

Fotografi som redskap for refleksjon i gruppeveiledning

Maria Brennhovd

Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet – storbyuniversitetet, Norge.

Korrespondanse: mabre@oslomet.no

Abstract

The article examines students' experiences with mentoring in groups of professionals in which photographs were used as a tool for reflection. The method is inspired by Lauvås et al. (2016). The participants are kindergarten teachers in further education. The research question is: How can mentoring when photography is used as a tool contribute to reflection?

The study identifies several possibilities when using this method. Photographs provide a concrete and easily accessible starting point for reflection. The exercise contributed to reflection on multiple levels. Sharing pictures and listening to other people's views created inspiration both to develop the physical environment in kindergartens, but also to allocate more time for mentoring in kindergartens. Findings also indicate several pitfalls when using photography as a basis for reflection.

Keywords: mediating tool, photography, group mentoring, reflection

Sammendrag

Artikkelen omhandler studenters erfaringer med gruppeveiledning der fotografier ble brukt som veiledningsgrunnlag. Metoden for veiledning er inspirert av Lauvås et al. (2016); kollegaveiledning i gruppe. Deltakerne i studien er barnehagelærere i videreutdanning. Forskningsspørsmålet er: Hvordan kan gruppeveiledning med fotografi som veiledningsgrunnlag bidra til refleksjon?

Studien viser flere muligheter ved bruk av metoden. Øvelsen med foto som refleksjonsgrunnlag oppleves som svært konkret og enkel å bruke. Øvelsen bidro til refleksjoner på mange plan, blant annet knyttet til å se sammenhenger i arbeidet. Funn viser at deltakerne ble inspirert, både ut fra deling av bilder, men også ved å lytte til andres synspunkter. Dette skapte inspirasjon både til å utvikle eget fysisk miljø i barnehagen, og til å drive mer med veiledning. Funn viser også en del fallgruver ved bruk av fotografi som refleksjonsgrunnlag.

Nøkkelord: medierende redskap, fotografi, gruppeveiledning, refleksjon.

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.v10i2.4409>

Innledning

Denne studien springer ut fra en faglig interesse for hvordan barnehagen kan drive kompetanseutvikling på ulike måter. Barnehagelærerprofesjonen er i stadig utvikling, og det forventes at profesjonsutøvere følger utviklingen gjennom selv å være stadig lærende (Børhaug & Bøe, 2022; Utdanningsforbundet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2022). Gjennom nasjonale strategier, som «Kompetanse for fremtidens barnehage» (Kunnskapsdepartementet, 2022), satses det på kvalitetsutvikling i barnehagelærerutdanningen, gjennom videreutdanninger, gjennom barnehagebasert kompetanseutviklingsprosjekter, samt kvalitetsutvikling i den enkelte barnehage. Videreutdanningen «Læringsmiljø og pedagogisk ledelse» er én av disse satsningene. Videreutdanningen skal blant annet bidra til at barnehagelærere utvikler et kritisk blikk på egen lederrolle, og kompetanse til å utvikle barns leke- og læringsmiljø. Deltakerne i denne studien, er studenter på denne videreutdanningen. Studien går ut på å undersøke hvordan bruk av fotografi i kombinasjon med gruppeveiledning kan fungere som verktøy for refleksjon og kompetanseutvikling.

Som barnehagelærer, underviser og forsker har jeg erfart at fotografier kan være kraftfulle, umiddelbare igangsettere for refleksjon, både for barnehagelærerstudenter og personalet i barnehager. Et enkelt bilde kan engasjere en klasse med studenter en hel undervisningstime, eller inspirere barnehagepersonalet til å endre det fysiske miljøet. Samtidig viser erfaringer at kollektive refleksjoner lett kan søke raske løsninger og svar, og i mindre grad åpne for en transcenderende refleksjonsdiskurs (Søndenå, 2004).

Studien befinner seg i skjæringspunktet mellom tradisjonene for pedagogisk dokumentasjon og veiledning. Begge tradisjoner har som mål å fremme refleksjon over praksis for å styrke profesjonsutøveres læring og utvikling. Pedagogisk dokumentasjon løfter frem det som skjer i praksis gjennom ulike former for dokumentasjon, slik at det gjøres til gjenstand for felles refleksjon. Når vi dokumentere med for eksempel foto, legger vi vår pedagogiske praksis «på bordet», for deling og kollektiv kritisk refleksjon (Åberg & Lenz Taguchi, 2006). Det visuelle kan bidra til barns og pedagogers læring og kunnskapsbygging (Rinaldi, 2021). Hvordan selve refleksjonene kan gjennomføres slik at det bidrar til «bevegelser i det tidligere tenkte» (Kolle et al., 2017), er ikke like åpenbart. Veiledningstradisjonen har tydelige roller, rammer og regler for samtaler, men er kritisert for å være individfokusert og med et overdrevent fokus på at svaret finnes hos den enkelte (Skagen, 2013). Denne studien henter derfor inspirasjon fra begge tradisjoner; det visuelle og kollektive som grunnlag for refleksjon og strukturen for samtaler vi finner i veiledning.

Fotografi kan beskrives som et kreativt, visuelt virkemiddel, som kan ha potensiale i seg til å åpne for flere refleksjoner enn ved kun å bruke språk og skrift, noe jeg kommer nærmere inn på i teoridelen. Studentene fikk i oppgave å ta bilder av det fysiske miljøet i egen barnehage, og bildene ble brukt som grunnlag for refleksjon i gruppeveiledning. Etter veiledningen delte studentene sine refleksjoner i et skriftlig spørreskjema, som utgjør studiens empiriske grunnlag.

Tidligere forskning

Denne studien bygger tidligere studier, der jeg sammen med Randi Evenstad undersøkte hvilken betydning det fysiske miljøet har for barns lek (Evenstad & Brennhovd, 2020) og hvilken betydning ledelse har når det fysiske miljøet i barnehagen transformeres (Evenstad & Brennhovd, 2023). Studien fra 2023 viser at å utvikle det fysiske miljøet aktiverer pedagogiske spørsmål på flere områder; personalets holdninger og verdier, syn på lek og ulike former for ledelse. Video, bilder og faglig innlegg ble brukt som verktøy for å utvikle personalets kompetanse. I denne studien videreføres perspektivet ved at studentene fotograferte barnehagens fysiske miljø, med et mål om kompetanseheving knyttet til utvikling av miljøet.

Flere studier fremhever fotografiets potensial som refleksjonsverktøy. Hahl (2021) viser at visuell refleksjon kan oppleves mer engasjerende enn skriftlige oppgaver, og at det gir studenter nye uttrykksformer som ikke begrenses til ord. Studentene opplevde at fotografiene bidro til å konkretisere tanker og observasjoner, og til å se mer holistisk på egen yrkesutøvelse (Hahl, 2021). Sæverot og Ulvik

(2018) fremhever bilders unike språk, som både appellerer til intellekt og følelser. Bilder kan åpne for nye tolkninger og gir ofte et mer umiddelbart inntrykk enn tekst.

Kollegaveiledning med tydelig struktur kan være et godt bidrag for utvikling i barnehagen (Fimreite & Fossøy, 2018). Med utgangspunkt i veiledningsmetoden «Problemretta veiledning i gruppe» (Lauvås et al., 2016) fant forskerne at systematisk kollegaveiledning kan medvirke til å utvikle lærende barnehager (Fimreite & Fossøy, 2018).

