

Barnehagelærerutdanningen

Jostein Paulgård Østmoen, Steinar Øvreås,
Lise Vibeke Hannevig og Terese Wilhelmsen (Red.)

Barnehagelærer- utdanningen

En profesjonsnær danning og utdanning



FAGBOKFORLAGET

Boken ble første gang utgitt i 2026 på Vigmostad & Bjørke AS.
Redaksjonelt arbeid, utvalg og introduksjon © Jostein Paulgård Østmoen, Steinar Øvreås, Lise Vibeke Hannevig og Terese Wilhelmsen 2026. Hvert enkelt kapittel © den respektive forfatter 2026.

Dette verket, tilgjengelig fra <https://oa.fagbokforlaget.no>, omfattes av åndsverksloven og er lisensiert under følgende Creative Commons-lisens: Creative Commons Navngivelse 4.0 Internasjonal (CC BY 4.0).

Denne lisensen gir tillatelse til å kopiere, distribuere eller spre materialet i hvilket som helst medium eller format, og til å remikse, endre eller bygge videre på materialet til et hvilket som helst formål, inkludert kommersielle. Disse frihetene gis på følgende vilkår: Du må oppgi korrekt kreditering, oppgi en lenke til lisensen, og indikere om endringer er blitt gjort. Du kan gjøre dette på enhver rimelig måte, men uten at det kan forstås slik at lisensgiver bifaller deg eller din bruk av materialet. Du kan ikke gjøre bruk av juridiske betingelser eller teknologiske tiltak som lovmessig hindrer andre i å gjøre noe som lisensen tillater.

For å se en kopi av denne lisensen, besøk <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.no>

Lisensen gir deg ikke nødvendigvis alle de tillatelsene som er nødvendig for din tiltenkte bruk. For eksempel kan andre rettigheter, som reklame-, personvern-, eller ideelle rettigheter, sette begrensninger på hvordan du kan bruke materialet.

Denne boken har mottatt støtte fra Universitetet i Sørøst-Norge.

Boken er fagfellevurdert i henhold til Universitets- og høyskolerådets retningslinjer for vitenskapelig publisering.

ISBN trykt utgave: 978-82-450-6128-4
ISBN digital utgave: 978-82-450-6127-7
DOI: <https://doi.org/10.55669/oa7410>

Spørsmål om denne utgivelsen kan rettes til:
fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Omslagsdesign ved forlaget
Sats ved forlaget

Vigmostad & Bjørke AS er Miljøfyrtårn-sertifisert,
og bøkene er produsert i miljøsertifiserte trykkerier.



Miljøfyrtårn[®]

SERTIFISERT
VIRKSOMHET

Forord

Vi er glade for å kunne presentere den andre vitenskapelige antologien som på få år har blitt til takket være faglig initiativ og forskningsinteresse fra engasjerte medlemmer i forskningsgruppen *Undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen* ved Universitetet i Sørøst-Norge. Mens den forrige boken (2022) fra forskningsgruppen undersøkte forskning på egen undervisningspraksis i høyere utdanning, rettes blikket nå mot begrepene profesjonsrelevans og profesjonsdannende perspektiver i barnehagelærerutdanningen. Dette springer ut av en pågående diskusjon om hvordan utdanningen kan styrke disse perspektivene og bidra til å utvikle kritisk og etisk reflekterte profesjonsutøvere som er i stand til å ivareta og videreutvikle det komplekse mandatet det faktisk er å være barnehagelærer. Vi mener det er behov for dette i en profesjonshverdag som stadig preges av spenninger, krysspress, krevende vurderinger og raske endringer.

Alle i redaktørgruppen deler en felles faglig interesse for, og et sterkt engasjement i at studentene som kvalifiseres gjennom utdanningen blir gode og bevisste barnehagelærere for barn i barnehagen. Det har vært spennende å utforske dannings- og profesjonsrelevans sammen i arbeidet med boken, og vi er takknemlige for alle forskningsbaserte kapittelbidrag som har kommet inn, og som på ulike måter gir bredde, dybde og nyanse til tematikken. Her inngår både overordnede, historiske og utdanningspolitiske perspektiver, samt en god miks av praksisnære og utviklingsorienterte forskerblikk på undervisning og læringsprosesser i barnehagelærerutdanningen.

En stor takk til alle forfatterne som underveis i prosessen har bidratt med innspill og tilbakemeldinger til hverandres kapitler. Dette, sammen med eksternt fagfellevurdering og ikke minst tett og god oppfølging fra forlagets fagredaktør, har gitt et resultat som holder et solid vitenskapelig nivå, og som vi er stolte av.

Vi håper kapitlene i boken kan belyse dannings- og profesjonsrelevans i barnehagelærerutdanningen fra nye og interessante vinkler, og ønsker god lesning!

Drammen, 30.04.2026

*Jostein Paulgård Østmoen, Steinar Øvreås,
Lise Vibeke Hannevig og Terese Wilhelmsen*

Innhold

Kapittel 1	
Mer enn en utdanning	9
Profesjonsnære og profesjonsdannende perspektiver i barnehagelærerutdanningen <i>Jostein Paulgård Østmoen, Terese Wilhelmsen & Steinar Øvreås</i>	
Kapittel 2	
Hvordan uddannes barnehagelærere?	23
<i>Jan Jaap Rothuizen</i>	
Kapittel 3	
Vitenskapelig danning i en praksisnær barnehagelærerutdanning	39
<i>Bernt Andreas Hennem</i>	
Kapittel 4	
Barnehagelæreres profesjonskvalifisering mellom nærhet og distanse	63
Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning <i>Liv Torunn Eik</i>	
Kapittel 5	
Sang som kapasitet i studentens profesjonsdanning i barnehagelærerutdanningen	83
<i>Torill Sæterstad & Terese Wilhelmsen</i>	
Kapittel 6	
Når åpne materialer entrer pedagogikkundervisningen	105
<i>Heidi Brødsjø & Hilde Schau Johannessen</i>	
Kapittel 7	
Simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen	129
<i>Sunniva Bang og Trine Ørbæk</i>	

Kapittel 8

**Casedialog i undervisningen som bidrag til
barnehagelærerstudenters profesjonsdanning** 151

*Ingunn Sælid Sell, Lisbeth Dahl, Monica Karlsen, Anne Torill Kimerud,
Kristin Ingolfsrud Olsen, Henriette Oseth-Andersen, Heidi Østland Vala
& Marit Bøe*

Kapittel 9

Barnet først, diagnosen etterpå! 175

Et kritisk blikk på egen undervisning i barnehagelærerutdanningen
Henriette Oseth-Andersen & Anne Torill Kimerud

Kapittel 10

Trepartssamtalens potensiale som dannelsarena 193

Janken Haagenrud

Kapittel 11

Betydningen av å bli berørt 213

Profesjonsdanning gjennom samspillsobservasjoner
Berit Oddrun Sletten & June Berger Storli

Kapittel 12

Fra student til barnehageleder 235

Danning i kompleksitetens landskap
Ingunn Sælid Sell & Heidi Østland Vala

Kapittel 13

**Utvikling av profesjonsrelevant lederkompetanse gjennom
student-ledede læringsgrupper** 257

Lise V. Hannevig & Lise Juritsen

Forfatterromtaler 281

Østmoen, J. P., Wilhelmsen, T. & Øvreås, S. (2026). Mer enn utdanning: Profesjonsnære og profesjonsdannende perspektiver i barnehagelærerutdanningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 9–22). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741001>

Kapittel 1

Mer enn en utdanning

*Profesjonsnære og profesjonsdannende perspektiver
i barnehagelærerutdanningen*

Jostein Paulgård Østmoen, Terese Wilhelmsen & Steinar Øvreås

Sammendrag: Innledningskapittelet diskuterer hvordan barnehagelærerutdanningen bør være mer enn et faglig kvalifiseringsløp – den skal også bidra til profesjonsdanning. Med forankring blant annet i Dannelsesutvalget, kvalifiseringsrammeverk, styringsdokumenter og nyere utdanningspolitikk, framheves det at utdanningen må utvikle studentenes etiske bevissthet, refleksjonsevne og profesjonelle identitet. Kapittelet beskriver spenningen mellom dimensjonene praksisnærhet og profesjonsrelevans, og hvordan disse dimensjonene må forenes for å gi utdanningen dybde og mening. I denne sammenhengen påpekes det at teori og praksis må kobles tettere, og at studentenes egne erfaringer må få plass som grunnlag for refleksjon, skjønnsutøvelse og profesjonell utvikling. Videre kobles disse dimensjonene til innholdet i de forskjellige forskningsbaserte bidragene i antologien.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, etisk og kritisk refleksjon, profesjonsdanning, profesjonsnærhet- og relevans

Abstract: The introduction discusses how the Early Childhood Teacher Education Program should be more than a pathway to academic qualification – it should also contribute to professional development. Drawing on sources such as the Formation Committee, qualification frameworks, policy documents, and recent educational reforms, the chapter emphasizes that the program must foster students' ethical awareness, capacity for reflection, and professional identity. It describes the tension between practice-based proximity and professional relevance, and how these dimensions must be integrated to give the education depth and meaning. In this context, it is highlighted that theory and practice must be more closely connected, and that students' own experiences should serve as a foundation for reflection, professional judgment, and development. These perspectives are further linked to the research-based contributions presented in the anthology.

Keywords: early childhood teacher education, ethical and critical reflection, professional development, professional proximity- and relevance

I overskriften til dette kapittelet har vi latt oss inspirere av en mye brukt formulering fra perioden da dannelsesbegrepet gjorde sitt inntog både i barnehageloven og rammeplanen for barnehager. I et forsøk på å gjøre det ulne dannelsesbegrepet noe mer håndgripelig, ble det i den daværende rammeplanen for barnehager omtalt som «mer enn utvikling, mer enn læring, mer enn omsorg, mer enn oppdragelse og mer enn sosialisering» (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). Dette ble riktignok også kritisert, fordi det i seg selv ikke ga noe større meningsinnhold, så lenge ikke dette «mer enn» var nærmere avklart (Skoglund, 2014). Likevel mener vi at denne språklige vendingen tilfører en viktig nyanse til den tradisjonelle forståelsen av utdanning som noe lineært, med et start- og et slutt punkt. I en videreføring av dette resonnementet er det interessant å stille spørsmålet: *kan man tenke seg barnehagelærerutdanningens studieløp som «noe mer» enn en utdanning?* Artikkelen som presenteres i denne boken belyser dette gjennom forskjellige vinklinger.

Blant aktørene i den nevnte relanseringen og fornyelsen av dannelsesbegrepet var Dannelsesutvalget, ledet av Inga Bostad (2009). I denne gruppens mandat lå blant annet oppgaven med å sette dannelses på dagsorden i utdanningsammenheng, og i utvalgets innstilling understreker både Anders Lindseths og Lars Løvliens innlegg nettopp dannelsens sentrale plass i profesjonsutdanninger (s. 21–38). Dette aspektet ble sett på som spesielt relevant for profesjonsstudier som lærer-, helse- og sosialutdanninger, fulgt av klare anbefalinger om at utdanningsinstitusjonene må sikre at kandidatene ikke bare tilegner seg fagkunnskap, men også den etiske og identitetsmessige forankringen som kreves i profesjonen (Universitets- og høyskolerådet, 2011).

Havnes (2014, s. 207) støtter dette dannelsesperspektivet ved å beskrive profesjonsutdanninger som transformasjoner. Han mener at læringen strekker seg utover det faglige og påvirker hvordan man tenker om og forstår verden. Studentene utvikler et profesjonelt verdigrunnlag og profesjonsidentitet gjennom faglige fellesskap de møter i utdanningen: «taught constantly by a hidden curriculum of the daily routines, and taken-for-granted attitudes» (Sullivan 2005, i Havnes, 2014, s. 217). Med et slikt perspektiv som utgangspunkt, vil det være en utfordring om det blir studiet i seg selv som er målet, og ikke profesjonen. Da risikerer man at studentene får et instrumentelt forhold til kunnskapen, og at målet for læringen primært blir å mestre eksamen (Havnes, 2014, s. 225). Kunnskap har liten verdi hvis man ikke evner å reflektere over

den og forstå kunnskapen i relasjon til seg selv og andre (Steinsholt, 2011, s. 8). Hellesnes (1992, s. 79) hevder det er nettopp dette som skiller «ein utdana mann og eit dana menneske.» Danning skiller seg fra oppdragelse ved å være en indre, personlig styrt aktivitet, uten et bestemt mål. Dermed vil det være vanskelig, for ikke å si umulig, å danne andre (Steinsholt, 2011, s. 8), siden dette er en «selvbiografisk oppgave» (Bostad et al., 2009, s. 29). Det er derfor behov for en profesjonsutdanning som lar studentenes egne opplevelser få plass (Biesta, 2014, s. 45; Bostad et al., 2009). Samtidig må en ytre motstand ved å forstyrre og utfordre individers eksisterende forståelser, og kunne fremme ny bevissthet og refleksjon over egen subjektivitet. Lindseth kaller det både smerten og botemiddelet (Bostad et al., 2009). Det vil si innsikter som også skaper engasjement (Gaare, 2002, s. 69). Dette krever en utdanning som tar en risiko ved å være åpen for å ikke helt vite hva som skjer (Biesta, 2014).

Universitets- og høyskolerådet (2011) pekte i sin rapport etter Dannelsesutvalgets innstilling på at institusjonene burde sørge for at dannelsesaspektet ble innlemmet i kvalifikasjonsrammeverket for utdanningene. De anbefalte også betydningen av dialog med arbeidslivet i den sammenhengen, for å synliggjøre hvordan dannelse i utdanning, faglig og profesjonelt, må knyttes til – og være nyttig for – det profesjonsfeltet det utdannes til (Universitets- og høyskolerådet, 2011, s. 9). Ulike styringsdokumenter benytter flere nærliggende begreper for å beskrive hvordan utdanning, forskning og praksisfelt henger sammen i lærerutdanningene (også beskrevet i Eik, kapittel 4). Begrepet *praksisnær* brukes ofte for å beskrive hvor tett utdanningens innhold, arbeidsmåter og forsknings- og utviklingsarbeid er forbundet med praksisfeltet. Kort sagt handler en praksisnær utdanning om et tett og forpliktende samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og barnehagene, der kunnskap utvikles *i, med* og *for* praksis. Dette er i tråd med Stortingsmelding 16 om Kultur for kvalitet i høyere utdanning, som framhever behovet for at profesjonsutdanningene skal være tett koblet til praksisfeltet og utviklet i samarbeid med yrkesfeltet (Meld. St. 16 (2016–2017)). Som et eksempel benytter Hennem (i kapittel 3) begrepet for å utforske en utdanning som både skal fremme vitenskapelig danning og være praksisnær. I kapitlet diskuterer Hennem nettopp spenningen i en utdanning som skal være nær yrkeshandlinger, men også hvordan man skal forstå yrket/profesjonen i en større politisk sammenheng.

Det er i spenningsfeltet mellom praksisnært innhold og arbeidsmåter på den ene siden, og profesjonens kunnskapsgrunnlag, etiske forpliktelser og

samfunnsmandat på den andre, at begrepet *profesjonsnær* trer fram. Dette begrepet gir en utvidet forståelse av det praksisnære ved å løfte inn profesjonsaspekter som dekker mer enn det rent handlingsorienterte vi ofte finner i en tradisjonell praksisforståelse. Her er det hensiktsmessig å trekke inn nok et beslektet begrep, nemlig *profesjonsrelevans*. Profesjonsrelevans peker først og fremst mot innholdets og læringsaktivitetenes betydning for profesjonsutøvelsen. Det handler om at det studentene lærer skal være nyttig, anvendbart og meningsfullt i møte med profesjonens kjerneoppgaver og verdier (NOKUT, 2020). Et relevant spørsmål å stille seg blir da om en utdanning kan være profesjonsnær uten nødvendigvis å være profesjonsrelevant, dersom koblingen til profesjonens verdigrunnlag og samfunnsoppdrag er svak.

Selv om bokens tittel vektlegger *profesjonsnærhet* i utdanningen, løftes også dimensjonen *profesjonsrelevans* fram i flere kapitler. Det er i samspillet mellom disse begrepene at utdanningens profesjonsrettethet trer tydeligst fram. En profesjonsnær barnehagelærerutdanning forstås her som en utdanning som både er tett forbundet med profesjonens kunnskapsgrunnlag, har et innhold som er meningsfullt og verdiforankret for yrkesutøvelsen, og som helhetlig kvalifiserer studentene til profesjonell dømmekraft og etisk bevissthet i barnehagens komplekse praksis.

Nærmere det profesjonsnære?

Aspekter knyttet til profesjonsdannelse og -nærhet er altså, med bakgrunn i det vi har vært inne på tidligere, tatt inn og synliggjort i kvalifikasjonsrammeverket for lærerutdanningene. I forskriften som gjelder spesielt for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2025), gis det klare indikasjoner på at denne utdanningen handler om mer enn å uteksaminere studenter med fagkunnskap innenfor spesifikke disipliner. Den handler også om mer enn å uteksaminere praksisorienterte yrkesutøvere med metodiske ferdigheter. For å nevne et par eksempler, kan vi si at dette «mer enn» viser seg allerede i forskriftens punkt 3, der det presiseres at utdanningen skal være integrert og profesjonsrettet, og at det skal legges til rette for forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Kunnskapsdepartementet,

2025, § 1). Videre skrives det i punkt 5 om «samspill mellom høy faglig, didaktisk og sosial kompetanse, samt evne til profesjonsetisk refleksjon», og i punkt 7 om «profesjonsutøvelse og kontinuerlig profesjonell utvikling», og «kritisk refleksjon og profesjonsforståelse».

Økt profesjonsnærhet framheves i Kunnskapsdepartementets strategi for Lærerutdanningen 2025 (2017), der et av områdene som identifiseres som utfordring for lærerutdanningene nettopp er utdanningens relevans. Selv om dokumentet slår fast at det er positiv bevegelse på området, sies det like fullt at «avstanden mellom campus og praksis fremdeles er for stor» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 11). Spørsmålet om profesjonsnærhet er også ytterligere aktualisert i Stortingsmelding 19; «Profesjonsnære utdanningar over heile landet» (Meld. St. 19 2023–2024). I denne meldingen blir begrepet «profesjonsnærhet» anvendt som et tydelig signal om at høyere utdanning må ivareta en tett forbindelse til profesjonene studentene skal kvalifiseres til å være utøvere i. Der nevnes blant annet sammenhengen mellom de kunnskapene, verdiene og ferdighetene som utvikles i utdanningen og selve profesjonsutøvelsen (s. 9). Særlig poengteringen av det å *utvikle verdier* peker mot dannelsesprosesser. Videre trekkes utøvelse av faglig skjønn etter profesjonsetiske forpliktelser fram, noe som også viser intensjoner i retning av det profesjonsdannende. Faglig Råd for Lærerutdanningene (2025) løfter på sin side fram «utvidet praksis» som et virkemiddel for å fremme mestringstro, skjønnsutøvelse og profesjonell praksis hos studentene, i tråd med strategien for lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Deres forslag inkluderer også undervisning og læringsaktiviteter på campus, og det nevnes konkret erfaringsbaserte og yrkesnære aktiviteter og veiledning som tydeliggjør studentenes progresjon som profesjonsutøver, altså profesjonsdannelse (Faglig Råd for Lærerutdanningene, 2025, s. 1–2).

Lindseth uttrykker bekymring for manglende fokus på studentenes dannelsesprosesser i profesjonsutdanningene (Bostad et al., 2009, s. 22). Et eksempel på dette er en utdanningspolitikk som kun fremmer idealer om å bli et kompetent menneske med ferdigheter til å være fleksibel og til å mestre et samfunn i stadig endringer. Danningsbegrepet kan med dette bli redusert, hvis det kun handler om å gjøre oss «kompetente til å overleve i et moderne samfunn» (Steinsholt, 2011, s. 8). Havnes (2021, s. 123) har også fremmet bekymring for om barnehagelærerutdanningens studiemodell skaper for fragmenterte fagområder, noe som igjen blir en barriere for studentenes

mulighet til å reflektere over spørsmål knyttet til sammenheng og helhet. Profesjoner baserer sin kunnskapsbase fra flere fagfelt som både kan henge dårlig sammen teoretisk, og stå i verdikonflikt med hverandre (Grimen, 2008, s. 72). Det er først gjennom den praktiske profesjonsutøvelsen, det Grimen (2008, s. 74) kaller praksis-synteser, at profesjonsutøveren forener ulike vitenskaper for å skape meningsfulle deler i en praktisk helhet. Hvilken relevant kunnskap som aktualiseres i en gitt situasjon vil alltid avhenge av kontekst, og innebærer derfor pedagogisk skjønn (Havnes, 2021, s. 116). Havnes stiller spørsmål om barnehagelærerutdanningens studiemodell er egnet til å gi studentene de praksis-syntesene de trenger for å utvikle sin profesjonskompetanse gjennom refleksjon. Dette kan vi se i sammenheng med at barnehagelæreryrket kan kalles en relasjonsprofesjon (Østrem, 2018, s. 181). I det legger Østrem at pedagogisk profesjonalitet ikke innehar sikker kunnskap, det er relasjonen til barna, foreldre, kollegaer og andre samarbeidspartnere som er essensiell. Refleksjon over egen væren og handlinger i møte med den andre står derfor sentralt i barnehagelærerprofesjonen. Berit Bae og Ingeborg Tvetter Thoresen har begge beskrevet sine første møter med barnehagefeltet på 80-tallet. «Hvordan makter barnehagelærere å arbeide i det tilsynelatende kaoset som en barnehagehverdag er», skriver Thoresen (2015, s. 3), mens Bae (1996, s. 15) på sin side ordlegger seg slik: «Førsteintrykket: Et velregulert, kaotisk liv». De beskriver begge en hverdag med mange inntrykk, barn som stadig er i bevegelse, lite tid til refleksjon, men samtidig også en struktur og rutiner som barna har et bevisst forhold til. Evnen til å handle etisk og med profesjonelt skjønn under raske beslutninger i en hektisk hverdag, er derfor tett vevd sammen med evnen til kritisk refleksjon over praksis (Børhaug et al., 2018, s. 41). Et spørsmål er derfor om utdanningen klarer å gi rom for å utvikle studentenes refleksjonskompetanse til kraftfull refleksjon, og ikke bare reproducere kunnskap (Lafton et al., 2022, s. 224).

Det nærmer seg 20 år siden dannelsesutvalgets innstilling, og i 2025 kom året som regjeringen i 2017 pekte ut i sin strategi, med tanke på å ha nådd viktige målsettinger i utvikling av bedre lærerutdanninger (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det er derfor naturlig å stille spørsmålet: Hvor godt har barnehagelærerutdanningen lyktes med oppdraget rettet mot profesjonsdannende og dermed også profesjonsnære perspektiver? Hvordan har fokuset vært på disse aspektene i utdanningen de siste årene?

Vi tar ikke på oss å besvare disse spørsmålene utfyllende her. Men, som utdannere og forskere med mange års erfaring i sektoren har vi møtt tematikken som en stort sett selvskreven del av både rammer og innhold i studieprogram og emner. En gjennomgang av pensum på landets 13 barnehagelærerutdanninger viser for eksempel at Bernt Andreas Hennum og Solveig Østrem's bok «Barnehagelæreren som profesjonsutøver» (2025), i større eller mindre grad er i bruk ved samtlige institusjoner. Denne fagboken målbærer en dannelsesstankegang forankret i at det å være profesjonell innebærer noe mer enn bare å være en praksisutfører. Det handler også om dannelse – om å forholde seg til verdier og håndtere store spørsmål som kritikk, selvrefleksjon, autonomi, etiske spørsmål og profesjonsidentitetsspørsmål, både kollektivt og individuelt (Hennum & Østrem, 2025). Greve med flere (2013, s. 28) løfter på samme måte opp dannelsesperspektivet som essensielt i profesjonen og barnehagelærerutdanningen. Slik disse skriver om dannelse, dreier det seg både om å være en tydelig politisk aktør og bidra til å hindre en instrumentell pedagogisk praksis. Studentenes dannelsesprosesser i utdanningen kan derfor være av stor betydning, både for deres egen framtidige profesjonsutøvelse og for den kollektive utviklingen av barnehageprofesjonen som helhet.

Denne typen begrepsinnhold må dermed også ha plass i utdanningen hvis vi skal treffe formålet om å være profesjonsnære (Meld. St. 19 (2023–2024)). Det vil si at studentene, etter å ha tilegnet seg bachelorgraden, entrer profesjonsfeltet med «noe mer» enn en grad på et stykke papir, som egentlig kun dokumenterer beståtte eksamener i den floraen av kunnskapsområder som utdanningen består av (Kunnskapsdepartementet, 2025). Dannelsesstatistikk og profesjonsinnretning må derfor også være en del av tenking og praksis hos de som underviser i disse utdanningsprogrammene. Denne antologien består av kapitler fra forskere og utdannere som er opptatt av nettopp dette, og har utforsket barnehagelærerutdanningen med spesielt fokus på profesjonsnære og profesjonsdannende aspekter. Her inkluderes både metablikk på begrepene, gjennom å sette profesjonsnærhet og profesjonsdannelse inn i en faglig og historisk utdanningskontekst, og ved håndgripelige eksempler som på forskjellige måter er med på å støtte opp under profesjonsformålet.

De forskjellige kapitlene tar opp dimensjoner ved utdanningen som på hver sine måter kan støtte studentene i arbeidet med å komme i kontakt med seg selv, erfare og reflektere over sin begynnende profesjonsidentitet, og dermed også komme tettere på den framtidige profesjonsrollen. Felles for de

forsknings- og utviklingsarbeidene som presenteres, er at de har potensial til å skape både emosjonell og kognitiv forbindelse til profesjonen – altså styrke profesjonsnærheten mens man er i ferd med å utdanne seg. Et gjennomgående tema er derfor hvordan teori og praksis kan kobles tettere, og hvordan studenter kan utvikle både faglig, kritisk, etisk og relasjonell kompetanse.

Bokens oppbygning

Vi vil videre gå nærmere inn på tematikken i de forskjellige artiklene i antologien, og på den måten redegjøre kort for på hvilken måte de imøtekommer formålet om å styrke fokuset på profesjonsdannende og profesjonsnære perspektiver. Innholdet er organisert i to hoveddeler. Den første delen består av tre kapitler som har til hensikt å gi en overordnet innramming av hele tematikken. Disse tar ikke utgangspunkt i konkrete forsknings- eller utviklingsprosjekter, men bidrar inn i en vitenskapelig samtale om overordnede perspektiver, gjennom grundige drøftinger henholdsvis rettet mot dannelsesbegrepet og det profesjonsnære i barnehagelærerutdanningen.

Jan Jaap Rothuizen tar i sitt kapittel opp det grunnleggende spørsmålet om hvordan barnehagelærere utdannes. Han argumenterer for at utdanning ikke kan reduseres til teknikker og instrumentelle modeller, men må forstås som en normativ og verdibasert praksis. Gjennom en filosofisk og pedagogisk drøfting poengteres det at barnehagelærerrollen krever både faglig begrunnelse, etisk refleksjon og evnen til å håndtere det uforutsette. Utdanningen bør derfor gi studentene verktøy til å navigere i kompleksitet og usikkerhet, heller enn å gi enkle svar.

Bernt Andreas Hennem diskuterer hva vitenskapelig danning kan innebære i en profesjonsnær barnehagelærerutdanning. Han bygger på idéhistoriske perspektiver fra universitetstradisjoner, særlig det humboldtske idealet om sammenheng mellom forskning, undervisning og danning. Det gjøres en analyse av to historiske «merkesteiner» – det humboldtske universitetet og det kritiske universitet, og ut fra dette viser forfatteren hvordan ulike forståelser av danning og forskning kan kaste lys over dagens utdanningsutfordringer. Funnene peker mot behovet for å utvikle en barnehagelærerutdanning der vitenskapelig danning balanseres med profesjonsnær relevans.

Liv Torunn Eiks bidrag handler om barnehagelæreres profesjonskvalifisering mellom nærhet og distanse. Hun undersøker hvordan utdanningen kan styrkes som en profesjonsnær utdanning, og argumenterer for at studentene trenger et nyansert profesjonsspråk og trening i både praktisk pedagogisk arbeid og analytisk distanse. Gjennom analyser av styringsdokumenter og tidligere forskning argumenterer hun for at kvalifisering skjer både i utdanningen og gjennom hele yrkeslivet. Funnene understreker viktigheten av å integrere erfaringer, utfordringer og dilemmaer i undervisningen, slik at studentene kan utvikle profesjonelt skjønn og forberedes på en kompleks og skiftende profesjon.

Kapitlene som presenteres i neste del av antologien er alle skrevet av barnehagelærerutdannere ved Universitetet i Sørøst-Norge, som har gjort forsknings- og utviklingsarbeid i sin undervisning innenfor tematikken profesjonsnærhet og profesjonsdannelse. Artiklene er sentrert rundt gjennomgående temaer som studentaktive, alternative læringsformer, betydningen av kritisk og etisk refleksjon, og sammenhengen mellom lederutvikling og profesjonsidentitet. Det er først og fremst studentstemmer som løftes fram og blir gjenstand for forskerblick i de forskjellige kapitlene, hentet inn gjennom varierte intervjuformer, spørreundersøkelser, logger, refleksjonstekster og observasjoner. Studentstemmene representerer både erfaringer i møte med barn, undervisningsformer, samarbeid med medstudenter og refleksjoner over profesjonsidentitet i overgangen til det å bli barnehagelærer. Boken gir dermed et forskningsbasert og praksisnært innblikk i hvordan profesjonsdanning skjer i spenningsfeltet mellom studentaktivitet og personlige erfaringer, individuelt og kollektivt, både på campus og i praksisfeltet.

Torill Sæterstad og Terese Wilhelmsens kapittel tar opp sang som kapasitet i barnehagelærerstudentenes profesjonsdanning. Gjennom et aksjonsforskningsprosjekt fikk studentene prøve ut sang både i utdanningen og i praksisfeltet. Erfaringene viser at sang ikke bare er en aktivitet, men et redskap for å bygge relasjoner, skape fellesskap og styrke kommunikasjon med barn. Studentene erfarte at sang bidro til inkludering og profesjonell trygghet, og artikkelen argumenterer for at sang bør få en tydeligere plass i barnehagelærerutdanningen og har potensial som en kommunikativ og relasjonell ressurs i studentenes danning.

Heidi Brødsjø og Hilde Schau Johannessen skriver om materialitet og kroppslig læring, og undersøker åpne materials potensial i utdanningen.

Gjennom observasjoner, intervjuer og spørreundersøkelser framkommer det at studentene opplever materialarbeidet som inspirerende og skapende. Det gir innsikt i hvordan barn kan lære gjennom utforskning, og utfordrer samtidig studentenes egen kreativitet og refleksjon. Funnene viser at kroppslige møter med materialer kan fungere som en bro mellom teori og praksis, og bidra til utvikling av profesjonell forståelse.

Sunniva Bang og Trine Ørbæk har studert hvordan simulering kan anvendes som pedagogisk metode. Studien dokumenterer førsteårsstudentenes opplevelse av simulering og realistiske øvelser som en trygg måte å øve seg på profesjonsnære situasjoner innenfor en realistisk ramme. Gjennom simulering får studentene mulighet til å prøve og feile, reflektere over egne handlinger og utvikle både faglig og profesjonsetisk kompetanse. Studentene rapporterer at dette gir dem bedre forberedelse til praksis og et nyttig rom for å knytte teori til handling.

Ingunn Sælid Sell, Henriette Oseth-Andersen, Lisbeth Dahl, Heidi Østland Vala, Monica Karlsen, Anne-Torill Kimerud, Kristin Ingolfsrud Olsen og Marit Bøe deler sine erfaringer med casebasert undervisning. Denne store gruppen forskende lærere beskriver hvordan de utviklet caser med utgangspunkt i pedagogiske dilemmaer, og lot studentene diskutere disse i grupper. Resultatene viser at casene åpner for kritisk refleksjon og dialog, og gir studentene mulighet til å håndtere kompleksitet og usikkerhet i praksisfeltet. Forskerne konkluderer med at casearbeid er en fruktbar måte å styrke studentenes profesjonelle dømmekraft på.

Henriette Oseth-Andersen og Anne Torill Kimerud bidrar med en kritisk orientert artikkel der de tar for seg uttrykket «barn det er noe med» og diskuterer hvordan studenter møter slike beskrivelser. Gjennom refleksiv praksisforskning på egen undervisning synliggjøres hvordan språk og kategorisering kan bidra til å marginalisere barn. Samtidig viser analysen at studentene gjennom kritisk refleksjon kan utvikle en mer helhetlig forståelse der barnet sees som et subjekt med rettigheter. Funnene viser at utdanningen kan bidra til å utfordre stereotypier og gi studentene verktøy for å møte mangfoldet i barnehagen.

Janken Haagenrud setter fokus på den såkalte «treparts-samtalen» mellom student, praksislærer og veileder. Hun har gjennomført en spørreundersøkelse blant studenter om denne samtalsituasjonen, som viser at disse møtene først og fremst kan være nyttige når de gir rom for studentens egen,

stemme og kritiske refleksjoner. Samtidig opplever flere at møtene blir formelle og styrt av maktforhold. Funnene peker på at treparts-samtalen har et utnyttet potensial som dannelsesarena, men at dette krever bevissthet hos både veiledere og praksislærere.

June Berger Storli og Berit Oddrun Sletten har undersøkt studenters arbeid med samspillobservasjoner av de yngste barna. Studien bygger på analyser av studentenes egne refleksjonstekster etter erfaring med denne typen observasjoner. Resultatene viser at observasjonene skaper sterke emosjonelle reaksjoner – fra glede til ubehag, noe som igjen blir viktige innganger til profesjonsdanning. Gjennom å se, beskrive og kritisk reflektere over småbarns samspill og sine møter med dem, får studentene en dypere forståelse av pedagogisk arbeid og kobler teori med praksis på nye måter.

Ingunn Sælid Sell og Heidi Østland Vala setter overgangen fra student til barnehageleder under lupen gjennom å utforske erfaringer i praksisopplæringen. Her beskrives praksisperiodene som en krevende, men nødvendig læringsarena der studentene får erfare lederansvar i praksis, og analysen viser hvordan de må håndtere usikkerhet, ta etiske valg og balansere kompleksitet. Dette bidrar til utvikling av en lederidentitet. Funnene peker på at profesjonell utvikling skjer i spenningen mellom idealer og realiteter i praksisfeltet.

Lise Vibeke Hannevig og Lise Juritsen undersøker læringsgrupper som arena for profesjonsdanning og lederutvikling. Gjennom analyser av studentenes logger og tilbakemeldinger blir det tydelig at faste grupper gir trygghet, tilbakemeldingskultur og mulighet til å trene på å ta lederrollen. Studentene opplever at slike grupper er viktige både for faglig utvikling og for å bygge identitet som framtidige barnehagelærere. På denne måten gir metoder i utdanningen erfaring med å utvikle læringsfellesskap som støtter profesjonell danning.

Referanser

- Bae, B. (1996). *Det interessante i det alminnelige: en artikkelsamling*. Pedagogisk forum.
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bostad, I., Arnøy, T. A., Dørum, O. E., Hagtvet, B., Rokne, B., Lindseth, A., Løvlie, L. & Strand, R. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre*. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning.
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., ... Bøe, M. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.
- Faglig Råd for Lærerutdanningene 2025. *Utvidet praksis i lærerutdanningene*. <https://nettsteder.regjeringen.no/frlu/utvidet-praksis/>
- Greve, A., Jansen, T. T. & Nordbrønd, B. (2013). Barnehagelæreren – en politisk aktør. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Winger (Red.), *Ytringer: om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen*. Fagbokforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Gaare, O. (2002). Det menneskelige som problem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86(1), 66–70. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2002-01-07>
- Havnes, A. (2014). Læring i høyere utdanning. Om forholdet mellom identitet, kunnskap og læring. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L. I. Lerum (Red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans: Utviklingstrekk i norsk høyere utdanning* (s. 203–229). Cappelen Damm Akademisk.
- Havnes, A. (2021). Kunnskapsområdene i barnehagelærerutdanningen – en umulig modell? Utfordringer ved faglig integrasjon og profesjonsretting. *Nordic Studies in Education*, 41(2), 111–129. DOI: <https://doi.org/10.23865/nse.v41.2356>
- Hellesnes, J. (1992). Ein utdana mann og eit dana menneske. framlegg til eit utvida daning-somgrep. I E. L. Dale (Red.), *Pedagogisk filosofi*. Ad Notam Gyldendal.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2025). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærerutdanningen 2025*. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene.
- Kunnskapsdepartementet (2025). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2025-07-04-1447) Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2025-07-04-1447>
- Lafton, T., Moxnes, A. R. & Søndena, K. (2022). Å utfordre refleksjonsbegrepet – filosofisk motstand i strømlinjeformede praksiser. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. O. Santana & T. K. Aslanian, *Barnehagelærerutdanning i endring – å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 220–223). Universitetsforlaget.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Meld. St. 16 (2016–2017) – regjeringen.no
- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Meld. St. 19 (2023–2024) – regjeringen.no
- NOKUT (2020). *Evaluering av arbeidslivsrelevans i disiplinutdanninger. Del av prosjektet Operasjon praksis 2018–2020*. evaluering-av-arbeidslivsrelevans-i-disiplinutdanninger_4-2020.pdf

- Skoglund, R. I. (2014). Danning i barnehagen – Hva kan danningens «mer enn» være? *Norsk Lingvistisk Tidsskrift* 98(1):36–46. DOI: 10.18261/ISSN1504-2987-2014-01-10
- Steinsholt, K. (2011). Oppdragelse, pedagogikk og opplysning. Et tilbakeskuende blikk på noen sentrale dannelsesperspektiver. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 39–119). Tapir akademiske forlag.
- Thoresen, I. T. (2015). *Barnehagelæreren: profesjon, politikk og forskning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Universitets- og høyskolerådet (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning*. Rapport.
- Østrem, S. (2018). Hvorfor barnehagelærere ikke slutter. I S. Østrem (Red.), *Barnehagen som samfunnsinstitusjon* (s. 177–198). Cappelen Damm Akademisk.

Rothuizen, J. J. (2026). Hvordan uddannes barnehagelærere? I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 23–38). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741002>

Kapittel 2

Hvordan uddannes barnehagelærere?

