskap), praksislærer og rektor. Praksis

---

observasjon og samarbeidssamtaler mellom student, praksisveileder(e) og faglærere (pedagoger og fagdidaktikere). Skolens ledelse bør være aktivt involvert i opplegget rundt studenters praksisperioder» (Nasjonalt råd for lærerutdanning, 2017, s. 15).

vrurderes etter skalaen bestått/ikke bestått ved slutten av hvert studieår. Vurderingen skal støtte opp om læring og utvikling hos den enkelte student. Institusjonenes eksamensforskrift fastsetter hvor mange ganger en student kan gjennomføre en praksisperiode. Institusjonene bør harmonisere konsekvensen av ikke bestått praksis med forskrift for skikkethetsvurdering. (Kunnskapsdepartementet, 2010a)

Som jeg tidligere har drøftet, har vurderingsfokuset en asymmetrisk dimensjon. Denne asymmetrien er også tydelig hos Kunnskapsdepartementet. I tillegg til den asymmetriske kunnskaps-, kommunikasjons- og bedømmingsdimensjonen som nå er beskrevet, vil jeg med Durkheim (1961), med fare for å gjenta meg selv, argumentere for at utdanning i seg selv er en moralsk aktivitet. Durkheim (1961) argumenterer for at utdanning, til tross for at den har løsrevet seg fra sin religiøse opprinnelse, har beholdt sin grunnleggende moralske karakter. Skole og utdanning er moralsk fordi ulik kunnskap rangeres, fordi oppførsel disiplineres gjennom et regulert hierarki, og videre fordi det er knyttet ambisjoner til barns positive utvikling gjennom skole og utdanning. Det handler altså om en ambisjon og et ideal om at vi gjennom kunnskap og utdanning blir bedre mennesker.

All praksis som er observert i denne boka, finner sted ved ordinære barne- og ungdomsskoler som er tilknyttet studentenes lærerutdanningsinstitusjoner gjennom egne praksisavtaler med lærerutdanningsinstitusjonens partnerskoler. Selv om lærerstudentene deltar på ulike programmer, er alle tilknyttet den samme lærerutdanningsinstitusjonen. Dette innebærer en klar begrensning med hensyn til empirisk bredde.

## 2.4 Ulike forståelser av veiledningsbegrepet

Veiledningsfeltet er inspirert av ulike retninger, og retningene har ulik begrepsbruk. Selv om begrepsbruken kan være ulik, kan meningsinnholdet ofte være parallelt til pedagogiske hovedområder som for eksempel didaktikken. På et grunnleggende plan og parallelt til en generell didaktisk logikk kontekstualiserer veiledningen som en undervisningsform, undervisningens *hva*, *hvordan* og *hvorfor*. *Hva* utgjøres da av at veiledning normalt vil ha et innhold og et saksforhold, elementer som

interessant nok i ulike humanperspektiver og i terapeutisk inspirert veiledningsmetodikk synes å tre tilbake til fordel for veiledningssamtalens retorikk og formspråk.

Veiledningsbegrepet brukes i tillegg i mange ulike deler av lærerutdanningen og går langt utover den type praksisundervisning jeg undersøker. Det er vanskelig å ikke tilslutte seg en beskrivelse av feltets utbredelse som «ekspansiv og eksplosjonsartet» (Mathisen & Bjørndal, 2007, s. 5). For å gjøre utvalget i et så stort og uoversiktlig kunnskapsfelt tydelig, har arbeidet med å avgrense denne bokas ståsted mot annen forskning på pedagogisk veiledning vært omfattende, og har drevet frem avgrensingsvalgene. Her vil jeg igjen påpeke at mitt eget utgangspunkt ikke er uten normativitet. Hovedutfordringer i doktorgradsavhandlingen denne boka bygger på, har vært knyttet til å gi en oversiktlig og representativ gjennomgang av litteratur på et så bredt felt som pedagogisk veiledning. Min hensikt nå er å plassere denne boka i dette feltet, men uten at det utvalget av litteratur som presenteres, på noen måte er utfyllende, eller at det gir en dekkende beskrivelse av et mangslungent felt. For mer utfyllende litteraturgjennomganger se for eksempel Lejonberg og Føinum (2018) og Bjørkholt (2017).

Veiledning er altså et vidt begrep, og forståelsen og begrepsmangfoldet går på tvers av yrker og utdanninger. Måten veiledningsbegrepet brukes på, kan beskrives som overlappende, noen ganger også som konkurrerende. Med dette menes at nye begreper noen ganger introduseres også der det allerede finnes en adekvat terminologi. Et eksempel kan være overlappingen med konsulentbransjens populariserte bruk av ord som coaching og rådgiving, og sammenglidning med management-litteratur og terapeuters bruk av veiledningsbegrepet. Coaching blir for eksempel introdusert som noe nytt og innovativt i skolen, selv om innholdet i coaching-begrepet langt på vei korresponderer med beskrivelser av veiledning: «Coaching representerer et nytt område i skolen. [...] coaching er datteren av filosofi og psykologi, søsteren til faglig veiledning og kusinen til konsultasjon, rådgiving og mentoring [...]» (Klyve, 2005, s. 5). Dialogformen i coaching, som i mange veiledningsmodeller, er antiautoritær og optimistisk på vegne av enkeltindividet: «[...] coachen og samtalepartneren er likeverdige deltakere i dialogen, der coachen er så ydmyk og

nysgjerrig at han eller hun ikke har noen typisk autoritetsrolle» (Klyve, 2005, s. 5). Denne inngangen til å forstå dialog som kommunikasjon er helt sikker fruktbar, men jeg er langt mer usikker på om dette er veien å gå for veiledning i den praktiske delen av lærerutdanningen.

