

«Det er fascinerende hvor mye en enkel tegning kan få frem av følelser og tanker». Om bruk av tegning i profesjonsveiledning og utvikling av barnehagelæreres indre personlige suverenitet

Magritt Lundestad

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – Storbyuniversitetet, Norge

Korrespondanse: magritt@oslomet.no

Abstract:

Dialogue and verbal approaches are often used in professional mentoring to promote reflection on one's own practice. Could it be that creative methods such as drawing together with dialogue can contribute to a different form of professional learning? Based on theoretical concepts taken from the integrative supervision tradition, a study is presented where it is investigated whether drawing can contribute to development and professional learning. The concept of "inner personal sovereignty" focuses on a psychological state in which one as a professional experiences inner balance in situations with external pressure. The participants in the survey are experienced mentors for newly qualified early year teachers. In a mentoring exercise, the participants drew a situation in which they had experienced inner personal sovereignty. The drawing was then shared in smaller groups. Analysis of reflection notes from the participants shows that immersing oneself in a situation from practice through drawing led to increased attention and depth in reflections, an activation of affective and personal aspects of professional practice, and strengthened awareness of the prerequisites for personal sovereignty as an early year teacher.

Keywords: Professional mentoring, continuing professional development (CPD), early year teachers, methods for mentoring, drawing

Abstrakt

Dialog og verbale fremgangsmåter tas ofte i bruk i profesjonsveiledning for å fremme refleksjon over egen praksis. Kan det være slik at kreative metoder som tegning sammen med dialog kan bidra til en annen form for profesjonslæring? Med bakgrunn i teoretiske begreper hentet fra integrativ veiledningstradisjon, presenteres en studie der det undersøkes om tegning kan bidra til profesjonsutvikling. Begrepet «indre personlig suverenitet» setter søkelyset på en psykologisk tilstand

Published: 12.09.2025

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2025 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v10i2.4396>

der en som profesjonsutøver opplever indre balanse i situasjoner med ytre press. Deltagerne i studien er erfarne veiledere av nyutdannede barnehagelærere. I en veiledningsøvelse tegnet deltagerne en situasjon der de hadde opplevd indre personlig suverenitet. Tegningen ble deretter delt i mindre grupper. Analyse av refleksjonsnotater fra deltagerne viser at det å fordype seg i en situasjon fra praksis gjennom tegning førte til økt oppmerksomhet og dybde i refleksjonene, en aktivisering av affektive og personlige sider ved profesjonsutøvelsen, og styrket bevissthet om forutsetninger for personlig suverenitet som barnehagelærer.

Nøkkelord: Profesjonsveiledning, profesjonslæring, barnehagelærere, veiledningsmetoder, tegning

Innledning

Barnehagens samfunnsmandat er, i samarbeid og forståelse med hjemmet, å ivareta barnas behov for omsorg og lek og fremme læring og danning som grunnlag for allsidig utvikling (Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7). Barnehagelærere er den profesjonen som utdannes spesielt for å kunne ivareta barnehagens oppgaver (KD, 2017, s. 15). For å kunne ivareta samfunnsmandatet vil det være behov for kontinuerlig læring og utvikling for barnehagelærere, både under og etter utdanning. I en rapport utarbeidet av en ekspertgruppe om barnehagelærerrollen, blir det trukket frem at pedagogisk arbeid med barn beveger seg i et spenningsfelt (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). For barnehagelærere blir god profesjonsutøvelse beskrevet som det å være oppmerksom på de spenningene egen praksis står i. Profesjonsveiledning kan bidra til slik oppmerksomhet og refleksjon over ulike spenninger, og føre til fortsatt læring og utvikling som profesjonsutøver. Kvalifisering for profesjonell yrkesutøvelse handler om læring av både kunnskaper og ferdigheter (Heggen, 2008, s.321). I tillegg handler det om å identifisere seg som profesjonell utøver i et yrkesfelt, hvem en er og ønsker å være i dette feltet. Profesjonsidentitet er også en kollektiv identitet, der en kan forvente at profesjonsutøveren slutter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter (Heggen, 2008, s.323). Profesjonsveiledning har ut fra dette flere funksjoner. Bjerkholt (2017, s.196) sier at det er betydningsfullt at veiledning knyttet til en profesjon er: «tuftet på et innhold der danning, profesjonens felles kunnskapsgrunnlag og etiske prinsipper danner innholdet i en tilnærming til veiledning som vektlegger kritisk tenking og kollektive prosesser». Sentralt i profesjonsveiledning står dialog og refleksjon mellom veileder og veisøker. I denne studien undersøkes det om bruk av tegning sammen med dialog i profesjonsveiledning kan føre til refleksjon, profesjonslæring og utvikling. Studien er gjennomført blant erfarne barnehagelærere som er veiledere av nyutdannede barnehagelærere.

Tidligere forskning

I søk etter tidligere forskning har jeg særlig ønsket å se på hvilke veiledningsmodeller og metoder som har vært brukt i profesjonsveiledning for barnehagelærere, og hvilken form for læring og utvikling veiledningen ser ut til å bidra med i deres profesjonsutøvelse. Søket er gjennomført i Oria (inkluderer databasene Norart og Scandinavian University Press, tidligere Idunn) og i Google Scholar. Jeg har brukt søkeordene profesjonsveiled* OR veiledning* OR kollegaveiled* OR profesjonslæring AND tegne*. Jeg valgte her å ikke ha «barnehagelærer» med som søkeord, slik at jeg kunne se om jeg fant eksempler på bruk av tegning i profesjonsveiledning innen andre profesjoner. I Oria fikk jeg 49 treff, i Google Scholar 316. Jeg fant ingen tidligere studier i dette søket der tegning var brukt som metode i forbindelse med profesjonsveiledning. En videreutvikling til senere forskning kan være å inkludere forskningsartikler på engelsk i søket.

Siden jeg ikke fant noen aktuelle tidligere studier, har jeg derfor gjort bruk av faglitteratur som jeg kjenner til på veiledningsfeltet knyttet til barnehagelærerprofesjonen, og også søkt i tidsskriftet Nordisk barnehageforskning. Her har jeg valgt ut to studier som har ferdig utdannede barnehagelærere som deltagere, og som viser veiledningsmodeller som er i bruk i barnehagefeltet. Fimreite har i en doktorgradsavhandling tematisert systematisk kollegaveiledning som utgangspunkt for endring av den

kollektive kunnskapen i barnehagen (Birkeland, Fimreite, & Sønsthagen, 2022, s. 25). Med aksjonsforskning som tilnærming er det gjennomført videooptak av kollegaveiledning i to barnehager der det ble gjennomført samtaler med de deltagende barnehagelærerne i etterkant (Birkeland, Fimreite, & Sønsthagen, 2022, s. 27). Veiledningsmetoden som er brukt i kollegaveiledningen er «Problemrettet veiledning i gruppe», en metode med åtte faser (Lauvås m/fl., 2004, s.62- 65). Metoden er hentet fra *handlings- og refleksjonsmodellen* som vektlegger refleksjon over veisøkers praktiske yrkest teori (Lauvås, Hofgaard Lycke, & Handal, 2016, s. 79). Ved bruk av metoden ble det lagt vekt på teoretisering, refleksjon og analyse for at endring av praksis skulle kunne skje, slik at veiledningen ikke ble preget av erfaringsutveksling. Fimreite (2022, s.128) sier at funnene i avhandlingen ser ut til å vise at dialogen og refleksjonen mellom barnehagelærerne medvirket til større innsikt i egen praksisutøvelse og aktiverte nye tanker og perspektiv.

