

Worum, K. S., Hansen, I. M. & Kalth, G. (2025). Tegning som drivkraft for læring i veilederutdanningen. I K. H. Danielsen & A. Rosøy (Red.), *Læringsglede: Ulike perspektiver på motivasjon og engasjement i læringsprosesser* (s. 159–181). Fagbokforlaget. DOI: <https://doi.org/10.55669/oa680907>

7

Tegning som drivkraft for læring i veilederutdanningen

Kirsten Sivertsen Worum, Inger Merethe Hansen & Gjertrud Kalth

Sammenheng: Studenter i veilederutdanninger for lærere skal utvikle kunnskap og kompetanse til å veilede og lede læringsprosesser. Studietilbudet i høyere utdanning skal tilby ulike læringsformer som kan engasjere og motivere studentene. Tegning undersøkes som en læringsform, men det finnes lite forskning på dens betydning for studentenes læring. Vi spør: *Hvordan kan bruk av tegning i veilederutdanning påvirke studentenes engasjement og utvikling?* Datamaterialet består av studenttekster og tegninger fra to kull. Analysen er inspirert av tematisk analyse (Braun & Clark, 2023), og drøftes i lys av Bakhtins dialogiske perspektiver og relevant forskning. Selv om studentene var skeptiske til tegning, bidro respons fra medstudenter og faglærere til engasjement og motivasjon. Tegning fremmet oppdagelser og utvidet kunnskap. Bruk av tegning i kollektive læringsprosesser ga verdi utover å være et redskap. Vi argumenterer for at tegning kan integreres i veilederutdanningen for å skape drivkraft til læringsprosessene.

Nøkkelord: veiledning, visuell kommunikasjon, kollektive læringsprosesser, dialog, høyere utdanning

Abstract: Students in teacher mentoring education programs are expected to develop knowledge and skills to mentor and lead learning processes. Higher education programs should offer diverse learning methods to engage and motivate students. Drawing is a central learning method explored in the mentoring education program under study. However, there is limited research on the significance of drawing in the learning process of mentoring students. This study asks: *How can the use of drawing in mentoring education influence students' engagement and development?* The data consists of student texts and drawings from two cohorts. The analysis is inspired by thematic analysis (Braun & Clark, 2023) and is discussed in light of Bakhtin's dialogical perspectives and relevant research. Although students initially were skeptical, feedback from peers and course teachers contributed to their engagement and motivation. Drawing facilitated discoveries and expanded knowledge. Drawing in mentoring has value beyond being a mere tool. We argue that drawing can be integrated into mentoring education to create a driving force for learning processes.

Keywords: mentoring, visual communication, collective learning process, dialogue, higher education

Introduksjon

I denne artikkelen tar vi opp bruk av tegning som læringsform i veilederutdanningen og diskuterer hvordan tegning påvirker studentenes engasjement og utvikling. Vi undersøker veilederstudenters egne beskrivelser fra tekster i veilederutdanningen for å få utvidet kunnskap om tegning som mulig drivkraft for læring.

I høyere utdanning generelt er det økt oppmerksomhet på studiekvalitet, med vekt på undervisning og læring (Wittek, 2020). Studiekvalitet handler om å utvikle læringsformer som bidrar til å styrke undervisning og studenters læringsprosesser (Harvey, 2006; KD, 2021). Studenter i veilederutdanninger for lærere skal utvikle avansert kunnskap og kompetanse for å veilede studenter i praksis og nyutdannede lærere, samt lede veiledningsprosesser i kollegiet (UDIR, 2019). Hensikten med enhver aktivitet er læring, der både teoretiske kunnskaper og praktiske ferdigheter inngår (Säljö, 2017). Dette vektlegges i veilederutdanningen for lærere, da veiledning er både et teoretisk og et praktisk felt (Bjerkholt, 2017; Skagen, 2021).

Fagmiljøene i høyere utdanning oppfordres til utvikling og forskning i egen undervisning (Gjølterud, 2020; Riksrevisjonen, 2022–2023; Smith, 2016). I Stortingsmelding 16 (2016–2017) presiseres det at det er fagmiljøene selv som kan utvikle kvalitetskultur gjennom å forske i egen undervisningspraksis. I veilederutdanningen som undersøkes, har tegning vært en sentral læringsform i 20 år. Studiens formål er å frambringe forskningsbasert kunnskap om tegningens betydning i veilederutdanningen. Vi undersøker: *Hvordan kan bruk av tegning i veilederutdanningen påvirke studentenes engasjement og utvikling?*

Tegning har lenge vært anerkjent som et verktøy i pedagogisk virksomhet for å utvikle personlig kompetanse (Carson & Hjelle, 2015) og som læringsstrategi (Ainsworth et al., 2011; Orvik, 2021; Hardiman et al., 2019). Å se ting på andre måter enn det en gjør til vanlig kan bidra til nye forståelser (Edwards, 1997). Videre har tegning blitt benyttet i forskningsformidling (Capello, 2022). En retrospektiv undersøkelse om visualiseringens rolle i kunnskapsproduksjon i ulike prosjekter (Letnes, 2017) viser at det visuelle kan drive kunnskapsprosjekter framover, og at visuell meningskonstruksjon kan legge til rette for refleksjon og kommunikasjon. Visuelle uttrykk kan brukes til å konstruere forståelse i en læringsprosess. Dette skjer i en veksling mellom verbale og visuelle fremstillinger for å konstruere og kommunisere en utdypet forståelse. Visuelle uttrykk kan bidra til en undersøkende holdning og meningsskaping.

Proessen handler om å tegne fram en forståelse og kommunisere forståelsen til andre, samt lage et visuelt kart over et tema. Visuell kommunikasjon handler både om kommunikasjon med seg selv og egen forståelse, og om å dele denne forståelsen med andre (Letnes, 2017).

I en undersøkelse blant biologistudenter om bruk av tegning i læringsprosesser fant Orvik (2021) at å tegne kan ha en positiv effekt på læringsutbyttet. Flertallet av studentene i studien oppgir å huske figurer bedre enn ord, de forstod lærestoffet bedre ved hjelp av illustrasjoner og beskrev at de lærte mer når de tegnet i tillegg til å lese. Studien avdekket at mange studenter blir usikre når de skal tegne, men usikkerheten reduseres ved å observere andre før de prøver selv (Orvik, 2021).

