

ARTIKKEL 2.1

Praktisk yrkesteori – en fetisj i veiledning?

Kari Søndena¹ og Eva Bjerkholt²

¹Universitetet i Stavanger, ²Universitetet i Sørøst-Norge

Abstract: The intention of this article is to shed critical light over mentoring in higher education. We are interested in the two concepts practice theory and chronotop as generators of basic ideas in mentor's work. A tradition developed by Handal and Lauvås has dominated the knowledge base of mentoring for several decades. Practice theory is one of the main concepts, representing an individual perspective with focus on personal thoughts and actions. We ask what we are doing if the practice theory is sealed as a main entrance in mentoring. We assert that theory of practice with individual and personal orientation is not sufficient in mentoring, and that the mandate of the mentor is reduced. The content of mentoring will be disconnected from the community mandate and the collective base of knowledge in professional work. We discuss a dialogic paradigm, with the emphasis on culture and tradition and on collective as well as individual values, as a counterforce to the concept of practice theory. The Bakhtinian concept of the chronotop is introduced as an idea that enables human action in mentor context, including culture and tradition and personal experience and as an alternative to or in addition to practice theory.

Keywords: mentoring, practice theory, chronotop, individual professional identity and collective professional identity

Introduksjon

I denne artikkelen vil vi bidra med kunnskaper om ulike verdigrunnlag som kan komme til uttrykk innenfor veiledningsvirksomheten. Vi vil bidra med en tekst som er en respons på et fenomen som vi synes det er gode grunner for å gjøre noe med. Både praktisk yrkesteori og kronotop er konstruert i individets eller subjektets interesse. Slik ligner de på hverandre. Men her ligger også muligheten for å trå feil. Praktisk yrkesteori handler mest om veisøkersubjektets individuelle erfaring, slik vi tolker det. Kronotop-subjektet handler om subjektet i videre forstand. Her forstår vi det slik at mennesket i verden er til stede, mennesket som ontologisk væren. Slik settes mer enn personlige egenskaper i spill. Dette hjelper oss videre med veiledningens kunnskapsutvikling. Fordi kronotopen forplikter oss: Menneske-subjektet, her forstått som både veileder og veisøker, kan ikke tenke, reflektere og handle bare på vegne av seg selv. Filosofen og litteraturforskeren Bakhtin (1895–1975) karakteriserte mennesket som dialogisk, alltid i en dialogisk posisjon der vi påvirket og påvirkes eller er infisert – smittet av andre og mye annet som har gått før, historisk og kulturelt. Vi argumenterer *ikke* for at Handal og Lauvås (2014) sitt veiledningskonsept med praktisk yrkesteori som det mest sentrale begrepet, ikke kan forstås i en slik retning. Erfaringsbegrepet er sentralt også her. Men, dette vet vi for lite om. Det er lite problematisert og undersøkt. Det vi argumenterer *for*, er at uten en ontologisk og vitenskapsteoretisk forankring vil begreper (som praktisk yrkesteori) satt i spill i veiledningskontekst, appellere i diffuse retninger og produsere uklarheter som det er vanskelig å forholde seg til.

I denne artikkelen er det først og fremst begrepene praktisk yrkesteori og kronotop nedfelt i veiledningskontekst som opptar oss. Vi sikter til grunnleggende ideer som i neste omgang produserer tanker og responser til ulike spørsmål om hva som er relevant å gjøre innenfor profesjonsveiledning. Nærlesing av begrepene praktisk yrkesteori og kronotop utgjør vårt grunnlag. Kronotopen er mindre kjent i veiledningskretser enn praktisk yrkesteori. Kronotopen (Bakhtin, 1981) og kronotopisk tenkning kan tilføre annen tenkning og andre refleksjoner enn praktisk yrkesteori. Kronotopen gjør at vi ikke slipper unna spørsmål om hvem vi er i en større sammenheng, ikke bare i forhold til egne erfaringer, verdier og kunnskaper, men også relatert til en større sammenheng. Kronotopen knytter jeg-personen(e) (både veisøkere og veiledere) til historiske og kulturelle sammenhenger og gjør at spørsmålene om «hvem vi er» blir spisset

i retning av «hvem kan jeg (vi) være – her og nå og i framtida – ut fra akkurat det stedet jeg (vi) befinner oss på nå?» Og videre: «Hvorfor er jeg (vi) akkurat meg (oss) – med utgangspunkt i det som framstår som rett og galt, skjønt og uskjønt, rimelig og urimelig i vår veiledningskontekst?» Et ontologisk perspektiv som bidrar til å inkludere væren i verden som vesentlig i veiledningspraksiser.

Kronotopen er med andre ord en utfordrende kategori og kan være et utgangspunkt for videre refleksjons- og tankeprosesser innenfor veiledning. Den tvinger oss til åpenhet både mot det individuelle og det kollektive. Den gir prioritet til tanker og refleksjoner knyttet til å gjøre noe nytt og annerledes. Det betyr ikke at det vi har gjort før eller tenkt til nå, er galt eller forgyves. Det betyr snarere at ny tenkning og endring alltid vil framstå som resultat av oss selv her og nå – i lys av en større historisk og kulturell sammenheng.