I en annen studie har Sollesnes et.al (2023) undersøkt om pedagogiske lederes bruk av en *systemisk tilnærming* til veiledning kan bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen. Systemisk veiledningsmodell bygger på Gregory Batesons kommunikasjonsteori, og setter søkelys på relasjoner, kommunikasjon, læring og forandring (Ulleberg & Jensen, 2025, s. 26). Sirkulære spørsmål som forskjells - eller kontekstspørsmål er en viktig del av den systemiske veiledningsmodellen (Ulleberg & Jensen, 2025, s. 159). Sollesnes et al. (2023, s.80) finner at de pedagogiske lederne verdsetter systemisk veiledning høyt. Bruk av tilnærmingen forutsetter imidlertid kompetanse i systemisk veiledning, evne til å bruke sirkulære spørsmål og tid til strukturert veiledning. Samlet sett viser disse to studiene at det ser ut til å gjøres bruk av veiledningsmodeller på barnehagefeltet der kommunikasjon, dialog og refleksjon over teori og praksis står sentralt.

Siden jeg ikke har funnet noen studier der det blir gjort bruk av tegning sammen med dialog, velger jeg å ta med en studie gjennomført av Carson & Hjelle (2015). Tegning ble her brukt som pedagogisk metode i førskolelærerutdanning (tidligere betegnelse på barnehagelærerutdanning). Selv om studien ikke er knyttet til profesjonsveiledning eller ferdig utdannede barnehagelærere, har den likevel relevans fordi forskningsspørsmålet er hvordan tegning som pedagogisk metode kan bidra til utvikling av studenters personlige kompetanse (Carson & Hjelle, 2015, s. 47). Profesjonsutvikling blir her definert som en samlet profesjonell kompetanse bestående av teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse (Skau, 2024). Studien er gjennomført med 18 førskolelærerstudenter som tegnet en tegning av seg selv som leder i barnehagen, og en av seg selv i en muntlig eksamenssituasjon. Etter at studentene hadde tegnet, delte de tegningen med hverandre i grupper på to. Forskernes datamateriale var studentenes tegninger og svar fra et spørreskjema om tegning som metode. Funnene viser at studentene hadde en variert opplevelse av det å tegne. Flere brukte ordet «utfordrende», noe som både kunne bety at det var vanskelig å finne ut hva de skulle tegne og det å tegne i seg selv. Likevel sa studentene at tegning gjorde situasjoner mer begripelig, og det var lettere å tegne enn å sette ord på det studentene følte, eksempelvis knyttet til sin lederrolle. Carson & Hjelle (2015, s.47) mener derfor at tegning kan gi uttrykk for det non-verbale og følelser. Forskerne konkluderer med at tegning som metode kan brukes i studenters utvikling av personlig kompetanse, men at tegningene må knyttes opp til aktuelle tema i praksisfeltet og undervisningen (Carson& Hjelle, 2015, s. 49).

På bakgrunn av disse studiene har forskningsspørsmålet blitt: *Hva kan tegning bidra med i profesjonsveiledning for å utvikle barnehagelæreres profesjonslæring?* Videre i artikkelen vil jeg gå over til teoretiske perspektiver, og først gå nærmere inn på begrepene profesjonsveiledning og profesjonslæring. Jeg velger her å beskrive begrepene ut fra Bjerkholt (2017) sin forskning og forståelse, idet jeg legger hennes definisjon av profesjonsveiledning til grunn for drøftingen i artikkelen.

Teoretiske perspektiver

Profesjonsveiledning

Bjerkholt (2017, s. 120) sier at profesjonsveiledning dreier seg om å kvalifisere til en profesjon og profesjonalisere og videreutvikle profesjonen. Profesjonsveiledning er også en type institusjonell virksomhet der profesjonens verdier og kunnskapsgrunnlag står sentralt (Bjerkholt, 2017, s.88). Refleksjon og kritisk granskning av antagelser som kan ligge til grunn for ulike pedagogiske valg er vesentlig for at veiledningen skal kunne bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling. Bjerkholt (2017, s. 62) sier videre at profesjonsveiledning dreier seg om *faglige, sosiale, kognitive og affektive sider* ved arbeidet. Det vil ikke være mulig å avgrense virksomheten fra også å ha et element av personlig veiledning. Likevel er profesjonsveiledning klart avgrenset fra terapi som Bjerkholt (2017, s.62) beskriver som behandling av psykiske lidelser.

Sett i relasjon til artikkelens forskningsspørsmål, blir det utfra Bjerkholt (2017) sin forståelse sentralt å drøfte om tegning sammen med dialog som tilnærming i profesjonsveiledning, kan bidra til profesjonalisering og utvikling for den enkelte barnehagelærer, samt selve profesjonen. Spørsmålet er også om sentrale verdier og barnehagelærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag vil bli berørt, og om refleksjon og kritisk granskning over det som kommer frem i tegningen kan bidra til ny forståelse og kvalitetsutvikling i pedagogiske valg for barnehagelærere. Det er også et spørsmål om bruk av tegning kan bidra til å få frem både faglige, sosiale, kognitive og affektive sider ved profesjonsutøvelsen, uten at veiledningen beveger seg over mot terapi.

Profesjonslæring

En profesjon innehar som beskrevet i forrige avsnitt et særskilt kunnskapsområde som er spesifikt for profesjonen (Bjerkholt, 2017, s.89). For barnehagelærere er dette forskningsbasert kunnskap om barns lek, læring, utvikling og danning, samt samarbeid med foreldre og andre. Ut fra kravene til rollene som styrere og pedagogiske ledere vil også pedagogisk ledelse være en del av barnehagelæreres kunnskapsgrunnlag (Hannevig, Lundestad, & Skogen, 2020, s. 60).

Noe av det som kjennetegner en profesjons kunnskapsbase, er at den er både *erfaringsbasert og forskningsbasert* (Bjerkholt 2017, s.89). Erfaringskunnskap og personliggjøring av kunnskapen er nødvendig for å kunne utvise *profesjonelt skjønn*. Molander & Terum (2008, s.20) sier at problem-situasjoner i profesjonelle tjenester vanskelig lar seg standardisere, og at det derfor må utvises skjønn i det enkelte tilfelle i lys av generell kunnskap og handlingsnormer. Utvikling av profesjonelt skjønn knyttes blant annet til fronesis, en av kunnskapsformene hentet fra Aristoteles. Mens fronesis dreier seg om tolkning og forståelse, den etiske kunnskapsformen, handler episteme om vitenskapelig/forskningsbasert kunnskap, og techne om erfaringer og ferdigheter. Innholdet i de ulike kunnskapsformene og forholdet mellom dem, står sentralt hva angår både organisering og innholdet i veiledningen (Bjerkholt, 2017, s. 95). Mens *organisering* dreier seg om hvilke tilnærminger til veiledning veilederen velger, som handlings- og refleksjonsmodellen, systemisk veiledning eller gestaltveiledning, knyttes *innholdet* til ulike kunnskapsformer. Bjerkholt viser til Kessels & Korthagen (1996), som peker på at veilederen bør rette veisøkerens oppmerksomhet mot å analysere detaljer i praksissituasjonen, og hjelpe veisøkeren til å sette ord på de følelsene, tankene og vurderingen de gjorde i den konkrete situasjonen de var en del av (Bjerkholt, 2017, s.100). Kessels og Korthagen kaller en slik tilnærming til veiledning for en «phronesis approach», i motsetning til en «episteme approach». I en slik tilnærming har en i veiledning et fokus på årvåkenhet, oppmerksomhet og kontekstvarhet (Bjerkholt, 2017, s.101). Samtidig som profesjonsveiledning dreier seg om en slik nærhet til profesjonsutøvelsen, er det også betydningsfullt å skape avstand til profesjonsutøvelsen gjennom refleksjon og kritisk tenking (Bjerkholt (2017, s.100). Spørsmålet blir om en tilnærming til profesjonsveiledning med tegning sammen med dialog kan bidra til en slik årvåkenhet, oppmerksomhet og kontekstvarhet hos barnehagelærere om sin profesjonsutøvelse. Et annet spørsmål blir om tegning og dialog i tillegg til nærhet også kan bidra til avstand og kritisk refleksjon.