Alnervik (2007) beskriver i en studie hvordan mange barnehagelærere dokumenterer mye, men at de i mindre grad bruker dokumentasjoner som grunnlag for felles refleksjon for å utvikle virksomheten. «De stiller seg ikke i dialog med sin praksis» (Alnervik, 2007, s. 249). Alnervik foreslår å se pedagogisk dokumentasjon og veiledning i sammenheng. Ved å utpeke en veileder til å lede refleksjonsarbeidet kan lærere i fellesskap analysere tekster eller bilder. Tekst og bilder kan tolkes på mange ulike måter, og det kan åpne for å stille spørsmål ved det som tas for gitt (Alnervik, 2007). Alnervik hevder videre at veileders rolle i veiledning av pedagogisk dokumentasjon, krever en ydmykhet overfor det som er dokumentert, ettersom personalet synliggjør sitt arbeid, og utleverer seg selv. Veilederen må være bevisst sin maktposisjon, og være varsom med å påvirke i en bestemt retning (Alnervik, 2007).

I en studie av Häikiö (2023) ble barnehagelærere spurt om hva de ser som muligheter og utfordringer i rollen som veiledere, og ved å bruke pedagogisk dokumentasjon som verktøy. Häikiö fant at arbeid med pedagogisk dokumentasjon kan brukes ureflektert, som ren produksjon, men det kan også danne grunnlag for kollegialt samarbeid og organisasjonsutvikling. Tid ble fremhevet som en stor utfordring, og manglede tid kan hindre systematisk arbeid med veiledning og pedagogisk dokumentasjon (Häikiö, 2023).

Forskningsspørsmål

Med utgangspunkt i tidligere forskning er kollegaveiledning i gruppe valgt som metode i denne studien (Lauvås et al., 2016). Forskningsspørsmål er:

Howdan kan gruppeveiledning med fotografi som veiledningsgrunnlag bidra til refleksjon?

Teorigrunnlag

Barnehagelærers arbeid er lite standardisert, noe som understreker betydningen av tid til refleksjon over profesjonelle og skjønsmessige utfordringer man stadig står i (Børhaug & Bøe, 2022). Det usikre og uforutsigbare er grunnleggende vilkår i pedagogisk arbeid og krever utvikling av etisk dømmekraft og evne til å stå i det usikre (Eriksen, 2024). Arbeid med utvikling bør være en del av hverdagspraksisen til barnehagen, der en kontinuerlig stiller spørsmål og reflekterer, for å sikre at praksis er i tråd med samfunnsoppdraget og det verdigrunnlaget dette bygger på (Birkeland et al., 2022). Refleksjon over praksis, og kritiske spørsmål til eget arbeid, fremheves som en forutsetning for profesjonalisering (Østrem, 2021). Slik som å observere er noe mer enn å se, er refleksjon noe mer enn å tenke. Det er en bevisst aktivitet der ulike forhold ved yrkesutøvelsen blir problematisert (Østrem, 2021). Refleksjon over konkrete situasjoner kan bidra til at profesjonsutøvere ser sammenhenger mellom verdier, teoretisk kunnskap og praktisk erfaring (Lauvås & Handal, 2017).

Søndenå (2004) problematiserer refleksjonsbegrepet. Å «reflektere» betyr å vende tanken tilbake på noe, og det bidrar ikke nødvendigvis til ny tenkning. Hun introduserer begrepet *kraftfull refleksjon*; en skravlete refleksjon der man stadig går på besøk i hverandres tenkemåter. For at en refleksjon skal være kraftfull må en undersøke tenkningen bak handlingene. Refleksjonen beskrives dermed som *transcenderende*, den overskrider det tidligere tenkte.

Begrepet *lærende organisasjon* koples som regel til Senges (1991) beskrivelser av organisasjonsutvikling, og brukes i dag som begrep i Rammeplanen for barnehagen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Barnehagene er forpliktet til å være «lærende». I denne studien forstås begrepet lærende organisasjon som en sterk læringskultur, preget av arbeidsformer som fremmer erfaringslæring og refleksjon over egen og andres praksis (Senge, 1991; Birkeland et al., 2022). Både pedagogisk dokumentasjon og veiledning er eksempler på slike arbeidsformer. Videre belyses veiledning som

profesjonell støtte i individers og grupper kompetanseutvikling (Lauvås & Handal, 2017), for å utvikle barnehagen som lærende organisasjon.

Veiledning

Veiledning kan beskrives som en profesjonell samtale med mål om å bevisstgjøre etablerte praksiser, og dermed legge til rette for utvikling og endring (Fimreite & Fossøy, 2018). Veilendingsfeltet er stort, og inneholder svært mange ulike modeller og metoder, blant andre refleksjon over handling, systemisk veiledning og gestalt veiledning. Felles er at veisøker står i fokus, mens veileders rolle er å fasilitere veisøkers læring og refleksjon, individuelt eller i gruppe (Løw, 2021; Birkeland & Carson, 2022). Denne studien omhandler gruppeveiledning med en bestemt struktur, hentet fra Lauvås et al. (2016).

Veiledningssamtalen skiller seg fra andre typer samtaler ved tydelige kjennetegn: *roller, forberedelser, språk som medierende redskap og struktur* (Østrem, 2021, s. 62). *Roller* handler om hvem som gir og hvem som får veiledning, oftest betegnet som veileder og veisøker. Veilederen har ansvar for samtals profesjonelle karakter (Løw, 2021, s. 21), blant annet å stille spørsmål som bringer yrkesfaglige tema frem, trekker inn flere perspektiver, og sikrer at samtalen følger en bestemt *struktur*.

Slik som makt ligger innbakt i enhver form for kommunikasjon, ligger det også et maktforhold i veiledningssamtaler (Østrem, 2021), noe som medfører et etisk ansvar for veilederen. Veiledningssamtaler skal som hovedregel være *forberedt*, gjerne skriftlig for å gjøre behovet for veiledning eksplisitt. Slik igangsettes refleksjoner før veiledningen starter opp, både for veileder og veisøker. Innen veiledningsteori defineres dette som *veiledningsgrunnlag*, som utdypes i kapittel om fotografi som grunnlag for refleksjon.

Både muntlig og skriftlig språk brukes som medierende redskaper for refleksjon i veiledning. At noe er medierende, handler om at det er tegn, koder og symboler som representerer noe. I et sosiokulturelt perspektiv kan redskaper forstås som instrumenter vi bruker og er avhengige av. De hjelper oss å gjøre ting vi ellers ikke ville klart, og til å delta i sosiale sammenhenger (Säljö, 2016; Østrem, 2021). Ut fra Vygotsky sin tenkning, beskriver Säljö (2016) talespråket som det viktigste medierende redskapet, fordi det hjelper oss å beskrive verden og å dele erfaringer. Redskapene vi bruker er kulturelle fordi vi lærer å bruke dem i bestemte sammenhenger, og de tolkes ulikt utfra ulike kulturelle kontekster. Når vi bruker et redskap, skaper vi en viss avstand til verden, og kan snu og vende på den, og dette kan ses som grunnlaget for menneskelig kunnskapsdanning (Säljö, 2016, s. 111).

Veiledningen må ifølge Skagen (2013) drives av kvalifiserte veiledere med kunnskaper, ferdigheter og holdninger som ivaretar profesjonalitet og integritet. For å fasilitere profesjonsfaglig refleksjon er det nødvendig med veiledningsmetodikk (Løw, 2021). Kommunikasjonsferdigheter slik som aktiv lytting og aktive spørsmål er noe man kan lære seg (Løw, 2021), blant annet gjennom veilederutdanning.

Handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2017) er en reflekterende modell som legger vekt på å mobilisere og artikulere den enkeltes praktiske yrkest teori. Gjennom å reflektere over handlinger i sin yrkespraksis kan man øke bevisstheten om hva man gjør og hvorfor (Lauvås et al., 2016). Praktisk yrkest teori består av alle våre erfaringer, vår kunnskap og verdier som ligger til grunn for handlinger (Lauvås & Handal, 2017). Den inneholder både den kunnskapen vi vet at vi har, men også den uuttalte kunnskapen. En hensikt med veiledning er nettopp å gjøre *det ukjente kjent, og det kjente ukjent* (Gordon, 1968, her hentet fra Lauvås & Handal, 2017, s. 35). Dette samsvarer med Østrem (2021) som viser at prosesser fra indre til ytre tale kan det bidra til at det usagte og innforståtte kommer frem. Denne prosessen kan bidra til klargjøring og refleksjon for veisøkeren, men også for de andre deltakerne i gruppeveiledning. Modellen bygger på to prinsipper: det eksemplariske prinsippet; å gå i dybden på ett tilfelle for å skape overførbar læring, og perspektivprinsippet; å belyse en sak fra ulike synsvinkler (Lauvås & Handal, 2017).

Gruppeveiledning inngår i et bredt spekter av interaksjonsformer. I denne sammenheng benyttes begrepet kollegaveiledning (Lauvås et al., 2016, s. 37); en metode for å skape kunnskapsutviklende møter. Gjennom kritisk granskning av egen og andres tenkning kan gruppeveiledning bidra til å utvikle praksis og utvikle en kultur for argumentasjon og kritisk tenkning (Fimreite & Fossøy, 2018). Dette er en

handlingsmodell, som forklarer trinn for trinn hvordan man skal gå frem (Lauvås et al., 2016). Veiledning må likevel ikke reduseres til teknikker eller oppskrifter, men bygge på tankemodeller som forklarer forholdet mellom fenomener, eksempelvis forholdet mellom teori og praksis (Lauvås et al., 2016; Ulla & Larsen, 2021).

Fotografi som redskap for refleksjon

Bruk av visuelle redskaper for refleksjon er tydelig beskrevet i tradisjonen for pedagogisk dokumentasjon, men finnes også i veiledningsfeltet. Fotografi beskrives i veiledningslitteraturen, som grunnlag for en samtale og som hjelp for å fokusere (Handal & Lauvås, 2017). I denne studien brukes fotografi som veiledningsgrunnlag (Birkeland & Carson, 2022), og dermed som et redskap for refleksjon. Birkeland og Carson (2022) skriver at fotografier og video kan brukes som veiledningsgrunnlag i grupper for å belyse ulike perspektiver og tolkninger, innforståtte praksiser kan utfordres, og refleksjoner kan utvides.

Østrem (2021) beskriver hvordan fotografier kan fungere som medierende redskap for refleksjon. Redskapene vi bruker er en forutsetning for all menneskelig tenkning og læring, og kan ifølge Vygotsky deles i instrumentelle og psykologiske redskaper (Østrem, 2021, s. 46). De instrumentelle redskapene er konkrete objekter, mens de psykologiske redskapene er tankeprosesser og vår forståelse av verden. Fotografi er eksempel på et instrumentelt redskap, mens språket er et psykologisk redskap for å sette ord på egne erfaringer og forstå andre. Språk brukes i stor grad som redskap i veiledning, men også instrumentelle redskaper kan bidra til utvikling og læring (Østrem, 2021).

Clark (2010) beskriver fotografier som *tenkeverktøy*, verktøy for å reflektere og tolke. Fotografier kan danne grunnlag for «meaning making, not fact finding» (Clark, 2010, s. 30). Å se kommer før ordene, skriver Clark, og nettopp derfor oppleves det som et kraftfullt virkemiddel av mange; det gir umiddelbare inntrykk, og også raske responser.

Fotografen Magnus Fjørtoft (2019) hevder at fotografier er visuell kommunikasjon og en del av en kommunikasjonsprosess. Synsbilder dannes i den intuitive delen av hjernen, allerede før vi blir bevisst sanseinntrykkene. Kroppen er laget for å respondere raskt på synsinntrykk, for eksempel ved fare. Selv om den logiske delen av hjernen vår ikke har forstått hva som skjer, reagerer kroppen. Dette kan forklare hvorfor visuelle bilder skaper umiddelbare, intuitive inntrykk. En utfordring er at vi raskt tror at bildet viser hele virkeligheten av noe. I stedet for *denotasjon*, å beskrive saklig det vi ser, går vi rett til *konnotasjon*; vi beskriver hvilke assosiasjoner og tolkninger bildet skaper (Fjørtoft, 2019, s. 19).

Bildet fortsetter utenfor rammen, og bildet forteller ikke hva som er utelatt. Men, det kan vise en måte å se verden på. I likhet med andre observasjoner, tolkes bilder ut fra vår persepsjon, vi ser altså ikke det samme. Vi tolker ulikt ut fra vår forforståelse, tidligere erfaringer, vår sinnstilstand, og ut fra konteksten bildet opptre i (Fjørtoft, 2019).

Reggio Emilia tradisjonen har lang tradisjon for arbeid med pedagogisk dokumentasjon, der artefakter danner grunnlag for refleksjon (Carlsen, 2021). Helt konkret handler pedagogisk dokumentasjon om å lage og dele dokumenter, notater eller fotografier som synliggjør barns læringsprosesser (Rinaldi, 2021). Delingen kan være utgangspunkt for *livlig kommunikasjon* skriver Rinaldi, en kommunikasjon med større potensial for faglig utvikling enn de beste forelesninger på universitetet. Deling innebærer å blottstille seg selv, og kan føles sårbart (Lenz Taguchi, 2000). Samtidig ligger det her en positiv kraft: ved å dele sin praksis stiller man seg åpen for forandring. Her kreves det en erkjennelse om at dokumentasjoner aldri gir en sann gjengivelse av noe, men heller noe som kan tolkes på ulike måter, og det er nettopp i de ulike tolkningene refleksjon og læring kommer inn (Dahlberg et al., 2013). I tråd med Fjørtoft (2019) beskrives dette som en visualiseringsprosess, som starter i å ta et valg om å observere noe, videre til tolkninger, og kollektiv refleksjon.