Jeg mener begrepsmangfoldet i veiledningsfeltet må ses i sammenheng med dette feltets nyere historie. Jeg skal utover i denne boka argumentere for at den pedagogiske veiledningstradisjonen, ideologisk, kan plasseres i en antiautoritær, individorientert, konstruktivistisk tradisjon med tydelige inspirasjonskilder i amerikansk humanistisk psykologi og selvrealiseringsteori. En slik ideologisk karakter, som synes å prege veiledning som tradisjon, har paralleller til det Kuhn (2012) beskriver som et paradigme, og det Foucault (1999) beskriver som diskursiv dominans. Dette er uavhengig av veiledningsfeltets paradigmatisk styrke og status som vitenskapelig disiplin. Det er omdiskutert om veiledning kan kalles en vitenskapelig disiplin, og det er kanskje riktigere å karakterisere veiledningen som et felt.

Det er i de siste årene produsert et høyt antall tekster der ulike oppfatninger og definisjoner knyttes til veiledningsbegrepet, særlig ut fra den sammenheng det brukes i. Selv innenfor den pedagogiske veiledningskonteksten er begrepsbruken og forståelsen av pedagogisk veiledning i beste fall uklar. Dette er ikke noe nytt. Det er derimot den kvantitative utbredelsen av veiledningsbegrepet. For over førti år siden introduserte Torgeir Bue (1973) termen pedagogisk veiledning som «hittil lite brukt i faglitteraturen» (Bue, 1973, s. 15). Skagen og Tiller beskriver ti år senere fortsatt både veiledning og praksisveiledere som annenfiolin og husmannen i norsk lærerutdanning (Skagen & Tiller, 1983). Tjuve år senere beskriver Skagen (2004)<sup>19</sup> et felt, som i hvert fall må kunne sies å være kvantitativt større:

---

19 Dersom man antar at Skagen (2004) har brukt søkemotoren Google og deres søketjeneste Google Søk, så gir tilsvarende søk med søkeordene «pedagogisk veiledning» på norske nettsider 21 100 norske treff (Google.no, 2019). Tilsvarende søk ble gjort av Bjerkholt (2017) med «supervision» på Google (internasjonal), og hun får 135 millioner treff. Søket på «supervision» gir i dag hele 206 millioner treff. En slik sammenstilling skal ikke dras for langt. Utviklingen av søkemotorene på Internett har vært stor de siste ti årene, noe man må anta gir flere treff. Det at antall treff nå er over tolv ganger så høyt på de norske treffene for «pedagogisk veiledning» og nesten femti ganger flere treff på supervision, er likevel en indikasjon på et ekspanderende felt.

Å ta på seg å gi en oversikt over veiledning som praktisk virksomhet og som fagområde, kan virke som en umulig oppgave. Søk på Internett på «pedagogisk veiledning» på norske nettsider gir over 1600 treff, mens søk på internasjonale sider gir 744 000 treff på «supervision». (Skagen, 2004, s. 11)

En konsekvens av uklar begrepsbruk i kombinasjon med et høyt antall tekster betyr at det i en tradisjonell litteraturgjennomgang er utfordrende å gjøre presise søk i biblioteksdatabaser. Særlig tydelig skal dette problemet med avgrensning bli når søkene gjøres på engelsk. Her er begrepsbruken knyttet til forskning på pedagogisk veiledning enda mer mangfoldig og skiftende enn på det samme norske kunnskapsfeltet.

I Bø og Helles (2008) pedagogiske ordbok kobles det norske begrepet veiledning med de engelske betegnelsene supervision, mentoring/consultation/tutoring/counselling, guidance og scaffolding. Det gis videre en detaljert forklaring på i hvilke sammenhenger begrepene brukes. Det heter for eksempel om supervision at det beskriver veiledningsforholdet mellom praksislærer og lærerstudent. Bø og Helle (2008) skiller så mellom veiledning og kollegaveiledning. Sistnevnte oversettes på engelsk med begrepene mentoring, consultation, tutoring og counselling. Her er det samtalen og dialogen som har fått oppmerksomheten med «[...] mål om å føre til refleksjon over egne handlinger, for eksempel diskusjon om undervisning mellom to kolleger der veilederen ikke har et formelt ansvar for veisøkerens opplæring [...]» (Bø & Helle, 2008, s. 331). Begrepet guidance brukes ifølge Bø og Helle (2008) om yrkesveiledning eller rettledning av elever og studenter mot arbeid og yrker generelt etter fullført utdanning. Det som på norsk er pedagogisk veiledning av elever, tilsvarer ifølge Bø og Helle (2008) de engelske termene mentoring og scaffolding. Guidance i pedagogikk forstås som veiledende tekster med råd og ikke-bindende føringer fra utdanningsmyndighetene i sammenheng med styrende læreplaner (Bø & Helle, 2008). Supervision er dermed det som, ifølge Bø & Helle (2008), betegner den veiledningssamtalen med lærerstudenter denne boka omhandler.

