

Marianne Pehrson

Å oppdage seg selv

En kvalitativ studie av hvordan refleksjon man har
over seg selv i veiledning i barnehagen kan
bidra til subjektskaping hos veisøker

Trondheim våren 2013

Masteroppgave i førskolepedagogikk

Veiledere:
Kari Hoås Moen og Sissel Mørreaunet

NTNU og DMMH

Forord

«Å ta en master» har i flere år vært både en plan og en drøm, og nå står jeg omsider ved veis ende. Dette siste halvåret har vært fylt med like deler refleksjon, frustrasjon og nye oppdagelser. Månedene med skriving har vært som en parentes i det virkelige livet, og jeg har prøvd å huske å nyte det egoistiske i å være «bare» student. Etter mange år som yrkesaktiv har det vært en ny opplevelse! Jeg har virkelig fått kjenne på hvordan det er å stå i det åpne uten å ha full oversikt over hvor skuta seiler.

Jeg har til tider hatt følelsen av å gå meg vill i mitt eget hode og mine egne tanker, og jeg ville ikke kommet i havn uten gode medspillere. Først og fremst takk til informantene mine, Arne og Eva. Uten deres vilje til å slippe meg inn i sitt veiledningsrom, hadde dette aldri blitt noe av. Så vil jeg takke Kari Hoås Moen og Sissel Mørreaunet ved DMMH for støtte og utfordring. Jeg har som regel gått ut fra veiledning med lavere skuldre enn da jeg kom inn. Takk til Bitte for å ha brukt norsklærerbrillene på rettskrivinga, og til Line for gjennomlesing og uvurderlige kommentarer. Hyggelige, dyktige, og reflekterte medmasterstudenter skal og ha mange slags takk for et givende år. Det er utrolig hvor mye klokt man kan komme fram til i fellesskap. Her er det på sin plass å sende en særlig tanke til Maria – et helt lite kinderegg i seg selv: venn, refleksjonspartner og medstudent.

Sist, men på ingen måte minst, takk til deg Mathilde for både frokostkafé, jevnlige pep-talks og gode refleksjoner. Takk for at du har gitt meg tro på meg selv, samtidig som du har skjult din himling med øynene når jeg i mine mørkeste stunder har tenkt at dette får jeg aldri til. I tillegg har du vært en fin påminner om at livet har mer å by på enn masterstudier. Det hjelper å ha en datter som deg!

Trondheim, mai 2013

Marianne Pehrson

Sammendrag

Tema for denne oppgaven er refleksjon i veiledning i barnehagen, og studiens problemstilling er som følger: *Hva kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen gjennom veiledning med tilbakevisning, og hvordan kan veiledning med tilbakevisning bidra til veisøkers subjektsskaping?*

Teori som anvendes er blant annet Schibbyes teori om dialektisk relasjonsforståelse og Arendts teoretiske begrep oikos og polis. Ved hjelp av teorien drøftes veisøkers subjektsskaping gjennom refleksjon over seg selv som voksen i barnehagen. Observasjoner av veiledning i barnehagen er analysert med tanke på refleksjon man har over seg selv. Her skilles det mellom transcendent refleksjon, som er overskridende og åpner opp for nye forståelser, og immanent refleksjon, som bekrefter tidligere antagelser og oppfatninger. Den overskridende refleksjonens polis trekkes fram som et demokratisk, likeverdig møtested hvor nye forståelser kan fødes. Dette beskrives som en motsetning til den immanente refleksjonens oikos som begrenser seg til å bekrefte tidligere forståelser.

Det er valgt en kvalitativ forskningsmetode med en hermeneutisk tilnærming. Metoden for studien har vært å observere personalveiledning i barnehagen hos ett informantpar. Dette ble gjort ved hjelp av film og tilbakevisninger av utvalgte filmklipp. Til slutt ble det foretatt et intervju av informantene med fokus på hvordan de hadde opplevd å være med på denne studien.

Pauser og stillhet i veiledningen har trådd fram som kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv, og funn fra observasjonene kan tolkes som at både veisøker og veileder ved hjelp av tilbakevisningene kan få hjelp til å utvide sin bevissthet på hvordan pausene kan påvirke deres refleksjon. Tilbakevending som ikke må forveksles med tilbakevisning som metode, ble et annet kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv. Her har veisøker og veileders opplevelse av å få mulighet til å vende tilbake flere ganger til samme tema blitt utforsket. Det kan se ut som at flere tilbakevendinger ga mulighet for at både veisøker og veileder utvidet sine forståelser og dermed kunne ha mulighet til å skape nye tanker og blikk på seg selv.

Når det gjelder hvordan veiledning med tilbakevisning kan bidra til veisøkers subjektsskaping, får veisøkers syn på seg selv som voksen i barnehagen stor plass i denne studien. Veisøkers

refleksjon over seg selv er analysert og delt inn i tre ulike roller: Den Ikoniske Voksne, Den Immanente Voksne og Den Gode Voksne. Ved hjelp av drøfting av disse ulike voksenrollene er det prøvd å se hvordan man gjennom transcendent refleksjon over seg selv kan skape forbindelser mellom den voksne som ikon og den voksne som subjekt. Ved å skape bevissthet på denne forbindelsen kan subjektet få mulighet til å utvikle seg videre.

«If we can't understand or make sense of ourselves then we can hardly hope to make sense of anyone else»

- David Megginson

“It's very hard to stop doing things you're used to doing. You almost have to dismantle yourself and scatter it all around and then put a blindfold on and put it back together so that you avoid old habits.”

— Tom Waits

INNHOLDSFORTEGNELSE

1 INNLEDNING	1
1.1 Problemstilling.....	2
1.2 Aktualisering av tema.....	3
1.3 Tidligere forskning	4
1.4 Oppgavens oppbygging	6
2 TEORI	7
2.1 Refleksjon og selvrefleksjon	7
2.1.1 Refleksjon man har over seg selv i lys av dialektisk relasjonsforståelse.....	9
2.1.2 Refleksjonens overskridelser	10
2.2 Veiledning i pedagogisk arbeid	12
2.2.1 Hvorfor veiledning i barnehagen?.....	13
2.2.2 Pauser og stillhet i veiledningen	14
2.2.3 Tilbakevisning av film i veiledning	15
2.3 Veisøkers refleksjon over seg selv som voksen	16
2.4 Subjektskaping.....	16
3 METODE	18
3.1 Forforståelse	19
3.2 Valg av informanter.....	20
3.2.1 Presentasjon av informantene	21
3.3 Oversikt over hvordan materialet for data ble samlet inn	22
3.4 Observasjon og tilbakevisning ved bruk av film	23
3.4.1 Tekniske avgjørelser vedrørende bruk av videoobservasjon	24
3.5 Intervju.....	25
3.6 Analyse av materialet som er samlet inn	26
3.6.1 Transkripsjoner	26
3.6.2 Koding og kategoriseringer.....	26

3.7 Etske overveielser.....	27
3.8 Studiens gyldighet	28
4 RESULTAT OG DRØFTING	30
4.1 Pauser.....	31
4.2 Tilbakevendinger	35
4.3 Voksenroller i refleksjon man har over seg selv	38
4.3.1 Refleksjon over Den Ikoniske Voksne	43
4.3.2 Refleksjon over Den Immanente Voksne	44
4.3.3 Refleksjon over Den Gode Voksne.....	46
4.3.4 Oppsummerende refleksjon over voksenrollene.....	47
AVSLUTNING	50
REFERANSELISTE	53
VEDLEGG.....	55

1 INNLEDNING

Tema for denne studien er refleksjon man har over seg selv i veiledning i barnehagen, og veiledningens betydning for subjektskaping. Bakgrunnen for dette er blant annet en episode hvor en medarbeider i barnehagen kom bort til meg med et hjertesukk etter en konfliktepisode med et barn: «No har æ sagt det te hu gang på gang at hu ska slutt, men hu høre jo ikke på mæ!!» Denne episoden satte meg på sporet av hva jeg vil ha tak i. Hvordan kan den voksne få hjelp til å se sin egen rolle i samspillet med barna? Hva er det som skjer når den voksne oppdager seg selv? Dette ledet meg videre inn på tanken på betydningen av overskridende eller transcendent refleksjon i veiledning.

Jeg gikk inn i studien med en forforståelse om at veiledning er en nyttig arbeidsform når det gjelder å oppdage seg selv og sine egne holdninger og handlinger, og det ble etter hvert tydelig for meg at det var veisøkers¹ refleksjon over seg selv som voksen jeg ønsket å fordype meg i. I min yrkeskarriere har jeg lenge vært opptatt av hvordan veiledning i barnehagen kan hjelpe veisøker til å forstå mer av seg selv, og i den forbindelse har jeg sterk tro på viktigheten av å vende tilbake til både tidligere handlinger og tenkte tanker. Jeg bruker mitt arbeidsfelt, veiledning i barnehagen, som ramme for studien, og jeg er opptatt av hvordan den refleksjon man har over seg selv i veiledningen kan gi veisøker større forståelse av sin egen rolle i samspillet med barna i barnehagen.

I min egen veiledergjerning har jeg opplevd øyeblikk hvor veisøker og veileder skaper en dialektisk overskridelse hvor ingen vet hva som skjer i neste trinn, og veisøkers refleksjon søker utover opplagte stier og tidligere selvpålagte rammer. Dette har jeg på mange måter opplevd som en veiledningens flytsone. Når jeg ser tilbake på det, undrer jeg meg over hva det egentlig var som skjedde. Hva var det som gjorde at refleksjonen fant nye veier? Hva var det som gjorde at veisøker fant nye dyp i sin egen refleksjon, satte seg selv på spill, og oppdaget seg selv? For jeg har vel så mange eksempler hvor veiledningen oppleves trygg og positiv, med konstruktive refleksjoner. Likevel mangler dette siste giret; der hvor veisøker går utover seg selv og gjør nye oppdagelser; der hvor man ikke helt ser enden på tankerekka, bare skimter noen uklare konturer i det fjerne – hvor bærer dette hen?

¹ Veisøker brukes som begrep for den som blir veiledet.

1.1 Problemstilling

Hvorfor tenker jeg så at den overskridende refleksjonen er så viktig? Hvis vi går helt tilbake til Sokrates og hans ønske om å drive jordmorkunst for den andres selvstendige tanker, kan vi se at grunnlaget dannes for en tanke om subjektskaping. Sokrates ønsket å vekke mennesket fra et søvngjengerliv til å se kritisk på de begreper og holdninger vi omgir oss med til daglig. Ved å stille seg åpen for hvordan verden fremtrer for en selv, gjør man det mulig å finne fram til hvor man selv står i verden – hvem er jeg? (Arendt, 1996; Hansen, 2008). Hansen (2008) skriver: «Det er hårdt og anstrengende og næsten smertefuldt at gjøre det, men det er en nødvendig proces i det videre sokratiske dannelsesforløb» (2008, s. 80). Ved å overskride tidligere tenkning og forståelser bringer man seg selv ut av fatning og åpner opp for andre og nye forståelser – også om seg selv. Ved å stikke hodet ut og risikere, ikke vite hvor ferden ender, vendes oppmerksomheten mot oppdagelsen av oss selv – et subjekt skapes. Hvis refleksjonen derimot primært holdes på tørt land og dreier seg om kjente tankerekker, er dette med på å opprettholde et allerede etablert bilde av det vi gestalter – et ikon blir bekreftet (Søndenå, 2004).

Å bli klar over seg selv – oppdage seg selv som subjekt, krever at man har en viss avstand. Å vende tilbake til «noe» er sentralt i refleksjonen som skjer i veiledning. Basert på disse tankene har jeg kommet fram til følgende problemstilling:

Hva kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen gjennom veiledning med tilbakevisning, og hvordan kan veiledning med tilbakevisning bidra til veisøkers subjektskaping?

For å belyse problemstillingen skal jeg se på hvordan veisøker reflekterer over seg selv som voksen i veiledninger i barnehagen, og hvordan dette kan være med på å bidra til veisøkers subjektskaping. Jeg skal bruke videoobservasjon av veiledning og tilbakevise deler av denne filmen til veisøker og veileder i fellesskap. Ved å bruke tilbakevisning av klipp fra en filmet veiledning skapes en avstand, og det gis mulighet til å se seg selv utenfra. Veisøker og veileder får både visuelt og auditivt vende tilbake til et «noe» som tidligere har kommet til uttrykk. Når jeg i det følgende anvender veiledning som begrep i forbindelse med min egen studie, henspiller det på veiledning med tilbakevisning, med mindre noe annet blir presisert.

1.2 Aktualisering av tema

Det har i de senere årene skjedd store endringer på barnehagefeltet i Norge. Som et resultat av barnehageforliket i 2003 ble det bygd mange barnehageplasser og i 2009 trådte retten til barnehageplass i kraft. Dette har medført at den prosentvise barnehagedekningen har økt. I kjølvannet vokser diskusjonen om kvalitet i barnehagen. Både meldinger til Stortinget og NOU-rapporter trekker fram betydningen av relasjon mellom voksne og barn i barnehagen i et kvalitetsperspektiv (Meld. St. 24, 2012-2013; NOU 2012:1, 2012; St.meld. nr. 41, 2008–2009). Barnehagelovutvalget fremholder viktigheten av at pedagogtettheten i norske barnehager styrkes og foreslår 50% pedagogtetthet innen 2020. I tillegg foreslår de at 25% av det resterende personalet skal ha fagbrev, slik at det bare vil være mulig å ha 25% ufaglært personale i barnehagen (NOU 2012:1, 2012). Den viktigste kvalitetsressursen barnehagen har, er de voksne som jobber der. For å forvalte denne ressursen best mulig, er det avgjørende å hente fram det beste i hver enkelt barnehageansatt.

Melding til Stortinget nr. 24 Framtidens barnehage (2013) slår fast at de fleste barn opplever å bli sett og møtt av de barnehageansatte. Likevel vises det til forskning som sier at det er stor forskjell i de ansattes kompetanse om barns samspill.

Det finnes mange voksne i barnehagen som fullt ut ser, forstår og tar hensyn til barnet og er bevisst på å fremme godt samspill mellom barn og mellom barn og voksne. Men det er også en del ansatte som kanskje ikke alltid forstår barnets intensjoner, eller rett og slett ikke tar hensyn til hva barnet ønsker, og som heller ikke klarer å fremme godt samspill mellom barn og voksne (2013, s. 19).

Kompetansen på dette området kan heves på ulike måter. Rammeplan for barnehager sier at det er styrer og pedagogisk leder som har ansvar for å veilede det øvrige personalet, slik at det oppstår en felles forståelse av barnehagens oppgaver og ansvar (2011, s. 21-22).

Rammeplanen sier videre: «Personalet i barnehagen må kunne begrunne verdimeslige standpunkter knyttet til oppdragelse og danning både overfor seg selv og foreldrene» (2011, s. 31). For å forankre disse verdimeslige standpunktene hos seg selv, er det nødvendig å bli bevisst hvordan man selv tenker. Jeg ønsker med denne oppgaven å undersøke om en viktig forutsetning for å kunne øke sin kompetanse om samspill med andre kan være å bli kjent med seg selv og sine egne tankemønstre, verdier og holdninger. Hvordan komme på sporet av seg selv; som en voksen som både ser, forstår og tar hensyn til barnet og er bevisst på å fremme samspill mellom barn og mellom barn og voksne (Meld. St. 24 2012-2013). Veiledning med

fokus på den refleksjon man har over seg selv som voksen, kan være en fruktbar arena for slik kompetanseheving i barnehagen.

En nasjonal kartlegging av kompetansebehovene i barnehagen (Gotvassli, Haugset, Johansen, Nossun, & Sivertsen, 2012) viser at svært mange av de ansatte i barnehagene etterlyser kompetansehevingstiltak i form av veiledning i tilknytning til arbeidet i barnehagen. Både barnehageeiere og styrere vurderer de ansattes behov for kompetanseheving som større jo mindre barnehagefaglig utdanning de har. Barnehagen er først og fremst en pedagogisk virksomhet, og de barnehageansatte må forankre sine syn på barn og barndom i en pedagogisk forståelse. Dette viser at satsning på veiledning i barnehagen er både aktuelt og viktig.

1.3 Tidligere forskning

For å lete etter publikasjoner og litteratur er det brukt litteraturlister i bøker og artikler, samt søkemotorene Google Scholar, ERIC, ISI Web of Science og Idunn. På de norske nettsøkene har søkeordene blant annet vært «veiledning», «selvrefleksjon», «subjektskaping», «transcendent» og «barnehage». På de engelske databasene er det brukt forskjellige uttrykk for veiledning «supervision», «counselling», «coaching», «mentoring», samt «reflection», «transcendent» og «childcare».

Å handle omsorgsfullt overfor barn i barnehagen er en viktig yrkesetisk forpliktelse. Dette fremheves også i Rammeplan for barnehager (2011). Omsorgsforpliktelsen stiller krav til personalet om oppmerksomhet og åpenhet overfor det unike hos hvert enkelt barn og det unike i situasjonen og i barnegruppa (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 29). I følge en studie fra California i 2010 vet vi relativt lite om hvordan omsorgsgivere i barnehagen skal opplæres til å kunne inngå i relasjoner av høy kvalitet (Amini Virmani & Ontai, 2010). De trekker fram flere studier som viser at utdanning og skolering av omsorgsgivere har positiv effekt, men at vi foreløpig vet for lite om hvordan dette bidrar til høyere omsorgsgiverkvalitet (2010).

En mulig måte å høyne ansattes veiledningskvalitet på, kan være gjennom refleksjon i veiledning. Amini Virmani og Ontai (2010) trekker fram den økende tendensen til å fokusere på det de kaller «reflective supervision». Ved å henvise til Gilkerson (2004) hevder de at opplæring som tilbyr reflekterende veiledning, gir omsorgsgivere i barnehage en måte å lære hvordan de skal være sensitive overfor barna de har omsorg for. «By providing childcare

staff with the opportunity to reflect on their interactions with children, caregivers become aware of both children's emotional experiences and their own emotional processes in working with children» (Amini Virmani & Ontai, 2010, s. 18). Her trekkes det forbindelseslinjer mellom det å forstå både barnas og sine egne følelsesmessige uttrykk. Dette er ikke frakoblet hverandre. For å forstå barna og kunne se deres perspektiv, må man bli kjent med sitt eget ståsted og sine egne følelsesmessige prosesser.

Det finnes flere studier som dreier seg om veiledning i barnehagen. Blant annet Nese (2010) som har studert hvordan barnehager praktiserer personalveiledning og hvordan kvaliteten i veiledningen kan styrkes. Hun fant blant annet at veiledningen lett kan begrense seg til å handle om praksisnære tema, framfor å bli løftet opp på et overordnet nivå, og at det er veileder som må ta hovedansvar for at veiledningen skal gi rom for dialog og refleksjon. Grønli og Nissen (2008) har studert makt og etikk i praksisveiledning mellom studenter og praksislærere, og de fant at det var uvant å tenke at det finnes makt i denne typen relasjon.

Studier som omhandler bruk av film og tilbakevisning² av veiledning er for eksempel Friis (2010), som har studert veiledning av foreldre ved hjelp av tilbakevisning av filmede samspillsekvenser mellom foreldre og barn. Hun fant at denne type veiledning gir grunnlag for refleksjoner som fører til en aktiv testing av ny innsikt i samspill med barnet. Hun beskriver tilbakevisning av film som et sterkt virkemiddel som gir grunnlag for en positiv og utviklingsstøttende veiledning, som gir foreldrene en følelse av mestring. Bjørndal (2011) har studert hva som kan være med på å øke kvaliteten i veiledning, og han har funnet at tilbakevisning av film er en kvalitetsfremmende faktor.