Metode

Artikkelen er en kvalitativ studie (Larsen, 2017). Deltakerne gjennomførte strukturert gruppeveiledning med fotografi som refleksjonsgrunnlag, inspirert fra Lauvås et al. (2016). Datagrunnlaget består av svar på

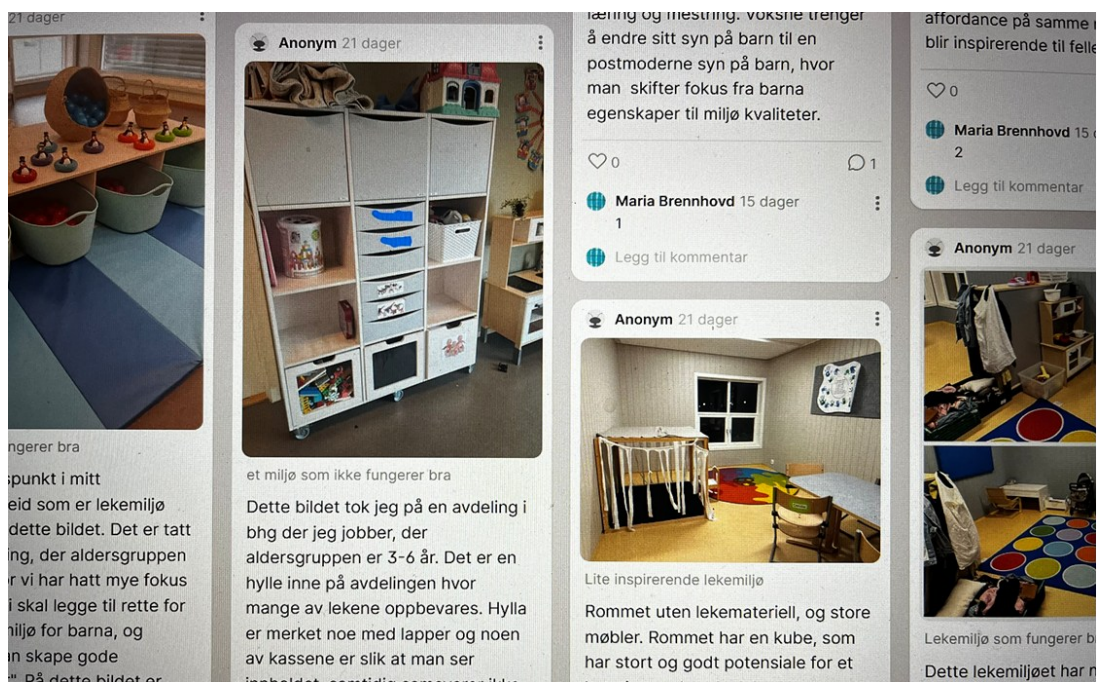
et skriftlig spørreskjema etter gjennomføring av veiledningen. Svarene analyseres ved hjelp av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Deltakerne er 21 barnehagelærere som tok videreutdanning i studiet «Læringsmiljø og pedagogisk ledelse i barnehagen», ved en barnehagelærerutdanningsinstitusjon i Norge. I studiet fikk de undervisning om blant annet ledelse, kompetanseutvikling, betydning av barnehagens fysiske miljø, og om veiledning. Deltakerne er altså strategisk utvalgt (Larsen, 2017), ettersom de allerede har kunnskap om temaer som er aktuelle for dette forskningsprosjektet samt erfaringer med ulike veiledningsmetoder. Det er stor variasjon i gruppen når det gjelder erfaringer med veiledning. Halvparten av deltakerne har mer enn ti års erfaring fra yrket. Gruppen består av flest kvinner, noen få menn. Deltakerne refereres til som nummer 1-21, og rollen de hadde i veiledningsøvelsen angis i parentes.

Forskningsprosess

Selve forskningsprosessen inndeles i tre deler; forberedelse, gjennomføring og metarefleksjon.

Del 1, Forberedelser: Tre måneder før øvelsen fikk studentene informasjon om forskningsprosjektet. De ble bedt om å ta to bilder av barnehagens fysiske miljø i egen barnehage; ett bilde som viser et miljø/rom/område som fungerer godt, og ett som ikke fungerer så godt. Til hvert bilde skulle de skrive en kort tekst/begrunnelse. Bildene med tekst ble lastet opp i en felles digital tavle (Padlet¹).



Illustrasjon 1. Utsnitt av Padlet der studentene lastet opp sine bilder.

¹ Padlet er en digital oppslagstavle for visuelt samarbeid, kreativt arbeid og utdanningsformål (www.Padlet.com).

Barnas prosjektrum hvor det jobbes mer systematisk med udefinerbare materialer. Barna elsker rommet og de utforsker masse med ulike elementer og fantasien får virkelig utløp her inne.



Dette er en krok som ikke brukes mye. Vi har byttet ut plastikk med porselen i håp om at det skal bidra til spenning og nysgjerrighet. Kanskje det kommer etter hvert?



Illustrasjon 2. Eksempel på bilder studentene delte; et miljø som fungerte godt og et som ikke fungerte så godt.

Del 2, Gjennomføring: Studentene fikk introduksjon til handlings- og refleksjonsmodellen (Lauvås & Handal, 2017) og til struktur for veiledningen, inndelt i syv faser, inspirert av kollegaveiledning i stor gruppe (Lauvås et al., 2016, s. 47-52). Øvelsen innebar å velge en gruppeleder, en veisøker og øvrige deltakere som veiledere. Videre i teksten omtales «veileder» som betegnelse for rollen som deltaker i øvelsen. «Problemet» var definert på forhånd; nemlig det rommet som ikke fungerte så godt. Studentene fikk utdelt et skriv med oversikt over øvelsen og ble fordelt i grupper på 5-6 personer.

Del 3, metarefleksjon: Etter gjennomføringen svarte studentene på spørsmål individuelt i et strukturert, skriftlig intervju i spørreskjema (Postholm, 2007, s. 7). De ble blant annet spurt om fordeler og ulemper ved bruk av foto som veiledningsgrunnlag i gruppeveiledning, og hva som var det viktigste de satt igjen med etter øvelsen.

Forskerrolle og etiske vurderinger

Studentene ble informert skriftlig og muntlig om frivillig deltakelse, og om at det ikke ville hentes inn personidentifiserende opplysninger. Det ble presisert at forskningen ikke hadde sammenheng med vurdering i studiet. Alle 21 studenter som var til stede, valgte å delta.

Jeg har også rollen som en av lærerne i videreutdanningen studentene tar, og har dermed en dobbeltrolle og maktposisjon overfor studentene. Makten er størst når den ikke snakkes om, hevder Ulvestad (2012). Gjennomsiktighet i maktforhold er derfor viktig. Å løfte frem dobbeltrollen og diskutere den med studentene antas å ha bidratt til et jevnere maktforhold, og til å redusere indirekte press om å delta (NESH, 2021). Det kan likevel være at min dobbeltrolle påvirket studentens svar i mer positiv retning enn ellers. Forskningsprosessen beskrives detaljert i påfølgende kapittel, ettersom åpenhet i forskningsprosessen kan bidra til etterprøvbarhet (NESH, 2021). Sitater fra studentenes skriftlige svar inngår i presentasjon av funn, for å tilstrebe åpenhet og nærhet til datamaterialet (Larsen, 2017).

Økende oppmerksomhet på barns personvern når det tas bilder i barnehagen (Becher & Brennhovd, 2010), har ført til at kamera oftere rettes mot hva barn er opptatt av, enn mot barna selv. Dette kan betegnes som en sunnere visuell kultur i barnehagene (Pettersvold, 2019) og ivaretagelse av personvern. I denne studien rettes kamera mot barnehagens fysiske miljø for å synliggjøre hvordan personalet kan utvikle miljøet for å møte barns behov på bedre måter, og det er ingen personer på bildene.

Analyseprosess

Det empiriske grunnlaget består av 21 skriftlige spørreskjema som til sammen utgjør 16 sider tekst. Studentenes fotografier brukes kun som illustrasjoner. I denne studien anvendes tematisk analyse i seks faser (Braun & Clarke, 2006).