[...] supervision\*: hjelp som gis av noen som allerede er utdannet eller erfaren på et bestemt område, til en eller flere personer som holder på å utdanne seg eller sette seg inn området, for eksempel mellom øvingslærer og studenter i

lærerutdanningen. Her har øvingslæreren det formelle ansvaret for det studenten(e) foretar seg; [...] (Bø & Helle, 2008, s. 331)

På tross av at Bø og Helle (2008) kobler begrepet supervision direkte til den type veiledning som denne boka handler om, er begrepsbruken på engelsk langt fra så konsekvent som Aabø hevder.

Begrepet veiledningssamtale er et innarbeidet begrep i norsk pedagogikk, men betydningen av ordet forholder seg ikke til om det er elever, studenter eller kolleger som veiledes. Dette gjelder også for de engelskspråklige begrepene som er i bruk: mentoring, guidance, tutoring og supervising.

## 2.5 Veiledning som ritual

Når jeg beskriver og omtaler veiledningssamtalen som et ritual, gjøres det for å tydeliggjøre normative mønstre som også kan karakterisere veiledningssamtalen. Ritualer og rituelle handlinger konnoterer for enkelte til rigide mønstre og esoteriske handlinger. En slik forståelse av begrepet er for snever for hvordan jeg bruker ritualbegrepet. Foucault (1999) beskriver ritualen som et restriksjonssystem:

Ritualen definerer den kvalifikasjonen de talende individene må ha (og de må innta denne posisjonen og formulere denne typen utsagn i dialogens, utspørringens og resitasjonens spill), det definerer de bevegelsene, de atferdsmåtene, de omstendighetene og hele det settet av tegn som diskursen må ledsages av. Endelig fastsetter det ordenes antatte eller pålagte virkning på dem de rettes mot, grensene for deres tvingende kraft. De religiøse, juridiske, terapeutiske og delvis politiske diskursene kan knapt atskilles fra denne iverksettelsen av et ritual som på én og samme tid bestemmer de talende subjekters særegne egen-skaper og passende roller. (Foucault, 1999, s. 23)

Foucault (1999) knytter ritualen til en overflatisk og synlig del av en større diskurs. Ritualbegrepet har også i løpet av de siste tiårene vist seg som et nyttig redskap for å beskrive skole og utdanning, der Foucaults (1999) maktbegrep i mindre grad er til stede (Ensign, 1997; Kellermann, 2006; McAllister, 2008; Warnick, 2009). Det er derfor viktig å avklare hvordan

jeg benytter ritualbegrepet som del av diskursbegrepet, og hvorfor ritualer er nyttige for å beskrive veiledningssamtalene. Ikke minst er ritualbegrepet viktig for å betegne veiledningssamtalene som normative. Det normative er som nevnt særlig knyttet til to aspekter: 1. Bestemte veiledningsformer synes å bli foretrukket fremfor andre former for veiledning. 2. Noen former for veiledning anerkjennes ikke som en god form for veiledning. Det første aspektet er for eksempel synlig i styringsdokumentene for lærerutdanningspraksisen. På bakgrunn av en slik argumentasjon bør det ikke være kontroversielt å peke på at veiledning i lærerutdanningspraksis har et symbolsk innhold og en orden. I tillegg har veiledningen et didaktisk innhold. Dette handler om at lærerstudentene gjennom veiledningen skal lære å undervise, de skal vurderes for sin dyktighet, og dermed for om de er skikket til å være lærere.

Ritualer kan både i antropologien (Goffman, 1982) og i pedagogisk filosofi (Peters, 1992) forstås som relativt allmenne handlinger. Hos antropologen Mary Douglas (1996) er ritualer knyttet til meningsskapende handlinger. Douglas (1996) knytter ritualer i videste forstand til en moralsk orden for kognitive kategorier,<sup>20</sup> der hensikten med ritualer er å etablere, strukturere og klassifisere en sosial orden der det potensielt er uorden. En slik sosial orden gjelder like gjerne alminnelige rutiner så vel som religiøse seremonier. Ritualer tjener ifølge Douglas (1996) først og fremst den hensikt å gi handlinger en symbolsk verdi. Jeg skal med bakgrunn i dette argumentere for at dersom en bestemt form for veiledning på tvers av ulike miljøer er innarbeidet slik at denne måten å veilede på oppfattes som den naturlige, og veiledningen dermed opptrer med en viss regularitet, så beskriver dette hvor sterkt ritualet, altså den symbolske verdien av handlingen, står i en bestemt kultur.<sup>21</sup>

Douglas (1996) følger langt på vei Durkheim (2001), som også ganske generelt anser ritualer som mer eller mindre bevisste handlinger som internaliserer moralske verdier i samfunnet. På den bakgrunn kan det argumenteres for at eventuelle tause ritualer i veiledningssamtalene like

---

20 Den kognitive siden av veiledningskommunikasjonen er interessant, men dette perspektivet følges i liten grad i denne boka.

