

FORORD

Petter Mathisen & Cato Bjørndalen

Mennesker i vår del av verden har i løpet av de siste tiårene stadig oftere møtt begrepet veiledning og beslektede begreper i hverdagen – i skole, utdanning, på arbeidsplassen og i mediene. Utbredelsen av veiledning som begrep og virksomhet er blitt beskrevet som både ekspansiv og nærmest eksplosjonsartet. Vi kunne gitt en rekke illustrasjoner som underbygger et slikt inntrykk. Søker du for eksempel på begrepet veiledning ved hjelp av søkemaskinen Google, får du i dag nærmere 5 millioner treff. Søk på beslektede norske begreper gir også millioner av treff, og søker du på lignende engelske begreper kommer enorme tall opp på skjermen, på det meste opp mot 200 millioner. I Norge har veiledning siden 1980-tallet utviklet seg til et eget fagområde, og det tilbys i dag studier i veiledningspedagogikk ved de fleste høyere utdanningsinstitusjoner. I tillegg er veiledning som tema representert i en rekke ulike profesjonsutdanninger. De siste par tiårene har det også blitt utgitt en mengde litteratur som omhandler veiledning, under merkelapper som veiledning, konsultasjon, supervisjon, kollegabasert veiledning og rådgivning. Det samme mønsteret gjenfinnes i andre vestlige land. I mylderet av engelskspråklig veiledningslitteratur blir ekspansjonstegnene enda tydeligere. I dag utgis et stort antall bøker med betegnelser som supervision, guidance, counselling, consulting – og spesielt merket med de moteriktige betegnelsementoring og coaching.

Vi skal ikke forsøke å gi en fyllestgjørende forklaring på hvorfor veiledningsbegrepet har fått en slik utbredelse, men enkelte forklaringer kan danne en viss bakgrunn for denne boken. *Antiautoritære ideer*: Veiledningsekspanjonen kan sees på bakgrunn av den antiautoritære bevegelsen som siden 1970-tallet preget norsk og vestlig pedagogikk, der likeverdig dialog og danning til en demokratisk samfunnsform hevdtes som ideal. *Postmoderne samfunnstrekk*: Vår samtid hevdtes å være preget av større grad av kompleksitet, endringshastighet og relativisme enn noe tidligere samfunn. Dette er blitt brukt som begrunnelse for anvendelse av veiledning som hjelp for individet til å håndtere utfordringene i et samfunn der veiene og valgene er mange. *Kunnskapsøkonomien*: Det har vært hevdet at i den globale økonomien og spesielt i den vestlige økonomi blir «know-how» den mest avgjørende økonomiske ressur-

sen. Vi kan eksempelvis se dette i sammenheng med at veiledning er i ferd med å bli et sentralt politisk område i seg selv innen EU og OECD – der spesielt det enkelte menneskes livslange læring sees som en avgjørende faktor i nasjonal og global økonomi – og veiledning ansees som et helt sentralt virkemiddel for å understøtte dette. *Læringsforståelse*: Hoveddelen av veiledningsretninger kan hevdes å være sterkt fundert på en konstruktivistisk læringsforståelse. Den konstruktivistiske forestillingen om mennesket som aktiv kunnskapsprodusent har i likhet med ideer om veiledning hatt en betydelig utbredelse de siste tiårene, og veiledning begrunnes ofte ut fra konstruktivistiske antakelser om læring.

I møter med mennesker som arbeider med veiledning har vi erfart at det nesten alltid oppstår diskusjoner idet en skal forsøke å klarlegge og definere hva veiledning er. Etter et innlegg på en konferanse om veiledning i Jönköping henvendte en kollega seg til oss i pausen og sa «nå må vi få ryddet opp i veiledningsbegrepet» – dessverre strakk ikke pausen til for å gjøre den endelige avklaringen. Det kan dessuten stilles spørsmål ved om det er et formål å utarbeide entydige definisjoner, blant annet fordi hva som er hensiktsmessig å legge i begrepet, kan variere fra kontekst til kontekst. Vi skal heller ikke i dette forordet forsøke å avklare begrepet, men vi kan anmerke at spørsmålet om hvordan veiledningsbegrepet *kan* forstås i realiteten berøres i de fleste artiklene i denne boken.

