

ARTIKKEL 2.3

Veiledning og vitalitet – når livskraft gis betydning

Ann Sofi Larsen og Bente Ulla

Høgskolen i Østfold

Abstract: This article examines fundamental themes from the philosophy of science within the practice of mentoring, broadening the focus to include vitality and life force. Based on a study involving students in an in-service mentor program, it presents detailed descriptions of the complex landscape they navigate, which form the empirical basis of this study. The central question explored is: How can nuances of life force manifest in mentoring processes? Life force encompasses the vitality, intensity, and movement that are continually at stake in a sensory world and a life in transition. Rooted in a pedagogical context, this chapter delves into the paradoxes that emerge and unfold between the known and the unknown. It examines how judgments and justifications play a role, and how students showcase their efforts in taking responsibility for mentoring processes. Additionally, it highlights how reorientation and openness are connected to commitments involving knowledge, responsibility, and the scope for action in pedagogical work.

Nøkkelord: fundamental themes, pedagogy, movement, ethics, reorientation

Denne artikkelen vender oppmerksomheten mot grunnlagstematikker i veiledningsfaglig virksomhet og berører vilkår for veileders møte med veisøker og vesentlige spørsmål om viten, væren og verden. Oppmerksomheten rettes blant annet mot spørsmål om det å kunne være et tenkende, handlende og sansende menneske i veiledning, og enda større, mot spørsmål om både liv, verdier og orienteringspunkt (Eide et al., 2008; Karlsson & Oterholt, 2010; Lafton et al., 2022; Larsen, 2017a; Larsen & Ulla, 2021; Steinnes, 2017; Ulla & Larsen, 2021a, 2021b). Spørsmålene er prekære i enhver pedagogisk virksomhet og åpner oppmerksomheten mot vilkår for å leve og lære sammen. I denne sammenhengen aktualiseres spørsmålene av pedagoger i barnehagen som tar videreutdanning i emnet Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen. De har bidratt med studiens empiriske tilskudd som består av tjuefem tankekart der de beskriver tanker fra egen læringsprosess i studiet. Med bakgrunn i veiledningsfaglige grunnlagstematikker og det empiriske materialet utforskes følgende spørsmål: *Hvordan kan nyanser av livskraft ta form i veiledningsprosesser?* Konseptet livskraft blir grundigere belyst gjennom teksten, men i korte trekk kobler vi det til vitalitet.

Artikkelen er skrevet i en essayistisk form og innleder med diktet *Du springer ikke på toppen av en sky*. Den poetiske inngangen står i forbindelse med studiens teoretiske og metodologiske orientering. Formålet er å peke mot handlingsrom, mer enn å *instruere*, slik Lars Løvlie fremviser som potensial i essayets form: «Det beholder sine spørsmål og gir leseren fri til sine» (Løvlie, 2021, s. 5). Med tiltro til at poetiske passasjer både kan tvinge oss til å senke tempoet og skyve nysgjerrighetsfeltet, lar vi linjene fra diktet aktualisere tilnærminger til veiledningsfaglige grunnlagstematikker.

Du springer ikke på toppen av en sky

Du sitter i ro og ser
så langt bare du kan se, kanskje
lener du deg fram forsiktig

over kanten. Et fryktelig stup
rett ned i alt du kjenner. Den nesten
usynlige stien som en slange

gjennom skogen. Ikke slipp.
 Hold deg fast
 i meg. Her oppe
 er alt som er ditt
 noe annet enn du trodde.

Gaute Heivoll, 2023¹

(Heivoll, 2023. Diktet omfattes ikke av CC BY-Lisens. Alle rettigheter reservert forlaget, Vigmostad & Bjørke. The poem is not included in the CC BY licece. All rights reserved.)