21 Det er en viktig avgrensning at jeg i denne boka forholder meg til formaliserte veiledningssamtaler.



fullt er nyttige, nødvendige, funksjonelle og moralsk internaliserende handlinger. I forlengelsen av dette argumenterer jeg for at skolen «rekontekstualiserer» både mer og mindre til elevene enn den kunnskap staten fastsetter gjennom utdanningens lokale og nasjonale læreplaner.<sup>22</sup> Med Douglas (1996) og Durkheim (2001) kan store deler av prosessen med skole og utdanning ses på som et internaliserende ritual som forbereder elevene til ulike posisjoner i samfunnet. Et ritual kan dermed tenkes å opptre uavhengig av eksplisitte læringsmål. Jeg antar at moralen i samfunnet og våre kulturelle verdier i stor grad sosialiserer og internaliserer som et tillegg til den avgrensede kunnskapen som er definert av skolens pensum.

Tilsløring av maktperspektiv i skole og utdanning, bevisst eller ubevisst, har lenge vært behandlet i utdanningssosiologien. Slike perspektiver vil være mer eller mindre direkte relatert til ritualbegrepet.

For å være mer konkret vil jeg nå forklare hva jeg legger i begrepet ritualer i skolen og i veiledning. Det er naturlig å begynne med å skille mellom implisitte og eksplisitte former. Implisitte eller såkalt tause ritualer skiller seg ofte fra det som kan ses på som de mange mer eksplisitte ritualene i skolen ved at de har en moralsk karakter. Like fullt er forbindelsen mellom implisitte og eksplisitte ritualer<sup>23</sup> og diskurser flytende og avhengig av kontekst. Regler og rutiner kan ses som en befestelse av disse ritualene: «Ritual will be considered as an expression in action as distinct from thought of man's active attitudes towards these non-empirical aspects of their reality, which are expressive of ultimate values» (Bernstein, 2003). Ritualer, både hos Bernstein (2003) og Douglas (1996), er like fullt uttrykk for virkelige verdier. I den grad disse verdiene blir uttrykt

---

22 Hvorvidt lærerstudentenes praksisundervisning har gitt målbare læringsresultater for elevene, undersøkes imidlertid ikke i denne boka. I den grad det i denne boka i det hele tatt er snakk om læringsresultater, gjelder det lærerstudentene og en formativ vurdering med relativt uklare og prosessmessige kriterier for evalueringen. Dette betyr selvsagt ikke at man ikke lærer noe i skolen eller i lærerutdanningen.

23 Eksplisitte ritualer kan f.eks. være prosedyrer for hva elevene skal gjøre når skoleklokka ringer inn til en undervisningstime. Slike ritualer kan hevdes å gi mening i en skolekultur der krav om punktlig oppmøte er en verdi som står sentralt. Ritualene understøtter her at elever, ansatte og lærerstudenter aksepterer og underordner seg styring av tid. De utpekte autoritetene ved skolen har her rett til å disponere tid (f.eks. kontaktlærer, inspektør og rektor) og bruk av rom (Bell, 2009).

gjennom handling, vil de være observerbare. Ritualene i skolen vil vise til sentrale verdier i samfunnet og i vår kultur, slik det oppleves for enkeltindivider, ved at ritualene strukturerer virkeligheten.

Implisitte eller tause ritualer vil ofte være en parallell til Phillip Jacksons (1990) begrep fra 1969 om skolens skjulte læreplan. Skjult læreplan er med Jackson (1990) og Goodlad (1979) med flere oppfattet som en utilsiktet effekt av den offisielle læreplanen, som kan forsterke sosial ulikhet ved at elevene underordnes skolens, og det som kan ses som de privilegertes, til enhver tid rådende normer og verdier. Hos Jackson (1990) kan en få inntrykk av at det er snakk om to separate diskurser: en utilsiktet undertrykkende diskurs og en eksplisitt kunnskapsdiskurs materialisert gjennom skolens pensum og undervisning. Senere i boka skal jeg med Bernstein (2000) argumentere for at den eksplisitte kunnskapsdiskursen er underordnet og til stede i en implisitt og eksplisitt moralsk diskurs som kan gjenfinnes i undervisning og veiledning. Denne diskursen betegner Bernstein (2000) som den «regulerende diskursen».