Studier om refleksjon i veiledning finnes det også flere av, og mange av disse dreier seg om studentveiledning. Sundli (2001) og Søndena (2002) har begge gjort studier som viser at refleksjon i veiledning av lærer- og barnehagelærerstudenter³ hovedsakelig bidrar til å bevare den etablerte tradisjonen. Søndena (2004) stiller spørsmål om hvordan vi kan forvente at barnehagelærerne på sin side skal kunne møte andre med en transcendent holdning og være ambassadører for pedagogiske overskridelser, når hovedtyngden på refleksjon i egen utdanning har dreid seg om å bekrefte tidligere oppfatninger? Med bakgrunn i en grunntanke

² Med tilbakevisning mener jeg at film av veiledning blir vist tilbake til deltagerne. Dette vil utdypes nærmere under punkt 2.2.3

³ Som en følge av at førskolelærertittelen er endret til barnehagelærer velger jeg å bruke barnehagelærer som betegnelse gjennom hele oppgaven.

om at utvikling av personlig identitet må være basert på en positiv selvrelasjon, spør Søndena: «Korleis kan framtidige lærarar av alle kategoriar verte klare for den Andre sitt spørsmål, eller utvikle didaktisk sensibilitet, om dei ikkje sjølv har fått oppleve fleirdimensjonal anerkjenning under utdanninga?» (2004, s. 98-99). Dette er et vesentlig spørsmål i et veiledningsperspektiv. Hvordan skal veileder lede veisøker fram til overskridelsens dør hvis hun ikke selv har kjent på betydningen av dette?

Det foreligger færre forskningsstudier på refleksjon i personalveiledning i barnehagen sammenlignet med forskning på studentveiledning. Med bakgrunn i dette ønsker jeg å gi et kvalitativt forskningsbidrag til hvordan den refleksjon man har over seg selv som voksen kan bidra til veisøkers subjektsskaping uten å knytte det eksplisitt opp mot en spesiell type veiledningssetting.

1.4 Oppgavens oppbygging

Oppgavens tema er den refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen i veiledning. Med dette mener jeg de uttalelser og uttrykk hvor veisøker i veiledningen reflekterer over seg selv og viser at han er bevisst seg selv. Det er derfor denne typen refleksjon jeg har vært på utkikk etter i arbeidet med datamaterialet. I det følgende vil refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen forenkles til refleksjon man har over seg selv, eller refleksjon man har over seg selv som voksen. Dette for å gjøre teksten mer leservennlig.

I andre kapittel presenteres relevant teori for å undersøke hvordan refleksjon man har over seg selv i veiledning kan forstås. Her brukes Schibbyes teori om dialektisk relasjonsforståelse og Arendts syn på det mellommenneskelige samspill som foregår i oikos eller polis. Dette vil bli sett i sammenheng med Søndena's begrep transcendent og immanent refleksjon. Kapittel 3 presenterer forskningsmetoden som er brukt i studien, og i kapittelet går jeg grundig inn i de ulike delene av forskningen. Resultat og funn presenteres og drøftes i kapittel 4. Kapittelet er delt i tre hoveddeler hvor hvert av de tre hovedkategoriene jeg har funnet får sin del. Avslutningsvis samler jeg trådene og skriver en sammenfatting hvor jeg prøver å vise hvordan funnene kan bidra til å svare på studiens problemstilling.

2 TEORI

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for hva man kan forstå med refleksjon man har over seg selv som voksen, og knytte det opp mot veiledning i pedagogisk arbeid i barnehagen. Selv om både refleksjon, veiledning og subjektskaping er begrep som kan anvendes og forstås i flere kontekster, knyttes begrepene i denne oppgaven opp mot en barnehagekontekst.

2.1 Refleksjon og selvrefleksjon

Refleksjon har vokst fram som et mye brukt begrep, men hva innebærer det egentlig? Og hva vil det si å reflektere over seg selv? Ofte blir definisjonen av refleksjon overlatt til hver enkelt, og dermed kan begrepet lett bli synonymt med det å tenke (Grüters, 2011; Korthagen, 2001). «This create the risk that reflection becomes a confusing concept that is simply too big, too vague, and too general for everyday application» (Korthagen, 2001, s. 52). Hvis refleksjonsbegrepet får lov til å eksistere uten at det blir belyst og definert kan det være fare for at vi ender med det Søndena (2004) benevner som refleksjonsliberalisme. «Poenget er å syne fram ulike refleksjonar for kvarandre, ikkje å ta stilling til dei. I vår iver etter å utvikle evne til refleksjon, har vi såleis gløymt å diskutere kva vi skal reflektere over og å ta stilling til eit innhald» (2004, s. 15-16). Så lenge vi reflekterer, er det ikke så nøye hvordan vi gjør det, eller om hva, og refleksjonsbegrepet står dermed i fare for å ende opp som en floskel (Søndena, 2009).

Refleksjonsliberalismen kan medføre en fare for at refleksjonen bekrefter et ikon framfor å bevisstgjøre subjektet. Ikonet representerer noe vi aksepterer som sant og ekte uten å stille spørsmål ved det. Ved at fokuset på refleksjon ligger på å reflektere framfor *om hva*, kan det være vanskelig å utfordre ikonets stilling (Søndena, 2004). Ikonet symboliserer også det Søndena (2007) kaller heltefortellingen, og som er med på å bestemme idealet. Hva vi oppdager når tanken vendes tilbake i refleksjon er avhengig av vår forforståelse og hva som er sett før oss, av oss selv og av andre. Heltefortellingen kan farge brilleglassene og kan dermed gjøre det vanskelig å få øye på noe annet enn ikonet. Refleksjon over ikonet kan være med på å skape bevissthet om subjektet, og er således en nødvendig del av et komplekst refleksjonsbegrep (Søndena, 2004, 2007). Subjektet kan sees som en motsetning til ikonet. Schibbye (2002) understreker i sin teori at det å være et subjekt blant annet innebærer en anerkjennelse av individets rettigheter til egen opplevelsesverden. I denne tenkningen knyttes individets verdighet til å få være autoritet i møtet med egne opplevelser. Å bli anerkjent som

subjekt betyr dermed å bli møtt, av både seg selv og av andre, som et individ som kan forholde seg til seg selv, med rettigheter overfor egne tanker og følelser.

Det finnes flere innfallsvinkler til å forstå refleksjonsbegrepet. En klassiker innen pedagogikkfaget, Dewey, skrev for eksempel i 1933 at refleksjon er en kjede av tanker som «are linked together so that there is a sustained movement to a common end» (Dewey, 1933, s. 5). Refleksjon stammer fra det latinske verbet «reflectere» som betyr å bøye tilbake (Bengtsson, 2007). Tanken kastes tilbake på noe som har vært. Dette kan sees som en motsetning til intensjonen om å reflektere mot noe som skal komme, jamfør Deweys definisjon av refleksjonsbegrepet. Bengtsson (2007) på sin side skiller mellom to hovedkategorier av refleksjon: tenkning og selvrefleksjon. Refleksjon som tenkning karakteriseres av at noe gjøres til gjenstand for inngående ettertanke, eller at tankene oppholder seg over lengre tid rundt et «noe» for å få en bedre eller dypere forståelse. Denne måten å forstå refleksjon på handler strengt tatt ikke om *re*-fleksjon, men er begrunnelser, tenkning eller lignende intellektuelle aktiviteter. Selvrefleksjon, som den andre hovedkategorien, har ikke mye felles med refleksjon som tenkning sier Bengtsson (2007). Dette handler tvert i mot om å bli klar over seg selv ved å betrakte seg selv på ulike vis. Den reflekterende tar aktivt initiativ til å se på seg selv, som i et speil, og oppdager gjennom det som reflekteres tilbake seg selv som person og subjekt (Bengtsson, 2007).

Refleksjon som tenkning har imidlertid vært den dominerende retningen. «Även om självreflektion överensstämmer med den ursprungliga meningen hos ordet reflektion, är det reflektion i betydelsen tänkande som har varit dominerande. Jag vill därför uppmärksamma självreflektionens viktiga egenskap att etablera distans till oss själva och vår praxis» (Bengtsson, 2007, s. 93). Jeg er enig med Bengtsson som peker på at det er viktig at selvrefleksjonen ikke drukner i den dominerende oppfatningen av refleksjon som tenkning, fordi det er blant annet ved hjelp av selvrefleksjon man kan få kunnskap om seg selv, noe som gjør det mulig å ta stilling til sin egen praksis.

I denne studien forstår jeg Bengtssons definisjon av selvrefleksjon som det å reflektere over seg selv, og jeg vil i det følgende omtale selvrefleksjon som refleksjon man har over seg selv.

2.1.1 Refleksjon man har over seg selv i lys av dialektisk relasjonsforståelse

En måte å forstå refleksjon man har over seg selv på er via dialektisk relasjonsforståelse. Schibbye (2002) skiller mellom nyanser i refleksjon og refleksivitet, og hun mener at refleksjon i større grad handler om å «tenke om»; noe vi kan kjenne igjen fra Bengtssons (2007) definisjon av refleksjon som tenkning. Med refleksivitet viser Schibbye (2002) til det å få tilgang til egne opplevelser, og å bli anerkjent for dette. Hun understreker at selvrefleksivitet innebærer at individet har en fleksibel, direkte og umiddelbar tilgang til opplevelsen av egne selvprosesser. Dette fører igjen til at man klarer å skille ut hva som er sitt, og hva som tilhører den andre. Jeg får tilgang til mine egne opplevelser, og dette gjør det vanskelig for andre å bestemme over meg eller definere meg. Samtidig henspiller selvrefleksivitet på et relasjonelt aspekt som er avhengig av både veisøkers anerkjennelse av seg selv, og veileders måte å anerkjenne veisøkers opplevelser på.

Schibbye (2002) ser selvrefleksivitet i dialektisk sammenheng med selvavgrensning. «Refleksivitet innebærer, dialektisk sett, selvavgrensning. Å kunne ha oversikt over egne opplevelser i eget selv henger sammen med å kunne avgrense disse opplevelsene fra andres» (Schibbye, 2002, s. 77-78). Hun sier med andre ord at ved å vende blikket innover mot seg selv og se på seg selv, gjør man seg samtidig mottakelig for å se på andre som noe annet enn seg selv.

I følge Schibbye (2002, 2009) vil man komme nærmere prosesser i seg selv jo mer man klarer å skille mellom egne og andres opplevelser. På denne måten kan inngangen til å forstå den andres forståelse av seg selv, nettopp være gjennom en forståelse av meg selv.

Selvrefleksivitet gjør det med andre ord mulig å forstå og forestille seg den andres opplevelsesverden, og ligger dermed som forutsetninger for innlevelse og empati. Schibbye (2002) sier videre at selvrefleksivitet omhandler en helt spesifikk menneskelig egenskap: «å kunne forholde seg til seg selv, å kunne være sitt eget objekt, å kunne «observere» seg selv, stille seg utenfor seg selv, det vil si avgrense, og betrakte seg selv» (2002, s. 77). Det paradoksale i dette, er at for å få mulighet til å se seg selv som et subjekt må man kunne ta et steg tilbake og betrakte seg selv som et objekt, som om man sto utenfor seg selv.

Utviklingen av selvrefleksivitet skjer blant annet gjennom opplevelsen av motsetninger som oppstår i møtet med den andre. Når disse forsones kan det i følge den dialektiske relasjonsforståelsen føre til økt selvrefleksivitet (Schibbye, 2002, 2009). Det sentrale her

ligger i møtet med den andre. Ved å møte en annen som kan speile eller utfordre egne tanker og opplevelser i en dialektisk forstand, kan selvrefleksiviteten øke. Dette kan også gjenkjennes fra Bengtssons (2007) forståelse av selvrefleksjon under punkt 2.1.

Når det gjelder å forstå selvet er det i følge Mead (1934) inndelt i et jeg og et meg. Jeg-et kommer først og oppstår før identiteten dannes. Meg-et oppfattes som en essens av det å være til; å være noe. Først må altså jeg-et oppstå før meg-et kan etableres som en definisjon av hvem jeg-et er (Flage, 2010; Schibbye, 1985). «*Jeg-et* er den reflekterende del, mens *meg-et* er syntesen, altså den delen som det er mulig gjennom refleksjon å få et forhold til, virkeliggjøre gjennom *handling*» (Flage, 2010, s. 118). Refleksjon forstås dermed som helt grunnleggende for å forstå den menneskelige eksistens i verden (Flage, 2010). Bevisstheten om ens selv trenger å bli løftet fram og satt ord på eller tenkt gjennom for at den skal eksistere. Dette betyr imidlertid ikke at denne tanken om ens selv skal få hvile i en gjennomtenkt forståelse. Å gripe eller fastholde den reflekterte tanke vil i følge Grütters (2011, s. 233) være fåfengt fordi refleksjonen er definert ved å være i prosess. Å være selvreflekterende dreier seg med andre ord i stor grad om å være åpen for endring.

Refleksivitet i lys av en dialektisk relasjonsforståelse handler altså om å få tilgang til egne selvprosesser og til andres selvprosesser. Likevel er det ikke slik at all tilgang av slik karakter fører til overskridende endringer (Schibbye, 2002).

2.1.2 Refleksjonens overskridelser

For å kunne ta inn over seg endringer i tenkning om seg selv, må man være åpen for de overskridelser som refleksjonen kan føre fram til. Søndena (2004) hevder at refleksjon svinger mellom to ytterkanter, og hun låner de Beauvoirs (2000) begrepsfortolkning når hun omtaler refleksjon som immanent eller transcendent (Søndena, 2004). I følge Søndena (2004) svinger refleksjonen mellom disse to ytterkantene hvor den immanente refleksjonen omhandler det kjente; det som bekrefter allerede eksisterende oppfatninger. Den transcendent refleksjonen på sin side beveger seg på ukjent grunn og omhandler nye horisonter; vi undrer *hvorfor* framfor *hvordan*. Den transcendent refleksjonen kan lede til nye, overskridende erkjennelser. Selv om både Søndena (2002) og Sundli (2001) etterlyser mer fokus på overskridende refleksjon, vil det verken være ønskelig eller mulig å være kun transcendent. For å kunne

overskride, må det eksistere et kjent «noe» som kan overskrides. Når overskridelsen har funnet sted, har det ukjente blitt kjent og immanent (Søndena, 2004).

Hvis refleksjonen vender sitt blikk utelukkende mot subjektet, kan det oppstå en narsissisme som refleksjonens onde tvilling. Her blir selvet sitt eget ideal, og når aldri ut i verden (Grüters, 2011). Å reflektere over seg selv og eget ståsted krever at man i tillegg til seg selv og sin egen sfære, løfter blikket og ser på seg selv i et mer overordnet perspektiv. Arendt trekker inn oikos og polis, hvor oikos er den private, hjemlige sfæren og det naturbestemte samlivet; den sosiale aktiviteten. Polis viser til fellesskapet og dialogen i offentligheten; et engasjert samvær mellom mennesker som er radikalt frie i utfoldelsen av tale og handling, hvor disse ikke er styrt av på forhånd gitte mål (Arendt, 1996; Hansen, 2008; Søndena, 2004). Ved å være på utkikk etter refleksjonens polis, kan refleksjonen løftes opp på et overordnet nivå hvor man betrakter seg selv i en større sammenheng. Det er altså her muligheten for overskridende refleksjon er å finne. Det Søndena (2004) beskriver som transcendent refleksjon kan sammenlignes med å overkomme motsetninger som oppstår i møte med andre. Dette kan igjen være med på å lede til nye, overskridende oppdagelser om seg selv, uten at man låses fast i et narsissistisk speilbilde.

Arendt kaller å løfte blikket ut av egen sfære å «go visiting» (Arendt i Søndena, 2004, s. 49) – å besøke den Andres forestillingsverden. Den Andre med stor A henspiller på den signifikante Andre som er en del av den dialektiske relasjonen, som gjør at subjektet og den Andre har en gjensidig opplevelse av å bli tatt på alvor av hverandre (Søndena, 2004). For å kunne ta den Andre på alvor må man for et øyeblikk glemme seg selv og «go visiting» hos den Andre. Først da kan man få øye på den Andres opplevelsesverden, og på den måten få innblikk også i sin egen.

Arendt sier videre at det mellommenneskelige samspillet er en polisk aktivitet, og at det er denne som fremmer menneskets evne til etisk tenkning og handlekraft (Hansen, 2008; Mahrtdt, 2007).

Det er først i disse øyeblikke, hvor det enkelte menneske træder frem som den person, han eller hun er, og hvor det ikke minst får mulighet for at blive set og forstået som dette partikulære og unikke menneske, at en etisk forholden sig bliver mulig (Hansen, 2008, s. 52).

Dette kan gjenkjennes i «go visiting» i den Andres opplevelsesverden. I et gjensidig møte med åpenhet for hverandres annerledeshet kan oppdagelsen av både den Andre og subjektet

finne sted. Dette krever en åpenhet for det som måtte komme. Vi må møte hverandre med åpent sinn, rede til å ta imot hverandres begynnelse.

Enhver henvendelse, språklig eller ordløs, innebærer en mulighet til å begynne på nytt, dvs. å føde nye tanker og forståelser. I dette ligger menneskets frihet (Arendt, 1996; Hansen, 2008). Arendt (1996) mener at den menneskelige eksistens er betinget av en flertydighet hvor det oppstår et behov for å se seg selv fra ulike vinkler. Dette kan sammenlignes med det som kan skje i veisøkers refleksjon over seg selv i en veiledning. Hensikten er å bli klar over seg selv, se seg selv. For å klare dette er det nødvendig å ta innover seg muligheten for at det finnes flere svar på spørsmålet: hvem er jeg og hvordan fremstår jeg?

2.2 Veiledning i pedagogisk arbeid

Veiledning i pedagogisk arbeid er et vidt begrep som rommer mange typer forståelser. Oterholt og Karlsson (2010) beskriver for eksempel at veiledning er et samarbeid mellom to eller flere personer som skal gjøre «noe» sammen. «Dette «noe» henger nøye sammen med hvordan de som inngår i dette arbeidet, tenker om hverandre og hvordan dette kommer til uttrykk i konkrete væremåter i samarbeidet» (2010, s. 10). Gjems (2007) definerer på sin side veiledning som en læreprosess som foregår mellom to eller flere personer for å skape mening, ny forståelse og mulige handlingsalternativ i profesjonelle sammenhenger. Lauvås og Handal (2000) beskriver to grunnleggende oppfatninger om veiledning:

- Veiledning som en opplæring til «riktig» praksis.
- Veiledning som tar sikte på å klargjøre veisøkerens valg av praksis, og å hjelpe veisøker til å forstå grunnlaget for dette valget.