Diktet avslutter med: «Her oppe er alt som er ditt noe annet enn du trodde.» Linjen hjelper oss til å stille spørsmål om også veiledning kan være noe annet enn det vi tror. For kanskje vil alltid *noe annet* og *noe mer* ta form gjennom veiledning, i det vi allerede kjenner. Skagen (2022) minner oss på at veiledningstradisjoner stadig fornyes uten «at alt gammelt forsvinner og erstattes av noe fullstendig nytt [...] det gamle lever videre i det nye [...]» (Skagen, 2022, s. 3). Kanskje er dette *andre*, eller dette *mer*, allerede i forening med det vi kjenner og er fortrolig med, det forutsigbare og det trauste (Steinsholt & Ness, 2016, s. 26). Paradoksalt opererer det kjente og det ukjente, det ordinære og det ekstraordinære *samtidig*. Løvlie (2013) fremhever at «paradokset er pedagogikkens åpne råk, stedet der tanken kan bryte det overfladiske og trekke pusten, for så å dukke ned i hverdagen igjen» (Løvlie, 2013, s. 19). Gjennom pedagogikkens åpne råk, et sted der tanker kan brytes, får veiledningssamtalene næring av å berøre både det du er fortrolig med, og det som overrasker. Steinsholt og Ness (2016) vektlegger at pedagogikk gjennom sin paradoksale samtidighet krever et engasjement med det umulige (Steinsholt & Ness, 2016, s. 23). Et engasjement hvor både veileder og veisøker risikerer det som ikke kan beregnes eller forutses. Her oppe, her nede, her, er det som er ditt, alltid noe annet og noe mer enn du trodde.

Veiledning i et foranderlig landskap

Vitalitetsbegrepet har etymologisk opprinnelse fra latinske *vitalitas*, som oversettes til *livskraft*. Maxine Sheets-Johnstone (2010) tilfører viktige

1 «Du springer ikke på toppen av en sky» fra diktsamlingen *Til slutt blir alle hester* av Gaute Heivoll. Hvert av diktene i samlingen er spor fra en far og en datters vandring på vei gjennom skogen til barnehagen.

nyanser når hun understreker at bevegelse er vesentlig både «for å være i live, men også for å holde seg levende» (Sheets-Johnstone, 2010, s. 218, vår oversettelse). Perspektivene hun setter frem, minner oss på at vi ikke kan ta det vitale for gitt, og vi blir oppmerksomme på ansvaret for å holde veiledning i live gjennom bevegelse. La oss derimot understreke at dette ikke betyr at vi konstant står overfor totale omveltninger. Bevegelser kan både være voldsomme og mer varlige når vi arbeider med veiledning. Kanskje er vi oftest et sted midt imellom der en plass, men *hvor* kan vi oppdage livskrefter i spill? Elizabeth Grosz (2017) hjelper oss til ikke å avgrense bevegelsene til et abstrakt og formalisert nivå. Under veiledningssamtalen utveksles gjerne ord, spørsmål og meninger, men ikke som rene konstateringer av kunnskap. Språket er produktivt, både inn mot tanke, kropp og affekter (Ulla & Larsen, 2021a, 2021b). En analyse i denne retningen krever blikk for mer enn det som lar seg identifisere som intendert forandring. Jenny Steinnes (2019) oppfordrer til å oppdage rikdommer i å la begreper og spørsmål forbli levende:

En meningsdanning på prøve, en som ikke insisterer på entydighet og faste definisjoner, men som åpner for en meningsmedskaping ut fra et rikt tilfang av menneskelig kulturell viten og erfaring. Begreper blir levende og inspirerer til nye spørsmål. De insisterer ikke. (Steinnes, 2019, s. 254)

Et helt veiledningsfelt er under stadige prøver, om vi vektlegger hvordan feltet både rommer tradisjon og innovasjon (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021). Feltet har blitt gjenstand for politisering over tid. Offentlige føringer og finansielle ordninger påvirker både når og hvordan veiledning kan gjennomføres, av hvem og i hvilket omfang. Bevegelser i kunnskapsfeltet, i profesjonsfeltet og implementering av nye rammer for veilederutdanninger og veiledningsordninger innebærer at også den som har praktisert veiledning i flere år, står i situasjoner der forandring stadig tar form på flere nivå.

En veileder som delte erfaringene sine fra flere år som praksislærer ved barnehagelærerutdanningen, satte ord på det bevegelige veiledningsfeltet gjennom følgende utsagn: *Egentlig lurer jeg fortsatt på hva veiledning er.* Hun holdt nysgjerrigheten åpen, selv om hun var godt innenfor definisjonen av en kvalifisert veileder. Ifølge Kunnskapsdepartementets forklaring er dette «en lærerutdannet som har formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som lærer» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Umiddelbart kan vi replisere: Vet ikke veilederen hva hun driver med? Det er fristende å rydde unna slike