Vi er opptatt av hva som hender med veiledning som fenomen og veiledning som fagfelt, dersom vi våger å slippe taket i en overdrevet tro på praktisk yrkesteori. Veiledning er et kunnskapsfelt som trenger fornyet epistemologisk, ontologisk og aksiologisk oppmerksomhet (Bjerkholt, 2017; Larsen et al., 2020; Søndena, 2009; Vatne & Søndena, 2020). Vi trenger mot til å stille spørsmål som ikke har enkle svar – spørsmål om hvordan læring i veiledning vil påvirke profesjonslivet til de lærende, hvordan eksisterende kunnskapsgrunnlag kan utfordres, og hvilke verdier som ligger til grunn for våre vurderinger. Slik(e) oppmerksomhet(er) er nødvendig(e) for å videreutvikle og kritisk undersøke forståelser og skape konsistente og bærekraftige forståelsesrammer i veiledningsfeltet.

I lang tid, omtrent et halvt århundre, har vi som forskere bidratt til at veiledere har brukt mange av de samme begrepene noe ukritisk. Begreper har vært brukt isolert og til tider fjernt fra epistemologiske og ontologiske orienteringer som en gang lå til grunn og utgjorde en viktig premiss for videre praktiske og teoretiske handlinger. Begrepene forflytter seg og reiser med andre ord videre i nye settinger og ut av sin opprinnelige sammenheng. Dette skjer samtidig som de kan være styrende for vår oppmerksomhet, for hva vi oppfatter, og ikke minst hva vi ikke oppfatter (Eriksen & Søndena, 2023; Skagen, 2011, 2021; Sundli, 2001, 2007, 2009). Praktisk yrkesteori er et slikt reisende begrep. Det har vært i bruk siden 1982/1983, da Gunnar Handal og Per Lauvås introduserte begrepet praksisteori (noe seinere re-formulert til praktisk yrkesteori) som et sentralt begrep i veiledning med lærere (Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014; Thomsen, 1975).

I denne artikkelen utfordrer vi oss selv og vår tidligere tro på praktisk yrkesteori og dens betydning. Vi reiser problemstillingen: *Hva er det vi står i fare for å gjøre når praktisk yrkesteori forsegles som den viktigste hovedinngangen i profesjonsveiledning?* Slik Jenny Steinnes (2019) understreker, er et begrep noe som ikke er gitt i seg selv; det er *noe* som må skapes, settes i spill hos *noen*.

I denne artikkelen dreier det seg om levendegjøring av kronotopbegrepet hos Bakhtin (1981). Slik forstyrres (Larsen, 2015) også veiledningens eksisterende kunnskapsgrunnlag, det vi og andre allerede har sagt og forstått om praktisk yrkesteori og veiledning. Vi kan konkretisere spørsmålet og spørre: Hva kan kronotopen gjøre for oss som kan bidra til å skape nye forståelser, eller hva kan kronotopen bidra med i veiledningskontekst som praktisk yrkesteori *ikke* kan?

Forfatter-vi-et i denne artikkelen har lang erfaring med praktisk veiledning og forskning innenfor veiledningsområdet i høyere utdanning, i barnehage og skole. Vi har begge bakgrunn fra Handal og Lauvås sin veiledningsstrategi Handling og refleksjon fra 1990-tallet, og vi har sett betydningen av bevisstgjøring av praktiske yrkesteorier hos veisøkere og veiledere med tanke på pedagogisk endring. Vi har i denne perioden vært gjennom flere tiår hvor vi *trodde* at vi forsto hva som til enhver tid var av betydning for veiledning med studenter og nyutdannede lærere. Etter hvert oppsto nye utfordrende spørsmål: Kan vi sikre god kvalitet i pedagogisk arbeid hos barnehage- og grunnskoleansatte og lærere i videregående opplæring bare ved at disse profesjonsgruppene blir bevisste sine individuelle kunnskaper og verdier? Hva med det felles kunnskaps- og verdigrunnlaget som hører profesjonen til, og hva med videre fellesskapsverdier knyttet til demokratiske prosesser, til likeverd og bærekraftig utvikling i profesjonsfeltet?

Vi kommer i fortsettelsen til å rette kritiske spørsmål mot et snevert innholdsfokus i veiledningsdiskurser (Eriksen & Søndena, 2023). Vi sikter her til ubalanse mellom individuelle og personlige behov på den ene siden og hensynet til kollektive fellesskapsverdier knyttet til både profesjon og samfunn på den andre. Vi argumenterer for at balansen mellom disse må ivaretas bedre innenfor profesjonsveiledning, og her er vi opptatt av et dobbelt perspektiv. Ifølge Heggen (2008) vil en kollektiv identitetsutvikling, beskrevet som *profesjonsidentitet*, forde at medlemmer av en profesjon støtter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter. Vi føyer til at kollektiv profesjonsidentitet også fordrer bevissthet om formelle krav og

forpliktelser i forhold til velferdsstaten, mellommenneskelighet og demokratiske prosesser (Eriksen & Søndena, 2023). Vi hevder at vektlegging av den kollektive profesjonsidentiteten er sterkt underkommunisert i veiledningssammenheng, mens utviklingen av den individuelle profesjonelle identiteten, med vekt på selve utøvelsen og metodene i profesjonelt arbeid, har vært toneangivende. Praktisk yrkesteori kan beskrives som primus motor i overfokusering på veisøkernes individuelle utvikling.