Jan Jaap Rothuizen

Sammendrag: Artiklen undersøger, hvordan barnehagelærere uddannes, og argumenterer for, at empirisk forskning altid implicerer forestillinger om uddannelsens opgave. Derfor må pædagogikkens egne værdier tydeliggøres som den horisont, empiriske analyser kan udfolde sig i forhold til. Med afsæt i Schleiermachers forståelse af pædagogik i brydningstiden mellem det traditionelle og det moderne udfoldes en pædagogisk tænkning, som også i dagens brydningstid kan være aktuel. Pædagogik har – med teoretikere som Gadamer og Rosa – fokus på, hvad det vil sige at bebo verden, og kan ikke reduceres til metoder eller teknikker. Den retter sig mod dannelsesåbenhed, selvvirksomhed, deltagelse og resonans. Dette gælder både i barnehagelæreruddannelsen og i barnehagen. Barnehagelæreruddannelsen må derfor bygge på en praksisepistemologi, hvor pædagogisk takt og omtænksomhed gør læreren i stand til at orientere sig og håndtere »balladen« – det uforudsigelige, det vanskelige og det livfulde.

Nøgleord: barnehagelæreruddanning, dannelsesåbenhed, pædagogik, resonans, selvvirksomhed

Abstract: This article examines how early childhood educators are educated and argues that empirical research into education inevitably implies notions of the purpose of education. Consequently, normative values of pedagogy itself must be made explicit as the horizon within which empirical analyses operate. Drawing on Schleiermacher's account of pedagogy at the threshold between tradition and modernity, and informed by Gadamer and Rosa, the paper develops a timely pedagogical framework that resists reduction to method or technique, stresses the purpose of being-in-the-world and emphasizes openness to Bildung, self-activity, participation, and resonance. The argument applies both to early childhood teacher education and to everyday early childhood education and care practice: teacher education should be grounded in an epistemology of practice in which pedagogical tact and attentiveness enable teachers to orient themselves and to handle the »ballade« – the unpredictable, difficult, and lively dimensions of pedagogical life.

Keywords: bildung, early childhood and care education, pedagogy, resonance, self-activity

Indledning

Artiklerne i denne bog giver svar på spørgsmålet om, hvordan barnehagelærere uddannes. Svarene bygger på empiri, det vil sige, at læseren får et indblik i uddannelsens hvordan. Svarene er også fortolkende og vurderende, og de forholder sig til, hvad uddannelsen skal være til for. Vi, der skriver artiklerne, er formentlig fælles om, at uddannelsen skal være til for at uddanne gode barnehagelærere. At være professionel barnehagelærer handler ikke kun om at tilegne sig viden og metoder, men også om at udvikle et refleksivt og kritisk professionsblik. En professionel barnehagelærer er ikke blot en udførende pædagog, men en fagligt begrundende, relationskabende og etisk reflekterende praktiker, der kontinuerligt arbejder med at koble teori, praksis og dannelse i en mangfoldig pædagogisk virkelighed. I nogle artikler vægtes den professionelle autonomi, mens andre viser, hvordan professionen er indrammet af politiske og institutionelle strukturer, hvor praksis styres af normer og systemkrav.

Hvad eller hvordan er en god barnehagelærer? Og hvordan skaber man en god barnehagelæreruddannelse? Man kan naturligvis henvise til rammeplanen i Norge eller til bekendtgørelser i Danmark. Man kan pege på arbejdsmarkedets behov eller på definitioner af, hvad det vil sige at være professionel.

Det empiriske spørgsmål om, hvordan barnehagelærere uddannes, er uløseligt filtret sammen med spørgsmålet om god pædagogik – god pædagogik i børnehaven og god pædagogik i uddannelsen. Den danske professor i pædagogik Knud Grue-Sørensen argumenterede i 1977 for, at pædagogik som disciplin måtte forholde sig til pædagogisk praksis som både en forefunden kendsgerning og en opgave (1977; se også Rothuizen 2023, 2024).

Når man skal besvare *empiriske spørgsmål*, findes der metoder og fremgangsmåder, som forskningssamfundet anerkender som legitime, og som hjælper med at skabe forbindelse mellem begyndelsesspørgsmål og svar. Ordet metode stammer fra det græske *meta hodos*, hvilket direkte oversat betyder: »vejen hvorefter«.

Når man skal besvare *opgavespørgsmål* – altså spørgsmål om værdier og formål – befinder man sig ikke længere kun i forskningssamfundet, men midt i det levede liv. Man står, med Wittgensteins ord, på »the rough ground« (Wittgenstein 1968, det 107. afsnit), hvor det ikke blot handler om at følge en vej, men om *at finde vej*.

I denne artikkel vil jeg give et bud på pædagogikkens egen normativitet, på de verdier, der skal inddrages, når man vurderer, om en uddannelsespraksis eller en børnehavepraksis løser opgaven.

Jeg indleder med at pege på tre faldgruber, man kan havne i, hvis man ikke forholder sig til opgaven, forstået som at udøve god pædagogik.

Dernæst vil jeg fremlægge mit bud på de verdier, der må være gældende i pædagogikkens normative grundlag. Her tager jeg udgangspunkt i, hvordan pædagogik opstod som disciplin i den gryende modernitet.

Da vi, kan man sige, ikke længere lever i en gryende modernitet, men i en modernitet i opbrud, vil jeg overveje, hvorfor spørgsmålet om god pædagogik igen er presserende i dag, og hvordan det kan bringes i spil i den aktuelle historiske udvikling.

Herefter vender jeg tilbage til barnehagelæreruddannelsens opgave, hvad den bør bidrage til, og hvordan pædagogikkens normativitet afspejles i uddannelsen.

Tre faldgruber – når man prøver at komme uden om det normative spørgsmål

Når man stiller spørgsmålet om, hvordan barnehagelærere uddannes, kan man let komme til at skjule det normative i tilsyneladende neutrale analyser. Jeg vil derfor begynde med at pege på tre typiske faldgruber, hvor spørgsmålet om god pædagogik forsvinder ud af syne. Det er sådanne faldgruber, man havner i, når man forsøger at undgå opgavespørgsmålet og tror, at man kun undersøger kendsgerninger. De udveje, der tilbydes, er i virkeligheden faldgruber.

Den første vej uden om kan vi med Skjervheim kalde den instrumentelle fejltagelse (se også Rothuizen, 2015). Skjervheim betegner det som en instrumentalistisk fejltagelse, når »pedagogiske handlingar vert tolka etter modell av tekniske handlingar« (Skjervheim, 1972/2002, s. 130, citeret i Østrem, 2024, s. 121). Pædagogik instrumentaliseres, når man forsøger at optimere og effektivisere den ved at undersøge, hvad der virker. Her er der tale om en videnskabsteoretisk fejltagelse, fordi »måten man søker kunnskap basert

på naturvitenskabens lovmæssigheder på, ikke er egnet når man søger kunn- skap om menneskelig handling og samhandling« (Østrem, 2024, s. 121). Menneskelig handling opstår i et samspil, hvor den ene ikke blot kan råde over den anden. Der vil altid være et element af uforudsigelighed i samspillet.

I klassisk videnskabsteori skelnes der mellem domæner for forklaring og forståelse. Hvor naturvidenskaben søger forklaringer, må kulturvidenskaberne søge forståelse. Her spørger man, hvordan aktørerne oplever og tillægger mening til deres virkelighed, og i denne form for undersøgelse træder forskeren selv ind i et meningsunivers og bliver dermed også værdimæssigt involveret i det, der undersøges. Kulturvidenskaberne kan ikke udvikle teknikker, men bidrager med indsigter og viden, der belyser og oplyser den virkelighed, der undersøges. Det er en viden, der kan hjælpe mennesker med at orientere sig og selv vælge deres handlinger. Pædagogisk viden bidrager med forståelse, der i bedste fald giver praktikerne flere handlemuligheder i det pædagogiske samspil (Rothuizen, 2019). Normativiteten i forståelsen er ikke foreskrivende for handling, men ud- og opfordrende.

En anden vej uden om er at omformulere spørgsmålet om, hvordan barnehagelærere uddannes, til: »Hvordan uddannes barnehagelærere til professionen?«, for derefter at diskutere forskellige aspekter af, hvad det vil sige at være professionel. Men dækker professionsbegrebet barnehagelærerens faglighed? Og er uddannelse til professionen ensbetydende med god uddannelse? Professionsbegrebet er langt fra entydigt. I en klassisk forståelse er det knyttet til, at den professionelle har autonomi i kraft af sin særlige viden og indsigt, mens det i en moderne forståelse er forbundet med loyalitet over for den organisation, der ansætter professionsudøvere (se Hjort, 2005; Smeby & Mausehagen, 2017). Hvis en sådan organisation eksempelvis er præget af et instrumentelt ønske om optimering og effektivisering, støder man også her på den instrumentelle fejltagelse, når styring erstatter værdimæssig afklaring.

En tredje vej uden om dette er at fremhæve, at enhver form for pædagogisk indsats kan anskues fra forskellige perspektiver. Med Biestas (2020) begreber kan man spørge: Hvordan bidrager indsatsen til kvalificering, socialisering og subjektivering? Heller ikke her forsvinder spørgsmålene om, hvad der udgør god kvalificering, god socialisering og god subjektivering. Det er heller ikke tilstrækkeligt blot at pege på subjektiveringsdimensionen ud fra en forestilling om, at hvis der også er opmærksomhed på subjektivering, så må uddannelsen, uddannelseselementet eller den pædagogiske indsats være god. Subjektivering

skal indgå i uddannelse og pædagogik og er dermed en nødvendig, men ikke tilstrækkelig betingelse for god pædagogik og god uddannelse.

Pædagogikkens opgave i en gryende modernitet

I dag kan vi ikke længere tage pædagogik og uddannelse for givet som praktisser, der blot skal optimeres og effektiviseres. Det normative spørgsmål har ligget i dvale, fordi vi har taget en positiv samfundsudvikling for givet og antaget, at vi var på rette vej. Sådan er det ikke længere. Vi befinder os nu et sted i moderniteten, hvor vi igen må besinde os. Jeg søger derfor i første omgang inspiration hos en tænker, der også levede i en opbrudstid, og som reflekterede over pædagogik på tærsklen mellem det traditionelle og det moderne samfund. Hans tanker udgør en samtale mellem pædagogisk praksis og dens samtid.

Friedrich Schleiermacher (1768–1834) formulerer i 1826 to helt centrale udsagn i denne samtale. Han spørger: »Hvad vil den ældre generation med den yngre?« Og han siger: »Pædagogisk praksis har værdighed«, det vil sige, at praksis har en værdi i sig selv.

Schleiermacher (1969, 2023) spørger, hvad den ældre generation vil med den yngre, fordi opdragelse og pædagogik var blevet til et problemfelt, nu hvor den yngre generation skulle have mulighed for at gå egne veje og ikke blot følge i forældrenes fodspor. Hvordan socialiserer, kvalificerer og subjektiverer man nogen til at gå egne veje? Hvordan kan opdragelse og pædagogik blive frigørende? Moderniteten sætter en friheds- og frigørelsesdagsorden, som må gennemtænkes pædagogisk.

Schleiermacher overvejer, om der kan findes en almen pædagogisk teori, der kan besvare dette spørgsmål, men konkluderer hurtigt, at det ikke er tilfældet. Hans overvejelser genfindes i Skjervheims kritik af den instrumentalistiske fejltagelse. Hans argument er, at enhver almen teori om opdragelse og pædagogik både ville have en beskrivende og en foreskrivende dimension og dermed stå i modsætning til pædagogikkens frigørende dimension. Frisættelse og frigørelse kan principielt ikke bestemmes af en udefrakommende autoritet. I forlængelse af filosoffer som Locke, Rousseau og Kant

bidrager Schleiermacher til forståelsen af pædagogik som et projekt, der handler om frigørelse – et projekt, som er nært forbundet med det moderne politiske projekt: et frit samfund af frie mennesker.

Schleiermacher slog også fast, at *praksis har værdi i sig selv*, og at teori kan belyse den, men ikke bestemme den. Hvad vil det sige, at praksis har værdi i sig selv?

Schleiermacher stod, som nævnt, på tærsklen mellem det traditionelle og det moderne samfund. I traditionelle samfund er det fortiden og overleveringen, der er i fokus, og mennesket er indlejret i tid, sted, kultur, sædvaner og overleveret viden. Her hersker praksis. Moderniteten er et opgør med den umyndighed, der uløseligt hænger sammen med denne indlejrethed. Det radikale modsvar er, at mennesker ikke skal underlægge sig verden, men erobre den og herske over den. Men det er ikke Schleiermachers pointe. For ham er mennesker ikke bestemt til at være sejrherre, men til at være verdensbeboere. Og som beboer har man et verdensforhold. Man har et afsæt i sin væren-i-verden og bevæger sig derfra. Schleiermacher foregriber på sin vis fænomenologien, der peger på ikke-objektgørende forhold til verdens fænomener, Gadammers hermeneutik, der tager udgangspunkt i forforståelse, og Rosa's teori om resonante verdensforhold.

At praksis har værdighed viser sig også i dag. Da vi undersøgte den viden, pædagoger selv bringer i spil i deres praksis (Togsverd et al., 2017a; Togsverd et al., 2017b), opdagede vi, at de løbende orienterede sig efter det, vi kaldte retningsgivende magnetfelter i det pædagogiske kompas. Den ene pol er en viden om, at barnet er unikt, at barnets særegenhed skal respekteres og anerkendes, men også udfordres, fordi den nogle gange kan komme til at stå i vejen for barnet selv. Den anden pol er en viden om, at fællesskabet har betydning, og at det er en central pædagogisk opgave at hjælpe barnet til at finde sin vej i et fællesskab af frie, selvstændige borgere. Pædagogernes praksis rummede en viden, som – på det tidspunkt, hvor vi undersøgte den – slet ikke var i fokus i forskning i og forvaltning af børnehavesektoren. Det var en viden, der var indlejret i praksis, og den kunne ikke blot fortrænges af et fokus på evidens, kvalitetsmåling, koncepter og programmer, som alle i højere grad var udtryk for en forestilling om, at også børnehavepædagogikken kan bringes under kontrol. Med Schleiermacher kan man sige, at pædagogerne havde et afsæt i en praksis, de var indlejret i, og at de med det afsæt gik i dialog med deres samtid.

Schleiermachers pointe er, at vi i den gryende modernitet kan skabe et billede af verden for at aflure dens hemmeligheder og dermed opnå kontrol (se fx også Heidegger, 2007). Men dette er ikke hele sandheden: Vi er fortsat indlejret i verden. Det fremtidsrettede oplysningsparadigme, som hævder, at objektivering af verden indebærer muligheden for at kontrollere den, rummer samtidig kimen til ufrihed. Vi er ikke – og bør ikke opdrage til – autonome individer, der som subjekter hæver sig over en objektgjort verden. Det betyder også, at pædagogikken ikke må ende med at objektgøre barnet og gøre det til genstand for en kontrolleret indsats.

Pædagogikkens værdier som pejlemærker

Med afsæt i den grundige refleksion over pædagogik som et frigørelses- og frihedsprojekt, som John Locke, Jean Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Friedrich Schleiermacher og Johan Friedrich Herbart hver især bidrog til, udkrystalliserede der sig en række værdier, der kan betragtes som pædagogiske. Fælles for disse værdier er, at de ikke objektgør barnet. Dermed bliver pædagogik som intentionelt projekt paradoksalt: Det, man ønsker at fremme, kan ikke tvinges frem, men må opstå gennem barnets egen virksomhed.

Denne *selvvirksomhed* skal forstås som selvets egen aktivitet. Det er langt mere end blot, at barnet eller eleven skal være aktiv. Det handler om, at et eksisterende selv oplever at møde noget ukendt – noget, der endnu ikke er en del af selvets repertoire – og må overskride sig selv og manifestere sig på en ny, anderledes måde. Selvvirksomhed er således forbundet med verdensvendthed. Selvet arbejder i en åben, transformativ proces. Selvvirksomhed er netop ikke et produkt af pædagogik, og derfor må pædagogikken nøjes med at opfordre til selvvirksomhed. Forestillingen om selvets virksomhed som noget, man kun kan opfordre til, har rødder i den tyske idealisme (Fichte, 1971, s. 39) og får en fremtrædende plads i Dietrich Benners almenpædagogik (Benner, 2005).

Dannelsesåbenhed er Herbarts begreb (Herbart, 1969, s. 3). Dannelsesåbenheden er både et antropologisk faktum og en pædagogisk opgave. Det betegner det forunderlige samspil, der kan opstå, når verden og barnet gensidigt åbner sig for hinanden. Dette kan ikke planlægges eller styres; det er

et samspil, der finder sted, og som kun kan forstås gennem eksemplaritet (se Mollenhauer, 1983). Pædagogens og lærerens opgave bliver at sætte rammer, pege og vise, have sans for de pædagogiske momenter og for, hvordan de fremmes (se fx. Korsgaard, 2024).

Når det pædagogiske indkredses af disse to begreber, følger også en nærmere afklaring af opdragerens, lærerens og pædagogens rolle. Pædagogen må vise verden for barnet, åbne barnet for verden og ledsage barnet i det verdensvendte møde – uden at kunne kontrollere det. Øvelsen er at *opfordre til selvvirksomhed*. Dette gælder for barnehagelærere, men også for dem, der uddanner barnehagelærere!

Begreberne *dannelsesåbenhed* og *selvvirksomhed* opstod i en tid, hvor mange af teoretikerne havde en fortid som huslærere og netop arbejdede med individuelle børn. Måske er det derfor, der er et særligt fokus på det enkelte barns udvikling. Senere tilføjede socialpædagogikken begrebet *deltagelse*, ud fra en realistisk erkendelse af, at barnet formes gennem sin deltagelse i familien, sproget og kulturen, og at fællesskabet kun kan opretholdes og udvikles, hvis barnet også bidrager til det (Reyer, 2002).

Emancipation (frigørelse) gennem dannelsesåbenhed og selvvirksomhed samt *participation* (deltagelse) bliver de to processer, der må kendetegne en modernitetens pædagogik – ikke som en opskrift på, hvordan man gør det ene eller det andet, men som det pædagogiske spændingsfelt, hvor begge dele skal tilgodeses i den rette mængde og på den rette måde for at undgå, at der bliver for meget af enten frigørelsen eller deltagelsen.

Pædagogikkens opgave i dag

To hundrede år efter Schleiermachers forelæsninger er verden forandret. Men også i dag befinder vi os i en brydningstid, der kræver nyorientering, og spørgsmålet om, hvad den ældre generation vil med den yngre, er fortsat aktuelt. Også i dag er der behov for, at vi finder en tredje vej, fordi de to andre veje er blindgyder. Den ene vej er traditionalismens vej: en fornyet underkastelse af individet under traditionen, traditionelle værdier, myter om fortiden, viden fra før- eller antividenskabelige tider og autoritært styre. Spor af dette

ser vi i Rusland, USA og Ungarn, men også i andre antidemokratiske, illiberale bevægelser. Den anden vej er modernitetens og neoliberalismens forestilling om mennesket som hersker, der har kontrol over verden gennem det billede, han danner sig af verden ved hjælp af metoder, der afdækker sandhed og virksomhed. Klimakrisen må nødvendigvis føre til et endeligt opgør med den antropocentriske forestilling.

Den tredje vej må være en besindelse på, hvad det vil sige at bebo verden i dag. Verden er hverken et fængsel – som traditionalismen gør den til – eller et tag selv-bord, primært for dem der har viden og magt og sekundært for alle os forbrugere. Mennesker er i verden, det vil sige, mennesker har et verdensforhold, fordi de er indlejret i verden; et forhold, som kan være dialogisk – et samtaleforhold. Verden er selvets »anden«, det fremmede, der kalder på selvet, som kan besvare dette kald.

Jeg vil nævne to teoretikere, der arbejder med denne forestilling om det, jeg har kaldt en tredje vej. Den første er Hans-Georg Gadamer (1900–2002), der har udviklet en filosofisk hermeneutik (Gadamer, 1999). Som tidligere nævnt tager han udgangspunkt i, at mennesker altid har en forforståelse, som udspringer af deres indlejretthed i verden. Denne forforståelse kan udfordres, enten gennem menneskets egen undren eller ved en snublesten på vejen. Undringen er knyttet til menneskets dannelsesåbenhed – viljen til at forstå mere og bedre – og er lystbetonet. Snublestenen opstår ikke, fordi man har lyst til at åbne sig, men fordi man bliver nødt til det. Begge veje til ny forståelse af både verden og sig selv kan føre til frustration. Selvet må arbejde, genopfinde sig selv for at opnå en ny forståelse. Gadamer kalder snublestenen for et »Anstoss« (Gadamer, 1999, s. 272). Dette tyske ord har en dobbelt betydning: både anstødssten, altså en sten man snubler over, og kick-off, begyndelsessparket når et nyt spil sættes i gang. Et Anstoss er en anledning til at samtale med samtiden og til at nå frem til en ny forståelse.

I 1999 holdt Gadamer et foredrag om opdragelse (Erziehung), som han kaldte: Opdragelse er at opdrage sig selv (Erziehung ist sich Erziehen) (Gadamer, 2000). Hans pointe i dette foredrag er, at barnet må flytte sig ind i verden (sich einhausen). Verden er der, og man er en del af den; man må tage den til sig, og det må ske på en måde, hvor man også bidrager til den. Barnet må indgå i samtale med sin samtid. Han henviser blandt andet til sprogudvikling, hvor barnet flytter sig ind i et sprog, som hører til en allerede eksisterende verden, men som samtidig giver barnet mulighed for at ytre sig og bidrage til verden.

Den anden teoretiker er Hartmut Rosa (f. 1965). Rosas hovedværk er udkommet på dansk som »Resonans, en sociologi om forholdet til verden« (2021). Rosa argumenterer for, at moderniteten medfører to åbninger mod verden. På den ene side er der objektgørelsen af verden, som har ført til det, han kalder accelerationssamfundet: et samfund, hvor man – med et billede – skal gå op ad en nedadgående rulletrappe for ikke at sakke bagud. For at bevare stabilitet må tempoet hele tiden øges. Rosas samfundskritik står i den kritiske teoris tradition. Ligesom Habermas kritiserede systemets kolonisering af livsverden, kritiserer Rosa, at objektgørelsens dynamik bliver dominerende, uden at han dermed forkaster, at der er mange livsområder, hvor objektgørelsen kan være berettiget, for eksempel når lægen skal operere, og ingeniøren bygge en bro. Men når objektgørelsen dominerer på alle felter, fører det til fremmedgørelse og, når det bliver for slemt, udbrændthed. Samtidig har moderniteten dog åbnet for mangfoldige verdensforhold, hvor mennesker kan være i verden på forskellige måder, være i samklang med den, være i et svarforhold til den. Fremmedgørelsens modsætning er resonans. Resonans – det at være i samklang uden at miste sig selv – kan opleves på flere dimensioner eller akser: horisontalt handler det om forholdet til andre mennesker, både i den private og i den offentlige sfære; diagonalt handler det om relationer til den materielle verden af ting; vertikalt handler det om eksistensen i verden som helhed, hvad enten det forstås religiøst, historisk eller som forbundethed gennem det æstetiske eller naturen. Dernæst kan det også opleves i relationen til ens egen væren som kropsligt væsen.

I resonante forhold berører og transformerer subjekt og verden gensidigt hinanden – at lytte og at svare. Resonansen svarer til at have kontakt med sin indlejrethed i verden. Når mennesker får øje på, øre for og sans for denne indlejrethed, er selvet på arbejde, og en ny, anderledes forståelse bryder frem i det nye verdensforhold. Når en anderledes forståelse opstår, skifter man perspektiv, det vil sige, man flytter sig og forstår sig selv på ny. Dannelse sker. Ligesom selvvirksomhed ikke kan produceres, kan resonans heller ikke frembringes gennem pædagogiske teknikker – det er ukontrollabelt og står ikke til vores disposition (Rosa 2018, 2024; Rosa & Endres, 2016).

I min søgen efter pædagogikkens egne pejlemærker og normativitet er Rosas teori om verdensforhold relevant. Han peger både på den instrumentalistiske fejltagelse og på den pædagogiske betydning af en indlejrethed, som forvandles til resonans – ikke et ekko, men et kalde-og-svar-forhold mellem menneske og verden.

Hvad vil den ældre generation med den yngre? Med Gadamer og Rosa kan vi tilføje, at pædagogik må ville undren, snublesten og resonans; at barnet bevæger sig ind i verden og er i samtale med sin samtid. Pædagogikken er ikke tilbageskuende som en pædagogik, der vil forme barnet efter traditionens forskrifter, men heller ikke progressiv i den forstand, at den vil forme barnet efter en forestilling om en bestemt fremtid. Biesta & Säfström har argumenteret for en sådan pædagogik i deres pædagogiske manifest fra 2011.

Barnehagelæreruddannelsens pejlemærker

Det er nu på tide at vende tilbage til artiklens ledende spørgsmål: Hvordan uddannes barnehagelærere? Mit svar er ikke empirisk, men normativt, idet det tager udgangspunkt i pædagogikkens normativitet. Jeg mener, det er vigtigt at formidle og diskutere, hvad pædagogik handler om. Denne artikel er et bidrag til netop denne formidling. Pædagogik er mere end en profession, mere end en samling af teknikker. Pædagogik er deltagelse i historien, midt imellem hvor vi kommer fra, og hvor vi skal hen. Pædagogik har en retning; den ældre generation vil noget med den yngre, men samtidigt erkender pædagogikken også, at den hverken kan eller ønsker at kontrollere den yngre generation – hverken med udgangspunkt i tradition, der skal forblive tradition, eller i den ældre generations forestillinger om fremtiden. Pædagogik er derfor besværlig. Pædagogik refererer til en paradoksalt normativitet, der foreskriver, at den ikke kan være foreskrivende, og derfor kan den kun udsætte orienteringspunkter som pejlemærker i et hav, hvori skibet selv skal navigere.

På havet er der sjældent ro, og man må tage bestik af alt det, man ikke har magt over: vejret, strømmen, havari. Det betyder, at man sjældent kan sejle den direkte vej – meta-hodos – men må tage livtag med omstændighederne, mens man fortsat leder efter og holder øje med sine pejlemærker. Barnehagelærere skal kunne trives med den *ballade*, der opstår, når hverken tradition eller faste forestillinger om fremtiden kan foreskrive, hvad der skal ske, og når barnet selv må på banen (Togsverd & Rothuizen, 2015, 2016). Ordet »ballade« samler forskellige betydninger, lige fra uro og modstand til en dansevis med tekster om livets store spørgsmål: heltemod, kærlighed, liv og død. Det bruges også

om en spadseretur uden bestemt mål, kun for at drive eller more sig. Ballade er bestemt ikke en metode, men snarere en indstilling, en åbenhed og en evne til at vende det besværlige til en dans.

I pædagogisk litteratur benævner man den særlige praksisviden, barnehagelæreren skal være i besiddelse af, for pædagogisk takt (Friesen et al., 2022; Korsgaard, 2021; Van Manen, 2022), pædagogisk omtænkksomhed (Biesta, 2019; Schön, 1992; Van Manen, 1993) og fingerspidsfornemmelse (Rosa, 2026). Udviklingen heraf knytter sig til en praksisepistemologi. Praksisepistemologi er et syn på forholdet mellem viden og praksis, hvor de to er filtret ind i hinanden. Det betyder, at man går ud fra, at praksis rummer viden, og at viden også produceres i og gennem praksis. Praksis opfattes som kontingent, afhængig af menneskers gøren og handlen i de situationer, der opstår – viden i praksis bliver dermed også situeret, værdiladet, kontekstafhængig og indekseret (Grimen, 2008). En praksisepistemologi handler om, hvordan viden skabes og anvendes i og gennem praksis. Her er viden ikke blot noget, man har – det er noget, man gør. Viden viser sig i det at handle kompetent, vurdere situationer etisk, improvisere, reflektere og engagere sig relationelt. Det er viden, som ofte er tavs, kropslig, indekseret, situeret og kontekstbunden – den kan ikke altid sættes på formel, men den er alligevel afgørende for professionsudøvelse.

Pejlemærker for uddannelsens »hvordan« og for barnehagens »hvordan« er: dannelsesåbenhed, opfordringen til selvvirksomhed, deltagelse, anderledes forståelse, resonans og samtalen med samtiden. Man kan sige, at den pædagogiske logik er den samme for både uddannelsen og barnehagen, for den pædagogiske indsats, barnehagelærerundervisere og barnehagelærere skal yde.

Afrunding

I denne artikel har jeg sat fokus på pædagogikkens normative dimension i både uddannelsespraksis og børnehavepraksis. Jeg har argumenteret for, at undersøgelser af barnehagelæreruddannelsen bør etablere et samspil mellem det empiriske arbejde og den normative dimension, som altid er til stede, når undersøgelsesgenstanden er pædagogik. Enhver undersøgelse udtaler sig implicit eller eksplicit om, hvad der fremstår som god eller dårlig pædagogik.

Derfor er det afgørende at udvikle og kende pædagogikkens pejlemærker, så man ikke overlader dagsordenen til andre interesser – det kan være arbejdsmarkedets, professionsbegrebets, uddannelsespolitiske eller slidte, men i hverdagen gængse begreber og forståelser – når både kendsgerningerne vurderes, og opgaven forstås.

Mine forslag er hverken udtømmende eller fuldstændige. Der er fortsat behov for at arbejde videre med at præcisere pædagogikkens pejlemærker. Mine bud er heller ikke tilstrækkelige i den forstand, at man alene med dem kan designe og gennemføre en barnehagelæreruddannelse. De omhandler de pædagogiske og nogle af de didaktiske aspekter af uddannelsen. Derudover kræves overvejelser om curriculum, ligesom det er nødvendigt at udvikle de didaktiske og praksisepistemologiske greb, der skal til – gerne i tæt samarbejde med børnehavepraksis.

Der kan siges noget generelt om både forskning i pædagogik og om barnehagelæreruddannelsen, men dette generelle kan ikke omsættes til faste metoder og greb. Det kan i bedste fald være en støtte i den samtale med samtiden, som enhver pædagogisk indsats må indgå i, ikke mindst i disse nye modernitetsopbrudstider.

Referanser

- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. Juventa.
- Biesta, G. (2019). How have you been? On existential reflection and thoughtful teaching. In R. S. Webster & J. D. Whelen (Eds.), *Rethinking Reflection and Ethics for Teachers* (s. 117–130). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9401-1_8
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104. <https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Biesta, G., & Säfström, C. A. (2011). A Manifesto for Education. *Policy Futures in Education*, 9(5), 540–547. <https://doi.org/10.2304/pfie.2011.9.5.540>.
- Fichte, J. G. (1971). Grundlage des Naturrechts nach Principien der Wissenschaftslehre. I I. Fichte (Red.), *Fichtes Werke III*. Walter de Gruyter.
- Friesen, N. (Red.) (2022). *Tact and the Pedagogical Relation: Introductory Readings*. Peter Lang.
- Gadamer, H.-G. (1999). Wahrheit und Methode. Grundzüge einer philosophischen Hermeneutik. *Gesammelte Werke 1, Hermeneutik I*. Mohr (Siebeck).
- Gadamer, H.-G. (2000). *Erziehung ist sich Erziehen*. Kupferdischer Verlag.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I L. I. Molander, & A. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Grue-Sørensen, K. (1977). Hvad pædagogik er, og hvad den ikke er -hvad den kan, og hvad den ikke kan. I *Individualism och samhörighet. En vänbok til Vilhelm Sjöstrand* (s. 67–76). Doxa.
- Heidegger, M. (2007). Die Zeit des Weltbildes. In G. Figal (Red.), *Heidegger Lesebuch* (s. 229–246). Klostermann.
- Herbart, J. F. (1969). Die Pädagogik als Wissenschaft. I F. Nicolini (Red.), *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 1–5). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Hjort, K. (2005). *Professionalisering af den offentlige sektor*. Roskilde Universitetsforlag.
- Horkheimer, M. & Adorno, T. W. (1975). *Dialektik der Aufklärung. Philosophische Fragmente*. Fischer Taschenbuch.
- Korsgaard, M. T. (2021). Pædagogisk takt -handling, eksemplaritet og dømmekraft. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 2. <https://dpt.dk/temanumre/2021-2/paedagogisk-takt-handling-eksemplaritet-og-doemmekraft/>
- Korsgaard, M. T. (2024). *Retuning Education: Bildung and Exemplarity Beyond the Logic of Progress*. Routledge.
- Løvlie, L. (2015). Herbart om oppdragelse, formbarhet og takt. *Nordisk Tidsskrift for Pedagogikk Og Kritik*, 1(1), 1–11.
- Mollenhauer, K. (1983). *Vergessene Zusammenhänge. Über Kultur und Erziehung*. Juventa.
- Reyer, J. (2002). *Kleine Geschichte der Sozialpädagogik. Individuum und Gemeinschaft in der Pädagogik der Moderne*. Schneider-Verl. Hohengehren.
- Rosa, H. (2018). *Unverfügbarkeit*. Residenz Verlag.
- Rosa, H. (2021). *Resonans. En sociologi om forholdet til verden*. Eksistensen.
- Rosa, H. (2024). *Beschleunigen wir die Resonanz. Bildung und Erziehung im Anthropozän*. Suhrkamp.
- Rosa, H. (2026). *Situation und Konstellation. Vom Verschwinden des Spielraums*. Suhrkamp.

- Rosa, H., & Endres, W. (2016). *Resonanzpädagogik. Wenn es im Klassenzimmer knistert*. Beltz Verlag.
- Rothuizen, J. J. (2015). 50 år med kritisk videnskab og dialogisk pædagogik. Et kommenteret gensyn med Skjervheim og Habermas. I S. Østrem, M. Pettersvold, & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Rothuizen, J. J. (2019). Om og for praksis. Pædagogik som handlingsvidenskab. *Studier i Pædagogisk Filosofi*, 8(2). <https://doi.org/10.7146/spf.v8i2.110456>
- Rothuizen, J. J. (2023). På sporet af pædagogisk forskning. *Dansk Pædagogisk Tidsskrift*, 3, 97–111.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2022). Hvordan danner pædagoger sig som fagpersoner? *Kognition & Pædagogik*, 32(126), 26–34.
- Schleiermacher, F. D. E. (1969). Über die Theorie der Erziehung. In *Pädagogik als Wissenschaft* (s. 6–17). Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Schleiermacher, F. D. E. (2023). Outlines of the Art of Education: Introduction. In N. Friesen & K. Kenkies (Red.), *F.D.E. Schleiermacher's Outlines of the Art of Education. A Translation & Discussion*. Peter Lang Publishing.
- Schön, D. (1992). *The Reflective Practitioner How Professionals Think in Action*. Routledge.
- Smeby, J. C. & Mausethagen, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I J. C. Smeby & S. Mausethagen (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H. & Rothuizen, J. J. (2017a). *Viden om god pædagogik i spil Kultivering af hverdagslivets pædagogik gennem fortællinger*. https://bupl.dk/wp-content/uploads/2017/12/filer-videngodpaedagogik_kultivering-942.pdf
- Togsverd, L., Jørgensen, H. H., Rothuizen, J. J. & Weise, S. (2017b). *Viden i spil i daginstitutioner*. DPP. kortlink.dk/ucviden/qedb
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2015). Pædagogik, ballade og ræsonnementer. I S. Østrem, M. Pettersvold & B. Hennem (Red.), *Profesjon og kritikk*. Fagbokforlaget.
- Togsverd, L. & Rothuizen, J. J. (2016). *Pædagogiske ballader. Perspektiver på pædagogens faglighed*. Samfundslitteratur.
- Van Manen, M. (1993). *Pedagogisk takt: betydning af pedagogisk omtænksomhet*. Caspar Forlag.
- Van Manen, M. (2022). *Pædagogisk takt. At vide hvad man skal gøre, når man ikke ved, hvad man skal gøre*. Akademisk Forlag.
- Wittgenstein, L. (1968). *Philosophical Investigations*. 3. udg. Blackwell.
- Østrem, S. (2024). Det instrumentalistiske mistaket i barnehagen. *Nordisk Tidsskrift for Pædagogikk Og Kritikk*, 10(2). <https://doi.org/10.23865/ntpk.v10.6390>

Hennum B. A. (2026). Vitenskapelig danning i en praksisnær barnehagelærerutdanning. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 39–62). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741003>

Kapittel 3

Vitenskapelig danning i en praksisnær barnehagelærerutdanning

Bernt Andreas Hennum

Sammendrag: Det humboldtske universitetet framstår fremdeles som et ideal for mange universitetsansatte. I denne artikkelen undersøkes hva denne universitetsmodellen framstiller som ideal innenfor følgende tematikker: universitetets organisering, forskningsbasert undervisning, vitenskapelig danning og forholdet til virkeligheten. Videre undersøkes det hvordan disse tematikkene ble endret og fornyet på sekstitallet, da studenter og unge universitetsansatte satte seg til motverge mot reformer som ble ansett som svært instrumentelle og økonomisk begrunnet. Med utgangspunkt i sekstitallets perspektiver diskuteres det deretter hva disse perspektivene kan bety for barnehagelærerutdanningen i dag, dersom det er et mål at utdanningen skal fremme vitenskapelig danning som også er praksisnær.

Nøkkelord: forholdet til virkeligheten, forskningsbasert undervisning, universitetets organisering, vitenskapelig danning

Abstract: The Humboldtian university continues to serve as an aspirational ideal for many academics. This article examines the normative foundations of this model across four key dimensions: The university's organization, research-based teaching, academic bildung, and the engagement with reality. It further explores how these dimensions were challenged and renewed during the 1960s, a period marked by student and junior faculty resistance to reforms perceived as overly instrumental and economically driven. Drawing on the perspectives that emerged during this transformative era, the article discusses what these perspectives might mean for today's early childhood teacher education, assuming that the goal is to promote academic bildung that is also closely connected to practice.

Keywords: academic bildung, engagement with reality, organization of the university, research-based teaching

Innledning

I boka *Ideer om et universitet* (Kristensen, 2007b) skriver den danske idehistorikeren Jens Erik Kristensen om den Humboldtske universitetsidé at den

kom til at være normsættende og danne skole i resten af verden fra og med sidste halvdel af det 19. århundre. Det var principperne om akademisk selvstyre, om forsknings- og undervisningsfrihet og om enheden af forskning og undervisning. I hjertet af det humboldtske universitetskonsept finder man ideen om 'enheden av forskning og undervisning', der var tett forbundet med ideen om 'dannelse gjennom videnskap'. Disse ideer har siden hen nærmest fået status af det moderne universitets helligånd (Kristensen, 2007a, s. 24).

Dette ble skrevet i 2007 som en slags innledning til den nevnte boka, som er en antologi der klassiske tekster om universitetet blir presentert. Foranledningen for boka er den danske universitetsreformen som ble innført med ny universitetslov i 2003. Her lar jeg den danske universitetsreformen ligge, men det kan være aktuelt å minne om at vi i Norge omtrent på samme tid fikk vår egen reform, som fikk det tidsriktige navnet Kvalitetsreformen.

Hvorvidt det Humboldtske universitetsideal fremdeles har status som det moderne universitets helligånd, kommer nok an på hvem du spør. Skal man våge seg på å videreføre metaforen, vil svaret muligens være at universitets-samfunnet har blitt mer pluralistisk med tanke på hvem man regner som sin Hellige ånd. Om man skulle bekjenne seg til det ene eller andre, er det likevel ganske sikkert at det fremdeles finnes universitetsansatte som trykker det humboldtske universitetsideal til sitt bryst; for hvem drømmer ikke om å forske sammen med en liten gruppe motiverte og beleste studenter på et universitet hvor utenforstående har minimalt med innflytelse?