Det er rimelig å forvente at ethvert fenomen og virksomhet som når et slikt omfang som veiledning har gjort – som kan ansees som allment viktig for enkeltmennesker, organisasjoner og samfunn – og som det brukes så store ressurser på – bør være gjenstand for inngående forskning og faglig debatt. Til tross for dette har de forskningsmessige bidragene inntil nylig vært beskjedne og sporadiske. I løpet av de senere år kan vi imidlertid registrere at det er blitt publisert flere doktoravhandlinger, samt forskningsbaserte rapporter, bøker og artikler. Arrangørene av den nordiske veiledningskonferanse i Jönköping 2006 ønsket å få frem sentrale faglige bidrag fra Norden. I løpet av noen høstdager ble det presentert en rekke forskningsbidrag som nå avspeiler seg i den foreliggende antologien. Under overskriften *Veiledning i pedagogisk arbeid* får vi i det følgende presentert et mangfold av tilskudd til innsikt og debatt. Bidragene gjenspeiler det mangefasetterte bildet av veiledning – de omhandler en bredde ulike praksisområder, ulike former for veiledning og bringer svært mange viktige spørsmål til torgs. Disse spørsmålene og mulige svar på disse bidro til en rikholdig debatt mellom deltakere på konferansen i Jönköping. Hva er da mer naturlig enn at små og likeartede land som de nordiske deler sine erfaringer om veiledning og gjør dem til gjenstand for faglig debatt – og hva er mer naturlig enn at dette i sin tur gjøres tilgjengelig for interesserte lesere i form av en antologi? Forhåpentligvis vil boken stimulere til rikholdig debatt og bidra til faglig innsikt blant de mange som er opptatt av veiledning i de nordiske land.

Den såkalte *refleksjon over handling-retningen* har siden 1980-tallet hatt en helt dominerende innflytelse på pedagogisk veiledning i Norge og Norden. Den har blitt introdusert og befestet gjennom flere bøker av Gunnar Handal og Per Lauvås mfl. siden 1980-tallet. Det er derfor ikke unaturlig at Gunnar Handals artikkel *Veilederen – guru eller kritisk venn?* (Kap. 2) er den første som møter deg som leser. Her belyser Gunnar Handal forholdet mellom veilederen og den veiledede/studenten. Han drøfter dette med utgangspunkt i forskjeller mellom to motsetningsfulle veiledningsstradisjoner: Mesterlæretradisjonen og refleksjon over handling – og setter forskjellen metaforisk på spissen ved å skille mellom veilederen som guru og kritisk venn. Handal har selv vært med på å utvikle sistnevnte veiledningsstrategi. Med utgangspunkt i de to metaforene drøfter han tre viktige forhold ved veiledning: For det første veilederens rolle og kompetanse, så relasjonen mellom veileder og den veiledede – og avslutningsvis hvordan veiledningen kan gjennomføres for å skape varig læring. Handals artikkel representerer et klart forsvar for betydningen av den refleksjonsorienterte veilederrollen. Han avviser likevel ikke relevansen av den type læringsvirksomhet som ligger i mesterlæretradisjonen.

I de to følgende kapitlene diskuteres spørsmålet om hvorfor veiledningsvirksomheten har ekspandert. Kaare Skagen beskriver i artikkelen *Et tema av «ytterste viktighet» om veiledning i det senmoderne?* (Kap. 3) trekk ved den norske veiledningsstradisjonen og den innflytelse den har hatt på utvikling av planer og pedagogikk i norsk skole. Han framhever at det er en manglende sammenheng mellom empiri og teori, og kritiserer det teoretiske grunnlaget for handling og refleksjonsmodellen. Skagen fokuserer på hvordan selvrealisering er blitt av «ytterste viktighet» og at den subjektive opplevelsen av virkeligheten danner premisser for den hjelpen man mener å trenge – eller som andre mener man trenger. I et samfunn hvor valgmulighetene er overveldende, åpnes det for hjelperen – veilederen. Slik blir veiledningens dagsorden under konstant utvidelse, og grensen mot livsveiledning og den terapeutiske sværen blir uklar – og det saklige rommet har en tendens til å bli opphevet.