I det følgende vil vi først gjøre rede for vår forståelse av praktisk yrkesteori med utgangspunkt i Handling og refleksjonsveiledning (Handal & Lauvås, 1982/1983). Vi presenterer deretter kritiske perspektiver som er løftet fram de siste tiårene. Mikhail Bakhtins kronotopbegrep (1981) introduseres som motkraft til praktisk yrkesteori, og som et innspill i den videre diskusjonen om fornying av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

Praktisk yrkesteori og dens hurtige framvekst

Praktisk yrkesteori er ikke et konkret arbeidsverktøy. Den må forstås som en teoretisk konstruksjon som hjelper i tankearbeidet knyttet til forståelse av oss selv og andre pedagoger, med vekt på hypotetisk planlegging og det vi har tenkt å gjøre, eller empirisk erfaring og alt vi har gjort (Lauvås et al., 1990). Veien til bevisstheten om egne tanker og forståelsen av den praktiske yrkesteorien går via en illustrasjon av en praksistrekant. Denne presenteres med spissen opp og deles inn i tre praksisnivåer. Det første nivået er praksisnivå 1 (p1) og knyttes til hva vi har tenkt å gjøre i nær framtid (førveiledning), eller hva vi nettopp har gjort (etterveiledning). P1 er vårt situerte handlingsnivå, og inkluderes ikke i den praktiske yrkesteorien, men danner et kontekstuellt betinget grunnlag for hva det skal reflekteres over. P1 handler om våre konkrete handlinger.

Praktisk yrkesteori består av praksisnivå 2 (p2) og praksisnivå 3 (p3). Disse to nivåene utgjør til sammen bakgrunnstenkning for våre konkrete handlinger på p1-nivå forstått som våre svar eller begrunnelser knyttet til spørsmål om hvorfor vi gjør det vi gjør. Det finnes ulike måter, eller ulike nivåer, å begrunne praktisk handling på. Praksisnivå (p2) utgjør praktiske og erfaringsbaserte begrunnelser, samt andre begrunnelser av teoretisk art. På det siste begrunnelsesnivået, praksisnivå (p3), finner vi våre etiske og verdimeslige begrunnelser.

Det er altså våre begrunnelser knyttet til p2- og p3-nivå som til sammen utgjør vår praktiske yrkesteori. Disse begrunnelsene har alltid sine utspring

i en konkret situasjon (p1). De er dynamiske, sammenfiltrede og mer eller mindre bevisste. Handal og Lauvås (2014) beskriver disse to nivåene (PYT) som et nøste av ulike begrunnelser, og disse kan være mer eller mindre ubevisste og tause. Veiledningsstrategien Handling og refleksjon har som mål å bidra til bevissthet om slike individuelle begrunnelser og subjektive refleksjoner. Hensikten med veiledning framstår som å få veisøker til å reflektere over egne beskrivelser av egne pedagogiske handlinger (på p1). Ifølge Handal og Lauvås (1983; Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014) skal praktisk yrkesteori være i sentrum i all veiledning, fordi denne utvider oppmerksomheten vår fra det vi gjør, til også å reflektere eller tenke over hvorfor vi gjør det vi gjør som profesjonsutøvere. Slik handler vi på grunnlag av refleksjoner over egne handlinger og ikke på grunnlag av imitasjon av andres pedagogiske handlinger. Vi unngår faren for å bli «kameleoner» (Lauvås & Handal, 1990, 2000, 2014).

Utviklingen av det veiledningsfaglige området har utviklet seg fra i hovedsak å være en praktisk virksomhet til å bli et teoretisk felt. Det startet for alvor i begynnelsen av 1980-tallet med Gunnar Handal og Per Lauvås sin veiledningsstrategi Handling og refleksjon. I boken *På egne vilkår* (1983) hvor forfatterne introduserte strategien, uttrykkes hensikten med strategien på følgende måte: «Hovedtesen i denne boken er at veiledning med lærere må foregå på lærerens egne betingelser og ta utgangspunkt i lærerens egen 'praksisteori' for undervisning» (Handal & Lauvås, 1983, s. 7). Her er forfatterne inspirert av den danske pedagogen Ole B. Thomsens ide om at «...kandidatens egne kriterier for hva som er god undervisning burde være utgangspunktet for all veiledning» (Thomsen, 1975, s. 8). Handlings- og refleksjonsstrategien ble presentert som et alternativ til den tidens dominerende paradigme innen veiledning i lærerutdanningene. Denne var i stor grad inspirert av mesterlære (Handal & Lauvås, 1983). Handal og Lauvås kritiserte mesterlære for å bidra til at studentene ble kameleoner som skiftet farge (mening) etter hva som passer seg. Istedenfor å hevde egne meninger tilpasset de seg til veilederens forventninger og kopierte veiledernes arbeidsmåter.

Handlings- og refleksjonsstrategiens oppgjør med mesterlære fikk raskt gjenklang i lærerutdanningene. Lærerutdanningsinstitusjonene over hele landet inviterte på 1980-tallet Handal og Lauvås til å holde seminarer og kurs i veiledningsstrategien for lærerutdannerne. På 1990-tallet finansierte Barne- og familiedepartementet et omfattende nasjonalt prosjekt hvor Gunnar Handal, Per Lauvås og Kirsten Hofgaard Lycke var

ansvarlige for kurslederqualifisering for barnehagelærere med utgangspunkt i veiledningsstrategien Handling og refleksjon. Kursdeltakerne var inndelt i fylkesteam som representerte utdanningsnivået (lærerutdanningen), fylkesnivået (fylkesmannsembetet/statsforvalteren) og kommunenivået (KS) i alle fylkene i Norge. Det ble først gjennomført et en ukes kurs i alle landsdeler, og kursdeltakerne forpliktet seg deretter til å gjennomføre et tilsvarende kvalifiseringskurs på 40–50 timer for barnehagestyrere i egne fylker og kommuner. Disse kursholderne holdt i neste omgang kurs for egne kollegaer. I kursmaterialet til deltakerne på de nasjonale kursene understrekes kursets fokus på praktisk yrkesteori, som en øving i bevissthet om «de verdier, kunnskaper og erfaringer som yrkesutøveren faktisk baserer seg på i sin yrkesvirksomhet, ikke det som står i lærebøkene, eller det som vi sier når vi skal begrunne det vi gjør» (Lauvås et al., 1990, s. 11). I samme tekst presiseres det videre at «Resten av kurset kommer til å dreie seg om å forsøke å formulere egen praktisk yrkesteori i forhold til praktiske oppgaver» (Lauvås et al., 1990, s. 11). I samme tidsperiode utviklet Handal og Lauvås også en rammeplan for 30 studiepoeng i pedagogisk veiledning. Denne var i hovedsak basert på veiledningsstrategien Handling og refleksjon.