Videre vil jeg presentere det teoretiske fundamentet for veiledningsmodellen og metoden som er brukt i undersøkelsen. Innen veiledningsfeltet finnes det en rekke teorier og veiledningsformer som mesterlære, handlings- og refleksjonsmodellen, løsningsfokusert veiledning, mestringsorientert veiledning eller narrativ tilnærming (Løw, 2021). Veiledningsretningen som er brukt i undersøkelsen er «Integrativ supervisjon», en tilnærming som er mindre kjent i Norge.

Integrativ tilnærming

Den integrative tilnærmingen oppstod på midten av 1960 – tallet i Tyskland (Petzold, 2003). Den tar sikte på å *integrere* ulike psykoterapiretninger på en systematisk, teoribasert og prosessorientert måte (Sjøberg et al., 2024, s.1). Tilnærmingen har et teoretisk og praksisorientert rammeverk som omfatter metateoretisk rammeverk, vitenskapelige teorier og prakseologi (teori om praksis) innenfor terapi og veiledning (Petzold, 2003, Petzold, 2008). Den favner bredt og integrerer ulike faglige retninger, metoder og teknikker med tilhørende forskning innenfor blant annet psykologi, nevrovitenskap og sosiologi (Sjøberg, Mathias-Wiedermann, & Petzold, 2023, s. 1). Selve *integrasjonen* skjer blant annet ved å inkludere både det konkrete praksisnivå og faglige, teoretiske og filosofiske begrunnelser for denne praksisen.

I den integrative tilnærmingen defineres veiledning knyttet til yrkesutøvelse på denne måten:

Integrativ supervisjon er en praksisbasert refleksjons- og handlingsmodell som vil fremme yrkesaktives personlige, sosiale og faglige kompetanse for å sikre og fremme effektivitet og humanitet i profesjonell praksis (Petzold, 2008, s.24).

I den integrative tradisjonen brukes begrepet «integrativ supervisjon» om veiledning (Sjøberg et al., 2023, s.1). Begrepet «supervisjon» kommer fra det latinske ordet «supervisio», som betyr å se over («to look over») og «oversikt» (Petzold, 2008, s. 116). Et slik overblikk anses som sentralt i den integrative tilnærmingen. Av den grunn har en valgt å beholde integrativ supervisjon på norsk. Denne forståelsen av supervisjon må sees i lys av europeisk supervisjonstradisjon, der refleksjon, metarefleksjon og det å åpent reflektere sammen rundt arbeidet og arbeidsbetingelsene, betones som sentralt (Schigl et al., 2020). I den angloamerikanske forståelsen innebærer supervisjon mer vekt på trening og formidling av ferdigheter innenfor en profesjon, inkludert kontroll av disse ferdighetene (Bernard & Goodyear, 2019). På norsk benyttes begrepet supervisjon ofte i sistnevnte betydning, eksempelvis hos Handal & Lauvås (2014, s. 63), som sier at supervisjon er den veiledningen som foregår innenfor en utdanningskontekst, ofte med pliktig deltagelse. Innen integrativ tradisjon er det altså en europeisk supervisjonstradisjon med vekt på refleksjon som legges til grunn, ikke en angloamerikansk forståelse (Sjøberg et al., 2023, s.1).

Sjøberg et al. (2023) beskriver i en artikkel en modell for refleksjon innen den integrative tilnærmingen kalt «metahermeneutiske tripleksrefleksjonen» (forkortet tripleksrefleksjon). Modellen inneholder flere nivå av refleksjon, blant annet over en problemstilling og en situasjon (nivå 1- refleksjon), refleksjon over seg selv og sin bakgrunn og hvordan det påvirker ens egen observasjon og nivå 1- refleksjon (nivå 2 – refleksjon), refleksjon over vilkårene rundt nivå 1 og 2 refleksjonen som samfunnsmessige eller økonomiske vilkår (nivå 3- refleksjon), og en mer overgripende filosofisk refleksjon over alle de tre refleksjonsnivåene (nivå 4 – refleksjon) (Sjøberg et al., 2023, s.6 – 8). Det er et poeng i tripleksrefleksjon at opparbeidet kunnskap og innlært teori ikke styrer refleksjonene, men at det er *situasjonen* og *fenomenene* som er utgangspunktet for refleksjon (Sjøberg et al., 2023, s.2). I studien som presenteres i denne artikkelen blir imidlertid ikke tripleksrefleksjonsmodellen brukt. Veiledningsøvelsen var ikke knyttet til utdanning av integrative veiledere, men brukt som et eksempel på en tilnærming til veiledning med bruk av kreative metoder. Metoden i veiledningsøvelsen tar likevel utgangspunkt i en *konkret situasjon fra praksis som grunnlag for refleksjon* (nivå 1).

Utfra definisjonen legges det i den integrative tilnærmingen vekt på å utvikle både den personlige, sosiale og faglig kompetansen knyttet til yrkesutøvelsen. Det legges også vekt på «utøvelse», eller det som beskrives som «performans» for å sikre profesjonalitet (Petzold, 2008, s. 68). Intensjonen med veiledningen er å sikre både «effektivitet» og «humanitet» i den profesjonelle praksisen. Med effektivitet

menes ikke her hurtighet i arbeidet eller instrumentelle former for læring og utvikling, men *hvordan* en kan arbeide for å få en praksis med høy kvalitet (Petzold, 2008, s.173). Veiledningen skal også være basert på humanistiske verdier. I barnehagekontekst kan dette relateres til grunnverdiene i rammeplanen som respekt for menneskeverdet og naturen, nestekjærlighet, tilgivelse, likeverd m.m. (KD, 2017, s. 1). Innen integrativ tilnærming ønsker en også å utvikle *empowerment* (myndiggjøring) og *personlig suverenitet* hos veilanden (veisøker) og klienten (Sjøberg et al, 2023, s.2). Det sistnevnte begrepet vil bli beskrevet nærmere under presentasjon av veiledningsøvelsen.

Den integrative tilnærmingen til veiledning bygget på et terapeutisk fundament. Det gjelder også flere andre tradisjoner der begreper, teorier og metoder er «oversatt» til veiledningsfeltet og utgjør et rikholdig tilfang av arbeidsmåter og forståelsesformer (Ulleberg & Jensen, 2025, s. 34) . Tveiten (2024, s. 37) peker på at forholdet mellom terapi og veiledning er ett av veiledningsfeltets grenseområder. Selv om det er visse fellestrekk som at begge områder kan relateres til det personlige, er det imidlertid klare forskjeller. Mens en i terapi behandler psykiske lidelser hos en person, er veiledning knyttet til yrkes/profesjonsutøvelse. Som Bjerkholt (2017, s.55) peker på, vil profesjonsveiledning alltid ha et personlig element. En av målsettingene i den integrative tilnærmingen vil være knyttet til bevisstgjøring av det «personlige» i profesjonsutøvelse, eksempelvis hvilke affektive opplevelser som er knyttet til profesjonsutøvelse, eller tydeliggjøring av faglige og sosiale ressurser hos en barnehagelærer.