I artikkelen *Livslang læring og veiledning i et postmoderne forbrukersamfunn* (Kap. 4) tar Steinar Kvale utgangspunkt i de sosiale forandringer i det postmoderne samfunnet og overgangen til mer indirekte og myke former for sosial kontroll. Han reflekterer over sammenhengen mellom trekk ved samfunnsutviklingen og den konsumentrollen vi har, og den elevrollen som er utviklet og langt på vei opererer under den samme tilsynelatende friheten og kontrollen. Idealet er blitt tilpasning og fleksibilitet, og vi blir «dømt til livslang læring». På systemnivå er dette en overgang fra tilbuds- til et etterspørselsperspektiv, forbrukerne plasseres i sentrum og får en tilsynelatende frihet. Dette kan imidlertid oppfattes som en mykere og indirekte form for atferdskontroll. Kvale spør om det er utviklet en illusjon om likeverd gjennom undervisningsdialoger i en asymmetrisk maktrelasjon, en illusjon om frihet og jevnbyrdighet som vanskeliggjør motstand mot veilederens makt.

Ligger det makt i det nye dialogbegrepet i form av skjult manipulasjon, spør Kvale.

I følgende tre kapitler behandles gruppeveiledning. Karin Åberg setter i artikkelen *Veiledede lærergrupper – for hva og hvem (Kap. 5)* fokus på gruppeveiledning av lærere i svensk skole. Med bakgrunn i egne studier og systematisering av eksisterende empirisk forskning på området, presenterer hun endringer en har kunnet konstatere som resultat av gruppeveiledning på organisasjons-, gruppe- og individnivå. Veiledning ser ut til å fylle flere funksjoner og kan framstå som middel til utvikling, tilpasning eller støtte, hevder hun. I et skoleutviklingsperspektiv fremhever hun særlig det potensial gruppeveiledning synes å ha i tilknytning til pedagogisk utvikling, problemhåndtering, gruppeutvikling og personlig utvikling. På den annen side kan gruppeveiledning bli en ustyrlig prosess som kan være i utakt med skolens mål og intensjoner.

Karin Rönneman påpeker i sin artikkel *Veiledning i lys av aksjonsforskning (Kap. 6)* at veiledning har blitt et sentralt begrep i samarbeidet mellom forskere og praktikere i aksjonsforskningsbaserte skoleutviklingsprosjekter. Til tross for dette registrerer Rönneman at forholdet mellom aksjonsforskning og veiledning sjelden har fått oppmerksomhet. Hun beskriver veiledning som et «redskap» til å studere egen praksis, på linje med metoder som logg, observasjoner, intervjuer eller dokumentasjon, og hun fremhever hva redskapet kan dyrke frem av kunnskap om praksis. Med utgangspunkt i et case fra førskolen beskriver hun hvordan gruppeveiledning kan benyttes til å få frem det beste i møtet mellom en gruppe lærere og forskeren – slik at de kan befrukte hverandre gjensidig – lærerne med sin kontekstspesifikke kunnskap og forskeren med sin mer generelle kunnskap. Videre fremhever hun at det for å utvikle en kollektiv virksomhet ikke er nok at den enkelte praktiker reflekterer for seg selv – og at gruppeveiledning nettopp her kan ha en viktig funksjon.

Møtet mellom forsker og praktikere i gruppesamtaler omtales også i den neste artikkelen: *Veiledning i forskningssirkler – om møtet mellom forskere og lærere (Kap. 7)*. Her drøfter Sven Persson rollefordelingen mellom forskere og yrkesaktive lærere i såkalte *forsknings sirkler, spesielt med utgangspunkt i en forskningssirkel han selv har initiert*. I slike sirkler, som har røtter i et deltakerorientert forskningsparadigme, møtes forskere og praktikere i felles utforskning av det problemområdet lærerne har bestemt, og der begge parter bidrar med sin særegne kompetanse. Person problematiserer den vanlige oppfatningen av forskningssirkler som et (dualistisk) møte mellom «teoretikere» og «praktikere» og argumenterer for at rolle- og ansvarsfordelingen kan gjøres lettere i slike sirkler dersom veiledning anvendes som begrep for å forstå samhandlingen mellom forsker og praktikere. Han finner store likhetstrekk mellom veiledning av yrkesaktive lærere og forskningssirkler. Til

tross for dette finner han ikke veiledningsbegrepet anvendt i litteraturen om forsknings sirkler. Dette gir han et betimelig bidrag til gjennom sin artikkel.