Det er begrenset forskning på bruk av tegning i veilederutdanning. Vi finner i hovedsak forskning som omhandler tegning som redskap i veiledningssamtalen. Når tegning anvendes i veiledning, handler det om å visualisere tanken gjennom tekst og figurer, styre veiledningssamtalen og skape struktur (Bjørndal, 2016; Worum, 2011). Veiledningen forbedres gjennom å klargjøre komplekse forhold, fremme felles fokus, motivere veisøker til å nå mål, samt støtte veisøkers og veileders hukommelse. Forskning viser at dette er faktorer som ofte er utfordrende i veiledning (Bjørndal, 2009). Det er ingen normer for hvordan en tegning skal være. Det handler ikke om kunstneriske ferdigheter (Worum, 2011), men om å uttrykke seg på andre måter enn med ord alene, se andre sammenhenger og dimensjoner og skape assosiasjoner. Visuelle uttrykk i veiledningssamtalen kan blant annet være tidslinjer, skalering, kakediagram, relasjonsskart, trapp, tankekart og klassekart (Bjørndal, 2016). Tegning er bevisstgjørende; det implisitte kan gjøres eksplisitt (Tveiten, 2019).

Visualisering kan bidra til å utvikle dialogen (Worum, 2014b). En studie av veiledningssamtaler i en barnehagekontekst viser at bruk av tegning skaper trygghet og åpenhet i samtalene. Veiledningssamtaler er ofte forbundet med utfordringer som setter personer i sårbare situasjoner. Når problemstillingen visualiseres, flyttes fokuset fra enkeltindividet til saken. Tegningen gir et kjærkomment distansert nærvær, og

både veileder og deltakere bidrar med spørsmål og synspunkt knyttet til saken og tegningene, synliggjør den enkeltes egne perspektiver og får samtidig sett dem i forhold til andres perspektiver (Worum, 2014b, s. 175).

Teoretisk rammeverk

Michael Bakhtin var en russisk litteraturteoretiker og filosof, kjent for sine teorier om dialogisme og språkets rolle i sosiale interaksjoner (Dysthe, 1999; Haynes, 2002). Bakhtin (2005) argumenterer for at forståelse og menings-skaping skjer gjennom kommunikativ interaksjon mellom individer, og ikke som isolerte kognitive prosesser. Hans teorier har hatt stor betydning for tolkning av all skapende aktivitet, inkludert muntlige og skriftlige tekster samt visuelle ytringer (Haynes, 2002).

Innenfor dialogismen kan ytringer eller kommunikative aktiviteter innbefatte alle typer meningsbærende tegn, både språklig og visuell kommunikasjon (Linell, 2009, s. 14). Ytringen er språkets basisenhet og kan bestå av alt fra ett ord eller en replikk i en samtale til en lang tekst. Alle ytringer inngår som ledd i en kompleks kjede. Hver ytring består av en stemme som uttrykker den enkeltes synspunkt (Bakhtin, 2005). Et sentralt prinsipp i dialogismen er at ytringer alltid innebærer et mulig svar som inviterer til respons (Pesch, 2017, s. 52). Det forventes svar i form av blant annet enighet, uenighet, medfølelse eller konkrete handlinger. Den som taler gir også respons fordi ytringen er relatert til de foregående ytringene, både egne og andres, noe man støtter seg til eller ønsker å argumentere imot (Bakhtin, 2005, s. 11). Den personlige stemmen som former ytringen, er påvirket av det dialogiske samspillet som ytringen knytter seg til. Det dialogiske samspillet kan forklares som konkrete situasjoner i den sosiokulturelle konteksten der ytringer blir til. Her forventes det svar fra deltakerne i dialogen (Dysthe, 1999). Deltakerne har ulik bakgrunn og forskjellige oppfatninger. Når disse kommer til uttrykk, vil det dialogiske samspillet preges av flerstemmighet (Dysthe, 2012). I dette samspillet, der ulike synspunkter og perspektiver løftes fram – både de en kan sympatisere med og de som strider mot egen tenkning – utvikles forståelse for så vel egen som andres tenkning (Worum, 2014a).

I et slikt perspektiv antas utvikling av kunnskap å foregå som kollektive læringsprosesser (Säljö, 2001). Solberg (2010) tar utgangspunkt i Kants tenkning og hevder at det bare er sammen med andre, når en tar innover seg andres forståelser og forsøker å se dem i lys av egne synspunkter og forståelser, at en er i stand til å utvikle ny kunnskap. Prosesser der en undersøker og kritisk vurderer forståelser opp mot faglige, pedagogiske og etiske betraktninger,

kan også beskrives som kritisk tenkning (Bjerkholt et al., 2014) eller kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004).

Det er i dette dialogiske samspillet vi kommuniserer med hverandre, skaper mening og forståelse. Det er ikke enkeltindividet alene, men deltakerne i fellesskap som skaper mening. Det er bare som deltakere i dialogen, i responsen eller svaret vi gir, at vi er i stand til å forstå (Bakhtin, 2005).

Bakhtins dialogisme gir et godt teoretisk grunnlag for å forstå hvordan språk og andre kommunikative former, slik som tegning, fungerer i lærings- og veiledningskontekster. Veiledning med utgangspunkt i denne tenkningen innebærer en forventning om at deltakerne er aktive bidragsyttere i veiledningssamtalen.

Erfaringer og synspunkter vil ha en selvfølkelig plass i veiledningen, og forutsetter at også veisøker kan stille spørsmål (Worum, 2014a, s. 31).

Tegninger fungerer som en del av ytringen og bidrar til dialogen i veiledning ved å visualisere tanker og ideer. Dette kan fremme en dypere forståelse og engasjement blant deltakerne, og styrke den kollektive meningsdannelsen (Worum, 2014a).

Metodisk tilnærming

Studien undersøker to kull samlingsbasert veilederutdanning for praksislærere på masternivå (KD, 2022). Utdanningen følger nasjonale rammer for veilederutdanning (UDIR, 2019). For å sikre en grundig evaluering av utdanningens kvalitet, er det essensielt å inkludere studentenes perspektiver (Hermansen, 2006; KD, 2021). Forskerteamet består av faglærere som selv underviser i det aktuelle programmet. For å minimere forstyrrelser for studentene (Norton, 2007), ble data samlet inn fra studentarbeider som en del av den ordinære veilederutdanningen. Studien følger forskningsetiske retningslinjer, er godkjent av SIKT som del av et større prosjekt (811695).