Hvis en ser den integrative supervisjonen i relasjon til hvordan Bjerkholt (2017) definerer profesjonsveiledning, er det slik jeg ser det flere likheter. Både i integrativ supervisjon og profesjonsveiledning legges det vekt på refleksjon, i den førstnevnte metarefleksjon og i profesjonsveiledning kritisk refleksjon. I integrativ supervisjon står samrefleksjon over arbeidet og arbeidsbetingelsene sentralt, i profesjonsveiledning refleksjon over profesjonens kunnskapsgrunnlag og etiske prinsipper i kollektive prosesser. Spørsmålet blir om en integrativ tilnærming til veiledning kan ha potensiale til å være relevant i profesjonsveiledningssammenheng, noe jeg vil komme tilbake til i drøftingsdelen.

Det skapende mennesket og kreative medier

Innen integrativ tilnærming blir mennesket forstått som et ko-kreativt (samskapende) og skapende vesen i kontekst og kontinuum, et «livssubjekt i livsverden» (Ebert & Könnecke – Ebert, 2007). Mennesket blir altså i den integrative forståelsen sett som et vesen som er grunnleggende skapende, og som har evne til å skape sammen med andre. Med forståelsen av mennesket som et skapende vesen, blir kreative medier viktige arbeidsredskap i den integrative tilnærmingen, eksempelvis tegning, maling, leire, rollespill og andre kreative ansatser (Petzold, 2008, s. 30). En ren verbal fremgangsmåte vil føre til en annen kvalitet i veiledningen enn en kombinasjon av verbale og handlingsbaserte kreative metoder (Petzold, 2008, s.30). Ved bruk av kreative metoder og medier, vil en få tilgang til det følbare, «det som man også ville ha sagt», som en i veiledning ofte merker gjennom tegn og symboler og som gir erfaringen en «form» (Petzold, 2008, s. 94). Kreative medier har også en funksjon i kommunikative prosesser, på den måten at de appellerer til mennesker og oppfordrer til å bli brukt (Petzold, 2008, s.205). Mer «medbevisste» eller «ubevisste sider» ved en situasjon kan tre tydeligere frem gjennom informasjonen som kommer frem gjennom tegningen.

I undersøkelsen som presenteres er det gjort bruk av en slik kombinasjon av kreative og verbale metoder. Deltagerne i veiledningsøvelsen tegnet først en individuell tegning på bakgrunn av en introduksjonstekst, som de deretter delte og reflekterte over i mindre grupper, noe som utgjør den verbale delen av veiledningen. I neste avsnitt presenteres selve metoden og gjennomføringen nærmere.

Metoden i veiledningsøvelsen

Indre personlig suverenitet

Innen den integrative tilnærmingen er det utviklet en rekke kreative metoder, som ulike former for *panorama* (oversiktsbilder) eller *charts* (kart) for å utforske spesifikke tema og problemstillinger (Petzold, 2008, s.209). Den valgte metoden i undersøkelsen er «Indre personlig suverenitet» (Petzold, 2008, s. 190).

Indre personlig suverenitet beskrives som:

Å beholde en indre balanse i vanskelige situasjoner, under press utenfra og ved belastninger, og som et fritt menneske som kan reagere rolig, avslappet og med overbevisning (Petzold, 2008, s. 195).

Suverenitet handler ut fra dette *ikke* om å være mer suveren enn andre i ulike situasjoner, men en indre psykologisk tilstand og opplevelse hos det enkelte individ. I profesjonsutøvelse i barnehagesammenheng kan en tenke at indre personlige suverenitet kan innebære å beholde balansen i vanskelige situasjoner i møte med barn, foreldre, andre ansatte eller som leder i barnehagekontekst. Det vanskelige i situasjonene kan eksempelvis være barn som krever ekstra oppfølging og tilrettelegging, foreldre som stille høye krav til de ansatte, et personalsamarbeid preget av konflikter eller utfordrende lederoppgaver. En opplevelse av indre personlig suverenitet i slike situasjoner kan for en barnehagelærer være at de selv under press klarer å reagere rolig, avslappet og med overbevisning, og opplever seg frie til å uttrykke sine meninger og standpunkt som profesjonsutøver. Mennesker som opplever slik indre personlig suverenitet føler seg ofte vel, sikre og kompetente i sitt arbeid og sosiale miljø og omgir seg ofte av en atmosfære av «naturlig autoritet» (Petzold, 2008, s.195). En viktig hensikt med å sette søkelys på indre personlig suverenitet er å utvikle denne indre tilstanden til en mer *stabil egenskap* hos en person/profesjonsutøver. Det krever investering, systematisk selvutvikling og mennesker rundt en som gir respektiv og konstruktiv kritikk, noe som beskrives som «fundert kollegialitet» (Petzold, 2008, s.195).

Gjennomføring av øvelsen

Våren 2024 ble veiledningsøvelsen «Indre personlig suverenitet» prøvd ut med erfarne veiledere av nyutdannede barnehagelærere som deltok på en veiledersamling med kompetanseutvikling for veiledere i tiltaket «Veiledning av nyutdannede nytilsatte lærere i barnehage, skole og videregående opplæring» (UDIR, 2024). Jeg var selv faglig ansvarlig for samlingen som nettverkskontakt i tiltaket på barnehagelærerutdanning. Veilederne ønsket kunnskap om ulike tilnærminger til veiledning, og ønsket å prøve ut nye metoder. I denne gruppen var alle erfarne barnehagelærere i arbeid ansatt som styrere eller som rådgivere/ledere på barnehageeiernivå. Til sammen deltok 5 deltagere fra denne gruppen. De ga skriftlig samtykke til at jeg som forsker kunne gjøre bruk av og analysere et refleksjonsnotat knyttet til tegningen i veiledningsøvelsen i forskningssammenheng (se sluttnote). Jeg vil senere i teksten komme tilbake til rollen som faglig ansvarlig for veiledersamling i kombinasjon med forskerrollen.

Veiledningsøvelsen startet med en kort PowerPoint presentasjon om Integrativ terapi og veiledning, bruk av kreative medier i veiledning og presentasjon av metoden «Indre personlig suverenitet». Det ble her understreket etter presentasjonen at deltagelsen i selve veiledningsøvelsen var frivillig, og at deltagerne kunne trekke seg hvis de ønsket det etter presentasjonen. Det var ingen av deltagerne som ikke ønsket å tegne. Mediet «tegning» er valgt i øvelsen fordi det er forholdsvis enkelt å ta i bruk og er noe de fleste kjenner til fra før. Materialene som trengs til øvelsen er fargeblyanter/stifter i et utvalg av farger, eks. fra fargeskrin, slik at det finnes både lyse og mørke farger i ulike nyanser. Det er også behov for store A 2 ark fordi et A 4 ark som oftest vil bli for lite til å kunne ha nok plass til selve innholdet i tegningen.