Med utgangspunkt i den nasjonale og regionale kurssatsingen og rammeplanen for pedagogisk veiledning (KUF, 1991) vokste det i løpet av 1990-tallet fram en solid nasjonal veiledningskompetanse basert på veiledningsstrategien Handling og refleksjon. Slik fikk også praktisk yrkesteori i løpet av kort tid rotfeste i hele landet, hos utøvende barnehagelærere (den gang førskolelærere), andre lærere og vitenskapelig ansatte i lærerutdanningene. Handal, Lauvås og Lycke bygde med dette opp et kunnskapsgrunnlag som ble dominerende, med praktisk yrkesteori som sentreringspunkt.

Kritiske røster

Kaare Skagen (2000) kritiserte tidlig denne veiledningsstrategien. Han hevdet at strategien førte til at praksislærerne abdiserte som faglige autoriteter, og at profesjonsutviklingen ble overlatt til den enkelte students verdigrunnlag. Skagen hevdet at praksisen med demonstrasjonsundervisning på denne måten ble «... parkert i norsk lærerutdanning.» (2011, s. 10). I likhet med Liv Sundli (2001, 2007) var han kritisk til at studentenes subjektive verdier, erfaringer og kunnskaper skulle utgjøre kriteriene for å reflektere over hva som er god profesjonsutøvelse.

Søndenå (2002) stilte spørsmålsteget ved forståelsen av refleksjon. Hun undersøkte ulike oppfatninger av refleksjon i norsk lærerutdanning og dokumenterte en sterk dominans i veiledningssamtalene fra pedagogikk-lærere og praksislærere. Dominansen var preget av hvordan refleksjonsprosessen skulle foregå, og hva som skulle være refleksjonens innhold. En konklusjon fra denne studien er at refleksjon blir synonymt med metatenkning og at individuell selvrefleksjon blir motivert ut fra praktisk yrkest teori. Søndenå (2004) etterlyste videre en mer kraftfull refleksjon enn den som kom til uttrykk innenfor handlings- og refleksjonsveiledning. I den kraftfulle refleksjonen rettes oppmerksomheten mot et metaforhold, i betydningen gjennomtenkning av eksisterende tankegods. Her stilles kritiske spørsmål om hvorfor vi tenker og handler slik vi gjør. Den kraftfulle refleksjonen åpner opp for overskriding av det som alt er kjent for oss og for kritiske spørsmål knyttet til «mer av det samme». Den beveger seg mot nyskaping og undring, og mot forhold som kan være ukjente for både veisøker og veileder.

Nyere kritikker retter også oppmerksomhet mot handlings- og refleksjonsstrategiens vektlegging av individuelle og personlige verdiers betydning framfor lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag (Bjerkholt, 2013, 2017; Worum, 2014). Bjerkholt (2013) framhever profesjonens kunnskapsgrunnlag som sentralt innhold i veiledning. Hun etterlyser det felles kunnskaps- og verdigrunnlaget som kollektivt kjennetegner lærerprofesjonen som og som dermed ikke avgrenses til å dreie seg om det personlige og individuelle. På denne måten pekes det indirekte på behovet for å utvikle innholdet i veiledning og vende tanken bort fra ensidig vektlegging av den enkeltes praktiske yrkest teori. Med hennes introduksjon av begrepet profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017) tydeliggjøres også profesjonens kunnskapsgrunnlag som et viktig sentreringspunkt i veiledning.

Søndenå og Gradovski (2017) viser til Handal og Lauvås og en relasjonsontologi som opprettholdes av en kjerne av personlige verdier og kunnskapsformer som bor i selvet – «innerst inne» – hos veisøker. De hevder at en slik relasjonsontologi utfordres i nyere veiledningsforskning og viser til sin studie som dokumenterer den praktiske yrkest teorien og utviklingspsykologiens dominans i pedagogisk veiledning av nyutdannede sosionomer, vernepleiere og barnevernspedagoger. Søkenen etter et iboende verdigrunnlag hos den enkelte veisøker gis prioritet i veiledningen, og veiledningens mandat blir forstått som å hjelpe veisøker til å finne dette iboende hos seg selv. Også her etterlyses et fokus på profesjonsutøvernes

felles kunnskapsgrunnlag som sentreringspunkt i veiledningen, og det pekes på betydningen av å rette oppmerksomheten utover det individuelle.

Nyere forskning innen veiledning kan grovt oppsummeres som en vending bort fra studentenes individuelle ansvar for egne læringsutbytter, og aktualisering av en ny retning mot kollektiv ansvarstaking basert på både veilederes og veisøkeres innspill. En slik vending kommer til uttrykk innenfor norsk veiledningsforskning, for eksempel hos Dorthea Sekkingstad og Ingrid Fossøy (2017), June Junge (2013), Eva Bjerkholt (2013, 2017) og Kirsten S. Worum (2014).