uklarheter og respondere med et svar som staker ut veileders mandat og funksjon. Men i denne artikkelen velger vi derimot å holde tilbake svaret, i tråd med den erfarne veilederen som var villig til å fortsette å lure. For spørsmålet var ikke stilt med ønske om å avgrense. Det var stilt for å utvide og åpne feltet mot nye perspektiv. Det var stilt som et pedagogisk spørsmål, med orientering mot en drøfting av etiske og moralske vurderinger i møte med veisøker. Slik vi ser det, har denne søken sammenheng med profesjonsutøvers forvaltning av kunnskap, ansvar og handlingsrom. I NOU 2022: 13 blir dette forvaltningsansvaret eksplisitt koblet til både å ivareta og å tilføre endring i profesjonsfeltet: «Profesjonsutvikling handler om å utvikle den pedagogiske praksisen, men også om hvordan profesjonen kollektivt forvalter sin kunnskap, sitt ansvar og sitt handlingsrom [...]» (NOU 2022: 13, s. 34). Den erfarne veilederen orienterte seg i utvidede muligheter for å tenke og praktisere veiledning og gjennom dette bidra til at profesjonsutøvere kontinuerlig videreutvikler sin yrkesutøvelse og sitt kunnskapsgrunnlag (Larsen et al., 2021, s. 14). Å være lærer, veileder eller student krever stadige reorienteringer og kritiske granskinger av den pedagogiske konteksten som de selv er en del av, fordi den har kraft til å gjøre handlinger og vurderinger akseptable og naturlige. Den svenske forskeren Gunilla Dahlberg (2003) omtaler reorientering som en etisk praksis, hvor profesjonsutøvere både har et ansvar for kritisk å vurdere seg selv, sine vurderinger og valg, og for relasjonene og historiene de er en del av.

I møte med studentenes beskrivelser av prosessene de er en del av, blir reorienteringene beskrevet eksplisitt. Studentene setter ord på bevegelser i møte med både faget, seg selv og den andre, og de gransker konteksten de er en del av. Dette kommer vi mer inngående tilbake til senere i teksten.

Beskrivelser fra pågående tankekart

For å kunne arbeide videre med spørsmålet: *hvordan kan nyanser av livskraft ta form i veiledningsprosesser*, spurte vi studentene om de kunne skrive noen ord om hvem de ønsket å være eller bli som veileder. Med bakgrunn i egne erfaringer og innspill fra teoretiske tekster ønsket vi at studentene gjennom denne oppgaven skulle begynne å se seg selv som veiledere, kan-skje gi uttrykk for noe de verdsatte i veiledningsrelasjoner og nyansere sine muligheter for å tenke og praktisere veiledning. Legg merke til at vi her sier at vi ønsket å nyansere tenkning om veilederrollen. I dette ligger det også en føring og en åpenhet for å kunne bevege seg bortenfor fastsatte kriterier og

læringsutbyttebeskrivelser for hva som kan defineres som en dyktig veileder, en vellykket veiledning eller relevant kunnskap. En nyansert tenkning skulle, i denne sammenhengen, åpne for prosesser hvor mening og forståelse alltid skapes i konstante bevegelser i konteksten studenten til enhver tid er en del av (Lafton et al., 2022). Vi ville skape rom hvor studentene både kunne ivareta og dvelle ved sine egne erfaringer, samtidig som det også skulle være rom for å *tenke igjen* og *tenke om* det allerede tenkte. Vi inviterte studentene til å dvelle videre ved hva slags kunnskap de trengte for å kunne utvikle seg som veiledere i den retningen de hadde sett for seg. I arbeidet med spørsmålet skapte studentene sine egne tankekart, og det er dette materialet som utgjør artikkelens empiriske grunnlag. Tankekartene ble skrevet med korte setninger og delvis i stikkordsform. Studentene har gitt samtykke til at materialet blir behandlet i videre analyser, og at det har status som empiri i forskningsarbeidet. Arbeid med tankekartene ble betraktet som en del av «en pågående prosess mer enn å følge kunnskapssystemer som allerede er avtegnet» (Steinnes, 2019, s. 249). Denne dynamikken er også viktig i vårt analytiske arbeid når vi orienterte oss i materialet med blikk for hvordan livskraft kan ta form i veiledningsprosesser.