Dersom vi flytter oppmerksomheten fra elever til lærerstudenter, kan veiledningssamtalene ses på som en rituell profesjonsinnvielse til læreryrket (Skagen, 2000, s. 216). Her kan den rituelle formen tenkes å skape et samlende kollektiv, altså et innviende forståelsesfellesskap for lærerstudentene, som forstås som både autentisk, viktig og identitetsskapende. Bourdieu (1999) beskriver en slik praksis som avgjørende for å skape *korpsånd*:

En av initiasjons-ritualenes funksjoner er faktisk det fellesskap og den kommunikasjon mellom underbevissthetene som muliggjør de avdempede konflikter mellom nære motstandere, de skjulte lån av temaer og ideer som hver enkelt i all oppriktighet kan tillate seg fordi de er produkter av innovative mønstre som ligner vedkommendes egne, de tause referanser og henvisninger som er forståelige bare for kjernen i den lille krets av de nærmeste kolleger. (Bourdieu, 1999, s. 42)

Her må det bemerkes at selv om beskrivelsen av initiasjonsritualene er betegnende, så har de hos Bourdieu både en fortegnende funksjon<sup>24</sup> og

---

24 Bourdieus (1999, 2004) bruk av begrepet korpsånd skiller seg fra Bernsteins (2003) og Douglas' (1996) bruk av ritualer i profesjonsøymed på flere områder. Særlig bruker Bourdieu korpsånd for å illustrere en statisk reproduksjonsstrategi som gjelder privilegerte klassers bruk av såkalt

en negativ konnotasjon og kan knyttes til begrepet symbolsk vold.<sup>25</sup> En slik forståelse av initiasjonsritualene gjelder ikke for denne boka. Handal og Lauvås (1983, 2000, 2014), i likhet med Bourdieu (1999, 2004), har slik jeg ser det, en for enkel og negativ oppfatning av ritualer og hvilke formål ritualer kan ha.

Et annet viktig argument for å beskrive veiledningssamtalen som ritual, er at jeg gir ritual-begrepet en relativt vid definisjon, og at selve innholdet i ritualet betones sterkt. Ritualer, slik de beskrives i denne boka, er uavhengig av en religiøs kontekst. Med antropologen Edmund Leach (1968) kan ritualer heller karakteriseres som koder eller kognitive kategorier. Selv om jeg i liten grad har oppmerksomheten rettet mot kognitive kategorier, gir det i forlengelsen av Leach (1968) mening å beskrive skolen som et sosialt system som består av koder, forstått som konsensusritualer og ulike differensierende ritualer. Konsensusritualene gir skolen kontinuitet, verdier, identitet og et moralsk fellesskap gjennom å knytte elever, skolens ansatte og lærerstudenter solidarisk sammen. Disse ritualene tar typisk form gjennom forskjellige samlinger og seremonier, gjennom skolens totem<sup>26</sup>, som for eksempel forskjellige identitetsmarkører, og gjennom skolens pedagogiske plattform. En rituell hovedkomponent i konsensusritualet er muligheten til å praktisere belønning og straff for å regulere relasjonen mellom elever, skolens ansatte og lærerstudenter (Bernstein, 2003). Lærerstudentene i praksisopplæringen inkluderes tidlig i disse konsensusritualene gjennom deltakelse i skolens, og særlig i lærernes, samlinger og seremonier.

---

symbolsk vold som en usynliggjort mekanisme for å posisjonere seg fordelaktig overfor andre grupper, profesjoner eller klasser.

- 25 Symbolsk vold er for Bourdieu (1999, 2004) miskjent sosial maktbruk som foregår ved at dominerende grupper besitter adgang til å beskrive verden gjennom å ha herredømme over persepsjonskategoriene. Dette tilsvarende langt på vei Marx' (1968) ideologibegrep og beskrivelse av en såkalt falsk bevissthet. Symbolsk vold står også nær Foucaults (1999) bruk av begrepet disiplinering. Disiplinering er for Foucault kontroll og rangering gjennom sosial inndeling og muligheten for sosial adskillelse (Foucault, 1999). For Bourdieu beskriver begrepet korpsånd, *corpus spiritus*, hvordan tidligere tiders elite fikk makt gjennom å hevde å være en legemliggjort del av Gud. I dag er det ifølge Bourdieu særlig embetseliten som benytter en særegen omgangsform, og som gjør bruk av juristenes rasjonale og symbolske koder for å beholde herredømme over persepsjonskategoriene i samfunnet. I utdanningsfeltet kan denne eliten gjenfinnes i staten og dens ulike måter å styre skoler og utdanning på.
- 26 Jeg bruker totem-begrepet ganske generelt om ulike symboler og markører som gir skolens elever og ansatte en gruppetilhørighet og en egen identitet.

Skolens differensierende ritualer regulerer relasjonen mellom grupper i skolen. Det mest åpenbare ritualer er her den trinnvise inndelingen i klasser etter alder. Inndelingen av garderobes og toaletter etter kjønn kan også ses som differensierende ritualer. Klasseinndeling og planlagt læring og utvikling etter alder kan ses som *rites de passage* (Gennep, 1999). Med dette menes tydelige overgangsritualer som henger sammen med skolens planlagte progresjon over tid. Et eksempel er når elevene avanserer fra et lavere klassetrinn til et høyere. Ritualer vil normalt henge sammen med en statusheving som en konsekvens av endringen i den sosiale strukturen som følger av trinnvise avansement i skolen.