I første fase ble datamaterialet lest flere ganger, og mulige tema notert. Et førsteinntrykk var at studentene opplevde øvelsen som meningsfull. Dette bygger særlig på gjentakende ord som *inspirasjon* og *refleksjon*, samt at mange ønsket å prøve øvelsen på egen arbeidsplass. I andre fase ble nøkkelord som særlig utmerket seg, identifisert. Ord som ble fremtredende var refleksjon, struktur, konkret, inspirert/inspirasjon, nye ideer, ser det samme, alle må delta, ulike perspektiver, helhet og sammenheng, likeverdig og overføringsverdi. Nøkkelordene ble deretter sortert i meningsfulle grupper.

Etter flere runder med gruppering i tankekart ble temaene fordelt i tre hovedkategorier (fase tre). I fase fire ble temaene kritisk gjennomgått for å vurdere om de gir et dekkende bilde ut fra helhetsinntrykket av dataene. I fase fem ble temaene definert og navngitt; «Konkret med bilder og struktur», «Refleksjon på mange plan» og «Inspirasjon til eget arbeid». Fase seks omhandler å skrive frem analysen i presentasjon av funn (påfølgende kapittel).

Presentasjon av funn med drøfting

De tre temaene skrives frem med sitater fra datamaterialet, fordi de fanger noe av essensen i hvert tema (Braun & Clarke, 2006). Funnen presenteres hver for seg, med påfølgende drøfting.

Konkret med fotografier

Dette tema omhandler deltakernes opplevelser av bruk av fotografi i gruppeveiledning. I mange av svarene brukes ordet *konkret* når det stilles spørsmål ved hvordan de opplevde å bruke fotografi som utgangspunkt. Flere fremhever hvordan dette sparer tid, da en ikke trenger å bruke mye tid på å forklare. En annen skriver:

Det blir veldig konkret med bruk av bilder. Fordelen er å kunne få et annet blikk på rommet. Man får i større grad et utenforblikk enn når en står midt i det (...) Ofte kan det bli litt svevende og for åpent, og da kan det være utfordrende å få til refleksjon og dra den videre. Opplevdes også som at alle var likeverdige og fikk bidra like mye. (Deltaker 12, veileder).

Studenten sitter med tidligere erfaringer om at veiledning kan bli svevende og for åpent. Det at alle er likeverdige og må bidra, fremheves som viktig. En annen utdyper:

De forskjellige deltakerne i øvelsen kan på en veldig konkret måte snakke om veiledningsgrunnlaget, man kan legge merke til forskjellige detaljer. Det kan også være forskjellige oppfatninger av hva som ser ut til å fungere, ut ifra den enkeltes erfaringer og kunnskap, noe som kan føre til mer refleksjon. Veisøker kan føle seg mer sårbar, ved at alle detaljer blir mer åpenbare. (Deltaker 7, veileder).

Også her fremheves betydningen av at det er konkret, men samtidig skriver deltakeren at det kan medføre en sårbarhet. Dette bemerkes av flere, at det ligger mye personlig i valg av bilder. Deltaker 13 (gruppeleder) skriver: «På en avdeling kan det bli veldig nært/personlig å bruke bilder. Fordi det er en selv som har tatt et valg, og for eksempel satt stolen der den står».

Materialet viser at bruk av foto som veiledningsgrunnlag oppleves av deltakeren som konkret. Ordet konkret beskrives i leksikon som det motsatte av abstrakt, noe virkelig eller håndgripelig som erkjennes gjennom sansene (Zawadzka Persvold, 2025). Der teorier og tenkning blir abstrakt, er det vi kan ta på noe konkret. Deltakerne beskriver fotografier som lett å kople seg på og som en hjelp til å holde seg til temaet. Det visuelle skaper mange spørsmål som igjen bidrar som et «tenkeverktøy» (Clark, 2010). Å se kommer før ordene (Clark, 2010) og det visuelle skaper umiddelbare, raske synsinntrykk (Fjørtoft, 2019). Dette kan bidra til at det er håndgripelig for deltakerne å forstå veiledningsgrunnlaget; praksis synliggjøres og blir dermed tilgjengelig for kollektiv refleksjon, slik Säljö (2016) beskriver. For enkelte kan det å ta bilder være en enklere måte å legge frem en utfordring på. Dessuten appellerer bilder både til intellekt og følelser

(Sæverot & Ulvik, 2018), noe som kan gi rom for flere refleksjoner enn hvis man kun bruker psykologiske redskaper som grunnlag for refleksjon.

Det visuelle skaper umiddelbare reaksjoner hos oss mennesker, noe som kan medføre at vi reagerer intuitivt og umiddelbart på bilder (Fjørtoft, 2019). Det at disse prosessene skjer raskt, og er konkret kan være en ressurs i veiledning, rett og slett ved at man sparer tid på å forklare mye. Dette er relevant i lys av Häikiö (2023) som beskriver at mangel på tid kan komme i veien for gode veiledningsprosesser. Dessuten kan veiledning oppleves som svevende, slik en av deltakerne beskriver, mens denne veiledningen der fotografi benyttes som veiledningsgrunnlag beskrives som konkret, noe som samsvarer med Hahl (2021).

Veiledning må kunne gi rom for de langsomme refleksjonene (Ulla & Larsen, 2021), men også for de refleksjonene som fører til endringer i praksis, i handlinger og i tenkning. Pedagogisk dokumentasjonstradisjonen løfter frem betydningen av felles refleksjon over dokumentasjoner, men sier mindre om hvordan samtaler bør ledes. Rinaldi (2021) beskriver samtaler om dokumentasjoner som «livlig kommunikasjon», men mange kan streve med å føre samtaler videre til refleksjon for å utvikle virksomheten (Alnervik, 2007). Funnene tyder på at gruppeveiledning med fotografi som veiledningsgrunnlag kan være egnet for å konkretisere tankene og skape transcenderende refleksjoner (Søndenå, 2004).

Flere beskriver at det å dele bilder fra egen barnehage kan oppleves som personlig. Det at det blir så konkret kan føre til en sårbarhet. Bildene av det fysiske miljøet viser ingen mennesker, men de fysiske miljøene er utviklet av personalet, antakelig i samspill med den barnegruppen og den pedagogikken de jobber etter (Evenstad & Brennhovd, 2023). Materialet viser at bilder av det fysiske miljøet kan virke sårbart å dele, kanskje fordi den sier mye om pedagogisk tenkning, og syn på barn, og hvilke muligheter barn blir gitt i miljøet. Dette samsvarer med beskrivelser av sårbarheten som ligger i å dele bilder fra sin praksis (Alnervik, 2007; Lenz Taguchi, 2000). Sårbarhet kan også ligge i det å dele egen tenkning med andre (Søndenå, 2004). Metoden kan dermed innebære en dobbel sårbarhet, men også et større potensiale for endring og kraftfulle refleksjoner, forutsatt at deltakerne tåler å leve i uroen som kan oppstå. Å kunne leve i denne uroen er en del av premisset ved vår profesjon, og dermed et mulighetsområde for å utvikle etisk og pedagogisk dømmekraft (Eriksen, 2024).

Dette funnet understreker betydningen av kvalifiserte veiledere (Skagen, 2013; Løw, 2021), som kan ivareta veisøkerens rolle, og skape et mulighetsrom mellom sårbarhet, profesjonell uro og kraftfull refleksjon. En kvalifisert veileder er lærerutdannet med formell veilederkompetanse, nødvendig faglig kompetanse og minst tre års erfaring som veileder (Utdanningsdirektoratet, 2023). En kartlegging av veiledningstilbudet til nyutdannet lærere viste at veiledere som har gjennomført veilederutdanning har en rolleforståelse som er mer i tråd med forskningens anbefalinger, og dette kan ses som at veilederutdanningen utgjør en positiv forskjell (Rambøll, 2015). En kvalifisert veileder har kunnskaper om etikk og maktrelasjoner, hvordan skape balanse mellom å utfordre og å støtte veisøker, noe som materialet viser at har betydning. Funnet viser at veileders kompetanse ser ut til å påvirke utbyttet deltakeren får, og hvilke refleksjoner som kommer frem.