I arbeidet med denne artikkelen har vi gjenlest Handal og Lauvås sine presentasjoner av praktisk yrkesteori i de ulike utgavene fra 1990, 2000, 2014. I alle disse utgavene er praktisk yrkesteori beskrevet med utgangspunkt i seks viktige kjennetegn ved begrepet. Disse kjennetegnene er så å si identiske i alle utgavene og kan oppsummeres ved følgende sitat:

Dette resonnementet leder fram til en viktig funksjon som veiledningen bør ha, nemlig å hjelpe hver enkelt yrkesutøver til å bli mer bevisst egen praktiske yrkesteori. Dette har sin verdi i seg selv, men dessuten er det trolig en avgjørende forutsetning for endring og utvikling av mest mulig av det som ligger bak (under eller over?) handlingene i yrkesfeltet, blir tilgjengelig for analyse og kritisk vurdering, først og fremst for personen selv, men også i konfrontasjon med yrkesgruppens normer. (2014, s. 34)

Selv om vi i de siste utgavene oppfatter en forsiktig dreining mot konfrontasjon med «yrkesgruppens normer», tolker vi like fullt det sterke trykket på individuell praktisk yrkesteori som toneangivende i veiledningsstrategien Handling og refleksjon.

Til nå har vi presentert praktisk yrkesteori som en ide og som et begrep som styrer oppmerksomheten i veiledning mot den enkelte veisøkers egne erfaringer, kunnskaper og verdier. Vi har også knyttet et slikt fokus til individuell profesjonell identitet. Vi oppfatter dette som et viktig perspektiv i profesjonsveiledning. Men dette er ikke tilstrekkelig. Uten et utvidet fokus som omfavner den kompleksiteten som må knyttes til veiledning for lærere i ulike kontekster, framstår veiledning som frikoplet fra profesjonens samfunnsmandat og kunnskapsgrunnlag.

Kort oppsummert går vår kritikk knyttet til praktisk yrkesteori som hovedide og eneste inngang ut på at dette blir for snevert i forhold til profesjonsveilederes mandat og ansvarsområde. Profesjonsveiledere har også i oppgave å ivareta velferdsstatens behov for sikring av kvalitet knyttet til et

kollektivt og felles verdigrunnlag. Profesjonsveiledere skal ivareta profesjonens kunnskapsgrunnlag, profesjonsteoretiske perspektiver og profesjonsetiske grunnlag, Lærerprofesjonens etiske plattform (Utdanningsforbundet, 2012). Dette er overordnet og kommer i tillegg til den enkelte profesjonsutøvers behov for mestring og utvikling av individuell og personlig kompetanse.

Kronotopens bidrag i lys av profesjonsveileders oppdrag og ansvar

Kronotopen kan beskrives ved hjelp av dimensjonene tid, rom og aksiologi (Bakhtin, 1981; Søndena & Gradovski, 2017). Aksiologi er her forstått som verdier knyttet til tid og rom – historie og kultur – kronotopen viser oss hva som er spesielt innenfor et aktuelt tid- og rom-konsept. Eksempler på kronotoper i veiledningskontekst finnes i en studie av 12 veiledningsgrunnlag hos nyutdannede profesjonsutøvere (Søndena & Gradovski, 2017). Her lokaliseres for eksempel en sentripetalkronotop. Denne representerer de dominerende kreftene eller stemmene i veiledningsgrunnlagene – krefter som viser til verdier i innholdet som trekker sammen. Disse kan gjenkjennes i veiledningsgrunnlag hvor veisøker er konsentrert om et innhold basert på verdier som er gyldige for alle profesjonsutøvere, som for eksempel taushetsplikt, demokrati og anonymitet. Barnevernspedagogen Astrid skal for eksempel ha ansvar for et tverrfaglig møte hvor lærer, foreldre, helsesøster, lege og avlastningstjenesten er involvert, og Astrid vil gjerne ha veiledning på hvordan hun skal håndtere spørsmålet om taushetsplikt i denne veiledningssituasjonen. Veiledningens innhold baseres her på et krav som alle profesjonsutøvere må forholde seg til.

Et annet eksempel fra samme studie er sentrifugalkronotopen. Denne domineres av krefter som trekker bort fra fellesskapet og mot det særegne og personlige. Barnevernspedagogen Siri føler for eksempel at hun ikke strekker til i arbeidet, og opplever at situasjonen bare blir verre og verre. Hun er nær det punktet hvor hun vil søke seg bort fra profesjonen, og trenger nå hjelp til å finne ut hva hun skal gjøre. I Siris veiledningssamtale er en personlig erfaring basert på et individuelt behov i fokus i veiledningens innhold. I denne studien (Søndena & Gradovski, 2017) argumenteres det for kronotopisk analyse av veiledningsgrunnlag (tekst)