Elisabet Jernström går i hattemakernes fotspor for å fange tradisjoner for kunnskapsutvikling, kunnskapsoverføring og veiledning. I artikkelen *I veilederens fotspor (Kap. 8)* beskriver hun laugsvesenets mester-svenn tradisjon, hvor mestere gjennom generasjoner har veiledet svenner, og det har dannet seg en kjede av kunnskapsoverlevering og kunnskapsutvikling. Mesteren har stått for en praksisnær håndverksveiledning hvor det sentrale har vært å minnes og utvikle yrkeskulturen og sikre kvaliteten på produkter og autorisere sine etterfølgere. Jernström påpeker hvordan også overlevering av veilederroller og veilederpraksis har vært sentral, og hun framhever betydningen den gode og skapende relasjonen mellom mester og svenn har i veiledningen.

I artikkelen *Sosialpsykologiske aspekter ved makt i veiledning (Kap. 9)* påpeker Johan Näslund at maktaspektet ved veiledning har vært lite diskutert. Dette forsøker han å bidra til ved å anvende sosialpsykologiske teorier og erfaringer om makt for å belyse veiledning av lærerstudenter og lærere i skolen. Näslund framhever at det alltid vil ligge et maktaspekt i veiledningsrelasjonen – som i all annen ledelse – enten man er det bevisst eller ikke. Han underbygger dette blant annet med å vise til ulike former for makt som kan finnes i veiledningen: ulike typer posisjonsmakt og personlig makt. Han hevder at det virker som om den veiledede gjerne foretrekker personlig makt, makt i kraft av personlig utstråling fremfor posisjonsmakt. Makt er ikke nødvendigvis negativt, mener Nöslund, men framhever et ideal om åpenhet og drøfting av maktforhold i veiledning.

Veiledning skapes i en kontekst og refererer samtidig til skiftende kontekster. Dette er utgangspunktet og grunnlaget i veiledningssamtaler hvor vi søker sammenheng og mening mellom hendelser, og meningsdanning skjer. Med utgangspunkt i systemteoretiske og sosialkonstruktivistiske perspektiver setter Liv Gjems i artikkelen *Meningsskaping i veiledning (Kap. 10)* lys på den læreprosessen som foregår der hvor veileder er medskaper i utvikling av mening. Veiledningen framstilles og drøftes som en sosial og kulturell aktivitet som i begrenset grad kan rutiniseres fordi temaene veisøkere presenterer stadig skifter, og veiledningen framstår som en dynamisk prosess. Gjems framhever språkets og dialogens betydning og påpeker hvordan fortellingene fra yrkessituasjoner danner referanse og råmateriale til å utvikle forståelse og handlingsalternativer i skiftende yrkessammenhenger.

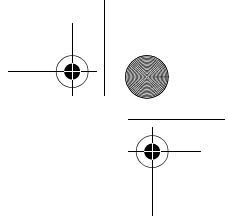
Liv Sundli drøfter i artikkelen *Veiledning i kulturer for læring – tomt mantra eller virksomt mendium? (Kap. 11)* hvordan veiledningen kan være et bidrag til å heve kvaliteten i norsk lærerutdanning og lærerers undervisningspraksis. Med referanse til de seinere års forskning innenfor veiledning i lærerutdanning hevder Sundli at fokuset har vært mest rettet mot profesjonalisering av

enkeltstudenter gjennom deres egenrefleksjon, enn mot det å kvalifisere for en «kultur for læring», hvilket har vært et sentralt perspektiv for senere års reformarbeid. Veiledning som deltagelse i yrkeskulturen fremstår som den viktigste påvirkningsfaktoren i praksisveiledningen, hevder Sundli, mens veiledning som samtale kan framtre som «et rituellet kontrollelement». Når veiledning skal tas i bruk for å høyne både kvalitet og effektivitet, må det stilles krav om at veiledning ivaretar reflekterte, kritiske og profesjonelle holdninger. Veiledningen blir først et positivt element dersom den utvikler samarbeidskulturer der studentenes særegne kompetanse og initiativ ivaretas, hevder Sundli.