Deltagerne fant hver sin individuelle «arbeidsstasjon» i rommet der de kunne tegne uforstyrret, enten ved et bord eller på gulvet. Deretter fikk de beskjed om å tegne en «ramme» på arket, ca. 5 cm bred. Jeg som leder av veiledningsøvelsen leste så en introduksjonsfortelling (gjengitt nedenfor) til øvelsen bygget på en generell tekst om indre personlig suverenitet (Petzold, 2008, s. 195). For å knytte øvelsen til

profesjonsutøvelse i barnehagefeltet, tok jeg inn begrepet «pedagogrolle» i den generelle teksten og gjorde teksten noe kortere. Introduksjonsfortellingen laget av meg var den følgende:

«Tenk på en situasjon i din pedagogrolle der du befant deg i en «suveren situasjon». Forsøk å forestille deg denne situasjonen så konkret som mulig. Hvor var du da denne situasjonen oppstod? Hvordan så det ut der? Hvem var du sammen med? Hva er det som gjør at du tenker at du gjorde noe der du var «suveren»? Hva var det du synes du mestret? Hva var det du fikk til? Hvis du tenker på flere situasjoner samtidig, la disse gli videre, helt til du tenker på en situasjon som fremstår helt klart og tydelig. Forsøk å føle deg inn i situasjonen, å kjenne etter hvor du kjenner kraften, sikkerheten i kroppen din. Det kan være i brystregionen, i magen, i hodet, i hendene, egentlig hvor som helst på kroppen. Noen ganger kan det være en «atmosfære» av generelt velbehag som fyller hele kroppen. Når du har kontakt med et slikt konkret sted, legger du hendene dine på det stedet. Hvis du er fylt med en atmosfære eller en stemning, lar du deg synke enda dypere inn i den. Begynn med å gi uttrykk for opplevelsen din ved hjelp av fargene og arket som ligger foran deg. Velg farger som uttrykker din opplevelse av «det indre sted for suverenitet», eller atmosfæren av en suveren situasjon, og skap et bilde av din suverenitet med former, farger og symboler. Bare la hånden din jobbe og se hva som kommer opp.....»

Når fortellingen var lest ferdig, fikk deltagerne ca. 20 minutter til å tegne sin tegning. Det ble her understreket at de skulle være stille, ikke snakke med de andre deltagerne, og å være i sin egen prosess. Deretter fikk deltagerne en ny instruksjon for hva de skulle tegne i rammen: «Når du har laget et bilde av «det indre sted for suverenitet», kan du tegne det som kjennetegner det «ytre rom for suverenitet» i rammen rundt bildet. Hva er det som er nyttig og produktivt for å fremme din indre personlige suverenitet? Er det mer kunnskap, tid og rom, øvelse, støtte og tilbakemeldinger fra andre i din pedagogrolle, eller andre faktorer som gjør at du kan kjenne mestring?».

Etter å ha tegnet i rammen, ble deltagerne delt inn i mindre grupper på 2 eller 3. Her fikk hver deltager 10 minutter til å dele og fortelle om tegningen sin til de andre, samt ta imot spørsmål og /eller tilbakemeldinger. Etske hensyn ble fremhevet i introduksjonen, som at hver deltager «eide» sitt bilde og kunne fortelle det de ønsket eller eventuelt ikke ønsket å fortelle om det. De kunne også velge om de ville svare på de andres spørsmål og tilbakemeldinger, eller ikke. I introduksjonen ble det også sagt at deltagerne skulle gjøre bruk av og trene på veiledningsferdigheter som å være lyttende, spørrende, åpen og undrende til de andres tegninger. Til sammen jobbet gruppene med deling av bilder til hverandre med oppfølgende spørsmål i ca.30 minutter. Jeg som leder av øvelsen deltok ikke i gruppene, men var til stede i rommet for å være tilgjengelig for eventuelle spørsmål.

Videre vil jeg beskrive selve gjennomføringen av forskningsundersøkelsen knyttet til veiledningsøvelsen.

Forskningsundersøkelsen

I etterkant fikk deltagerne som hadde gitt samtykke til å delta i forskningsundersøkelsen et refleksjonsnotat som de besvarte individuelt. Refleksjonsnotatet ble utdelt på papir, og fylt ut der og da. Deltagerne fylte ikke ut navn på selve skjemaet slik at anonymitet ble sikret. Deltagerne ble bedt om svare på tre spørsmål:

1. Hvordan opplevde du prosessen med introduksjonsfortelling og det å tegne?
2. Hvordan opplevde du å dele tegning i en liten gruppe?
3. Hvordan, eventuelt om, metoden har bidratt til egen profesjonell læring og utvikling?

Selve tegningen ble ikke samlet inn og er ikke lagt til grunn for analyse. Noen av deltagerne spurte om jeg ville ha tegningen, noe jeg sa ja til, og fikk samtykke til eventuelt å bruke som en illustrasjon.

Svarene i refleksjonsnotatene har dannet grunnlag for en fenomenologisk analyse (Johannessen et al., 2021). I fenomenologiske designer er det vanlig å analysere meningsinnhold. Forskeren er opptatt av innholdet i datamaterialet, og leser dette på en fortolkende måte for å forstå den dypere meningen med folks tanker (Johannsen et al., 2021, s.173). Jeg fulgte fire steg i analysen: 1. Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold. 2. Koder, kategorier og begreper. 3. Kondensering. 4. Sammenfatning (Malterud, 2017). Jeg startet analysen med å samle svarene fra informantene om situasjonen de hadde

tegnet og de tre spørsmålene i et eget dokument. Deretter leste jeg gjennom materialet for å få et helhetsinntrykk og markerte svar jeg la merke til. I den neste fasen søkte jeg etter å kode materialet og legge merke til begrep og nøkkelord som ble nevnt av flere av deltagerne. Videre fortsatte jeg med å fortolke meningen i informantenes uttalelser gjennom meningsfortetting eller kondensering (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 232). Til sammen førte denne prosessen til kategoriene: «Betydning av introduksjonsfortelling og opplevelsen av å tegne» «Hvordan det var å dele i gruppe», «Hvordan tegningen bidro til utvikling og profesjonslæring». Videre søkte jeg opp i dokumentet sitater som kunne illustrere kategoriene, og som både kunne representere opplevelser fra flere av deltagerne eller svar som var annerledes. Avslutningsvis laget jeg en sammenfatning som blir presentert videre i artikkelen.

Forskerrolle

Når det gjelder egen forskerrolle, var jeg den som ledet øvelsene ut fra bakgrunn som utdannet «integrativ terapeut og veileder», og som faglig ansvarlig på veiledersamlingen. Gjennom min integrative utdanning har jeg selv prøvd ut ulike kreative metoder, inkludert metoden indre personlig suverenitet. En naturlig feilkilde i den fenomenologiske analysen vil være å legge særlig merke til positive og anerkjennende utsagn fra deltagerne om bruk av kreative metoder i profesjonsveiledning. Som forsker har jeg derfor vektlagt å være etiske bevisst og prøvd å lese refleksjonsnotatene så åpent som mulig, og være bevisst på å ta med kritiske eller negative kommentarer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.208). Målet er at analysen fremstår så valid og gyldig som mulig (Thaagard, 2018, s. 194). Jeg fant imidlertid ikke noen kritiske eller negative kommentarer hos de fem informantene. En videreutvikling ville vært å gjennomføre en studie med flere informanter som kunne vist større grad av variasjon. Undersøkelsen i seg selv er derfor ikke omfattende nok til valide resultater, men kan antyde noen tendenser.