40 av 46 studenter samtykket til å delta. Datamaterialet består av studentuttagn om bruk av tegning i veiledning fra 320 studenttekster og fem datasett:

1. Individuelt skriftlig arbeidskrav[AK1] – Plan for veiledning og refleksjon over veiledningsarbeidet på egen arbeidsplass og i utdanningen (40)
2. Individuelt skriftlig arbeidskrav[AK2] – Kritisk refleksjonstekst over egen utvikling som veileder midtveis i utdanningen, basert på gjennomførte veiledninger og opptak (40)
3. Gruppebaserte skriftlige arbeidskrav[ST] – Studentinnlegg med refleksjon og spørsmål til nettforelesninger (38)
4. Skriftlig individuell eksamen[EXT] – En akademisk tekst der egen utvikling som veileder granskes og drøftes. Tegninger fra eksamenstekster inngår i datamaterialet (39)
5. Studentevaluering[SE] – Anonymiserte studentevalueringer etter hver samling med spørsmål om hva studentene mener er bra/kan forbedres når det gjelder form og innhold (163)

Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse[TA] (Braun & Clark, 2023, 2022a, 2022b), en kvalitativ refleksiv forskningsmetode for å undersøke og tolke mønstre av mening på tvers av datasett. Denne analysemetoden hjalp oss til å synliggjøre ulike aspekt med bruk av tegning i veilederutdanningen med utgangspunkt i ulike studenttekster fra to studentkull. TA deles inn i seks faser som betraktes som mulige veivalg gjennom analyseprosessen, ikke nødvendigvis en fast oppskrift (Braun & Clarke, 2022b). Det er forskerens tolkningsarbeid som utvikler tema fra koder, ikke forhåndsbestemte teoretiske perspektiver (Braun & Clarke, 2022a). Tolkingsarbeidet vårt vekslet mellom de ulike fasene for å finne mønstre av meninger sentrert om problemstillingen. Til tross for en induktiv tilnærming til materialet, kan ikke våre antakelser, verdier og kunnskap som forskere sees løsrevet fra temaene som utvikles. Vårt syn på kunnskap og læring, som grunnes i dialogiske og intersubjektiv forståelse (Bakhtin, 2005; Dysthe, 2012; Worum, 2014a), preger våre tolkninger (Braun & Clarke, 2023, 2022a).

Fase 1 handler om å bli kjent med datamaterialet. Studenttekstene ble først lest i forbindelse med evalueringer av samlinger, veiledning og vurdering av arbeidskrav og eksamen. Datamaterialet ble deretter anonymisert

og registrert med studentkode [S01, S02 ...], datasett og studieår. Videre ble studenttekstene lest på nytt i flere omganger med utgangspunkt i en induktiv tilnærming for å registrere utsagn relatert til tegning som læringsform. I fase 2 gjorde vi en innledende koding av studentutsagnene med problemstillingen som utgangspunkt. Tekstbrokker som omhandlet tegning ble sortert, og i fase 3 ble foreløpige tema generert. Om lag 40 tema ble identifisert. I denne fasen ble det gjort stadige endringer. I tråd med Bakhtins dialogiske perspektiv, gikk vi som forskere i dialog med tekstene og med hverandre. Studentutsagnene ble flyttet fram og tilbake og tema ble samlet i grupper. I fase 4 ble materialet grundig undersøkt for å få best mulig samsvar mellom studentutsagn og tema, mens hovedtema og undertema ble definert presist i fase 5.

En kjent utfordring i kvalitativ forskning er hvordan forskernes egen forståelse kan påvirke tolkningene av dataene når man forsker i egen utdanning (Haug, 2010). Studentenes ytringer og våre tolkninger ble påvirket av vår involvering som undervisere og forskere. Gjennom å sammenligne og diskutere kodene og temaene, prøvde vi å sikre at dataene ble representert på en gyldig måte. Den høye deltakelsen og variasjonen i studenttekstene bidro til å identifisere relevante tema. Analyseprosessen resulterte i fire hovedtema og tretten undertema relatert til problemstillingen (tabell 7.1). Siste fase i analyseprosessen handlet om å skrive fram resultatet. Først når alle tema var identifisert og presisert, ble teoretiske perspektiver koblet til resultat gjennom drøfting.

Tabell 7.1

Hovedtema og undertema

Utfordringer	Observasjon og respons	Oppdagelser	Utvidet kunnskap
<ul style="list-style-type: none"> • ukjent verktøy • overdrevet fokus på tegning • mindre oppmerksomhet på veisøkers behov 	<ul style="list-style-type: none"> • observasjon av egen veiledning • observasjon av andres veiledning • tilbakemelding og støtte fra medstudenter, faglærer og kollegaer 	<ul style="list-style-type: none"> • fokus • deltakelse • trygge relasjoner 	<ul style="list-style-type: none"> • struktur i veiledningssamtalen • veiledningsferdigheter • kollektive læreprosesser • refleksjon

Tegningens betydning

Tegning som læringsform i veilederutdanningen har betydning for studentenes engasjement og utvikling gjennom utfordringer, observasjon og respons, oppdagelser og utvidet kunnskap. I det følgende presenterer vi hvert enkelt tema, eksemplifisert med utsagn og tegninger hentet fra studenttekstene.

Utfordringer

Ukjent verktøy beskrives som en utfordring studentene møter når tegning tas i bruk. Mange mangler erfaring med denne arbeidsformen. Når tegning introduseres i veiledningsøvelser, opplever studentene motstand og problemer de ikke har møtt tidligere. Enkelte stiller spørsmål ved hensikten og om det kreves gode tegneferdigheter for å prøve ut tegning i veiledning:

Helt i begynnelsen av studiet ble vi presentert for tegning som et verktøy i veiledningen. Dette syns jeg var både spennende og litt skummelt og mange tanker meldte seg. Måtte man ha gode tegneferdigheter for å bruke tegning som verktøy, hva skulle tegnes, hva skulle tegningen være godt for og hvordan skulle man implementere dette inn i veiledningen? (S06-AK1)

Overdrevet fokus på tegning og mindre oppmerksomhet på veisøkers behov er utfordringer som forstyrrer samtalen. Når veileder blir opptatt av tegningen, kan det føre til manglende øyekontakt og usikkerhet. Studentene uttrykker at det kan være vanskelig å få veisøker til å ta eierskap til tegningen. En student skriver: «Problemet med bruk av tegningen i denne veiledningen er at den egentlig bare er til bruk for meg; jeg er ikke flink til å dele den med de andre.» (S018-AK1). Viktige aspekter ved samtalen får tilsynelatende mindre oppmerksomhet når studentene prøver ut tegning. I studenttekstene brukes ord som «skummelt», «vanskelig», «frustrerende» og «usikker» for å beskrive utfordringer ved bruk av tegning. Tegning oppleves som problematisk, men også som «spennende» og «lærerikt». Til tross for utfordringer, planlegger studentene hvordan de skal bruke tegning videre. Tegning er noe nytt, men det engasjerer og bidrar til ønsket om å lære mer:

Tegning var det som først fenget meg og som jeg ville lære meg mer av. Tegning ble hyppig brukt i veiledningsøvelser, både på skolen og i arbeidssammenheng. Dette var nytt og spennende, og noe jeg hadde veldig lite erfaring med fra før. (S16-EXT)

Flere studenter er usikre når de skal bruke tegning i veiledning på arbeidsplassen, men beskrivelsene viser at de ikke gir opp, og at det ofte går bedre enn de hadde trodd på forhånd:

Jeg har brukt litt tid på å tørre å tegne på arbeidsplassen, noe som selvfølgelig er tåpelig. Men jo flere gode erfaringer jeg og de rundt meg gjør med tegning, jo lettere blir det og tegne på neste veiledning og dermed styrke flerstemmigheten i veiledningen. (S22-EXT)

Observasjon og respons

Observasjon av egen og andres veiledning når tegning brukes, er viktig for studentenes videre læringsprosess. Under veiledningsøvelsene deltar studentene vekselvis som veileder, veisøker eller øvrig deltaker i gruppeveiledning. De bytter på å være observatør. Når de ikke er veileder, får de se hvordan tegning brukes av medstudentene. Observasjonene beskrives som «... å ha stor nytteverdi ved neste veiledningsøvelse» (S06-AK1). Faglærer observerer og gir respons, og deltar av og til i samtalen. Når studenter observerer faglærers bruk av tegning, øker motivasjonen til å fortsette med utprøvinger:

Min første veiledning gikk jeg meg helt fast og stilte stort sett lukkede spørsmål og jo flere spørsmål jeg spurte, jo mer låste veisøker seg fast i sin mening og klarte ikke se andre løsninger enn den hun allerede hadde bestemt seg for. Det var da vår ene foreleser tok roret og viste oss hvordan tegning kunne brukes i veiledning ... de kom seg videre i veiledningen. Jeg fikk en aha opplevelse og tenkte at det var noe jeg ville prøve fremover i veiledningene mine. (S05-AK1)

Ved å bruke videopptak får studentene anledning til å observere flere veiledningssamtaler gjennom utdanningsforløpet. Studentene beskriver at de lærer

noe nytt hver gang, og det setter i gang læringsprosesser hos både veileder og den som blir veiledet. Å se seg selv bruke tegning i veiledning gir mulighet til kritisk vurdering av egen rolle som veileder. Å dele observasjoner og refleksjoner med medstudenter for videre diskusjon gir ytterligere bidrag til utvikling og forbedring:

På opptaket så jeg at når veisøker legger frem problemstillingen sin starter jeg å tegne samtidig som veisøker forteller, dette ser jeg i ettertid at kan oppfattes som jeg er uinteressert i hva veisøker forteller og at jeg er mer opptatt av å skrive enn av å lytte. Vi snakket om dette i gruppen etterpå å kom frem til at om vi først lar veisøker snakke ferdig og så oppsummerer det hun har lagt frem ved å tegne ned de viktigste elementene, vil jeg både finne ut om jeg har oppfattet det veisøker la frem riktig, og jeg har fokus på veisøker mens hun snakker. Ved å gjøre det på denne måten kan jeg og ta veisøker med meg på tegningen, og vi begge får et eierskap til tegningen slik at tegningen ikke bare blir en oversikt over hvordan jeg oppfatter problemstillingen. (S08-AK1)

Tilbakemeldinger fra medstudenter, kollegaer og faglærere beskrives som avgjørende for læring. Studentene setter pris på at faglærere utfordrer dem til å prøve ut tegning og gir konkrete tilbakemeldinger i veiledningsarbeidet. Også tilbakemeldinger fra medstudenter under øvelser trekkes frem som viktige for å komme videre i utviklingen som veileder. Studentene får respons på ulike faser i veiledningen, hvordan strukturen fungerer, spesifikke veiledningsferdigheter og hvordan disse kan forbedres gjennom bruk av tegning.

En annen arena for tilbakemeldinger er veiledninger på arbeidsplassen, som brukes til å forbedre egen veiledning:

Tilbakemeldinger fra mine kollegaer var at tegning var supert å bruke. De så svaret ligge der på papiret. Gjennom bruken av tegning klarte både veisøker og jeg å skifte fokus og konsentrere oss om det som var viktig der og da. Det var morsomt å høre at det de sa, er det som står i bøkene. Ei sa at det var bra med visuelt, lettere å forstå, nå kan jeg se det og reflektere over det vi snakket

om, belyse problemstillingen; det som man ser som utfordring og se det man kan snu. (S03-AK2)

Støtte fra medstudenter og faglærer fremheves som betydningsfullt. Faglæreres veiledning under øvelser gir studentene mot til å komme i gang med tegning. Studentene støtter hverandre ved å dele erfaringer, reflektere over hva som fungerte godt, hva som kunne vært gjort annerledes, og motiverer hverandre til å prøve på nytt:

Medstudentene og jeg fant ut at jeg ikke måtte gi opp og at jeg ved neste veiledning måtte fortelle hva vi skulle gjøre og invitere deltakerne til å komme med innspill og gjerne være med å tegne på papiret ... Det førte til at alle deltakerne ble mer aktive i dialogen og det som skjedde rundt tegningen. (S06-E)

Oppdagelser

Nye oppdagelser ved bruk av tegning styrker studentenes engasjement. De opplever at det var «noe som skjedde», de ble «overrasket», det skjedde noe «uventet» og de forteller om «endringer».