for å lokalisere verdier og tankegods som kan gjøres til gjenstand for videre fokus på veiledningens innhold. Forskerne hevder at en kronotopisk analyse kan bidra til tilstedeværelse av både den enkelte veisøkers behov (sentrifugale krefter i teksten) og kollektive krav til profesjonsutøverne (sentripetale krefter i teksten) (Søndenå & Gradovski, 2017). Innenfor kronotopisk tenkning er lokalitet eller konkret sosial situasjon avgjørende – samtidig som subjektet beholder sin individuelle frihet og mulighet for å ta etiske valg. Kronotopen blir kategorien for mulighet for medmenneskelig handling, hvor kultur og tradisjon inkluderes i tillegg til individuell erfaring. Den har en betydning som ligner på metaforens betydning, men er ikke helt den samme (Grevstad, 2011). En kronotop kan beskrives som: «... et punkt hvor aksene tid og sted krysser hverandre; tid får en fysisk gestaltning, og historisk og plottmessig tid flettes sammen med sted. Slik lever begrepet opp til sitt navn som direkte oversatt betyr «tid-rom» eller «tid-sted». (Grevstad, 2011, s. 39). Kronotopen vil alltid handle om at bestemte handlinger vil ta plass i bestemt situasjoner. Lokalitet kan dermed aldri framstå som en nøytral og passiv bakgrunn for handling. Dette kan ligne på praktisk yrkesteori med vektlegging av lokalitet og konkret handling (p1), som vi også tidligere har vært inne på. Men her stopper også likheten. Mens praktisk yrkesteori peker mot individets lokalitet og mot personlig verdigrunnlag og individets mulighet for handling, er kronotopen rettet mot verdier lagt til grunn i kultur, historie, tradisjon og individ. Spissformulert kan vi si: Mens den praktiske yrkesteorien virker på grunnlag av spørsmålet «Hvordan kan veileder hjelpe meg med å finne ut hvem jeg er, og ut fra dette utvikle mitt iboende potensial?», vil kronotopens spørsmål være «Hvem kan jeg bli gjennom ny meningsdanning i møtet med den Andre?» Disse perspektivene står ikke i motsetning til hverandre, men tydeliggjør nødvendigheten av å utvide innholdet i profesjonsveiledning slik at veiledningen også ivaretar de kunnskapsområdene og verdiene som de kronotopisk inngangene representerer, etterspør og belyser.

Kronotopisk forståelse med dialogisme som bakteppe

Med utgangspunkt i et dialogisk paradigme er det et vitenskapelig og etisk ideal «å innta en (an)svarende posisjon til det en forholder seg til» (Skaftun, 2002, s. 146). I dette utsagnet gjenspeiles Bakhtins subjektsyn eller syn på

menneske og dets etiske forpliktelse 1) til å vise ansvar overfor andre mennesker, og 2) til å respondere. Slik blir enkeltmennesket deltakende i verden og forpliktet til å respondere på den Andres handlinger. Bakhtin viser til dette som det etiske ansvaret, og som et «bør» – noe vi bør forholde oss til for å leve fullt ut som menneske.

Når vi i denne artikkelen setter søkelys på kronotopen, ser vi dette i lys av profesjonsveilederposisjonen. I vår sammenheng er det etiske idealet knyttet til profesjonsveileders (an)svarende posisjon i de utfordringer som kommer til syne i konkrete veiledningssituasjoner. Det bakenforliggende perspektivet for det vi skriver fram om kronotopen, er med andre ord knyttet til profesjonsveileders spesielle posisjon og ansvar. Det dreier seg både om respons rettet mot kollektive verdier (profesjonsidentiteten) og mot den enkelte veisøker (profesjonell identitet). Kronotopen framstår som relevant, fordi den med sitt todelte perspektiv bidrar til bevissthet om en mer helhetlig forståelse av hensikten med profesjonsveiledning. Slik vi oppfatter det, er dette i motsetning til praktisk yrkesteori. Denne bringer i hovedsak med seg bevisstgjøring av det individuelle og personlige. Slik representerer kronotopen en motkraft til praktisk yrkesteori som sentreringspunkt. Vi hevder at den praktiske yrkesteoriens orientering mot individet underkommuniserer profesjonens kunnskapsgrunnlag som betydningsfullt i veiledning.

Bakhtin selv understreker at kronotopen er stedet hvor knuter av fortellinger er knyttet og knyttet opp («the knots of narrative are tied and untied»). I slike knuter ligger meningene som skaper fortellingene våre (Bakhtin, 1981, s. 250).

I den bakhtinske kronotopforståelsen (Bakhtin, 1984, s. 7) er vektlegging av kulturens evne til endring sentral på grunnlag av kunnskap fra den Andre (Holquist, 2009; Morson & Emerson, 1990; White, 2013). Omskrevet i vår veiledningskontekst vil vi understreke forskjellen mellom det universelle individet som sentreringspunkt innenfor praktisk yrkesteori, og kultur som sentreringspunkt innenfor kronotopisk forståelse.

En kronotopisk forståelse i veiledningsvirksomheten vil alltid handle om hva en kan få til med utgangspunkt i tid, rom og verdier – av hva veileder og veisøker kan skape av endring ved hjelp av felles kraftfulle refleksjoner. Dette bringer oss til de ontologiske og aksiologiske spørsmålene innledningsvis, om hvilke verdier som ligger til grunn for våre vurderinger, og hvordan læring i veiledningsprosesser påvirker profesjonslivet til de lærende. Ifølge Bakhtin (1981) oppstår endring og ny meningsdanning i

konkrete møter med den Andre. Møtet blir til «joint experience» mellom to eller flere subjekter, i meningen «co-being» (Steinby & Klapuri, 2013). Her ligger et felles ansvar for det som kan genereres av ny kunnskap i «inter», i det som foregår mellom de involverte deltakerne i veiledningen.