Materialet ble under første fase i analysen grovsortert i fire områder som på ulike måter også overlapper hverandre: Ett hvor studentene setter ord på bevegelser i møte med det pedagogiske og veiledningsfaglige kunnskapsfeltet, ett område som peker mot studentens egen posisjon som veileder, og enda ett som peker mot møte med veisøker. Et siste område krysser hele veien inn i de andre områdene: en gransking av konteksten de er en del av. I de kommende avsnittene har vi markert utdrag fra kartene i kursiv og fet font. For å utvide analysen mot flere nyanser og påfølgende drøfting, lar vi utdragene møte linjer fra det innledende diktet.

Å lene seg forsiktig frem

Vi ser flere spor av forsiktig lening i tankekartene. Ord som **tålmodighet** og **utholdenhet** er gjentakende. Beskrivelsene aktualiserer dynamiske krefter som står på spill gjennom studentenes erfaringer. Om vi setter dynamiske krefter i forbindelse med livskraft, og støtter oss til Daniel Stern (2010), kan vi oppdage variasjon av intensitet og tempo som former for vitalitet. Tålmodighet henviser til prosesser som tidvis står i kontrast til mer hastige og fremadstormende bevegelser. Vi ser tilbake mot diktet, og spør videre: Er det mulig å stupe, og samtidig lene seg forsiktig frem? Den forsiktige

leningen er ikke uten risiko. Flere studenter velger å fremheve **mot og modighet** i arbeidet. Studentene henviser til å være modig og tålmodig, både mot seg selv og mot andre. Å holde ut, være modig, og fortsette – selv når tvilen tar grep – er spor av seighet i bevegelsene. For liv er aldri ikke-bevegelse, sier Stern (2010), og viser til at vi alltid er på vei ett eller annet sted. Pusten er alltid på vei mellom ut- og innånding. Ansiktet er alltid på vei mellom ulike uttrykk. Selv når stillheten fyller rommet og selv når storting får forrang for flytende setninger i veiledningen, tar dynamiske krefter form og skaper bevegelser. Stern (2010, s. 15) beskriver dynamiske vitalitetsformer som opplevelser av krefter i bevegelse. Han viser i tillegg til at dette kobles til tid. Tålmodigheten studentene beskriver, har sterk referanse til oppfordringer om å holde ut og tåle at prosessene tar tid. Opplevelser av at noe varer over tid, er spor av opplevelsens temporale kontur. Samlet er dette fornemmelser av liv, sier Stern (2010), og viser til at vi hele tiden er på vei ett eller annet sted. Ja, studentene er på vei mot formell veilederkompetanse, og samtidig befinner de seg konstant i mindre målspesifikke bevegelser. Samlet bringes oppmerksomheten mot dynamiske prosesser, som også inkluderer sensitivitet i situasjonen. Når en av studentene fremhever at arbeidet med egen veiledningskompetanse innebærer å **være åpen, ærlig og ha tillit**, impliseres mer enn proklamerte holdninger. Å arbeide med åpenhet, ærlighet og tillit krever i høy grad årvåkenhet mot både saken i bevegelse, seg selv i bevegelse og veisøkers bevegelser. Kanskje kan vi omtale det som affektiv og kognitiv responsivitet, om vi følger Sheets-Johnstone (2010) som vi refererte til tidligere. Når hun beskriver hvordan bevegelser både handler om å *være i live*, og samtidig om å *holde i live*, oversetter vi utsagnet inn mot å *holde veiledningssamtalen i live*. Bevegelsene rommer vårt forhold til en verden i endring. Sheets-Johnstone skriver:

I både et eksistensielt og et evolusjonært perspektiv er overlevelse et spørsmål om effektive bevegelser. Dette er bevegelser som rommer affektiv og kognitiv responsivitet på en verden i stadig endring. En verden som ikke er den samme fra en dag til den neste, og som krever oppmerksomhet i nettopp måten en maur, en edderkopp, en flue eller et menneske er oppmerksomme på, ikke bare mot det forventede og kjente, men mot det uventede eller det ukjente (Sheets-Johnstone, 2010, s. 218, vår oversettelse).