I artikkelen *Spesialpedagogers veiledningssamtaler som verktøy og rom for refleksjon* (Kap. 12) beskriver Kerstin Bladini spesialpedagogens funksjon som veileder. Med referanse til sosial systemteori drøfter hun veilederens skiftende posisjoner og oppgaver. Gjennom å utforske begrepene observatørposisjon, system, omgivelser og distinksjon kompletterer og systematiserer Bladini synet på spesialpedagogens virksomhet. Dette synes nødvendig da spesialpedagogene i svensk skole har fått et utvidet oppdrag i form av en veilederfunksjon. Dette oppdraget er imidlertid uklart, og en savner presiseringer av veiledningsbegrepet. Bladini gjør et skille mellom veilederens ulike observasjonsposisjoner, hvor en på den ene siden har en posisjon der barnet observeres som et problem, og på den andre siden en posisjon der veilederen inngår som en del av det problemet som beskrives. Ved hjelp av begrepene observatørposisjon, styringsdiskurs, forandringsdiskurs, distinksjonsdiskurs drøfter Bladini spesialpedagogens veiledningssituasjon. Det framheves to overgripende måter å se veiledning på: som verktøy for å få til forandring for barn, og som rom for pedagogers refleksjon.

Kari Søndena behandler i artikkelen *Refleksjonen, dialogen og demokratiet* (Kap. 13) et kjernebegrep i veiledning: Refleksjon. Ved hjelp av ulike teoretiske innfallsvinkler og eksempler synliggjør hun noe av refleksjonens kompleksitet. Hun fremholder to ulike utgangspunkter for refleksjon: På den ene siden kritiserer hun den rådende veiledningspraksisen for å være for begrenset til individuell aktivitet (refleksjonenes solospill) og fremhever at kunnskapsproduksjonen ses som noe som verken skapes sammen med eller i særlig høy grad formidles til andre. På den bakgrunn bringer hun frem et alternativ som innebærer å knytte refleksjonsbegrepet til det kollektive, til demokrati og dialog om det felles livet (refleksjonenes samspill). Hennes ideal er å tilstrebe mer abstrakt og overindividuell forståelse, samtidig som man bevarer det personlige utgangspunktet.

Kapittel 14 og 15 inneholder to eksempler på hvordan veiledning kan bidra til å forandre læreres pedagogiske virksomhet. I artikkelen *Veiledning for forandring* (Kap. 14) fokuserer Ann Ahlberg på hvordan veiledning og reflekterende samtaler kan utvikle læreres undervisning i matematikk. Hen-

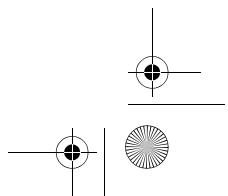
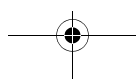


sikten med den aksjonsforskningspregede studien hun refererer til, har vært todelt. På den ene siden å studere spesialpedagogens og lærerens veiledningssamtaler og registrere forandringer i lærernes måte å omtale praksis på. På den annen side å undersøke om samtalene førte til registrerbare forandringer i lærernes undervisning. Ahlberg analyserer samtalenes innhold og struktur med utgangspunkt i begrepene «samtalens retning», «samtalens bevegelse» og «samtalens referanse». Hun konkluderer med at samtalene bidrar til å utvikle praksis og støtte lærernes prosess med i å gjøre bevisste valg i møte med elevenes skiftende behov. Veiledningen blir slik sett et verktøy i skolens utviklingsarbeid og lærerne opplever det som «gjenkjennelsens fellesskap».