Fokus i veiledningssamtalen kommer tydelig til syne gjennom tegning. En student hadde på forhånd tenkt at tegning i veiledning var for spesielt interesserte, men det viste seg å være et godt redskap for å holde seg til saken under veiledningssamtalen:

Før jeg begynte på dette studiet hadde veiledning og tegning ingen sammenheng i mitt hode. Jeg tenkte at dette er skrullede greier for kreative folk, og tenkte dette orker jeg ikke å bry meg så veldig mye om. Men der tok jeg feil! Min erfaring fra veiledningen med mine medstudenter er at tegning er et fantastisk hjelpemiddel! Tegninger hjelper i veiledningen med å holde seg til saken. (S22-AK1)

Flere studenter blir overrasket over hvordan visualisering bidrar til å holde oversikt, blant annet gjennom enkle og forklarende tegninger, og at «Problemstillingen blir veldig synlig og det blir veldig oversiktlig og enkelt for alle som er med i veiledning å holde seg til saken» (S22-EXT). Tegning

gjør det lettere å hente seg inn, engasjere alle deltakerne i dialogen omkring problemstillingen og finne tilbake til saken hvis det stopper litt opp eller en mister fokus:

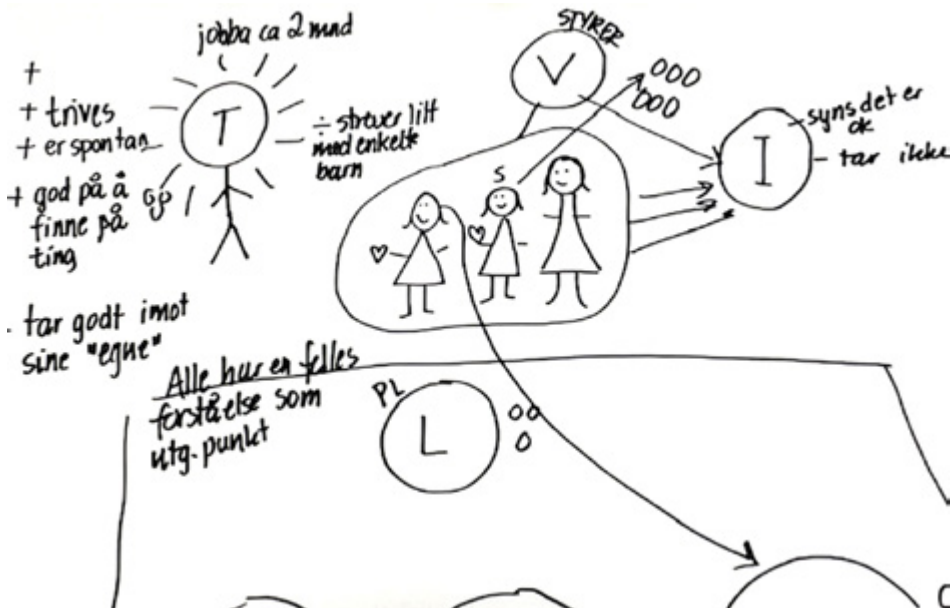
På opptaket så jeg også at jeg klarte å hente inn de andre rundt bordet om vi sporet litt av. Det ble mer tydelig på grunn av tegningen som lå foran oss. Da samtalen stoppet opp, tok jeg igjen frem tegningen og fant en vei videre. Tegningen ble brukt gjennom hele veiledningen, og det ble et felles dokument som vi alle kunne se på og bruke. (S08-EXT)

Tegning fikk også verdi etter veiledning:

Arket/tegningen som ble brukt tok vi bilde av for å kunne se tilbake på og ble også brukt som et slags referat for veisøkeren. (S06-A2)

Figur 7.1

Tegning som referat i veiledning



Studentene gir uttrykk for en usikkerhet i veilederrollen, ofte knyttet til forventningen om å skape trygge rammer for samtalen. Flere oppdager at tegning kan bidra til *trygge relasjoner* i veiledning, slik denne studenten beskriver:

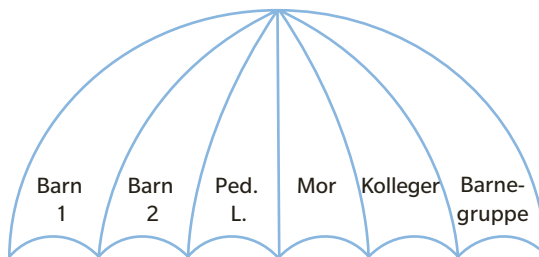
Som veileder har jeg kjent på forventninger til egne prestasjoner. Det å fornemme at veisøker kanskje også føler seg utilpass, legger ekstra press. Da jeg prøvde ut tegning som redskap i veiledning, skjedde det en endring. Jeg merket at stemningen ble mere avslappet og jeg fikk følelsen av at veisøker ble mere trygg i situasjonen. Noe som også gav meg en større trygghet i å lede prosessen. (S11-AK1)

Deltakelse i veiledningssamtalen forsterkes ved bruk av tegning, og dette bidrar til å engasjere alle deltakere i refleksjon. Når ulike perspektiver visualiseres, får veilederen mulighet til en grundigere utforskning sammen med gruppen:

Jeg laget en tegning som skulle illustrere problemstilling til veisøker. Tegningen var av en paraply som viste alle de ulike perspektivene som lå i problemstillingen til veisøker. Jeg opplevde at jeg som veileder klarte å få veisøker og de andre deltakerne til å gå mer i dybden av de ulike perspektivene som lå i tematikken. Vi tok for oss ett og ett perspektiv, hvor vi brukte god tid på å reflektere frem og tilbake på de ulike utfordringene som lå der. Dialogen ble god, og refleksjon oppsto. (S08-AK1)

Figur 7.2

Paraply som illustrasjon over perspektiver i veiledning



Utvidet kunnskap

Struktur i veiledningssamtalen fremstår som ny kunnskap utviklet gjennom bruk av tegning. Strukturen får betydning for gode opplevelser i veiledningssamtalen, og påvirker både motivasjon og tro på egen kompetanse som veileder:

Det å ta tegning i bruk har bidratt til at jeg har utviklet meg som veileder i positiv retning. For meg har det å kunne støtte seg til noe konkret som tegning, fått meg til å slappe av og dermed klart å konsentrere meg om det som faktisk er viktigst i veiledningen. ... I mitt tilfelle bidro tegningen til positive ringvirkninger for min motivasjon og mestringfølelse som veileder. Det at jeg nå følte at jeg mestret å både holde fokus på strukturen i samtalen, og samtidig kunne delta i dialogfellesskapet gjorde at jeg følte at jeg vokste som veileder. (S15-EXT1)

Veiledningsferdigheter ble videreutviklet gjennom bruk av tegning. Et eksempel på dette er perspektivering, der tegningen bidrar til å synliggjøre perspektiver som ellers kanskje ville blitt oversett. Når tegningen ligger tilgjengelig på bordet, kan det føre til at man oppdager noe man ikke tidligere hadde lagt merke til. Tegningen åpner for en dialog der alle lærer noe, også veileder:

I denne settingen, hvor jeg tegnet og visualiserte sammenhenger mellom perspektiver, fikk jeg en uventet åpenbaring. Gjennom veiledningssamtalen hadde jeg på en måte veiledet også meg selv til ny forståelse. Det som skjedde var at jeg gjennom den felles dialogen, kom frem til og presenterte et viktig moment, som kunne ses som del av en løsning på problemet. Dette var noe jeg ikke hadde sett i sammenheng med problemstillingen før nå. Gjennom dialogen oppsto altså en kollektiv læring, også konkret for meg som veileder. (S11-EXT)