Temaene jeg skal forfølge videre, er basert på Kristensens sitat over og kan oppsummeres slik: universitetets organisering, forskningsbasert undervisning og vitenskapelig dannning. I tillegg må det også sies noe om universitetets forhold til virkeligheten.

Men hva har dette med barnehagelærerutdanning å gjøre? Kanskje ikke så mye, men det humboldtske universitet var tross alt et profesjonsuniversitet

som utdannet de klassiske profesjonene prester, jurister og medisinere. Med andre ord dukker det på denne tiden opp tanker om hvordan undervisning og forskning skal organiseres for en gruppe studenter som skal inn i samfunnets profesjoner. Når tankene om en høyere yrkesrettet utdanning knyttet til høyskoler dukker opp i Norge på sekstitallet, blir det humboldtske universitetsideal utfordret, og vi får en debatt som i høyeste grad aktualiserer utdanning for de kortere profesjonsutdanningene, både når det gjelder organisering, undervisning, danning og forholdet til virkeligheten.

Hensikten med denne teksten er altså å presentere noen tanker som var toneangivende for sin tid, i et forsøk på å gi svar på hva vitenskapelig danning kan være, og hva dette forutsetter i en barnehagelærerutdanning som har til hensikt å være praksisnær.

Metodisk tilnærming

I den videre framstillingen har jeg latt meg inspirere av Gunvor Løkken (2007), som i artikkelen Barnehagepedagogikk og dannelse tar utgangspunkt i det hun kaller fire merkesteiner innenfor dannelsesstradisjonen. Merkesteinene knytter hun til fire begreper fra fire ulike epoker i pedagogikkens historie. Disse «fire merkesteinene er den antikke (paideia), den nyhumanistiske (bildung), den moderne (demokrati) og den postmoderne (hypertransformasjon)» (Løjjen, 2007, s. 123). Løkkens hensikt er ikke å formidle en idéhistorisk framstilling av dannelsesstradisjonens utvikling eller å framstille de ulike epokene i alle sine nyanser, men å bruke begrepene og epokene som ressurser for å si noe viktig om hvordan vi kan forstå danning i dag. Jeg følger Løkkens framgangsmåte, men med noen forskjeller:

For det første har jeg bare valgt meg ut to merkesteiner. Disse kan knyttes til to universitetsreformer som på hver sin måte utfordret et universitet i krise. Disse er henholdsvis: det humboldtske universitetssystemet som etableres i 1809/10 i Tyskland og høyskolereformen i Norge som startet med Ottosenkomiteens innstillinger på siste halvdel av nittensekstitallet. I mangel av bedre alternativer har jeg valgt å kalle disse to merkesteinene det humboldtske universitet og det kritiske universitet.

For det andre: Mens Løkken fremstiller de fire merkesteinene som komplementære perspektiver for å rekonstruere et moderne dannelsesbegrep for barnehagebarna, vil jeg legge like mye vekt på spenningene mellom merkesteinene. De senere perspektivene inneholder gjerne en kritikk av de tidligere, og dette kan være produktivt å få fram, fordi også kritikken kan inneholde ressurser som er relevante for dagens diskusjon om profesjonsutdanningene. Min fremstilling er et forsøk på å rekonstruere en skisse som sier noe om hva organisering, forskningsbasert undervisning, danning og praksisrelevans kan være i barnehagelærerutdanningen i dag. Det blir et forsøk på å løse opp den subjektive virkelighet i sin objektive mulighet. Hva det skal bety, kommer jeg tilbake til senere.

Jeg har imidlertid vært ganske selektiv i utvalget av mine teoretiske ressurser. Ambisjonen har vært å forfølge noen tanker og idéer knyttet til en gitt tradisjon – ikke å gjengi debattene knyttet til reformene i sin helhet. Det er dessuten de akademiske idéene som forfølges, ikke politikernes eller andre samfunnsaktørers synspunkter og idéer.

Det humboldtske universitet

Det humboldtske universitetsideal tidfestes gjerne til grunnleggelsen av universitetet i Berlin i 1809/10 og knyttes idéhistorisk til den tyske idealismen. Kristensen (2007a, s. 24) skriver at med Berlineruniversitetet fødes det moderne universitet.

Universitetets organisering

Et viktig premiss ble imidlertid etablert allerede i opplysningstidens slutfase med Immanuel Kants (2007) publisering av det lille skriftet Fakultetenes strid i 1798. I dette skriftet tar Kant til orde for å endre organiseringen av fakultetene ved universitetet. På denne tiden var universitetene organisert i fire fakulteter: det juridiske, det medisinske, det teologiske og det filosofiske.

Problemet, ifølge Kant, var at de tre profesjonsfakultetene var under innflytelse av interesser utenfra som ga dem visse forpliktelser. Siden det juri-

diske fakultet utdannet embetsmenn til forvaltningen, hadde staten interesser i denne. Siden medisinerne sørget for folkets helse, hadde folket en interesse i denne utdanning. Mens teologene var under innflytelse av Gud og Bibelen. Siden filosofien kun hadde forpliktelser overfor sannheten, og siden det ikke fantes interessenter utenfor universitetet som kunne utøve egeninteresser på sannheten, måtte det filosofiske fakultet være det høyeste og fungere som en slags vokter overfor de andre. Kant påpekte også at staten og embetsverket måtte få minimal innflytelse på universitetets indre anliggender.

Det var Wilhelm von Humboldt som satte Kants idéer ut i livet da han tiltrådte som en slags utdanningsminister i Prøysen med ansvar for å reformere det prøyssiske utdanningssystemet. Det nye berlineruniversitetet ble etablert med fire fakulteter, hvor det filosofiske skulle få en mer framskutt rolle. Humboldt var også opptatt av at universitetet skulle sikres økonomisk stabilitet ved at staten skulle være garantist for framtidige bevilgninger. Hensikten var å sikre universitetets autonomi og beskytte det mot vilkårlige politiske inngrep og samfunnsmessige særinteresser (Kristensen, 2007a, s. 47).

Hvordan en slik autonomi skulle sikres utover de økonomiske rammene, ble knyttet til universitetets indre organisering. Universitetene skulle selv velge sine rektorer og dekaner, og professorene skulle ha forsknings- og undervisningsfrihet innenfor sine kompetanseområder. Det kan være verdt å merke seg at denne undervisningsfriheten også gjaldt studentene; de skulle ha frihet til å følge den undervisningen de selv ønsket (Kristensen, 2007a, s. 47).

Et nærliggende spørsmål er hvorfor staten skulle være interessert i dette. I korthet er svaret «at statens fordele ville vise sig i resultatene heraf» (Kristensen, 2007a, s. 47). Spør vi videre hvilke resultater dette skulle være, blir svaret mer komplisert. Det er her Humboldts forståelse av forskning og universitetsdidaktikk kommer inn i bildet, en forståelse som også danner forutsetningen for det han betegner som den vitenskapelige danningen.

Forskningsbasert undervisning

Et trekk ved Humboldts tenkning kan vi legge merke til allerede nå: Humboldt tenkte ofte i enheter. I didaktikken ga dette seg utslag i at han forstod forskning og undervisning som en enhet. «Det særegne for universiteter er nemlig, at de 'altid behandler videnskapen som et endnu ikke færdigbehandlet problem og derfor bestandig vedbliver med at forske ...'» (Kristensen, 2007a,

s. 48). Det didaktiske idealet ble derfor seminargruppene, hvor professorer og studenter sammen behandlet ikke-ferdigbehandlede problem, og studentene dermed fikk førstehånds kjennskap til selve forskningsprosessen. Også didaktikken går opp i en enhet: Studentene får testet sine tanker og idéer mot professorens innsikt i fagområdets kultur og tradisjon, mens forskeren får tilskudd av nye, friske idéer og problemstillinger gjennom de unges øyne.

Vitenskapelig danning

Det er nettopp gjennom denne samforskningen at danning finner sted, og igjen dannes det enhet mellom individets subjektive dannelse og de objektive vitenskaper. Viktige begreper i denne sammenheng er frihet og ensomhet. Frihet viser ikke bare til selve universitetets autonomi, men også til det utvungne samvirke i et tett fellesskap av likesinnede. Ensomhet betyr at selve dannelsesprosessen foregår hos den enkelte og viser seg i individets livsholdning og handling. Ifølge Humboldt forblir ikke denne danningen privat eller subjektiv, men allmenn. Den vitenskapelige innstilling og den teoretiske abstraksjonen fra partikulære interesser gjør at danningen blir allmenn i åndelig og etisk forstand (Kristensen, 2007a, s. 48–49).

Forholdet til praksis

Dermed er den humboldtske dannelse også en teori om sammenhengen mellom teori, danning og praksis. For det er nettopp gjennom danningens karakterbygging at teori blir omsatt til praksis gjennom den dannedes handlinger.

Jeg har allerede pekt på Humboldts hang til enhet og harmoni, og det er antageligvis her Humboldt og Kant skiller lag på et helt grunnleggende plan. Mens Humboldt har et ideal om at alle forhold skal gå opp i en høyere enhet – enten vi snakker om den ytre eller indre organisering av universitetet, eller om forholdet mellom det dannede menneskes subjektivitet og vitenskapens objektivitet – virker det som om Kant tenker at vedvarende strider og konflikter mellom ulike instanser er det som skaper balanse. Dette viser seg i etikken, hvor det kategoriske imperativ skal være et korrektiv til menneskets hang til ondskap, og i universitetets indre organisering, hvor det filosofiske fakultet skal være et korrektiv til de øvrige fakultetenes hang til servilitet overfor ytre påvirkning. Det kan sies at Kant innfører et normativt rammeverk, både

idémessig og konstitusjonelt, for å holde uønskede krefter i sjakk. Skulle en sagt noenlunde det samme med Habermas (1974, s. 38) og nittensekstitallets språkbruk, ville en sagt at den institusjonelle ramme skal sørge for at de strategisk-instrumentelle sub-systemene holder seg innenfor sitt legitime felt.

Når vi nå hopper fram til 1960-tallet, er det liten tvil om at harmonimodellen forlattes til fordel for en tanke om at strid og konflikt er noe vi må leve med på flere samfunnsområder.

Det kritiske universitet

På sekstitallet ble hele utdanningssystemet i Norge satt under lupen. Grunnskolen skulle økes fra syv til ni år, og en ny læreplan var på trappene. Gjelsvik-komiteen utredet den videregående skolen, og Ottosen-komiteen utredet det som den gang ble kalt den postgymnasiale utdanningen. Det er debatten i kjølvannet av Ottosen-komiteens innstillinger som skal forfølges videre her. For kontekstens skyld kan det likevel være et poeng å nevne at kritikken ofte ble fremsatt mot det som ble sett på som en generell tendens i alle reformene: en instrumentalisering av hele utdanningssystemet.

Et annet perspektiv som kan være greit å ha som bakteppe, er at kritikken tok utgangspunkt i positivismekritikken, særlig slik denne ble uttrykt innenfor Frankfurterskolen (kritisk teori). Denne positivismekritikken var ikke bare en vitenskapsteoretisk og metodisk kritikk av naturvitenskapenes metodiske inntog i samfunnsvitenskapene, men også en kritikk som omfattet den politiske og byråkratiske styringen, så vel som den pedagogiske praksis slik denne foregikk i klasserommet (Se f.eks. Slagstad, 2006, s. 118–119). For en del av kritikerne ble hele utdanningssystemet altså sett under ett, samtidig som kritikk av vitenskapsteori, metode, styring og praksis ble forstått som flere sider av samme sak.

Positivismekritikken var ikke bare en kritikk av instrumentaliseringen av styring og praksis; den rammet også den filosofiske idealismen som lå til grunn for det humboldtske universitet. Selv om kritikerne tok utgangspunkt i det vi kan kalle de overordnede rammene for det humboldtske universitet, måtte innholdet omarbeides.

I fremstillingen av det kritiske universitet har jeg i hovedsak valgt tre kilder som har det til felles at de bygger sine argumenter på tradisjonen etter Frankfurterskolen og kritisk teori. De tre kildene er Audun Øfstis (1969) artikkel Danningsproblematikk og postgymnasial utdanning, Harald Berntsens (1969) bok *Studenter og byråkrati* og Klaus Mollenhauers (1972b) artikkel Vitenskap og praksis – forbemerkninger til en vitenskaps- og høgskolepedagogikk. Det er flere som fremmer de samme perspektivene, men disse tre er valgt fordi de tematiserer høyere utdanning direkte.

Øfstis artikkel ble publisert i boka *Pedagogikk og samfunn* (Skjervheim & Tuft, 1969), som er en samling innlegg fra Vosseseminalet i 1968, som blant annet Hans Skjervheim hadde tatt initiativet til. Seminalet hadde som formål å drøfte viktige prinsippspørsmål som var relevante når man skulle ta stilling til forslagene fra Gjelsvik- og Ottosenkomiteen (Tuft, 1969, s. 7). Mollenhauers artikkel ble publisert i boka *Kritikk og krise i pedagogikken* (Qvale, 1972b), som inneholder elleve oversatte artikler av tyske forfattere med røtter i kritisk teori. Per Qvale trekker i bokas forord Ottosen og de øvrige komitelederne fram som representanter for det han kaller en «en refleksjonsløs effektivitet» (Qvale, 1972a, s. 25).

Begge bokutgivelsene har med andre ord det til felles at de representerer en kritikk av Ottosenkomiteens innstilling, men de har også en annen ting til felles: De har hatt en viss betydning for den norske pedagogikkens selvforståelse. Særlig har Erling Lars Dale vendt tilbake til flere av artiklene i disse to utgivelsene og benytter disse som ressurser gjennom store deler av sitt forfatterskap. Berntsens (1969) bok hadde den megetsigende undertittelen *Ottosen-komiteén partert og anrettet på spidd*.

Universitetets organisering

Forslagene til Ottosenkomiteen var basert på det den selv kalte de utviklingstendenser som gjør seg gjeldende i samfunnet, og en framskrivning av disse tendensene fram til 1985. Allerede her la komiteén seg laglig til for hugg. Dette gikk nemlig rett inn i den kritikken Habermas hadde fremmet mot det han hadde kalt en vitenskapeliggjøring av politikken, hvor man framstiller *utviklingen selv* som en fast størrelse. *Utviklingen* blir et subjekt det er om å gjøre å følge etter og tilfredsstille, så godt man kan, med de vitenskapelige teknikker man måtte besitte (Habermas, 1974). Berntsen (1969, s. 12) uttryk-

ker det på følgende måte: «Komiteen spør om framtida, foreslår deretter et utdanningssystem som er tilpasset spådommene, og vil således bidra til at spådommene går i oppfyllelse».

En slik måte å drive politikk på ble sett på som spesielt problematisk overfor høyere utdanning, siden en av oppgavene til universitetet er nettopp å bidra til utviklingen gjennom forskning og undervisning. Å bidra til utviklingen er ikke begrenset til å foreslå de midler eller teknikker som skal til for å nå den utviklingen som framskrives, men tvert imot å bidra til å sette mål for utviklingen av samfunnet. Forskning og undervisning er også politisk.

Som en konsekvens av disse utviklingstendensene kom komitéen med forslag til hvordan utdanningene skulle organiseres. Utdanningen på universitetet skulle bli kortere og mer yrkesrettet. Mer oppsiktvekkende var det likevel at komitéen foreslo opprettelse av fag- og distriktshøyskoler som skulle «representere kortere og mer intensiverte yrkesutdanninger i samsvar med næringslivets behov for arbeidskraft på 'tekniker-nivå'» (Berntsen, 1969, s. 37). Høgskolene skulle ikke bedrive egen forskning, og det ble foreslått å opprette brukerorganer som skulle «tilrå hvilket faglig nivå som skal komme til uttrykk gjennom utdanningene» (Berntsen, 1969, s. 33). De foreslåtte høyskolene skulle altså ikke ha den samme forskningsfriheten og undervisningsfriheten som universitetene hadde hatt. Berntsen er tydelig på at dette viser at distriktshøgskolenes oppgave blir å være tjenende, og ikke kritiske institusjoner i forhold til samfunnet.

I forhold til det humboldtske universitet ser vi at Ottosenkomiteens forslag om høgskoler ikke står i forhold til de humboldtske idealer i det hele tatt. Selvstyret er sterkt begrenset – det samme gjelder forsknings- og undervisningsfriheten, både for ansatte og studenter. For universitetenes del ble forslaget om kortere og mer yrkesrettede utdanninger sett på som en sterk begrensning i selvstyret.

Fakultetenes organisering og rangordning sa ikke komitéen noe om. Det gjør for så vidt verken Berntsen, Øfsti eller Mollenhauer heller, men Berntsen (1969, s. 18) siterer Habermas, som hevder følgende: «Et institusjonelt sikret privilegium overfor enkeltvitenskapene kan filosofien i dag ikke gjøre krav på. Men filosoferingen beholder sin universelle kraft i vitenskapenes egen form for selvrefleksjon». Det er utdifferensieringen av vitenskapene i flere spesialiserte enkelvitenskaper som gjør at tanken om vitenskapenes enhet, og det filosofiske fakultet som sannhetens vokter, ikke lenger er mulig å opprettholde.

I stedet blir det opp til enkeltvitenskapene selv å sørge for egen selvrefleksjon og selvkritikk ved hjelp av filosofiens begreper og perspektiver.

Ifølge Øfsti (1969, s. 130) har filosofien totaliteten og den felles verden som sitt objekt. Filosofien har derfor en tilknytning til alle vitenskaper, som deres formidlende union. Med andre ord kan filosofien bidra til at enkeltvitenskapene reflekterer over seg selv i forhold til den sosiale praksis.

Begrepet *den sosiale praksis* (også i andre varianter som kun *praksis*, *praktisk* eller *praktisk fornuft*) griper både inn i den forskningsbaserte undervisningen, den vitenskapelige danningen og i forholdet til virkeligheten. Det er imidlertid viktig å legge merke til at begrepet praksis, eller sosial praksis, i denne sammenheng er motsatsen til begrepet teknikk. Mens teknikk viser til mål-middel-handlinger i en produksjonsprosess, hvor materialet bearbeides eller manipuleres for å oppnå en eller annen forhåndsbestemt slutttilstand, viser praksis til kommunikasjon og samhandling i et sosialt og politisk fellesskap (Mollenhauer, 1972b, s. 108; Øfsti, 1969, s. 115–116).

Forskningsbasert undervisning

Bekymring for de foreslåtte høgskolenes fokus på læring framfor erkjennelse er et gjennomgangstema hos kritikerne av Ottosenkomiteens innstillinger. Læring, i denne sammenheng, knyttes til innlæring av vitenskapens resultater, mens erkjennelse knyttes til det humboldtske ideal om å la studentene delta i forskningsprosessen. I tillegg knyttes erkjennelse til den sosiale praksis, fordi erkjennelse også innebærer å undersøke de samfunnsmessige betingelsene som ligger til grunn både for forskningsprosessen og resultatene. Mollenhauer (1972b, s. 110) hevder at når den høyere utdanningen går fra erkjennelse til læring, fjerner man danningen fra den høyere utdanning. Dette med danning kommer jeg straks tilbake til; her skal vi imidlertid se nærmere på selve undervisningen.

Som tidligere nevnt foreslo Ottosenkomiteen at distriktshøgskolene i liten grad skulle utføre egen forskning og i stedet formidle forskning utført av andre. Med andre ord skulle høgskolene fokusere på læring framfor erkjennelse. Det samme ville gjelde universitetsutdanningene, men i en litt mer indirekte variant. Komiteen foreslo nemlig at hovedfagsstudiene skulle deles i to – en forskerutdanning og en lektorutdanning (Berntsen, 1969, s. 20). De

som skulle bli lektorer, hadde ikke behov for en forskerutdanning, og forskerutdanningen ble sett på som mer krevende.

For det andre ble det foreslått å innføre deleksamener i universitetsutdanningene. Studenter som hadde problemer med progresjonen, kunne dermed søke seg over på høyskolene (Berntsen, 1969, s. 35). Berntsen (1969, s. 17) er kritisk til dette og hevder at redselen for å bli kastet ut når man bruker mer enn normert tid, vil føre til mer pugg av pensum. Tidspress og pensumpress vil føre til at studentene mister sin forskningsfrihet, og dette vil dermed gripe inn i studentenes, enkeltvitenskapenes og institusjonenes selvrefleksjon. I tillegg mener Berntsen (1969, s. 32) at når enheten mellom undervisning og forskning fjernes, vil ikke studenten «få innsikt i oppbyggingen av den kunnskapen som han seinere skal formidle videre som ekspert, forsker, pedagog og administrator». Han kaller det en «passiv innlæring av ferdigsydde sannheter». Et annet element er at enheten mellom forskning og undervisning er en av forutsetningene for universitetets, og for den saks skyld, høyskolenes autonomi.

Øfsti er opptatt av undersøkelsesdimensjonen ved undervisningen, og han påpeker hensikten med at studenten undersøker det som (av læreren) har blitt undersøkt før. Han skriver følgende: «En student er alltid en forsker selv om han følger veier andre har gått før. For lærernes vedkommende innebærer dette at deres oppgave er å bære frem emnene eller objektene for studentens forskning, ikke å dosere for dem resultatene av denne» (Øfsti, 1969, s. 127). Det er et poeng, mener Øfsti, å holde muligheten åpen for at studenten kan komme til andre resultater enn læreren. Det er det tredje leddet, saken selv, som representerer studentens frihet overfor læreren (Øfsti, 1969, s. 127).

Øfsti er derfor kritisk til å finoppdele stoffet for studentene. «Jo mer som gjøres ferdig for studentene på forhånd, jo bedre pedagogene har fordøyd stoffet for dem, jo bedre spor som er tråkket opp, desto mer avsporet kan studenten bli fra det han skulle la seg dirigere av, nemlig saken selv» (Øfsti, 1969, s. 128). Øfsti er også kritisk til tanken om at studenter ikke skal kaste bort tiden sin under studiene. Han poengterer at «[d]et vesentlige blir vesentlig bare når det holdes opp mot det ikke vesentlige» og at «dette er en erfaring som studentene må få lov til å gjøre selv» ... «Bare ved å ta seg fram uten skinner kan en student oppøve følsomhet overfor stoffet, bare da kan han formidle det han lærer med det han ikke lærer, m.a.o. få et reflektert forhold til seg selv i forhold til lærestoffet. Kort: bare slik kan han *erfare*» (Øfsti, 1969, s. 115).

Vitenskapelig danning

At forskningens og undervisningens enhet må ligge til grunn for danningen, er noe Berntsen, Mollenhauer og Øfsti tilsynelatende deler med Humboldt. Humboldts idé om danning gjennom karakter, og muligheten for å bruke teorien som en slags frigjøring fra de partikulære interesser, deles imidlertid ikke. Mye tyder også på at enhetsbegrepet betyr noe ganske annet i det kritiske universitet. Mens Humboldt mente at forskning og utdanning skulle «gå opp i» en enhet, er nok tanken hos Mollenhauer og Øfsti at det å kombinere undervisning og forskning gir mulighet for et kritisk blikk både på resultatene, framgangsmåten og den sosiale praksis som ligger til grunn.

Mollenhauer (1972b, s. 111) påpeker at å begrense den vitenskapelige utdannelsens sosiale betydning til «yrkesutøvelsens teknologiske dimensjon: enkeltvitenskapelig kunnskap og forskningstekniske framgangsmåter» er en «betenkelig innsnevring når den sosiale handlingsammenheng som bestemmer yrkene og deres verdi, og hvori faktisk vitenskapen dermed også får sine praktiske funksjoner, når denne sammenheng ikke lenger blir gjort til gjenstand for refleksjon i den vitenskapelige utdanning».

Selv om Mollenhauer altså anerkjenner at opplæring i den vitenskapelige framgangsmåte (metode) har sin dannende virkning ved at «de regler som definerer den vitenskapelige prosess» også er relevante fordi de er regler «for den rasjonale virksomhet i det hele tatt» (Mollenhauer, 1972b, s. 112), mener han likevel at dette ikke er nok. Erkjennelse er nemlig koblet til kommunikasjon (Mollenhauer, 1972b, s. 113). Erkjennelse blir bare «til vitenskap for så vidt som den står i en kommunikasjonssammenheng hvor man klarer å gjøre seg selv forståelig» (Mollenhauer, 1972b, s. 114). Mollenhauer skiller dermed mellom det han kaller en forskningsteknisk framgangsmåte og en mer generell evne til å kommunisere ut ifra vitenskapens regler, som for øvrig er de samme som for den rasjonelle argumentasjon generelt. Han slår videre fast at «rasjonaliteten i et argument stiger den grad prøvbarheten stiger» (Mollenhauer, 1972b, s. 114). Evnen til å kommunisere hvordan resultatet av en erkjennelsesprosess fremkommer, er helt avgjørende for den vitenskapelige danningen.

Det er ikke helt lett å forstå hvor grensene går mellom det Mollenhauer (1972b, s. 115) kaller «forskningstekniske framgangsmåter» og det å kommunisere hvordan resultatet av en erkjennelsesprosess har framkommet. Antagelig knytter Mollenhauer forskningstekniske framgangsmåter til bruk av naturvitenskapelige forskningsmetoder i samfunnsvitenskapelig forskning,

der hensikten er å fastslå kausale sammenhenger som kan brukes teknisk i yrkesutøvelsen. Med andre ord det som ovenfor ble benevnt som *teknikk*. Det å kommunisere erkjennelsesprosessen, derimot, inkluderer å belyse den *sosiale praksis* erkjennelsen framkommer i: en sosial praksis som inkluderer den emansipatoriske erkjennelsesinteressen i forskningsprosessen, i yrkesutøvelsen og i samfunnsutviklingen. Dette har også å gjøre med forholdet til virkeligheten. Det kommer jeg straks tilbake til, men først må det sies litt om hva som *ikke* er vitenskapelig danning ifølge Mollenhauer og Berntsen.

Mollenhauer er kritisk til å knytte dannelsen til det han kaller pedagogiske ekstraforanstaltninger. Han viser i denne sammenheng til en betenkning om grunnleggelse av et universitet i Bremen, hvor danning knyttes til «pleie av det estetiske og kroppøvelser» (Mollenhauer, 1972b, s. 109). Mollenhauer mener at den vitenskapelige utdanning ikke har noen slike utenomvitenskapelige krav, og hevder at dette blir en form for kvakksalveri.

Berntsen gjør seg noen lignende betraktninger når Ottosenkomiteen kommenterer sitt forslag til kutting av tidsrammen for studiene. Komiteen presiserer at forslaget kun gjelder tidsrammen, og at den overlater til de berørte institusjoner å vurdere det innhold studiet skal fylles med, og de metoder og former som skal prege undervisningen. Problemet er bare at komiteen i samme åndedrag foreslår at de høyere utdanningsinstitusjonene videreutvikler gymnasets arbeid med «innføring i studieteknikk, gruppearbeid, rapportteknikk, møteteknikk etc.» (Berntsen, 1969, s. 15–16).

Ottosenkomiteens «pedagogiske ekstraforanstaltninger» er muligens mer faglig og yrkesmessig relevante enn Bremerbetenkningens, men hovedpoenget kan sies å være det samme: at dannelse gjennom vitenskapelig og faglig relevant erkjennelse og selvrefleksjon blir erstattet med en slags utenomvitenskapelig opplæring for å rasjonalisere studiene. Man trekker altså dannelseselementene ut av den vitenskapelige erkjennelsesprosessen (undervisningen) for å effektivisere studiene. Dannelse blir noe som ligger utenfor fagene og vitenskapen; en form for halvdanning.

Forholdet til virkeligheten

Det går ikke an å skille den vitenskapelige danningen fra forholdet til virkeligheten eller den sosiale praksis. Å være dannet er å se sin erkjennelse og sitt yrke i en større samfunnsmessig sammenheng. Øfsti (1969, s. 137) sier at

samfunnsproblemer «er praktiske problemer som bare kan løses innenfra, gjennom diskusjon, opplysning og forening, dvs. gjennom danning. Eller bedre, dette ville nettopp være samfunnets dannelsingsprosess, og i den skulle universitetet inngå».

Erkjennelse, rasjonell kommunikasjon, praksis og danning er med andre ord flere sider av samme sak. Når danning på denne måten knyttes til den sosiale praksis, vil den også være en forutsetning for samfunnets dannelsingsprosess. Det er dermed kommunikasjonen og interaksjonen som er det sammenbindende elementet i denne dannelsingsprosessen – ikke den vitenskapelige utdannedes handlinger gjennom karakter, slik Humboldt forfekter. Det betyr også at universitetet ikke kan isolere seg fra resten av samfunnet for å sikre «den teoretiske holdnings renhet» (Mollenhauer, 1972b, s. 108–109). Forutsetningene for å være praktisk og virkelighetsorientert er, tvert imot, at man står «i et dialogisk forhold til virkeligheten og andre» (Øfsti, 1969, s. 114). Dette «er helt avgjørende for lærerutdanningene». Øfsti (1969, s. 124) viser videre til Habermas og legger til at «Den teori som står i forhold til praksis, gjør praktikerens handlingsdyktig fordi han har innsikt i totalsammenhengen». Han kan handle i forskjellige situasjoner med en innsikt som er universelt anvendelig. Ottosenkomiteens perspektiv er derimot at studenten *selv* skal bli universelt anvendelig: «Utdannet arbeidskraft er meget tilpasningsdyktig».

Den vitenskapelige danningen blir også til politisk danning ifølge Mollenhauer. Når Mollenhauer hevder at det ikke er noen forskjell på å kommunisere vitenskapelig (erkjennelse) og å kommunisere rasjonelt generelt gjennom etterprøvbare argumenter, er det fordi han er opptatt av å underlegge vitenskapen empirisk kontroll. I dette ligger det en kritikk av det humboldtske universitet, hvor en liten privilegert gruppe isolerte seg fra samfunnet rundt for å teoretisk klekke ut nye formål for samfunnet uten å sette begreper eller teorier i sammenheng med en virkelighet som lå utenfor det selv. Det humboldtske universitet skapte dermed teorier som lå innenfor sin egen ideologiske overbygging.

Mollenhauer (1972a) anerkjenner at vitenskapen også har til oppgave å formulere nye formål. Det er nettopp det å skape nye teorier og formål muligheten for kritikk ligger. Men dersom dette skal gjøres uten å reproducere den rådende ideologien, må det settes i sammenheng med hvordan de samfunnsmessige forholdene er. Hvordan forholdene i samfunnet er, og hvordan de blir fortolket, er høyst subjektivt. For Mollenhauer blir dermed den

deskriptive undersøkelsen av virkeligheten en undersøkelse av den subjektive fornuft. For å vise manglene ved virkeligheten og den subjektive fornuft må denne «vise de faktiske mangler gjennom konfrontasjon med det mulige» (Mollenhauer, 1972a, s. 132).

I dette ligger det også en kritikk av den positivistiske samfunnsvitenskapen. En deskriptiv undersøkelse av de kausalsammenhenger som allerede foreligger i samfunnet, vil bare kunne bidra til å gjøre den rådende ideologien mer effektiv ved å klekke ut nye og bedre teknikker. Den vil derimot ikke være i stand til å overgå virkeligheten ved å komme med utkast til et bedre samfunn eller en bedre verden.

Kort oppsummert: Det humboldtske idealistiske universitetet maktet ikke å utvikle teorier som hadde betydning for den sosiale praksis, fordi det isolerte seg fra resten av samfunnet og ikke utførte undersøkelser i den empiriske virkelighet det hadde til hensikt å forbedre. Ottosenkomiteens forslag til en positivistisk høyere utdanning vil muligens utvikle nye og bedre teknikker som grunnlag for isolerte yrkeshandlinger, men er ikke i stand til å utvikle nye teorier og formål som kan bidra til å forbedre samfunnet og verden.

Diskusjon

En interessant fortsettelse kunne være å analysere barnehagelærerutdanningens utvikling i lys av både Ottosenkomiteens forslag og de universitetsidealer som kritikerne av komiteen forfektet. Men det får bli en annen gang. Her vil jeg i stedet drøfte idealene fra det kritiske universitetet i lys av dagens barnehagelærerutdanning. Med andre ord vil jeg forsøke å si noe om hvordan barnehagelærerutdanningen burde se ut dersom vi tar disse idealene på alvor. Før denne drøftingen starter, kan det imidlertid være lurt å dvele litt ved konteksten. For selv om det kritiske universitetsidealet ble skapt i en periode der universitets- og høyskoleutdanningene ble masseutdanninger, er det likevel stor forskjell på andelen av befolkningen som tok høyere utdanning i 1970 og andelen som tar høyere utdanning i dag. Studentene på seksti- og syttitallet som skrev bøker og artikler med kritikk av forslagene fra Ottosenkomiteen, var langt på vei kommende stjerner på den akademiske

himmelen. For eksempel har alle artikkelforfatterne i *Pedagogikk og samfunn* (Skjervheim & Tufte, 1969) senere gjort akademiske karrierer. Poenget er at idealene som blir forfektet i det kritiske universitetet, sannsynligvis passer godt for studenter som ikke er bekymret for sin egen progresjon, gjerne leser litteratur som ikke står på pensumlistene, og er svært motiverte for å drive egne kritiske undersøkelser. Slik var nok ikke alle studenter på seksti- og syttitallet heller. At ikke alle studenter er slik, betyr likevel ikke at studenter ikke kan ha et potensial for å bli slik – i alle fall et stykke på vei.

Universitetets organisering

Etter flere reformer er vi i dag i den situasjonen at de fleste barnehagelærerutdanninger har havnet på universitetene. Sammenlignet med situasjonen på syttitallet skulle man tro at dette ga barnehagelærerutdanningene en friere rolle i forhold til staten og andre interesser, men særlig etter Kvalitetsreformen i 2003 er situasjonen en ganske annen. Barnehagelærerutdanningen er styrt av rammeplaner, og finansieringen av studiet er blitt mer avhengig av kandidat- og studiepoengsproduksjon. Det overføres dessuten betydelige midler til universitetene og høyskolene gjennom Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling (REKOMP). Siden de fleste universitet har som mål å skaffe eksterne midler, oppleves det ikke som en reell mulighet å si nei takk til å bidra i REKOMP, selv om dette langt på vei plasserer universitetet i en slags leverandørposisjon i forhold til kommunene. I tillegg har fusjoner, med etterfølgende søknader om universitetsakkreditering, ikke akkurat skapt et miljø for institusjonell ulydighet eller kreativitet overfor verken NOKUT eller Kunnskapsdepartementet.

Hensikten her er ikke å dokumentere alle styringsmidler som universitetene og barnehagelærerutdanningen blir utsatt for. Dessuten kan man kanskje si at styringstrykket er skiftende. I skrivende stund er det for eksempel på trappene en mer overordnet rammeplan for lærerutdanningene, som sannsynligvis vil gi institusjonene større frihet (*Arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene*, 2025). Hovedpoenget er at det ved dagens universiteter ikke ligger til rette for at enkeltvitenskapene eller fagene selv kan ta ansvaret for selvrefleksjon og selvkritikk, slik det ble forutsatt i det kritiske universitetet. Når de enkelte avdelingene eller instituttene som tilbyr barnehagelærerutdanning, har et økonomisk press på seg for å tilfredsstille

departementer, kommuner og studenter, legger ikke dette til rette for å forske på eller undervise i temaer og perspektiver som ikke er etterspurt, eller som for den saks skyld er direkte kritiske til interessentenes perspektiver eller praksis, slik man forutsatte i det kritiske universitetet.

Det er neppe noen løsning å gå tilbake til de humboldtske universitet, der det filosofiske fakultet fikk en rolle som sannhetens vokter. Til det er nok differensieringen av vitenskapene og fagområdene ved dagens universitet kommet for langt. Det betyr imidlertid ikke at filosofien ikke bør sikres midler og arbeidsro til å utvikle begreper og teorier som kan benyttes av de enkelte fag og disipliner som ressurser i egen selvrefleksjon. Det betyr bare at det i tillegg må sikres at det utføres selvrefleksjon og selvkritikk innenfor de ulike fag og disipliner. Det trengs en eller annen form for institusjonalisering, i form av enheter som ikke kan utsettes for det samme styringstrykket og den samme ytre påvirkningen som tilbyderne av barnehagelærerutdanninger gjør.

Erling Lars Dale (1997) har foreslått en slik løsning. Men i stedet for å overlate selvrefleksjon og selvkritikk til lærerutdanningene selv eller til Det filosofiske fakultet foreslår han at Det utdanningsvitenskapelige fakultet ved universitetene skal ta denne rollen. Dales konkrete forslag er knyttet til situasjonen i 1997 og er ikke like aktuelt i dag. Jeg har derfor tatt meg den frihet å bruke Dales perspektiver på dagens situasjon (se også Hennem & Østrem, 2025, s. 115–116). Slik jeg ser det, er Dales hovedpoeng at det må finnes en enhet ved universitetene eller høyskolene som ikke har direkte tilknytning til verken barnehagelærerutdanningene, departementet, barnehagene eller barnehageeier. Med andre ord må en slik enhet være garantert finansiering og full forskningsfrihet. Selv om formålet med en slik enhet er å drive forskning som er uavhengig av interessentene og bidra til fagets selvforståelse og selvkritikk, kan det ikke være noen utenforstående som har myndighet til å sanksjonere virksomheten dersom man skulle mene at enheten *ikke* oppfyller sitt formål. Enheten kan selvfølgelig kritiseres, men må ikke kunne sanksjoneres.

Et av Dales poenger er at en tredeling mellom stat, en uavhengig utdanningsvitenskapelig enhet og lærerutdanningene bidrar til at uenigheter og spenninger kommer opp i dagen. Dette legger til rette for argumentative dialoger i den faglige offentligheten som sikrer at «kunnskapen om utdanningssystemet blir fornyet» (Dale, 1997, s. 214). Dale (1997, s. 213) viser til Kant, som «kaller dette en diskursiv strid; en strid han ikke finner noen ende

på», eller som det ikke skal finnes en ende på. Her er ikke poenget å komme fram til enighet eller å skape en slags balansert harmoni, slik idealet er hos Humboldt. Tvert imot: Strid om sannhet «kan ikke avgjøres gjennom en kompromissaktig overenskomst» (Dale, 1997, s. 213).

Selv om man kan ønske seg en slik uavhengig utdanningsvitenskapelig enhet som kan ta et hovedansvar for å forske på temaer som kan virke selvreflekterende og selvkritiske for lærerutdanningene, betyr ikke dette at universiteter og høyskoler som tilbyr lærerutdanninger, er fritatt fra selv å ivareta selvrefleksjon og selvkritikk. Alle institusjoner som tilbyr lærerutdanninger, bør ha strategier og planer som gjør at slik forskning og formidling blir finansiert og gjennomført. Samtidig må det foreligge planer for hvordan slik selvrefleksjon og selvkritikk skal bli en del av undervisningen.