Som vi ser her er det flere måter å beskrive og definere veiledning på, og de ulike definisjonene er forsøk på å ramme inn et begrep som stadig antar nye former. Felles for alle disse forståelsene er at de leder mot noe. Det er med en hensikt om utvikling, eller endring av praksis. Det kan nesten virke som om veiledning er et selvforklarende begrep. Dermed er det også mulighet for å legge forskjellige forståelser der i. Lauvås og Handal har en sentral posisjon i det norske veiledningslandskapet, og deres definisjon av reflekterende veiledning har hatt stor betydning for pedagogisk veiledning siden 1980-tallet. Likevel velger jeg i mitt

arbeid med denne studien å støtte meg på Oterholt og Karlssons (2010) definisjon, fordi den så tydelig fremhever veisøker og veileders dialektiske forhold.

Den allmenne betydningen av veiledning innebærer en definert veiledningssituasjon mellom en definert veileder og en definert veisøker. Likevel er ikke betydningen av innholdet i begrepet veiledning opplagt. Veiledning er et hverdagsbegrep, og man kan dermed bli forledet til å tenke at det kun kreves hverdagskunnskap for å bedrive veiledning (Lauvås & Handal, 2000; Sundli, 2001). Veilederfunksjonen forutsetter imidlertid en kompetanse på veiledning. Denne kompetansen kan være både reell og formell. Skau (2011) skisserer en treenighet av kompetanse som er nødvendig å ha i profesjonelle møter med andre. Dette er teoretisk kunnskap, yrkesspesifikk kunnskap og personlig kompetanse. Veilederen må kunne sette sine egne forforståelser i parentes, ja til og med kunne sette dem på spill. I møte med veisøkers refleksjoner må veileder være åpen for at hennes egne oppfatninger kan endres og justeres (Hansen, 2008, s. 114). Veileder må ha selvinnsett og etisk bevissthet med evne til å ta konsekvensen av etiske vurderinger. Veileder må videre ha kunnskap om kommunikasjon, både egen kommunikasjon og kommunikasjon generelt (Tveiten, 2003).

2.2.1 Hvorfor veiledning i barnehagen?

Rammeplan for barnehager (2011) skriver at styrer og pedagogisk leder har ansvar for at det resterende personalet skal veiledes slik at barnehagen kan jobbe under en helhetlig pedagogisk forståelse. Det står imidlertid ingenting om hvordan denne veiledningen skal utøves. Det er dermed duket for ulike løsninger og mange ulike oppfatninger om hva veiledning er, og hvilket formål den skal tjene.

Vi lever i en omskiftelig tidsalder som både går under betegnelsen den senmoderne, og den postmoderne (Kvale, 2007; Sträng, 2011). Her har veiledning vokst fram som et profesjonelt prosjekt og et organisatorisk verktøy innen flere yrkesfelt, også i barnehagen. Veiledning er en måte å møte de omskiftelige kravene og endringsmulighetene som hele tiden ligger foran oss, og hensikten med veiledning varierer fra å søke etter profesjonelle løsninger for hver enkelt arbeidstaker, til utvikling av organisatoriske strukturer og ledelse på et overordnet plan. Det viser seg også at interessen for veiledning er stadig økende. «Det allmänt ökande intresset för handledning sedan 1980-talet och framåt kan betraktas som en del av olika yrkesgruppers strävan efter ett professionellt erkännande» (Sträng, 2011, s. 107). Her antydes det at det er et

behov for veiledning for å få tak i og holde fast ved en profesjonell holdning i møte med omgivelsenes stadig skiftende krav. Fokuset på endring og endringskompetanse kan føre til en voksende maktesløshet overfor stadige nye krav, og behovet for veiledning øker (Kvale, 2007).

2.2.2 Pauser og stillhet i veiledningen

Stillhet er en selvfølgelig del av kommunikasjonen. Et gammelt ordtak sier at tale er sølv, men taushet er gull. Dette kan tyde på at taushet verdsettes som mer verdifullt enn tale. Likevel har det vært vanlig å karakterisere taushet i kommunikasjonen med negativt fortegn. Hvis man ikke sier noe kan det oppfattes som at man ikke har noe å si. Kroppsspråk og non-verbal kommunikasjon oppfattes sterkere enn ord (Olevarud i Nilsen, 2007). Taushet er med andre ord i seg selv også en kommunikasjonshandling, og kortere og lengre pauser oppstår helt naturlig. Også i veiledning vil stillhet forekomme, og gjerne ha flere uttrykk. Den kan oppleves som et rom for ettertanke og stille refleksjon, og den kan symbolisere en felles samstemthet. På den andre siden kan stillhet også oppleves som ubehagelig, og den kan være et uttrykk for usikkerhet. Stillhet oppleves ulikt fra person til person (Tveiten, 2003).

Hvis vi som profesjonsutøvere føler at vi *må* si noe i enhver situasjon som blir taus, kan vi jo spørre oss selv om det er fordi vi virkelig har noe å si som kan være til nytte for andre, eller om vi først og fremst snakker for å skjule vår usikkerhet ansikt til ansikt med tausheten (Skau, 2011, s. 88).

Etter hvert som vi opparbeider oss større personlig kompetanse blir vi tryggere på oss selv, og kan dermed lettere vurdere hvor stor plass stillheten skal få (Nilsen, 2007; Skau, 2011). Stillhet kan i like stor grad som tale brukes for å påvirke kommunikasjonen, og fortjener å få like stor oppmerksomhet når det gjelder tolking, som det verbale språket (Tveiten, 2003; Watts, 1997).

Fleischer og Jessen (i Nilsen, 2007) hevder at det alltid er følelser involvert når vi møter taushet, og at veileder må være kjent med egne erfaringer og følelser i møte med denne stillheten. Dette betyr at veileder må være oppmerksom på både veisøkers følelser i tausheten, og sine egne. Hvis vi møter en taushet som er vendt mot oss selv, vil vi reagere følelsesmessig på en eller annen måte. Vi vil forsøke å gi den en spesiell mening eller hensikt slik at vi fyller stillhetens rom med følelser og fantasi. Dette er et karakteristisk trekk ved vårt møte med

taushet, og for mange er det taushet som er den største utfordringen i kommunikasjon med andre (Fleischer og Jessen i Nilsen, 2007; Skau, 2011).

2.2.3 Tilbakevisning av film i veiledning

Med tanke på bruk av film i veiledning er Marte Meo-programmet⁴ en av de mest kjente veiledningsmetodene som anvender tilbakevisning av filmede samspillsekvenser (Aarts, 2005). Hensikten med dette programmet er å klare å se potensialet i egen samspillskompetanse, og tilbakevisning av filmede samspillsekvenser brukes som metode. Etter en nøye analysing utfra faste prinsipp, foretar veileder en tilbakevisning sammen med deltagerne hvor det i hovedsak fokuseres på å identifisere, aktivere og utvikle ferdigheter som kan forsterke det konstruktive samspillet. Det sentrale fokuset er å oppmuntre mennesker til ved egen kraft å fremme og stimulere utviklingsprosesser slik at deres kapasitet blir utnyttet best mulig (Aarts, 2005). Det er sentralt å ha fokus på et mulighetsbilde i tilbakevisningen framfor å «finne fem feil.» Dette støtter jeg meg til i min egen veiledergjerning.

Film genererer mye materiale, og mengden kan gjøre det vanskelig å få oversikt over alt som er dokumentert. Likevel gir filmede observasjoner en unik mulighet til å se på detaljer i den sosiale interaksjonen (Tjora, 2012). Tjora (2012) peker imidlertid på at bruk av video samtidig kan skape større forskningseffekt ved at informantene endrer oppførsel når det filmes. Dette er det viktig å ta i betraktning ved bruk av film og tilbakevisning, både i forsknings og veiledningsøyemed.

Tilbakevisning av filmsekvenser gir mulighet for å stoppe opp ved små detaljer og spole tilbake og se sekvenser om igjen med nytt fokus. Tilbakevisning av video gir informasjon som kan overraske, korrigere oppfatning, løfte opp viktige nyanser og detaljer, vise mønster i samhandlingen mellom veisøker og veileder, vise atferd som både er i strid og i tråd med intensjon, og så videre. Denne informasjonsrikdommen har avgjørende betydning for refleksjon over veiledningen, og den ville ikke ha fremkommet uten bruk av video (Bjørndal, 2011).

⁴ Marte Meo er utviklet av Maria Aarts i siste halvdel av 1980-tallet i Nederland og betyr «ved egen kraft». Det er et veiledningsprogram som tar sikte på å videreutvikle et godt samspill mellom omsorgsgivere og barn ved hjelp av videoanalyse og tilbakevisning av filmede samspillsekvenser.

2.3 Veisøkers refleksjon over seg selv som voksen

Utgangspunktet for reflekterende veiledning generelt, og den refleksjon man har over seg selv som voksen spesielt, ligger i at veilederen søker å forstå hvor veisøkeren er, og starte der. Dette er også veiledningens hovedutfordring. For at veilederen skal finne fram til det stedet veisøkeren er, må han sette seg selv og sine egne behov til side og genuint gå inn i den andres situasjon. Dette handler blant annet om å *lytte*. Gjennom å lytte gis veisøker mulighet til å fremstå som unik, med unike erfaringer (Larsen, 2011; Lauvås & Handal, 2000). Ved at veileder nullstiller seg selv og går i møte med veisøker slik at det kan oppstå en dialektisk gjensidig oppdagelse av hverandre, er det også grunnlag for at veisøker skal kunne gjøre overskridende oppdagelser om seg selv. Veileder må muliggjøre refleksjon over meg-delen av veisøkers selv. Dette er viktig for at veisøker skal kunne foreta en selvavgrensning gjennom refleksjon over seg selv (Flage, 2010).

Veisøkers refleksjon kan få hjelp til å utvikle seg sammen med veileder. «En reflekterende veiledning skal nettopp fungere som hjelp til refleksjon gjennom at veilederen bidrar til den perspektivering som kan få opplevde erfaringer til å bli ny læring» (Lauvås & Handal, 2000 s. 73). Lauvås og Handal refererer her til refleksjon over tidligere erfaringer. Hansen (2008) trekker fram filosofisk veiledning med Achenbach som opphavsmann. «Achenbach er optaget af, hvordan han i den filosofiske vejledningssamtale kan få den besøgende eller gjesten (ikke klienten eller patienten!) til i høyere grad at drage etisk omsorg for sig selv og sin omverden» (2008, s. 111). Hansen hevder at man må tåle å stå i det åpne, uten å vite hvor man skal. Først da vil man kunne være åpen for refleksjon over seg selv. Dette er en veiledningstanke som er mer rettet mot her og nå, enn mot hva som skal skje senere. I den filosofiske veiledningstanken finnes det ingen oppskrift. Veien blir til i samspillet mellom veisøker og veileder, og det er veisøker (som er sammenfallende med det Achenbach kaller den besøgende eller gjesten) som leder an (Hansen, 2008). Veisøkers refleksjoner er avhengig av det dialektiske møtet med veileders spørsmål og refleksjoner for å finne sin egen vei.

2.4 Subjektskaping

I denne studiens problemstilling spørres det blant annet om hvordan veiledning kan bidra til veisøkers subjektskaping. I den forbindelse blir det viktig å gjøre rede for hvordan et subjekt kan skapes. Tidligere har vi tatt for oss den immanente refleksjonen i veiledningen som er

med på å bekrefte allerede etablerte oppfatninger. Dette kan være med på å danne veisøkers ikoniske oppfatning av sin yrkesrolle; som noe som skal leves opp til. Ikonet har en overordnet rolle som skal fylles på et bestemt vis, uten at dette betyr at veisøker trenger å være seg bevisst denne oppfatningen. Ved hjelp av transcendent refleksjon kan veisøker få hjelp til å ta stilling til seg selv og eget ståsted, og å se dette opp mot ikonet. Dette er med på å skape veisøkers oppfatning av seg selv som subjekt i sin yrkesrolle.

Vi defineres ikke av *hva* vi er, men av det Hansen (2008) kaller vår hva-het. Dette er det sett av egenskaper, personlighetstrekk og de fortellinger og konstruksjoner som vi har om oss selv. Disse er langt på vei med på å avgjøre innenfor hvilken mulighetshorisont vi forstår hvem vi er, eller er på vei til å bli. Dette kan også påvirkes av det ikonet vi måler oss opp mot, og hvilken heltefortelling vi er en del av (Søndenå, 2007). For å bli klar over vår hva-het kan det være nødvendig å stille spørsmål som ofte kan være ubehagelige: «Hvorfor gjør jeg dette?» «Hvilken hensikt har dette for meg?» «Hva er bakenforliggende årsak?» Her tas styrende verdier opp til vurdering. Denne prosessen kan sammenlignes med det som kan skje i en veiledning med fokus på den refleksjon man har over seg selv som voksen, med formål å etterstrebe en refleksjon som kan føre til overskridende oppdagelser om seg selv.

3 METODE

For å finne svar på min problemstilling har jeg valgt et kvalitativt hoveddesign. Å utforske den refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen, og hvordan dette kan bidra til veisøkers subjektsskaping, vil best være egnet med en fremgangsmåte og design som får fram et dybdeperspektiv framfor en kvantitativ generalisering og et breddeperspektiv. Det vil likevel også kunne gjenkjennes element som forbindes med kvantitativ forskning. Opptelling av forekomster er for eksempel en vanlig kvantitativ fremgangsmåte. Kvalitativ forskning på sin side handler blant annet om å forstå deltakernes perspektiv, og dette krever at forskeren må etterstrebe å forstå kompleksiteten på det feltet som studeres (Postholm, 2010). Fokus på subjektsskaping fordrer et subjektperspektiv og kvalitativ inngang framfor et mer overordnet kvantitativt perspektiv.

Jeg har en hermeneutisk tilnærming til min studie. Hermeneutikk omtales gjerne som læren om forståelse eller fortolkning, og er en samling av ulike retninger som er relevante for å fange andres opplevelser og forståelser. De ulike retningene kan smelte sammen og komplementere hverandre (Westlund, 2011). Gadamer (1989) er en viktig bidragsyter til utvikling av en hermeneutisk forståelse, og han bruker begrepene fordom, forforståelse, horisont og horisontsammensmelting for å beskrive hva som skjer når vi forstår. I følge Gadamer (1989) starter ikke forståelse fra et nullpunkt. Dette fordi all forståelse forutsetter en forforståelse eller erfaringshorisont, som utgjør det Gadamer kaller våre fordommer og som beskriver det vi bringer med oss inn i situasjonen. Når vi har oppnådd ny forståelse, smelter vår erfaringshorisont sammen, og det oppstår en ny forståelse, med en ny horisont. Jeg plasserer min studie i en hermeneutisk forståelse fordi jeg foretar en tolkning av empirien, og ved hjelp av min egen forforståelse prøver jeg å skape en horisontsammensmelting slik at en ny forståelse av refleksjon man har over seg selv kan oppstå. Det er viktig å ha en genuint nysgjerrig innstilling til det empiriske materialet som utvikles, og gjennom å legge øret til teksten vil man kunne lytte til hva teksten forteller (Nilssen, 2012).

Denne studien baserer seg på observasjoner foretatt i veiledning og tilbakevisning, samt et avsluttende intervju med veisøker og veileder. Materiale for data ble samlet inn i fem omganger som vist i figur 1.

Veiledning 1:	Tilbakevisning 1:	Veiledning 2:	Tilbakevisning 2:	Intervju:
uke 8 Filmet observasjon av en veiledning	uke 9 Tilbakevisning av filmklipp fra den foregående veiledningen	uke 10 Filmet observasjon av en veiledning	uke 11 Tilbakevisning av filmklipp fra den foregående veiledningen	uke 12 Intervju med fokus på metode

Figur 1 Oversikt over observasjoner og intervju

Her ser vi en oversikt over hvordan materiale for data ble samlet inn. Jeg observerte to veiledninger mellom to medarbeidere i en barnehage med to ukers mellomrom. En uke etter hver veiledning foretok jeg en tilbakevisning av utvalgte filmklipp fra den foregående veiledningen. Avslutningsvis foretok jeg et intervju med hovedfokus på hvordan det hadde vært å være med på dette prosjektet. Det var satt av en time til hvert observasjonsbesøk. Informantparet som har deltatt i studien presenteres nærmere under punkt 3.2.1.

Selv om jeg har gått systematisk og vitenskapelig til verks, vil denne studien være preget av mitt subjektive blikk. Prosjektet konsentrerer seg om én veiledningsrelasjon og gir dermed mulighet for fordypning i denne. Ved at konteksten tydelig er gjort rede for, og forskeren er tydelig situert, vil det være opp til lesere å vurdere grad av generalisering eller overføringsverdi basert på kontekstsammenligning. I en kvalitativ studie er det viktig å gi grundige, tykke beskrivelser slik at lesere kan oppleve beskrivelsen som en parallell erfaring og at den dermed får en overføringsverdi (Larsson, 2009; Postholm, 2010). Samtidig er det viktig å være klar over at informantene kan være utypiske. På samme måte som at hver bit i et puslespill vil være unik, kan man i et hermeneutisk perspektiv også forstå hver spesifikke del som en del av en større helhet (Larsson, 2009). I denne forståelsen kan også utypiske funn ha sin berettigede plass.

3.1 Forforståelse

Ved å sette fokus på veisøkers subjektsskaping gjennom refleksjon over seg selv i veiledning, er det allerede i problemstillingen stilt et ledende forskningsspørsmål. Det kan oppfattes som en forventning om at det skjer en subjektsskaping i refleksjonen som oppstår i veiledningen. Her synliggjøres min forforståelse som forsker (Gadamer, 1989). Vi møter aldri verden uten forutsetninger. I møtet med situasjoner, mennesker, tanker eller annet materiale vil de alltid

forstås i lys av den bakgrunn vi selv bringer med oss inn i situasjonen og forståelsesprosessen, og hvilken heltefortelling vi er en del av (Gilje & Grimen, 1993; Søndena, 2007). Den kvalitative forskningens språk bærer preg av et personlig og litterært språk, gjerne ved bruk av metaforer, fortellinger og første person (Nilssen, 2012). Derfor kan min forforståelse også synliggjøres gjennom valg av fokus, uttrykk og bruk av teori. Ved å være tydelig på eget ståsted og forforståelse, vet leseren mer om hvilke briller som er brukt i møte med teori, datamateriale og analyseprosess. Spørsmål som stilles til datafunnene og vekten på den refleksjon man har over seg selv i analysen, vil på denne måten ikke være tilfeldig.

I denne studien er det for meg som forsker viktig å være bevisst på min egen innenfraposisjon fordi jeg selv har erfaring med og kunnskap om veiledning i barnehagen. Paulgaard (1997) stiller spørsmål om det er mulig å innta en utenforposisjon og foreta nødvendige, faglige analyser når man selv står innenfor. Fordi forskningsfeltet inngår i min egen faglige virkelighet er det en fare for at min forforståelse leder mitt forskningsblikk mot å omfavne uttalelser og funn i datamaterialet som understøtter denne. På denne måten kan det være utfordrende å opprettholde den nødvendige analytiske distansen. På den andre siden stilles det også spørsmål om det overhodet er mulig å forstå en fremmed kultur. Dilemmaet som skisseres er at man som utenforstående vil ha problemer med å oppnå innsikt i det studerte fenomenet, mens man i en innenfraposisjon kan få problemer med å distansere seg tilstrekkelig fra det man selv er en del av (Paulgaard, 1997). Jeg forsøker å være bevisst på at jeg har barnehagebakgrunn og veiledningserfaring, men i tillegg prøve å vise mest mulig uinteresse i mitt eget ståsted for å kunne «go visiting» i den Andres opplevelsesverden (Arendt i Søndena, 2004). I innledningen har jeg klargjort mitt eget utgangspunkt, og dette kan gi leseren større mulighet for å forstå under hvilken ramme forskningen har foregått.