I Bakhtins møtebegrep siktes det også til involvering av den Andre som subjekt, slik vi også har vært inne på tidligere. Møteforståelsen bygger på felles opplevelser (*joint experience*), og tar for gitt at vi bruker vår særegne evne som mennesker til å gi respons. Slik sett er det bakhtinske menneskesynet basert på det åpne og uferdige, og på individets forpliktelse til etisk handling, som vi alt har vært inne på. I veiledningsmøtene vil en slik forståelse medføre en nedtoning av den *ledende* veileder og den *søkende* veisøker. Begge parter er posisjonert som mennesker/lærende subjekter med potensial for endring. Etikken forutsetter her et subjekt som er fritt til å ta egne valg, et subjekt med agens. Kronotopen handler ut fra dette om menneskelig handling med vekt på endring og på uforutsigbarhet som styrke. Dette er et alternativ til en forståelse av medmennesket som objekt og en søken etter iboende ressurser hos en veisøker, og alternativet vender seg til åpenhet mot kulturen som også inkluderer profesjonens kunnskapsgrunnlag og mandat.

Larsen (2015) minner oss om «forstyrrelsens paradoksale kraft» i forhold til tilvante tankeganger og i praktisk-pedagogiske handlinger. Så langt kan vi si at vi oppfatter et kritisk blikk rettet mot praktisk yrkesteori som en slik nødvendig forstyrrelse. Forstyrrelser åpner for endring og gi oss mulighet for å stille nye spørsmål, spørsmål som prinsipielt angår våre oppfatninger av hva som skal legges inn i veiledningens innhold, og videre formidles i forhold til vår forståelse av oss selv som ansvarlige medskapere av veiledningsfeltets kunnskapsgrunnlag.

Avslutningsvis kan vi si at kronotopen handler om «knotene» som kan knyttes opp, slik Bakhtin (1981) selv uttrykte dette. Kronotopen hjelper fram synliggjøring av de involverte deltakernes kulturelt og historisk betingede tenkning omkring et saksforhold og en potensiell håndtering av saken (Søndenå & Gradovski, 2017). Denne tenkningen omfatter en bestemt etikk og en bestemt relasjonsontologi. Det relasjonelle aspektet begrenses ikke her til relasjonen mellom veisøker og deres individuelle verdigrunnlag eller til relasjonelt samspill mellom veileder og veisøker. Innenfor en kronotopisk forståelse vil det rasjonelle aspektet framstå som utvidet. Det innebærer relasjoner som involverer alt det som folk som har gått før har skapt: relasjoner mellom våre nåværende og framtidige utfordringer i konkrete situasjoner her og nå, tradisjon, kultur.

I denne artikkelen har nærlesning av praktisk yrkesteori og kronotop som grunnleggende ideer vært sentralt. Hva er det vi står i ferd med å gjøre om vi forsegler praktisk yrkesteori som eneste inngang i veiledning, spurte vi innledningsvis. Vi svarer med å argumentere for å løfte fram bevisstgjøringen av profesjonsveilederens ansvar og mandat, og for at nettopp dette vil få viktige konsekvenser for veiledningens innhold. Ansvarer omfatter både utvikling av den enkeltes profesjonelle identitet og kollektiv profesjonsidentitet, noe som innebærer at profesjonsutøvere utvikler seg individuelt og personlig, samt støtter opp om profesjonens formål (Heggen, 2008). I dette arbeidet har vi god nytte av kronotopisk tenkning i veiledning. Vi understreker også en kronotopisk forståelse som et nødvendig bidrag til utvikling av bevissthet om formelle krav og forpliktelser i forhold til velferdsstaten, mellommenneskelighet og demokratiske prosesser. Vi vil spesielt vise til betydningen av en demokratisk og bæredyktig veiledningsprosess og argumenterer med at kronotopen er et nødvendig tillegg og alternativ til praktisk yrkesteori for å ivareta disse overordnede forpliktelsene som tilhører profesjonen. Vi sikter her til likeverd og den spesielle subjektoppfatningen som ligger til grunn for kronotopisk tenkning, og til det åpne og uferdige som potensial for endring og nyskaping hos alle involverte aktører i veiledningen. Også veiledere lærer – om enn ikke det samme som veisøker. I forlengelsen av dette mener vi at utdanning av framtidige veiledere vil kreve en styrket orientering mot kunnskap om filosofisk grunnlagstenkning. Filosofiske perspektiver bør gis en mer sentral plass, og diskuteres og settes i sammenheng med eksisterende strategier for veiledning. Slik kan framtidige veiledere bli seg bevisst ulike verdigrunnlag i ulike veiledningsstrategier og modeller. Slike perspektiver setter veiledere i stand til å våge å stille de kvalifiserte spørsmålene som ikke gir enkle svar – spørsmål som krever dypere analytisk kompetanse, slik vi var inne på innledningsvis i denne artikkelen. Vår artikkel om den praktiske yrkesteoriens begrensninger og kronotopens muligheter genererer nye tanker hos leserne. Vi sikter spesielt til tanker knyttet til ulike utfordringer forbundet med mulig reduksjon av profesjonsveilederes mandat, ansvar og fokus.

Forfatterbiografier

Eva Bjerkholt er professor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsområder er profesjonsfaglig veiledning og lærende kollektive profesjonsfellesskap, overgang fra lærerutdanning til yrke

(induction) og oppfølging og profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage, skole og videregående opplæring. Hun leder det nasjonale kompetansenettverket «Nettverk for profesjonsfaglig veiledning for nyutdannede lærere i barnehage og skole», det tverrsektorielle Nordiske nettverket «NTI: Nordic Teacher Induction» og er en av lederne for det Europeiske tverrsektorielle nettverket «TIME: Ecologies of Teacher Induction and Mentoring in Europe». Hun er forskningsleder for kunnskaps- og forskningsprosjektet STEP: Partnership for Sustainable Transition from Teacher Education to Profession. Becoming a professional teacher.