Refleksjoner på mange plan

Mange av deltakerne beskriver at fotografi i seg selv skaper refleksjon. «Det gir et godt grunnlag for kritisk refleksjon som kan føre til faglige refleksjoner. Jeg tror bilde er et godt utgangspunkt for endringsarbeid fordi det blir så tydelig hvor vi er nå. Og det kan gjøre endring enklere», (deltaker 5, veisøker). Her trekkes frem hvordan øvelsen oppleves å bidra til ulike former for refleksjon. En annen beskriver:

Jeg sitter igjen med at jeg må jobbe mer målrettet med å få med hele personalgruppa på å se verdien av å jobbe med det fysiske læringsmiljøet for at det skal gi ønsket virkning ned til barna. Jeg fikk en god del nye refleksjoner, men det viktigste er at bildedokumentasjon av det fysiske læringsmiljøet ble veldig konkret og synliggjorde de utfordringene og mulighetene som ligger i rommet (deltaker 1, veisøker).

Visualiseringen bidrar til refleksjoner over utfordringer og muligheter når det gjelder å utvikle det fysiske miljøet i barnehagen. Samtidig viser materialet noen negative aspekter ved at bilder er konkrete. Et eksempel på dette vises i følgende sitat:

Ved å ta utgangspunkt i et bilde opplever fort veilederne at de vet fasiten på rommet og hva som er utfordringen. I gruppen min var det tendenser til at veisøkers perspektiv ble glemt litt bort, og at veilederne definerte fasiten på hvordan rommet ville fungere godt og hva som var gode rammer og regler for rommet. Ettersom det bare er veisøker selv som kjenner barnas og barnehagens forutsetninger legger dette begrensninger på hvor nyttig veiledningen egentlig ble. (Deltaker 2, veileder).

Fotografi gir umiddelbare inntrykk. Materialet viser at det umiddelbare kan stå i veien for åpne spørsmål som kunne bidratt til kraftfulle refleksjoner. På spørsmål om hva de sitter igjen med etter øvelsen beskriver studentene blant annet at de ser sammenhenger mellom ulike tema i sitt yrke. Eksempler på dette vises i de tre følgende sitatene:

Det ga meg som veisøker en sterkere «tilstedeværelse» i utfordringen jeg står i knyttet til dette området på avdelingen. Det skapte derfor en nærhet til de følelsene og dilemmaene som er knyttet til problemstillingen. Noe som for meg ble veldig sterkt, og nyttig fordi det rørte ved mitt syn på barn og mitt pedagogiske grunnsyn. (Deltaker 1, veisøker).

Gode refleksjoner rundt lekemiljø og hvordan jeg selv kan endre lekemiljøet. At mye handler om å jobbe med felles forståelse av mål og innhold. Mye av jobbing rundt barnehagens fysiske miljø handler om ledelse og kompetanse. (Deltaker 4, gruppeleder).

Gjennom veisøker så skjønte man at selv om utfordringen hennes var det fysiske miljøet, så lå egentlig utfordringen mer i rammer og rutiner, organisatoriske forhold og personalgruppens motivasjon enn selve fysiske miljøet. Man måtte begynne i en annen ende enn der hun opprinnelig trodde. (Deltaker 14, veileder).

Sitatene viser at studentene ser sammenhenger mellom ulike deler av barnehagelærerprofesjonen. Refleksjonene beveger seg mellom det konkrete og romlige til det mer abstrakte, slik som grunnleggende pedagogiske spørsmål. Å tenke abstrakt kan bidra til en nødvendig distanse fra hverdagen (Søndenå, 2004). Uavhengig av rolle beskriver deltakerne at øvelsene bidro til refleksjoner over hvordan alt henger sammen; syn på barn, ledelse, det fysiske miljøet, forståelse for mål og innhold nevnes som noen eksempler som ses i sammenheng i refleksjoner etter øvelsene. Dette samsvarer med Hahl (2021) som fant at bruk av fotografi bidro til at studentene fikk et mer holistisk syn på egen profesjonsutøvelse, samt at det abstrakte eller tvetydige kan gi rom for kraftfulle refleksjoner.

Dette tema viser at bruk av fotografi som veiledningsgrunnlag appellerer både til intellektet og følelsene (Sæverot & Ulvik, 2018). Fotografier fungerer som instrumentelle redskap for refleksjon, ved at bildet i seg selv kommuniserer om et miljø som fungerer bra / ikke så bra. Samtidig brukes språket aktivt som et psykologisk redskap, og sammen bidrar de til å skape nødvendig distanse til den verden vi hele tiden er en del av (Säljö, 2016). I barnehagen beskrives dette som et krevende landskap å være i, et spenningsfelt for barnehagelærere (Børhaug & Bøe, 2022), og vår profesjon krever at vi stadig gjør skjønnsmessige vurderinger, og gir rom for den profesjonelle uroen (Søndenå, 2004). Lauvås og Handal (2017) beskriver betydningen av å gjøre det ukjente kjent, og det kjente ukjent for å åpne opp for nye forståelser. At man stiller seg fremmed til noe som skjer i hverdagens praksis, kan åpne opp for kritisk refleksjon (Lauvås et al., 2016).

Vekslingen mellom individuell og kollektiv refleksjon over fotografier som deltakerne gjennomgikk, kan bidra til prosesser mellom ytre og indre dialog, som også kan bidra til refleksjon (Østrem, 2021), til kollektive, livlige samtaler (Rinaldi, 2021) og til kraftfull refleksjon der ulike synspunkter og tankesett får bryne seg mot hverandre (Søndenå, 2004).

Med utgangspunkt Lauvås og Handal (2017), kan vi se at fotografiene bidrar til at deltakerne reflekterer både på et praksisnivå, på et erfaringsnivå, over verdier og etiske spørsmål. Refleksjonene kan dermed bidra til å utvikle deltakernes praksisteori. Det er likevel viktig å merke seg noen fallgruver som ligger i å bruke bilder som grunnlag for refleksjon. En fare som viser seg, er at det visuelle kan føre til at man hopper til konklusjoner. Mange bemerker at man fort kan tro at bildene viser oss en fasit. Dette kan

ses i lys av kunnskap om billedanalyse og -tolkning. Som Fjørtoft (2019) påpeker er det ikke enkelt å skille mellom denotasjon og konnotasjon i arbeid med bilder. Barnehagelærer har gjennom utdanningen kunnskap om ulike former for observasjon. Alle observasjoner er preget av vår persepsjon, og at vi skal etterstrebe og skille mellom beskrivelser og tolkninger (Askland, 2020). Funnene viser at denne kunnskapen med fordel kan løftes tydeligere frem når det gjelder fotografering som en form for observasjon. Forståelse for at bilder ikke er sannheter (Fjørtoft, 2019; Dahlberg et al., 2013), kan bidra til at bilder i større grad fungerer som medierende redskap for refleksjon. Det handler om å lete etter mening sammen, ikke å finne en fasit på hva som fungerer bra eller dårlig (Clark, 2010). Som en av deltakerne sier; det er barna som vet hvilke begrensinger og muligheter som finnes i rommet, ikke deltakerne i øvelsen. Dermed har det ingen betydning hva de andre deltakerne måtte mene om bildene, men målet er å skape refleksjon over hvordan rommene fungerer i samsvar med pedagogiske intensjoner.