Forskningsbasert undervisning

Som nevnt er situasjonen i dag ganske annerledes enn på Humboldts tid. Studentene den gang ble rekruttert fra samfunnets øverste sjikt og hadde en omfattende gymnasutdanning bak seg. Selv om vi på sekstitallet begynte å se konturene av et masseuniversitet som var åpent for studenter fra alle lag av befolkningen, var fremdeles det viktigste rekrutteringsgrunnlaget middel- og overklassen. I dag kan vi neppe si at universitetsutdanningene generelt er noen form for eliteutdanning. Barnehagelærerutdanningene er ikke noe unntak i denne sammenhengen, kanskje tvert imot.

Slik situasjonen er i dag, kan det være fristende å konkludere med at det er umulig å bytte ut læring med erkjennelse. Det kan virke fjernt å gjennomføre seminarundervisning med vekt på samforskning og å gi studentene full undersøkelses- og forskningsfrihet.

Vi kan imidlertid ikke skylde på studentene. Er man pedagog, må den didaktiske fordring være at man tar utgangspunkt i de studentene man har, og setter ambisiøse mål i samarbeid med dem. Om studentene ikke er helt klare for å være medforskere i første semester, er det ikke noe i veien for å ha en målsetting om at de kan bli klare for denne rollen senere i studiet. Det blir altså et spørsmål om å legge didaktisk til rette for en slik utvikling. Dette kan ikke drøftes i detalj her; i stedet vil jeg framlegge noen overordnede perspektiver på bakgrunn av perspektivene fra det kritiske universitet.

Det første er å gjøre studieforløpet mindre detaljert. Helt konkret kan dette gjøres ved å formulere læringsutbyttebeskrivelser på et mer overordnet nivå og gi plass til egenvalgt litteratur på pensumlistene. Det bør også legges opp til eksamensoppgaver av det utforskende slaget, der studentene i stor grad kan velge problemstillinger selv. Videre bør de tidlig i studiet bli introdusert for metoder, framgangsmåter og utviklingsarbeid som kan hjelpe dem i progresjonen i slike egeninitierte undersøkelser.

Det andre er at vi ikke må være så redde for at studentene ikke blir ferdige på normert tid. Det må være viktigere at studentene får rom til å utvikle sin profesjonelle og faglige selvstendighet og selvrefleksjon enn å bli ferdige etter tre år. Spesielt viktig er dette når vi vet at studentenes forutsetninger er såpass forskjellige. For å sette det på spissen må det være bedre at studenten har vunnet sin frihet i forhold til saken selv etter fire år, enn at den har ervervet seg et minimum av tekniske yrkesferdigheter etter tre.

Det tredje er at studiets kontrollpunkter og kontrollmekanismer må endre karakter. Med det mener jeg at fenomener som studentenes oppmøteplikt og gjennomføring av arbeidskrav ikke må følges opp som om de er administrative kontrolltiltak, med etterfølgende sanksjoner rettet mot mangler ved individuell atferd. I stedet bør det rettes fokus mot et gjensidig forpliktende profesjonsfellesskap i emning, der man tar et felles ansvar for undersøkelser, resultater og det sosiale arbeidsfellesskapet. Eventuell sosial eller faglig tilkortkommenhet og underytelse må tas opp til kollektiv bearbeidelse, og eventuelle sanksjoner må være relatert til fellesskapets erkjennelsesprosess. Som Klafki (2011, s. 302–303) nevner, er undervisning knyttet til individuelle biografier som alltid fører til konflikter, obstruksjoner, kontakter og kompromisser. Klafki sier videre at disse ikke bør oppfattes som forstyrrelser, men som mulige temaer som kan gi anledning til å utvikle sosiale holdninger og evner. Klafki snakket først og fremst om grunnskolen, men dette er selvsagt ikke mindre aktuelt i en profesjonsutdanning, hvor det forventes at profesjonsutøverne skal kunne lede seg selv og andre, samtidig som man har et felles ansvar for kvalitet og utvikling i et lærende profesjonsfellesskap.

Vitenskapelig danning

Å integrere studieteknikk, gruppearbeid, rapportteknikk og møteteknikk (Ottosenkomiteen ifølge Berntsen) – eller å integrere arbeidet med å utvikle

de sosiale holdningene og evnene (Klafki) – i det kommende profesjonsfellesskapet, samtidig som det gjennomføres undersøkelser av det felles tredje (Øfsti), vil være et godt utgangspunkt for å legge til rette for en vitenskapelig danning som er noe mer enn en halvdanning gjennom pedagogiske ekstraforanstaltninger (Mollenhauer).

En konsekvens av dette er at temaer som kan knyttes til kunnskapsområdet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid eller til Bacheloroppgaven (metode, vitenskapsteori og egne undersøkelser), ikke kan vente til tredje året, men må integreres i studiet allerede fra første semester. Det gjøres sikkert mye ved de forskjellige barnehagelærerutdanningene rundt i landet for å håndtere dette på best mulig måte, men det er ingen tvil om at rammeplanens bestemmelser om struktur og innhold (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2025, § 3) setter store begrensninger på hvordan dette kunne vært organisert. Her bør barnehagelærerutdanningsinstitusjonene bruke sin eventuelle framtidige frihet slik at man allerede fra starten av studiet kan begynne å arbeide med ledelse, samarbeid, forskning og utvikling.

Dette vil også kunne bety at studentene tidlig får erfaring med å gjøre rede for (sine) erkjennelsesprosesser og med å kommunisere rasjonelt med etterprøvbare argumenter. Dette vil være til hjelp i studentenes egen felles læringsprosess, men er også viktig med tanke på at de, som framtidige profesjonsutøvere, skal begrunne planer og gjøre rede for sine pedagogiske handlinger overfor barn, foreldre og lokalpolitikere som har det til felles at de ikke er pedagoger.

Det å være en del av et større kommunikativt fellesskap med andre pedagoger og sakkyndige krever imidlertid også vitenskapelig danning. Dersom vi forutsetter at profesjonelle barnehagelærere skal kunne vurdere ny politikk på barnehagefeltet kritisk (for eksempel nye rammeplaner eller kommunale styringsdokumenter), og ha forutsetninger for kritisk å vurdere sin egen praksis gjennom nye perspektiver (for eksempel ved å lese forskningslitteratur), må den profesjonelle kompetansen nødvendigvis gå utover de rent tekniske handlingene (Hennum & Østrem, 2025, s. 119).

Forholdet til virkeligheten

Begrepet tekniske handlinger lyder ikke spesielt bra i en barnehagesammenheng. Pedagogikken har i det store og hele kommet lengre enn at man ser på utviklingen av tekniske mål-middel-handlinger som sin hovedoppgave,

både i forskning og i utdanning. Siden syttitallet har det med ujevne mellomrom dukket opp teorier som rammes av det instrumentalistiske mistaket, men dette er ikke noe som forbigås i stillhet i barnehagefeltet. Slike teorier tas opp til behandling i det pedagogiske fellesskapet av vitenskapelig dannede profesjonsutøvere, forskere og andre sakkyndige.

Spørsmålet er likevel om vi knytter begrepet virkeligheten litt for nært praksis, i den forstand at det å være virkelighetsnær har en tendens til å bli det samme som å være praksisnær: at det blir snakk om en nærhet som krever at studentene skal besitte en form for handlingskompetanse som kan omsettes til adekvat yrkesutøvelse så fort de er ute av universitetet. Jeg tror svaret på dette er nei, og at et potensielt problem med det kritiske universitetet er at det ikke behandlet selve yrkeskompetansen alvorlig nok. En ting er at den vitenskapelige dannelsen bør være noe mer enn handlingskompetanse, men det er ingen tvil om at også handlingskompetansen må være til stede for at profesjonen skal ha et minimum av legitimitet. Det holder ikke at studentene, som yrkesutøvere, er kritiske og selvreflekterte dersom de ikke håndterer den praktiske hverdagen med barna slik det forventes av dem fra resten av samfunnet.

Likevel kan det være et spørsmål om den *sosiale praksisen* blir tatt på det alvorret som dette krever. I denne sammenheng skal jeg peke på to forhold. Det ene er i hvilken grad barnehagelærerutdanningsinstitusjonene er bevisst på sitt ansvar for å utvikle nye og bedre formål for samfunnet som helhet. Det vil si at vi ser utover det å skape en bedre barnehage og i stedet tenker over hva barnehagen og barnehagelærerutdanningen skal være for å bidra til å skape et bedre samfunn. Skulle man ta dette perspektivet på alvor, måtte man muligens tenke litt annerledes både innen forskningsfinansiering og utvikling av læringsutbyttebeskrivelser i studie- og emneplaner.

Det andre er en forlengelse av det første, og er knyttet til hvor profesjonsrettet barnehagelærerutdanningen skal være. Eller for å si det på en annen måte: Dersom studentene skal få mulighet til å ta den sosiale praksis og samfunnets dannelsesprosess på alvor, må begrepet *profesjonsrettet* forstås i en svært vid forstand (se f.eks. hvordan begrepet er kontekstualisert i Rammeplan for barnehagen, 2025, § 3 (7)). Det må anerkjennes at utforskning av temaer som berører samfunnsutvikling, fagkritikk og faglig selvforståelse også må være en del av profesjonsrettingen. Dette kan igjen berøre tematikk som grenser mot (pedagogisk) filosofi og idéhistorie, statsvitenskap,

rettslære og økonomi. Det kan bety at vi må åpne studiet for flere faglige perspektiver, og at studenter gis mulighet til å forfølge idéer eller perspektiver vi faglig-ideologisk ikke er spesielt enige i. Jeg tenker spesielt på temaer som setter barnehagepedagogikken inn i en instrumentell ramme.

Avslutning

Til tross for at mine forslag først og fremst bygger på perspektivene fra det kritiske universitet, er det en viss fare for at jeg rammes av den samme kritikk som det humboldtske universitet: at jeg har sittet i mitt elfenbenstårn og klekket ut utkast til en bedre barnehagelærerutdanning uten å tilstrekkelig undersøke de empiriske betingelser som må ligge til grunn. Særlig kan det være de finansielle rammene som er mest utfordrende dersom vi skal ha som mål å legge til rette for studentenes vitenskapelige dannning slik det her er skissert. Samtidig har Mollenhauer lært oss at den samfunnskapte virkeligheten bare er et resultat av den subjektive fornuft. Virkeligheten kunne ha vært en ganske annen. Det betyr også at den kan bli en ganske annen. Dersom vi skal løse denne subjektive fornuft i sine objektive muligheter, må vi som forvaltere av den vitenskapelige danningen ved barnehagelærerutdanningene ta et ansvar for den faglige selvrefleksjon og -kritikk utover det å lage utkast til en barnehagelærerutdanning som skal bidra til et bedre samfunn. Vi må også lete etter det mulighetsrommet vi selv råder over, selv om de institusjonelle betingelsene ikke er optimalt til stede. Vår egen vitenskapelige dannning kan ikke begrense seg til kommunikasjon, men må også omfatte praktiske yrkeshandlinger som fremmer en forskningsbasert undervisning for vitenskapelig dannning.

Referanser

- Arbeid med mer overordnet styring av lærerutdanningene.* (2025). Regjeringen. Hentet 20.09.2025 fra <https://nettsteder.regjeringen.no/stylu/>
- Berntsen, H. (1969). *Studenter og byråkrati: Ottosen-komiteén partert og anrettet på spidd*. Pax.
- Dale, E. L. (1997). Kommunikasjon mellom utdanningspolitisk myndighet og fagkunnskapens autonomi. I E. L. Dale (Red.), *Etikk for pedagogisk profesjonalitet* (s. 195–215). Cappelen akademisk forlag.
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2025-07-04-1447), (2025). <https://lovdata.no/forskrift/2025-07-04-1447>
- Habermas, J. (1974). *Vitenskap som ideologi* (2. utg., Bd. 21). Gyldendal.
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2025). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver* (2. utg.). Cappelen Damm akademisk.
- Kant, I. (2007). Fakulteternes strid. I J. E. Kristensen (Red.), *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag* (s. 75–83). Aarhus Universitetsforlag.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik: nye studier* (3. udg., Bd. 14). Klim.
- Kristensen, J. E. (2007a). Det moderne universitets ide og selvbeskrivelse gjennom 200 år – en universitetshistorisk innledning. I J. E. Kristensen (Red.), *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag* (s. 23–71). Aarhus Universitetsforlag.
- Kristensen, J. E. (Red.). (2007b). *Ideer om et universitet: det moderne universitets idehistorie fra 1800 til i dag*. Aarhus Universitetsforlag.
- Løkken, G. (2007). Barnehagepedagogikk og dannelse. I T. Moser & M. Röthle (Red.), *Ny rammeplan – ny barnehagepedagogikk?* (s. 119–132). Universitetsforlaget.
- Mollenhauer, K. (1972a). Pedagogikk og rasjonalitet. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310, s. 123–137). Pax.
- Mollenhauer, K. (1972b). Vitenskap og praksis – forbemerkninger til en vitenskaps- og høgs-kolepedagogikk. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310, s. 107–122). Pax.
- Qvale, P. (1972a). Forord. I P. Qvale (Red.), *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310, s. 9–31). Pax.
- Qvale, P. (1972b). *Kritikk og krise i pedagogikken: 11 innlegg om oppdragelse etter Auschwitz [sic]* (Bd. 310). Pax.
- Skjervheim, H. & Tufte, L. (Red.). (1969). *Pedagogikk og samfunn: foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (Bd. 160). Gyldendal.
- Slagstad, R. (2006). *Kunnskapens hus* (2. utvidete utg.). Pax.
- Tufte, L. (1969). Foreord. I *Pedagogikk og samfunn: foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (Bd. 160, s. 7–8). Gyldendal.
- Øfsti, A. (1969). Danningsproblematikk og postgymnasial utdanning. I H. Skjervheim & L. Tufte (Red.), *Pedagogikk og samfunn: foredrag på Vosse-seminaret 13.-15.desember 1968* (Bd. 160, s. 111–142). Gyldendal.

Eik, L. T. (2026). Barnehagelæreres profesjonskvalifisering mellom nærhet og distanse: Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 63–82). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741004>

Kapittel 4

Barnehagelæreres profesjonskvalifisering mellom nærhet og distanse

Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning

Liv Torunn Eik

Sammenheng: Artikkelen drøfter hvordan barnehagelærerutdanningen kan bli mer profesjonsnær ved å balansere nærhet og distanse til praksis. Utvikling av et nyansert profesjonsspråk, egnet til å utøve, undersøke og utvikle det pedagogiske arbeidet, er sentralt for kvalifiseringen. Det er behov for en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelæreres profesjonelle praksis og for å styrke arbeidet med å utvikle felles teoretiske perspektiver i hele utdanningen. Erfaringer, utfordringer og dilemmaer fra pedagogisk arbeid må innlemmes i undervisningen for å utvikle profesjonelt skjønn og analytisk kompetanse. Utdanningen må forberede studentene på en kompleks og endringspreget profesjon og legge grunnlag for videre kvalifisering gjennom profesjonsløpet.

Nøkkelord: analytisk kompetanse, profesjonskvalifisering, profesjonelt skjønn, profesjonsspråk

Abstract: The article discusses how early childhood teacher education can become more practice-oriented by balancing proximity and distance to practice. Developing a nuanced professional language, suitable for performing, examining, and improving pedagogical work, is central to qualification. There is a need to clarify the core concepts of early childhood teachers' professional practice and to strengthen efforts to develop shared theoretical perspectives across the program. Experiences, challenges, and dilemmas from pedagogical work must be integrated into teaching to foster professional judgment and analytical competence. The program must prepare students for a complex and dynamic profession and lay the groundwork for continued professional development throughout their career.

Keywords: analytical competence, professional language, professional judgment, professional qualification

Innledning

Målet med profesjonsutdanning er å kvalifisere studentene best mulig for framtidige profesjonsoppgaver og -ansvar. Forholdet mellom utdanningen og profesjonen uttrykkes på ulike måter i sentrale styringsdokumenter. Forskrift for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012a) vektlegger at utdanningen skal legge vekt på profesjonsinnretning, profesjonsetisk refleksjon, forskningsbasert kunnskap og legge grunn for kontinuerlig profesjonell utvikling. De nasjonale retningslinjene for utdanningen knytter profesjonsinnretning blant annet til integrering av teori og praksis, kritisk refleksjon over praksis og evne til å sette ny kunnskap ut i praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012b).

Profesjonsmeldingen (Meld. St. 19 (2023–2024)) bruker begrepet profesjonsnære utdanninger. Det uttrykkes bekymring for at profesjonsutdanningene har blitt for akademiske, og det vektlegges at det er nødvendig å ta grep for at utdanningene skal bli mer profesjonsnære og relevante for yrkene studentene skal ut i. For å oppnå dette argumenteres det for mer erfaringsbasert kunnskap, samtidig som utdanningen fortsatt skal være forskningsbasert (s. 8). Profesjonsmeldingen hevder også at «profesjonsutdanning er forma ut slik at kunnskapen utdanninga gir, skal kunne brukast direkte i yrkespraksisen» (s. 9). Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket (2024–2030) vektlegger mål om profesjonsrelevante utdanninger med høy kvalitet som er attraktive og sikrer gode overganger ut i arbeidslivet.

Intensjoner fra styringsdokumentene er altså å utvikle profesjonsutdanninger som er profesjonsinnrettet, profesjonsrelevant og profesjonsnær. Det kunne vært interessant å undersøke disse begrepene nærmere. Begrepene profesjonsnær og profesjonsrelevant utdypes i kapittel 1, og jeg støtter meg på den forståelsen av begrepene som skrives fram der. Samtidig velger jeg å ha fokus på begrepet profesjonsnær, i tråd med bokas tittel. Problemstillingen for dette kapitlet er dermed: *Hva kan det innebære å styrke barnehagelærerutdanningen som en profesjonsnær utdanning?* Før dette kan drøftes, blir det viktig å belyse hvilke forståelser av profesjon, utdanning og kunnskap som ligger til grunn.

Profesjonskvalifisering

Mål i styringsdokumentene om å sikre gode overganger til arbeidslivet og legge grunn for kontinuerlig profesjonell utvikling peker utover selve utdanningsløpet. Det er derfor aktuelt å se utdanningen i lys av begrepet profesjonskvalifisering, et begrep som favner både den kvalifiseringen som skjer i utdanningen og den videre læringen på arbeidsplassen (Smeby & Mausethagen, 2017, s. 11). Barnehagelæreres profesjonskvalifisering skjer på ulike arenaer, både under utdanningen, under utøvelse av det daglige pedagogiske arbeidet i barnehagen og gjennom utviklingsarbeid og andre mer formelle læringsprosesser. Dette er en prosess som fortsetter i hele yrkeskarrieren, både i nærhet til det pedagogiske arbeidet og barna og ved å skape distanse slik at arbeidet kan undersøkes og utvikles videre. Sentrale mål for utdanningen er derfor både å kvalifisere studentene for den nærheten som pedagogisk arbeid med barn og samarbeid med foreldre og medarbeidere krever, og å legge grunnlag for deres videre profesjonelle utvikling gjennom analyser, evalueringer og møter med ulike teoretiske perspektiver.

Profesjonsforståelse

Når utdanningen skal være profesjonsnær, blir det sentralt å bygge på en forståelse av hva det innebærer å være en profesjon i dagens samfunn. Profesjoner kan defineres som kunnskapsbaserte yrker med utdanninger på høgskole- eller universitetsnivå (Molander & Terum, 2008). Profesjonsstatus innebærer både plikter og privilegier. På samfunnsnivå, ut fra det som kalles det organisatoriske aspektet (Molander & Terum, 2008, s. 17), handler dette om forhold som lovfestet monopol på stillinger og oppgaver samt autonomi innenfor de krav som stilles i profesjonens samfunnsmandat. Samfunnsmandatet er basert på tillit til profesjonens kunnskapsgrunnlag og etiske standard, noe som forplikter profesjonen til å holde orden i eget hus og sørge for en ansvarlig profesjonsutøvelse (Molander & Terum, 2008, s. 11).

Det stilles også krav til selve profesjonsutøvelsen, det som kalles det performative aspektet. Dette aspektet handler om krav til kvalitet ved profesjonsutøveres måte å utføre sine oppgaver på, med utgangspunkt i at profesjonsutøvelsen skal bygge på spesialisert kunnskap. Molander og Terum (2008, s. 18–19) vektlegger at profesjoners arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av skjønn for at opp-

gavene skal kunne håndteres på en adekvat måte og for at virksomheten skal kunne kalles profesjonell praksis. Dette står i motsetning til synspunktet fra Profesjonsmeldingen om at kunnskapen utdanningen gir, skal kunne brukes direkte i yrkespraksisen.

Et grunnleggende element ved profesjonell praksis er at profesjoner yter tjenester; de skaper ikke produkter. Felles for profesjonelle tjenester er at produktiviteten og kvaliteten er vanskelig å måle, og at arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere (Molander & Terum, 2008, s. 19). Et annet sentralt element er at profesjonelle tjenester er normativt regulerte. Det innebærer at de kan vurderes ut fra tre normative fordringer: epistemiske krav til kunnskapen som brukes (gyldighet), moralske krav til behandlingen av personer profesjonsutøveren har ansvar for (fairness), og pragmatiske krav til den handlemåten som velges (formålstjenlighet). Profesjonell praksis må dermed kunne begrunnes og evalueres ut fra både faglige, etiske og samfunnsøkonomiske kriterier.

Profesjoners kunnskapsgrunnlag

Vurdering av profesjonelt arbeid ut fra epistemiske krav fordrer omfattende faglig kompetanse. Samtidig er det krevende å avgjøre hvilke kunnskaper og kunnskapsformer som har gyldighet. Grimen (2008, s. 72) beskriver profesjoners kunnskapsbaser som heterogene og fragmenterte. De ulike elementene er bundet sammen gjennom det han kaller praktiske synteser. Det betyr at det er oppgavene og fordringene som profesjonsutøvelsen stiller, som integrerer de ulike elementene i kunnskapsbasen. Profesjoners kunnskapsbase inkluderer derfor ulike kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske, og ingen av dem er av en slik karakter at de kan gi direkte handlingsanvisninger i konkrete situasjoner. Dette begrunner bruken av skjønn som en forutsetning for profesjonelt arbeid (Molander, 2013).

Skjønn kan ses som et rom for frihet for profesjonsutøvere, innrammet av visse begrensninger fastlagt av myndighetene. Basert på tillit kan profesjonsutøvere velge mellom ulike tillatte handlingsalternativer ut fra egne begrunnelser (Grimen & Molander, 2008, s. 181). Skjønnsutøvelse kan defineres som en resonnering om mulige handlemåter basert på en fortolkning av det enkelte tilfellet i lys av generelle kunnskaper og handlingsnormer (Molander & Terum, 2008, s. 20). Det stilles krav til utøvelse av skjønn: Profesjonelt

skjønn må bygge på teoretiske og etiske vurderinger, ikke bare personlig synsing eller ureflektert regelbruk. Selv når skjønnen begrunnes teoretisk og etisk, innebærer individuell skjønnsutøvelse kilder til variasjon og usikkerhet. Dyktige profesjonsutøvere kan, basert på grundig skjønnsvurdering, komme fram til ulike konklusjoner (Molander, 2013, s. 45). Molander vektlegger derfor at skjønnsbaserte vurderinger må ansvarliggjøres, blant annet ved at de settes ord på og drøftes med kolleger før de blir utgangspunkt for handlinger og tiltak.

Det siste kjennetegnet ved profesjonelle tjenester – at de er feilbarlige og preget av usikkerhet (Molander & Terum, 2008, s. 20) – understreker nettopp behovet for å ansvarliggjøre skjønnsbaserte vurderinger. Det knytter seg usikkerhet til hvilke konsekvenser profesjonsutøveres handlingsvalg kan få, noe som peker på det store ansvaret profesjonsutøvere har. Det er alltid en risiko for at de kan feiltolke eller overse noe og dermed komme til å handle på lite hensiktsmessige måter, eller unnlate å handle overfor personene de har ansvar for.

Barnehagelærerprofesjonen

Hvordan preger disse idealtypiske trekkene ved profesjoner barnehagelærerprofesjonen? Molander og Terum (2008) hevder at kjennetegnene danner et mønster som kan gjenfinnes i ulik grad hos forskjellige profesjoner. Barnehagelærerprofesjonen er en ung profesjon og tilhører gruppen som omtales som velferdsstatens profesjoner (Slagstad, 2014). Utdanningen er på bachelornivå og består av ulike kunnskapsområder hentet fra en rekke fag. Utdanningen er preget av praktiske synteser (Grimen, 2008), der profesjonsoppgavene integrerer de ulike elementene i kunnskapsbasen. Elementene kan beskrives som fragmentariske og heterogene, og inkluderer ulike kunnskapsformer, både teoretiske og praktiske.

På samfunnsnivå har barnehagelærere lovfestet monopol på pedagogstillingene i barnehagen, men det er forholdsvis lett å få dispensasjon når det mangler kvalifiserte søkere. Barnehagelærere har i stor grad autonomi i utøvelsen av profesjonsoppgavene, selv om styringen har økt de siste årene, både på nasjonalt nivå og gjennom sterkere føringer fra noen barnehageeiere. Rammepåbudet (Kunnskapsdepartementet, 2017) påpeker at styrer og pedagogisk leder har

et særlig ansvar for det faglige innholdet i barnehagen gjennom planlegging, evaluering og dokumentasjon av det pedagogiske arbeidet, samtidig som hele personalet deltar i dette arbeidet. Tradisjonelt har barnehagen vært preget av likhet i ansvars- og oppgavefordeling (Steinnes, 2014), noe som fortsatt preger mange barnehager. Barnehagen har vært, og er fortsatt, preget av en horisontal diskurs, der praktisk erfaringsbasert kunnskap gis større vekt enn teoretisk kunnskap (Bernstein et al., 2001). På samfunnsnivå framtrer derfor ikke barnehagelærere som en sterk profesjon med spesialisert kunnskapsgrunnlag og arbeidsoppgaver (Kunnskapsdepartementet, 2018; Steinnes, 2014), selv om økningen i antall pedagoger i mange barnehager har ført til mer spesialisering.

Ser vi på barnehagelæreres profesjonsutøvelse ut fra et performativt aspekt, omfatter deres profesjonelle tjenester et mangfold av oppgaver knyttet til det pedagogiske arbeidet med barnegruppene og til samarbeid med øvrig personale, foreldre og andre instanser. Produktiviteten er vanskelig å måle, og arbeidsprosessen er vanskelig å kontrollere, i tråd med kjennetegn på profesjonelle tjenester (Molander & Terum, 2008).

Lovverket og lærerprofesjonens etiske plattform stiller krav til barnehagelæreres profesjonsutøvelse gjennom føringer som omfatter både krav til gyldig kunnskap, moralske krav til behandling av barn og foreldre, og pragmatiske krav om formålstjenlige handlemåter. Dette utgjør grunnlaget for planlegging og evaluering av det pedagogiske arbeidet. Dette arbeidet kan ikke standardiseres: Barnehagelærere møter ulike og unike barn og foreldre i mange forskjellige situasjoner, og må anvende profesjonelt skjønn basert på teoretisk og erfaringsbasert kunnskap, i tillegg til verdier. Profesjonen har et omfattende ansvar, og profesjonsutøvelsen er forbundet med usikkerhet og risiko for å handle feil, noe dette sitatet fra Utdanningsforbundets presentasjon av Lærerprofesjonens etiske plattform tydeliggjør:

Etisk bevissthet og høy faglighet er avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning i barnehager og skoler. Lærerprofesjonens faglige skjønn er det som gjør god utdanning mulig. Men skjønnutøvelsen gir også rom for uheldig praksis, krenkelser og urett, mot barnehagebarn og elever. Dette gjør at vi har et særlig ansvar for å være åpne om de faglige og pedagogiske valgene vi tar. Samfunnet skal ha tillit til at vi bruker vårt handlingsrom på en etisk forsvarlig måte (Utdanningsforbundet, 2018).

Dette understreker at skjønnbaserte vurderinger må ansvarliggjøres gjennom åpne drøftinger. Et kollektivt ansvar kan minske risikoen for at skjønnbaserte vurderinger bygger på én enkelt persons kunnskaper, verdier og erfaringer. Skjønnbaserte vurderinger må derfor kunne begrunnes og diskuteres åpent med kolleger, foreldre og andre samarbeidspartnere.

Endring av profesjonell praksis

Barnehagelæreres profesjonelle praksis er i stadig endring, påvirket både av krav og forventninger fra styringsnivåene over barnehagen og av personalets og foreldrenes krav og forventninger innad i barnehagen. Praksisen påvirkes også av to former for logikk: profesjonslogikk og styringslogikk (Goodson, 2003). Profesjonslogikken bygger på barnehagelærernes kunnskaper, verdier og etikk, og vektlegger autonomi og profesjonelt ansvar. Den møtes av styringslogikken, med krav om implementering av pålegg utenfra på måter som kan innebære standardisering, forenkling og reproduksjon. Forholdet mellom ytre og indre krav og forventninger og mellom profesjonslogikk og styringslogikk kan forstås som et spenningsfelt som på ulike måter preger og utvikler barnehagelæreres profesjonelle praksis. Barnehagen endres både gjennom ytre styring og gjennom prosesser innad i barnehagen (Eik et al., 2020). Pedagogisk arbeid vil alltid innebære dilemmaer, her forstått som krevende valg mellom handlingsalternativer som ikke er optimale, og mellom ulike hensyn der ikke alle ønsker og behov kan dekkes. Eksempler kan være hensynet til enkeltbarn kontra hensynet til barnegruppen, lojalitet til pålegg fra ledelsen kontra egen faglig integritet og prioriteringer mellom ulike mål når tiden ikke rekker til. Dilemmaer kan føre til frustrasjon, men kan også gi nye forståelser og endret praksis dersom de blir gjenstand for felles analyse og håndtering (Eik et al., 2020).

Kvalifisering til en profesjon i endring

Hvordan kan utdanningen kvalifisere studentene til å mestre barnehagelæreres mangfoldige profesjonsoppgaver og kontinuerlig profesjonell utvikling, i tråd med mål i forskriften for utdanningen? For å se dette i et lengre perspektiv enn bare utdanningsløpet, kan begrepet profesjonskvalifisering og funn fra forskning på nyutdannede barnehagelærere være relevante. I mitt doktorgradsarbeid (Eik, 2014) undersøkte jeg en gruppe nyutdannede barnehagelæreres opplevelser av egen kompetanse og videre profesjonskvalifisering det første året de arbeidet. For å analysere dette anvendte jeg begrepene aktørkompetanse og kommentatorkompetanse som to hovedområder for profesjonell kompetanse. Aktørkompetanse refererer til den kompetansen som må til for å utføre ulike handlinger knyttet til profesjonsutøvelsen, mens kommentatorkompetanse refererer til det å kunne beskrive, analysere og evaluere handlinger (Hellesnes, 1984; Molander & Terum, 2008, s. 23). Det stilles krav til nyutdannede barnehagelæreres aktørkompetanse knyttet til et stort spekter av profesjonsoppgaver. Noen av oppgavene gjennomførte de for første gang uten trening fra utdanningen, som foreldresamtaler og ledelse av avdelingsmøter. Kommentatorkompetanse handler for barnehagelærere om å kunne beskrive og begrunne handlingene sine for kolleger og foreldre, samt å kunne analysere og evaluere egen og medarbeidernes praksis for å utvikle det pedagogiske arbeidet videre. Aktørkompetanse krever nærhet til barn og medarbeidere for å kunne bygge relasjoner og samarbeid, mens kommentatorkompetanse krever distanse for å utvikle et kritisk utenfrablikk på det pedagogiske arbeidet og på hvilke rammer og implisitte premisser som styrer dette. Begge typer kompetanse utvikles over tid og krever tilgang til nye kunnskaper og erfaringer i samarbeid med andre på arbeidsplassen.

Sentrale funn fra mitt doktorgradsarbeid (Eik, 2014) var at de nyutdannede barnehagelærerne opplevde en rask økning i sin aktørkompetanse og ga uttrykk for at de i stor grad mestret utøvelsen av det pedagogiske arbeidet med barna, noe som langt på vei ble bekreftet av analyser fra observasjonene. Jevnlig veiledning fra en erfaren kollega støttet denne kompetanseutviklingen. Samtidig hadde de nyutdannede problemer med å beskrive og begrunne handlingene sine, og det pedagogiske arbeidet ble i liten grad gjenstand for analyse og evaluering. De la bort fagbegreper fra utdanningen og tilpasset seg et hverdagspråk som ble brukt av hele personalet i barnehagen. Heller ikke

i veiledningssamtalene ble det brukt fagbegreper. Manglende beskrivelser og begrunnelser i samarbeid med medarbeiderne førte i mange tilfeller til at det pedagogiske arbeidet, spesielt knyttet til hverdagsaktivitetene i barnehagen, ble avbrutt og satt under press. Manglende bruk av fagspråk i barnehagen bekreftes av andre undersøkelser (Eik & Steinnes, 2019; Juritsen & Østmoen, 2015; Aagre, 2011). I mitt doktorgradsarbeid (Eik, 2014) hevder jeg at hverdagspråk alene ikke er presist nok til å beskrive, begrunne og evaluere det pedagogiske arbeidet og skape felles læringsprosesser i personalet. I stedet for fagspråk valgte jeg å anvende begrepet profesjonsspråk, som knyttes til kravene som stilles til dagens profesjoner, nemlig at de skal kunne både utøve, undersøke og utvikle sin profesjonelle praksis (Rothuizen & Togsverd, 2020). Arbeid med disse oppgavene krever et nyansert språk som åpner for innsyn og felles læring gjennom beskrivelser, begrunnelser og diskusjoner med resten av personalet, foreldre og andre samarbeidspartnere.

Betydning av profesjonsspråk

Et profesjonsspråk må derfor bestå av mer enn fagbegreper, selv om fagbegreper og faglige perspektiver har en sentral funksjon. Hverdagsbegreper har betydning, fordi forholdet mellom hverdagsbegreper og fagbegreper preges av motsetninger som skaper muligheter for læring (Vygotsky, 2001). Hverdagsbegreper, praksisfortellinger, metaforer og policybegreper fra styringsdokumenter kan, i samspill med fagbegreper, være viktig innhold i et nyansert profesjonsspråk (Eik, 2015; Eik et al., 2016).

Sosiokulturelle perspektiver på læring vektlegger språkets betydning i læringsprosesser (Säljö, 2001; Vygotsky, 2001). Säljö (2001) presenterer en tredelt inndeling av språkets funksjoner, som kan tydeliggjøre hvordan et profesjonsspråk har betydning for å utøve, undersøke og utvikle profesjonell praksis. Han viser til språkets utpekende, semiotiske og retoriske funksjoner.

Den utpekende funksjonen innebærer at profesjonsspråk kan brukes til å skille ut det som er særlig viktig, og dermed støtte prioritering i travle hverdager. Språket muliggjør kommunikasjon som er uavhengig av den aktuelle situasjonen vi befinner oss i. Dette kan skape distanse og dermed hjelpe oss til å undersøke og forstå situasjoner på nye måter. Også i møte med styringsdokumentenes mange krav er det sentralt å kunne prioritere. Viktige begreper i barnehagens formålsparagraf er omsorg, lek, læring og danning. Et profe-

sjonsspråk som kan beskrive, eksemplifisere og drøfte det pedagogiske arbeidet med utgangspunkt i disse begrepene, vil ha en utpekende funksjon. Dette har stor betydning når barnehagelærere, sammen med resten av personalet, skal planlegge, gjennomføre og evaluere arbeidet sitt.

Språkets *semiotiske funksjon* viser til at forholdet mellom språklige uttrykk og fenomenet uttrykket viser til, er fleksibelt. Språklige uttrykk viser ikke bare til et fenomen; de betegner og signaliserer også hvilken betydning og plass fenomenet gis. Hvordan barnehagepersonalet betegner ulike fenomener og, ikke minst, ulike barn og foreldre, gjenspeiler holdninger, verdier og kunnskaper, og bør undersøkes og drøftes kritisk. Språk er både et kollektivt, interaktivt og individuelt kulturelt redskap, skriver Säljö (2001). Det kan derfor fungere som et bindeledd mellom kulturen på arbeidsplassen og individet, og bidra til gjensidige læringsprosesser. Det er derfor sentralt å undersøke hva begreper betyr for ulike individer, og hva de betyr for kollektivet. Ofte kan det være spenningsforhold mellom disse forståelsene, og dette bør utfordres. Personalet i barnehagen kan legge ulike betydninger i sentrale begreper i rammeplanen som «pedagogisk virksomhet», «dokumentasjon» og «barns medvirkning». Dette krever avklaringer og diskusjoner i arbeidet med å utvikle felles forståelser.

Den siste av de tre funksjonene et profesjonsspråk kan ha, er *den retoriske funksjonen*. En profesjonsutøver må kunne beskrive, begrunne og argumentere for sin profesjonelle praksis. Det er sentralt for å kunne handle på en kompetent og bevisst måte. En barnehagelærer må for eksempel kunne beskrive teorier om barns språkutvikling på en forståelig måte, og ha faglig begrunnede meninger om hvordan personalet kan arbeide for å skape et stimulerende språkmiljø for ulike barn. Dette er viktig i ledelse av og samarbeid med medarbeidere uten pedagogisk utdanning. Den retoriske funksjonen har også stor betydning i læringsprosesser. Mennesker former seg selv og andre, sin virkelighetsoppfatning og etikk i og gjennom kommunikasjon. Slik er profesjonsspråk et levende redskap for å skape mening og læring mellom mennesker i en organisasjon. Å utvikle et språk som kan støtte personalets kompetansebygging, er en viktig lederoppgave. Kunnskaper om og ferdigheter i språkets ulike funksjoner er derfor en stor del av barnehagelæreres profesjonelle kompetanse og skaper forutsetninger for utøvelse, undersøkelse og videre utvikling av en felles pedagogisk praksis. Skjønnsutøvelse i møte med dilemmaer og utfordringer i det pedagogiske arbeidet krever et nyansert språk

som gjør det mulig å dele og ansvarliggjøre skjønnsbaserte vurderinger og beslutninger. Slike prosesser fremmer analytisk tenkning der saken belyses fra ulike perspektiver.

Implikasjoner for utvikling av en profesjonsnær utdanning

Hva kan det innebære å styrke barnehagelærerutdanningen som en profesjonsnær utdanning?