Ut over dette regulerer de såkalte differensierende ritualer hierarkiske relasjoner mellom skolens ansatte, elever og lærerstudenter i skolen. Differensierende ritualer kan inndeles i aldersdifferensierende ritualer, kjønnsinndelingsritualer, relasjonsritualer og *husritualer*. Det siste er ekvivalenten til samfunnet og regulerer samfunnet i skolen når det gjelder både konsensusritualer og differensierende ritualer. Et eksempel kan her være hvordan elever som presterer faglig svakt i en klasse (differensierende ritualer), igjen kan fremmedgjøres og falle utenfor skolen som system (konsensusritualer). Innad i skolen avgrensner det Bernstein (1966; 2003) beskriver som *husritualer*, fiktive samfunn i skolen. Dette skjer ofte gjennom at elever, lærere og til en viss grad også lærerstudenter støtter seg til og sosialiseres gjennom klesstil, gester, tegn og egne totem (Bernstein, 2003, s. 57). Hva angår lærerstudentenes ikke-faglige innvielser i riter, så peker mine antagelser også i retning av at lærerstudentene sosialiseres inn i lærernes *husritualer* gjennom sosial omgang på lærerværelset, under vinlotteri og ved andre lignende adskilte *husritualer* som lærerstudentene naturlig innlemmes i. Disse ritualene kommer i tillegg til skolens og lærernes mer eksplisitte konsensus og differensierende ritualer.

## 2.6 Denne bokas plassering i veiledningsfeltet

Veiledning er et så vidt begrep at det er en betegnelse mange ulike grupper kan gjøre krav på eierskap til. Det vil si at det legges forskjellig betydning i begrepet avhengig av konteksten det brukes i. Men på tross av mangfoldet er kjernen i veiledningsbegrepet ganske likt for alle

kommunikasjonsformene som knyttes til veiledning. Helt grunnleggende kan man si at veiledning dreier seg om kontekstbestemt kommunikasjon mellom to eller flere parter som har et mål, og på ulikt vis en vei å gå for å nå dette målet (Skagen, 1998, s. 17, 2013, s. 19). Dersom man skal forsøke å avgrense hva veiledning er, vil det på grunn av at begrepet gis en universell natur, være naturlig å peke på de mange konseptene som framstår som og ligner på veiledning.

Den praktiske lærerutdanningen med utplassering av lærerstudenter har på tross av en svært varierende kvalitet (Hobson, Ashby, Malderez, & Tomlinson, 2009) mange likhetstrekk på tvers av landegrensene. På samme måte er det likheter mellom landene på mer epistemologiske problemområder som teori-praksis-dilemmaet og i diskusjonene om hva slags type kunnskap som skal vektlegges i den praktiske lærerutdanningen (Joram, 2007).

Hovedvekten av artikler, både norske og internasjonale, problematiserer en fastsatt form på veiledningssamtalen. Et annet karakteristikum er hvordan feltet selv problematiserer asymmetri mellom veileder og lærerstudent (Lejonberg & Føinum, 2018). En slik problematisering av asymmetri mellom veileder og lærerstudent gjelder også ofte for forskerne selv (Anderson, 2007; Bieler, 2013; Britton & Anderson, 2010; Crasborn et al., 2008; Engin, 2013; Hamel & Jaasko-Fisher, 2011; Kim & Danforth, 2012; Le Cornu & Ewing, 2008; Nicol & Macfarlane-Dick, 2006; Patrick, 2013; Rozelle & Wilson, 2012; Rush et al., 2008; Schwille, 2008; Solstad, 2013; van Velzen et al., 2012; Youens & McCarthy, 2007; Østrem, 2011). Perspektivene i disse artiklene er mer i tråd med Handal og Lauvås' symmetriske og dialogorienterte veiledningsstrategi. Jeg kommer tilbake til denne viktige normative distinksjonen ved veiledningsfeltet både i del II og del III.

Det som kjennetegner den pedagogiske veiledningen, som jeg har undersøkt, er at den også innebærer et vurderings- og sertifiseringsaspekt. Evalueringsaspektet påvirker veiledningen grunnleggende fordi det forutsetter en avgjørende asymmetri mellom deltakerne i veiledningssamtalene, der den ene parten (praksisveileder) er i posisjon til å evaluere den andre parten (lærerstudent). I de artiklene som presenterer denne asymmetrien, beskrives den som ofte problematisk. De fleste av artiklene

har også det til felles at de er relativt tause om de rutiner og den kommunikasjon som jeg betrakter som viktig for innholdet i veiledningssamtalen. Her kan jeg trekke frem Skagen (2011c, 2016), Timperley (2011, 2016), Crasborn (2011), Kim og Danforth (2012), Hudson (2013) og Lejonberg og Føinum (2018) som gode eksempler på unntak. Et eksempel kan være at i den grad ritualer i det hele tatt kobles med veiledning, så gjøres det med negativt fortegn. Handal og Lauvås, og altså deres frykt for: «[...] at etterveiledning kan forfalle til et rituale» (Lauvås, 2000, s. 201), er illustrerende. Veiledning synes ofte å bli fremstilt i litteraturen som en pedagogisk metode som tilsynelatende er frigjort fra den moralske dimensjonen, som for eksempel også ritualer i veiledningen vil forutsette. Som et eksempel på slik praksis beskriver Karlsen (2011) en sosiokulturell praksisveiledning som meningsseekende, dialogisk og konstruktivistisk. Det konstruktivistiske elementet er optimistisk i den forstand at det kan gi inntrykk av at alle, uavhengig av sosial status og evner, kan skape mening og dermed få uttelling av veiledningen:

I veiledning vil det være gjennom dialog at budskap fra yrkespraksis møtes og vurderes. Det er også i dialog deltakerne konstruerer sine meninger. Det skjer i relasjonen der veileder og veisøker bidrar på en gjensidig måte overfor hverandres meningsdanning. Det dialogiske står sentralt i det sosiokulturelle teorigenstanden. (Karlsen, 2011)

Form og struktur på veiledningen, eller på ritualer og som representant for normativ institusjonalisering, synes å være svært neddempet som tema i en slik typisk sosiokulturell veiledningspraksis. Denne tradisjonen må kunne sies å være svært sentral i nyere norsk veiledningslitteratur, og den korresponderer med den antiautoritære hoved-diskursen som også er tydelig i denne litteraturgjennomgangen.<sup>27</sup>

Skagen (2000, s. 105, 2011a) hevder at praksisveiledningen de siste tretti årene har vært preget av en tilsynelatende progressiv og antiautoritær trend, muligens fordi et slikt perspektiv ikke inkluderer maktperspektiver og strukturelle mønstre. Ifølge Skagen (2011a) presenteres veiledning

27 Det er ting som tyder på at det er en endring i veiledningsfeltet med et tydeligere kritisk perspektiv i forhold til f.eks. Handal og Lauvås' dominerende posisjon i feltet (Bjerkholt, 2017; Lejonberg & Føinum, 2018; Nilssen & Solheim, 2015)

ofte med «[...] en mild, men tilsørende nærhetsretorikk» som kan hevdes å være problematisk fordi partene i en slik kommunikasjonsmodell for veiledning fremstilles som likestilte. Dersom jeg nå avgrenser meg til å beskrive et lite utvalg av artikler med direkte relevans en type nærhetsretorikk denne boka vier mye plass, vil jeg trekke frem Crasborn et al. og Kim og Danforth (Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Kim & Danforth, 2012). I artikkelen «Exploring a Two-Dimensional Model of Mentor Teacher Roles in Mentoring Dialogues» (Crasborn et al., 2011) identifiseres veiledningssamtalenes innhold i kombinasjon med fire arketyper av veiledere: initiativtakeren, generalen, motivatoren og rådgiveren. Arketyperne posisjoneres i en todimensjonal modell etter hvor kontrollerende og aktive de er i veiledningssamtalen. Den mest aktive og kontrollerende arketyper (kommandanten/generalen<sup>28</sup>) er ifølge artikkelen mest utbredt i veiledningssamtalene. Selv om denne artikkelen er kvantitativt orientert, har den mye til felles med denne boka når det gjelder antall informanter og mengden av transkribert tekst som ligger til grunn for analysen. Det er også et likhetstrekk at Crasborn et al. (2011) i sin undersøkelse benytter seg av erfarne praksislærere slik jeg også gjør i min studie. Crasborn (2011) er opptatt av deltakernes posisjon i og kommunikasjonsform i veiledningssamtalene. Sentrale funn hos Crasborn (2011) er:

- Veiledningssamtalene varer gjennomsnittlig i 10 minutter (fra 2 til 25 minutter).
- Praksislærer er den aktive part som introduserer de fleste temaene i veiledningssamtalen.
- Praksislærer prater gjennomsnittlig 49 % av tiden (varierer fra 11 til 75 %).
- 50 % av de 112 temaene som ble diskutert, faller inn under kategorien instruksjon og organisering.
- 32 % av de 112 temaene faller inn under kategorien elever og klassen, 7 % av veiledningssamtalene omhandler faglig innhold, og 68 % omhandler lærerstudents undervisning i retrospekt.

---

<sup>28</sup> Crasborn (2011) bruker betegnelsen «Imperator», som kan forstås som en romersk «kommandant» eller «general». En slik betegnelse konnoterer autoritære trekk ved den mest utbredte arketyper.

- 11 % av veiledningssamtalene omhandler lærerstudents prospektive undervisning, 21 % omhandler lærerstudents undervisning både i tidsdimensjonene retrospektivt og prospektivt.

Selv om Crasborn (2011) i undersøkelsen finner at praksislærer er den aktive part, viser undersøkelsen samtidig at veilederen ofte er tilbaketrasket i sin veilederrolle. Dette er et interessant empirisk funn i en undersøkelse som har mye til felles med undersøkelsen jeg skal presentere senere i denne boka. Også med hensyn til innholdet og veiledningssamtalens lengde er det flere likhetstrekk med denne boka. Crasborn bedømmer ikke hvilken veiledningsrolle som er best, men viser heller til Williams et al. (1998), som hevder at god veiledning må samsvare med den fremtidige lærerens behov.