Tegning påvirker spørsmålene fra å være lukkede til å bli mer åpne og undrende. Deltakerne får mulighet til å peke og vise, noe som forbedrer metakommunikasjonen. Tegningen gir også anledning til å ta opp temaer som har vært diskutert tidligere i samtalen, og klargjør veisøkers behov:

Av en eller annen grunn tok jeg frem tegning som verktøy midt i denne økta, noe jeg tidligere ikke hadde vært så glad i å bruke siden jeg følte at jeg ikke mestret det så godt. Og det var her, rundt denne tegninga, jeg virkelig fikk til god metakommunikasjon. Det kjente jeg med en gang vi begynte å snakke rundt det vi tegnet sammen. Vi fikk tatt et skritt tilbake og snakket om det vi allerede hadde snakket om, og samtidig fant vi i fellesskap ut hva veisøker egentlig ønsket å finne ut av. (S02-AK2)

Kollektive læringsprosesser beskrives som ny kunnskap i studenttekstene. Tegning er brukt for å fremme bedre dialog og mer aktive deltakere. En student forteller at bruk av tegning gjør at deltakerne blir «... tryggere på hverandre og kom med gode tips under selve veiledningen og i etterkant» (S06-AK1). Bruk av tegning i veiledningssamtalen gir innsikt i hvordan man kan tilrettelegge for *refleksjon*. Studentene forteller at det er lettere å få inn et mangfold av stemmer som bidrar til undring. Også på arbeidsplassen får bruk av tegning betydning for refleksjonsprosessene:

Veisøker på min arbeidsplass syntes det hadde vært svært interessant å kunne nå se visuelt på problemstillingen gjennom tegning, noe hun ikke hadde fått oppleve før under veiledning. Det var der hun følte selv at hun fikk rom for å si det hun ville, og ikke at jeg som veileder styrte hennes refleksjon under veiledningen. Dette fikk henne til å føle seg trygg slik at hun kunne komme med sine tanker rundt jobben sin. Dette så jeg på som meget positivt og tok det til meg. (S23-EXT)

Drøfting

Selv om tegning var nytt og vanskelig å bruke, ble studentene engasjert i egne læringsprosesser og motivert til å lære mer. Tegning var en fremmed aktivitet som skapte usikkerhet om hensikten med å tegne og egne tegneferdigheter. Dette samsvarer med andre studier som viser at studenter med lite tegnerfaring ofte føler seg usikre under tegneaktiviteter (Orvik, 2021).

Studentene opplevde at et overdrevet fokus på tegning svekket dialogen og kunne gi mindre oppmerksomhet til veisøkerens behov. Etter hvert som studentene fikk mer erfaring, mestret de tegning bedre sammen med medstudenter, men møtte nye utfordringer når de skulle gjennomføre veiledninger på egen arbeidsplass. At de valgte å utfordre seg selv til å bruke tegning, selv om det opplevdes som et vågestykke, kan skyldes påvirkning og et sterkt engasjement fra undervisere. Det kan også tenkes at studentene har fått et personlig ønske om å bruke tegning.

I lys av Bakhtins dialogiske perspektiv kan både skriftlig, muntlig og visuell kommunikasjon gi studentene en forståelse av hvordan tegning som læringsform fremmer dialog. Denne forståelsen lot seg imidlertid ikke umiddelbart overføre til veiledning på egen arbeidsplass. For å forfølge Bakhtins dialogiske perspektiv kan det være hensiktsmessig at kollegaene får tilgang til tekster som omhandler tegning som læringsform. En slik tekst kan betraktes som en ytring i en kjede av ytringer (Bakhtin, 2005), som en integrert del av den dialogiske forståelsen av læringsformen. Bruk av visuell kommunikasjon for å formidle egen forståelse til andre kan bli mer fruktbar dersom en først kommer i dialog med tenkningen bak, før en tar tegningen i bruk, slik det diskuteres av Letnes (2017).

Denne studien viser at observasjon og respons er avgjørende for studentenes engasjement og utvikling. Å dele opptak og andre typer observasjoner av egen og andres veiledning kan forstås som deling av ytringer som innbyr til respons fra andre, jamfør Pesch (2017). Studentene fortsetter å utfordre seg selv, noe som kan tyde på at bruk av tegning i kollektive prosesser skaper deltakelse og engasjement. Gjennom gruppearbeid og øvelser får studentene respons på egen veiledning, både på det som fungerer og det som er mer problematisk. Dette gir mot til å fortsette og prøve videre, og kan relateres til engasjementet i dialogen der svar kobles til andre ytringer, enten som støtte eller som noe man ønsker å argumentere imot (Bakhtin, 2005).

Involvering i hverandres læringsprosesser engasjerer deltakerne i dialogen. Studien viser at det er lærerikt for studentene å prøve ut de ulike rollene i veiledning, og å få tilbakemeldinger og støtte gjennom medstudenters og faglæreres deltakelse og respons. Tegningen kan forstås som ytringer i veiledningssamtaler som deltakerne kan videreutvikle ut fra de ulike rollene de innehar i det dialogiske samspillet (Bakhtin, 2005; Dysthe, 1999, 2012). Utprøvingen av de ulike rollene kan bidra til å forstå relasjonene mellom ytringene ut fra forskjellige perspektiver. Tilbakemeldinger under veiledningsøvelsene kan sees på som ytringer formet som respons i den konteksten og det dialogiske samspillet (Dysthe, 1999) som studenter og faglærer inngår i. Når faglærer viser hvordan tegning kan brukes under samtalen, eller medstudenter deler sine observasjoner fra veiledningsøvelsen, kan det forstås som et dialogisk samspill der flere meningsbærende ytringer tas i bruk. Bruk av tegning kan ha en positiv innvirkning på læreprosessene og gi trygghet gjennom å observere andre før de prøver tegning selv. Visuelle ytringer kan drive kunnskapsprosjekter fremover (Letnes, 2017).

Tegning i veilederutdanningen kan gi studentene nye oppdagelser om fagfeltet og påvirke deres engasjement og utvikling som veileder. De oppdager at tegning kan være et godt hjelpemiddel for å holde fokus i veiledningssamtalen. Dette samsvarer med Bjørndal (2016), som påpeker at visualisering i veiledning kan bidra til struktur, felles fokus og støtte til hukommelsen. Deltakelse er sentralt for engasjement og utvikling som veileder. Når veisøker, veileder og øvrige deltakere ser at de kan stille spørsmål og komme med synspunkter på saken, blir den enkeltes perspektiv mer synlig. Ved hjelp av tegningen får deltakerne se egne perspektiver i forhold til andres (Worum, 2014b), noe som bidrar til ytterligere engasjement i samtalen og læringen.