Utdanningen skal kvalifisere studentene til en profesjon i endring, i en urolig og omskiftelig verden. UNESCO (2021) drøfter i rapporten *Futures of Education* hvordan utdanning må omformes i en verden preget av økende kompleksitet og usikkerhet, der menneskerettigheter, menneskets og planetens overlevelse står på spill. Halås og Smith (2023) skriver om usikkerhetens pedagogikk og vektlegger at utdanning må forholde seg til at vi lever i et samfunn og en tid preget av kriser og globale utfordringer, der barn og unge må lære seg å leve med uforutsigbarhet og usikkerhet på en rekke måter. Usikkerhetens pedagogikk bygger på en erkjennelse av at profesjonell praksis innebærer ulike former for usikkerhet, fordi det hele tiden oppstår situasjoner som krever handling og beslutninger som ofte må tas på usikkert kunnskapsgrunnlag, jamfør utøvelse av skjønn. Utdanningen må derfor forberede studentene på at usikkerhet, uforutsigbarhet og kompleksitet er en uunngåelig del av profesjonell praksis. Dette må være et utgangspunkt for alle deler av utdanningen, og ikke bare knyttes til utvalgte undervisningsformer. En profesjonsnær barnehagelærerutdanning må bygge på forståelser av samfunnsforhold som preger utdanninger og profesjoner generelt, og ikke bare det som er særegent for barnehagelærere. For stor grad av nærhet til egen profesjon kan hindre sammenligninger og kritiske perspektiver på egen profesjonsutøvelse. Usikkerhet og kompleksitet må møtes med en stadig søking etter nye forståelser, kunnskaper og en utvidelse av handlingsrommet.

Strategi for rekruttering til lærerutdanningene og læreryrket (2024–2030) vektlegger profesjonsrelevante utdanninger med høy kvalitet, som sikrer gode overganger ut i arbeidslivet. Intensjonen i Profesjonsmeldingen om at kunnskapen utdanningen gir, skal kunne brukes direkte i yrkespraksisen, står i strid med forskning på nyutdannede barnehagelærere og læreres overgang fra utdanning til yrket (Bjerkholt, 2013; Eik, 2014; Skytterstad et al., 2025; Ødegård, 2011). Profesjoners kunnskaper er ikke foreskrivende, noe som gjør

utøvelse av skjønn nødvendig. Kunnskaper fra utdanningen må omdannes over tid i møte med utfordringer i profesjonsutøvelsen. Støtte fra erfarne kolleger har stor betydning, noe som er utgangspunkt for det nasjonale tiltaket *Veiledning av nyutdannede lærere i barnehage, grunnskole og videregående opplæring*, som skal sikre nyutdannede lærere kvalifisert veiledning og støtte de to første årene som lærer. Retningslinjene anbefaler veiledning med en erfaren barnehagelærer med veilederutdanning på arbeidsplassen, kombinert med gruppeveiledning sammen med nyutdannede fra andre barnehager, slik at de nyutdannede kan få ulike perspektiver på erfaringene sine. Veiledningstiltaket for nyutdannede tydeliggjør at utdanningen både må kvalifisere for profesjonsutøvelsen og legge grunnlag for videre kvalifisering i yrket. Ingen utdanning kan forberede studentene på alt de vil møte i yrket; profesjonskvalifisering er en læringsprosess som fortsetter gjennom hele yrkeskarrieren (Smeby & Mausehagen, 2017, s. 11). Utvikling av analytisk kompetanse blir dermed viktig i utdanningen, noe som forutsetter et nyansert profesjonsspråk som kan beskrive og drøfte ulike kunnskaper og skjønnsbaserte vurderinger.

Profesjonskvalifisering i utdanningen mellom nærhet og distanse

En profesjonsnær barnehagelærerutdanning krever både nærhet og distanse. Forskjellen mellom aktørkompetanse og kommentatorkompetanse kan tydeliggjøre dette. I utdanningen utvikler studentene aktørkompetanse først og fremst gjennom praksisperioder i ulike barnehager, der de deltar i det pedagogiske arbeidet med barna og gradvis gjennomfører mer selvstendige profesjonsoppgaver. Intensjonen er at dette skal være veiledet praksis, der studenten gjennom veiledningssamtaler får støtte av praksislærer til å reflektere over egen planlegging og utøvelse av pedagogisk arbeid. Slik refleksjon skjer ofte i ettertid og forutsetter distanse, slik at erfaringene kan drøftes fra flere teoretiske og etiske perspektiver noe som kan fremme studentenes kommentatorkompetanse. Erfaringene fra praksis er også utgangspunkt for skriftlige oppgaver og skal drøftes videre i undervisningen på studiestedet. Dersom dette ikke følges opp, kan praksisperiodene føre til en ensidig utvikling av studentens aktørkompetanse, ofte preget av ubevisst modellering, uten at praksiserfaringene settes ord på, evalueres og drøftes ut fra ulike perspektiver. I en undersøkelse av barnehagelærerstudenters erfaringer midtveis i utdanningen (Neset et al., 2024) etterlyser studentene mer rom for å knytte

erfaringer fra praksisperiodene til undervisningen videre i studiet, for å skape mer sammenheng i studiet. En profesjonsnær utdanning fordrer at undervisningen relateres til aktuelle utfordringer og dilemmaer fra pedagogisk arbeid. Her kan studentenes praksiserfaringer være en læringsressurs, sammen med studentaktive undervisningsformer, dersom erfaringene beskrives, analyseres og evalueres. Teoretisk undervisning uten forankring i reelle utfordringer i pedagogisk arbeid med barn kan gi lite støtte til utvikling av studentenes kommentator- og aktørkompetanse.

Omfanget av praksis i utdanningen er utgangspunkt for diskusjon, og det kommer stadig ønsket om å øke lengden på periodene, både fra studenter og politikere. Det kan imidlertid diskuteres om lengre praksisperioder vil føre til en mer profesjonsnær utdanning. En alternativ strategi kan være mer refleksjon og drøfting av praksiserfaringer, både i praksisperiodene og videre i undervisningen på campus, i tråd med Faglig Råd for Lærerutdanningene (2025), som løfter fram «utvidet praksis» i utdanningen. Dette kan skje i form av mer kvalifisert veiledning i praksisperiodene og studentaktive undervisningsformer som casebasert læring (beskrevet i kapittel 7) og simulering (beskrevet i kapittel 8). Slike tiltak kan fremme bredere kompetanse hos studentene, med både aktør- og kommentatorkompetanse.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2008) vektlegger at forholdet mellom praktisk og akademisk kunnskap er problematisk på barnehagefeltet, blant annet fordi barnehagene tradisjonelt har vært preget av en horisontal diskurs, der den praktiske kunnskapen har hatt forrang (Bernstein et al., 2001; Steinnes, 2014). Den akademiske kunnskapen splitter opp og spisser temaer for at de skal bli vitenskapelig håndterbare og kunne utgjøre felles referanserammer. Den preges av definerte fagbegreper og dermed et språk som har gyldighet ut over kjente situasjoner og kontekster. Den praktiske kunnskapen er ofte erfaringsbasert, bundet til personer og kontekster og vanskelig å sette ord på. Grimen (2008) problematiserer dette. Han har undersøkt profesjoners bruk av kunnskaper og hevder at all kunnskap kan bli uttrykt på en eller annen måte. Samtidig kan ikke all kunnskap bli artikulert verbalt – noe kunnskap uttrykkes mest i handlinger, fordi grunnlaget kan være ubevisst eller noe vi tar for gitt. Et viktig poeng er derfor at all kunnskap må tåle å bli kritisk gransket for å kunne regnes som kunnskap, og for å kunne deles og utvikles videre (Grimen, 2008). Observasjoner, praksisfortellinger og veiledning kan være viktige tiltak for å få tak i, sette ord på og

granske dette kunnskapsgrunnlaget. Profesjonelt skjønn kombinerer refleksjon basert på akademisk kunnskap og praktiske ferdigheter basert på erfaringer, og kan dermed integrere ulike kunnskapsformer (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 201).

Kunnskapsgrunnlaget i utdanningen er gjenstand for diskusjon. Profesjonsmeldingen (Meld. St. 19 (2023–2024) hevder at profesjonsutdanningene har blitt for akademiske og argumenterer for mer erfaringsbasert kunnskap, slik at utdanningene skal bli mer profesjonsnære og yrkesrelevante. Samtidig vektlegges det at utdanningene fortsatt skal være forskningsbaserte. Profesjoners kunnskapsbase består, som tidligere nevnt, av ulike kunnskapsformer, både erfaringsbaserte, teoretiske og forskningsbaserte. Disse bindes sammen av praktiske synteser (Grimen, 2008), der det er profesjonsoppgavene som integrerer de ulike elementene. Dersom utdanningen oppleves som for teoretisk og akademisk, kan det være at tilknytningen til profesjonsoppgavene ikke blir tydelig for studentene. Dette løses ikke nødvendigvis med mer erfaringsbasert kunnskap alene. Ut fra kravene til en profesjon har den spesialiserte teoretiske kunnskapen en viktig funksjon: Den skaper distanse som muliggjør analyser og kritisk vurdering av praksis, og den gir profesjonen legitimitet på samfunnsnivå. Det ligger i det profesjonelle ansvaret at profesjonsutøvere skal ha gyldig og oppdatert kunnskap (Molander & Terum, 2008); derfor må kunnskap basert på ny forskning ha stor plass. Forskning i samarbeid med praksisfeltet, gjennom forpliktende partnerskapsmodeller mellom utdanning og praksisfelt, har blitt mer utbredt (Lillejord & Børte, 2017), også på barnehagefeltet. Dette kan ses som et forsøk på en syntese som bringer forskningsorientering og praksisorientering sammen, noe Messel og Smeby (2017) betegner som *praksisrettet akademisering*. Begrepet er ment å være en motvekt til en forståelse av akademisering som en bevegelse bort fra yrkespraksisen. Samtidig som den akademiske kunnskapen er relevant for praksis, kan akademisering også skje med utgangspunkt i praksis. Praksisnærhet og akademisering blir i dette perspektivet to sider ved profesjonsutdanning. Integrasjon forutsetter at disse to sidene både forstås separat og i sammenheng. De bygger på ulike kunnskapsformer og har base i ulike kontekster, henholdsvis barnehagen og høyskolen eller universitetet. Praksisrettet akademisering krever samarbeid og kommunikasjon mellom de to kontekstene og aksept for partenes ulikhet. I tillegg må de ha såpass felles forståelse og begrepsbruk at de kan

kommunisere sine ulike perspektiver og kunnskaper på måter som blir konstruktive for den andre parten (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 202).

Det kan i tillegg diskuteres om barnehagelærerutdanningen er blitt mer akademisk i tradisjonell betydning av begrepet. Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 273) skriver i sin rapport at barnehagelærerutdanningen er blitt mer praksisorientert, og at den akademiske tilnærmingen til viktige temaer som barnehagelærerrollen og barns utvikling er blitt svakere. Ekspertgruppen vektlegger at profesjonsorientering er mer enn praksisnærhet, og at en styrking av barnehagelærerutdanningen bør bygge på utvikling av både teoretiske perspektiver og praktisk pedagogisk arbeid. Utøvelse av profesjonelt skjønn krever at utøveren har grundig innsikt i både teoretiske og erfaringsbaserte kunnskapsformer for å kunne integrere disse.

Det særegne ved barnehagelærerprofesjonen

Når praksisrettet akademisering (Messel & Smeby, 2017) knyttes til barnehagelærerutdanningen, blir det viktig å rette søkelyset mot det særegne ved barnehagelærerprofesjonen. Akademisk kunnskap baserer seg på begrepsfesting av praksis. Derfor er begrepsfesting av det særegne ved barnehagelærerrollen og barnehagelærernes profesjonelle oppgaver sentralt i utviklingen av barnehagelærerutdanningen som profesjonsutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 203).

Barnehagelærerutdanningen består av elementer fra mange fag, organisert i seks kunnskapsområder, der fagemner, fagdidaktikk, pedagogikk og praksis skal sammenflettes både innholdsmessig og organisatorisk. Pedagogikk skal binde de ulike fagområdene sammen og sørge for profesjonsinnretning. Barnehagepedagogikken er basert på en helhetlig pedagogisk tilnærming, der faglig innhold, lek, læring og omsorg ses i sammenheng. Dette er sentralt i barnehagelæreres profesjonelle praksis og bør være en felles og forpliktende tilnærming i arbeidet med alle kunnskapsområdene i utdanningen.

Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 274) vektlegger behovet for en begrepsmessig avklaring av kjernen i barnehagelæreres profesjonelle praksis. Videre understrekes behovet for å styrke arbeidet med å utvikle felles teoretiske perspektiver i hele utdanningen, og på tvers av utdanning og praksisfelt. I den tidligere nevnte undersøkelsen

blant studenter midtveis i barnehagelærerutdanningen (Neset et al., 2024) veksla studentene at møter med de samme sentrale begrepene i ulike kunnskapsområder bidro til å skape sammenhenger og utvide forståelsen. Det er et potensiale for å gjøre dette i langt større omfang, både for å skape sammenhenger og for å skape brudd og spenninger der begreper forstås på ulike måter i ulike fag. Slike brudd og spenninger kan bli utgangspunkt for fruktbare drøftinger og læringsprosesser i utdanningen (Hatlevik & Havnes, 2017).

Oppsummering

Barnehagelærerutdanningen kan styrkes som en profesjonsnær utdanning ved å skape både nærhet og distanse til pedagogisk praksis. Dette er nødvendig for å utvikle en bred profesjonskompetanse som inneholder både aktørkompetanse og kommentatorkompetanse. Erfaringer, utfordringer og dilemmaer fra pedagogisk arbeid i barnehagen må drøftes i undervisningen for å støtte utviklingen av profesjonelt skjønn. Dette kan bidra til å kvalifisere studentene til en profesjon i endring i en verden preget av usikkerhet og uforutsigbarhet. Ved å bygge analytisk kompetanse legges det grunnlag for videre kvalifisering gjennom hele profesjonsløpet. Utviklingen av et nyanisert profesjonsspråk, egnet til å utøve, undersøke og utvikle det pedagogiske arbeidet i fellesskap, er en viktig forutsetning for dette.

Referanser

- Bernstein, B., Chouliaraki, L., Bayer, M. & Gregersen, F. (2001). *Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning. Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E. (2017). *Åpning av lukkede rom. En kvalitativ studie av innholdet og dialogene i veiledningssamtaler mellom nyutdannede lærere og lokale veiledere. Doktorgradsavhandling*. Universitetet i Oslo
- Eik, L. T. & Steinnes, G. S. (2019). Systematikk eller tilfeldighet? Erfaringer fra et FoU-prosjekt om vurdering i barnehagen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–03), 145–158.
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen. En observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering i yrket*. [Doktorgradsavhandling]. Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Eik, L. T. (2015). Barnehagelæreres profesjonsspråk: et språk for kritisk undersøkelse og begrunnet begeistring. I S. Østrem, M. Pettersvold & B. A. Hennum (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 129–154). Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring: i barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård. (2020). *Fra intensjon til handling i barnehagen. Dilemmaer som omdreiningspunkt for kompetansebygging*. Fagbokforlaget.
- Faglig Råd for Lærerutdanningene. (2025). *Utvidet praksis i lærerutdanningene*. <https://netsteder.regjeringen.no/frlu/utvidet-praksis/>
- Goodson, I. (2003). *Professional knowledge, professional lives. Studies in education and change*. Open University Press.
- Grimen, H. & Molander, A. (2008). Profesjon og skjønn (s. 179–196). I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Hallås, C. T. & Smith, K. (2023). Usikkerhetens pedagogikk. I O. B. Øien, S. L. Heggernes & A. M. F. Karlsen (Red.), *Flerstemmige perspektiver i norsk utdanningsforskning. Spenninger og muligheter* (s. 209–229). Cappelen Damm Akademisk.
- Hatlevik, I. K. R. & Havnes, A. (2017). Perspektiver på læring i profesjonsutdanninger – fruktbare spenninger og meningsfulle sammenhenger. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks idé. *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1–7.
- Juritsen, L. & Østmoen, J. (2015). Barnehagelæreres muntlige fagspråk – utfordringer og muligheter. I B. A. Hennum, M. Pettersvold & S. Østrem (Red.), *Profesjon og kritikk* (s. 155–174). Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2012a). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barnehagelaererutdanning.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2012b). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning (Rundskriv F-04/2012). Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i4c1137da-08ba-42a7-84ed-7b2154af9c57/nasjonale_retningslinjer_barnehagelaererutdanning.pdf

- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen: Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet. Hentet fra <https://www.udir.no/content/assets/5d0f4d947b244cfe90be8e6d475ba1b4/rammeplan-for-barnehagen--bokmal-pdf.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. [Ekspertgruppen om barnehagelæreren]. Kunnskapsdepartementet.
- Lillejord, S. & Børte, K. (2017). *Lærerutdanning som profesjonsutdanning – forutsetninger og prinsipper for forskning. Et kunnskapsgrunnlag*. [KSU 1/2017].
- Meld. St. 19 (2023–2024). Profesjonsnære utdanninger over hele landet, Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/Messel,L.&Smeby,J.-C.>
- (2017). Akademisering av høyskoleutdanningene. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 44–54). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Molander, A. (2013). *Profesjonelt skjønn i velferdsstaten: mekanismer for ansvarliggjøring*. I A. Molander & J.C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier 2*. Universitetsforlaget
- Nesset, G. H., Tollnes, I. H. & Eik, L. T. (2024). Midtveis i utdanningsløpet – barnehagelærere-studenters erfaringer med sammenheng og profesjonsinnretning. *Nordisk Barnehageforskning*, 21(4), 12–32. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.505>
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk forlag.
- Skytterstad, R., Antonsen, Y., Aspfors, J. & Heikkinen, H. L. T. (2025). Reframing New Teacher Induction: Opportunities Over Deficiencies. *Teacher and teacher education*. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2024.104910>
- Slagstad, R. (2014). Profesjonene i norsk samfunnsforskning. I R. Slagstad & J. Messel (Red.), *Profesjonshistorier* (s. 13–45). Pax forlag.
- Smeby, J.-C. & Mausestaden, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 11–20). Universitetsforlaget.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. [Doktorgradsavhandling]. Senter for profesjonsstudier, Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis: et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen akademisk forlag.
- UNESCO (2021). *Reimagining our futures together. A new social contract for education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- Utdanningsforbundet (2018). *Lærerprofesjonens etiske plattform på 1, 2, 3*. <https://www.utdanningsforbundet.no/larerhverdagen/materiell-og-brosjyrer/brosjyrer/larerprofesjonens-etiske-plattform-pa-1-2-3/>
- Vygotsky, L. S. (2001). *Tenkning og tale*. Gyldendal Akademisk.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske lederes mestring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Aagre, W. (2011). Hva slags innsikt om barnets språk formidles i foreldresamtaler? I L. Gjems (Red.), *Barns læring om språk og gjennom språk: Samtaler i barnehagen* (s. 176–201). Cappelen Damm Akademisk.

Sæterstad, T. & Wilhelmsen, T. (2026). Sang som kapasitet i studentens profesjonsdanning i barnehagelærerutdanningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 83–104). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741005>

Kapittel 5

Sang som kapasitet i studentens profesjonsdanning i barnehagelærerutdanningen

Torill Sæterstad & Terese Wilhelmsen

Sammendrag: Dette kapittelet utforsker danningspotensialet sang kan ha i barnehagelærerutdanningen, og baserer seg på studentenes erfaringer med sang i undervisning og praksisperiode gjennom et studieår. Studien bygger på et perspektiv der sang forstås som en naturlig del av menneskets uttrykks- og kommunikasjonsmåte, og der sang og sangens funksjon fremstår som en relasjonell og kommunikativ kapasitet. Sanglig aktivitet belyses teoretisk i et danningsperspektiv, med vekt på erfaring og erkjennelse som følge av erfaring. Studien ble gjennomført som aksjonsforskning i kunnskapsområdet Barns utvikling, lek og læring (BULL), og aksjonene ble gjennomført i vekselvirkning mellom utdanningens teori- og praksisfelt. Kapittelet belyser hvordan studentenes førstehåndserfaringer med sang i et sosialt deltakende og relasjonelt perspektiv har implikasjoner for syn på musikalitet. Studien bidrar til å nyansere sangens faglige relevans i utdanningen.

Nøkkelord: barnehagedidaktikk, danning, praksisnærhet, relasjonell, sosialt deltakende, sang i barnehagelærerutdanningen

Abstract: This chapter explores the potential of singing on student's professional formation in early childhood teacher education (ECTE), based on students' experiences with singing in teaching and practicum throughout an academic year. The study is framed by the perspective of singing as a natural part of human expression and communication, where singing and its function appear as a relational and social capacity. Singing activity is theoretically viewed from a formative perspective, based on experience and cognition as a result of experience. The study was conducted as an action research project in the field of Children's Development, Play, and Learning (BULL), and the actions are carried out in interaction between the theoretical and practical fields of education. The study highlights how students' relational and participatory experiences with singing deepen their understanding of musicality and its relevance to their future practice. The findings emphasize the academic value of singing in ECTE.

Keywords: kindergarten didactics, formation, practice-oriented, relational, socially participatory, singing in early childhood teacher education

Innledning

Det er praksisetterarbeid på campus, og førsteårsstudenter er i gang med å presentere erfaringer fra praksisperioden i barnehagen. En studentgruppe inviterer til sangstund, og de ber både medstudenter og lærere om å sette seg i en ring på gulvet. I stedet for å snakke om sine erfaringer med sang i praksisbarnehagen, velger de å gjennomføre en sangstund her i klasserommet. Sang kobles etter hvert til hopp og sprett, kropp og bevegelser og det er en merkelig god stemning. Sangstunden rundes av med sangen «Tenk om vi var venner», og mengder av såpebobler som blåses ut over deltakerne. En berikende og sanselig avslutning, og begeistring over studentgruppen som modellerer et inkluderende og lekende perspektiv på sang sammen med sine medstudenter.

Dette kapittelet presenterer et aksjonsforskningsprosjekt som har utforsket sang og sanglig aktivitet i en pedagogikkfaglig sammenheng i barnehagelærerutdanningen. Studien tar utgangspunkt i studenters erfaringer med sang både i klasserommet og sammen med barn i barnehagen i praksisperioder. I den innledende praksisfortellingen presenterer studentene erfaringer fra sin andre praksisperiode og gjensker en barnlig og leken stund fylt med sang og pedagogisk forståelse av barn og deres kroppslige og sanselige måte å være i verden på. Eksemplet er beskrevet av en lærerutdanner som deltok i prosjektet, og viser hvordan en praksisnær tilnærming til sang kan komme til uttrykk.

Sang gis fokus i dette aksjonsforskningsprosjektet for å undersøke hvordan sang, forstått som en relasjonell og kommunikativ kapasitet i en barnehagekontekst, kan bidra til studentens profesjonsdanning og -utøvelse. Barns perspektiv og barnehagens dagligliv er viktige referanser i studentens dannelsingsprosess i utdanningen. Et sentralt premiss i studien har derfor vært å bevisstgjøre syn på musikalitet, herunder hva sang og sanglig aktivitet kan bety for barnet og for profesjonsfeltet studentene skal arbeide i. En målsetting i prosjektet har vært at studentene skulle utvikle et bevisst og reflektert forhold til hva de vil vektlegge ved sang i en barnehagefaglig kontekst.

Tidligere forskning på sang i barnehager og barnehagelærerutdanning i nordisk kontekst viser at syn på egen musikalitet påvirker barnehagelærerens forhold til det å musisere i barnehagen (Ehrlin & Tivenius, 2018; Knigge et al., 2021; Kulset, 2018; Kulset & Halle, 2019, 2020; Thorsen, 2021; Torgersen & Sæther, 2021). Barnehagelærere oppgir at de kan for lite musikk og er usikre på hvordan de skal arbeide med musikk med barna. Knigge et al. (2021) fant i sin studie at sang var høyt verdsatt av de ansatte i norske barnehager, og at sang antas å ha positiv innvirkning på barn og barnefelleskapet, både psykologisk, sosialt og kognitivt (Knigge et al, 2021, s. 18). Et flertall av barnehagelærerne i studien vurderte seg selv som under befolkningsgjennomsnittet musikalsk dyktige, men oppga at det likevel ble sunget svært ofte med barna. Ehrlin og Tivenius (2018) beskriver lærernes usikkerhet som en risiko for at musikkaktiviteter med barna begrenses, til fordel for innhold som læreren føler seg komfortabel med. Lærerne som anså musikk som et ferdighetsfag, var restriktive i sin bruk av musikkaktiviteter sammen med barna, mens lærerne som verdsatte overføringseffekter, var betydelig mer sjenerøse med å la barna komme i kontakt med musikk. Her løftes *sang* frem som den desidert vanligste musikkaktiviteten.

Studien til Torgersen og Sæther (2021, s. 298) viste at flertallet av barnehagelærerstudentene som vurderte seg selv som *ikke* eller *lite* musikalsk dyktige ved studiestart, kviet seg for å delta musikalsk sammen med medstudenter. Selv om studien ikke utforsket barnehagepraksis, framhevet forfatterne at studentenes opplevelse av å være/ikke være musikalsk «nok» kan være avgjørende for hvilken musikkpedagogisk virksomhet som skjer i barnehagen (Torgersen & Sæther, 2021, s. 315). Kulset og Halle (2019) bruker begrepet negativ eller positiv musikalsk identitet om oppfattelsen av å *ikke være* eller *være* god nok til å drive med musikk i barnehagen. Studien deres viste at det å synge sammen har betydning for musiseringen, og at det å oppleve «vi-følelse» gjennom et musikalsk fellesskap både trykker og øker barnehagelærerens musikalske selvtillit (Kulset & Halle, 2020). Å musisere sammen som en felles sosial aktivitet kan også bidra til å utvide den enkeltes handlingsrepertoar. Slik kan en negativ individuell musikalsk identitet endres til en felles positiv musikalsk identitet (Kulset & Halle, 2019, 2020). Gjennom det danske LegeKunst-prosjektet fant Thorsen (2021) at sang og musikk hadde et særlig potensial i forhold til fellesskapet i barnehagen. Pedagogiske aktiviteter med sang og musikk ser ut til å være spesielt i stand til å samle barnas fokus og gi opphav til samtidighet og felles flyt i barnegruppen.

Med dette som bakgrunn har denne studien iverksatt ulike sanglige aktiviteter ut fra et pragmatisk og dannelsorientert perspektiv på sangens relasjonelle og sosiale funksjon. Danning er ett av kjerneelementene i barnehagens styringsdokument, der arbeidet med omsorg, danning, lek og læring skal ses i sammenheng (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). Dette gjenspeiles også i utdanningens læringsutbyttebeskrivelser (Kunnskapsdepartementet, 2023), der utvikling av studentens kunnskapsgrunnlag og profesjonsutøvelse knyttet til barnehagens helhetlige tilnærming framheves som et viktig perspektiv i undervisningsaktiviteten for alle kunnskapsområder (Universitets- og høgskolerådet, 2018). Å arbeide med egen musikalsk identitet i en sosial setting kan derfor også forstås som en del av studentenes dannelsesprosess som utøvende barnehagelærere. I nasjonale retningslinjer for utdanningen (2018) gis alle kunnskapsområdene ansvar for å bidra til dette. Når sang bringes inn i undervisningen i kunnskapsområdet Barns utvikling, lek og læring (BULL), ses det i sammenheng med barnehagepedagogiske temaer som samspill mellom mennesker, inkluderende fellesskap og barn som aktører. I dette kunnskapsområdet er det ikke læringsutbytter eller faglig innhold som retter seg mot musikalsk aktivitet (Universitets- og høgskolerådet, 2018), noe som kan utfordre en disiplinorientert tenkning både i pedagogikk- og musikkfaget. Prosjektet lener seg derfor på læringsutbyttebeskrivelsene for utdanningen som omhandler barns ulike uttrykksformer generelt (Kunnskapsdepartementet, 2023). I studien tolker og inkluderer vi sang som del av barns uttrykksformer, og prosjektet tar i bruk sang i kunnskapsområdet BULL som et relasjonelt og kommunikativt fortolket tverrfaglig innhold.

Sang som en relasjonell og kommunikativ kapasitet

Studiens teoretiske tilnærming knytter seg til en forståelse av sang som en naturlig del av menneskers uttrykks- og kommunikasjonsmåte (Bjørkvold, 1985, 1989), og til sang som en sosialt deltakende og relasjonell kapasitet (Small, 1998; Kulset, 2018; Bjørkøy, 2020, 2022). Bjørkvolds (1985, 1989) tidlige kunnskapsbidrag om barns spontansang, barnekultur og det musiske mennesket representerer et motiverende perspektiv for å fremme sangens

plass på den barnesentrerte arenaen som barnehagelærerutdanningen utgjør. Bjørkvold (1985) viser til en grunnforståelse av barns spontane sangkultur som han betegner som «det musikalske morsmål», og som han knytter til barndommens lekenhet og skapende krefter. I hans perspektiv synger ikke barn for å treffe tonen, men for å treffe livet (Bjørkvold, 1989).

Både tidlige og ny forskning har problematisert hvordan barns naturlige og frie forhold til å uttrykke seg gjennom (spontan)sang utfordres utover i deres leveår. Barn og unge sosialiseres inn i kulturelle normer for hva som er å være musikalsk eller ikke, eller hva som oppfattes som fint eller stygt når det gjelder å synge (Bjørkvold, 1989; Schei, 2011; Kulset, 2018). Det gjelder også barnehagelærerstudenter som sosialiseres og innvies i sitt samfunns kulturelle forståelser av musikalitet og hva som er god(kjent) musikalsk kvalitet. Dette har de med seg inn i utdanningen (Kulset, 2018; Torgersen & Sæther, 2021).

I et sosialt deltakende og relasjonelt perspektiv oppfattes sang som en kommunikativ kapasitet ved det å være menneske (Bjørkøy, 2020, 2022; Kulset, 2018; Small, 1998). Christopher Small (1998) ser på musikk som en handlingspreget aktivitetsform (Varkøy, 2017, s. 120), og knytter det til verbet musicking. Ifølge Small er det i relasjonene mellom mennesker at meningen med den musikalske handlingen er å finne, og ikke i musikken i seg selv som det autonome «kunstverket» (Small, 1998 i Kulset, 2018, s. 44). Fra dette kan det trekkes forbindelse til Bjørkøys forskning (2020) på sang som handlekraftig aktør for samspill i småbarnspedagogisk praksis. Bjørkøy (2022) bruker begrepet «barnehageprofesjonsrettet sang», og hennes studier løfter frem sang som en relasjonell og kommunikativ kapasitet for barns (og pedagogers) samspill. Bjørkøys perspektiv på sang i et sosialt deltakende og relasjonelt perspektiv gir støtte til denne studiens tverrfaglige fortolkning av barns kommunikative og relasjonelle uttryksmåter (Universitets- og høyskolerådet, 2018), og til et mål i undervisningen om å finne tilnærminger som bidrar til å kvalifisere studentene til å kunne respondere adekvat på barns mange måter å uttrykke seg på.

Sang i et didaktisk og dannelsorientert perspektiv

Å iverksette sang i en utvidet fortolket faglig sammenheng knyttes i denne studien til barnehagelærerstudentens profesjonsdanning, og til erfaringer som anses å ha tverrfaglig relevans i barnehagen som praksisfelt. Prosjektet la opp til å *gjøre* sang med studentene som grunnlag for refleksjon over eget perspektiv på sang i barnehagen.

Pedagog og didaktiker Wolfgang Klafki (1996, 1959/2001) var opptatt av hvordan mennesket utvikler en forståelse av seg selv i vekselvirkning med sin omverden. Klafki viser dette gjennom *en material dannelsingsprosess*, der det handler om å tilpasse seg og formes (utenfra og inn) etter et sosialt og kulturelt forbilde. Det vil si at mennesket tar del i de kulturelle uttrykkene og levmåtene som omgivelsene anser som verdifulle. Denne retningen kan knyttes til et ideal utenfor mennesket selv.

En formal dannelsingsprosess handler om menneskets indre og om utvikling av selvstendighet. Her vil blant annet utvikling av kritisk tenking være sentralt. *Kategorial* danning er en syntese av disse to prosessene, som oppnås ved at menneske og kultur åpner seg gjensidig for hverandre gjennom forståelsen av det Klafki betegner som en «dobbeltsidig åpning» (Klafki, 2001, s. 193). Mennesket tilegner seg kategorier som det kan forstå samfunn og kultur gjennom, samtidig som det tilegner seg nye tanke- og væremåter.

Siden samfunnet sees som menneskeskapt, kan danning ikke bare dreie seg om å kvalifisere studenter til det eksisterende samfunnet, men også om å bidra til å utvikle bevissthet om hvordan de kan være med å skape samfunnet. Kategoriale dannelsesprosesser må således tenkes gjennom med henblikk på samfunnsmessig relevans og betydning. Klafki understreker at didaktisk kategorialforskning også må undersøke på hvilken måte undervisning kan bidra til å utvikle forståelse for det samfunnsmessig betydningsfulle i læreprosessen hos den som lærer (Klafki, 1959/2001, s. 20). I vårt prosjekt knyttes dette til refleksjon over hva studenten vektlegger ved sang og sangstemme i barnehagen.

Å finne det forbilledlige lærestoffet som åpner for nye tanke- og handlingsmønstre hos den lærende betegner Klafki som «det eksemplariske». I vårt prosjekt representerer sang det «eksemplariske» lærestoffet. Straum (2018) utdyper hvordan et eksemplarisk læringsinnhold både må romme et elementært lag som peker på overordnede begreper og prinsipper i et fag,

og et fundamentalt lag som gir mulighet for å gripe det aktuelle kulturområdets «etos» og grunntenkning innen kulturen (Straum, 2018, s. 50). Sang i en musikkfaglig sammenheng vil således kunne fremstå med en annen etos og grunntenkning enn sang i en barnehagepedagogisk tenkning.

Å få studentene med som deltakere i de planlagte sangaktivitetene var en sentral forutsetning, og i dette ble sang knyttet til pedagogiskfaglig tenkning om barns deltakelse og aktørskap. Buber beskriver relasjonen mellom mennesker som en prosess som utspiller seg i møte mellom et *jeg* og et *du* (Buber, 1992, s. 19–29). Varkøy setter dette inn i en musikkpedagogisk sammenheng, og utvider forståelsen til også å omfatte et møte mellom et *jeg* og et *det* (Varkøy, 2017, s. 68). I dette flyttes et ensidig fokus fra det menneskelige subjektet til det som skjer i møtet mellom noen og noe. I denne studien utgjør sang i et sosialt deltakende og relasjonelt perspektiv *det-et* som studenten går i dialog med. Skjervheim (2002, s. 20) beskriver dette som en treleddet relasjon mellom den andre, meg og sakstilhøvet, slik at vi deler sakstilhøvet med hverandre. Nome et al. (2021) beskriver dette som et møte mellom tre ulike faktorer: innhold, lærer og den lærende, samt relasjonen mellom dem (s. 22).

En annen sentral forutsetning var at studentenes deltakelse i sangaktiviteter skulle bidra som grunnlag for erkjennelse og refleksjon over det erfarte. Varkøy (2017) knytter musikalsk erfaring til erkjennelse og dannelses som værensbevissthet – det som influerer vår opplevelse av mening og rikdom i og med livet. Dette forutsetter en erfaringens pedagogikk som engasjerer studenter som mennesker, ikke bare som noen som har eller skal motta kunnskap. Han kobler sin tenkning om erfaringsbasert værensbevissthet til Smalls begrep *musicking* og en handlingspreget aktivitetsform (Small, 1998, i Varkøy, 2017, s. 64). «Dannelsen avhenger av at jeg stiller meg til disposisjon, av min åpenhet og stemthet, av min aktive mottakelse og refleksjon» (Varkøy, 2017, s. 43).

Varkøys beskrivelse av eksistensiell erfaring kan relateres til et pragmatisk tankesett (Dewey, 2008), der deltakelse og erfaring står sentralt. Her betegnes erfaring som noe som oppleves å sette spor og prege oss videre (Varkøy, 2017, s. 63). Dette kan settes i sammenheng med et demokratiperspektiv (Biesta, 2014), der subjektet stadig får mulighet til å bli til som deltaker i verden gjennom sine handlinger og initiativ, og med et syn på læring og utvikling som har en subjektiv transformerende virkning for den som velger å ta del i valgt aktivitet (Biesta, 2014, s. 55).

Forskningsdesign

Prosjektet bygger på et pragmatisk perspektiv, der kunnskap og innsikt tilegnes som resultat av levde erfaringer (Dewey, 2008; Hiim, 2010). Prosjektet er utformet i både et utviklings- og forskningsperspektiv og baserer seg metodisk på praksisrettet aksjonsforskning (Hiim, 2010; Hiim, 2017; Postholm & Smith, 2017). Aksjonene er gjennomført som formative intervensjoner (Postholm & Smith, 2017, s. 73), der hensikten har vært å iverksette sang som innhold og aktivitet i kunnskapsområdet BULL første studieår.

Forskningsgrunnet er utviklet underveis ved at studentene har blitt utfordret til å delta i sanglig aktivitet gjennom hele studieåret. Undervisningsopplegget er tilpasset rammene for denne klassens studiehverdag, og det er i møtet mellom student og sang at erfaringer i studien leses og tolkes. Eikeland (2020, s. 343) knytter en fortolkende samfunnsforskning til en ambisjon om å presentere verden innenfra et «aktør-perspektiv». I denne studien utgjør studentene aktørperspektivet, og det er deres erfaringer som har hatt forskerens interesse.

Innhold i de ulike aksjonene i undervisningsopplegget

Undervisningsopplegget bestod av fire aksjoner iverksatt gjennom første studieår. Aksjon 1 omhandlet det å synge sammen i klasserommet og i klassefellesskapet. I aksjon 2 ble sang koblet til en kreativ skriveprosess, der studentene skulle få øvelse i å utvikle et rikholdig tekstinnhold med utgangspunkt i en sang fra egen barndom. Aksjon 3 ble gjennomført i studentenes første praksisperiode (første semester). Her var oppgaven å observere sang som fenomen i praksisbarnehagens hverdagsliv, med hensikt å samle kunnskap om barnets og barnehagens bruk av sang i barnehagehverdagen. Totalt omfattet dette 34 barnehager, som alle inngår som partnerbarnehager for USN. Ingen av barnehagene har en uttalt musikkprofil. Som partnerbarnehager var de kjent med studentenes praksisoppgaver, inkludert de særskilte oppgavene knyttet til sang som denne studentgruppen hadde med seg dette studieåret.

Aksjon 4 var knyttet til studentenes andre praksisperiode i vårsemesteret, som gikk over fem uker. I aksjonen skulle studentene delta i, eller ta i bruk, sang sammen med barna minst én gang i løpet av perioden. I etterkant ble sangaktiviteten dokumentert i form av en praksisfortelling og tilhørende

refleksjon. Studentens individuelle praksisfortelling og tilhørende refleksjon utgjorde datagrunnlaget i denne aksjonen.