Karin Alnervik redegjør i artikkelen *Å utvikle pedagogisk dokumentasjon ved hjelp av veiledning (Kap. 15)* for pedagogisk dokumentasjon som arbeidsform i førskolen og drøfter veilederens alternative strategier i denne sammenheng. Med pedagogisk dokumentasjon forstår hun personalets synliggjøring og kritiske granskning av sin praksis, med utgangspunkt i for eksempel videoopptak, tegninger, dagbøker, fotografier, intervjuer eller annen dokumentasjon. Pedagogene skal selv velge ut hva som kan være verdifullt å dokumentere, analysere og tolke. Hensikten ved arbeidsmåten er å skape en kultur for felles refleksjonsarbeid. Alnervik henviser til forskning som viser at dokumentasjon i de senere år har blitt vanligere i svensk førskole, men at det sjelden har karakter av den type pedagogisk dokumentasjon hun omtaler, der en kollektivt stiller seg i dialog med egen praksis. I artikkelen gis det konkrete eksempler på strategier veilederen kan følge i veiledningen av ansatte i førskolen for å fremme kollektivt refleksjonsarbeid.

I de følgende syv kapitlene dreier det seg om veiledning i forbindelse med utdanning. Anders Persson synliggjør i en artikkel de særlige problemer veiledning og eksaminasjon av studenter til læreryrket kan innebære (*Kap. 16 Veiledning mellom politiske mål, lærerpraksis og vitenskapelighet – lærerutdanningens eksamensarbeid*). Forfatteren beskriver lærerutdanningen som uvanlig spenningsfylt, og preget av en spesiell studiekultur som skiller den fra andre profesjonsutdanninger. I artikkelen presenterer han en ny ordning med hensyn til veiledning og eksaminasjon som er prøvd ut ved Høgskolan i Halmstad, som er et forsøk på å håndtere de karakteristiske problemene innen lærerutdanning. Ordningen innebærer blant annet at studentene veiledes i grupper av veilederpar. Disse inngår igjen i lag som «coaches» av en kollega. Eksamensoppgavene bedømmes ikke av veileder, og det er innført skjerpede og klarere kriterier for vurdering av dem, blant annet med hensyn til vitenskapelighet, fagdidaktiske implikasjoner og relevans for praksis.

I en lengre artikkel (*Kap. 17 Funksjonalistisk veiledning i grupper – på postmoderne fenomenologisk grunn*) drøfter Tomas Krogsmark gruppeveiledning som metode. Han redegjør for pedagogiske utgangspunkter for denne typen



veiledning og fremlegger det han kaller en funksjonalistisk veiledningsteori, som bygger på fenomenologiske og postmoderne antakelser – der praktisk og teoretisk fundert kunnskap behandles som en integrert helhet. Dette kan legitimere anvendelse av gruppeveiledning. Krogsmark presenterer videre sine personlige erfaringer med gruppeveiledning av doktorgradsstudenter innenfor pedagogikk. Dette er en veiledningsform som ikke synes vanlig i denne sammenheng – og Krogsmark skriver at han selv i utgangspunktet var skeptisk til å prøve dette ut. Han beskriver konkret flere ulike måter en kan veilede i slike grupper på, og formidler svært positive erfaringer med denne type veiledning.

Jitka Lindén viser i artikkelen *Psykologiske kontrakter i doktorgradsveiledning* (Kap. 18) hvordan doktorgradsveiledning framstår som en kompleks situasjon. Hun tar utgangspunkt i veilederens og doktorgradsstudentens typiske fortellinger som preges av brutte løfter, skuffelser og følelse av å bli forrådt. Lindéns forskningsbidrag er blant annet en klassifikasjon og analyse av fortellingene og utvikling av kontraktsbegrepet som hun hevder er innesluttet i ulike teoretiske kontekster og peker ut ulike retninger avhengig av hvilken kontekst som velges. Under påtrykk om å øke antall avhandlinger er veiledning blitt beskrevet som en viktig faktor for å øke effektivitet, et påtrykk som på den ene siden er blitt oppfattet som en kvalitetssikring og på den annen side økt byråkratisering. Lindén benytter seg av en diskursanalytisk tilnærming og framhever hvordan situasjonen kan forstås ut fra økonomiske, rettslige og pedagogiske diskurser. Disse diskursene spiller sammen, men det kan synes som om debatten domineres av den økonomiske og rettslige diskursen, mens «den pedagogiske røsten», som fokuserer på doktorandsstudiets mål og metoder, er svak.