Når veiledningsstudentene uttrykker oppdagelser om at tegning i veiledning skaper en form for trygghet og mer avslappet stemning, kan dette bety at tegningen gir et distansert nærvær (Worum, 2014b). Fokuset flyttes fra enkeltindividet og over til tegningen som ligger på bordet eller er plassert på et flippover-ark på veggen. Tegningen bidrar til et mindre personfokus ved at problemstillingen er plassert borte fra enkeltindividet.

Bruk av tegning bidrar til utvidet kunnskap om veiledning som fagfelt og styrker studentenes engasjement og utvikling. Dette kan forstås i lys av Orvik (2021) sin studie, som viser at studentene husker og lærer bedre når de bruker illustrasjoner og tegninger i kombinasjon med ord. Studentenes

engasjement kommer til syne i ønsket om å lære mer når de opplever at tegning styrker egne veiledningsferdigheter. Innsikten er ikke utviklet kun gjennom selvstudie eller individuelle prosesser, men gjennom deltakelse i dialog og kollektive læringsprosesser. Det er som deltakere i dialogen at forståelsen utvikles (Bakhtin, 2005).

Studentene opplever i større grad å kunne konsentrere seg om dialogen. Bruk av visuelle uttrykk kan bidra til å konstruere nye forståelser i en læringsprosess (Letnes, 2017). Læringsformer som styrker studentenes læringsprosesser kan forstås som betydningsfulle for studiekvalitet (Harvey, 2006).

Tegning kan også bidra til å klargjøre komplekse saksforhold (Bjørndal, 2016). Studentene i denne studien opplever at tegning bidrar til å skape struktur i veiledningssamtalen og til å få fram flere sider av en sak. Erfaring og kunnskapsdeling bidrar til dypere refleksjon og forståelse for innholdet i veiledning for de som er til stede. Edwards (1997) hevder at å se ting på andre måter enn det en gjør til vanlig, bidrar til nye forståelser. Visuelle uttrykk kan virke bevisstgjørende og gjøre det implisitte eksplisitt (Tveiten, 2019). Visualisering av problemstillingen beskrives av studentene som noe som gir rom for at deltakerne kan dele tanker og refleksjoner.

I følge Bakhtin (2005) er det i dette dialogiske samspillet mellom ulike ytringer at mening og forståelser videreutvikles. Slik utvikles også dialogen i veiledningssamtalen (Worum, 2014b). I studenttekstene går det fram at når deltakerne blir invitert til å dele erfaringer og synspunkter på en sak, er visualisering et godt grep for å fremme individuelle og kollektive læringsprosesser. Tidligere forskning i veiledningsfeltet har ikke framhevet tegning som en faktor i veilederstudenters utvikling. Ifølge Solberg (2010) er det bare sammen med andre, når en tar innover seg andres forståelser og forsøker å se dem i lys av egne synspunkter og forståelser, at en er i stand til å utvikle ny kunnskap. Den kollektive interaksjonsprosessen som bidrar til forståelse og meningsskaping er i tråd med den bakhtinske tenkningen (Bakhtin, 2005). Med denne forståelsen som utgangspunkt kan tegning bidra til utvikling av ny kunnskap og meningsskaping for deltakerne, både for veiledningsprosessene og for innholdet i veiledningen.

Avslutning

Bruk av tegning i veilederutdanning påvirker studentenes engasjement og utvikling gjennom utfordringer, observasjoner og respons. Tegning bidrar også til oppdagelser og utvidet kunnskap. Til tross for opplevelsen av usikkerhet i starten og utfordringer med bruk av tegning, ble studentene motiverte til å lære mer om tegning som læringsform. Gjennom respons i gruppearbeid og øvelser fikk studentene mot og engasjement til å fortsette å prøve ut tegning. Utprøvinger bidro til utvidet kunnskap om veiledning som fagfelt. Våre funn tyder på at tegning i veilederutdanning er en arbeidsform som bør tas i bruk for å styrke både læring, motivasjon og engasjement.

Bakhtins teori om dialog og deltakelse gir en hensiktsmessig ramme for å forstå hvordan studentenes engasjement og læringsprosesser utvikles gjennom bruk av tegning. Dialog, både muntlig og visuell, bidrar til kollektiv meningsskapning som gir utvidet kunnskap og trygghet. Studentenes erfaringer viser at tegning kan være et verktøy for å visualisere problemstillinger, strukturere veiledningssamtaler og styrke kollektive læringsprosesser. I tillegg gir tegning et distansert nærvær som gir trygghet (Worum, 2014b).

Visuell kommunikasjon kan bidra til å klargjøre komplekse saksforhold og stimulere til deling av erfaringer og perspektiver. De kollektive læringsprosessene i utdanningen, der ny kunnskap og forståelse utvikles i samspill, er i tråd med Bakhtin (2005), Solberg (2010) og Worum (2014a), som påpeker at det er gjennom å innlemme andres perspektiver med egne at man kan utvikle ny innsikt. I samsvar med forskning fra Orvik (2021) og Letnes (2017) bekrefter denne studien at tegning som læringsform i veiledning ikke bare bidrar til bedre struktur og fokus, men også til økt forståelse og engasjement blant deltakerne. Ved å inkludere visuelle uttrykk i veiledningssamtalene skapes en rikere dialogisk prosess som fremmer nye forståelser.

Begrenset forskning på bruk av tegning i veilederutdanning gir behov for videre forskning på fagfeltet. Vår studie er basert på et begrenset materiale. Vi vil likevel argumentere for at tegning har en sentral plass i veilederutdanningen og bidrar til å skape et kollektivt og engasjerende læringsmiljø. Studien viser at tegning fungerer som mer enn et redskap, og understreker at det er viktig å fortsette å utforske og innlemme visuelle metoder som drivkraft til læringsprosessene.