Det åpne, ærlige og tillitsfulle er elementer som står på spill når vi beveger oss mellom det kjente, det uventede eller det ukjente i møtet med den andre. Vi leser sitatet med sterke forbindelser til veileders ansvar for å

utsette svaret under veiledning (Larsen, 2017b) og til pedagogikkens samtidige paradokser, som vi innledningsvis viste til. Studentene beskriver at de arbeider med å være åpne overfor veisøkers fortelling. Noen fremhever at de arbeider med **å ta imot**. Å ta imot har konnotasjoner inn mot å lytte både til det som blir sagt, og *måten* det blir uttrykt på. Kanskje handler det om å ta imot et uventet skifte i veisøkers stemme. Kanskje spores bevegelser i blikk eller pustens tempo. Sheets-Johnstone (2010) anvender begrepet *animert liv* som vi kanskje best kjenner fra filmindustrien. Men ser vi på opprinnelsen til begrepet, fremkommer det som en avledning fra latinske *anima* som betyr pust/sjel. Å arbeide tett på den andres fortelling, tett på nye overveielser, vurderinger og valg i veiledning handler om samtidige prosesser av å være i live og holde i live. Bevegelsene kan med andre ord oppstå i mikroøyeblikk, og de dynamiske prosessene er ikke nødvendigvis iøynefallende for den som hastig passerer et vindu der det foregår en veiledning på innsiden. Kanskje ser du to deltagere med kroppen godt plassert ned i hver sin stol. Kanskje lener de seg forsiktig frem, over kanten. Tålmodig. Utholdende.

Flere spor av seighet og tillit

Tankekartene inneholder rike beskrivelser av hvordan studentene ønsker å arbeide, og hvordan de øver på å være i utvikling – på å bli. Det er viktig å være oppmerksom på at denne tilblivelsen er mer enn et lineært progresjonsløp mot en fremtid vi tror at vi kjenner (Reinertsen et al., 2022; Ulla & Larsen, 2021b). Utvikling er mer enn en hastig bevegelse inn i fremtiden. Det er også spor av seighet i prosessene når studentene understreker handlende elementer i tankekartene. De skriver at de må **øve, prøve ut og teste**. Flere bruker ord som **trening** og **praktisering**. Jeg må **få mer erfaring**, er et gjentakende mønster i materialet. Erfaringene, og det å praktisere veiledning, blir gitt status som en sentral kunnskapskilde. Flere er spesifikke på *hva* de søker mer erfaring i. Elementer som å øve på å være **aktiv og tydelig**, og videre å **lytte** og **stille varierte spørsmål** er gjentakende. Det som preger utsagnene, er derimot ikke en tro på at praktiseringen fører til en oversiktlig og forutsigbar situasjon. Å **øve, prøve ut og teste** viser ikke til en reproduksjon eller gjentakende repetisjon av *slik skal det gjøres*. Flere tenke- og handlingsalternativ trer frem som mulige, i tråd med det Lafton, Moxnes og Søndena (2022) fremhever som avgjørende for ikke å lande i ferdig tenkte og ferdig fordøyde praksiser. Om vi vedholder mulighet for at

det ukjente og det kjente opererer samtidig, ser vi konturene av pedagogikkens paradoks i studentenes beskrivelser. Kunnskapen de allerede kjenner fra før brister, samtidig som den åpner for noe mer og noe annet.

Veiledning vil stadig være mer enn vi allerede har forestilt oss, allerede har grep om og allerede har erkjent. Likevel kan vi holde oss fast. I det åpne. I spørsmål og nye tendenser som tar plass. Studentene arbeider i intense prosesser med å stå i denne åpenheten. Men er denne åpenheten tilstrekkelig? Er vi overlatt til en tilstand uten fast fotfeste? Ifølge beskrivelsene fra studentene har de samtidig identifisert bevegelser på tryggere grunn. En av studentene skriver: **Jeg må ha med pedagogen i meg.** Her fremtrer fag og kunnskapsfelt som et viktig referansepunkt. Men tryggheten er likevel ikke gitt. De arbeider med den og kjenner på at også denne er i endring: **Jeg må bli trygg i kunnskapen,** skrev en av studentene. **Være trygg og åpen til faget,** skrev en annen. Søken etter trygghet inn mot fag kan betraktes som del av studentenes reorienteringer og kritiske granskinger av konteksten de selv er en del av. Alt vi allerede kan, er likevel ikke nok, og villigheten til å øve, prøve og gjøre som vi beskrev ovenfor, er også en åpenhet for å reorientere seg i faglige muligheter. **Jeg må forplikte meg,** står det på ett av tankekartene, og her henviser studenten både til en faglig forpliktelse her og nå, på studiet, men også til forpliktelse overfor fremtidige oppdrag. Det ligger sterke spor av ansvar i forpliktelsen som vi setter i forbindelse med utsagnet i et av de andre tankekartene: **Aldri slippe etikken.** Et fast, ukalkulerbart og samtidig bevegelig grep gjennom vandringen i det veiledningsfaglige landskapet. Etikken er med gjennom skogen. Ikke slipp.