3.2 Valg av informanter

Det ble foretatt et hensiktsmessig utvalg av informanter basert på en oversikt fra en av landets barnehagelærerutdanningsinstitusjoner som ga informasjon om hvilke barnehager i nærområdet som hadde ansatte med veiledningskompetanse. Hensiktsmessig utvalg benyttes ofte innen kvalitative studier. Dette innebærer at informantene som velges innehar kvalifikasjoner eller egenskaper som er strategiske med tanke på studiens problemstilling og utvalgt teori. Det er vesentlig at forskeren har tenkt gjennom hvilke settinger og informanter

hun vil invitere til å delta i studien (Postholm, 2010). Jeg tok kontakt både direkte med barnehagelærere jeg visste drev med veiledning og sendte mail til enhetsledere ved barnehager som har ansatte med veiledningskompetanse. Forespørsler ble sendt ut til 7 utvalgte barnehager, og én responderte positivt. Flere uttrykte interesse overfor prosjektet, men hadde ikke kapasitet til å være med, mens andre ikke drev aktivt med veiledning for tiden.

3.2.1 Presentasjon av informantene

Barnehagen hvor mine informanter er ansatt har her fått navnet Solstien barnehage. Det er en mindre, avdelingsbasert barnehage som sammen med en litt større avdelingsbasert barnehage danner enheten Haugen barnehager. Ved Haugen barnehager er fagleder ansvarlig for veiledning av de ansatte. Hun ønsket å delta i studien sammen med en av assistentene ved Solstien barnehage. Navn på både barnehage og informanter er fiktive.

Veileder Eva er fagleder ved Haugen barnehager og fullførte sin barnehagelærerutdanning i 2002. Før hun tiltrådte stillingen som fagleder høsten 2012, jobbet hun som pedagogisk leder ved Solstien barnehage. Hun har derfor god kjennskap til barna ved barnehagen. Eva har videreutdanning i pedagogisk veiledning, og er i tillegg sertifisert ICDP-veileder⁵. Eva har drevet med veiledning i ulike sammenhenger siden 2005. Veisøker Arne er 23 år og ufaglært. Etter fullført videregående skole har han gått to år på folkehøyskole. Siden våren 2011 har han jobbet som assistent ved småbarnsavdelingen ved Solstien barnehage.

Eva og Arne har møttes til ukentlige veiledninger i et halvt år på det tidspunktet de sa ja til å delta som informanter i dette forskningsprosjektet. Dette betyr at relasjonen mellom veisøker og veileder var godt etablert, og at forventninger til hva veiledning innebærer var avklart for begge vedkommende. Nese (2010) viser i sin forskning at en komplementær relasjon mellom veisøker og veileder styrker vilkårene for meningsskaping gjennom refleksjon.

Veiledningsrelasjonen som utgjør informantparet for denne studien er komplementær blant annet ved at veisøker og veileder har ulike roller både i og utenfor veiledningsrommet. De er likeverdige subjekt som kan bidra til å utfylle hverandres ståsted og perspektiv.

⁵ International Child Development Program (ICDP) er et enkelt, helsefremmende og forebyggende program som har som mål å styrke omsorgen og oppveksten for barn og unge (ICDP Norge, 2013).

3.3 Oversikt over hvordan materialet for data ble samlet inn

Data ligger ikke «der ute» og venter på å bli hentet inn av forskeren. Det kan derfor være grunn til å stille spørsmål ved bruk av begrepet datainnsamling i kvalitativ forskning. Materiale som ved hjelp av analyseprosesser omskapes til data, er det imidlertid mulig å innhente (Nilssen, 2012).

Som vi ser i figur 1 gikk det forholdsvis lang tid fra den første veiledningen til intervjuet var gjennomført. På denne måten ble det skapt en avstand til forrige observasjonsbesøk, og nye tanker var klare for bearbeiding. Denne avstanden mellom hver gang jeg kom for å observere, tilbakevise eller intervjuer var med på å holde refleksjonene varme, samtidig som avstanden ble stor nok til at nye tanker kunne oppstå. Avstanden mellom mine observasjonsbesøk ga meg også rikelig med tid til å transkribere hver observasjon før neste avtale. Nilssen (2012) peker på viktigheten av å transkribere selv og å foreta transkriberingen så raskt som mulig etter endt observasjon for å kunne oppleve nærhet til det transkriberte materialet.

Filmklipp for tilbakevisningen ble valgt ut induktivt. Dette vil si at jeg baserte valg av filmklipp på hva som vokste fram i empirien, framfor å anvende teoretiske begrunnelser for valg av filmklipp for tilbakevisning. Ved nøye gjennomgang av både film og transkript fra den første veiledningen trådte det fram tydelige karakteristika i form av fysiske refleksjonsmarkører i veisøkers måte å reflektere på. Disse ble valgt som kriterier for utvelgelse av filmklipp:

- pause
- kroppslig uro
- blick opp eller ned

Refleksjonssekvenser som inneholdt alle disse tre markørene ble så valgt ut, og klipp hvor veisøker reflekterte over seg selv ble valgt til tilbakevisning.

Til den første tilbakevisningen ble det vist 7 klipp som varierte i lengde fra 30 sekunder til 2 minutter og 20 sekunder. Den andre tilbakevisningen inneholdt 5 klipp som varierte i lengde fra 50 sekunder til 3 minutter og 50 sekunder.

3.4 Observasjon og tilbakevisning ved bruk av film

Observasjonene ble foretatt ved hjelp av film av veiledninger. For å kunne gå ytterligere i dybden på mitt forskningsanliggende i denne studien valgte jeg å tilbakevise deler av den filmede veiledningen til veisøker og veileder i fellesskap. Tilbakevisning av film gir muligheter for å skape nye lag av refleksjon over den refleksjonen som allerede er satt i gang. Dette vil si at materialet hovedsakelig ble samlet inn gjennom to sløyfer av veiledning og tilbakevisning, som det fremkommer av figur 1. Første del av sløyfen er observasjon og filming av en veiledning mellom veisøker og veileder. Min rolle som forsker var her å være passivt til stede i rommet med kamera og notatblokk for å gjøre feltnotater. Neste del av sløyfen innebærer en tilbakevisning av deler av den filmede veiledningen. Her ble filmen først analysert, og klipp med fokus på refleksjon ble valgt ut og vist tilbake. Her var min rolle tilsvarende en moderator ved fokusgruppeintervju. Moderator skal presentere temaet og kan stille flere spørsmål underveis, og hun skal først og fremst være innstilt på å lytte. Samtidig skal moderator også sørge for at alle deltagerne får komme til orde, og at så mange meninger som mulig får komme fram (Halkier & Gjerpe, 2010). Jeg introduserte kun filmklippene og stilte åpne oppfølgingsspørsmål, slik at det hele tiden var veisøker og veileders refleksjoner som sto i sentrum. Jeg valgte også å filme tilbakevisningen. På denne måten kunne jeg få tilgang til veisøkers spontane reaksjoner på å se filmklippene og bruke disse i arbeidet med å jobbe fram kategorier i analysen av datamaterialet.

Tjora (2012) sier at filmede observasjoner gir en unik mulighet til å se på detaljer i den sosiale interaksjonen. Utdfordringen for meg ble å spisse fokuset slik at informasjonen jeg hentet fra filmen begrenset seg til å handle om veisøkers uttrykk for refleksjon over seg selv som voksen i barnehagen. Muligheten til å gjenoppleve veiledningene og tilbakevisningene brakte meg nært innpå materialet, og jeg måtte være bevisst på å holde en forskningsmessig distanse til det jeg observerte. Fordi forskningen foregikk på mitt eget fag- og interessefelt var det til tider vanskelig å ikke la meg farges av min begeistring over veiledning som arena for utvikling av refleksjon. Tjora (2012) peker på at bruk av video kan skape større forskningseffekt, ved at informantene endrer oppførsel når det filmes, og det blir derfor viktig å være klar over disse forhold. Ved at metoden i denne studien inneholdt tilbakevisning av veiledningene, fikk begge informantene mulighet til å se seg selv i korte sekvenser og på denne måte kunne de vurdere om deres oppførsel var endret.

Bjørndals (2011) studie om hvordan veiledere kan øke sin kompetanse, konkluderer med at gjennomgang av transkripter av observerte veiledninger sammen med veisøker og veileder har større positiv effekt enn gjennomgang av den filmede observasjonen. I følge Bjørndal krever det at deltagerne i veiledningen selv transkriberer materialet. Dette var det ikke rom for i dette prosjektet, og det ble derfor likevel valgt å bruke tilbakevisning av film.

Som beskrevet under punkt 3.3 er de fleste klippene som ble valgt til tilbakevisning ganske korte. For å unngå at dette ble for løsrevet og fragmentert for veisøker og veileder, valgte jeg å si noe kort om hva hvert klipp inneholdt, samt si noe om hva som hadde skjedd i forkant. Hvis jeg hadde tilbakevist hele filmen kunne veisøker og veileder selv avgjort hvor de ønsket å stoppe. Dette ville imidlertid vært vanskelig å gjennomføre av tidshensyn, samtidig ville det blitt voldsomt mye å forholde seg til. Begge informantene uttalte seg om at de syns at mengde og lengde på filmklippene var tilstrekkelige. Dette kan også være et tegn på at jeg som forsker har stor makt i å velge hva informantene skal konsentrere seg om i tilbakevisningen. Dette maktaspektet er det viktig å være klar over både ved valg av filmklipp og ved analyseringen av datamaterialet.

3.4.1 Tekniske avgjørelser vedrørende bruk av videoobservasjon

Bruk av filming som hjelpemiddel reiser noen metodologiske spørsmål. Til tross for den økende interessen for videoobservasjoner i kvalitativ forskning, er det foreløpig relativt få diskusjoner rundt hvordan videoobservasjonene skal utføres (Luff & Heat, 2012). Valg av kameravinkel vil kunne påvirke analysen av filmen, og kameraplassering, utsnitt og mikrofonplassering må tenkes gjennom på forhånd (Bjørndal, 2007; Luff & Heat, 2012; Tjora, 2012).

For å begrense datamaterialet valgte jeg å bruke bare ett kamera ved filming av både veiledningene og tilbakevisningene, og jeg stilte kameraet inn mot veisøker og veileder i deres øyehøyde slik at opptaket inntok samme perspektiv som dem. Bruk av to kamera ved filming av tilbakevisningene kunne gitt opptak av både skjermen som filmen vises på, og veisøker og veileders uttrykk. Dette er imidlertid valgt bort i denne studien, både av kapasitetshensyn, og fordi det som vises på skjermen allerede hadde blitt festet til film tidligere. Det vil uansett aldri være mulig å fange «sannheten» om hva som skjer. Video og

lydopptak vil ikke kunne kopiere virkeligheten, bare representere den (Bjørndal, 2007; Luff & Heat, 2012; Tjora, 2012).

Under filming av de to veiledningene ble kamera plassert i bakgrunnen, og jeg satt bak veisøker og veileder. Under hele veiledningsøkten hadde jeg blikket vendt ned mot notater som ble foretatt underveis; dette for ikke å forstyrre veiledningen med mitt blikk. Under tilbakevisningene satt alle tre ved siden av hverandre og så på filmen som ble vist på en pc-skjerm.

3.5 Intervju

Intervjuet som ble foretatt avslutningsvis hadde hovedfokus på hvordan både veisøker og veileder hadde opplevd å være informanter i denne studien. Intensjonen var først og fremst å få tilbakemelding på selve metoden med sløyfer av veiledning og tilbakevisning, og det ble valgt en semistrukturert intervjumetode. Målet med denne metoden er hovedsakelig å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt et gitt tema (Tjora, 2012, s. 104). Jeg tok utgangspunkt i en intervjuguide⁶ med åpne spørsmål, og ønsket at informantene skulle snakke mest mulig fritt om hvordan de hadde opplevd å være med på prosjektet.

Jeg ser imidlertid i etterkant at min rolle som intervjuer med fordel kunne vært mindre deltakende. Siden intensjonen med intervjuet i utgangspunktet var å få tilgang til veisøker og veileders tanker omkring selve metoden, ser jeg at jeg for lett lot meg lede til å delta i samtalen når temaet dreide mot studiens fokusområde: refleksjon man har over seg selv. Ved å delta for aktivt i samtalen kom jeg i skade for å legge ord i munnen på veisøker. Han kunne dermed bekrefte min oppfatning, framfor å sette sine egne ord på det.

Under intervjuet kom det også fram synspunkt og refleksjoner omkring tema som hadde vært behandlet under veiledningene og tilbakevisningene. Dette medførte at jeg som forsker fikk ytterligere innblikk i hvordan tilbakevending til tidligere tanker og erfaringer kan påvirke subjektskaping.

⁶ Se vedlegg 3

3.6 Analyse av materialet som er samlet inn

3.6.1 Transkripsjoner

Alle filmene og lydopptaket fra intervjuet ble transkribert i sin helhet. Dette for å få et helhetlig bilde av hvordan refleksjonen i veiledningen og tilbakevisningen artet seg. Ved flere ganger å vende tilbake til transkriptene i begynnelsen av analyseprosessen oppsto det stadig nye forståelser og innblikk i hvordan veisøker reflekterte over seg selv. Transkripsjonene er foretatt på dialekt og alle pauser og kroppslige uttrykk er tatt med. For å øke lesbarheten har de transkriberte utdragene som brukes i denne oppgaven blitt skrevet om til bokmål, og språklige nølinger er tonet ned. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen, og analysen av datamaterialet starter allerede i det øyeblikk man begynner å transkribere (Nilssen, 2012). Begge informantene takket nei til tilbudet om å lese transkripsjonene etter veiledningene og tilbakevisningene.

3.6.2 Koding og kategoriseringer

Etter transkriberingen startet behandlingen av datamaterialet med å se på hvordan ulike typer veiledningsspørsmål ledet til ulike typer refleksjoner. Jeg kodet alle transkripsjonene i ulike farger for å se om det oppsto noen sammenhenger. Det ble imidlertid raskt klart for meg at dette var en lite fruktbar innfallsvinkel for å forstå mer av hva som kjennetegner veisøkers refleksjon over seg selv og hvordan veiledning kan bidra til veisøkers subjektsskaping. Intensjonene med de ulike observasjonene var så forskjellige at det ble svært vanskelig å trekke linjer for å utarbeide kategorier. De to veiledningene som ble observert hadde jeg som forsker ingen påvirkning eller innflytelse på, bortsett fra påvirkningen ved kamera og min tilstedeværelse i rommet. Ved tilbakevisningene var det imidlertid jeg som hadde regi. I tillegg var mitt fokus rettet i hovedsak mot veisøkers opplevelse av å se filmklippene, og hvilke tanker han gjorde seg om hva han hadde tenkt i veiledningen. Dette medførte at spørsmålene vanskelig lot seg sammenligne med spørsmålene veileder hadde brukt i den filmede veiledningen. Jeg opplevde det imidlertid som nyttig for det videre arbeidet at jeg hadde brukt tid på denne innfallsvinkelen først. På denne måten kunne jeg med større trygghet konsentrere meg om de kategoriene som etter hvert vokste fram.

Etter stadige tilbakevendelser til det transkriberte materialet ble det etter hvert klart at jeg ønsket å la analysen ta utgangspunkt i veisøkers refleksjon over seg selv og

tilbakevendelsesprosessen i observasjonene snarere enn hvilke spørsmål veileder stilte. Jeg gikk induktivt til verks og samlet alle uttrykk for veisøkers refleksjon over seg selv i et eget dokument som jeg så kodet i henhold til innhold i refleksjonen. Her ble refleksjonene delt inn i ulike former for refleksjon man kan ha over seg selv, og disse ble så igjen slått sammen til mer overordnede kategorier. På bakgrunn av dette vokste de endelige kategoriene fram. Disse presenteres nærmere i kapittel 4. For å komme fram til kategoriene delte jeg inn materialet i flere ulike dokument hvor jeg skilte mellom de ulike underkategoriene ved å bruke fargemarkeringer før jeg gjorde opptellinger av hvor mange ganger hver underkategori forekom. Til slutt etterprøvde jeg kategoriene ved å sjekke dem opp mot den innledende kodingen. Til tross for at metoden starter induktivt, kaller Tjora dette en stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI) (2012, s. 175). Dette er i tråd med en hermeneutisk forståelse; jeg har sett på både del og helhet av datamaterialet (Westlund, 2011). Figur 2 under kapittel 4 viser et eksempel på hvordan jeg har gjort opptellinger.

I denne oppgaven har jeg valgt ikke å skille mellom veiledningene, tilbakevisningene og intervjuet i analyseringen av materialet. Ved å se på materialet under ett har jeg dannet meg et helhetsinntrykk av hva som kjennetegner veisøkers refleksjon over seg selv som voksen, og hvordan dette kan være med på å bidra til veisøkers subjektskaping.

3.7 Etiske overveielser

I kvalitative studier kommer man ofte nært innpå informantene, og det er viktig at informantene er tilstrekkelig informert om studiens formål og innhold. Likevel kan det være vanskelig å gi full informasjon på forhånd, både fordi en kvalitativ undersøkelse ofte endrer litt retning underveis, og fordi den informasjonen som gis kan være med på å påvirke empirien i for stor grad, slik at data som samles inn får mindre gyldighet (Postholm, 2010; Silverman, 2001). Nasjonal forskningsetisk komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet klare retningslinjer for hvordan forskingsstudier skal gjennomføres på en etisk måte. Disse retningslinjene bør følges gjennom hele forskingsprosessen.

Informantene ble i forkant informert om at fokus for studien var refleksjon i veiledning. Her oppstår det et etisk dilemma mellom å «forurense» empiri ved å informere informantene for mye, og å forske på «uvitende» informanter (Silverman, 2001). I denne studien ble

informantene informert i forkant om det overliggende tema for oppgaven, men fokuset på transcendent refleksjon som del av en subjektskaping har vært tonet ned. Min antakelse i forkant av observasjonene er farget av forskning som viser at refleksjon i veiledning oftest er immanent og dreier seg om å bekrefte særlig veileders oppfatning og syn (Sundli, 2001; Søndena, 2002). Ved å gi uttrykk for dette på forhånd er det sjanser for at både veisøker og veileders refleksjoner kunne blitt påvirket.

Informantene ble forespurt i henhold til NESHs retningslinjer. De ga informert samtykke og ble gjort oppmerksomme på at de når som helst kunne trekke seg under undersøkelsen. Materialet er anonymisert så godt det lar seg gjøre. Prosjektet er søkt inn til og godkjent hos personvernombudet under NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste)⁷. All film og lydopptak er oppbevart på bærbare enheter med kodet tilgang. Film og lydopptak slettes etter prosjektets slutt.

Ved fremstilling av informantene i teksten, har det og oppstått noen viktige etiske avgjørelser. I mitt prosjekt fokuseres det mye på veisøkers refleksjon, og blant annet pauser løftes opp som noe som oppstår mellom veisøker og veileder i veiledningen. Min intensjon har ikke vært å fremstille egenskaper hos verken veisøker eller veileder, men snarere hva som karakteriserer refleksjon over seg selv i veiledningen hos dette informantparet.