Jeg har også søkt etter å være transparent i beskrivelsen av de ulike delene av forskningsprosessen for å sikre reliabiliteten i undersøkelsen. Når det gjelder utvalget av deltagerne, hadde jeg en relasjon til dem i kraft av å være nettverkskontakt fra universitets- og høyskolesektor (UH – sektor) for veilederne. Nettverkskontaktrollen innebærer tradisjonelt sett en skjev maktbalanse sett i relasjon til deltagerne fra praksisfeltet. Noen av deltagerne hadde jeg truffet tidligere, noen ikke. Jeg la vekt på i min introduksjon at jeg ønsket ærlige tilbakemeldinger, både positive og negative. Selv om ingen av deltagerne beskrev negative erfaringer eller kritiserte øvelsen, er min oppfatning at de som erfarne barnehagelærere og veiledere ville hatt trygghet og tillit nok til å gjøre dette. Svarene fra deltagerne er ulike, og oppleves personlige og ærlige.

Presentasjon av funn

Betydning av introduksjonsfortelling og opplevelsen av å tegne

Selve introduksjonsfortellingen ser ut til å bidra til at deltagerne fant frem en situasjon de ønsket å tegne: *Fra å oppleve det som litt skummelt å skulle tegne bidro det å få introduksjonsfortellingen meg til å senke pulsen og sette fokus* (veileder 5). En sier at introduksjonsfortellingen og det å tegne selve situasjonen fra praksis opplevdes som positivt: *Denne metoden gir andre perspektiver og opplevelser av en valgt situasjon. Blir bevisst på en ny måte. Det er fint å ha noe «tredje» å snakke om, og tegningen hjelper med å holde fokus på en opplevelse* (veileder 2)

Flere andre deltagerne sier også at de opplevde det positivt å tegne: *Overraskende positivt. Førte til refleksjon over egen rolle og suverenitet i en gitt situasjon* (veileder 3). En sier at det var *interessant og lærerikt, noe jeg ønsker å ta med til egen veiledningsgruppe* (veileder 4). En annen sier at: *Det å tegne opplevdes som overraskende fint og det fløt litt lettere enn jeg trodde* (veileder 5). En fremhever at valg av farger hadde betydning i prosessen:

Det var spennende å tegne. Bruk av farger formidler tanker gjennom å tegne. Jeg tok tak i farger underveis i prosessen. Farger uttrykker ulike følelser for meg. Det var også fint å høre i innledningen at jeg eier min egen tegning, og at ingen andre skal vurdere «resultatet» (veileder 1)

Hvordan det var å dele i gruppe

Alle deltagerne beskriver det å dele tegningen i en liten gruppe som en positiv opplevelse: *Det opplevde jeg som fint* (utsagn fra både veileder 2 og 5), *Uproblematisk* (veileder 3). Flere sier at det var fint å kunne fortelle om sin situasjon til de andre: *Interessant å beskrive det som er på arket til andre* (veileder 3) og *Opplevde det fint å kunne fortelle noe som betyr noe for meg* (veileder 1). Deltagerne sier også at spørsmålene og tilbakemeldingene fra de andre fikk dem til å se nye sider ved situasjon: *Fint med spørsmål som gjør at en tenker/reflekterer over valg en kanskje ikke hadde tenke på i selve tegneprosessen* (veileder 1) og *Vi gir og viser forskjellige uttrykk i tegningene våre og får spørsmål og tanker som jeg ikke ser selv* (veileder 2). En sier at *Spørsmålene ga en enda større dybde enn først antatt* (veileder 4), mens en annen sier at spørsmålene fra de andre *Bidro til klargjøring – til å trekke ut* (veileder 5).

En deltager sier at det ikke ble så mye tid til presentasjon av sin tegning: *Jeg var sist, så det ble ikke mye tid* (veileder 2). En annen sier at det var: *Fint med tidsramme og forventning til de som skal spørre* (veileder 4). Hvis ikke tidsrammen blir holdt og det blir liten tid til en deltagers presentasjon, ser en ut fra svaret til deltager 2 at det opplevdes negativt.

Hvordan tegningen bidro til utvikling og profesjonslæring

Flere av deltagerne peker på at det å lage en tegning bidrar til økt refleksjon og bevisstgjøring over egen profesjonsutøvelse: *Det gir et godt utgangspunkt til refleksjon og bevisstgjøring. Fint å kombinere tegning med ord som skal beskrive prosessen* (veileder 4). En annen sier:

Metoden ga meg større bevissthet om at jeg som styrer ikke bare skal ha fokus på faglig utvikling i møter, men også kunne synliggjøre dette i praksis. Det har en større merverdi enn det jeg trodde at jeg noen ganger som styrer er på avdeling (veileder 2)

Veilederne sier her at tegningen er et godt utgangspunkt for refleksjon og bevisstgjøring, og det å se «merværdien» av situasjonen som er valgt. En sier også at tegning og deling av den i gruppe har skapt økt bevissthet om hva som er forutsetninger for å kunne oppleve indre personlig suverenitet i profesjonsutøvelsen: *Bidrar til å trekke frem og skape bevissthet om hva som kan ligge i eller er forutsetninger for indre personlig suverenitet hos meg* (veileder 5)

Deltagerne trekker også frem at de blir overrasket over mye en tegning kan få frem av følelser, tanker og nyanser om en situasjon: *Det er fascinerende hvor mye en enkel tegning kan få frem av følelser og tanker* (veileder 4). En annen sier: *Proessen med å tegne utvikler måten å uttrykke seg på. Nye nyanser. Bruk av kreativitet, nysgjerrighet. Være åpen for det ukjente, ikke-definerte. 100 språk, frarøvet 99. Tankekors* (veileder 3)

Oppsummert viser resultatene at deltagerne opplevde at introduksjonsfortellingen satt i gang tegneprosessen, og at de opplevde det som positivt og lettere å tegne enn forventet. Det å dele tegningen i gruppe med noen andre var også en god opplevelse, både å kunne fortelle om egen situasjon og få spørsmål fra de andre som førte til nye refleksjoner og tanker. Veilederne mener at det å kombinere tegning med ord fører til økt bevissthet om og refleksjon over egen profesjonsutøvelse, og at tegningen bringer frem både følelser, tanker, økt dybde og nye nyanser av en situasjon. De peker også på at øvelsen har ført til at det er tydeligere for dem hva som er forutsetninger for å kunne oppleve indre personlig suverenitet på nytt.

Drøfting

Forskningsspørsmålet i undersøkelsen er: *Hva kan tegning bidra med i profesjonsveiledning for å utvikle barnehagelæreres profesjonslæring?* Innledningsvis i drøftingsdelen vil jeg først se på hvordan deltagerne opplevde introduksjonsfortellingen og det å tegne, og hvordan det var å dele tegningen i en liten gruppe. Deretter vil jeg drøfte om deltagerne opplevde at tegning kombinert med dialog og deling i gruppe bidro til utvikling og profesjonslæring.

Opplevelse av introduksjonsfortelling, selve tegningen og deling i gruppe

Som vist sier deltagerne at introduksjonsfortellingen bidro til å finne frem til en situasjon fra praksis med opplevelse av indre personlig suverenitet. Ingen sier at det ikke dukket opp en situasjon. Teksten i introduksjonen vektlegger sanseinntrykk, som å se for seg hvem som var i situasjonen og hvordan det så ut der, samt hva det var som førte til en følelse av mestring og indre personlig suverenitet. Som Petzold (2008, s.94) peker på, gir tegningen/kreative medier tilgang til det «følbare», noe som kan bidra til at situasjonene trer frem. På denne måten skiller metoden seg fra erfaringene med tegning i studien til Carson & Hjelle (2015), der studentene syns det kunne være vanskelig å vite hva de skulle tegne. En annen grunn kan være at veilederne har en rekke erfaringer fra praksis som barnehagelærere, med mange situasjoner å velge mellom. Begge studiene viser imidlertid at bruk av tegning som metode må være knyttet til relevante tema i profesjonsutøvelsen for å bidra til profesjonslæring og personlig utvikling for deltagerne.