Kari Søndena er professor emerita i sosialpedagogikk ved Institutt for sosialfag, Universitetet i Stavanger. Hun har lang erfaring med undervisning, veiledning og forskning fra barnehagelærerutdanning og sosialfaglig utdanning og har også arbeidet som professor II ved flere institusjoner i Norge og Norden. Hennes interesse innenfor forskning er rettet mot veiledning i høyere utdanning og mot dialogiske tradisjoner i særdeleshet. Hun har publisert en rekke artikler med fokus på refleksjon og veiledning gjennom de siste 30 årene.

Referanser

- Bakhtin, M. M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. M. Bakhtin*. University of Texas.
- Bakhtin, M. M. (1984). *Rabelais and his world*. Indiana University Press.
- Bjerkholt, E. (2013). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Eriksen, H. L. & Søndena, K. (2023). Trygghet som mantra i sosionomers praksisveiledning. *UNIPED*, 46(2), 115–125. <https://doi.org/10.18261/uniped.46.2.5>
- Grevstad, K. A. (2011). *Kronotopen som satirisk verktøy – en lesning av Nordal Griegs Ung må verden være* [Masteravhandling]. Universitetet i Bergen.
- Handal, G. & Lauvås, P. (1983). *På egne vilkår. En strategi for veiledning med lærere*. Cappelen Damm. (Opprinnelig utgitt 1982).
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander og L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Holquist, M. (2009). *Dialogism: Bakhtin and his world*. Routledge.
- Junge, J. (2013). *Hvordan kan særtrekk ved samtaler påvirke læring?* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger.
- Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1991). *Rammeplan for pedagogisk veiledning*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.
- Larsen, A. S. (2015). *Forstyrrelers paradoksale kraft. En studie av hvordan forstyrrelser kan virke produktivt i pedagogisk arbeid i barnehagen* [Doktorgradsavhandling]. NTNU – Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet. <http://hdl.handle.net/11250/300773>

- Larsen, A. S., Johannesen N., Ulla, B. & Sandvik, N. (2020). Teaching in higher education: organic methodologies. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 43(2). <https://doi.org/10.1080/01596306.2020.1828286>
- Lauvås, P. & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (2. utg.). Cappelen Akademisk.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Lycke, K. H. & Handal, G. (1990). *Veiledning i barnehagen Modul I og II. Opplegg med tilhørende kursmaterieell for et 40–50 timers kurs for styrere i barnehagen. Kurset kan også brukes i undervisning i veiledningspedagogikk i førskolelærerutdanningen*. Cappelen Akademisk.
- Morson, G. S. & Emerson, C. (1990). *Mikhail Bakhtin: creation of prosaics*. Stanford University Press.
- Sekkingstad, D. & Fosøy, I. (2017). «Det er krevjande å tilpasse seg studentane sine behov» – refleksjonar over eigen undervisningspraksis. I J. R. Andersen, E. Bjørhusdal, J. G. Nesse & T. Året, *Immatriel kapital. Fjordantologien* (s. 201–217). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/10.18261/9788215028163-2017-11>
- Skaftun, A. (2002). Dialogen som paradigme? *Nordlit*, 12, 137–152. <https://doi.org/10.7557/13.1978>
- Skagen, K. (Red.). (2000). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (Red.). (2011). *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag AS.
- Steinby, L. & Klapuri, T. (2013). *Bakhtin and his others. (Inter) subjectivity, chronotope, dialogism*. Anthem Press.
- Steinnes, J. E. (2019). Levende begreper – et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 243–256. <http://hdl.handle.net/11250/2642249>
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis – mellom refleksjon og kontroll* [Doktorgradsavhandling]. (HiO-rapport 2001:15). Høgskolen i Oslo.
- Sundli, L. (2007). Mentoring: a new mantra for education? *Teaching and Teacher Education*, 23(2), 201–214. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.016>
- Sundli, L. (2009). Veiledning i lærerutdanningen: i går, i dag og i morgen. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Søndena, K. (2002). *Tradisjon og transendens: Ein fenomenologisk studie av transendens i norsk førskolelærerutdanning* [Doktorgradsavhandling]. Göteborgs universitet.
- Søndena, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Søndena, K. (2009). Absolutt veiledning: Om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet*. Universitetsforlaget.
- Søndena, K. & Gradovski, M. (2017). Pre-teksten sin rolle i rettleiing av nyutdanna profesjonsutøvarar – ei kronotopisk analyse. *Uniped*, 40(4), 374–385. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-04-08>
- Thomsen, O. B. (1975). *Vurdering og veiledning af lærere i undervisningspraktik*. Institutt for anvendt universitetspædagogik.
- Utdanningsforbundet. (2012). Lærerprofesjonens etiske plattform. Utdanningsforbundet. https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Vatne, B. & Søndena, K. (2020). Subjectivity and change in process of supervision. *Dialogic Pedagogy: An International Online Journal*, 8, SA45-SA59. <https://doi.org/10.5195/dpj.2020.304>
- White, E. J. (2013). Mikhail Bakhtin: Atwo-faced encounter with child becoming(s) through dialogue. *Early Child Development and Care*: 191(7–8): Early Childhood Theorists and Pioneers.
- Worum, K. S. (2014). Veiledning, kunnskapssyn og danning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(1), 26–35. https://www.idunn.no/npt/2014/01/veiledning_kunnskapssyn_ogdanning