I artikkelen *Veilederens valg* (Kap. 19) belyser Peter Emsheimer de muligheter og alternativer veiledere står overfor når det veiledes på vitenskapelige arbeider i høyere utdanning. Veiledningen befinner seg i dag i spenningsfeltet mellom utviklingen av den vitenskapelige, kritiske tenkningen og kravet om gjennomstrømming. Blir så balansen mellom styring og frihet vanskeligere, og forskyves oppmerksomheten fra utvikling av forskningskompetanse mot kvalitetssikret tekstproduksjon? Hvordan skal veiledningen ikke bare være en hjelp til å utvikle studentens forskningsspørsmål og samle inn data, men også bli et sted for bearbeiding av data og diskusjon i et teoretisk perspektiv, spør Emsheimer. Et sentralt spørsmål blir derfor hvor tyngdepunktet legges i veiledningen. Emsheimer drøfter dette ut fra begrepspar som produkt–prosess, forskning–framstilling, frihet–styring, oppgave–relasjon. Han hevder at veiledere velger veiledningskonsept bevisst eller ubevisst. Det blir derfor viktig å granske dynamikken i spillet mellom polaritetene, og det er nødvendig at veilederen utvikler strukturerte, kognitive kart over de elementene som inngår i veiledningen – slik som i forskningsarbeid.

Christoffer Brusling gir gjennom artikkelen *Profesjonskvalifisering og veiledning* (Kap. 20) et bidrag til et viktig forskningsfelt: Komparative studier av profesjonsutdanninger. Han åpner med å referere til offisielle vurderinger av norsk lærerutdanning som har konstatert store svakheter i samarbeid og samordning mellom høyskole og skole/førskole. Forholdet mellom utdanning og praksisfelt er gjenstand for hans komparative analyse av ulike profesjonsutdanninger, spesielt likeartede utdanninger som sosionom-, journalist- og lærerutdanning. Brusling analyserer med utgangspunkt i kvantitative data hvordan studenter/profesjonsutøvere påvirkes av forholdet mellom høyskole og profesjonsfelt i ulike deler av sin karriere der veiledning er i fokus.

Anna Lena Østern stiller spørsmål om hvilke perspektiver på læring som kan belyses gjennom praksis-teorisamtaler som tar utgangspunkt i øyeblikksbeskrivelser. I artikkelen *Fortellinger om levende øyeblikk – «stöd» (forsvar/argument) for en profesjonskunnskap under utvikling* (Kap. 21) drøfter hun hvordan veiledning som baserer seg på finske lærerstudenters fortellinger om «levende øyeblikk» i ulike yrkessituasjoner, kan bidra til profesjonsutvikling.

Østern har systematisert og analysert øyeblikksbeskrivelsene etter en profesjonell-, en sosial- og en eksistensiell dimensjon, og argumenterer for at samtlige dimensjoner har i seg muligheten for transformativ læring. Ved å identifisere lærende øyeblikk og så kunne beskrive forutsetninger for disse øyeblikkene, kan de utgjøre meningsbærende utgangspunkt for refleksjon og veiledning.

Det eneste ikke-nordiske bedraget i boken er skrevet av Edward Pajak. Han gir i artikkelen *Den pedagogiske veiledningens utvikling, nåværende stilling og tenkelige fremtid i USA* (Kap. 22) et overblikk over veiledningspraksis og veiledningsforskning innenfor det amerikanske skoleverket. Han gir innledningsvis en oversikt over vanlige måter å organisere veiledningstjenester innen amerikansk skole. Størst vekt legges på en historisk gjennomgang av svært ulike forestillinger om veiledning i ulike perioder av 1900-tallet: veilederen som henholdsvis vitenskapelig arbeidsleder (i Tayloristisk betydning), demokratisk undervisningsagent, bedriftsvisjonær samt policy-utøver. Forestillingene sees i sammenheng med den samfunnsmessige konteksten i ulike epoker. Pajak redegjør også for ulike forskningsmessige tilnæringer som har vært anvendt på veiledningsfeltet, og uttrykker i tillegg synspunkter på fremtidig forskning.

Kristiansand/Tromsø 2007