Deltakere og datagrunnlag

Utvalget av respondenter er avgrenset til ett kull førsteårsstudenter på barnehagelærerutdanningen og til kunnskapsområdet BULL. Studentenes deltakelse i de ulike aksjonene har bare delvis vært frivillig, siden noen oppgaver har hatt obligatorisk deltakelse og innlevering (eksempelvis er alle praksisoppgaver obligatoriske). Studentene har likevel kunnet reservere seg for forskningsdelen ved å tillate eller ikke tillate bruk av sine svar i den enkelte aksjon.

Det er 93 % (N=73) av studentgruppen som har gitt samtykke til å være med i forskningen. Deltakelse og svarprosent i de ulike aksjonene varierer mellom 57–93 % og fordeler seg som følgende: Deltakelse i aksjon 1 er 93 % (n=73), aksjon 2 er 58 % (n=42), aksjon 3 er 71 % (n=42) og aksjon 4 er 77 % (n=68).

Datagrunnlaget for aksjon 1–3 er samlet inn via Nettskjema (UiO), som universitetet har en databehandlingsavtale med. I aksjon 4 utgjør datagrunnlaget studentenes praksisfortelling og tilhørende refleksjon etter praksis, samlet inn via læringsplattformen Canvas.

Dataanalyse

I analysen av datamaterialet har vi vært inspirert av refleksiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) for å identifisere og meningsfortolke forhold som studentene opplever har betydning for deres deltakelse i sang i utdanningen. For å få kunnskap om hvordan vi kan arbeide med sang i BULL på en meningsfull og inkluderende måte, er data analysert med utgangspunkt i tre analytiske spørsmål knyttet til syn på musikalitet i en barnehagekontekst: (a) Hvordan kommer en utvidet forståelse av sang og musikalitet i barnehagen til syne i materialet? (b) Hvordan kommer en utvidet forståelse av sangens betydning for barn til syne i materialet? og (c) Hvilken betydning har en utvidet forståelse av sang og musikalitet for studentenes forståelse av barnehagelærerrollen?

Analysens første fase var en systematisk gjennomgang av datamaterialet for å identifisere og få oversikt over meningsbærende element i henhold til de tre analytiske spørsmålene. Meningsbærende element ble fortolket, kodet

og gruppert ut fra om de ga kunnskap om studentenes opplevelse av å delta i sang, og om erfaringer gjort i aksjonene har ført til endringer og utvikling. Dataanalysen førte til følgende kategorisering basert på studentenes opplevelser: (1) sangens sosiale og relasjonelle funksjon, (2) sangens kommunikative kapasitet, og (3) syn på musikalitet og deltakelse i sanglig aktivitet.

Forskningsetiske hensyn

Studien er meldt Nasjonalt Senter for forskningsdata (NSD/SIKT, referanse-nummer: 603765) og følger deres retningslinjer i tråd med god forsknings-etikk. Det har ikke vært noe press om forskningsdeltakelse, og datainnsamlingen har skjedd via Nettskjema, slik at det ikke har vært mulig å identifisere hvem som har deltatt. Dette gjelder imidlertid ikke for studentens praksisfortelling og refleksjon fra andre praksisperiode. Her kan studentene identifiseres, i og med at de leverte datagrunnlaget via en personlig mappe på Canvas. Materialet fra denne aksjonen er likevel presentert og fremstilt i anonymisert form.

Prosjektleder og førsteforfatter har opptrådt i en dobbeltrolle som *lærer* og *forsker* i aksjonene. Som *lærer* har vedkommende lagt til rette for sang i klasserom og praksisbarnehage, og hatt interesse av å utvikle undervisning som i møte med studentene oppleves profesjonsrelevant og nyttig. Som *forsker* har vedkommende fulgt opp den enkelte aksjon med spørsmål til studentene om deres opplevelse av sanglig aktivitet i undervisningen, og fortolket disse i henhold til intensjonen med prosjektet.

Å gjennomføre undersøkelsen i rollen både som lærer og forsker har krevd tydelighet om hvilken rolle læreren har hatt – når og på hvilken måte – gjennom prosessen. Som lærer er man i posisjon til å legge føringer for hvilke aktiviteter studentene skal delta i, og målet med aktiviteten kan føre til at man velger å underkjenne studentenes ubehag. Lærers tro på at jo mer vi synger sammen, jo mer vil det å synge «normaliseres», trenger ikke treffe alle. Det er nærliggende å tenke at et underkjent ubehag ved deltakelse i sang kan skape mer motstand og mindre fremtidig deltakelse i sanglig aktivitet. Derfor har det vært viktig å undersøke studentenes opplevelse av deltakelse i sang.

En annen fare ved dobbeltrollen som lærer og forsker er at læreren, som ansvarlig for utforming av undervisningsopplegget, kan søke bekreftelse på at

opplegget fungerer som tenkt. Dette kan påvirke forskers tolkning og analyse av datamaterialet. Det er forsøkt å ta høyde for dette gjennom felles dataanalyse.

Presentasjon av funn

I dataanalysen er det særlig tre kategorier studentene vektlegger ved sang. I det følgende presenteres funn i henhold til disse tre kategoriene, og vi har inkludert anonymiserte sitater fra det transkriberte materialet for å eksemplifisere funnene og bestemte sider ved dem.

Sangens sosiale og relasjonelle funksjon i fokus

Det er sangens sosiale og relasjonelle funksjon som i størst grad omtales i studentenes svar og praksisfortellinger. Å synge sammen med noen beskrives som en meningsfull aktivitet som skaper glede og utvikler mellommenneskelig samhandling og fellesskap. Sang i klasserommet oppleves ikke like komfortabelt for alle, men for dem som var/har blitt komfortable med å synge, beskrives samsang som positivt for klasse miljøet ved at den har bidratt til tilhørighet og felles positive opplevelser. Å synge beskrives som noe hyggelig å gjøre sammen, noe som skaper god stemning og som hjelper en å komme fortere inn i fellesskapet: «Jeg trives godt med å synge og syns det er hyggelig at man kan synge sammen med klassen. Føler dette gjør at klassen får en bedre tilhørighet til hverandre og bedrer samholdet» (Aksjon 1).

Det er likevel sangens sosiale og relasjonelle funksjon, erfart i praksisbarnehagen, som fremstår tydeligst. Sang i praksisbarnehagen erfarer som noe positivt barn og voksne kan møtes *i* eller *om*, og som bidrar til å utvikle relasjoner i barnegruppen og mellom barn og ansatte. Ord som glede, god stemning, tilhørighet og fellesskap kommer hyppig frem i datamaterialet. En av studentene beskriver sin opplevelse av sang som en fellesskapende kraft:

Musikk er med på å skape meningsfulle øyeblikk og gode opplevelser. Det spiller ingen rolle om sang oppstår spontant eller er

planlagt, sang er med på å bringe glede og en fellesskapsfølelse av å være sammen med den andre «her og nå» (Aksjon 4).

Erfaringer studentene har gjort seg gjennom sangaktivitet har gitt grunnlag for refleksjon. En av studentene trekker frem hvordan refleksjonen i etterkant hadde ført til en forståelse av sang som en naturlig og enkel måte å skape samhold og glede i en barnegruppe.

Det var veldig gøy å se hva sang gjorde med både meg som voksen og ikke minst barna denne turdagen. Det gjorde noe med hele stemningen. Barna glemte alt som var vått, kaldt og kjipt – og opplevde sangglede og mestring ved å være med på å komme på sangene vi skulle synge (Aksjon 4).

Studentenes praksisfortellinger (Aksjon 4) viser også at sang er prøvd ut som et relasjonelt bidrag i omsorgshandlinger; eksempelvis som trøst på fanget rundt sovestunder. «Ved at jeg lot henne ligge mot brystkassa en stund følte hun nok en trygghet, så da jeg begynte å synge ble hun roligere». Eller som en annen student uttrykker: «[Sang] roer ned stemning når det trenges å roe situasjoner ned».

Sangens kommunikative kapasitet

Studentenes data viser at sang i stor grad oppleves som en kommunikativ kapasitet som skaper kontakt mellom mennesker. Sang beskrives som en måte å bli kjent med (hver)andre på og skape tilhørighet. Det fremstår særlig som om observasjon og deltakelse i barnehagepraksis har bidratt til å utvikle studentenes opplevelse av sangens kommunikative funksjon. Sang beskrives som en måte barn kommuniserer og skaper fellesskap på, gjennom å delta i et felles uttrykk og en felles aktivitet.

Å synge er en form for kommunikasjon, det skaper en umiddelbar kontakt som er lydlig, kroppslig og direkte. Jeg la merke til at det starter med at det er en eller et par synger også ender det opp med at flere blir med (Aksjon 4).

På et kommunikativt metaplan løfter studenter sang frem som identitetsmarkør, med en kulturinnviende funksjon i barnegruppen. Sangen bidrar til å utvikle kjennskap til hverandres likheter, ulikheter og kulturarv. I en av studentens refleksjoner knyttes egen deltakelse i sanglig aktivitet sammen med barn til barnehagens ansvar for å være i dialog og samspill med barna, for å støtte barna i deres kommunikasjon, og for å anerkjenne og verdsette barnas ulike kommunikasjonsuttrykk og språk.

Studentenes syn på musikalitet og deltakelse i sanglig aktivitet

Dataanalysens tredje tema er knyttet til syn på musikalitet. Temaet omfatter studentens refleksjon og problematisering av egen innstilling til, og deltakelse i, sanglig aktivitet i en barnehagefaglig kontekst.

Besvarelsene viser at studenter har opplevd motstand mot å delta i sang i studiet. Motstanden knytter seg i stor grad til det å gå utenfor egen komfortsone og til usikkerhet om egen sangferdighet. Svar som «ikke synger fint», «ikke like flink», «tonedøv» eller «redd for å drite meg ut» er eksempler på det. Opplevelsene preges av et ferdighetsorientert syn på musikalitet. Redsel for å ikke ha god nok sangstemme trekkes frem. Det skaper utrygghet, og denne utryggheten oppleves som mer utfordrende blant medstudenter i klasserommet enn sammen med barna i barnehagen: «... i klassen er man mer redd for å bli dømt på sangstemme enn det man er i barnehagen» (Aksjon 1).

Utryggheten forklares også med det å synge sammen med mennesker man ikke kjenner så godt. Det å ha blitt bedre kjent med klassen har derfor gjort det lettere å delta i sangen, også i klasserommet. Studentbesvarelsene viser at kjennskap til sangfellesskapet og erfaringer gjort over tid bidrar til å redusere motstand. Dette henger sammen med studentens vilje til å overskride egen motstand.

I starten synes jeg det var litt ukomfortabelt å synge med noen, men det har gått bedre over tid. Da måtte jeg gå ut av min komfortsone for å gjøre det mulig (Aksjon 1).

Besvarelsene viser at det særlig er erfaringer fra barnehagen med sangens relasjonelle og sosiale funksjon som bidrar til å bevege studentens syn på musikalitet. I praksisfortellingene fremskrives sang i liten grad som ferdighet.

Fortellingene viser et barnesentrert perspektiv i betraktningene på sang og musikalitet, og de fokuserer i stor grad på hvilken betydning egen deltakelse i sanglig aktivitet har for barna.

Flere er bevisste på at de ikke ønsker å uttrykke eller overføre et prestasjons- og ferdighetsorientert syn på sang til barna. Studenter beskriver hvordan de selv ikke må være redde for å synge med den stemmen de har, hvordan de må unngå å overføre til barna at de må være *flinke* til å synge for å være med, og hvordan de må unngå å fokusere på sang som noe «fint» eller «ikke». Sang skal være gøy og inkluderende. Ønske om å ta vare på barnehagebarns glede og fellesskap som kan skapes gjennom sanglig aktivitet, løftes frem når de selv skal inn i rollen som barnehagelærer fremover.

Barna har ikke bruk for dømmekraften ved «du kan ikke synge så du får ikke synge», og dermed blir sang med barn en opplevelse som kun baserer seg på at det blir en god sosial aktivitet som skaper glede (Aksjon 4).

Data viser at erfaring med sang i barnehagen øker forståelsen for å synge i studiet. En student skrev:

Jeg synes at det har hjulpet meg å se viktigheten av sang i barndommen. Dette har ført til at jeg ønsker å lære mer om sang i barnehagen resten av studiet (Aksjon 3).

Positive erfaringer med deltakelse i sang i barnehagen samsvarer med positive erfaringer med sang i klasserommet. Studentene opplever at sang både i klasserom og barnehage skaper fellesskap og felles opplevelser som gjør at mennesker tilnærmer seg hverandre. På spørsmål om hvordan erfaringer med sang i barnehagen spiller inn på deres deltakelse i sanglig aktivitet i klasserommet, er det opplevelsen av å gjøre noe som oppleves som betydningsfullt for barna, sammen med opplevelsen av å være del av et (klasse)fellesskap, som løftes frem.

Jeg koser meg med sang på studiet og det motiverer meg. Håper egentlig at vi kan ha mer av det, slik som på starten av semesteret da vi åpnet forelesningene med å synge. Det gir fellesskapsfølelse.

... *Det er definitivt noe jeg tar med meg videre ut i barnehagene (Aksjon 1).*

Diskusjon – Sang som potensial i barnehagelærerstudentens dannelsingsprosess

Å bringe inn sang i en pedagogikkfaglig sammenheng kan fremstå som fremmed både for utdanning, student og praksisbarnehage. Når en ny aktivitet legitimeres gjennom et tidsmessig avgrenset forskningsprosjekt, kan dette påvirke studentens innstilling til deltakelse. På den ene siden kan deltakelse i sanglig aktivitet være motivert av et ønske om å støtte utvikling av ny kunnskap. På den andre siden kan deltakelse oppleves meningsløs – og kanskje særlig der man opplever det som utfordrende å synge selv – fordi aktiviteten fremstår som forbigående.

Når studien har søkt å prøve ut og aktualisere sang tilknyttet et pedagogisk rettet kunnskapsområde som BULL, har det vært med mål om å undersøke hvordan sanglig aktivitet kan fungere som et tverrfaglig gyldig eksempel for en dannelsorientert barnehagedidaktisk tenkning. Legitimering av hva som er *gyldig* er koblet til et fortolket innhold av uttrykksformer og samspill mellom mennesker, så vel som barns aktørskap og inkluderende fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2023; Universitets- og høyskolerådet, 2018). En slik kobling leder til begrepet musicking og en relasjonell mening med en musikalsk handling (Small, 1998; Varkøy, 2017). Sang forstås her som en naturlig del av menneskers uttrykks- og kommunikasjonsmåte og som en sosialt deltakende og relasjonell kapasitet (Bjørkvold, 1985, 1989; Small, 1998).

Tidligere studier om sang i norsk barnehage og barnehagelærerutdanning har vist at det å synge kan oppleves utfordrende både for barnehagelærere og barnehagelærerstudenter, og at dette kan forstås i sammenheng med individets og omgivelsenes syn på egen musikalitet (Knigge et al, 2021; Kulset & Halle: 2019, 2020; Torgersen & Sæther, 2021).

Også denne studien viser at synet på egen musikalitet er en viktig faktor som påvirker opplevelsen av deltakelse i sanglig aktivitet, og at usikkerhet

knyttet til egen sangstemme forsterkes når man skal synge sammen med *ukjente*. Enkelte studenter beskriver denne usikkerheten som gjeldende både i klasserommet og i (praksis)barnehagen. Å legge opp til aktivitet som får studenten til å overskride motstanden de opplever i møte med nye erfaringer, kan dermed ses som et bidrag til studentens personlige utvikling. Studiens fokus på musikalitet i et relasjonelt og sosialt deltakende perspektiv kan fremstå som en meningsfull innramming når målet med å synge ikke handler om å utvikle seg som sanger. Dette fremstår som et vesentlig bidrag til å flytte fokus bort fra egne sangferdigheter og over til sang som noe positivt å møtes *i* eller *om* (Skjervheim, 2002; Varkøy, 2018). Å la studentene selv undersøke hva sangen kan bety for barn og i barnehagen, synes å ha gitt en viktig førstehåndserfaring av at sang i dette profesjonsfeltet handler om annet enn sangferdigheter og sangprestasjoner. Gjennom praksisbarnehagen som en barnesentrert arena har sang og sanglig aktivitet vist seg i større grad å handle om å være sammen om noe som oppleves fint, fordi det skaper felles opplevelser og fellesskap (Bjørkøy, 2020, 2022; Kulset, 2018; Small, 1998). Slik kan studien knyttes både til utdanningens praksisnærhet og til studentens profesjonsdanning.

Det er sang og sanglig aktivitet som er valgt som det eksemplariske lærestoffet (Klafki, 1959/2001) i dette prosjektet. Studien viser at lærestoffet har åpnet for nye tanke- og handlingsmønstre hos studentene. Det er nærliggende å tenke at også andre temaer og annet innhold fra barnehagefeltet kan være viktig å betrakte ut fra dets sosiale og relasjonelle funksjon. Et eksempel kan være hvordan vi møter et barns tegning som «noe fint» i stedet for som et uttrykk for barnets tanker og opplevelser, som vi kan være i dialog med. Å bevisstgjøre hvordan vi tenker prestasjons- og ferdighetsorientert i en barnesentrert arena er generelt relevant i utdanningen, ikke minst som motvekt til et samfunn som stadig utvikler arenaer der deltakelse og utøvelse måles i talent og ferdighet, og der deltakerne defineres som god nok/ikke god nok til å holde på, jf. Kulset og Halles (2019) studier som viser til utvikling av en negativ eller positiv musikalsk identitet.

Når studien gjør barns perspektiv og barnehagens dagligliv til en viktig referanse i barnehagelærerstudentens dannelsesprosess, kan erfaringene som er gjort i studien forstås som grunnlag for erkjennelse og værensbevissthet (Dewey, 2008; Varkøy, 2017): hvordan forholde seg til sang i en barnehagekontekst. I en slik bevisstgjørende prosess kan sang byttes ut med en rekke andre aktiviteter, som å tegne, danse, løpe og spille fotball, med mer – aktiviteter

som for noen handler om å bli god til noe, men som i en barnlig kontekst i større grad handler om å få erfaring med. Dette innebærer at utdanningens kvalifisering av studenter til profesjonsfeltet også omfatter å utvikle bevissthet om hvordan de kan være med å påvirke feltets tenkning og vektlegging.

Konklusjon

Studien viser at sang, forstått som en relasjonell og kommunikativ kapasitet i en barnehagekontekst, har relevans i studentens profesjonsdanning. De ulike aksjonenes vektlegging av at studentene selv skulle kunne danne seg en forståelse av sangens funksjon for barn og barnehage gjennom egne erfaringer, har resultert i et personlig grunnlag for refleksjon og stillingstakende.

Studentenes førstehåndserfaringer fra praksisfeltet har implikasjoner for deres syn på musikalitet. Å gi studentene oppgaver med sang i praksisperiodene har åpnet for kunnskap om barns meningsskaping gjennom sanglig aktivitet, og gitt grunnlag for å vurdere synet på musikalitet i henhold til et barnesentrert perspektiv og egen kommende profesjonsutøvelse. Empirien viser at studentene har brukt praksisperiodene aktivt til å innhente kunnskap om hvordan sang kommer til uttrykk i barnehagen, og til å utvide sitt erfaringsgrunnlag med sang. Praksisfortellingene viser et mangfold av utprøving og deltakelse i sanglig aktivitet, og gir et innblikk i hvordan studentene mot slutten av studieåret særlig vektlegger sangens betydning for barn i barnehagen. I stor grad fremstiller studentene sang som en kapasitet som de, som barnehagelærere, kan ta positivt i bruk for å skape inkluderende fellesskap og samhandling, og for å bidra til å gi barn så mange erfaringer og måter å uttrykke seg på som mulig. Dette gjør praksisfeltet til en viktig referanse for egen kommende profesjonsutøvelse og taler for å skape gode forbindelser mellom utdanningens teori- og praksisfelt.

Studentene har betraktet verdien av sang i et sosialt deltakende perspektiv, og dette har bidratt til å synliggjøre sangens kommunikative og relasjonelle funksjon. Utover i prosjektet beveger studentenes fokus seg i stor grad bort fra fokus på egne sangferdigheter og over mot sang som en relasjonell og kommunikativ kapasitet mellom små og store mennesker. Dette kan forstås

som en bevegelse fra et ensidig fokus på det menneskelige subjektet til det som skjer i møtet mellom sang og mennesker.

Det er særlig den positive betydningen sang oppleves å ha for barna som synes å motivere studentene til å overvinne og overskride egne eventuelle utfordringer med å delta i sanglig aktivitet. Sangens sosiale aspekt virker motiverende for deltakelse både i klasserom og i barnehage. Å oppleve et positivt fellesskap og tilhørighet gjennom å synge sammen er med på å trumfe bekymringer om egne sangferdigheter.

Forskningens resultat er knyttet til aktiviteter og undersøkelser i en kontekst tilpasset denne studentgruppen. Prosjektets avgrensninger gjør at studiens kunnskapsproduksjon må forstås som å ha avgrenset gyldighet. Studien viser at studentenes erfaringer med sang i et sosialt deltakende og relasjonelt perspektiv har faglige forbindelser til pedagogiske temaer i BULL, og oppleves som meningsfulle aktiviteter i kunnskapsområdet. Sang i BULL kan således bidra til å utvide og nyansere sangens plass i utdanningen og stimulere til tverrfaglig didaktisk tenkning.

Referanser

- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjørkvold, J.-R. (1985). *Den spontane barnesangen – vårt musikalske morsmål*. Cappelen forlag.
- Bjørkvold, J.-R. (1989). *Det musiske menneske*. Freidig Forlag.
- Bjørkøy, I. (2020). *Sang som performativ for samspill i småbarns praksis* [Doktoravhandling]. NTNU.
- Bjørkøy, I. (2022). Et anslag knyttet til sangerspill som performativ undervisningspraksis i barnehagelærerutdanningen. I L. Skregelid & K. N. Knudsen (Red.), *Kunstens betydning? Utvidede perspektiver på kunst og barn & unge* (s. 165–182). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.163>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Buber, M. (1992). *Jeg og du*. Cappelen Damm.
- Dewey, J. (2008). Å gjøre en erfaring. I *Eстетisk teori. En antologi* (s. 196–214).
- Ehrlin, A. & Tivenius, O. (2018). Music in preschool class: A quantitative study of factors that determine the extent of music in daily work in Swedish preschool classes. *International Journal of Music Education*, 36(1), 17–33. <https://doi.org/10.1177/025576141768992>
- Eikeland, O. (2020). Praxis-forskning – iboende i det 20. århundrets filosofiske og metodologiske utvikling. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster* (s. 329–360). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.121.ch12>
- Hiim, H. (2010). *Pedagogisk aksjonsforskning. Tilnærminger, eksempler og kunnskapsfilosofisk grunnlag*. Gyldendal Akademisk.
- Hiim, H. (2017). Aksjonsforskning som forskning – epistemologiske og metodiske utfordringer. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–94). Cappelen Damm Akademisk.
- Klafki, W. (1996). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Skolens undervisning og barnets utvikling. Klassiske tekster* (s. 167–203). Ad Notam Gyldendal.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse: bidrag til en dannelsesteoretisk fortolkning av moderne didaktikk. I E. L. Dale (Red.) & A. Gylland (Overs.), *Om utdanning: Klassiske tekster* (s. 167–203). Gyldendal akademisk. (Opprinnelig utgitt 1959)
- Knigge, J., Danbolt, I., Hagen, L. A. & Haukenes, S. (2021). The current status of singing in kindergartens in Norway. An exploratory study. *Nordic Research in Music education*, 2(2), 1–25. <https://doi.org/10.23865/nrme.v2.2905>
- Kulset, N. B. (2018). *Din musikalske kapital*. Universitetsforlaget.
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2019). «Fake it till you make it»: how do kindergarten staff in kindergartens with a music profile talk about their musical identity? I *Counterpoints of the senses: bodily experiences in musical learning*. Meryc19. <https://hdl.handle.net/11250/3047910>
- Kulset, N. B. & Halle, K. (2020). Togetherness! adult companionship – the key to music making in kindergarten. *Music Education Research*. <https://doi.org/10.1080/14613808.2020.1765155>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.

- Kunnskapsdepartementet (2023). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*, (hyperlink <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1447>)
- Nome, D., Rønning, G. S. & Spieler, K. S. (2021). *Fra rammeplan til didaktisk praksis i barnehagen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Postholm, M. B. & Smith, K. (2017). Praksisrettet forskning og formativ intervensjonsforskning: forskning for utvikling av praksisfeltet og vitenskapelig kunnskap. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernstrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge: teoretisk og empirisk mangfold* (s. 71–94). Cappelen Damm Akademisk.
- Schei, T. B. (2011). Musikk, helse og identitet: Kan stemmeskam overvinnes? Om helsefremmende aspekter ved profesjonelle sangers identitetsarbeid [Skriftserie fra Senter for musikk og helse]. I K. Stensæth & L. O. Bonde (Red.), *Musikk, helse og identitet* (s. 85–105).
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 40–52). Universitetsforlaget.
- Small, C. (1998). *Musicking: The meanings of performing and listening*. University Press of New England.
- Straum, K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget.
- Thorsen, T. (2021). Når musikalske fællesskaber sætter spor i den pædagogiske hverdag i dagtilbud. *Dansk musikforskning, særnummer*, 150–164. https://moreinfo.addi.dk/2.11/more_info_get.php?lokalid=62772492&attachment_type=856_a&bibliotek=870971&source_id=870970&key=0bc11b79bb97af05e5ed
- Torgersen, J. K. & Sæther, M. (2021). Er jeg musikalsk? Barnehagelærerstudenters oppfatning av egen musikalitet. I E. Angelo, J. Knigge, M. Sæther & W. Waagen (Red.), *Higher Education as Context for Music Pedagogy Research* (s. 297–321). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.119>
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for lærerutdanningene* https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Varkøy, Ø. (2017). *Musikk – danning og eksistens*. Cappelen Damm Akademisk.

Brødsjø, H. & Johannessen, H. S. (2026). Når åpne materialer entrer pedagogikkundervisningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannings- og utdanning* (s. 105–128). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741006>

Kapittel 6

Når åpne materialer entrer pedagogikkundervisningen

Heidi Brødsjø & Hilde Schau Johannessen

Sammendrag: I kapitlet undersøker vi hvordan åpne materialer i pedagogikkundervisningen kan bidra til barnehagelærerstudenters profesjonsdannelse. Gjennom kvalitative metoder som fokusgruppeintervjuer, spørreundersøkelser og observasjoner viser analyser og funn at åpne materialer kan styrke studentenes profesjonsidentitet ved å fremme kreativitet, improvisasjon og refleksjon i undervisningsrommet. Materialene fremmer kroppslig læring, bidrar til å knytte teori og praksis tettere sammen og gir studentene erfaringer som er overførbare til arbeid med barn i barnehagen. Videre viser studien at materiales agentskap og betydning i pedagogisk arbeid kan utfordre tradisjonelle undervisningsformer ved å legge til rette for det uforutsette. Undervisning som inkluderer åpne materialer, styrker praksisnærheten i utdanningen og kan bidra til at studentene opplever økt bevissthet, inspirasjon og trygghet.

Nøkkelord: improvisasjon, kroppsliggjøring, materialer, profesjonsdannelse, undervisning

Abstract: In this chapter, we examine how open materials in teaching can contribute to the professional development of preschool teacher students. Through qualitative methods such as focus group interviews, surveys and observations, the findings show that open materials can strengthen students' professional identity by fostering creativity, improvisation, and reflection in the learning environment. The materials promote embodied learning, help bridge the gap between theory and practice, and provide students with experiences that are transferable to working with children in kindergartens. Furthermore, the study highlights that the agency and significance of materials in pedagogical work can challenge traditional teaching methods by facilitating the unexpected. Teaching that incorporates open materials enhances practice-oriented education, enabling students to experience increased awareness, inspiration, and confidence.

Keywords: embodiment, improvisation, materials, professional development, teaching

Innledning

Foto 1

Studenter som presenterer seg selv gjennom materialer i undervisning



Rommet fylles med lyder av ord, latter, føtter som forflytter seg, ulike stemmer og gjenklang av materialer som treffer bordplater. Studentene presenterer seg for hverandre og de benytter gjenbruksmaterialer som en forlengelse av fortellingene om seg selv. Materialene danner bilder og figurer i takt med ordene. En av studentene kommenterer ivrig med blikket rettet mot materialene på pulten: «Nå måtte jeg virkelig lytte på hva du fortalte meg, og nå ser jeg at vi har noe til felles som jeg ikke visste om». Det er en livlig stemning i klasserommet, der jeg

ser smil, hører ting som klirrer, latter og lystige stemmer. En student ler, og sier muntert: «Husker jeg samlet på sånne brusdingser før».
(En praksisfortelling fra undervisning)

Den innledende praksisfortellingen belyser hvordan barnehagelærerstudentene benytter materialer som en forlengelse av ordene når de presenterer seg selv. Som profesjonsutøvere i barnehagen er det nødvendig med bevissthet om hvordan man kan bruke og samarbeide med materialer. Materialer i vår sammenheng er åpne materialer, gjenbruks- og naturmaterialer (Melhuus & Nordtømme, 2022; Odegard, 2015, 2025). Forskning om materialer i undervisning tar tradisjonelt utgangspunkt i de estetiske fagene i barnehagelærerutdanningen (Fredriksen & Haukeland, 2023). Det finnes også forskning på gjenbruksmaterialer i barnehagesammenheng, som viser at bruk av materialer er nært knyttet til lek og aktiviteter (Carlsen, 2024; Halland, 2019; Odegard, 2015, 2025; Waterhouse et al., 2019). Denne forskningen viser hvordan åpne materialer kan ha betydning for barn og deres væren i verden, og at materialkunnskap kan forstås som en pedagogisk holdning (Hansson, 2016; Melhuus & Nordtømme, 2022; Odegard, 2015, 2025). Både Odegard (2015, 2025) og Melhuus og Nordtømme (2022) peker, med støtte i en posthumanistisk tankegang, på materialets agentskap og deltakelse i pedagogisk arbeid. Ifølge Odegard (2025) er det ikke bare mennesket som har liv, men også materialene.

Studenter møter bruk av materialer i ulik grad i praksisfeltet. Melhuus og Nordtømme (2022, s. 25) beskriver at vi mennesker befinner oss i en materiell verden. Barnehagen er intet unntak, noe som fordrer at studenten bevisstgjøres om den materielle verden som del av sin profesjonsdannelse. Vi omfavnes nærmest av en sjø av materialer, der materialer ikke kun er abstrakte begreper, men relasjonelle og medskapende i pedagogisk praksis (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 25). Økt bevissthet om, og erfaring med, materialer som deltakere med kreativ kraft i en pedagogisk sammenheng kan lære studentene noe ved at noe skapes, og ved at følelser, minner og tanker vekkes (Odegard, 2015, 2025).

Praksisnær undervisning

Forskrift for rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2025) peker på at det skal skapes en helhetlig og praksisnær utdanning for barnehagelærerstudenter. Ifølge Nordkvelle (2020, s. 9) er hensikten

med praksisnærhet at avstanden mellom barnehagefeltet og utdanningssektoren skal minskes. Dette bygger på at høyere utdanning tradisjonelt har hatt en distanse til praksisfeltet. Avstanden til praksisfeltet kan også komme til uttrykk gjennom en form for akademisering av utdanningen, til tross for obligatorisk praksis (Nordkvelle, 2020, s. 9, 11). Halvorsen (2020, s. 34) stiller spørsmål ved om praksisnær undervisning hovedsakelig handler om fysisk nærhet til praksisfeltet, slik som praksisopplæring i barnehagen.

Åpne materialer i undervisningen

I vår undervisning har vi sett på åpne materialer som noe konkret vi kan trekke inn i rommet; noe som kan bidra inn og bli en forlengelse av oss selv. Grunntanken er at materialer i undervisning kan inspirere til kreativ tenkning i pedagogikkfaget i barnehagelærerutdanningen, i emnet Barns utvikling, lek og læring (BULL). I rammeplan for barnehagelærerutdanning skal pedagogikkfaget være et sentralt og sammenbindende fag gjennom hele studieløpet (Kunnskapsdepartementet, 2025; Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.). Undervisningen er knyttet til tematikker fra læringsutbyttene og kan vise til kunnskaper, ferdigheter og kompetanse som studentene skal utvikle, eksempelvis improvisasjon i lek. Videre står det at studentene kan benytte ulike uttrykksformer i egne læringsprosesser og i pedagogisk arbeid (Universitetet i Sørøst-Norge, u.å.).

Vi har tatt utgangspunkt i refleksjonsoppgaver i situasjoner der åpne materialer er tilgjengelige for studentene. Materialer kan utvide og utfordre kommunikasjonen mellom faglærer og studenter, samt mellom studentene, slik det er eksemplifisert i praksisfortellingen. I denne sammenhengen har vi knyttet metakommunikasjon til studentens bevissthet om materialenes betydning for deres profesjonsdannelse og profesjonsutøvelse. Bateson (i Birkeland & Carson, 2022, s. 122) viser til at metakommunikasjon kan være all kommunikasjon, og samtidig ha et budskap om relasjonen mellom dem som kommuniserer. Vi har dermed gått fra å samtale om samtalen til å samtale om hva materialene aktivt bidrar til hos studentene (Birkeland & Carson, 2022, s. 121–122). På denne måten har materialene bidratt inn i planleggingen av det vi ikke helt vet hva vil bli, altså det uforutsette.

Avgrensing og problemstilling

Med vår undersøkelse av åpne materialer i pedagogikkundervisning støtter vi oss til Odegards (2015, 2025) og Melhuus og Nordtømmes (2022) forståelse. Vi er opptatt av hva studentene opplever i møtet med materialene i undervisningen. Det finnes forskning på bruk av materialer i undervisning, blant annet Palmer og Elkin Postila (2024) og Fredriksen og Haukeland (2023). Annen forskning, som Ørbæk og Engelsrud (2022), Hegna og Ørbæk (2021) og Fredriksen og Haukeland (2023), tar for seg det kroppslige og kroppsliggjøring, og forståelse av embodiment. I tillegg setter Vangsnes (2018) søke-lyset på improvisasjon knyttet til materialer i undervisningen. Vi benytter disse begrepene innenfor en fenomenologisk tilnærming, som vi vil utdype i teorigrunnet.

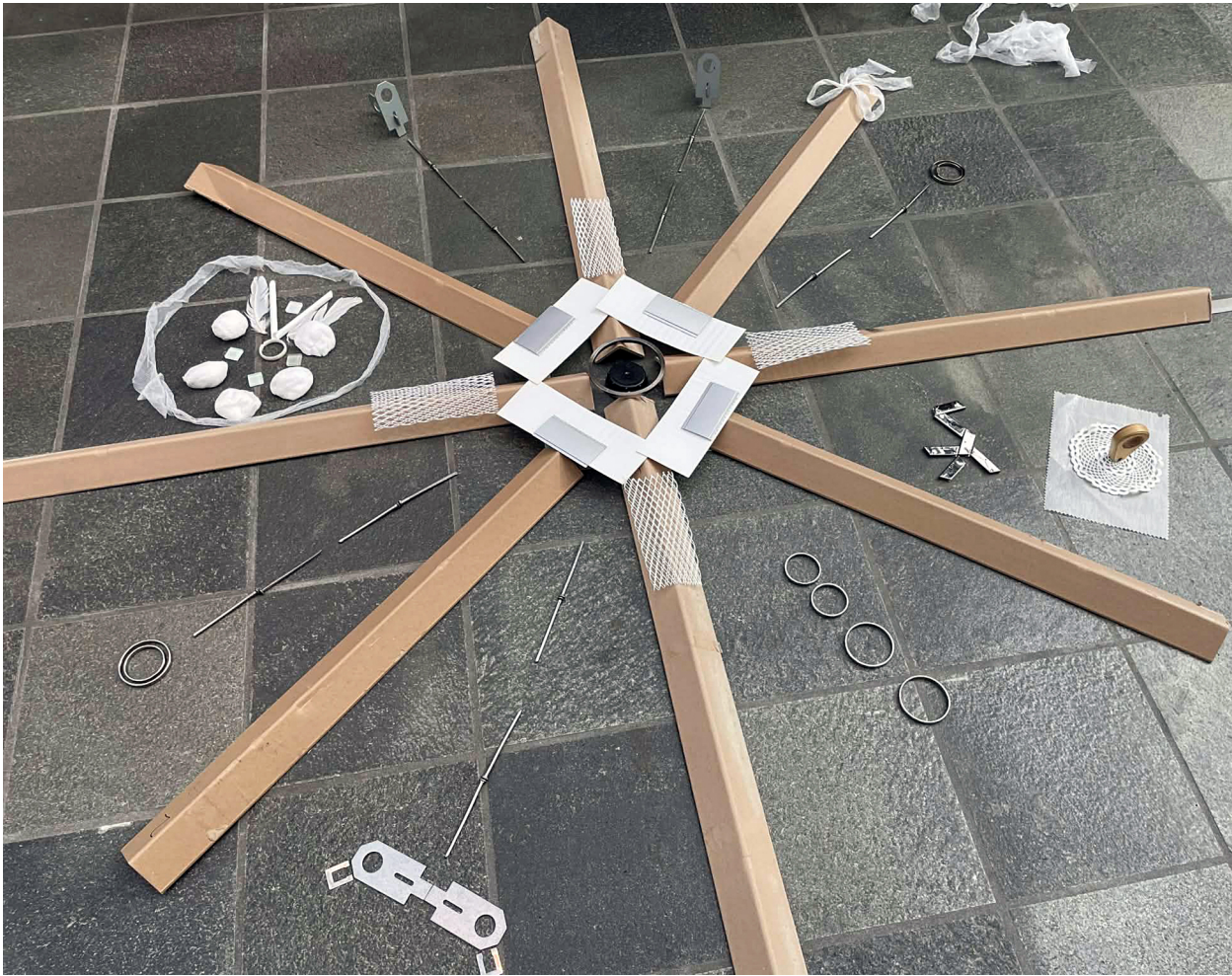
Hensikten med studien er å undersøke om bruk av denne typen materialer i pedagogikkundervisning kan åpne opp for materialers bidrag som kreativ deltaker i profesjonsdannelsen til studentene. Vi ønsker å løfte fram mulighetene og kvalitetene som åpne materialer har med seg, knyttet til relasjonelle og medskapende forhold i undervisningen. Vår problemstilling er: *Hvordan kan møte med åpne materialer i pedagogikkundervisningen få betydning for barnehagelærerstudenters profesjonsdanning?*

Teoretiske perspektiver

For å belyse tematikken i problemstillingen vil vi undersøke hva som ligger i begrepet materialer som deltaker. I tillegg vil vi ta for oss det uforutsette i undervisningen, avgrenset til improvisasjon, og det kroppslige med utgangspunkt i fenomenologien.