Tidligere i artikkelen vektla vi hvordan **tålmodighet**, i form av en varmsomhet mot veisøker, var synlig i studentenes tankekart. Det er viktig å understreke at de også gir oppmerksomhet mot å være **tålmodig med seg selv** i prosessene. Å arbeide med veiledningsfaglig utøvelse krever tid både på kort og lengre sikt. Tålmodighet gjør seg gjeldende både før, under, og etter veiledningssamtalen. Igjen: en avventing. En dveling. Med referanse til Bergson, understreker Grosz: «Dette er hva livet er, i sin bredeste form: nøling, utstrakthet, venting, aldring, utholdenhet» (Grosz, 2004, s. 203, vår oversettelse). Med vekt på varighet og variasjon åpnes livskraft mot endring, og Grosz inkluderer det utholdende, det avventende og det nølende. Hun avslutter med å vektlegge at livet er en pågående tendens til å forlenge og spre endring gjennom tid (Grosz, 2004, s. 203). Denne utstraktheten, forlengelsen og spredningen setter også krav til å holde ut i det ubehagelige. En av studentene beskriver bevegelsen med å **tørre å kjenne på ubehag**

og mestring. Beskrivelsen gir rom for motsetningsfylte forhold i prosessene. Å arbeide med *å bli* er ikke en silkemyk reise over i en høyere enhet. Du springer ikke på toppen av en sky, kanskje sitter du i ro og ser så langt bare du kan se. Det kan være mot et fryktelig stup rett ned i alt du kjenner. Gjennom det du kjenner fra før, og inn i det ubehagelige, kan også mestring ta form. Flere beskriver denne samtidigheten i erfaringene som berører arbeidet med *å bli*, og de er tydelige på at dette berører tillit til seg selv i prosessene. I et av tankekartene blir følgende utheving gjort: **gi slipp på ønsket om å være flink, for å gi mer plass til ønske om utvikling.** En annen skriver: **ikke snakke meg selv ned.** Enda en skriver: **ikke være for tøff mot meg selv.** Beskrivelsene berører arbeidet med å ha tillit til seg selv i prosess, og videre, til å tåle tap av flinkhet.

Åpenhet i møte med veisøker

Å arbeide med veiledningsfaglig virksomhet kan utfordre både ideer om oss selv, om den andre og om den verdenen vi er en del av. Igjen og igjen krever virksomheten arbeid i prosess. Vi har allerede sett at Dahlberg (2003) beskriver reorienteringer som etiske praksiser. Erin Manning (2016) hjelper oss videre til å bli oppmerksomme på enda en nyanse når hun omtaler reorienteringens politiske karakter. Hun skriver: «Dette er hvordan jeg definerer det politiske: bevegelse aktiveres, i hendelser, av en forskjell som vekker nye måter å møtes på, og skaper nye leveformer» (Manning, 2016, s. 8, vår oversettelse). Det er viktig å understreke at Mannings beskrivelser av bevegelser ikke reduseres til ideer om identitetsutvikling. Når hun gir oppmerksomhet til livet, motsetter hun seg å privilegere det menneskelige livet, og videre et neurotypisk menneskeliv. Med Manning sine tilnærminger understøttes arbeidet med å holde spørsmålene åpne, og hun åpner de bredt: «Hva om vi unnlater å anta at kunnskap allerede har en fast form? Hva om vi ennå ikke vet hva som må tenkes, for ikke å snakke om, hva vi kan stille spørsmål ved?» (Manning, 2016, s. 9, vår oversettelse). Med dette som bakteppe blir det vi allerede kjenner, og det vi allerede vet at vi bør kjenne til, utfordret. Om vi ser mot studentenes utsagn, er de villige til å stå i denne åpenheten. De arbeider med å variere spørsmålene de bringer inn i samtalen, og kanskje er dette i tråd med oppfordringen fra Manning om å aktivere en appetitt som ligger bortenfor det vi allerede kan sette ord på. Nye tendenser vokser frem. Vi finner spor av **mer-enn-det-ordsatte** i studentenes beretninger, da flere kobler **kropp, språk og relasjoner** i

tankekartene. Her må imidlertid kropp utvides til å omfatte mer enn en supplerende funksjon for språket, og innbefatte mer enn kjøttet som forsegles av huden.