3.8 Studiens gyldighet

Når det gjelder studiens gyldighet er det selvfølgelig alltid fare for at funn kun vil være gyldige i forskerens eget blikk. Beskrivelsene av kontekst vil være forskerens, og det vil være umulig å tro at man kan favne kontekstens totale rikdom, eller tro at kontekstbeskrivelsen definerer og fanger fenomenet på en slik måte at det vil oppstå likt i en tilsvarende kontekst. En kvalitativ studie kan aldri bli foretatt på akkurat samme måte en gang til, og resultatet vil alltid være avhengig av den kontekst forskningen har funnet sted i. Så lenge leseren er klar over dette, kan han utfra sitt ståsted og sin forståelse tolke resultatene på sin egen måte (Nilssen, 2012; Postholm, 2010).

⁷ Se vedlegg 1

Kvalitativ forskning kan i følge Kvale (2005) bli avvist på grunn av at den baseres på et for lite utvalg av informanter eller at den er for subjektiv. Det snevre utvalget i kvalitativ forskning gir imidlertid forskeren muligheter for en dybdeforskning som kan gi ny innsikt. Ved at forskeren har gitt tykke beskrivelser og er tydelig på de innfallsvinkler som velges, kan det være mulig for lesere med andre utgangspunkt og oppfatninger å se hva forskeren ser (Kvale, 2005). Min studie er en eksplorerende undersøkelse som kan være med på å belyse spørsmålet om hva som kjennetegner refleksjon man har over seg selv i veiledning, og hvordan dette kan være med på å bidra til veisøkers subjektskaping.

Ved gjennomgang av den første veiledningen fremgikk det tydelig at veisøker reagerte på å se hvordan han reflekterte på filmen. Ett av kriteriene for tilbakevisning var pauser, og disse var ofte lange. Veisøker reagerte på å se flere av disse pausene med å sukke litt oppgitt og riste svakt på hodet. Under punkt 3.7 om etiske avveielser tas det opp hvorvidt informasjon om prosjektet kan være med på å lede informantene underveis i arbeidet med å innhente materiale. Etter å ha sett veisøkers reaksjon på seg selv syns jeg det ble riktig å snakke med ham om hva som fremgikk på tilbakevisningsfilmen slik at hans opplevelse og forhold til sine egne pauser i refleksjonsprosessen ville bli mest mulig avklart. Dette ble valgt å gjøre til tross for muligheten for å lede hans reaksjoner i en bestemt retning. På den andre siden kunne det å *ikke* ta opp hans forhold til å se sine egne pauser, resultere i et mer negativt forhold til egne pauser, og en forsering av sin egen refleksjon i påfølgende veiledning. Dette blir uansett kun spekulasjoner og umulig å vite noe om. Det etiske hensynet til ivaretagelse av veisøker veide her tyngre enn intensjonen om ikke å bidra til aktivt å lede informantene. Dette kan stå som eksempel på hvilke gyldighetsoverveielser som ble tatt underveis i prosessen.

4 RESULTAT OG DRØFTING

I dette kapittelet vil jeg presentere og drøfte de hovedkategoriene som trådte fram gjennom analysearbeidet med datamaterialet. Kapittelet er delt i tre hoveddeler hvor hver hovedkategori vil bli presentert og drøftet hver for seg ved hjelp av teori fra kapittel 2. I første del av hvert underkapittel vil resultatene bli presentert ved hjelp av utdrag fra transkripsjonene, før jeg så går over til å drøfte funn. Kort presentert dreier det seg om følgende hovedkategorier:

- **Pauser:** Pauser og stillhet i veiledning var det første som trådte fram som typisk for datamaterialet. Ved å analysere og drøfte funn i denne kategorien har vi mulighet til å kunne få større forståelse for hva som kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i veiledning, og hvordan det kan bidra til veisøkers subjektskaping i nettopp denne studien.
- **Tilbakevendinger:** Ved at metoden innebar tilbakevisning, og fokus for studien har vært refleksjon, ble det naturlig å trekke fram tilbakevending som en hovedkategori i datamaterialet. *Tilbakevending* må ikke forveksles med *tilbakevisning*. I min studie er tilbakevending en egen kategori, mens tilbakevisning henspiller på metoden.
- **Voksenroller i refleksjon man har over seg selv:** Ved nærmere analyser tolket jeg refleksjonen på et mer overordnet plan til å omhandle tre ulike roller den barnehageansatte kan innta i forståelsen av seg selv. Jeg har valgt å kalle disse: Den Ikoniske Voksne, Den Immanente Voksne og Den Gode Voksne. Disse begrepene vil presenteres nærmere under punkt 4.3.

De to første kategoriene pauser og tilbakevendinger, handler om prosesser i refleksjonen og svarer hovedsakelig på første del av problemstillingen: *Hva kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen gjennom veiledning med tilbakevisning?* Den siste og mest omfattende kategorien voksenroller i refleksjon man har over seg selv, har mer fokus på innholdet i refleksjonen og svarer først og fremst på andre del av problemstillingen: *Hvordan kan veiledning med tilbakevisning bidra til veisøkers subjektskaping?*

I arbeidet med analysen av funn innenfor kategoriene vokste kategorien voksenroller i refleksjon man har over seg selv, fram som en dominerende kategori. Denne får dermed betydelig større plass i kapittelet enn de to første kategoriene. Siden de tre kategoriene har funn som svarer på ulike deler av problemstillingen, foretar jeg ingen eksplisitte koblinger

mellom kategoriene underveis. I følge mine analyser ser det dessuten ikke ut til at for eksempel pauser har sammenheng med hva slags voksenrolle veisøker reflekterer over. Under analyseringen foretok jeg opptellinger av hvor mange mellomlange og lange pauser som oppsto i refleksjonen over hver av de tre voksenrollene. Dette synliggjøres i figur 2:

	Den Immanente Voksne	Den Ikoniske Voksne	Den Gode Voksne	Sum
Forekomst av refleksjon man har over seg selv	18	25	13	56
Mellomlange pauser (3 – 6 sek)	22	22	11	55
Lange pauser (6,5 sek →)	19	12	9	40
Sum total pauser	41	34	20	95

Figur 2 Sammenheng mellom refleksjon man har over seg selv og pauser i veiledningen

Selv om det ved første blick her kan se ut som at refleksjon over Den Immanente Voksne utløser flere pauser enn refleksjon over de to andre voksenrollene, kan dette dreie seg om rene tilfeldigheter. Jeg fant derfor ikke tilstrekkelig grunn til å anta at refleksjonen over de ulike voksenrollene hadde nær sammenheng med forekomst av pauser. Dette kunne det imidlertid vært spennende å undersøke nærmere i en oppfølgende studie.

4.1 Pauser

Det første som trådte fram som et kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv var den utstrakte forekomsten av pauser hos veisøker. Pauser oppstår imidlertid alltid i et samspill med veileder. Veileder er med på å avgjøre hvor lange pauser veisøker tar, både ved at hun ikke griper inn tidligere, og ved de spørsmål hun stiller, og de refleksjoner dette på sin side vekker hos veisøker. Pauser vil derfor alltid oppstå i et dialektisk samspill mellom veisøker og veileder. I løpet av de to veiledningene og tilbakevisningene som ble filmet, oppsto det hele 242 mellomlange pauser (3-6 sekunder) og 75 lange pauser (6,5 → sekunder). Ofte trakk veisøker seg etter en pause, eller veileder grep inn og fulgte opp med et lukket eller dikotomt spørsmål som veisøker tilsynelatende lettere kunne ta stilling til. Utdraget på neste side hvor tall i parentes angir sekunder for pausen, kan stå som eksempel på dette. Her har veisøker og veileder snakket om hvilke utfordringer veisøker opplever at han har i sitt forhold til en av guttene på sin avdeling:

Eva: m-m (1) Hvordan tenker du med Iver?

Arne: (7) ((kikker ned, rynker panna)) eh:m (6) jeg tenker at han egentlig trenger ganske faste (1) rammer da.

Eva: Ja. Hva som gjør at du tenker det?

Arne: (8) ((retter seg på stolen)) eh: (9)

Eva: er det bare sånn at du tenker at det er litt sånn generelt at barn har godt av det? Eller eh eller tenkte du at han i større grad hadde behov, hadde godt av det?

Arne: (6) Jeg vet ikke, jeg kanskje, jeg bare tenker det siden at han kan være litt utagerende og sånn?

(linje 258 – 266 i transkript Veiledning 1)

Dette utdraget er hentet fra den første veiledningen. Da veisøker og veileder så klippene på tilbakevisningen, ble de begge opptatt av hvordan pausene i veiledningen fremsto. Veisøker synes han nølte for mye og brukte for lang tid på å formulere seg, mens veileder gjorde seg tanker om at hun godt kunne latt veisøker få enda lengre pauser før hun avbrøt. Dette kan tolkes som at veisøker og veileder oppfatter pausene i veiledningen ganske ulikt. Siden veisøker i tilbakevisningene reagerte på at pausene var lengre enn han var klar over, kan det forstås som at hans aktivitetsnivå på innsiden er et annet enn det som synes på utsiden. Veileder på sin side, reagerte med å si at veisøker kunne fått enda mer tid til å reflektere før hun avbrøt. Det kan med andre ord virke som at både veisøker og veileder har en uuttalt oppfatning av hvor lang en «riktig» pause i veiledningen kan være. En måte å forstå dette på kan være at de begge har en ikonisk oppfatning av pauser i veiledning (Søndenå, 2004).

Et typisk tegn ved veiledningene var og at mange av de mellomlange pausene (3 – 6 sekunder) endte med at veisøker tilsynelatende svarte slik han trodde det skulle svares. Mens mange av de lange pausene (6,5 → sekunder) førte til at veisøker enten trakk seg eller at han i større grad klarte å si noe om sin egen opplevelse, kan det se ut som at de mellomlange pausene i størst grad førte til en uro hos veisøker, og at han svarte fordi han syntes han måtte. Dette kan tolkes som at han har det jeg vil benevne som en ikonisk oppfatning av den voksne, som tilsier at han måtte si «noe», selv om dette «noe» ikke nødvendigvis førte til en økt opplevelse av selvavgrensning (Schibbye, 2009).

Siden det kan se ut som at det først og fremst var i forbindelse med de lange pausene veisøker klarte å si noe om sin egen opplevelse, kan det tyde på at for veisøker i denne studien var det disse pausene som kunne være med på å åpne opp for overskridende refleksjoner. De gangene veisøker trakk seg ble han i liten grad utfordret av veileder i veiledningene eller moderator ved tilbakevisningene. Dette kan tolkes som at veileder og moderator har en redusert evne til

å tåle lange pauser, noe som kan se ut til å føre til en tendens til å unngå å sette veisøker i situasjoner hvor hans stillhet blir fremkalt. Hvis det er sånn at det er de lange pausene som kan være med på å åpne for overskridende refleksjon hos veisøker, mens veileder kan se ut til å prøve å unngå de lange pausene, kan dette tolkes som at muligheter for å gå inn i transcendent refleksjoner hos veisøker ikke blir utnyttet. Dette fordi pausene og stillheten kan se ut til å fremkalle ulike følelser hos veisøker og veileder. Det kan derfor være viktig å avklare hvilket forhold man har til pauser og stillhet i veiledningen (Nilsen, 2007).

Det viste seg at selv om både veisøker og veileder uttalte seg om hvordan de opplevde å se pausene i tilbakevisningsklippene, påvirket tilsynelatende ikke dette hvordan pausene fremsto på de neste observasjonene. Her kan man ta i betraktning at det kun var tre observasjoner som ble foretatt etter den første tilbakevisningen⁸, og således ikke grunnlag for å gi noen klare svar. Det kan likevel gi en pekepinn mot at det ikke oppsto umiddelbar endring av hvordan pausene ble håndtert i veiledningen, til tross for et signalisert ønske om dette. Dette kan sees som et eksempel på at i hvor stor grad vi tåler pauser kan være en del av det Hansen (2008) kaller vår hva-het. Ved at veisøker blir oppmerksom på sine egne pauser kan det bli sådd et frø som kan føre til transcendent overskridelser om hvordan han reflekterer over seg selv, og dette kan på sin side åpne opp for en aksept for sin egen måte å fremstå på. Følgende utdrag hvor veisøker nettopp har fått tilbakevist et pauserikt filmklipp, kan stå som eksempel på dette:

Arne: (2)⁹ Jeg blir da så beskjeden skulle jeg til å si. Eller, jeg blir så...(4)

Eva: På filmen? (peker mot skjermen)

Arne: Ja, eller sånn, forsiktig.

Eva: Ja...

Marianne¹⁰: Hva mener du når du sier forsiktig?

Arne: (6) eh: Vanskelig å si (19) Jeg syns egentlig at eh, at jeg er trygg på det jeg gjør og sånn, men det virker jo som jeg tviler veldig på det når jeg svarer.

Marianne: Du tenker at du fremstår som mer usikker enn du egentlig føler deg?

Arne: Ja i hvert fall nå når jeg ser det etterpå.

(linje 250 – 261 i transkript Tilbakevisning 2)

Her ser vi at veisøker oppdager at han fremstår annerledes på filmen enn det han sier at han opplever seg selv. Dette kunne vært vanskelig for veisøker å oppdage hvis han ikke hadde sett det gjennom en tilbakevisning.

⁸ Den første tilbakevisningen var observasjon to av i alt fem observasjoner. Det betyr at det var tre gjenværende observasjoner etter første tilbakevisning.

⁹ Tall i parentes i utdragene viser til antall sekunder pause.

¹⁰ Marianne er forskeren som opptrer som moderator i tilbakevisningene og intervjuer i intervjuet. Jeg velger å bruke navn for å fremheve at alle observasjonene er møter mellom subjekt.

Likevel ser vi også i dette utdraget at veisøker har lange pauser når han skal kommentere hvordan han selv opplever å se pausene sine. Noe som også kan sees som en indikasjon på at det tar tid å endre atferd. For å kunne endre atferd må vi våge å se oss selv og klare å ta inn over oss det vi får øye på; samtidig som at det vi oppdager vil være farget av den kontekst vi er den del av – hvilket heltebilde vi måler oss opp mot (Søndenå, 2007). Jeg mener ikke med dette å antyde at det er ønskelig at veisøker reduserer pausene sine, men basert på hans egne reaksjoner kan det se ut som at dette er et ønske fra hans side.

En utfordring i prosessen med å se seg selv i en tilbakevisning kan være å oppdage at det er forskjell på den indre og den ytre opplevelsen. Dette eksemplifiseres med følgende utdrag:

Marianne: Men syns du hvis du tenker tilbake, syns du at du husker at (1) det var lange pauser, at du opplevde det som lange pauser da det skjedde?

Arne: (2) Nei. Det oppleves eller det oppleves lenger her, når jeg ser på det ja. Enn det gjør i det. Det gjør det. (3) De pausene føles mye kortere når man sitter og prater. Det gjør det. (linje 456 – 460 i transkript Tilbakevisning 1)

Her setter veisøker ord på forskjellen mellom sin indre og ytre opplevelse. Dette kan også være en indikasjon på at veisøker opplever det å tenke som en aktiv handling under selve tenkingen, mens den fremstår som passiv når han ser seg selv på film og er tilskuer til sin egen tenking. Gjennom tilbakevisningen får veisøker distanse til seg selv, noe som i følge Bengtsson (2007) er en av selvrefleksjonens viktigste forutsetninger.

Mine observasjoner viser at det vekker følelser hos veisøker å se seg selv i tilbakevisningene. Han sier at det er greit med pauser i veiledningsrefleksjonen, men reagerer likevel når han ser det. Ord han bruker for å benevne følelsen av å se sine egne pauser er rart, ekkelt, usikker, beskjeden og forsiktig. Han kommer tydeligvis i kontakt med noe i seg selv som vekker ulike typer følelser. Gjennom å reflektere over disse følelsene kan refleksjonen over seg selv få mulighet til å utvides og bidra til en transcendent overskridelse av seg selv og sitt forhold til sine egne følelser. Dette forutsetter at veisøker får hjelp til dette, noe som her ikke ser ut til å finne sted. Følgende utdrag kan stå som eksempel på dette:

Arne: Det var veldig rart altså.

Marianne: Hva var det som var rart?

Arne: (4) Nå nå, (3) nå sitter jeg bare å, nå må du si noe, si noe heh.

Marianne: Ja. Du syns du bruker for lang tenketid?

Arne: Ja nå var, syns jeg at det... (2) m-m

(linje 385 – 389 i transkript Tilbakevisning 1)

Dette utdraget er hentet like etter et filmklipp hvor veisøker bruker lang tid på å formulere seg i en refleksjonssekvens hvor han reflekterer over seg selv og hvordan han opplever at han selv er. I tilbakevisningen flytter han fokus fra innhold til form. Han kommenterer *hvordan* han reflekterer framfor hva han reflekterer om, og han kan tolkes som at han fyller stillhetens rom med følelser og fantasi for å prøve å forstå hva som ligger bak (Fleischer og Jessen i Nilsen, 2007). Dette ble ikke fulgt opp av meg som moderator i tilbakevisningen og kan sees i sammenheng med refleksjonsliberalismen (Søndenå, 2004); *at* veisøker reflekterer over hva han ser på filmklippet er viktigere enn *hva* han reflekterer over. Dette ble ikke tydelig for meg før transkriberingen av tilbakevisningen. Noe som kan tyde på at veileder og jeg som forsker og moderator også trenger en avstand for å kunne se ting klarere.

Vi har i dette delkapittelet sett at et av kjennetegnene på veisøkers refleksjon over seg selv kan være pauser i veiledningen. Pausene som oppstår mellom veisøker og veileder kan henge sammen med den relasjonen de to har, og kan dermed være mer komplekse enn det jeg her har gjort rede for. En mulig videreføring av denne studien, kunne derfor vært å studere hvordan pauser påvirker relasjonen mellom veisøker og veileder. Når det gjelder pauser som kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv, kan mine funn tolkes som at tilbakevisning av veiledningene kan være med på å utvide veisøkers bevissthet på hvordan hans egne pauser kan påvirke hans refleksjon over seg selv.

4.2 Tilbakevendinger

Et annet kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv i denne studien er tilbakevending. Dette må imidlertid ikke forveksles med tilbakevisning. Tilbakevending er en av studiens hovedkategorier, mens tilbakevisning henspiller på studiens metode. Tilbakevending forekommer på ulike plan gjennom studien. For det første handler veiledning i seg selv om utvikling eller endring (Gjems, 2007; Lauvås & Handal, 2000; Oterholt & Karlsson, 2010), mens refleksjon handler om å bøye tanken tilbake (Bengtsson, 2007). Vi ser med andre ord på hvor denne utviklingen skjer *fra*; vi vender tilbake til et «noe».

Ved at filmklipp fra veiledning ble tilbakevist til veisøker og veileder i fellesskap, er selve metoden som er valgt for denne studien i seg selv en form for tilbakevending. Det oppsto sløyfer i refleksjonen, hvor element først dukket opp i veiledningen, så i tilbakevisningen og

til slutt også i det avsluttende intervjuet. Dette kan sammenlignes med en hermeneutisk spiral, hvor man vender tilbake til et forutgående tema, men har med seg nye tanker og erfaringer i møte med temaet. Spiralen søker både nye veier, og graver seg ned i dypere forståelse gjennom å se på både deler og helheten (Westlund, 2011).