Foto 2

Mønstring i undervisning



Materialer som kreative deltakere i profesjonsdannelsen

Materialbegrepet forstås bredt i denne sammenheng. Barnehagen trenger materialer med flere funksjoner, som barna kan bruke kreativt (Thorbergesen, 2007, s. 61–62). Ifølge Nome (2018) kan åpne materialer brukes av barnehagelærerstudentene for å legge til rette for barns lek og aktiviteter. Odegard (2015, sitert i Odegard, 2025, s. 50) viser til at åpne materialer i de fleste tilfeller ikke har en definert funksjon. Det kan være gjenbruksmaterialer eller verdiløse

materialer, som søppel i form av plast eller naturmaterialer (Odegard, 2025; Penfold & Odegard, 2021).

Odegard (2015, s. 126) beskriver en bevissthet om materialenes muligheter, evne og kreative bruk. Eksempelvis kan materialer brukes i «mønstring» eller mandala (se foto 2–3). Dette stammer fra en indisk og en buddhistisk tradisjon fra Tibet og Japan, der man streker opp og fyller inn sirkelmønstre i sand eller andre naturmaterialer. Mønstring er sett i sammenheng med det å jobbe forgjengelig (Odegard, 2015, s. 60). Betydningen av mønster som dannes her og nå for etterpå å forsvinne, anses som en like verdifull måte å jobbe på som det å danne et produkt som skal vare. Det å verdsette de små øyeblikkene og komme tett på handler om en pedagogisk holdning om å være til stede, å være ved, og å dokumentere (Odegard, 2025, s. 77).

Ifølge Hansson (2016) er det behov for at studentenes kunnskaper om materialer tydeliggjøres. Materialene er et kreativt element i barnehagelærerens profesjonsutøvelse, der gammelt kan bli nytt og kjent kan bli ukjent. De er menneskeskapt og kulturelle produkter, som fungerer som verktøy for og forlengelse av menneskekroppen (Hansson, 2016, s. 51, 55, 80). Disse materialene beskrives som gjensidig avhengige av hverandre og inngår i den store konteksten i et menneskes liv. Danning foregår gjennom ulike uttrykk, der medier og materialer er vesentlig til stede og i samspill med hverandre (Ødegård, 2012, sitert i Hansson, 2016, s. 51–52).

Et bevisst forhold til materialenes betydning er en sentral del av barnehagelærerens profesjonsdannelse (Carlsen, 2024, s. 147). Materialene kan være sammenkoblingen mellom kropp og omgivelser, særlig knyttet til barna, men også til estetisk utvikling og forståelse av mening. Alle som deltar i møter med materialer, vil potensielt sett inngå i kontinuerlige meningsskapende prosesser (Carlsen, 2024, s. 147). Odegard (2025, s. 52) underbygger dette ved å fremheve at materialer kan ha pedagogiske egenskaper, for eksempel ved å bidra til barns kreativitet og estetiske utforskning. Med bakgrunn i denne tenkningen kan det hevdes at «menneskers forståelse av seg selv og verden formes gjennom omgang med hverdagens ting» (Evenstad & Andreassen Becher, 2010 i Odegard, 2015, s. 99). Her kan den materielle vendingen anerkjennes gjennom å løfte frem hverdagslige ting som rommene, menneskene, luktene og lyset vi omgir oss med (Odegard, 2015, s. 99).

Profesjonsdannelse – materialenes rolle

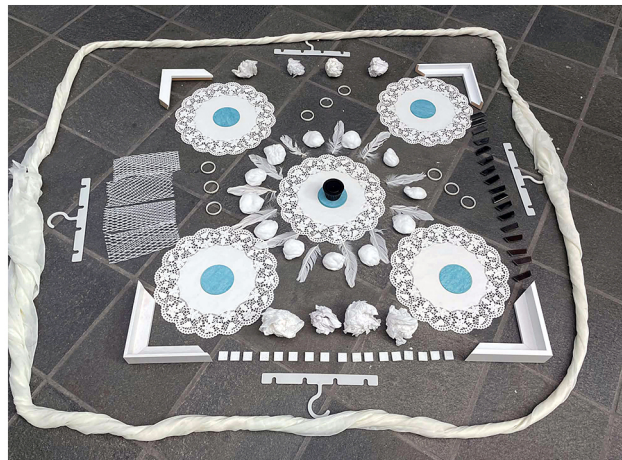
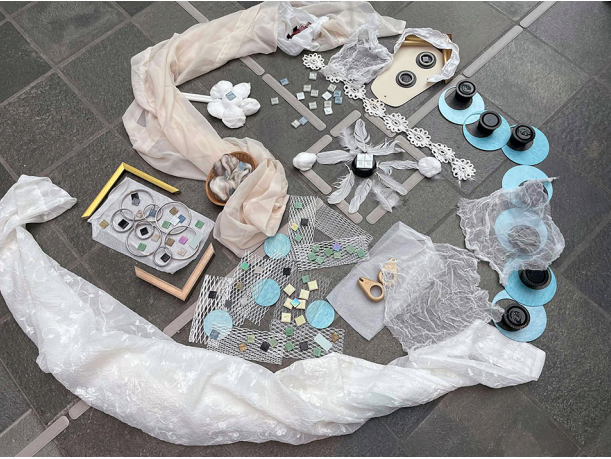
Profesjonsdanning begynner med barnehagelærerutdanningen (Høydalsvik & Leer-Salvesen, 2022, s. 104). Hensikten med å invitere materialene inn i undervisningsrommet er at studentene kan møte og anvende dem som berikende og aktive deltakere i sin læring. Dette kan gi studentene erfaringer med en deltagende og dialogisk undervisning, som igjen blir en del av profesjonsdannelsen (Sletten & Juritsen, 2022, s. 147; Østmoen & Wilhelmsen, 2022, s. 199). Profesjonsdannelsen innebærer å ta et selvstendig ansvar for egen utviklingsprosess, og dette bør få konsekvenser for hvordan undervisningen organiseres (Hennum & Østrem, 2016, s. 104–105). I vår undervisning har vi lagt opp til at studenter og materialer møtes. Dette gir studentene muligheter til å ta aktiv del i sin egen dannelsesprosess i undervisningssituasjonen, noe som igjen kan bidra til utvikling av profesjonsidentitet.

Undervisning med blikk for det uforutsette

Vår forståelse av undervisning er tuftet på verdien av det uforutsette (Biesta, 2014, s. 31). Dette er for å ansvarliggjøre studentene til å ta aktiv del i undervisningen. Torgersen (2015, s. 21) spør om det er mulig å planlegge undervisning slik at uforutsette situasjoner kan utnyttes til å bli produktive øyeblikk. Han spør også: Bør eller kan slike øyeblikk planlegges? Disse spørsmålene blir aktuelle når vi lar materialene entre pedagogikkundervisningen. Vi kan ikke planlegge øyeblikkene som oppstår når materialer og studenter møtes, men vi kan legge til rette for møtene og dermed for at produktive øyeblikk kan oppstå. Videre utfordrer det uforutsette prinsippet om erfaringslæring. Straks det uforutsette legges inn som en forutsetning, vil de ordinære didaktiske modellene ikke være tilstrekkelige, ettersom de ikke tar høyde for det uforutsettes natur (Torgersen, 2015, s. 21).

Foto 3

Mønstring i undervisningen, et besøk fra Kreativt gjenbrukssenter



Biesta (2014, s. 31) trekker frem at lærere må være «pedagogisk virtuose», det vil si at de må foreta situasjonsbestemte vurderinger av hva som er pedagogisk ønskelig. Produksjon og undervisning handler ikke bare om hvordan ting skal gjøres eller hva som skal gjøres. Vi som lærere produserer aldri våre studenter; de eksisterer allerede som menneskelige subjekter i seg selv (Biesta, 2014, s. 31). Dette innebærer at pedagogikk både kan være risiko og improvisasjon. Nordtømme (2015, s. 12) beskriver at det ikke alltid er mulig å vite

hvordan materialer møtes av barna eller studentene, eller hvilke fenomener som trer fram i form av lek, temaer eller lekende bevegelser. Derfor må det være en åpenhet for det overraskende og det improviserte i barnehagene, som skaper lyst til lek, improvisasjon og utforskning. Rom og materialer, som pedagogiske ressurser, bidrar dermed til å skape mening og meningsfulle relasjoner (Nordtømme, 2015, s. 12).

Ifølge Vangsnes (2018, s. 18) kan improvisasjon som fenomen peke på uforutsette, dynamiske og estetiske praksiser som skjer her og nå, gjerne sammen med andre. Denne forskningen viser til drama, som er kjent for improvisasjon, i utdanning av lærere. Forfatteren kobler dette til didaktikken i undervisningen: hvordan faglærer legger til rette for struktur og improvisasjon, og hvordan man kan planlegge for det uforutsette. Det vil da handle om å trene på og samtidig bygge opp ferdigheter eller strategier, som kan tas med ut i egen yrkesutøvelse. Andre sentrale deler i improvisasjon er dialogen, der studentene er deltakere i en kollektiv prosess. Kommunikasjon, samarbeid og demokratiske prosesser er sentrale elementer med utgangspunkt i valgte rammer eller tema for prosessen (Vangsnes, 2018, s. 18–20).

Barnehagelærerprofesjonen må også forholde seg til bærekraftige perspektiver knyttet til bruk av materialer (Kunnskapsdepartementet, 2017). Studentenes holdninger til materialer er derfor sentrale i deres profesjonsutøvelse. Materialer som kan oppfattes som søppel eller verdiløse, kan få ny betydning. Fremtidige pedagoger bør allerede i utdanningen oppmuntres til å møte det ukjente, utforske det og være åpne for det som oppstår underveis (Liset et al., 2011, s. 19). Slik vi ser det, kan denne formen for undervisning, eller improvisasjon, forstås i lys av et bærekraftig perspektiv, der holdninger til materialer kan dannes og omdannes (Melhuus & Nordtømme, 2022; Odegard, 2015, 2025).

Det kroppslige som uttrykksform

Ørbæk og Engelsrud (2022, s. 43) viser til at kroppen som uttrykksform, knyttet til kroppslige erfaringer eller kroppslige møter, ikke alltid har vært anerkjent innen utdanningsforskning. De støtter seg samtidig til forståelsen av fenomenologisk persepsjon (Ørbæk & Engelsrud, 2022, s. 43). Ifølge Løkken (2005, s. 31–32) kan dette kobles til kroppssubjektet, der bevisstheten om opplevelsen av her og nå er kroppsliggjort. I sitt litteraturstudium trek-

ker Hegna og Ørbæk (2021, s. 420) frem «embodied teaching and learning» (kroppsliggjort undervisning og læring). Løkken (2005), Hegna og Ørbæk (2021, s. 421) og Melhuus og Nordtømme (2022, s. 27) viser til Merleau-Ponty, som etablerte kroppsfenomenologien og argumenterte for at det ikke er mulig å være i verden uten at tingene i verden gjør noe med oss. I den fenomenologiske tenkningen er mennesker og materialer sidestilt: De påvirker hverandre gjensidig og danner en helhet. I møte med tingene kan mennesket oppleve at bruken av materialer gjør at man blir kjent med seg selv på nye måter (Melhuus & Nordtømme, 2022, s. 28).

Palmer og Elkin Postila (2024) beskriver hvordan barnehagelærerstudenter kombinerer kroppslige aktiviteter og refleksjon i undervisningen, knyttet til gruppearbeid og workshops med tema matematikk. I deres studie bruker studentene både kroppen og hands-on-aktiviteter for å bli bedre til å forstå 4–5-åringer i barnehagen. Andre faktorer inkluderer samarbeid og kreative prosesser som oppsto i gruppeaktiviteter, der studentene ble kjent med ulike verktøy og materialer (Palmer & Elkin Postila, 2024, s. 198–199). Fredriksen og Haukeland (2023) belyser begrepene embodiment og «embodied relational learning» (kroppsliggjort relasjonell læring), som brukes i undervisningen innenfor estetiske fag. Denne type læring omfavner slektskapet ikke bare mellom mennesker, men også på tvers av arter og den mer-enn-menneskelige verdenen, og inkluderer andre krefter som bidrar til å skape verden vi lever i (Fredriksen & Haukeland, 2023).

Metodisk tilnærming

Denne studien er vitenskapelig forankret i et kvalitativt design med en fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al., 2021, s. 166–167). Vi belyser barnehagelærerstudentenes subjektive meninger i lys av erfaringer og opplevelser. Vi har benyttet metodetriangulering og anvendt flere kvalitative metoder for å samle inn empiri (Johannessen et al., 2021, s. 257). Vi har gjennomført fokusgruppeintervju, spørreundersøkelse og observasjoner i egen undervisning. Informantene våre er barnehagelærerstudenter på 2. trinn innenfor kunnskapsområdet BULL og faglærere i pedagogikk ved et universitet.

Fokusgruppeintervju

Vi gjennomførte fokusgruppeintervju i to deler med en gruppe på seks studenter og tre faglærere. Ifølge Tjora (2021, s. 137) kan fokusgruppeintervju minne om dybdeintervju, der vi går i dybden på tematikken. Her kan vi diskutere og reflektere rundt ett eller flere temaer som forskerne har satt på forhånd (Tjora, 2021, s. 137–138). For å sikre gode forutsetninger for intervjuet benyttet vi en kort intervjuguide. Vi utformet fire overordnede spørsmålstema som ble fordelt mellom de to delene.

Under fokusgruppeintervjuet var en av de tre faglærerne moderator og ledet samtalen. Ifølge Tjora (2021, s. 139) er moderatorens oppgave å lede intervjuet ved å sørge for at alle kommer til ordet, formulere nye spørsmål og følge opp tematikk. Han trekker frem at det kan være en god idé å bruke flere moderatorer under et intervju. I denne sammenhengen valgte vi å bruke en hovedmoderator og to medmoderatorer. Vi anvendte ulike former for stimulusmaterialer, som Tjora (2021, s. 139) omtaler som «props», inkludert åpne materialer (se foto 4).

Foto 4

Mønstring i del to av fokusgruppeintervjuet



Den første delen av fokusgruppeintervjuet ble gjennomført i formingsrommet, som benyttes til undervisning. Der var det hyller med kjente materialer som finnes i barnehager og brukes i undervisning. Informantene hadde hatt undervisning om åpne materialer før intervjuet (se foto 1–3). I den andre delen av intervjuet plasserte vi ut åpne materialer (props) som inspirasjon på bordet i et møterom. Dette bidro til å skape en uformell ramme for intervjuet, som igjen førte til en impulsiv mønstring midt under intervjuet (se foto 4).

Spørreundersøkelse

Basert på svarene og analysen fra fokusgruppeintervjuet ønsket vi å vite mer om studenters opplevelse av åpne materialer i undervisningen. I den sammenheng formulerte vi åpne spørsmål til en spørreundersøkelse (Johannessen et al., 2021, s. 292). Åpne spørsmål gjør det lettere for studentene å svare utfyllende i et spørreskjema (Johannessen et al., 2021, s. 292). Vi brukte et digitalt spørreskjema for å nå ut til flere studenter, og 35 av 52 informanter svarte.

Observasjon

Observasjonene, inkludert praksisfortelling og foto, brukes til å synliggjøre «gjøringene» i undervisningen og underbygge funnene fra fokusgruppeintervjuet og spørreundersøkelsen. Datamaterialet ble innhentet ved hjelp av deltagende observasjon, der vi, som faglærere, deltok i undervisningen i BULL (Dalland & Dalland, 2024, s. 119). Vi dokumenterte observasjonene i form av feltnotater fra undervisningen (Tjora, 2021, s. 110). Disse feltnotatene ble videre utformet til en praksisfortelling, som vi har valgt å innlede artikkelen med (Fennefoss & Jansen, 2004, s. 16). Vi har også brukt foto for å visualisere det vi gjorde, både i fokusgruppeintervjuet og i undervisningen.

Diskursanalyse

Vi benyttet diskursanalyse som innfallsvinkel for å analysere det transkriberte materialet fra fokusgruppeintervjuet og deretter svarene fra spørreundersøkelsen. Diskursanalyse kan forstås som en kritisk analyse av språk i muntlig og skriftlig form (Johannessen et al., 2021, s. 244; Johannessen et al., 2018, s. 51). Kunnskap forstås her som sosialt konstruert gjennom samspill og språk, der

utsagn fra informantene kan ses som en form for diskursiv praksis (Ulleberg, 2007, s. 71). I den forbindelse kan diskursiv praksis vise til kunnskapen som oppsto da åpne materialer entret undervisningen og ble tematisert i fokusgruppeintervjuet, og hvordan dette kan utfordre diskursen om praksisnær barnehagelærerutdanning (Ulleberg, 2007, s. 71). Diskursanalyse anvendes ofte opp mot tekstanalyse, men kan også benyttes ved analyse av intervju- og spørreundersøkellesmateriale (Johannessen et al., 2018, s. 68).

Vi analyserte hvilke tale- og forståelsesmåter som er dominerende i informantenes utsagn, i fem steg (Johannessen et al., 2018, s. 65, 73; Ulleberg, 2007, s. 71). I steg 1 sammenfattet vi den transkriberte empirien fra fokusgruppeintervjuet og deretter spørreundersøkelsen (Johannessen et al., 2018, s. 73). I steg 2 hadde vi et kritisk analytisk blikk på empirien og så etter ulike tematikker, som materialer, undervisning, gjenbruk og bærekraft. I steg 3 gjorde vi oss kjent med forskningsfeltet som omhandler åpne materialer, og som peker mot at det anvendes sammen med barn i barnehagen. I steg 4 gjorde vi oss kjent med konteksten knyttet til åpne materialer, praksisnærhet, profesjonsrollen og undervisning. I det avsluttende steg 5 undersøkte vi hva intervjuet og spørreundersøkelsen belyste om tematikken (Johannessen et al., 2018, s. 73–76). Her fokuserte vi på å trekke ut relevante funn fra intervjuet og spørreundersøkelsen (Tjora, 2021, s. 218). Dette for å undersøke informantenes erfaringer og opplevelser i relasjon til problemstillingen (Johannessen et al., 2018, s. 68).

Etiske hensyn

Studiet er meldt til Sikt, og lydopptak er benyttet med samtykke (www.nettskjema.no) fra informantene. Informantene anonymiseres som studenter, og sitatene markeres som fokusgruppeintervju (F) og spørreundersøkelse (S) (Dalland & Dalland, 2024, s. 207–216). Anonymisering gjelder også i valg av foto, som har søkelys på det gjørende, og der ingen ansikter eller andre kjennetegn fra informantene er synlige. Bruk av foto og praksisfortelling kan regnes som en form for skjult og spontan observasjon, siden studentene ikke ble informert om at vi ville bruke våre betraktninger og observasjoner til å underbygge funnene (Tjora, 2021, s. 92).

En hensikt med å bruke fokusgruppeintervju var å trygge informantene ved at de var flere sammen. Samtidig kunne det i en slik situasjon komme spontane utsagn, der de kunne spille videre på hverandres uttalelser og dermed

få til en rikere samtale (Tjora, 2021, s. 138). Rammene rundt kan ha påvirket informantenes svar, inkludert de fysiske rommene, undervisningen de hadde vært gjennom, mønstringen som oppsto i situasjonen, og tilstedeværelsen av tre faglærere. Vi har anvendt Sikt KI for å identifisere grammatiske feil og forbedringsområder.

Diskusjon og implikasjoner av funn

Her vil vi diskutere og presentere sentrale implikasjoner av funnene i lys av vår problemstilling: *Hvordan kan møte med åpne materialer i pedagogikkundervisningen få betydning for barnehagelærerstudenters profesjonsdannelse?* Profesjonsdannelsen inkluderer evnen til å håndtere det uforutsigbare. Varierte materialer kan bidra til å gi studentene innsikt i profesjonsutøvelsen. Sammenhengen mellom kropp, omgivelser og materialer er derfor en viktig del av studentenes profesjonsdannelse. Diskusjonen er strukturert rundt tre hovedområder: 1) når materialer entrer undervisningsrommet som inspirasjon, 2) når materialer skaper sammenheng mellom teori og praksis, og 3) materialenes betydning for øyeblikket her og nå.

Når materialer entrer undervisningsrommet som inspirasjon

Når studentene får mulighet til å oppleve åpne materialer i undervisningen, kan det både inspirere, tilføre variasjon og gi en opplevelse av praksisnærhet. Samtidig kan dette åpne for nye muligheter i praksisfeltet. Når studentene lyttet til hverandres fortellinger, oppdaget de hvordan materialene utvidet forståelsen av barn, lek og materialer. En av studentene formulerte det slik at: «Får mer inspirasjon om å bruke materialer i arbeidslivet seinere» (S), en annen sa at: «De (faglærere) har vært flinke til å ha variert undervisning, og tatt med materialer som passer like godt i barnehagen» (S), og en tredje reflekterte opp mot mønstring at: «... Det er sånn vi jobber i barnehagen» (F). Dette underbygges av forskning fra barnehagefeltet, der materialer kan stimulere og ikke hemme barnas lek og aktivitet (Carlsen, 2024; Halland, 2019; Odegard, 2015, 2025; Waterhouse et al., 2019). Studentene uttalte at de

opplevde engasjement og inspirasjon når materialene ble en naturlig del av, og en forlengelse av, den tradisjonelle undervisningen.

I tillegg til å inspirere i undervisningen reflekterte flere studenter over hvordan materialer vekket minner fra egen barndom og ga dem nye idéer til arbeid med barn. I praksisfortellingen nevner en student at de husket hvordan de samlet på «brusdingser», også kjent som dratapper eller boksringer. Denne gjenkjennelsen viser hvordan materialer kan åpne for refleksjon og ny innsikt i profesjonsutøvelse. Å bruke åpne materialer som kan transformeres i lek (Odegard, 2015, 2025) kan gi studentene en utvidet forståelse av hvordan materialer kan inngå i ulike situasjoner i barnehagen. Dermed sees møte med materialer i sammenheng med profesjonsdannelsen, som igjen kan ha påvirkning på profesjonsutøvelsen (Hennum & Østrem, 2016). En student beskrev det slik: «Det gir meg et mer åpent sinn til å ta med materialer inn i en barnegruppe, og dette har gitt meg trygghet til å tørre» (S). Når materialene blir en naturlig del av undervisningen, opplever studentene engasjement og inspirasjon, noe som kan styrke deres profesjonsdannelse.

Hennum og Østrem (2016) omtaler at barnehagelærerutdanningen kan være en dannelsesreise. Som praksisfortellingen illustrerer, kan organiseringen av undervisningen ha betydning for denne reisen. Å variere undervisningen kan bidra til å berike studentenes dannelsesreise (Hennum & Østrem, 2016). Som nevnt over trekker en student frem at faglærere har vært flinke til å variere undervisningen og anvende materialer som passer godt i barnehagen. Materialer kan dermed få en overføringsverdi, slik studenten viser til, som de som fremtidige barnehagelærere kan bruke i praksis. Ifølge Odegards (2025) forskning kan det å ta inn materialer som aktive bidragsyttere i undervisningen være en utvidelse, og samtidig en utfordring, til pedagogikkfaget slik vi kjenner det. Eller som en annen student sa det: «Det (materialer) har en virkning, og det er inspirasjon til materiell å bruke i diverse settinger, der eksempler med materiell hjelper å styrke rollen» (S). Gjennom slike praksisnære aktiviteter kan studentene se sammenhenger mellom teori og praksis på en måte som styrker deres profesjonsdannelse.

Når materialer skaper sammenheng mellom teori og praksis

Funnene viser at studentene opplever at materialer har blitt brukt som en aktiv og variert del av undervisningen i pedagogikkfaget. Materialene hjelper

studentene med å knytte teori til praksis. Som en student ytret: «Materiell som har vært til hjelp for å forstå hvordan løse oppgaver» (S). Materialenes kreative agens (Odegard, 2015, 2025) ser dermed ut til å bidra til en dypere forståelse av hvordan teori og praksis kan sees i sammenheng.

Videre ser vi at studentenes individuelle forhold til materialer kan påvirke deres opplevelse av læring. En av studentene beskrev: «Jeg har alltid hatt et behov for å ha noe i hendene» (F). En annen student kommenterte: «Materialene prater litt for oss» (F). Disse refleksjonene viser hvordan kroppslige erfaringer kan bidra til en dypere forståelse av materialenes rolle. Ørbæk og Engelsrud (2022) peker på hvordan det å holde noe i hendene kan skape en form for kroppslig bevissthet, der materialene nesten blir en del av oss. Dette kan forstås som et kroppssubjekt i tråd med Løkken (2005), der materialene fungerer som en forlengelse av menneskekroppen og deltar i en dialog med studenten. Materialenes evne til å «prate for oss» står sentralt i en fenomenologisk tankegang, der mennesker og materialer betraktes som sidestilte (Melhuus & Nordtømme, 2022). Denne tankegangen kommer tydelig frem i praksisfortellingen, der møtet mellom studenter og materialer utviklet seg til en form for kommunikasjon. Det skjer en kommunikasjon, og en forlengelse av menneskekroppen, for å si det med Hansson (2016).

Selv om bruken av åpne materialer i dette tilfellet hovedsakelig har vært knyttet til mønstringsaktiviteter, ser vi at dette kan ha en overføringsverdi til andre kunnskapsområder. En av studentene sa at «Hvis vi jobber med mønstring (se foto 1-3), så kan vi faktisk ut fra det se at vi jobber med alle fagene på en gang. Det er sånn vi jobber i barnehagen» (F). Dette peker på hvordan mønstring kan åpne for en helhetlig tilnærming som innlemmer ulike fagområder, noe som også gjenspeiler praksis i barnehagen. Gjennom mønstring deltar studentene i meningsskapende prosesser, slik Carlsen (2024) beskriver. Disse prosessene er nært knyttet til kroppslige uttrykksformer, som Palmer og Elkin Postlia (2024) fremhever i sin forskning på gruppearbeid og materialbaserte prosesser.

Ifølge Melhuus og Nordtømme (2022) kan man bli kjent med seg selv på andre måter i møte med materialer. Som en student uttrykte, som nevnt tidligere: «Det (materialer) har en virkning, og det er inspirasjon til materiell å bruke i diverse settinger, der eksempler med materiell hjelper å styrke rollen» (S). Den kroppslige og relasjonelle læringen som Fredriksen og Haukeland (2023) fremhever, kan være utviklende og styrke studentenes profesjonsrolle.

Gjennom slike erfaringer får studentene en større forståelse av hvordan materialer kan brukes i ulike sammenhenger.

Materialenes betydning for øyeblikket her og nå

Å trekke åpne materialer inn i undervisningen handler om å gi studentene mulighet til å utvikle både bevissthet og kunnskap om materialenes potensial som en del av deres praksis. Når undervisningsrommet åpnes for improvisasjon og overraskelser, opplever studentene at dette fremmer lysten til å leke, utforske og være kreative. En slik tilnærming kan skape forbindelser mellom møter med materialer og studentenes profesjonsdannelse. Vi trekker her en parallell til Nordtømme (2015), som fremhever hvordan barn møter materialer med nysgjerrighet og åpenhet, noe som også kan overføres til studentenes læringsprosesser. Studentene i vårt utvalg lot seg eksempelvis overraske av hva åpne materialer bidro med i undervisningen. En student sa det slik: «Materialer gjør faktisk undervisningen gøyere» (S). Dette kan gi innsikt i verdien av det uforutsette som en sentral del av barnehagelærerprofesjonen, på samme måte som pedagogikken, som også er uforutsigbar og risikofyllt (Biesta, 2014).

Møter med åpne materialer innebærer ofte en viss grad av det uforutsigbare. Dette kan utfordre studentene på nye måter, og ifølge Torgersen (2015) kan ikke slike øyeblikk planlegges fullt ut. Biesta (2014) beskriver hvordan denne uforutsigbarheten kan innebære en risiko, samtidig som den skaper rom for læring og refleksjon. Nordtømme (2015) påpeker at vi ikke kan forutsi møtet mellom studentene og materialene. Et eksempel på dette kommer frem i en students refleksjon: «For jeg gikk jo til de fargene jeg liker, men jeg har jo ikke lagd det mønstret her før. Så det er med de materialene. Så noe kjent, noe nytt. Så slik at du lærer noe om deg selv, når du jobber» (F). Dette sitatet illustrerer hvordan studentenes møte med materialene bidro til både selvinnsikt og læring.

I den innledende praksisfortellingen, der studentene presenterte hverandre gjennom bruk av materialer, var improvisasjonen til stede (Biesta, 2014; Vangsnes, 2018; Melhuus & Nordtømme, 2022). Praksisfortellingen viser at materialene kan bidra med noe uventet. En av studentene uttrykte at ved å lytte til hva medstudenten fortalte, oppdaget de at de hadde noe felles som hen ikke visste om. Dette illustrerer hvordan materialene ikke bare fungerer

som et visuelt uttrykk, men også som en inngang til samspill og forståelse. Flere studenter beskrev hvordan materialene bidro til en følelse av trygghet i undervisningen. En student uttrykte det slik: «... dette (materialene) har gitt meg trygghet til å tørre» (S). Materialenes tilstedeværelse i undervisningsrommet skapte en form for gjensidighet og fungerte som en ressurs for improvisasjon og mening (Nordtømme, 2015). En annen student beskrev det treffende: «Materialene prater litt for oss» (S), noe som indikerer at materialene kan oppleves som en forlengelse av studentene selv og bidra med «sin kunnskap og liv» (Odegard, 2025; Hansson, 2016).

Improvisasjon som fenomen krever bevissthet om øyeblikket, samtidig som det forutsetter planlegging for det uforutsette (Vangsnes, 2018). Selv om hensikten med mønstringen i undervisningen ikke direkte var å knytte sammen ulike fagområder, beskriver en student likevel hvordan dette skapte helhet og sammenheng: «Hvis vi jobber med mønstring (foto 2–3), så kan faktisk ut fra det se at vi jobber med alle fagene på en gang. Det er sånn vi jobber i barnehagen» (F). Dette utsagnet illustrerer hvordan materialene kan åpne for en helhetlig tilnærming, der uforutsette situasjoner kan bli produktive læringsøyeblikk (Torgersen, 2015). Som faglærere gir observasjon av studentenes interaksjon med materialene oss mulighet til å være nærværende i de små, men betydningsfulle øyeblikkene (Odegard, 2025). I et slikt øyeblikk husket en student, ved synet av en dratapp, at hen hadde samlet «brusdingser». Dette møtet utløste et minne som studenten spontant delte med en medstudent. Odegard (2025) beskriver hvordan minner, fortellinger og tanker kan vekkes i møte med materialer. Dette viser hvordan materialer kan sette i gang refleksjon og dialog.

Odegard (2015) skriver frem begrepet forgjengelig i forbindelse med mønstring, og beskriver hvordan denne kvaliteten skaper rom for øyeblikk som både er flyktige og meningsfulle. Vi tolker studentenes møter med materialer som betydningsfulle erfaringer som gir innsikt og refleksjon i øyeblikket. En student satte ord på dette slik: «Det å holde på med materialer vil jo hjelpe deg til å finne ut hvem du er, er det det du tenker? Ja, det er det jeg tenker. Hva liker jeg? Hvordan vil jeg uttrykke meg? Hvem vil jeg være?» (F). Dette sitatet viser hvordan materialene kan bidra til innsikt knyttet til studentenes identitet og selvrefleksjon.

Oppsummering

I vårt arbeid med problemstillingen: *Hvordan kan møte med åpne materialer i pedagogikkundervisningen få betydning for barnehagelærerstudenters profesjonsdannelse?* har vi sett at barnehagelærerstudentenes kunnskap om og erfaringer med åpne materialer kan bidra til å utvikle profesjonsidentitet. Samlet sett viser funnene at materialer kan bidra til å utfordre og utvide studentens perspektiver, samtidig som de gir praktiske erfaringer som er direkte relevante for deres fremtidige yrkesutøvelse. Materialene kan fungere både som inspirasjon og som en forbindelse mellom teori og praksis. Mulighetene som ligger i de fysiske møtene i undervisningen mellom materialer, hender og mennesker, kan få betydning for profesjonsdannelsen. Dette forutsetter at vi gir agentskap til tingene vi omgir oss med i undervisningen, det vil si at vi anerkjenner materialenes betydning.

Når studentene tar aktivt del i undervisningen og ikke kun er mottakere av et budskap fra lærerne, får de mulighet til å kroppsliggjøre eller sanse kunnskapen. Dette kan også overføres til profesjonsdannelsen. Vi mener at studentenes subjektivitet ivaretas gjennom møtene deres med materialene i undervisningen. Disse dannelsesmøtene mellom materialer, studenter og faglærere skaper subjektive fortellinger som kan ha betydning for profesjonsdannelsen. Som en student uttrykte: «materialer hjelper til å finne ut hvem du er».

Denne studien har også gitt oss idéer til videre forskning om materialenes rolle i undervisning. Vi vil særlig trekke fram at foto og praksisfortellinger kan benyttes videre i undervisningen. Videre finnes det muligheter for samarbeid mellom praksisfeltet og profesjonsutdanningen med sikte på å videreutvikle og samskape nye møter med materialer. Vi fremhever et fellesskap i undervisningen, der studenter, materialer og faglærer inngår i et samspill. Dette gir et spennende potensial for videre utvikling i samarbeid med studentene og materialene.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Birkeland, Å. & Carson, N. (2022). *Veiledning for barnehagelærere* (5. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Carlsen, K. (2024). A realistic nostalgia for the future – exploring materials and material utterings in a preschool for sustainability. *Tímarit um uppeldi og menntun (Rafræn útgáfa)*, 33(1), 135–150. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2024.33.8>
- Dalland, O. & Dalland, C. (2024). *Metode og oppgaveskriving* (8. utg.). Gyldendal.
- Fennefoss, A. T. & Jansen, K. E. (2004). *Praksisfortellinger: på vei til innsikt og forståelse*. Fagbokforlaget.
- Fredriksen, B. C. & Haukeland, P. I. (Red.). (2023). *Crafting relationships with nature through creative practices*. Scandinavian University Press. <https://doi.org/10.18261/9788215069197-23>
- Halland, S. A. (2019). Toddleren sitt møte med gjenbruksmaterialar. *Barn – forskning om barn og barndom i Norden*, 37(1), 81–94. <https://doi.org/10.5324/barn.v37i1.3008>
- Halvorsen, G. S. (2020). Hva kan praksisnær undervisning være? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning: i praksis og teori* (s. 33–52). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.97>
- Hansson, H. (2016). *En barnehage til begjær: å gi form til barnehagens innhold*. Fagbokforlaget.
- Hegna, H. M. & Ørbæk, T. (2021). Traces of embodied teaching and learning: a review of empirical studies in higher education. *Teaching in higher education*, 29(2), 420–441. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.1989582>
- Hennum, B. A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Cappelen Damm Akademisk.
- Høydalsvik, T. E. & Leer-Salvesen, H. G. (2022). Overgangsufordringer for studenter i første semester av barnehagelærerutdanninga. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring: å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 103–116). Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utg.). Abstrakt forlag.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen – innhold og oppgaver*. Utdanningsdirektoratet.
- Kunnskapsdepartementet (2025). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. (FOR-2025-07-04-1447) Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2025-07-04-1447>
- Liset, M. S., Myrstad, A., Sverdrup, T. & Sverdrup Liset, M. (Red.). (2011). *Møter i bevegelse: å improvisere med de yngste barna*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. (2005). *Toddleren som kroppssubjekt*. Cappelen Akademisk Forlag.
- Melhuus, E. C. & Nordtømme, S. (2022). *Mellom steder, rom og materialer: teoretiske utforskninger i barnehagen* (1. utg.). Fagbokforlaget.

- Nome, D. Ø. (2018). De yngste barna: medvirkning og danning. I V. Glaser, I. Størken & M. B. Drugli (Red.), *Utvikling, lek og læring i barnehagen: Forskning og praksis* (2. utg., s. 512–523). Fagbokforlaget.
- Nordkvelle, Y. T. (2020). Praksisnær undervisning – nytt begrep og ny realitet? I Y. T. Nordkvelle, L. Nyhus, A. Røisehagen & R. H. Røthe (Red.), *Praksisnær undervisning: i praksis og teori* (s. 7–32). Cappelen Damm Akademisk/NOASP (Nordic Open Access Scholarly Publishing). <https://doi.org/10.23865/noasp.97>
- Nordtømme, S. (2015). En teoretisk utdyping av rom og materialitet som pedagogisk ressurs i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 10. <https://doi.org/10.7577/nbf.1429>
- Odegard, N. (2015). *Gjenbruk som kreativ kraft: når (materi)AL(ite)T henger sammen med alt*. Pedagogisk forum.
- Odegard, N. (2025). *Eстетisk utforskning med materialer: en barnehagepedagogisk kraft*. Fagbokforlaget.
- Palmer, A. & Elkin Postila, T. (2024). Dress like a winner: mathematical investigations in a design workshop in an early childhood education teacher education programme. *Gender and education*, 36(2), 198–212. <https://doi.org/10.1080/09540253.2024.2305948>
- Penfold, L. K. & Odegard, N. (2021). Making Kin with Plastic Through Aesthetic Experimentation. *Canadian children*, 46(2), 51–65. <https://doi.org/10.18357/jcs462202119559>
- Sletten, B. O. & Juritsen, L. (2022). Profesjonsveilederens rolle i møte med studenten – en «sokratisk klegg». I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring: å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 146–160). Universitetsforlaget.
- Thorbergesen, E. (2007). *Barnehagens rom: nye muligheter*. Pedagogisk forum.
- Tjora, A. H. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4. utg.). Gyldendal.
- Torgersen, G.-E. (Red.). (2015). *Pedagogikk for det uforutsette*. Fagbokforlaget.
- Ulleberg, H. P. (2007). Diskursanalyse: et mulig bidrag til utdanningshistorisk forskning. *Barn*, 25(1), 65–80. <https://doi.org/10.5324/barn.v25i1.3595>
- Universitet i Sørøst-Norge, U. i. (u.å.). *Emneplan for Barns utvikling, lek og læring, del 2*.
- Vangsnes, V. (2018). Improvisasjon og didaktikk. *DRAMA*, 55(1), 18–25. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-4310-2018-01-05>
- Waterhouse, A.-H. L., Søyland, L. & Carlsen, K. (2019). Eksperimentelle utforskinger av materialer og materialitet i transmaterielle landskaper. *Formakademisk*, 12(1), 1. <https://doi.org/10.7577/formakademisk.2648>
- Ørbæk, T. & Engelsrud, G. (2022). Det merkes i kroppen at det «koker i hodet». Lærerstudenters refleksjoner fra møter med elever i egen praksisundervisning. *Nordisk Tidsskrift for Utdanning og Praksis = Nordic journal of education and practice*, 16(2), 41–60. <https://doi.org/10.23865/up.v16.3184>
- Østmoen, J. P. & Wilhelmsen, T. (2022). Å dvele ved og dele med – kollektiv selvstudie i barnehagelærerutdanningen. I A. R. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øverås, M. O. Santana & T. K. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring: å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning* (s. 188–201). Universitetsforlaget.