Kim og Danforth (2012) er altså en annen artikkel som er spesielt interessant for denne boka. De kommer til en annen konklusjon enn Crasborn (2011) når de gjennom kognitiv lingvistikk undersøker hvordan praksisveileder bruker metaforer i veiledningssamtalene. De mest fremtredende metaforene i veiledningssamtalene er:

- Veiledning som en reise
- Veiledning som deling av kunnskap
- Praksisveileder som en beholder
- Praksisveileder som en fleksibel enhet
- Lærerstudent som et familiemedlem
- Praksislærer som en byggmester

Disse metaforene brukes av praksislærerne, ifølge Kim og Danforth (2012), for å oppnå en mest mulig symmetrisk relasjon mellom praksisveileder og lærerstudent i veiledningssamtalene. Dette funnet er i tråd med blant andre (Hudson, 2013). Denne dimensjonen, om å på ulike måter oppnå en tilsynelatende symmetrisk relasjon gjennom blant annet retorisk kreativitet, betegner jeg som nærhets- og terapeutisk retorikk. I studiene, både hos Kim og Danforth (2012) og hos Crasborn (2011), er det ulike former for didaktisk refleksjon og fokus på veiledningens form og retorikk som vies oppmerksomhet, ikke det fagspesifikke innhold.



## 2.6.1 Bokas bidrag til forskningsfeltet

Jeg vil hevde at veiledningsfeltet har hatt og delvis har utfordringer med en uklar, overlappende og affektiv<sup>29</sup> begrepsbruk. Denne prioriterte begrepsbruken skygger for innholdet i veiledningen, og den står i fare for å tilsløre en reell asymmetri. Dersom man skal løse dette, bør praksislærerne gis bedre mulighet til kritisk å begrepsfeste kjerneområder i egen virksomhet gjennom gode didaktiske verktøy. Flere av artiklene som er relevante for denne boka, tydeliggjør behovet for et godt begrepsapparat og gode verktøy (Bjerkholt, 2017; Cain, 2009; Clarke, Killeavy, & Moloney, 2013; Crasborn, Hennissen, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2008; Crasborn mfl., 2011; Hennissen, Crasborn, Brouwer, Korthagen, & Bergen, 2011; Høynes, Klemp, & Nilssen, 2019; Kim & Danforth, 2012; Lejonberg & Føinun, 2018; Nilssen, 2014; Shin, Wilkins, & Ainsworth, 2007; Theoharis & Causton-Theoharis, 2011), som på ulike måter kan bidra til å gjøre veiledningen av lærerstudenter bedre.

Det er vanskelig på bakgrunn av litteraturen i veiledningsfeltet å uttale seg om hva som er vellykket veiledning, og hva som er vellykkede veiledningssamtaler. I den grad det er blir forsøkt bedømt eller avklart i artiklene, så synes det som om dette litt generelt forstås som at gode veiledningssamtaler fører til forandring i lærerstudentens syn på hva som er god undervisning. Med noen unntak er det også felles for tekstene om veiledningssamtalen at den behandles som en del av lærerutdanningspraksisen. Det er også felles for de fleste artiklene jeg har undersøkt, at selve innholdet i og strukturen på veiledningssamtalene ikke beskrives eller analyseres inngående med et teoretisk begrepsapparat. Det finnes likevel en del unntak. For eksempel Kjærgårds (2013) artikkel om hvordan Skjervheims filosofiske grunnlagstenkning kan benyttes for å fremme oppmerksomhet mot refleksjon i Handal og Lauvås' (2000) modell for veiledning. Et annet mer konkret og håndfast funn finner vi hos Ottesen (Ottesen, 2007b), der kommunikasjonen i veiledningssamtalene hun har undersøkt, finner sted implisitt fordi det blant annet unngås å gi direkte tilbakemeldinger til studentene. Videre finner hun

---

29 Et eksempel kan være strategien: «Three Stars and a Wish: Find three positive things to say about student work before giving a criticism» (Larson, Trees, & Weaver, 2008).

at veiledningssamtalene hun har undersøkt, synes å være løsrevet fra teori. Østrem (2011) peker også her på en interessant forskjell mellom den norske og den engelskspråklige tradisjonen. Der den engelskspråklige tradisjonen argumenterer for en metodisk veiledning, diskuterer den norske veiledningsdiskursen refleksjon og maktfri diskurs. Jeg vektlegger veiledningssamtalenes form, gjennom innholdsdimensjonen, og blant annet gjennom å analysere praksislærers kommunikasjon som eksplisitt eller implisitt. Formålet er å bidra til å øke innsikten i den norske veiledningsdiskursen.

Hvorvidt en «rekontekstualisering» av en dyktighetsdiskurs har vært vellykket, vurderes og bedømmes i praksisperiodene av praksislæreren i samarbeid med rektor og faglærerne i lærerutdanningene. Til tross for at artiklene til Crasborn (2011) og Kim og Danforth (2012) tangerer denne bokas problemområde, begrepsfester de den empiriske virkeligheten på vidt forskjellig vis. Bidraget til denne boka er at den begrepsfester kjerneområder i veiledningssamtalens form og innhold, og derav binder sammen det metafysiske aspektet med observert empiri (Hagen & Gudmundsen, 2011).