Et eksempel på hvordan tilbakevending kom til uttrykk i veisøkers refleksjon over seg selv, kan være hva som skjedde med refleksjonen rundt hans egen karakteristikk av et barn som utagerende. Her foregår tilbakevendingen i tre trinn, hvor den første tilbakevendingen består av at veisøker i den første veiledningen vender tilbake til en hendelse som har oppstått tidligere:

Arne: Og så må jeg liksom si at nei nå skal vi gå ut. Må liksom være enda litt mer bestemt. Og da begynner han liksom «*nei jeg vil ikke*» (Arne vifter med armene over hodet og agerer som barnet), og liksom begynner å slenge litt med hendene. Ja.

Eva: m-m

Arne: (Han) kan komme bort til meg og liksom, begynne å knuffe litterann. Bli veldig sånn utagerende da.

(linje 54 – 60 i transkript Veiledning 1)

I den første veiledningen definerer veisøker barnet som utagerende basert på konflikter i overgangssituasjoner. Han gjentok betegnelsen utagerende om dette barnet fem ganger i løpet av veiledningen.

På den første tilbakevisningen var ovenstående utdrag valgt ut til tilbakevisning, og da veisøker så sin egen uttalelse reagerte han med å si at han synes «utagerende» var et litt voldsomt begrep:

Marianne: Hva tenker du om det når du ser det nå?

Arne: (4) eh (13) Det var litt rart å bruke... Det jeg tenkte nå var at det var rart å bruke ordet utagerende.

Marianne: Hva er det som gjør at du tenker at det var rart?

Arne: Det hørtes kanskje litt voldsomt ut.

(linje 70 – 76 i transkript Tilbakevisning 1)

Veisøker nøler her før han klarer å sette ord på hvordan han opplever å se filmklippet. På oppfordring uttrykker han at begrepet utagerende er litt voldsomt. Dette kan tolkes som at han kommer i kontakt med sin egen usikkerhet, noe som ikke ble fulgt opp videre av moderator. Dette utgjør andre trinn i tilbakevendingen over samme tema.

Også i intervjuet avslutningsvis snakket både veisøker og veileder om opplevelsen av å se episoden hvor veisøker først karakteriserer et barn som utagerende før han i tilbakevisningen reagerer på sin egen karakteristikkk:

Eva: Og så under tilbakevisningen så husker jeg så godt at du sa et eller annet som (at) det var kanskje litt sånn rart å bruke det ordet der da. Som om du fikk en sånn annen idé eller. Det er jo en annen tanke på en måte.

Arne: Ja det er sant. (2) Du ser litt andre ting sånn. Man ser det utenfra på den tilbakevisningen sånn.

Eva: Ja

Arne: Når jeg liksom hører en ting jeg sier, så tenker jeg at eh, at. (2) Ja så snur man litt på det.

(linje 76 – 88 i transkript Intervju)

Her sier begge to noe om hvilken effekt det kan ha å se seg selv på avstand. Veisøker setter ord på opplevelsen av å se og høre seg selv, og hvordan dette var med på å gi ham nye tanker. Dette utgjør tredje trinn i tilbakevendingen.

I veiledningen definerer veisøker et barn som utagerende, i tilbakevisningen reagerer han på sin egen definisjon, og i intervjuet sier han at det å se sin egen karakteristikkk fikk ham til å snu på tankene sine. Dette kan tolkes som at veisøker ved hjelp av et blick tilbake kan få opplevd erfaring til å bli ny læring (Lauvås & Handal, 2000). Likevel kan vi stille spørsmål om det fremadrettede veiledningsblikket på endring og utvikling kan stå i veien for evnen til å være i tilbakeblikket lenge nok til at man får øye på seg selv.

Veisøkers tilsynelatende usikkerhet på å sette ord på refleksjoner i veiledningene og tilbakevisningene kan være uttrykk for flere ting. Det kan for eksempel handle om at det i veisøker og veileders godt etablerte veiledningsrelasjon var en asymmetri. Veileder er veisøkers leder; hun har lang erfaring fra barnehagen og er en erfaren veileder. Veisøker er ung og uuttannet uten lang erfaring fra barnehagen. Søndena (2004) peker på at det i studentveiledning kan se ut som at veisøkere svarer i tråd med det de tror veileder vil høre. Dette kan tolkes som at veisøker i min studie oppfatter at veileder besitter det vi kan kalle en ikonisk posisjon. Undersøkelser viser også at hovedtyngden av refleksjonen som foregår i veiledning i ulike lærerutdanninger er immanent (Sundli, 2001; Søndena, 2002). Refleksjon som bekrefter tidligere praksis og etablerte oppfatninger kan være med på å stenge for nye oppdagelser.

En måte å avdekke asymmetri i veiledningsrelasjonen på, kan være ved hjelp av tilbakevendinger i form av tilbakevisning av filmklipp fra veiledning. I følge Grønli og Nissens (2008) studie vil makt ligge som en mulighet i relasjonen mellom veisøker og veileder. Ved å avdekke asymmetrien og gi mulighet til å kunne sette ord på hvordan de begge opplever relasjonen seg i mellom, kan maktdimensjonen bli mer synlig. Dette vil igjen kunne bidra til nye oppdagelser framfor flere bekræftelser. Oterholt og Karlsson (2010) fremhever at samarbeidet mellom veisøker og veileder i veiledningen er avhengig av hvordan de tenker om hverandre og hvordan dette kommer til uttrykk, og de skriver: «De ulike personene som inngår i en relasjon, må tenke og erfare seg selv som subjekter» (Oterholt & Karlsson, 2010, s. 10). En veiledning hvor deltagerne får mulighet til å vende tilbake og stoppe opp ved hvordan relasjonen mellom dem fremstår, kan gi mulighet for å bevisstgjøre veisøker og veileder hvordan deres tanker om hverandre kommer til uttrykk, og de kan på denne måten få mulighet til å gjøre erfaringer om seg selv og hverandre som subjekt. I veiledningen kan vi få mulighet til å se oss tilbake uten å ha en forventning om hva vi vil finne. Dette krever at vi er åpne for at det finnes flere svar på spørsmålet om hvem vi er, og kan sammenlignes med å stille seg åpen for den flertydigheten som et fordomsløst blikk kan åpenbare (Arendt, 1996; Hansen, 2008).

Vi har i dette delkapittelet sett at tilbakevendinger er et av kjennetegnene på veisøkers refleksjon over seg selv som voksen i denne studien. Tilbakevisning av filmklipp fra veiledning er valgt som metode for studien, og dette kan føre til at tilbakevending som kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv kommer ekstra tydelig fram. Gjennom ulike former for tilbakevendinger får både veisøker og veileder mulighet til å gå tilbake for å kunne utdype, bekrefte eller korrigere tidligere tanker. Friis (2010) fant i sin studie at veiledning med tilbakevisning av filmde samspillsekvenser etter Marte Meo-metoden (Aarts, 2005), gir grunnlag for refleksjon som kan føre til positiv utvikling og mestringsfølelse. Dette kan på sin side igjen skape grobunn for nye oppdagelser og tanker ved eventuelle senere tilbakevendinger.

4.3 Voksenroller i refleksjon man har over seg selv

Dette er den tredje og mest omfattende kategorien jeg vil presentere og drøfte i dette kapittelet, og kategorien har først og fremst fokus på hvordan veiledning kan bidra til

veisøkers subjektsskaping. Veiledningene jeg observerte handlet i stor grad om episoder knyttet til hvordan veisøker opplevde seg selv i møte med barna i barnehagen. Veiledningene startet med at veileder gjennomgikk veiledningsgrunnlaget hun hadde fått tilsendt før veiledningen. På den første veiledningen hadde veisøker blant annet satt ord på et ønske om å være en god voksen for de seks barna han har hovedansvar for:

Eva: Og at du ville gjøre ditt for å være en god voksen hadde du skrevet.

Arne: Ja. heh (Arne ler litt og flakker et par ganger med blikket før han ser på Eva og kikker ned). Jeg gjorde det.

Eva: Kan du si litt mer om situasjonen din nå?

(linje 25 – 28 i transkript Veiledning 1)

Veileder fulgte ikke opp veisøkers uttalelse, og jeg ønsket å høre nærmere hva han mente med å være en god voksen. Da jeg spurte ham om dette i den første tilbakevisningen, virket det som det ble vanskelig å sette ord på hva han egentlig mente:

Marianne: Jeg har så lyst til å stoppe opp med det der at du sier at du har lyst til å være en god voksen.

Arne: (3) m-m (2) eh. Jeg mener vel at jeg har lyst til å gjøre en god jobb da, og være en god primærkontakt¹¹. Det er vel det jeg mener.

Marianne: Hvordan er det å høre sine egne ord fra Eva sin munn?

Arne: (4) eh... Det er litt... eh. Jeg synes det jeg skrev var fint (4)

Marianne: Hva var det som gjorde det fint?

Arne: Nei, eller at jeg fikk formidlet det som jeg tenkte.

(linje 420 – 426 i transkript Tilbakevisning 1)

Her har veisøker akkurat fått tilbakevist filmklippet hvor veileder gjennomgår veiledningsgrunnlaget, og det kan se ut som om veisøker strever med å gjøre begrepet *god voksen* til sitt eget. Han nøler før han svarer og sier at det handler om å være en god primærkontakt. Dette satte meg på tanken om at det veisøker kaller en god voksen, egentlig kan være en ikonisk oppfatning av det vi kan tenke på som en *riktig* voksen.

Min egen erfaring fra barnehagen tilsier at det finnes en ikonisk oppfatning av den voksne i barnehagen. Det snakkes om den gode voksne, som er en voksen som gjør de «riktige» tingene og tar de «riktige» avgjørelsene. Dette voksenikonet antar ulike former alt etter hvem som ser mot det, noe som kan gjøre det ekstra utfordrende å skape en felles forankret oppfatning av begrepet, slik at det blir anvendbart for alle. I Rammeplan for barnehager (2011) står det blant annet at barn skal erfare tydelige og ansvarsfulle voksne som skal ta hensyn til hele barnegruppa. I tillegg står det at personalet skal møte barna på en måte som

¹¹ Tidligere i tilbakevisningen har veileder snakket om at barnehagen driver etter primærkontaktsystemet. Her fordeles hovedansvaret for kontakt og oppfølging av barna mellom de ansatte. Dette betyr at veisøker har hovedansvar for en gruppe på seks barn som er hans primær barn.

formidler respekt og aksept, tillit og tiltro (2011, s. 13 og 14). Hva som menes med dette defineres ikke, og her kan det oppstå ulike ikoniske oppfatninger av hva det betyr. Å fylle begrepene med fattbart innhold krever refleksjon og bevisstgjøring. Når man i en barnehage har kommet fram til en felles forståelse av hvordan den voksne skal opptre, kan dette også ta form av et ikon som de ansatte skal måle seg selv opp mot. I tillegg kan hver enkelt barnehageansatt ha en egen oppfatning basert på egne erfaringer og forståelser. Dette kan bety at ikonet kan fremstå på forskjellige måter fra rammeplanen, til barnehagens egne planer og til hvordan ikonet får lov til å opptre i hver enkeltes bevissthet.

I en ideell barnehageverden er alle de ansatte gode voksne. De er tydelige og ansvarsfulle, og formidler respekt, aksept, tillit og tiltro. I den virkelige barnehageverden kan nok bildet imidlertid være litt mer sammensatt. Ideen om den gode voksne ligger som en overordnet forståelse av hvordan vi skal være som barnehageansatte, men hvis vi begynner å se på hva dette egentlig innebærer for oss i hverdagen, kan vi oppdage at det er varierende avstand mellom hva vi mener er riktig og viktig, og hva vi faktisk sier og gjør. På bakgrunn av dette tenker jeg at oppfatningen av det veisøker i mitt eksempel kaller å være en god voksen, egentlig kan dreie seg om å oppfylle et ikon; å være en *riktig* voksen. På denne måten har man på den ene siden den voksne som riktignok kan være i kontakt med seg selv, men som ikke nødvendigvis har en bevisstgjort forankring i idealet om den riktige voksne. Dette kan vi se på som det immanente subjektet. På den andre siden har man den voksne som har et bevisstgjort forhold til idealet, og klarer å se seg i selv opp mot dette og opptre deretter. Dette kan karakteriseres som den reflekterte, gode voksne.

Gjennom analyseringen av transkripsjonene kunne jeg i lys av denne forståelsen finne tre typer voksenroller i veisøkers refleksjon over seg selv. Jeg samlet veisøkers refleksjon over seg selv i et eget dokument og tok for meg hvert enkelt refleksjonsuttrykk for å plassere dem i en tilhørende voksenrollekategori. Jeg har valgt å kalle disse kategoriene:

Den Ikoniske Voksne - ikonet - den «riktige» voksne

Den Immanente Voksne - det immanente, selvbekreftende subjektet

Den Gode Voksne - det reflekterte subjektet, forbindelsen mellom ikonet og det immanente subjektet.

Den Ikoniske Voksne symboliserer i denne studien den ikoniske oppfatningen av den voksne i barnehagen; hva som er oppfattet som «riktig» oppførsel og «riktige» holdninger. Den

Ikoniske Voksne dukket blant annet opp i refleksjonene når veisøker snakket om hvordan han burde fremstå, og når han var usikker på om han gjorde nok for barna i barnehagen, og om han klarte å tilby riktige aktiviteter. Følgende utdrag kan stå som eksempel på veisøkers refleksjon over Den Ikoniske Voksne:

Eva: Du har jo gjort deg mange tanker om hva som er bra for barn.

Arne: m-m. Ja, jeg har det (5)

Eva: Tar du med deg det når du er sammen med dem, og når du legger opp aktiviteter eller hva de skal holde på med? Hva du tilbyr?

Arne: (3) Ja det er ikke alltid jeg tenker på hver ting sånn. Men det ligger nå... Jeg tror jeg har det (4) Selv om det ikke er like bevisst hver gang så... Det ligger sikkert der. Kanskje. En eller annen plass.

(linje 302 – 311 i transkript Veiledning 2)

Her har veisøker og veileder akkurat gjennomført en veiledningsøvelse¹² hvor veisøker har kommet fram til hva han synes er bra for barn, men i følge hans egen uttalelse her ser vi at han er usikker på om han klarer å etterleve dette i praksis. Dette kan tolkes som at han har satt ord på en ikonisk oppfatning av hva som er bra; hva Den Ikoniske Voksne mener er bra for barn, uten at han viser at han har forankret dette i sin forståelse av seg selv.

Den Immanente Voksne symboliserer i denne studien det immanente subjektet og gir bekreftende svar på spørsmål som: Hvem er jeg? Hva kan jeg? Hvordan fremstår jeg? Den Immanente Voksne dukket opp i veisøkers refleksjon når han snakket om hvordan han selv tenker, eller når han refererte til tidligere opplevelser og tanker.

Eva: Jeg tror kanskje at du er litt sånn typen som heller, hvis det er i fora hvor det er flere, så kan du heller bli litt sånn introvert. (1) Sånn at du deler ikke nødvendigvis så mye med gruppa og sånn når du grubler.

Arne: Nei, jeg er ikke så god på det. Men jeg tenker veldig mye.

Eva: Du har behov for å bare tenke tror jeg, eller bare sitte litt sånn. (2) Mens andre blir veldig sånn frampå og ekstrovert når de, eh. Og de snakker hele tiden mens de tenker.

Marianne: Mens du tenker først?

Arne: Ja. Jeg gjør det. Jeg kan virke ganske stille og sånn, men jeg sitter og reflekterer ganske mye. Jeg er ikke så god på å si det jeg tenker på, alltid. heh he (humrer kort).

(linje 164 – 182 i transkript Tilbakevisning 1)

Her viser veisøker at han er klar over hvordan han kan fremstå. I dette eksemplet ser vi at det er veileder som setter ord på sine tanker om veisøker, mens han bekrefter hennes uttalelser. Dette kan tolkes som at veileders definisjonsmakt bidrar til å frata veisøker mulighet til å sette ord på sin egen opplevelse av seg selv. Grønliid og Nissen (2008) fant i sin studie «Makt og etikk i veiledning», at det var uvant for deltagerne i praksisveiledning i

¹² Øvelsen Pedagogisk Sol går ut på å tegne en sol med et gitt tema i midten. I dette tilfellet ble det skrevet Hva er bra for barn? Svar eller assosiasjoner til temaet skrives som stråler ut fra solen (Tveiten, 2003).

barnehagelærerutdanningen å tenke at det finnes makt i relasjonen mellom dem. De skriver blant annet: «Definisjonsmakten er kanskje også skjult for den som besitter den. Det er dermed ikke sikkert øvingslærer tenker over at hun definerer en annen persons tanker, handlinger og følelser» (Grønliid & Nissen, 2008, s. 70). Dette kan bety at verken veisøker eller veileder i min studie tenkte over den makten veileder i det ovenstående utdraget utviste. Det kan derimot se ut som at det er lettere for veisøker å ta stilling til hvem han er og hva han gjør når han får det presentert utenfra via en definisjon fra veileder.

Den Gode Voksne i denne studien symboliserer forbindelsen og forankringen mellom det immanente subjektet og ikonet. Den Gode Voksne inneholder både Den Immanente Voksne og ideen om Den Ikoniske Voksne. En måte å se det på kan være at ikonet ligger og glitrer i uopnåelig avstand. Ved å løfte det ned fra sin pidestall og la subjektet finne sin egen forståelse av og forankring til dette, kan det oppstå en forståelse av Den Gode Voksne. Den Gode Voksne dukket opp i veisøkers refleksjon som glimt av forståelse for en situasjon eller et barn og sin egen reaksjon i møtet med dette. I tillegg dukket det opp mulige innganger til videre refleksjon for en tydeligere forbindelse mellom Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne.

Arne: Jeg tenkte jo... (4) Det er jo seks unger, og det er liksom viktig at alle bli sett. Og at alle... (2) At jeg ser alle sammen.

(linje 30 – 32 i transkript Veiledning 2, utdrag 4 i vedlegg 5)

Her ser vi at veisøker viser at han skaper en forbindelse mellom det ønskede – *at* alle blir sett (den ikoniske oppfatningen), og sin rolle i dette – at *han* ser alle (subjektets posisjon). Neste utdrag er fra den andre tilbakevisningen, og veileder har nettopp snakket om at hennes oppfatning av veisøker er at han er på leting etter riktige svar i sin reflektering.

Marianne: (ser på Arne) Du nikket så veldig da Eva sa dette med å finne riktige svar?

Arne: Ja. (3) Det har jeg ikke tenkt på før, men det har kanskje vært litt ubevisst. At jeg har tenkt at det man svare skal være litt sånn, passe inn i måten vi jobber på da eller... Jeg tenkte ikke på det da jeg satt og tenkte, tror jeg ikke. Men det kan jo hende at jeg gjorde det, uten at jeg var klar over det. (2) Jeg tror kanskje det.

(linje 155 – 164 i transkript Tilbakevisning 2)

Her bekrefter veisøker veileders antagelse om at han er på jakt etter riktige svar i veiledningen. Dette kan tolkes som at veisøker i et glimt blir bevisstgjort en sammenheng mellom Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne. Samtidig kan det være nok et eksempel på veileders definisjonsmakt over veisøker. Hvis veisøkers uttalelse hadde blitt fulgt opp av enten veileder eller moderator, kunne det ført til en tydeligere refleksjon over seg selv som Den Gode Voksne, framfor en bekreftelse av at han var på jakt etter de riktige svarene.