Deling av tegningen i mindre grupper ser ut til å ha vært en positiv opplevelse for alle deltagerne. Det første forholdet som blir trukket frem er at det var fint å bli *lyttet til* om en betydningsfull situasjon fra egen praksis. At andre gir sin oppmerksomhet til en situasjon en opplever å ha mestret i sin profesjonsutøvelse skjer kanskje ikke så ofte. I veilednings-sammenheng kan det ofte være utfordringer som blir løftet frem. Deling av en situasjon med opplevelse av indre personlig suverenitet kan føre til at det er mer *positive følelser* som blir delt i gruppen, istedenfor negative. Anerkjennende og støttende utsagn fra andre deltagere om situasjonen, kan også bidra til et positivt følelsesmessig klima, med et særlig fokus på den enkeltes styrker og ressurser som profesjonsutøver (Petzold, 2008, s.120). I seg selv kan dette gi en opplevelse av økt kraft eller «empowerment» (Sjøberg, 2023, s.2). En av veilederne sier også at spørsmålene «ga en større dybde», og at situasjonen fikk «merverdi». Slike utsagn kan tyde på at deling av en konkret situasjon fra praksis gjennom tegning kan tydeliggjøre den erfaringsbasert kunnskapen som profesjonsutøver. Som Bjerkholt (2017, s.89) peker på, er erfaringskunnskap og personliggjøring av kunnskapen nødvendig for å utvise profesjonelt skjønn. Skjønnsmessige valg en har tatt som profesjonsutøver kan bli mer bevisst, og den profesjonelle identiteten og hvem en ønsker å være som profesjonsutøver kan bli tydeligere (Heggen, 2008, s. 321). Et eksempel er styreren som tegnet en situasjon som viser at hun bruker tid på å være på avdeling. Hun sier at tegningen og samtalen i gruppe bidro til at dette valget som leder fikk en «merverdi» for henne som hun ikke var bevisst i forkant – at hennes tilstedeværelse førte til vel så stor faglig utvikling av det pedagogiske arbeidet enn bare møter. Et slik bevisstgjøring kan ha styrket styrerens profesjonelle og kollektive identitet som leder (Heggen, 2008, s.323). I Rammeplan for barnehagen (Utdanningsdirektoratet, 2017, s.16) heter det at styrer har det daglige ansvaret i barnehagen, pedagogisk, personalmessig og administrativt. Gjennom tegningen så styrer at tilstedeværelse sammen med personalet på avdeling bidro i stor grad til ivaretagelse av det pedagogiske ansvaret. På denne måten kan en si at styrer slutter opp om profesjonens formål og arbeidsmåter (Heggen, 2008, s.323).

Det andre forholdet som veilederne peker på er at spørsmål fra de andre bidro til å *se situasjonen ut fra nye perspektiver*. Petzold (2008, s. 196) sier at drøfting i en dyade eller gruppe fører til en «klargjøringsprosess». Veilederne bruker også ord som «bidro til klargjøring» og «valg en kanskje ikke hadde tenkt over selv». Utsagnene indikerer at deling av tegning i gruppen har bidratt til mer årvåkenhet, oppmerksom og kontekstvarhet av en situasjon. Bjerkholt (2017, s.101) beskriver en slik tilnærming til veiledning som en der fronesiskunnskap vektlegges. Evnen til tolkning og forståelse av en situasjon fra praksis kan styrkes. Som det tas opp i rapporten fra ekspertgruppen om barnehagelærerrollen, blir god profesjonsutøvelse beskrevet som det å være oppmerksom på de spenningene egen praksis står i (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 9). Ved å trekke frem erfaringer fra praksis gjennom en tegning, kan oppmerksomhet og kontekstvarhet rundt ulike situasjoner og eventuelle spenninger utvikles. Slik kan også fronesiskunnskap og det profesjonelle skjønnets styrkes. Tegningen kan tydeliggjøre hvilket valg en har tatt som barnehagelærer i den enkelte situasjon (Molander & Terum, 2008, s.20). Det kan danne grunnlag for refleksjon over hvilket kunnskapsgrunnlag og verdier valget er fundert i, noe som er i tråd med

intensjonen med profesjonsveiledning (Bjerkholt, 2017, s.196). Situasjonene i tegningene handlet om valg i rollen som barnehagelærer i tilknytning til barns lek, læring, utvikling og dannelse, og i rollen som ledere. Refleksjon over situasjonen kan tydeliggjøre det teoretiske kunnskapsgrunnlaget, og hvilke verdier valg av handling er basert på.

Spørsmålet blir om deling av tegning i gruppen også bidro til avstand, refleksjon og kritisk tenkning over profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s.100), noe jeg skal komme tilbake til i neste avsnitt.

Om tegning og deling i gruppe kan bidra til å utvikle barnehagelæreres profesjonslæring

Som vist under presentasjon av funn, mener veilederne at det å kombinere tegning med ord og dialog i en gruppe, fører til økt bevissthet om og refleksjon over egen profesjonsutøvelse. Slike utsagn kan antyde at tegning og deling i gruppe fører til profesjonalisering og videreutvikling for den enkelte. Som tidligere beskrevet peker Bjerkholt (2017, s.62) på at profesjonsveiledning skal bidra til å få frem både faglige, sosiale, kognitive og affektive sider ved profesjonsutøvelsen, uten at veiledningen beveger seg over mot terapi. Deltagerne i veiledningsøvelsen sier også at tegningen bringer frem både følelser, tanker og nyanser av en situasjon. En sier at det er fascinerende i hvor stor grad «en enkel tegning» kan bidra til nye følelser og tanker. En annen sier at bruk og valg av farger aktiverer følelser og tanker. Slike utsagn kan indikere at kombinasjonen av tegning og dialog bidrar til profesjonsveiledning som særlig aktiverer affektive sider ved arbeidet, noe som fører til refleksjon over både faglige, sosiale og kognitive sider ved profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s. 62). Som Carson & Hjelle (2015) fant, kan tegning bidra til at det non-verbale og følelser i større grad blir aktivert. På denne måten kan det personlige ved profesjonsutøvelse bli mer fremtredende, og føre til en dypere refleksjon. I egen studie ser det ikke ut til at deltagerne opplevde at bearbeiding av tegning i gruppe førte til en opplevelse av at veiledningen beveget seg over mot terapi (Tveiten, 2024, s.37). Ingen av deltagerne sier noe om dette, men det er naturlig å tenke at det er et grenseområde som en som leder av øvelsen må være oppmerksom på.

Som nevnt i forrige avsnitt, skal profesjonsveiledning også bidra til avstand, refleksjon og kritisk gransking av profesjonsutøvelsen (Bjerkholt, 2017, s.100). Spørsmålet er om delingen i gruppen mer var preget av en erfaringsutveksling mellom erfarne barnehagelærere enn en kritisk refleksjon over praksis, idet det ikke ble arbeidet systematisk med teoretisering og analyse (Fimreite, 2022, s.113). Det ble heller ikke gjort en tripleksrefleksjon, med refleksjon over både seg selv og sin bakgrunn, vilkår rundt situasjonen og en overgripende filosofisk refleksjon (Sjøberg et.al, 2023). Instruksjonen til deltagerne var å lytte til den som delte tegningen, og gjøre bruk av veiledningsfaglige ferdigheter som å stille spørsmål, være undrende og nysgjerrig på situasjonen som kom frem. En slik instruksjon kan ha ført til mindre grad av teoretisering av situasjonen. Det kan ha gjort at selve kunnskapsgrunnlaget til barnehagelærerprofesjonen og teoretiske begrunnelser fikk mindre plass, og at delingen fikk mer preg av erfaringsutveksling. Samtidig var alle deltagerne erfarne veiledere av nyutdannede, som både har trening i å støtte og utfordre veisøkere. I seg selv kan dette ha ført til spørsmål som også inneholdt kritisk refleksjon, uten at jeg har empiriske data om dette.