Gjennom øvelsen utfordres veisøker til å sette ord på både begrunnelsen for bildevalget, hva som fungerer i det ene miljøet, og hva som ikke fungerer så godt i det andre. Dermed tas både instrumentelle og psykologiske redskaper i bruk, noe som kan bidra til å skape avstand til praksis, og dermed mulighet for kunnskapsdanning (Säljö, 2016), til å sette ord på den tause kunnskapen og til å utvikle den enkeltes praktiske yrkesteorier (Handal & Lauvås, 2017). Men ifølge Søndena (2004) er det ikke nok å dele det vi kan fra før; for å få til kraftfull refleksjon må man også overskride det tidligere tenkte. Å legge merke til refleksjoner gjennom hele visualiseringsprosessen (Dahlberg et al., 2013) vil være viktig å løfte frem.

Inspirasjon til videre arbeid

Ordene inspirasjon, inspirert og nye ideer dukker opp i svært mange av studentenes svar. Inspirasjonen får de fra fotografiene, slik som dette sitatet viser: «Synes det var spennende å se andre lekemiljøer; lekemiljøer med udefinerte materialer og tekstiler» (deltaker 9, veileder). Det viser seg at det visuelle skaper ideer og inspirasjon i seg selv. Men inspirasjon knyttes også til det å lytte til andres spørsmål og refleksjoner. «Jeg ble inspirert av denne økten. Det gir mye inspirasjon å høre hvordan de andre deltagerne tenker» (deltaker 5, veisøker). Spørsmål og svar skaper inspirasjon, og mange beskriver hvordan dette gir overføringsverdi til eget arbeid med det fysiske miljøet. «Det var gjenkjennbare problemstillinger som gjør at refleksjoner og råd er relevante også for meg og mitt arbeidssted», skrev deltaker 16 (gruppeleder). En annen utdyper:

Jeg reflekterte litt rundt rådene veisøker fikk, og hvordan andre avdelinger i min barnehage har løst lignende utfordringer. Refleksjonen vil nok fortsette etter denne dagen, og jeg vil la meg inspirere til å tenke nytt rundt bruken av arealet på min egen avdeling (deltaker 7, veileder).

På spørsmål om hva de sitter igjen med, skriver flere at øvelsen har gitt inspirasjon til å utvikle det fysiske miljøet, og at de nå ser at dette i stor grad henger sammen med blant annet ledelse og pedagogisk grunnsyn. De sitter også igjen med et ønske om mer veiledning på egen arbeidsplass. Eksempelvis skriver deltaker 8 (veileder): «Jeg sitter igjen med hvor viktig veiledning generelt er!», (deltaker 8, veileder). Følgende sitat beskriver mer utfyllende:

Jeg vil ta med meg denne metoden tilbake i barnehagen, tenker at det kan skape mye refleksjon og tanker hos de ansatte når man ser lekemiljøet i et bilde og man får tid til å reflektere over det. I hverdagen tenker man kanskje ikke så mye over hvordan miljøet påvirker leken, men når man får en oppgave å tenke og reflektere rundt bildet vekker det nye tanker og refleksjoner (deltaker 6, veileder).

Et funn er altså at øvelsen skapte i stor grad inspirasjon til eget arbeid, det ga overføringsverdi (Lauvås & Handal, 2017) og mange er inspirert til å ha mer veiledning på egen arbeidsplass.

Funnene tyder på at øvelsen hjalp deltakerne med å se sammenhenger mellom ulike deler av sitt yrke og praksis. Dette kan tolkes som at veiledningen bidrar til profesjonalisering (Østrem, 2021), ved at deres kunnskapsgrunnlag ordsettes og ses i et helhetlig lys (Hahl, 2021). Funnene samsvarer med vår tidligere forskning; når man jobber med det fysiske miljøet kan det være igangsetter for å diskutere andre sentrale pedagogiske spørsmål, som må ses i sammenheng (Evenstad & Brennhovd, 2023), som igjen kan utvikle barnehagen som lærende.

Avsluttende drøfting

Funnene viser at fotografier kan fungere som kraftfulle verktøy for refleksjon i veiledning ved å konkretisere det som ellers kan fremstå som abstrakt og vanskelig å gripe tak i. Bildene fungerer som medierende redskaper for refleksjon som både aktiverer sansene og gir et felles utgangspunkt for nye perspektiver. Deltakerne beskriver refleksjoner på flere nivåer, fra det praktiske og romlige, til det etiske og verdibaserte. Fotografiene fremstår som innganger til å se sammenhenger i arbeidet, til å utvikle den enkeltes og gruppas praktiske yrkesteori (Lauvås & Handal, 2017).

Samtidig er fotografier aldri nøytrale, men bærere av pedagogiske intensjoner og verdier. Det visuelle er både konkret, personlig og sårbart. Bilder kan oppfattes som virkeligheten snarere enn avbildninger (Fjørtoft, 2019). Å forstå bilder som et medierende redskap for refleksjon (Säljö, 2016), som en hjelp for å fokusere, men ikke som en sann virkelighet vil være viktig når man jobber med fotografi som grunnlag for refleksjon. Materialet indikerer behov for mer kunnskap om bildeanalyse, visualiseringsprosesser, samt en forståelse for fotografiets begrensninger.

Et bilde kan si mer enn tusen ord, er et velkjent uttrykk, og denne studien viser at bildene synliggjør mer enn deltakerne forventet. Dette kan gi ubehag, men ubehaget kan være nødvendig for å skape kraftfulle refleksjoner. Sårbarheten kan bli en inngang til ny læring og til nytt blikk på egen praksis. Når bilder deles som et instrumentelt verktøy i en veiledningssamtale der språket og dialogen er viktig, kan det bidra til kollektive læringsprosesser. Spørsmål og svar fra gruppen bidrar til mange perspektiver, og det er nettopp der ulike tolkninger brynes mot hverandre at potensialet for læring ligger. Fotografiene blir dermed ikke bare en støtte for å se, men også for å forstå.

Materialet viser at fotografier kan bidra til både fremdrift og fordypning i veiledning. Umiddelbare inntrykk og tolkninger hjelper deltakerne med å holde fokus, noe som er viktig når tid er en begrenset ressurs. Tid er ikke noe barnehagefolk har for mye av, lærere og barnehagelærere opplever høy grad av stress i yrket (Buvik et al., 2023). Dermed kan det å bruke tiden riktig ses som en etisk verdi. Bruk av bilder i veiledning gjør at deltakeren raskere kan sette seg inn i problemstillingen, og det bidrar til refleksjoner og inspirasjon på mange plan. Samtidig legger bildene til rette for kraftfulle, transcenderende refleksjoner, ved at de åpner rom for mange spørsmål og nye refleksjoner. Kanskje kan vi si at samtalene både må være livlige og skravlete, i tråd med både Rinaldi (2021) og Søndena (2004). Funnen viser også at det har betydning med en viss ramme og regler for samtalen og rollefordeling, som veiledningstradisjonen er rik på.