Refleksjon over Den Ikoniske Voksne dominerte i empirien og opptrådte 25 ganger. Refleksjon over Den Immanente Voksne opptrådte 18 ganger, mens Den Gode Voksne opptrådte 13 ganger som glimt eller innganger til videre refleksjon. Dette kan forsøkes å forstås på flere måter: Foruten at det kan være en ren tilfeldighet, kan det være en indikasjon på at refleksjon over Den Ikoniske Voksne kan være lettere tilgjengelig enn refleksjon over Den Gode Voksne. Det kan også være et uttrykk for at veisøker i kraft av sin ufaglærte bakgrunn i mindre grad er vant til å trekke forbindelseslinjer mellom Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne gjennom refleksjon over seg selv. Veileders veilederkompetanse kan også ha betydning. I hvor stor grad klarer veileder å lede veisøker helt fram til overskridende refleksjon som på sin side kan føre til en bevissthet på Den Gode Voksne? Ikke minst kan det og handle om at refleksjon over Den Gode Voksne kanskje trenger lengre tid og flere tilbakevendinger for å komme til uttrykk. Dette kan tolkes som at oppfatninger om Den Ikoniske Voksne kanskje ligger lettere tilgjengelig, fordi vi kan ha en idé om hvordan ikonet ser ut for oss. Oppfatninger om Den Immanente Voksne handler om at veisøker bekrefter allerede eksisterende oppfatninger om seg selv. Det kan dermed se ut som at det er i refleksjonen over seg selv som Den Gode Voksne utfordringene kan oppstå. Hvordan kan vi skape forbindelser mellom ikonet og oss selv? I refleksjoner over Den Gode Voksne må man tåle å stå i det åpne og stille seg åpen for nye og flere forståelser av både seg selv og av tidligere oppfatninger (Arendt, 1996; Hansen, 2008).

I dette delkapittelet har jeg til nå beskrevet hvordan de tre voksenrollene i hovedkategorien har kommet til uttrykk i datamaterialet. I det følgende vil jeg drøfte veisøkers refleksjon over seg selv i lys av hver av de tre voksenrollene med tanke på hvordan veiledning kan bidra til veisøkers subjektsskaping.

4.3.1 Refleksjon over Den Ikoniske Voksne

Veisøkers refleksjon over seg selv i veiledningene og tilbakevisningene handlet i følge mine analyser flest ganger om det jeg har valgt å kalle Den Ikoniske Voksne. Veisøker avsluttet flere ganger sine refleksjoner som i større grad omhandler Den Immanente Voksne, med å henge på en kommentar som for eksempel: «... jeg blir bedre og bedre for hver dag forhåpentligvis,» og «... jeg tuller med (barnet). Der det passer seg i hvert fall». Disse to utsagnene kan stå som eksempler på oppfatningen av at det kan eksistere en forestilling om Den Ikoniske Voksne. I tilbakevisningene kom veisøker med kommentarer til å se seg selv

som «... det virker som jeg tviler så veldig når jeg svarer» og «... men det er veldig lærerikt da». Verken veileder eller jeg som moderator i tilbakevisningene fulgte opp disse utsagnene og utfordret veisøker mer på hva han mente med dette. Dette kan forstås som at hans idé om Den Ikoniske Voksne på denne måten fikk hvile i fred.

Rammeplan for barnehager (2011) legger føringer for hva barnehagene skal gjøre, og hvilke verdier vi har for barnehagene i Norge. Alle barnehager skriver en årsplan hvor de gjerne beskriver hvordan disse verdiene kommer til uttrykk i hver enkelt barnehage. Rammeplanen (2011) skriver at styrer og pedagogisk leder har ansvar for veiledning av det øvrige personalet. Veiledning i barnehagene blir i denne forståelsen tiltenkt en rolle som refleksjonens polis hvor Den Ikoniske Voksne tilhører ikonets heltefortelling. Med en rådende refleksjonsliberalisme kan det imidlertid være fare for at ikonet forblir utfordret fordi refleksjonsfokuset holder seg på å reflektere, framfor *om hva*. Slik kan refleksjon over Den Ikoniske Voksne ende opp i refleksjonens oikos. Hvis det ikke finnes en forbindelse mellom oikos og polis, kan det være fare for at refleksjonen holdes immanent og bekreftende. Dermed kan oppmerksomheten vendes bort fra refleksjonen som en mulighet for poliske møter som ikke er styrt av på forhånd gitte mål (Arendt, 1996; Søndena, 2004). Likevel kan refleksjonsuttalelser om Den Ikoniske Voksne føre til at deltagerne i veiledningen tror at de løfter refleksjonen til et overordnet nivå. Det jeg har valgt å kalle veisøkers ikoniske refleksjoner over seg selv, og det som kan se ut som veileder og moderators manglende utfordring av disse i mitt datamateriale, kan tolkes slik at det kan tyde på dette. Den Ikoniske Voksne har kledd seg ut som Den Gode Voksne. Dette kan tolkes som at for å få tak i refleksjon over Den Gode Voksne med tanke på å utvikle en bevissthet på veisøkers subjektsskaping, er det ikke nok å holde refleksjonen på et ikonisk nivå.

4.3.2 Refleksjon over Den Immanente Voksne

Det jeg har valgt å kalle Den Immanente Voksne omhandler veisøkers bekreftelse av sin egen oppfatning av seg selv, og denne typen refleksjon forekom 18 ganger i datamaterialet. Også uttalelser hvor veisøker overraskes over hvordan han fremstår faller under kategorien Den Immanente Voksne. Det er refleksjonen i etterkant som avgjør om veisøker gjør nye oppdagelser om seg selv, eller om det oppstår det Grütters (2011) kaller en narsissisme hvor refleksjonen vender sitt blikk utelukkende mot subjektet. Dette kan være som når veisøker reagerer på hva han selv sier i tilbakevisningene uten å få mulighet til å reflektere videre over

det: «... snodig. Jeg vet ikke hvorfor jeg stoppet opp der.» Eller når han uttaler seg med sikkerhet om hvordan han opplevde å få være med å hjelpe til selv som barn i barnehage: «...ja, det likte jeg! Det husker jeg!» Muligheten for refleksjon over Den Immanente Voksne dukker imidlertid også opp i veisøkers nølinger og pauser. I nølingene kan det se ut som at han står foran en oppdagelse av seg selv, uten å følge oppdagelsen helt ut. Dette kan tolkes som at for store og åpne spørsmål er for utfordrende å svare på. Likevel sier ikke dette noe om veisøkers evne til å utvide refleksjonen over Den Immanente Voksne slik at det kan føre til transcendent refleksjon og nye oppdagelser i veisøkers subjektskaping. Dette fordi det ikke er mulig å vite hva som skjer på innsiden av veisøker. Å anta at transcendens i refleksjonen henger sammen med evne til å verbalisere den, mener jeg vil være en ikonisk og immanent oppfatning av hva en refleksjonsoverskridelse er.

For å kunne reflektere over seg selv er det viktig å foreta en selvavgrensning; hvem er jeg i forhold til andre rundt meg? Man må være kjent med sitt eget ståsted for å forstå den Andre og kunne ta den Andres perspektiv (Amini Virmani & Ontai, 2010; Schibbye, 2002, 2009). I mine observasjoner kan det se ut som at veisøker ikke helt klarer å vise at han vender blikket innover mot seg selv. Han reagerer enten ved å trekke seg verbalt, eller så oppstår det lange pauser. I følge Bengtsson (2007) dominerer refleksjon som tenkning i refleksjonsdiskursen, og det kan dermed være lett å forstå at det å vende blikket innover mot seg selv i refleksjonen kan oppleves som annerledes og utfordrende (Schibbye, 2002). Møtet med den Andre, her veileder, kan være avgjørende. Selvrefleksiviteten øker når selvet møter speiling eller utfordring fra en annen i en dialektisk forstand (Schibbye, 2002, 2009). Denne speilingen og utfordringen må tilpasses veisøker slik at han evner å bli med på den dialektiske bevegelsen. Først da kan man muliggjøre en transcendent refleksjon over seg selv som voksen i barnehagen. Hvis utfordringen blir for stor kan det føre til at veisøker trekker seg, eller ureflektert aksepterer veileders antakelser. I lærerutdanningen viser det seg også at veisøkere ofte svarer i tråd med det de tror veilederne ønsker å høre (Søndenå, 2002), og refleksjonen kan på denne måten forbli immanent. Dette viser seg i mine observasjoner som at veisøker tilsynelatende i større grad klarer å utdype med egne ord når han får mer konkrete uttalelser som han kan kommentere.

Det kan se ut som at de store og åpne spørsmålene blir for vanskelig for veisøker å finne svar på i veiledningssettingen. Flage bruker metaforen trollet som sprekker i sola for å eksemplifisere hva som skjer når refleksjonen hjelper veisøker til å oppdage seg selv (2010, s.

122). Hvis veisøker bruker et overfladisk blikk på seg selv får Den Immanente Voksne mulighet til å skjule seg bak Den Ikoniske Voksne og solen får ikke slippe til. Veisøkers jeg må få mulighet til å reflektere over *meg-et* for å få et forhold til hvem veisøker er som subjekt (Flage, 2010). På denne måten kan forestillingen om Den Gode Voksne tre fram og bli tydeligere for veisøker.

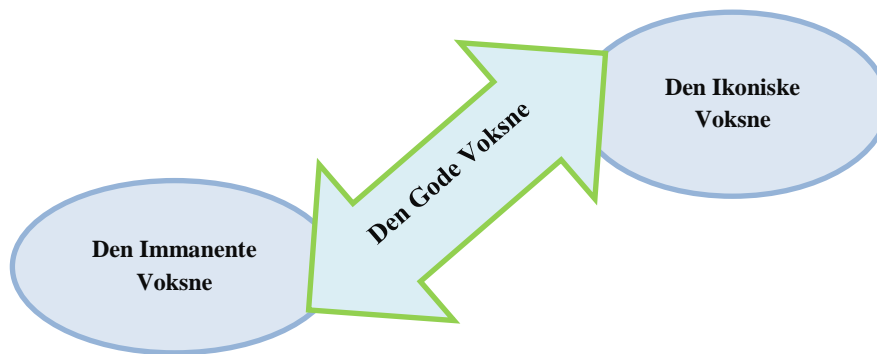
4.3.3 Refleksjon over Den Gode Voksne

I min studie var det færrest forekomster av refleksjon over Den Gode Voksne. Av de 13 gangene Den Gode Voksne ble berørt som tema, var halvparten bare glimt og korte muligheter for videre refleksjon over seg selv. Veisøker strevde for eksempel flere ganger med å sette ord på hva han egentlig mente i den ene veiledningen. Han brukte uttrykk som «... det er vanskelig å få det til som jeg mener det», og mange avbrutte setninger etterfulgt av lange pauser. I disse eksemplene kan det ligge innganger til refleksjon over Den Gode Voksne. Det kan også ligge muligheter for å kunne åpne opp for ytterligere refleksjon over Den Gode Voksne i de korte utsagnene hvor veisøker karakteriserer seg selv eller bekrefter veileder eller moderators uttalelser.

For å skape forbindelseslinjer mellom Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne må både veisøker og veileder være åpne for nye tanker, slik at en overskridelse skal få mulighet til å finne sted. I dette ligger det og en forståelse av at Den Gode Voksne ikke er en statisk størrelse. Å reflektere er å være i prosess, og det vil derfor være umulig å fange den reflekterte tanken (Grüters, 2011). Ved å tro at Den Gode Voksne lar seg fange og beskrive, kan den dialektiske prosessen stagner og Den Gode Voksne kan dermed komme til å gli ut av bevisstheten. Kanskje er det dette som er med på å føre til at refleksjon over Den Gode Voksne bare kommer til syne som glimt i veisøkers refleksjon over seg selv? Ved forsøk på å fange begrepet er det fare for at det glipper unna.

Hvordan kan vi så løfte opp bevisstheten om Den Gode Voksne? Evnen til å tåle å stå i det åpne er ulik fra person til person. Hvis vi forholder oss til at det vanskelig lar seg gjøre å ramme inn en endelig definisjon av Den Gode Voksne, må vi kanskje snu blikket bort fra svaret og heller se på hvilke spørsmål vi kan stille. Jeg vil hevde at ved å være mer opptatt av de spørsmål man kan reflektere over framfor å være på jakt etter de riktige svarene, kan man i større grad komme på sporet av en forståelse av Den Gode Voksne. Ved å ha fokus på at

refleksjonen over seg selv som voksen skal avdekke og belyse de spørsmål som kan bevege refleksjonen fra oikos til polis, kan det oppstå en dialektisk forbindelse mellom Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne, og en forståelse av Den Gode Voksne kan ha mulighet til å oppstå i veisøkers bevissthet. Slik kan refleksjon over Den Gode Voksne være med på å bidra til veisøkers subjektskaping. Vi kan sette det hele opp i modell på denne måten:



Figur 3 Modell over voksenroller

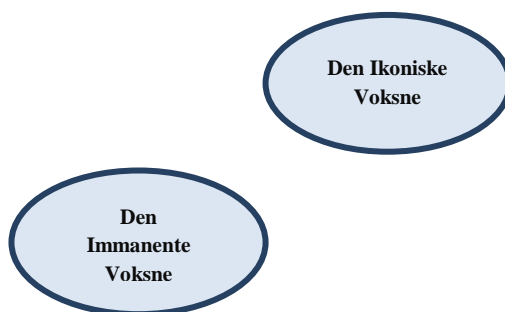
Her ser vi at Den Gode Voksne ligger i en bevegelse mellom Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne. Jeg mener med dette å si at for å bevisstgjøre Den Gode Voksne må vi skape forbindelse mellom Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne. Denne forbindelsen kan blant annet skapes ved hjelp av refleksjon man har over seg selv i veiledning. Den Gode Voksne kan stadig komme til å endre karakter fordi den reflekterte tanken vil være umulig å fange og fastholde; da er den ikke lenger en refleksjon (Grüters, 2011). Søndena (2004) på sin side sier at de transcendentale refleksjonene blir immanente i det øyeblikk de har blitt overskredet. Dette kan være med på å understøtte min forståelse av Den Gode Voksne plassert i en flytende bevegelse mellom Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne. I figur 3 ligger Den Ikoniske Voksne plassert over Den Immanente Voksne. Hensikten med dette er å synliggjøre ikonets opphøyde posisjon, selv om det dermed kan se ut som at hensikten er å bevege seg opp og fram *mot* ikonet. Det er ikke noe mål i seg selv å bli mer og mer lik ikonet, men kanskje heller bli mer og mer klar over seg selv, slik at man hele tiden kan ta aktivt stilling til hva den ikoniske oppfatningen innebærer for seg selv som subjekt.

4.3.4 Oppsummerende refleksjon over voksenrollene

Jeg har prøvd å vise at både Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne er viktige for å utvikle bevissthet om Den Gode Voksne, som i min studie er symbolet på den dialektiske

forbindelsen mellom subjektet og ikonet. Det kan oppleves som at den barnehageansatte står i en slags mellomposisjon. Hun skal være ekte og seg selv, samtidig som hun skal oppfylle de overordnede idealene. «Det har ikke noe å si hvor lenge jeg skal være på den avdelingen,» sa veisøker i den ene veiledningen, «man jobber nå på samme måten likevel». Dette kan tolkes som at veisøker er bevisst at han er et subjekt som former sin egen yrkesrolle. Samtidig kan hans uttalelser tolkes som at han i tillegg uttrykker en bevissthet på at det finnes en overordnet idé, et ikon: «... jeg blir nå bedre og bedre for hver dag. Forhåpentligvis.» Veiledning med vekt på refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen kan være med på å bidra til en bevisstgjøring på forbindelsen mellom de ulike voksenrollene. På denne måten kan veisøker få mulighet til å bli bevisst sin egen subjektskaping.

I figur 3 under punkt 4.3.3 kan vi se at Den Gode Voksne har kontakt med både Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne. Hvis vi fjerner forbindelsen mellom Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne står vi igjen med to frakoblede oppfatninger av voksenrollen. Uten den flytende bevegelsen mellom de to, kan vi ende opp med en forståelse som konsentrerer seg om å bekrefte oppfattelsen av Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne som to voksenroller uten noen tydelig forbindelse med hverandre. Vi kan se det på denne måten:



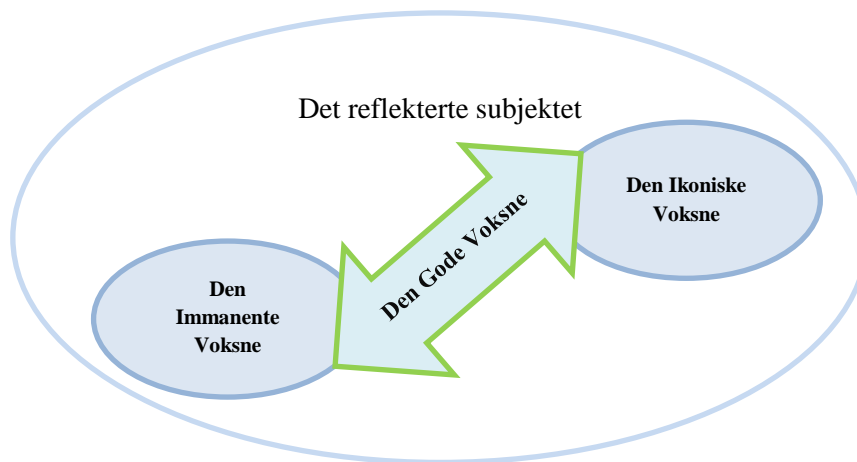
Figur 4 Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne

Her ser vi at Den Immanente og Den Ikoniske Voksne ligger klart adskilt fra hverandre, og refleksjonene som oppstår kan være med på å forsterke bekreftelsen av oppfatningene av de to ulike voksenrollene. De mangler forbindelsen seg i mellom som kan åpne opp for overskridelser. Hvis man bare tilpasser seg de uskrevne reglene uten å stoppe opp og stille spørsmål ved den rådende kulturen, kan det være vanskelig for transcendent refleksjon å slippe fram.

I følge Søndena (2009) krever transcendent refleksjon at veileder våger å gå ut i det åpne sammen med veisøker. Det kan sees på som et paradoks at vi må tåle å miste fotfestet for å

kunne finne et mer overordnet og solid ståsted. Forståelsen av Den Gode Voksne kan oppstå i den dialektiske forbindelsen mellom Den Immanente Voksne og Den Ikoniske Voksne, og for å finne Den Gode Voksne må vi blant annet løfte blikket mot andre horisonter og trække ut av oppgatte stier. I møte med en veileder som ikke er redd for å stå i det åpne, kan en forståelse av Den Gode Voksne vokse fram gjennom veisøkers refleksjon over seg selv.

I figur 5 prøver jeg å vise hvordan refleksjonen over de tre voksenrollene kan samles i en helhet slik at det selvavgrensede, reflekterte subjektet kan vokse fram som et resultat av den stadig overskridende bevegelsen i refleksjonen:



Figur 5 Det reflekterte subjektet

Her ser vi hvordan forbindelsen mellom de tre voksenrollene kan være med på å danne det reflekterte subjektet. Transcendent refleksjon over seg selv som voksen kan være med på å løfte opp bevisstheten om subjektets hva-het, og det reflekterte subjektet kan dermed få mulighet til å vokse fram gjennom poliske møter i veiledningen (Arendt, 1996; Hansen, 2008).