[...] kropp utgjør vårt grep om verden. Øynene og munnen, ja hele sanseapparatet har vært en del av erfaringene og kunnskapen som er delaktig i de veiledningsfaglige drøftingene. Kroppen er dermed ikke noe du *bruker* for å transportere en høyerestående abstrakt og verbaliserbar kunnskap inn i dialogen. I forlengelsen av resonnement kan vi understreke at kroppen ikke kan reduseres til en uberørt ting, eller posisjonerer som en naturlig ren kilde klar for innrissing av nye tanker gjennom verbale dialoger. (Ulla & Larsen, 2021a, s. 311)

I det veiledningsfaglige arbeidet er kroppslige uttrykk en viktig del av samtalen, men kropp er mer enn en språklig kanal. Det vi har mulighet til å tenke, både bevisst og ubevisst, er bevegelse på tvers av kropp og sinn, og her refererer vi tilbake til Manning som påpeker denne kryssende bevegelsen på følgende vis: «Tanken beveger seg med variert hastighet. Den skjærer på tvers. Den åpner seg. Den skifter. Den er ikke avgrenset til kropp eller sinn, men oppstår på tvers, og den blir kroppslig når verden og kroppen komponeres sammen i en økologisk flyt» (Manning, 2016, s. 115–116, vår oversettelse). Tankene skal ikke lande ned i det vi kjenner, men beveger seg på tvers. Den nesten usynelige stien som en slange. Kanskje kan du kjenne det, på tvers, når du lener deg forsiktig frem over kanten.

Avsluttende avveininger

Innledningsvis henviste vi til profesjonsutøveres etiske ansvar for kritisk å vurdere seg selv, sine vurderinger og valg, men også for relasjonene og historiene de er en del av. Gjennom studentenes beskrivelser har vi fått innblikk i prosesser der de nettopp arbeider etisk med å utfordre seg selv og sin posisjon og bli oppmerksom på både konteksten og faget de er en del av. Samtidig arbeider de med å ivareta og styrke aspekter av tillit i prosessene. Vi ser her forbindelser til reorienteringens politiske karakter (Manning, 2016), med åpenhet for hva det er mulig å stille spørsmål ved. Med blick tilbake på beskrivelsene i NOU 2022: 13 blir reorienteringene sentrale for profesjonsutøverne også fremover i tid. I tankekartene er dette tydelig: Her ser vi spor av profesjonsutøvere som er villige til å ta ansvar for veiledning som en del av reorienteringsprosessene og åpne for å ivareta nye forpliktelser om å forvalte kunnskap, ansvar og handlingsrom. En

slik forvaltning innebærer samtidig å unnlate antagelser om at kunnskap, ansvar og handlingsrom allerede har en fast form. Tankekartene viser at veiledning krever arbeid over tid der nøling, venting og utholdenhet får mulighet til å ta plass. Med andre ord en utvidet tenkning som ikke insisterer på entydighet. Det krever innovativt arbeid og mot til å stille nye og andre spørsmål. Om inngangene som er beskrevet og drøftet i denne teksten aksepteres, er profesjonsutøvelse og veiledning aldri ikke-bevegelse. Og heller aldri uten nøling. Her oppe er alt som er ditt noe annet enn du trodde. Veiledning kan bli noe annet og noe mer. Veiledning kan også bli noe seigere og mindre ... og oppdages som spor i en utpust ... under forsiktig lening frem på stolen. Innenfor vinduet. Der noen haster forbi.

Forfatterbiografier

Ann Sofi Larsen er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk, der hun har fagansvar for Masterstudium i barnehagepedagogikk og småbarnsvitenskap og Veilederutdanning for praksislærere i barnehagen. Larsen har hovedfag i barnehagepedagogikk og doktorgrad i tverrfaglig barneforskning fra NTNU. Hennes faglige interesser er blant annet profesjonsutøvelse, profesjonsetikk og kollektive læringsprosesser. Estetikk og etikk i det utdanningsvitenskaplige feltet er sentrale grunnproblematikker i Larsens forskningsarbeid.