Studien viser at øvelsen hjelper deltakerne å se sammenhenger mellom ulike deler innenfor barnehagelærerprofesjonen. En kan si at metoden har potensialet i seg til å skape refleksjon på mange områder, samt bidra til at deltakeren ser sammenheng og helhet i sine refleksjoner (Hahl, 2021). Et bilde, som kun viser et lite utsnitt av virkeligheten har potensiale i seg til å skape refleksjoner om store sammenhenger og forståelser i barnehagelærerens arbeidsområder; noe som kan bidra til kollektive læringsprosesser, profesjonalisering og å utvikle deltakernes praktiske yrkesteori (Lauvås & Handal, 2017). Øvelsen gir også inspirasjon til å drive mer med veiledning på egen arbeidsplass. I videre studier ville det vært interessant å undersøke flere kreative verktøy som grunnlag for refleksjon i veiledning, og hva de kan bidra til som det skriftlige og muntlige ikke favner. I et samfunn der fotografi er allestedsnærværende, aktualiseres økt bevissthet om potensiale og fallgruver ved bruk av slike verktøy i profesjonell sammenheng, også som del av barnehagelærerens kunnskapsgrunnlag.

Litteratur

- Alnervik, K. (2007). Att utveckla pedagogisk dokumentation med hjälp av handledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (red.): *Handledning i pedagogiskt arbete* (pp. 269 -290). Studentlitteratur.
- Askland, L. (2020). *Kontakt med barn - innføring i barnehagelærerens arbeid på grunnlag av observasjon*. Gyldendal.

- Becher, A. & Brennhovd, M. (2010). Pedagogisk dokumentasjon - en arbeidsmåte for vurdering, utvikling og forandring i barnehagen. Kvello, Øyvind (Red.). *Barnas Barnehage 1 - Målsettinger, føringer og rammer for barnehagen*. s. 258-275. Gyldendal Akademisk.
- Birkeland, J., Fimreite, H, Sønsthagen, A. G. (2022). *Den kompetente barnehagen. Tre tilnærmingar til leing og kunnskapsutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Birkeland, Å & Carson, N. (2022). *Veiledning for barnehagelærere* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology* 3(2):77-101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a>
- Buvik, M. P., Thun, S., & Ose, S.O. (2023). *Relasjonelle og emosjonelle krav og belastninger i arbeidet. En studie av omfang, håndtering og konsekvenser av relasjonelle og emosjonelle krav i arbeidet blant fem yrkesgrupper* (Rapportnummer: 2023:01366). SINTEF.
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Carlsen, K. (2021). *Reggio Emilia - atelierkultur og utforskende pedagogikk*. Fagbokforlaget.
- Clark, A. (2010). *Transforming children's spaces. Children's and adult's participation in designing learning environments*. Routledge.
- Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (2013). *Beyond quality in Early Childhood Education and Care* (3. Utg.). Routledge.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora [NESH]. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. 5. utgave, 2021, redigert 2023. <https://www.forskningsetikk.no>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S., & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eriksen, M. (2024). Barnehagelæreren som pedagog – i møte med forventninger. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 1–18. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.569>
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2020). «Vi må finn på ka vi ska gjør!» Hvilke transformative muligheter og invitasjoner til symbolsk lek finner barna i barnehagens innemiljø? I E. B. Sandseter & R. Storli (Red.). *Barnehagens fysiske inne- og utemiljø. Inspirasjon til lek.* s. 47-63. Universitetsforlaget.
- Evenstad, R. & Brennhovd, M. (2023). Much More Than Refurnishing! How Leadership Matters When Transforming Physical Environments for Play. 24 s. *Nordisk Barnehageforskning. Vol. 20*. <https://doi.org/10.23865/nbf.v20.317>
- Fimreite, H., & Fossøy, I. (2018). Kunnskap i endring. Kollegaveiledning som innfallsvinkel til utvikling av lærande barnehagar. *Nordic Studies in Education*, 38(1). (S. 52–66). <https://www.scup.com/doi/full/10.18261/issn.1891-5949-2018-01-05>
- Fjørtoft, M. (2019). *Fotografiet som medium. En introduksjon til bildeforståelse*. Wiktor Media.
- Hahl, K. (2021). Student teachers' experiences of using photos in teacher reflection. *Reflective practice* 22(1), 115-127. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1854212>
- Häikiö, T. (2023). Förskollärares reflekterade praktik – en undersökning om pedagogisk handledning och pedagogisk dokumentation. *Nordisk barnehageforskning*, 19(4), 103–124. <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.263>
- Kunnskapsdepartementet (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/60cb8cea7014464a9cbd22bbb2e3664e/no/pdfs/kompetansestrategi-barnehage.pdf>
- Larsen, A.K. (2017). *En enklere metode. Veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Fagbokforlaget.
- Lauvås, P. & Handal, G. (2017). *Veiledning og praktisk yrkest teori*. Cappelen Damm akademisk.

- Lauvås, P., Lycke, K.H. & Handal, G. (2016). *Kollegaveiledning med kritiske venner*. Cappelen Damm Akademisk.
- Lenz Taguchi, H. (2000). *Emancipation och motstånd. Dokumentation och kooperativa läroprosesser i förskolan*. Doktorgradsavhandling. Lärarhøgskoleen i Stockholm. HLS Förlag.
- Løw, O. (2021). *Pædagogisk vejledning* (3. utg.). Akademisk forlag.
- Pettersvold, M. (2019). Barns fotografier – invitasjoner til barns verden. *Barnehagefolk* 3, 2019.
- Postholm, M.B. (2007). Læreren som forsker eller lærer. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 91(3). 19.06.2007. S. 232–244. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2007-03-05>
- Rambøll. (2015). *Evaluering av veiledningsordningen for nyutdannede pedagoger i barnehage og skole*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/ny-delrapport-evaluering-av-veiledningsordningen-for-nyutdannede-pedagoger-i-barnehage-og-skole-vedlegg-inkl.pdf>
- Rinaldi, C. (2021). *In Dialogue with Reggio Emilia: Listening, Researching and Learning* (2. Utg.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780367854539>
- Sæverot, A.M. & Ulvik, M. (2018). Hvordan kan bilder brukes i undervisning? *Journal for Research in Arts and Sports Education*, Vol. 2(4), 2018, pp. 34–49. <https://doi.org/10.23865/jased.v2.1231>
- Senge, M. P. (1991). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Hjemmets forlag.
- Skagen, K. (2013). *I veiledningens landskap*. Cappelen Damm Akademisk.
- Säljö, R. (2016). *Læring. En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk. Oversatt av Ingvill Christina Goveia.
- Ulla, B. & Larsen, A.S. (2021). Misforståelser og trøbbel – en utvidet oppmerksomhet mot veiledningsfaglige grunnproblematikker. I A. S. Larsen, G. S. Luthen & B. Ulla (red.). *Tillit, tenkning og trøbbel i profesjonsveiledning*. S. 299–318. Gyldendal.
- Ulvestad, A.K. (2012). Makt i og rundt veiledningsrommet. I F.U. Kärki & A.K. Ulvestad (red.): *Flerstemt veiledning*. Gyldendal Akademisk.
- Utdanningsforbundet (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: https://www.utdanningsforbundet.no/globalassets/larerhverdagen/profesjonsetikk/larerprof_etiske_plattform_a4.pdf
- Zawadzka Persvold, A. (2025). *Konkret i Store norske leksikon på snl.no*. Hentet 23. april 2025 fra <https://snl.no/konkret>
- Østrem, S. (2021). *Veiledning som redskap i profesjonell utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.