I dette delkapittelet har vi sett hvordan veiledning med tilbakevisning kan bidra til veisøkers subjektskaping ved hjelp av fokus på tre ulike voksenroller. Det jeg har valgt å kalle Den Ikoniske Voksne handler om idealbildet, hvordan vi opptrer «riktig» overfor hverandre i barnehagen, mens det jeg har valgt å kalle Den Immanente Voksne konsentrerer seg om å bekrefte tidligere oppfatninger. Ved å skape en forbindelse mellom Den Ikoniske Voksne og Den Immanente Voksne kan det jeg har valgt å kalle Den Gode Voksne som et reflektert og selvavgrenset subjekt få mulighet til å vokse fram. Veiledning med fokus på refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen kan i denne forbindelse være et viktig verktøy for utvikling av veisøkers subjektskaping.

AVSLUTNING

Fokus for denne studien har vært hvilken betydning veiledning med tilbakevisning kan ha for veisøkers subjektsskaping. Problemstillingen som ble lagt fram innledningsvis var: *Hva kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen gjennom veiledning med tilbakevisning, og hvordan kan veiledning med tilbakevisning bidra til veisøkers subjektsskaping?* Gjennom oppgaven har jeg tatt utgangspunkt i Schibbys teori om dialektisk relasjonsforståelse, samt Arendts begrep oikos og polis, og jeg har sett på refleksjon man har over seg selv som voksen i lys av dette. Jeg har foretatt observasjoner av veiledninger og tilbakevisninger i en barnehage i forsøk på å finne svar på min problemstilling. I ettertid ser jeg at jeg har gjort funn som *kan* kjennetegne refleksjon man har over seg selv som voksen. Jeg kan kun si noe om hva som kjennetegner refleksjon man har over seg selv i *min* empiri. Dette vil ikke nødvendigvis være det samme som kjennetegner refleksjon man har over seg selv i andre veiledningssituasjoner.

Gjennom analyse av datamaterialet kom jeg fram til tre hovedkategorier som svarer på studiens problemstilling. Selv om alle de tre kategoriene kan gi svar på hele problemstillingen, er det de to første som hovedsakelig svarer på første del av den: *Hva kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen i barnehagen gjennom veiledning med tilbakevisning?*

Pauser – Det mest fremtredende kjennetegnet på veisøkers refleksjon over seg selv i mine observasjoner var pauser i veiledningen. Veisøker ble tydelig overrasket over å se hvordan hans pauser fremsto på de filmede klippene i tilbakevisningen, og han vendte stadig tilbake til dette. Her uttrykte han på den ene siden en form for ubehag ved å se sine egne pauser, og på den andre siden at det var helt greit. «Jeg vet jo at jeg tar pauser og sånn,» sa veisøker i den første tilbakevisningen, «det er bare litt rart å se det.» Ved at veisøker blir klar over *at* han tar pauser og blir fortrolig med dette, tenker jeg det er mulighet for at hans økte bevissthet på pauser i veiledningen kan bidra positivt til hans refleksjon over seg selv. Hvis han i tillegg kan få hjelp fra veileder til å være i refleksjonens polis, kan det være muligheter for å gjøre transcendentale refleksjoner ved at han tar skrittet ut i det åpne.

Tilbakevendinger – Selve studiens tema og metode legger opp til at tilbakevending ble en kategori i datamaterialet. Tilbakevendinger ble således et tydelig kjennetegn på veisøkers refleksjon over seg selv i denne studien. Ved at veisøker og veileder fikk tilbakevist filmklipp

fra veiledning, fikk de mulighet til å se seg selv og sine uttalelser på avstand. Dette vakte reaksjoner og nye refleksjoner. «Du tar i bruk mange sanser når du ser video,» sa veileder i intervjuet. «Du får mulighet til å stille deg litt utenfor og se inn på noe. Og da er oppmerksomheten litt annerledes.» Ved å bruke et nytt blikk inn på det som tidligere har skjedd, åpnes det opp for at nye forståelser kan fødes. Dette kan igjen ha betydning for veisøkers subjektsskaping. I ettertid ser jeg at tilbakevending som kategori kan være lett å blande sammen med tilbakevisning som metode

De to første kategoriene konsentrerer seg om å svare på hva som kjennetegner refleksjon man har over seg selv som voksen, og forteller om hvordan dette fremkommer i nettopp denne studien. Dette handler i stor grad om hvilke prosesser som foregår i veiledningen, mens den siste kategorien handler om hvordan innholdet i veisøkers refleksjon kan bidra til at han gjør oppdagelser om seg selv. Denne siste og mest omfattende kategorien gir hovedsakelig svar på siste del av problemstillingen: *Hvordan kan veiledning med tilbakevisning bidra til veisøkers subjektsskaping?*

Voksenroller i refleksjon man har over seg selv – Dette vokste fram som den største kategorien, og jeg delte den inn i tre underkategorier som jeg valgte å kalle: Den Ikoniske Voksne, Den Immanente Voksne og Den Gode Voksne. Jeg fant at veisøkers refleksjon over seg selv i hovedsak dreide seg om Den Ikoniske Voksne med 25 forekomster. Den Immanente Voksne opptrådte 18 ganger i veisøkers refleksjon over seg selv, mens refleksjon over Den Gode Voksne viste seg 13 ganger, og gjerne bare som glimt eller muligheter for videre refleksjon. Jeg har forsøkt å synliggjøre samspillet mellom de tre voksenrollene i figur 3, 4 og 5. Jeg mener å ha funnet at en bevissthet på samspillet mellom disse voksenrollene kan være et viktig bidrag til veisøkers subjektsskaping gjennom en transcendent refleksjon over Den Gode Voksne som forbindelsen mellom Den Ikoniske og Den Immanente Voksne.

Min studie viser til hvilket potensiale som ligger i veiledning med fokus på refleksjon man har over seg selv. For å komme fram til mer holdbare resultat vil det være nødvendig å bruke mer tid og flere informanter. Det vil med andre ord være nødvendig med mer forskning på området for å kunne komme med mer entydige svar. Likevel vil jeg hevde at min studie har satt lys på viktigheten av å løfte og utvide refleksjonen i veiledningen slik at den ikke dreier seg om å bekrefte tidligere antagelser eller å svare i tråd med veileders eller barnehagens rådende syn. Veiledning med tilbakevisning kan her gi veisøker og veileder gode muligheter

til å se seg selv på flere måter; blant annet både gjennom egen refleksjon over seg selv, og også gjennom å kunne betrakte seg selv utenfra på film.

Som jeg skrev allerede i innledningen har jeg tro på at veiledning kan bidra til å bevisstgjøre de voksne i barnehagen på hvordan de selv tenker og fremstår. Jeg beskrev på side 1 min medarbeider som kom med sitt hjertesukk: «... hu høre jo ikke på mæ!» Ved hjelp av veiledning hvor veisøker er villig til å stå i det åpne og får hjelp til å foreta transcendentale refleksjoner, kan solen slippe til og trollet sprekke – nye oppdagelser om seg selv kan springe fram. Dette krever at både veisøker og veileder er åpne for det dialektiske samspillet i veiledningen. Ved at både veisøker og veileder i størst mulig grad avdekker sin forforståelse og veileder går veisøker i møte som i en dans hvor veisøker leder an, kan det være mulig å utvikle nye dansetrinn i samarbeid med hverandre.

Refleksjon i veiledning har vært mitt hovedanliggende i denne studien, og jeg har hatt fokus på refleksjon man har over seg selv som voksen; hvor man kaster et blikk tilbake og ser på seg selv på ulike vis. Disse tilbakeblikkene fordrer at man klarer å være åpen for nye oppdagelser om seg selv. Hvis ikke kan refleksjonen ende opp i et slags lukket kretsløp uten tilgang på friskt surstoff, hvor konsekvensen blir at man konsentrerer seg om å bekrefte tidligere antagelser. Veiledning kan her komme inn som en refleksjonens respirator hvor det skapes nye tanker og hvor surstoff blir pustet inn i refleksjonens tankebane slik at transcendentale overskridelser kan finne sted, og veisøker kan oppdage seg selv.

REFERANSELISTE

- Aarts, M. (2005). *Marte Meo: grundbog*. Eindhoven: Aarts Productions.
- Amini Virmani, E., & Ontai, L. L. (2010). Supervision and training in child care: Does reflective supervision foster caregiver insightfulness? *Infant Mental Health Journal, 31*(1), 16-32.
- Arendt, H. (1996). *Vita activa : det virksomme liv*. Oslo: Pax.
- Beauvoir, S. d., & Moi, T. (2000). *Det annet kjønn*. Oslo: Pax.
- Bengtsson, J. (2007). Vad är reflektion? I C. Brusling & G. Strömquist (Red.), *Reflektion och praktik i läraryrket* (Vol. 2, ss. 81-96). Lund: Studentlitteratur.
- Bjørndal, C. R. P. (2007). *Det vurderende øyet : observasjon, vurdering og utvikling i undervisning og veiledning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bjørndal, C. R. P. (2011). Hvordan kan veilederen utvikle sin kompetanse? I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (ss. 208-231). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Dewey, J. (1933). *How we think : a restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.
- Flage, K. B. (2010). Selvgrensing i veiledning. I B. Karlsson & F. Oterholt (Red.), *Fenomener i faglig veiledning* (ss. 117 - 132). Oslo: Universitetsforlaget.
- Friis, K. (2010). *Voksnes læring under veiledning med Marte Meo metoden*. Masteroppgave: Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Gadamer, H.-G. (1989). *Truth and method*. London: Sheed & Ward.
- Gilje, N., & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilkerson, L. (2004). Irving B. Harris Distinguished Lecture: Reflective supervision in infant-family programs: Adding clinical process to nonclinical settings. *Infant Mental Health Journal, 25*(5), 424-439.
- Gjems, L. (2007). Meningsskaping i veiledning. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (ss. 153-169). Bergen: Fagbokforlaget.
- Gotvassli, K.-Å., Haugset, A. S., Johansen, B., Nossun, G., & Sivertsen, H. (2012). *Kompetansebehov i barnehagen: en kartlegging av eiere, styrere og ansattes vurderinger i forhold til kompetanseheving*. Trøndelag forskning og utvikling -rapport 2012:1
- Grüters, R. (2011). *Refleksjon i blogg : en hermeneutisk studie av refleksjon og dens tekstlige og retoriske manifestasjoner i en ny type skrive- og arkiveringsteknologi*. Ph.D-avhandling: Det humanistiske fakultet, Institutt for språk- og kommunikasjonsstudier, NTNU, Trondheim.
- Grønli, G. N., & Nissen, K. (2008). *Makt og etikk i veiledning*. Masteroppgave: Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hansen, F. T. (2008). *At stå i det åbne*. København: Hans Reitzels forlag.
- ICDP Norge. (2013). *Om ICDP*. Hentet 03.05.2013, fra <http://www.icdp.no/om-icdp>
- Korthagen, F. (2001). *Linking practice and theory : the pedagogy of realistic teacher education*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, S. (2005). Om tolkning af kvalitative forskningsinterviews. *Nordisk Pedagogik, 25*(1), 3-15.
- Kvale, S. (2007). Livslang læring og veiledning i det postmoderne forbrukersamfunn. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (ss. 56-68). Bergen: Fagbokforlaget.

- Larsen, A. S. (2011). Å lytte til det uforutsette, det ukjente og det uforutsigbare. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (ss. 50 - 67). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Larsson, S. (2009). A pluralist view of generalisation in qualitative studies. *International Journal of Research & Method in Education*, 32(1), 25-38.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2000). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Oslo: Cappelen akademisk.
- Luff, P., & Heat, C. (2012). Some 'technical challenges' of video analysis: social actions, objects, material realities and the problems of perspective. *Qualitative Research*, 12(3), 255-279.
- Mahrtdt, H. (2007). Hannah Arendt: Dannelse til humanitet. I K. Steinsholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter* (ss. 540 - 554). Oslo: Universitetsforlaget.
- Mead, G. H., & Morris, C. W. (1934). *Mind, self, and society: from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.
- Megginson, D. (2001). Research as personal unfolding, *New direction in action learning, Seminar series: Paper no. 4*. The University of Salford Manchester, The Revans institute for action learning & research.
- Meld. St. 24 2012-2013. (2013). *Framtidens barnehage*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/38272872/PDFS/STM201220130024000DDDPDFS.pdf>.
- Nese, L. (2010). *Meningsskaping gjennom dialog og refleksjon*. Masteroppgave, Universitetet i Stavanger.
- Nilsen, R. (2007). Om taushet og følelser i veiledningen - utfordringer som veilederen i en gruppe stilles overfor, når studentene forblir tause. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 1, 56 - 66.
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.
- NOU 2012:1. (2012). *Til barnas beste: ny lovgivning for barnehagene*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste, Informasjonsforvaltning.
- Oterholt, F., & Karlsson, B. (Red.). (2010). *Fenomener i faglig veiledning*. Oslo: Universitetsforl.
- Paulgaard, G. (1997). Feltarbeid i egen kultur - innenfra, utenfra eller begge deler? I T. H. Aase, O. L. Fuglestad & E. Fossåskaret (Red.), *Metodisk feltarbeid: produksjon og tolkning av kvalitative data* (ss. 70 - 94). Oslo: Universitetsforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A.-L. L. (2009). *Relasjoner: et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Oslo: Universitetsforl.
- Schibbye, A. L. L. (1985). Reifisering og vold - bidrag fra den kliniske psykologi til forståelse av konflikt og konfliktløsning. *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 22, 239-247.
- Silverman, D. (2001). *Interpreting qualitative data*. London: Sage.
- Skau, G. M. (2011). *Gode fagfolk vokser: personlig kompetanse i arbeid med mennesker*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- St.meld. nr. 41 2008-2009. (2009). *Kvalitet i barnehagen*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2197014/PDFS/STM200820090041000DDDPDFS.pdf>.
- Sträng, R. (2011). Handedning i det senmoderna. I T. J. Karlsen (Red.), *Veiledning under nye vilkår* (ss. 105-120). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Sundli, L. (2001). *Veiledning i lærerutdanningens praksis : mellom refleksjon og kontroll*. HiO -rapport nr 15

- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens - ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskolelærerutdanning*: Acta Universitatis Gothoburgensis (Göteborgs Studies in Educational Sciences nr 175).
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Søndenå, K. (2007). Refleksjonen, dialogen og demokratiet. I T. Kroksmark & K. Åberg (Red.), *Veiledning i pedagogisk arbeid* (ss. 210 - 222). Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning - om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet* (ss. 17 - 27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Tjora, A. H. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tveiten, S. (2003). *Veiledning - mer enn ord* (Vol. 2). Bergen: Fagbokforlaget.
- Waits, T. (2013). *good reads* Hentet 15.05.13. 2013, fra <http://www.goodreads.com/quotes/227982-it-s-very-hard-to-stop-doing-things-you-re-used-to>
- Watts, R. J. (1997). Silence and the acquisition of status in verbal interaction. I A. Jaworski (Red.), *Silence: interdisciplinary perspectives* (ss. 87 - 115). Berlin: Mouton de Gruyter.
- Westlund, I. (2011). Hermeneutik. I A. Fejes & R. Thornberg (Red.), *Handbok i kvalitativ analys* (ss. 62 - 80). Stockholm: Liber.

VEDLEGG

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	s. 57
Vedlegg 2: Informantsamtykke	s. 58
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	s. 60

Vedlegg 1

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 12.02.2013

Vår ref:32958 / 3 / KS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 23.01.2013. Meldingen gjelder prosjektet:

32958	<i>Refleksjon i veiledning</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Kari Hoås Moen</i>
<i>Student</i>	<i>Marianne Pebrson</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

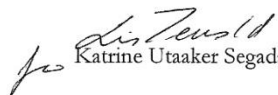
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Katrine Utaaker Segadal

Katrine Utaaker Segadal tlf: 55 58 35 42

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Marianne Pehrson, Fagerheim alle 42, 7040 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no

FORESPØRSEL OM DELTAGELSE I ET MASTERGRADSPROSJEKT

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved NTNU i Trondheim og skal skrive min avsluttende oppgave dette semesteret. Tema for oppgaven er refleksjon i veiledning, og hvordan refleksjon i veiledning kan fremme veisøkers bevissthet på egen rolle i møte med barna i barnehagen.

Til dette ønsker jeg å gjøre videoobservasjoner av en eller to veiledninger mellom veileder og veisøker. I tillegg ønsker jeg å tilbakevise deler av hver film til veileder og veisøker, hvor vi i fellesskap skal ha fokus på hvordan refleksjon kommer til syne i veiledningen. Deler av veiledningssamtalene vil bli nedskrevet (transkribert). Datamaterialet skal kun behandles av meg og vil ikke bli vist til noen andre. Jeg ønsker å kunne diskutere funn med mine veiledere Kari Hoås Moen og Sissel Mørreaunet ved høgskolen Dronning Mauds Minne.

Jeg er ikke ute etter å vurdere refleksjonsevne hos verken veileder eller veisøker, men er bare ute etter å se på hvordan refleksjon kan opptre i veiledning.

Det er fullstendig frivillig å delta, og dersom noen skulle ønske å trekke seg fra prosjektet underveis slettes innsamlede opplysninger om vedkommende. Innsamlet data vil bli slettet ved studiens slutt – innen utgangen av juni 2013.

I oppgaven min vil navn på informanter og barnehage bli anonymisert.

Ta gjerne kontakt hvis det skulle være spørsmål:

Marianne Pehrson

████████████████████

tlf: ██████████

eller til min veileder

Kari Hoås Moen

████████████████████

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt og forstått informasjon om studien av refleksjon i veiledning, og ønsker å delta i observasjoner. Jeg er kjent med studiens hensikt og at jeg når som helst kan trekke meg. Jeg er også innforstått med at dataene vil bli konfidensielt behandlet og anonymisert ved presentasjon, samt at opptak slettes ved prosjektets slutt.

Signatur Telefonnummer.....

Vedlegg 3

INTERVJUGUIDE

Hvordan har det vært å være med på mitt opplegg?

- Hva har det betydd for deg som veileder
- Hva har det betydd for deg som veisøker

Hvordan oppleves det å ha en observatør i veiledningen?

- Hvordan har det vært å ha et kamera tilstede?

Hvordan har du opplevd å se deg selv når du er i veiledningssituasjonen på film disse to gangene? → se deg selv reflektere

- Hva har vært bra med metoden?
- Hva har vært utfordrende med metoden?
- Tror du dette vil påvirke deg videre? Evt hvordan?

Mitt fokus for min oppgave er å se på hvordan refleksjon oppstår, med vekt på den refleksjonen som leder til en oppdagelse av seg selv → hvem er jeg som fagperson i møte med barn i bhg? Hva er mine styrker og svakheter? Hvordan er det jeg tenker om faget mitt?

Hvis dere tenker tilbake på de veiledningene og tilbakevisningene vi har hatt disse ukene, hvordan tenker dere da at veiledning kan bidra til en slik prosess?

Hvilke erfaringer har du gjort rundt følgende:

- **Hvordan har det opplevdes å vende tilbake til tanker man allerede har tenkt?**
- Hva har du tenkt at du som veisøker trenger for å vekke bevissthet på deg selv – tenke nye tanker – gjøre oppdagelser?
- Hvordan har tilbakevisningen vært mht å se seg selv som veileder og hvordan du tenker i veiledningen?