Bente Ulla er professor i pedagogikk ved Høgskolen i Østfold, Fakultet for lærerutdanninger og språk, der hun leder Forskningsgruppen Barn, barnehage og barndom. Ulla har bakgrunn som barnehagelærer og underviser ved barnehagelærerutdanningen og i veiledningsstudier. Hun har mastergrad i barnehagepedagogikk og doktorgrad i utdanningsvitenskap fra UiO. Ulla har synliggjort en særlig interesse for maktforhold i og rundt utdanningsfeltet. Profesjonsutøvelse og pedagogikkens estetiske og etiske dimensjoner er sentrale element i Ullas forsknings- og forfatterskap.

Referanser

- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Dahlberg, G. (2003). Pedagogy as a loci of an ethics of an encounter. I M. N. Bloch, K. Holmlund, I. Moqvist & T. Popkewitz (Red.), *Governing children, families and education: Restructuring the welfare state* (s. 261–286). Palgrave Macmillan.

- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævareid, H. I. & Aasland, D. G. (2008). *Til den andres beste: En bok om veiledningens etikk*. Gyldendal akademisk.
- Grosz, E. (2004). *The nick of time. Politics, evolution, and the untimely*. Duke University Press.
- Grosz, E. (2017). *The incorporeal. Ontology, ethics, and the limits of materialism*. Colombia University Press.
- Karlsson, B. & Oterholt, F. (Red.). (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 220–232). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S. (2017a). Oppdagelser og nye begynnelse. Å se det vanlige med stadig nye blikk. I M. Skibsted Jensen, T. J. Karlsen & G. S. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 15–28). Gyldendal Akademisk.
- Larsen, A. S. (2017b). Hvordan stopp skapte nye vilkår for praksis. I A. L. Arnesen (Red.), *Inkluder: perspektiver i barnehagefaglige praksiser* (s. 149–169). Universitetsforlaget.
- Larsen, A. S., Luthen, G. & Ulla, B. (Red.). (2021). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. Gyldendal.
- Larsen, A. S. & Ulla, B. (2021). Tillit med besvær. I A. S. Larsen, G. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 29–52). Gyldendal.
- Løvlie, L. (2013). Rousseau i våre hjerter. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 2(1). <https://tidsskrift.dk/spf/article/download/6321/7789/>
- Løvlie, L. (2021). *Politisering og pedagogisk motstand – veien til en barneorientert praksis*. Fagbokforlaget.
- Manning, E. (2016). *The minor gesture*. Duke University Press.
- NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning. Et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet.
- Reinertsen, A. B., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2022). Hvordan tenke framtiden – en annen enn det som er nå. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 202–219). Universitetsforlaget.
- Sheets-Johnstone, M. (2010). Body and movement: Basic dynamic principles. I D. Schmicking & S. Gallagher (Red.), *Handbook of phenomenology and cognitive science* (s. 217–234). Springer.
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Skagen, K. (2022). To mestere og autoriteter om dialog i profesjonsveiledning. *Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.15845/ntvp.v7i1.3417>
- Steinnes, J. (2017). «Enhver historie er en spøkelseshistorie» – narrativ veiledning i spesialpedagogikken. I M. Skibsted Jensen, T. J. Karlsen & G. S. Luthen (Red.), *Veiledning og oppdagelse* (s. 29–49). Gyldendal Akademisk.
- Steinnes, J. (2019). Levende begreper – et steinerpedagogisk og vitenskapsfilosofisk blikk på begrepslæring. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 5, 243–256. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v5.1476>
- Steinsholt, K. & Ness, S. A. (2016). *Motstrøms. Åpninger i retning av en levende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Stern, D. (2010). *Vitalitetsformer. Dynamiske opplevelser i psykologi, kunst, psykoterapi og utvikling* (B. Nake, overs.). Hans Reitzels Forlag. (Opprinnelig utgitt 2010)
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021a). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. Luthen & B. Ulla (Red.), *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning* (s. 299–320). Gyldendal.
- Ulla, B. & Larsen, A. S. (2021b). Humble hopes in mentorship and education: Thinking with temporality. *Education Sciences*, 11(10), 635. <https://doi.org/10.3390/educsci11100635>