Referanser

- Ainsworth, S., Prain, V. & Tytler, R. (2011). Drawing to learn in science. *Science New Series*, 333(6046), 1096–1097.
- Bakhtin, M. M. (2005). *Spørsmålet om talegenrane*. Ariadne Pensumtjenesten.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjordemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veiledningssamtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Bjørndal, C. R. P. (2009). Hvordan forbedre veiledningssamtalen? Ni empirisk funderte anbefalinger. I M. Brekke & K. Søndena (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 174–194). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, C. R. P. (2016). *Konstruktive hjelpesamtaler. Mestringsfremmende perspektiver og redskaper i veiledning, rådgivning, mentoring og coaching*. Gyldendal Akademisk.
- Braun, V. & Clarke, V. (2022a). Toward good practice in thematic analysis: Avoiding common problems and be(com)ing a knowing researcher. *International Journal of Transgender Health*. <https://doi.org/10.1080/26895269.2022.2129597>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022b). *Thematic analysis: A practical guide*. Sage.
- Braun, V. & Clarke, V. (2023). Thematic analysis. Hentet 10. januar 2023 fra <https://www.thematicanalysis.net/>
- Capello, E. (2022). Queering community-based participatory research. I S. Atalay & A. C. McCleary (Red.), *The community-based PhD: Complexities and triumphs of conducting CBPR*. University of Arizona Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctv29z1hhc>
- Carson, N. & Hjelle, K. (2015). Tegning som metode i studentenes profesjonsutvikling. *Første steg*, 3, s. 46–50. <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/tegning-som-metode-i-studentenes-profesjonsutvikling/>
- Dysthe, O. (1999). Mikhail Bakhtin – ein kort presentasjon. I O. Dysthe (Red.), *The dialogical perspective and Bakhtin*. I *Conference Report*. Universitetet i Bergen.
- Dysthe, O. (2012). Teoretiske perspektiver på dialog og dialogbasert undervisning. I O. Dysthe, N. Bernhardt, L. Esbjørn & H. Strømsnes (Red.), *Dialogbasert undervisning: Kunstmuseet som læringsrom*. Fagbokforlaget.
- Edwards, B. (1997). Drawing on the right side of the brain. I *CHI'97 extended abstracts on human factors in computing systems* (s. 188–189).
- Gjølterud, S. (2020). Forsking i egen undervisningspraksis i høyere utdanning. I S. Gjølterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2. Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121>
- Hardiman, M. M., John Bull, R. M., Carran, D. T. & Shelton, A. (2019). The effects of arts integrated instruction on memory for science content. *Trends in Neuroscience and Education*, 14, 25–32. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2019.02.002>
- Harvey, L. (2006). Understanding quality. *EUA Bologna Handbook: Making Bologna work*, 1(1), s. 1–29. <http://www.qualityresearchinternational.com/Harvey%20papers/Harvey%202006%20Understanding%20quality.pdf>

- Haug, P. (2010). Kvalifisering til læreryrket. I P. Haug (Red.), *Kvalifisering til læreryrket* (s. 9–28). Abstrakt forlag.
- Haynes, D. J. (2002). Bakhtin and the visual arts. I P. Smith & C. Wild (Red.), *A companion to art theory* (s. 292–302). Blackwell Publishing Company.
- Hermansen, M. (2006). *Læringens univers*. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Strategi for digital omstilling i universitets- og høyskolesektoren*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/c151afba427f446b8aa44aa1a673e6d6/no/pdfs/kd-strategi-digital-omstilling.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kvalifikasjonsrammeverket for høyere utdanning*. Regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/hoyere-utdanning/nasjonalt-kvalifikasjonsrammeverk/id564809/>
- Letnes, M. A. (2017). Visualisering som drivkraft i kunnskapskonstruksjon: Undersøkt gjennom et A/r/tografisk blikk. *Journal for Research in Arts and Sports Education*, 1(5). <https://doi.org/10.23865/jased.v1.913>
- Linell, P. (2009). *Rethinking language, mind, and world dialogically. Interactional and contextual theories of human sense-making*. Information Age Publishing, Inc.
- Meld. St. 16. (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*.
- Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: Ethical issues facing the practitioner–researcher. I A. Campbell & S. Groundwater-Smith (Red.), *An ethical approach to practitioner research* (s. 178–187). Routledge.
- Orvik, E. H. (2021). *Tegning som læringsstrategi blant biologistudenter. En kvantitativ pilotstudie av studenters syn på og bruk av tegning som læringsstrategi i biologi*. [Master thesis, Universitetet i Bergen].
- Pesch, A. M. (2017). *Å skape rom for flerspråklighet. En studie av diskursive vilkår for barnehagens språklige praksis med flerspråklige barn* [PhD avhandling, UiT Norges arktiske universitet].
- Riksrevisjonen. Dokument 3:14 (2022–2023) / offentliggjort 27.06.2023. *Universiteta og hogskulane sitt arbeid med å videreutvikle kvaliteten i studieprogramma*. <https://www.riksrevisjonen.no/globalassets/rapporter/NO-2022-2023/universiteta-og-hogskulane-sitt-arbeid-med-a-vidareutvikle-kvaliteten-i-studieprogramma.pdf>
- Skagen, K. (2021). *Levende tradisjoner i profesjonsveiledning*. Kolofon forlag.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – et verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. R. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet*. Fagbokforlaget.
- Solberg, M. (2010). Om akademisk danning med utgangspunkt i Kants *sensus communis* og «Hva er opplysning?». I L. Dybdal & H. Nerheim, *Festskrift til Hjördis Nerheim i anledning 70-årsdagen* (s. 51–68). <https://hdl.handle.net/10037/3077>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis. Et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Säljö, R. (2017). Conceptual change, materiality and hybrid minds. I *Converging perspectives on conceptual change* (s. 113–120). Routledge.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning – mer enn ord* (5. utg.). Fagbokforlaget.

- Utdanningsdirektoratet. (2019, 8. juli). *Rammer for veilederutdanning i barnehage og skole*
<https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veiledning-av-nyutdannede/rammer-for-veiledning-i-barnehage-og-skoler/>
- Wittek, A. L. (2020). Økende oppmerksomhet på studiekvalitet, læring og undervisning i høyere utdanning. *Uniped*, 43(4). <https://doi.org/10.1826/issn.1893-8981-2020-04-01>
- Worum, K. S. (2011). Tegning som verktøy. I E. K. Høihilder, K. R. Olsen & C. Kongstein (Red.), *Pedagogisk veiledning. Metoder og tilnæringsmåter*. Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Worum, K. S. (2014a). Veiledning, kunnskapssyn og dannelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 98, 26–35. <https://doi.org/10.18261/issn1504-2987-2014-01-09>
- Worum, K. S. (2014b). Dialogbasert gruppeveiledning – utvikling av kunnskap og felles læring. I E. Stjernstrøm & L. C. Knudsen (Red.), *Stemmer i veiledningsrommet*. Fagbokforlaget.

Del 3