For å styrke den kritiske granskingen over egen profesjonsutøvelse, kunne en utvikling av øvelsen vært å lage en instruksjon til deltagerne i deling av tegningen som inkluderte spørsmål rundt teoretiske perspektiver eller spørsmål som inviterer til kritisk gransking. Det kunne også vært aktuelt at en kvalifisert veileder kunne ha bearbeidet tegningen mer inngående i en 1–1 veiledning med en deltager. Petzold (2008, s.196) peker på at veiledere må ha adekvat utdanning for å bearbeide et bilde/en tegning. En veileder med integrativ utdanning ville kunne ha gått mer i dybden av tegningen for å få frem flere nyanser, eller gjennomført en tripleksrefleksjon. En videreutvikling kunne ha vært å utvikle en prosedyre for gjennomgang av tegningen der deltagerne også skulle stille spørsmål rundt teoretiske perspektiver knyttet til situasjonen. Barnehagelærerprofesjonens teoretiske kunnskapsgrunnlag om lek, læring, utvikling og dannelse, samt sentrale verdier, kunne da i enda større grad blitt tydeliggjort (Bjerkholt 2017, s.88)

Til slutt kan nevnes at studien som er gjennomført var en enkeltstående øvelse, med barnehagelærere som ikke er kollegaer og møtes over tid. Fimreite (2022, s.120) sier at hvis profesjonslæring skal skje, må veiledning gjentas over tid, være systematisk og gjerne ha en fast faglig veileder. Petzold (2008, s.195) sier også at hvis ulike sider ved profesjonsutøvelsen skal bli stabile egenskaper, må det skje gjennom «fundert kollegialitet» som utvikles på en systematisk måte over tid. Av den grunn kan en si at en slik enkeltstående veiledningsøvelse kan ha begrenset innvirkning på utvikling av deltagerens indre personlige suverenitet som barnehagelærere. Hvis øvelsen hadde vært gjennomført i en kollegagruppe med en ekstern veileder som hadde fulgt gruppen over tid, ville potensialet for kritisk tenkning som grunnlag for endring av praksis i større grad vært til stede.

Oppsummering

Studien der metoden indre personlig suverenitet er prøvd ut med erfarne barnehagelærere som er veiledere av nyutdannede, ser ut til å vise at bruk av tegning sammen med dialog i gruppe kan føre til utvikling av barnehagelæreres profesjonslæring. Deltagerne i studien sier at tegning av en situasjon førte til nye perspektiver, mer dybde og økt refleksjon. De peker også på at affektive sider ved profesjonsutøvelsen ble berørt, noe som ga bidra til nye tanker og økt forståelse av en erfaring. Deltagerne peker også på at øvelsen ga dem større bevissthet om hva som er forutsetninger for at indre personlig suverenitet kan oppleves. Tegning kombinert med dialog ser ut til å ha styrket utvikling av fronesiskunnskap med oppmerksomhet og kontekstvarhet som grunnlag for å utvise profesjonelt skjønn (Bjerkholt, 2017, s.101). Gjennom oppmerksomhet på enkeltsituasjoner der valg har blitt tatt som barnehagelærere, kan også profesjonens teoretiske kunnskapsgrunnlag og verdier ha blitt tydeliggjort. Øvelsen har imidlertid i mindre grad vektlagt betydningen av å skape avstand til profesjonsutøvelsen gjennom refleksjon og kritisk tenkning. Her kunne en videreutvikling vært å utvikle spørsmål til deling av tegning i gruppe som også innebar teoretiske refleksjoner og analyse av situasjonen.

Etisk godkjenning

Forskningsprosjektet «Indre personlig suverenitet – bruk av kreative metoder/tegning i profesjonsveiledning»(824032) ble godkjent av SIKT 4.04.24

Referanser

- Bernard, J., & Goodyear, R. (2019). *Fundamentals of Clinical Supervision*. Pearson.
- Birkeland, J., Fimreite, H., & Sønsthagen, A. (2022). *Den kompetente barnehagen: Tre tilnærminger til leiing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Carson, N., & Hjelle, K. (2015). Tegning som metode i studentenes profesjonsutvikling. *Første steg*(3).
- Ebert, W. &.-E. (2007). Einführung in die Integrative Beratung und Therapie mit Suchtkranken. In H. Petzold, P. Schay, & W. Ebert, *Integrative Suchttherapie*. Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fimreite, H. (2022). Kollegarettleeing i gruppe som læringsaktivitet i barnehagen. In J. Birkeland, H. Fimreite, & A. Sønsthagen, *Den kompetente barnehagen: Tre tilnærminger til leiing og kunnskapsutvikling* (s. 113 - 134). Cappelen Damm Akademisk.
- Hannevig, L., Lundestad, M., & Skogen, E. (2020). *Pedagogisk leder i barnehagen: Samhandling, organisering og dialog*. Fagbokforlaget.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L.I. Terum (red.) *Profesjonsstudier* (s.321-332). Universitetsforlaget.

- Kessels, J., & Korthagen, F. (1996). The Relationship Between Theory and Practice: Back to the Classics. *Educational Researcher*(25-3), s. 17 - 22.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærrollen i et profesjonsperspektiv -et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærrollen*.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3.utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lauvås, P., Hofgaard Lycke, K., & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Løw, O. (2021). *Pædagogisk vejledning: Facilitering af læring i pædagogiske kontekster*. Akademisk forlag.
- Malterud, K. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder for medisin og helsefag* (4. utg.). Akademisk forlag.
- Molander, A.& Terum, L.I. (2008). Profesjonsstudier - en introduksjon. I A.Molander & Terum, L.I. (red). *Profesjonsstudier* (s.13 -26). Universitetsforlaget
- Petzold, H. (2003). *Interative Therapie, 1-3*. Junferman Verlag.
- Petzold, H. (2008). *Integrativ supervisjon og organisasjonsutvikling - filosofiske og sosialvitenskapelige perspektiver*. Conflux.
- Schigl, B. H. (2020). *Supervision auf dem Prüfstand - Wirksamhet, Forschung, Anwendungsfelder, Innovation*. Springer.
- Sjøberg, J., Mathias-Wiedermann, U., & Petzold, H. (2023). Tripleksrefleksjon fra integrativ terapi og supervisjon: en modell for kompetanseutvikling og praksis. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, (7) s.1-9.
- Skau, G. (2024). *Gode fagfolk vokser* (6 utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Sollesnes, B., Aasen, W., & Carson, N. (2023). Kan systemisk veiledning bidra til bærekraftig samhandling i barnehagen? *Nordisk barnehageforskning* (20)3).
- Thaagard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5 utg.). Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2024). *Veiledning: Mer enn ord...* (6 utg.). Fagbokforlaget.
- Ulleberg, I., & Jensen, P. (2025). *Systemtisk veiledning i profesjonell praksis* (2 utg.). Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2017). *Rammeplan for barnehagen: Oppgaver og innhold*. Utdanningsdirektoratet