Bang, S. & Ørbæk, T. (2026). Simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 129–150). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741007>

Kapittel 7

Simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen

Sunniva Bang & Trine Ørbæk

Sammendrag: Dette kapitlet presenterer en kvalitativ pilotstudie som undersøker hvordan førsteårs barnehagelærerstudenter erfarer simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning denne metoden kan ha for deres profesjonslæring. Studien er forankret i et pragmatisk vitenskapsperspektiv, med særlig vekt på Deweys begreper om estetiske og edukative erfaringer, samt teorien om kroppslig læring gjennom begrepet *embodied mind*. Simuleringen ble utviklet og gjennomført som en tverrfaglig læringsaktivitet i to emner, og datamaterialet består av åpne svar fra et digitalt spørreskjema besvart av 32 studenter. Analysen av studentenes erfaringer viser at simulering oppleves som en trygg, engasjerende og virkelighetsnær læringsform. Studentene fremhever betydningen av å lære i små grupper, delta aktivt i realistiske scenarier og reflektere over emosjoner og handlinger i etterkant. Disse erfaringene bidrar til økt profesjonell trygghet, etisk bevissthet og evne til å knytte teori og praksis sammen. Studien viser at simulering kan være et verdifullt supplement til praksis og bidra til å redusere gapet mellom utdanning og yrkesliv. Som pilotstudie gir arbeidet innsikt i hvordan simuleringsbasert undervisning kan styrke profesjonslæringen i barnehagelærerutdanningen, og peker på behovet for videre utvikling og forskning på feltet.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, kroppslig læring, pilotstudie, simulering

Abstract: This chapter presents a qualitative pilot study that explores how first-year kindergarten education students experience simulation as a pedagogical method, and what significance this method may have for their professional learning. The study is grounded in a pragmatic scientific perspective, with particular emphasis on Dewey's concepts of aesthetic and educative experiences, as well as the theory of embodied learning through the concept of the embodied mind. The simulation was developed and implemented as an interdisciplinary learning activity across two courses, and the data consists of open-ended responses from a digital questionnaire completed by 32 students. The analysis of the students' experiences shows that simulation is perceived as a safe, engaging, and realistic form of learning. The students highlight the importance of learning in small groups, actively participating in realistic scenarios, and reflecting on emotions and actions afterward. These experiences contribute to increased professional confidence, ethical awareness, and the ability to connect theory and practice. The study demonstrates that simulation can be a valuable supplement to practical training and help bridge the gap between education and professional life. As a pilot study, the work provides insight into how simulation-based teaching can strengthen professional learning in kindergarten education programs and points to the need for further development and research in the field.

Keywords: early childhood teacher education, embodied learning, pilot study, simulation

Innledning

Jeg fikk kjent det vi lærer om på skolebenken, mer «på kroppen», som gjorde at jeg fikk en bedre forståelse. Følte at det var veldig trygt og godt å reflektere sammen i små grupper med andre studenter og lærere. Det var en god og ny måte å knytte teori og praksis tettere sammen på.

Utdrag fra spørreskjema

Kapittelets tema er barnehagelærerstudentens erfaringer med simulering som pedagogisk læringsmetode. Som sitatet ovenfor viser, kan simulering gjøre læring mer virkelighetsnær og meningsfull ved at læring skjer gjennom hele kroppen – ikke bare med hodet. Studenten skriver at hen «fikk kjent det på kroppen», noe som kan vise til en erfaring der læringen ble fysisk og praktisk. Kunnskapen ble da ikke bare forstått intellektuelt, men også erfart gjennom handling, følelser og sanser. Studenten opplevde det som trygt å reflektere i små grupper, noe som peker mot hvordan simulering legger til rette for sosial og kollektiv refleksjon. Slik refleksjon er viktig for å bearbeide erfaringer og utvikle profesjonell forståelse og profesjonskunnskap.

Ekspertgruppen om barnehagerollen (2018) skriver at en av de største utfordringene for barnehagelærerutdanningen er å ta utgangspunkt i den komplekse virkeligheten som preger yrkespraksisen, og å utvikle et faglig innhold som faktisk forbereder studentene på profesjonsutøvelsen. Dette handler om å kvalifisere studentene for en pedagogisk praksis som bygger på både akademisk innsikt og praktisk erfaring. Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012) understreker at praksis skal ha en sentral plass i barnehagelærerutdanningen og bidra til å forberede studentene på deres fremtidige profesjonsutøvelse. Dette knyttes til studentenes profesjonslæring. Ifølge Eik et al. (2015) handler profesjonslæring om å ha en spørrende holdning til egen profesjonsutøvelse, og dette forutsetter erfaring, fagkunnskaper og etisk refleksjon. I løpet av utdanningen skal barnehagelærerstudentene gjennomføre 100 dager med praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012), og gjennom disse praksisdagene skal studentene utvikle evnen til blant annet profesjonsetisk refleksjon i det pedagogiske arbeidet. Barnehagelærerutdanningen skal derfor gi studentene kompetanse til å håndtere mange ulike utfordringer i sitt fremtidige yrke.

Denne kompetansen tilegner de seg både gjennom praksisperiodene og gjennom å tilegne seg fagkunnskap. Selv om utdanningen legger vekt på praksis, mener nyutdannede barnehagelærere at barnehagelærerutdanningen ikke forbereder dem godt nok på det som venter dem i barnehagen, og at overgangen kan oppleves som et «praksissjokk» (Rambøll, 2016).

Med bakgrunn i dette har vi gjennomført en studie av hvordan praksisnær simulering anvendes i barnehagelærerutdanningen. Studien retter særlig oppmerksomheten mot hvordan simuleringsbaserte læringsaktiviteter kan knyttes til profesjonsrelevante temaer, og hvilken rolle metoden kan spille i studentenes utvikling som framtidige barnehagelærere. Utgangspunktet for arbeidet er følgende problemstilling: *Hvilke erfaringer gjør førsteårsstudenter seg med simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning kan dette ha for studentenes profesjonslæring?*

Tidligere forskning på simulering

Simulering har i økende grad blitt tatt i bruk som pedagogisk metode i lærerutdanninger, både nasjonalt og internasjonalt. Metoden gir studenter mulighet til å øve på komplekse situasjoner i trygge og kontrollerte omgivelser, og fungerer som et verdifullt supplement til tradisjonell undervisning og praksis (Bjørk, 2017). Forskning (Myhre, 2025; Giskeødegård et al., 2024) viser at simulering bidrar til økt studentengasjement og aktiv deltakelse, og at metoden kan være særlig nyttig som forberedelse til praksis. Slik trening kan gi studentene økt trygghet, større handlingsrom og bedre kvalitet i det praktiske arbeidet (Vadset et al., 2014).

Forskning på simulering innen profesjonsutdanning, særlig i helsefaglige utdanninger, viser at simulering som pedagogisk metode er godt etablert (Bjørk, 2017). Et internasjonalt litteratursøk på simulering i barnehagelærerutdanning indikerer imidlertid at det finnes begrenset forskning på dette spesifikke området. Når søket utvides til lærerutdanning generelt, fremkommer derimot et større omfang av studier, særlig med vekt på digitale simuleringsmetoder (USN, 2022; Billingsley et al., 2019). Disse metodene inkluderer blant annet bruk av virtuelle klasserom, interaktive læringsplattformer og digitale case-simuleringer, som har fått økt utbredelse i takt med digitaliseringen av høyere utdanning.

Forskning på simulering i profesjonsutdanninger viser også et mangfold av design og metodiske tilnærminger, fra rollespill til video eller digitale

simulatorer (Struksnes et al., 2015). Kasperski et al. (2025) gjennomførte en systematisk gjennomgang av 68 studier og identifiserte fem hovedformer for simuleringsbasert læring: kasusanalyse, virtuell simulering, immersiv simulering, rollespill og klinisk simulering. Dette innebærer at begrepet simulering brukes om ganske ulike arbeidsmetoder. Det som var felles på tvers av disse formene, var at simuleringer kan støtte utviklingen av lærerstudenters sosiale og emosjonelle kompetanse, forbedre klasseledelse og redusere stress (Kasperski et al., 2025). Kasperski et al. (2025) savner en mer presis begrepsbruk og en tydeligere kategorisering av simuleringsformer i utdanningskontekster. Eksempler som SIMPROF-prosjektet ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN, 2022) viser hvordan kasusanalyse med profesjonelle skuespillere kan styrke studentenes profesjonsetiske refleksjon ved at studentene får se virkelighetsnære filmer med dilemmaer som en grunnskolelærer kan møte. Studentene får dermed reflektere sammen og forberede seg på situasjoner de kan møte i sin profesjon. Virtuelle simuleringer, som datastøttede programmer med umiddelbar tilbakemelding, har vist seg å redusere gapet mellom teori og praksis (Theelen et al., 2018). Studentene får mulighet til å prøve ut ulike tilnærminger i en gitt situasjon, og får tilbakemeldinger fra den digitale simulatoren på om dette var en god tilnærming. En utfordring med digitale simuleringer er at det ofte kan oppstå digitale begrensninger (Theelen et al., 2018). Rollespill gir rom for kreativitet og perspektivtaking, mens klinisk simulering, særlig brukt i sykepleierutdanning, gir studentene mulighet til å «være seg selv som sykepleier» i realistiske samhandlingssituasjoner (Berragan, 2011).

Flere norske studier har også belyst læringspotensialet i simulering (Lindset & Aune, 2020; Haugland & Reimes, 2020; Giskeødegård et al., 2024; Myhre, 2025). Haugland og Reimes (2020) viste i sitt pilotprosjekt hvordan scenariobasert simulering i sykepleierutdanningen styrket studentenes etiske refleksjon, kommunikasjonsferdigheter og evne til å håndtere uforutsette situasjoner. Myhre (2025) fant i et selvstudium av egen undervisning i grunnskolelærerutdanningen at simulering bidro til fellesskap, tilhørighet og refleksjon på både kognitivt, emosjonelt og kroppslig nivå. Lindset og Aune (2020) undersøkte simulering i yrkesfaglærerutdanningen og fremhevet særlig debrifningsfasen som viktig for refleksjon og samlæring. Studentene opplevde simulering som en verdifull metode for å utvikle ferdigheter i et støttende miljø, og pekte på fasilitatorens rolle som avgjørende for læringsutbyttet.

På tvers av studiene fremheves simuleringens evne til å redusere avstanden mellom teori og praksis, og til å fremme helhetlig læring.

Sauvé et al. (2007) beskriver simulering som en forenklet, men nøyaktig modell av virkeligheten, der deltakeren kan prøve ut handlinger og beslutninger uten risiko. Dette støttes av Dahlgren og Hopwood (2022) og Bjørk (2017), som understreker at simulering ikke bare er en mental øvelse, men en kroppslig og situert læringsform som åpner for nye måter å lære og handle på i profesjonelle sammenhenger. Ifølge van Mulukom (2020) er simulering nyttig fordi man kan lære av situasjoner, hendelser og utfordringer ved å sette i gang reaksjoner som man ville hatt i den faktiske situasjonen, men uten å påta seg risikoen ved å være der. Samtidig har praksis stor betydning i profesjonsutdanninger, fordi virkelige interaksjoner er avgjørende for læringen (Vadset et al., 2014). Simulering anses derfor ikke som en erstatning for praksis, men som et bidrag til å redusere gapet mellom teori og praksis (Bjørk, 2017, s. 100).

Teoretisk forankring

Denne studien er forankret i et pragmatisk vitenskapsperspektiv. Pragmatismen tar utgangspunkt i ideen om at mennesker lærer gjennom sosiale og praktiske handlinger (Säljö, 2019). Videre argumenterer pragmatikere, eksempelvis John Dewey (1859–1952), for at menneskers opplevelse av verden er sosialt konstruert og formes av sosiale relasjoner. En pragmatisk tilnærming til vitenskap bygger derfor på tanken om at kunnskap må være nyttig og praktisk anvendbar (Säljö, 2019). I denne studien anvender vi Deweys teoretiske prinsipper om estetisk og edukativ erfaring, samt perspektiver på kroppslig læring gjennom begrepet *embodied mind*.

Begrepet «estetisk erfaring» er sentralt i Deweys filosofiske og pedagogiske tenkning. Det viser til hvordan mennesker forstår verden gjennom sanselig opplevelse og følelsesmessig engasjement (Dewey, 1938). Dewey knytter også erfaring til gjentakende handlinger og peker på at kontinuitet er avgjørende for å skape sammenheng mellom det erfarte og fremtidige utfordringer. Dewey bygger sitt «kontinuitetsprinsipp» på begrepet *habits*, eller vaner på norsk. Vaner utvikles gjennom våre erfaringer og påvirker hvordan

vi møter nye situasjoner. Når vi møter nye utfordringer, bruker vi eksisterende vaner som grunnlag. Disse vanene er dynamiske og tilpasses kontinuerlig gjennom transaksjon og menneskets aktive interaksjon med omgivelsene (Dewey, 1938). Dewey (1938) argumenterer for at erfaring utvikles gjennom både kontinuitet og transaksjon: kontinuitet sikrer at erfaringene bygger på hverandre og skaper en sammenhengende læringsprosess, mens transaksjon understreker den aktive og gjensidige påvirkningen mellom individet og omgivelsene.

Dewey (1934) kobler emosjoner, eller følelser, til sitt erfaringsbegrep. Han påpeker at menneskelige emosjoner gir erfaringer en unik kvalitet, fordi de tilfører dybde og mening (Dewey, 1934). Når individet står overfor en usikker situasjon og opplever disharmoni eller ubalanse med omgivelsene, spiller følelsene en avgjørende rolle. Emosjonene kan hjelpe individet å navigere ved å gi innsikt i hva som er viktig, og hvordan det kan gjenopprette balansen. Ved å anerkjenne emosjoners betydning understreker Dewey at læring og utvikling ikke bare er intellektuelle prosesser, men også emosjonelle. Dewey omtaler denne fullendte erfaringen som en estetisk erfaring.

Dewey var kritisk til undervisning som vektla disiplin, statistiske mål og læring gjennom «pugging». Han mente at slike tilnærminger hindret læring, fordi individet selv må være aktivt i læreprosessen for å utvikle seg både faglig og sosialt (Dewey, 1938). Videre peker Dewey på viktigheten av å lære sammen med andre, og at sosial læring krever ferdigheter knyttet til både kommunikasjon og refleksjon. Han omtaler læringsprosesser preget av aktiv deltakelse og refleksjon som edukative erfaringer (Dewey, 1938). Prinsippet om edukative erfaringer kan også knyttes til et syn på kunnskap der viten om verden skapes og forstås gjennom aktiv deltakelse, fremfor passive observasjoner.

Deweys beskrivelser av estetiske og edukative erfaringer rommer et tydelig kroppslig aspekt, ettersom læring, kognisjon og refleksjon er dypt forankret i kroppslige erfaringer. Kroppen kan eksempelvis «huske» bestemte reaksjons- eller handlingsmønstre i møte med gitte situasjoner. Dette kan knyttes til termen *embodied mind* og ideen om kroppslig læring, fordi *embodied mind* innebærer at tenkning og læring ikke bare skjer i hodet, men også gjennom kroppen. Kroppens sanser og bevegelser spiller en viktig rolle i hvordan vi forstår og lærer. Dewey (1925) mente at kropp og sinn henger tett sammen, og at vi lærer gjennom å handle, føle og reflektere i møte med verden rundt oss. I pedagogikken betyr dette at læring skjer gjennom hele kroppen, i samspill

med omgivelsene og estetiske opplevelser. Når vi lærer på denne måten, utvikler vi vaner og ferdigheter gjennom både handling og refleksjon. Dette passer godt med det Dewey sa: «Learn to know by doing, and to do by knowing» (McLelland & Dewey, 1914, s. 182). Det betyr at vi lærer ved å gjøre, og at vi blir bedre til å handle gjennom innsikt, der kunnskap og praksis utvikles i samspill, og erfaringene vi gjør oss, legger grunnlaget for videre læring og profesjonell utvikling.

Metode

Denne kvalitative pilotstudien tar utgangspunkt i følgende forsknings-spørsmål: *Hvilke erfaringer gjør førsteårsstudenter seg med simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning kan dette ha for studentenes profesjonslæring?* Studien utforsker studentenes opplevelser av simulering som læringsform i barnehagelærerutdanningen og er forankret i en fenomenologisk forskningstradisjon.

Fenomenologi som vitenskapsteoretisk perspektiv vektlegger å forstå menneskers subjektive erfaringer og livsverden – det vil si hvordan individer opplever og gir mening til sine erfaringer i hverdagen (Dalen, 2011). I denne studien innebærer dette å undersøke hvordan studentene erfarer simulering som pedagogisk metode, og hvordan disse erfaringene påvirker deres utvikling som profesjonsutøvere. Dalen (2011) fremhever at begrepet livsverden er sentralt i kvalitativ forskning, fordi det åpner for dypere innsikt i menneskers følelser og opplevelser knyttet til et bestemt fenomen. Med utgangspunkt i studentenes egne beskrivelser og refleksjoner søker studien å belyse hvordan simulering kan bidra til profesjonslæring i en utdanningskontekst.

Utviklingen av simulering som pedagogisk læringsmetode

Studien ble gjennomført med førsteårsstudenter ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Dette var det første kullet som prøvde ut undervisningsformen. Studien bygger på pedagogiske prinsipper og på studentenes ønske om mer praksisnær undervisning. Ideen oppstod

gjennom dialog med fagansatte innen maritime fag og sykepleierutdanningen ved USN, der simulering har vist seg å være en virkningsfull tilnærming til praktisk læring (Lia, 2024). Flere faglærere fra barnehagelærerutdanningen observerte en sykepleiersimulering på simuleringscenteret, og det ble tydelig at simuleringsbasert læring også kunne ha et stort potensial i barnehagelærerutdanningen. Metoden, som i sykepleierutdanningen brukes for å trene på profesjonsetiske og realistiske situasjoner i trygge omgivelser, kan med fordel tilpasses utdanningen av barnehagelærere.

Simuleringsmetodikken som ble utviklet i denne studien, bygger på en struktur inspirert av helsefaglige utdanninger. Den ble anvendt som en tverrfaglig læringsaktivitet i emnene Barns utvikling, lek og læring (BULL) og Samfunn, religion, livssyn og etikk (SRLE), med et mål om å skape en praksisnær og studentaktiv undervisningsform. Metodikken består av fire faser: forberedelse, prebrifing, scenario/gjennomføring og debriefing (Ødegården et al., 2015; Madsgaard, 2022; Flatgaard & Berg, 2016). I forberedelsesfasen introduseres studentene for tema, teori og læringsmål, slik at de er faglig og mentalt rustet for simuleringen. Prebrifing handler om å etablere trygghet og tydelige rammer, der roller og forventninger klargjøres. Scenarioet gjennomføres i en realistisk og strukturert setting, der studentene får anvende teori i praksis og trene på profesjonelle ferdigheter. Etterpå følger debriefing, som er en strukturert refleksjonsfase der erfaringene bearbeides og kobles til faglig innsikt (Ødegården et al., 2015).

Debriefingen er forankret i PEARLS-modellen (Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation), utviklet av Eppich og Cheng (2015). Modellen bygger på en strukturert og fleksibel tilnærming til debriefing i simuleringsbasert undervisning og kombinerer ulike strategier for å fremme refleksjon, læring og tilbakemelding i trygge rammer. Gjennom dialog og veiledning legger PEARLS-modellen til rette for dyp refleksjon over erfaringene fra simuleringen, noe som er avgjørende for studentenes læringsutbytte (Eppich & Cheng, 2015).

Den didaktiske relasjonsmodellen (Bjørndal & Lieberg, 1978) har vært et sentralt verktøy i planleggingen og vurderingen av simuleringsmetoden. Modellen synliggjør sammenhengen mellom studentenes forutsetninger, læringsmål, innhold, arbeidsmåter, rammefaktorer og evaluering. Scenarioene ble utformet med utgangspunkt i studentenes forkunnskaper og læringsutbyttebeskrivelser, og simulering som arbeidsform ble valgt fordi den legger til

rette for aktiv deltakelse og refleksjon (Ødegården et al., 2015). Evalueringen bygget på både skriftlige tilbakemeldinger fra studentene og refleksjoner fra lærerne som deltok i gjennomføringen. Slik ble elementene i modellen integrert for å skape en helhetlig og praksisnær læringsopplevelse.

Utprøving i fire steg

Forberedelse: To uker før simuleringen fikk studentene en introduksjonsforeslesning der simulering som pedagogisk læringsmetode ble presentert. De mottok også et informasjonsdokument som inneholdt temaene for simuleringen, læringsutbyttebeskrivelser knyttet til de to aktuelle fagene, casene som skulle simuleres, samt relevant pensumlitteratur. Klassen ble delt inn i grupper på 8–9 studenter. Det ble lagt stor vekt på å skape en trygg og støttende atmosfære i gruppene, slik at studentene skulle føle seg komfortable nok til å delta aktivt.

Allerede i studiets første uke ble studentene introdusert for dramatisering, rollespill og lek i black box-format, med mål om å styrke gruppetilhørighet, fremme åpenhet og gjøre dem kjent med å bruke kroppen som et læringsverktøy. For å sikre bred erfaring med ulike situasjoner deltok hver student i tre forskjellige scenarier i løpet av en undervisningsdag. Siden simulering var en ny metode for studentene, startet dagen med en pilotøkt der faglærerne demonstrerte en case. Studentene observerte og noterte, noe som bidro til å senke terskelen for deltakelse og skape forståelse for at simulering handler om læring og refleksjon, ikke om å prestere feilfritt.

Prebrifing: Alle studentene som skulle delta i simuleringen denne dagen, ble samlet i et av simuleringsrommene. Studentene ble plassert i en halvsirkel, noen på stoler og andre på matter. Fasilitatorene gjennomgikk informasjon om dagens aktiviteter og understreket viktigheten av trygghet, gjensidig respekt og samarbeid. Det ble fremhevet at læringsprosessen skulle være kollektiv, og at alle hadde mulighet til å delta aktivt. Taushetsplikten ble understreket for å skape en felles forståelse av simuleringen. For å forberede studentene gjennomførte vi en prøvesimulering der faglærerne demonstrerte en case. Casen bestod av en mor som ville slå av en prat om løst og fast med barnehagelæreren i gangen. Barnehagelæreren hadde ikke tid til dette, fordi hun trengtes på avdelingen, og en kollega hadde etterspurt henne flere ganger. I simuleringsprosessen skulle faglæreren være «seg selv som barnehagelærer»

og utføre handlingen som om det var i barnehagen. Rollene som «mor» og «kollega» ble improvisert som et rollespill, med utgangspunkt i rollekortene som hadde blitt utlevert. Før casen utspilte seg, fikk observatørene (studenter/faglærere) utlevert et observasjonsskjema med punkter de skulle være særlig oppmerksomme på, eksempelvis anerkjennelse av mor. Deretter gjennomførte vi en felles debriefing med utgangspunkt i PEARLS-modellen.

Gjennomføringsfasen: I denne fasen leste vi casen sammen og fordelte roller som observatører eller deltakere i scenarioet (markører og aktører). Den ene casen omhandlet en assistent som «baksnakket» en forelder overfor barnehagelæreren, fordi forelderens ikke hadde med utklær til barnet. Den andre casen omhandlet et avdelingsmøte der en av de ansatte hadde «rasistiske holdninger», knyttet til en egen observasjon. Observatørene fikk utdelt observasjonsskjema tilpasset de aktuelle scenarioene, og studentene ble instruert til å være spesielt oppmerksomme på utvalgte aspekter, eksempelvis medvirkning eller menneskesyn. Markørene og aktørene fikk omtrent fem minutter til å sette seg inn i sine respektive roller. Markørene mottok et rollekort, mens aktørene skulle spille seg selv som fremtidig barnehagelærer og fikk diskutere relevante problemløsninger med faglæreren. I det ene scenarioet var det fire deltakere, mens det i det andre var to. Observatørene var til stede i samme rom som scenarioet utspilte seg. Scenarioene varte mellom fire og syv minutter. Etter at studentene hadde spilt scenarioet, ble de med ut på gangen for å få positive tilbakemeldinger fra fasilitatoren og snakke om sine umiddelbare reaksjoner før debriefingen begynte.

Debriefingsfasen: I denne fasen benyttet vi skjemaet PEARLS og verktøyets fem punkter, som vi hadde tilpasset for barnehagelærerstudenter: innledning, reaksjoner, beskrivelser, analyse og oppsummering. Vi startet med å diskutere betydningen av å etablere et trygt og godt læringsmiljø i gruppen. Deretter beskrev vi hendelsene i scenarioet, og alle fikk muligheten til å uttrykke sine følelsesmessige reaksjoner. Observatørene delte sine hovedobservasjoner før vi sammen analyserte og integrerte relevant teori. Deltakerne som hadde hatt roller, fikk deretter muligheten til å dele sine tanker om hvordan det var å simulere. Målet vårt var at studentene skulle oppleve samtalen som naturlig og fri, selv om vi fulgte et skjema, noe vi opplevde at vi lyktes med. Til slutt samlet vi begge gruppene i en stor sirkel og tok en runde der alle kort skulle si hva de syntes hadde vært bra eller lærerikt med dagen, og hva de ville ta med seg videre.

Spørreskjema som datainnsamlingsmetode

I etterkant av simuleringen fikk studentene utdelt hvert sitt digitale spørreskjema. Skjemaet inneholdt både lukkede og åpne spørsmål (Dalland, 2017) og hadde som formål å innhente studentenes erfaringer og refleksjoner knyttet til simulering som pedagogisk læringsmetode. Bruken av åpne spørsmål ga deltakerne mulighet til å formulere egne svar med egne ord (Dalland, 2017), noe som er særlig verdifullt i utforskende studier der man ønsker innsikt i deltakernes subjektive opplevelser (Postholm, 2010). Spørsmålene handlet blant annet om studentenes erfaringer med de ulike fasene i simuleringprosessen (forberedelse, prebrifing, scenario og debriefing), hvordan de opplevde trygghet og støtte før, under og etter simuleringen, samt i hvilken grad de erfarte en sammenheng mellom teori og praksis.

Etiske retningslinjer for pilotprosjektet

Undersøkelsen ble gjennomført i tråd med forskningsetiske retningslinjer (NESH, 2016). Studentene fikk på forhånd skriftlig informasjon om prosjektets hensikt, hvordan dataene skulle brukes, og at deltakelse var frivillig. De samtykket digitalt til at deres svar kunne benyttes i forskningsøyemed. Det ble også presisert at deltakelse ikke ville ha noen innvirkning på deres vurdering i emnet. Innsamlede data ble behandlet konfidensielt og lagret i henhold til gjeldende personvernregler. Studien er forankret i prinsippene om informert samtykke, frivillighet, anonymitet og respekt for deltakerne, slik de er formulert i retningslinjene fra NESH (2016). Ved å kombinere lukkede og åpne spørsmål i spørreskjemaet fikk vi både oversikt over studentenes generelle vurderinger og dypere innsikt i deres individuelle refleksjoner, noe som styrker datamaterialets relevans og pålitelighet.

Analyse

I analysen av datamaterialet fra spørreundersøkelsen valgte vi å fokusere på de åpne spørsmålene, da det var disse som ga mest innsikt i studentenes erfaringer og refleksjoner knyttet til simulering som pedagogisk metode (Dalland, 2017). De lukkede spørsmålene ble i denne omgang sortert ut, ettersom formålet med analysen var å utforske dybden i studentenes opplevelser. Analysen hadde et induktivt preg, der temaene vokste

frem fra materialet, og ble gjennomført som en kvalitativ innholdsanalyse med utgangspunkt i meningsfortetting, slik dette er beskrevet av Kvale og Brinkmann (2015).

Første steg i analysen besto i å lese gjennom alle svarene grundig for å få en helhetlig forståelse av materialet. Deretter ble relevante utsagn identifisert og kodet som meningsbærende enheter (Kvale & Brinkmann, 2015). Enhetene ble deretter fortettet ved at innholdet i studentenes utsagn ble formulert mer konsist, samtidig som meningsinnholdet ble bevart. De fortattede enhetene ble videre gruppert i overordnede temaer som representerer studentenes felles erfaringer og refleksjoner. Eksempler på slike temaer kunne være opplevelse av trygghet i simuleringen, relevans for praksis og sammenhengen mellom teori og praksis.

Analysen ble gjennomført i flere trinn, og det ble lagt vekt på å tolke utsagnene i lys av studiens pedagogiske kontekst og forskningsspørsmål. Denne systematiske og fortolkende tilnærmingen bidro til å identifisere mønstre og meningsinnhold (Kvale & Brinkmann, 2015) som belyser hvordan studentene opplevde simulering som læringsform i barnehagelærerutdanningen.

Funn og diskusjon

I det følgende presenteres resultatene fra analysen, strukturert i tre hovedtemaer som vokste frem gjennom det systematiske analysearbeidet: (1) betydningen av å lære i et trygt fellesskap, (2) betydningen av aktiv deltakelse i simuleringssituasjoner og (3) betydningen av refleksjon over emosjoner og handlinger. Temaene er nært knyttet til spørsmålene studentene fikk i spørreskjemaet og speiler sentrale aspekter ved deres erfaringer med simulering som læringsform.

Funnene drøftes fortløpende i lys av teoretiske perspektiver, med særlig vekt på Deweys begreper om estetiske og edukative erfaringer, samt forståelsen av kroppslig læring gjennom begrepet *embodied mind*. Deretter følger en samlet diskusjonsdel, der resultatene ses i sammenheng med problemstillingen, relevant forskning og teori, med fokus på simulering som pedagogisk metode i profesjonsutdanninger.

Betydningen av å lære i et trygt fellesskap

Det første funnet handler om studentenes opplevelse av læringsmiljøet. Studentene forteller at det var viktig å jobbe i mindre grupper. En av dem mente at det da ble «mer komfortabelt å leve seg inn i rollene», og en annen student opplevde at det ble enklere å fortelle om sine refleksjoner siden hen erfarte at «alles perspektiv ble hørt». En forutsetning for å arbeide i små grupper var at samarbeidet fungerte godt, og at både innholdet og metoden ble en del av læringsprosessen for hver av studentene. Ifølge en av studentene ga små grupper mulighet til å få oversikt over begreper de hadde blitt presentert for på campus, som de videre anvendte for å forstå de ulike rollene de skulle spille. Et slikt trygt og godt læringsmiljø i små grupper var også viktig for at studentene skulle kunne se situasjonene fra de «andres side», som en av studentene beskriver det. I tillegg var opplevd trygghet en forutsetning for at studentene våget å reflektere sammen med hverandre og lærerne. Flere følte at det var «stor takhøyde», og at «terskelen for å snakke høyt var lav», som en av studentene beskriver det. Dette bidro til at det å reflektere over erfaringer følte «veldig trygt og godt». Studentene beskriver også hvordan det å reflektere over situasjonen sammen med medstudenter og lærere, og å knytte disse erfaringene til teori, bidro til å «knytte teori og praksis tettere sammen».

Studentenes beskrivelser av læringsmiljøet som trygt og inkluderende viser hvordan sosial kontekst er avgjørende for læring. Dewey (1938) fremhever at edukative erfaringer forutsetter aktiv deltakelse og refleksjon i sosiale sammenhenger. Når studentene beskriver små grupper som arenaer for å «leve seg inn i rollene» og «reflektere sammen», illustrerer dette hvordan læring skjer gjennom dialog og gjensidig respekt. Dette samsvarer med Deweys (1938) vektlegging av sosial læring, der kommunikasjon og refleksjon er sentrale ferdigheter. Kontinuitetsprinsippet kommer til uttrykk når studentene kobler tidligere teoretisk kunnskap til praktiske situasjoner og utvikler vaner for refleksjon og samarbeid. Et trygt fellesskap legger til rette for at studentene tør å dele erfaringer og se situasjoner fra andres perspektiv – noe som styrker både faglig og sosial utvikling. Selv om kroppslig læring ikke eksplisitt nevnes i dette funnet, er trygghet en forutsetning for å kunne delta med hele kroppen i læringsprosessen, noe som knytter funnet til begrepet *embodied mind*.

Simulering av virkelighetsnære situasjoner og hendelser gir i tillegg studentene mulighet til å tilegne seg erfaringer med arbeidsoppgaver de vil møte i fremtidig profesjonsutøvelse. Ved å simulere en samtale med en «bak-

snakkende» kollega, for eksempel, får studentene øvd seg på hvordan slike situasjoner kan håndteres. Samtidig bruker de tidligere erfaringer og reflekterer sammen med medstudenter. Når de senere møter liknende situasjoner i arbeidslivet, kan de trekke på disse reflekterte erfaringene som grunnlag for handling. Dette er i tråd med Deweys tanke om at tidligere erfaringer hjelper oss i nye situasjoner, og at vaner utvikles og justeres gjennom aktiv samhandling med omgivelsene (Dewey, 1938).

Betydningen av å delta aktivt i simuleringssituasjoner

Det andre funnet dreier seg om studentenes opplevelse av simulering som metode og om deres egen aktive deltakelse i simuleringssprosessen. Studentene peker på at det å delta i simuleringssoppgaver er «moro» fordi «de lærer best sånn». De synes det er godt å «ikke bare sitte og høre på» lærerutdanneren som snakker om praksis. Studentene liker å delta aktivt i simuleringssituasjoner fordi de får «et innblikk i praksis – på hvordan ting kan skje i barnehagen». Gjennom situasjonene opplever studentene at de «virkelig får sett hvordan det foregår [i barnehagen], som gjør at det er lettere å reflektere etterpå». En av studentene mener man lærer bedre fordi man «tenker på de ulike situasjonene som man kan møte i barnehagen før man egentlig kommer i en slik situasjon. Den setter seg fast i hjernebarken nå hos meg». En av studentene beskriver det slik: «Det at man kan se og føle på selve situasjonen, gjør at det blir mer virkelighetsnært. Det er lettere å huske en slik situasjon som man kan føle på og utføre selv.»

Flere av studentene fremhever at det er enklere å «sette seg inn i typiske barnehagesituasjoner ved å simulere dem, kontra å lese om dem». Flere uttrykker også at det er enklere «å sette seg inn i situasjonen når du spiller den eller ser den». En av studentene beskriver det slik: «Jeg fikk kjent det vi lærer om på skolebenken, mer 'på kroppen', som gjorde at jeg fikk en bedre forståelse». Samtidig åpnet simuleringssoppgavene for at studentene kunne oppleve situasjoner de ikke hadde et språk for å fortelle om. En av studentene skriver følgende: «Jeg opplevde både å kunne se hendelser som ofte er vanskelige å putte til ord, eller kronglete å putte til ord, veldig lærerikt».

Simuleringssoppgavene skapte også følelser hos studentene: «Denne læringsmetoden vekte ekte følelser», «det gjorde et sterkt inntrykk, og vil være noe jeg ikke vil glemme», «de følelsene gjorde oss mer interesserte og åpne til å ta til oss læring». For samtlige studenter opplevdes simuleringss-

oppgavene som veldig ekte. Samtidig erfarte de at det de lærte gjennom disse oppgavene, bidro til at de ville være litt bedre forberedt på tilsvarende situasjoner i barnehagen. En av studentene uttrykte at disse oppgavene «hjelper på hvordan man skal håndtere en situasjon som kommer i barnehagen». Studenter som hadde fått en rolle som foreldre eller assistent, beskriver at de fikk føle på hvordan det var å bli møtt av en som lyttet: «Jeg følte virkelig at barnehagelæreren anerkjente meg».

Studentenes beskrivelser av simulering som engasjerende og virkelighetsnær læring viser tydelig hvordan aktiv deltakelse fremmer forståelse. McLelland og Dewey (1914) fremhever at vi lærer ved å gjøre, og at vi blir bedre til å handle gjennom innsikt: «Learn to know by doing, and to do by knowing.» Når studentene sier at de «lærer best sånn» og at de «får kjent det på kroppen», illustrerer det hvordan simulering skaper edukative erfaringer. Flere studenter beskriver sterke emosjonelle reaksjoner, noe som kan knyttes til Deweys begrep om estetisk erfaring, hvor læring skjer gjennom sanselige inntrykk og følelsesmessig engasjement (Dewey, 1934). Estetisk erfaring gir læringen dybde og mening, og gjør at erfaringene huskes og internaliseres. Simuleringene gir også rom for kroppslig læring, der studentene bruker kroppen aktivt i rollespill og utvikler ferdigheter gjennom erfaring. Dette samsvarer med perspektivet *embodied mind*, hvor læring skjer gjennom hele kroppen i møte med virkelighetsnære situasjoner. Studentenes opplevelse av å «huske bedre» og «forstå mer» når de deltar aktivt, viser hvordan erfaringer lagres som vaner og blir tilgjengelige i fremtidige profesjonelle situasjoner (Dewey, 1938).

Betydningen av å reflektere over emosjoner og aktiviteter

Det tredje funnet handler om studentenes opplevelse av å aktivt bruke refleksjon som verktøy i egen læringsprosess. Å reflektere «over det de opplevde i øvelsene» bidro til at studentene ble oppmerksomme på hvilken betydning ord, bevegelser og følelser hadde for profesjonsutøvelsen i situasjonen. En av studentene løfter frem hvordan situasjonen der en barnehageansatt baksnakket den ene forelderen som ikke hadde med uteklær til barnet, kunne få konsekvenser for barna som hørte på. Et annet forhold studentene reflekterer over, er at ordvalg har betydning for hvordan situasjonen utspiller seg. En av studentene beskriver det slik: «I stedet for å si at barnehagelæreren var rasistisk, at man sier barnehagelærer har manglende forståelse og kunnskap om andre kulturer».

I tillegg anvendte studentene og lærerne flere fagbegreper for å diskutere situasjonene og studentenes opplevelse av øvelsene. Ifølge studentene bidro koblingen mellom praksisopplevelsen og teori til at studentene fikk «større innblikk i og forståelse» av hvordan de kunne stå i tilsvarende situasjoner senere. Denne læringen skjedde også selv om studentene ikke deltok i øvelsen. Ved å «reflektere over de ulike synspunktene i rollespillene» satte studentene seg «inn i rollen», selv om de kun observerte øvelsen. Refleksjonene i smågruppene gjorde det også «enklere å knytte teori inn i simuleringen». Studentene syntes også det «var interessant å høre hva andre observerte», fordi de opplevde at samme situasjon ble observert og forstått forskjellig fra student til student.

Grupperefleksjonene bidro til at studentene fikk «mer info enn det de fikk med selv». En av studentene beskriver følgende:

Jeg synes hele opplegget var veldig positivt, da vi kunne utføre det vi diskuterte, og sette det ut i livet, for å så snakke om det etterpå, og drøfte og diskutere. Noen studenter la merke til noe som noen andre ikke hadde lagt merke til, og det åpnet øynene mine.

Refleksjon fremstår som en sentral komponent i studentenes læringsprosess. Dewey (1938) hevder at refleksjon er nødvendig for at erfaringer skal bli edukative, ettersom det er gjennom refleksjon individet skaper mening og innsikt. Studentene viser hvordan refleksjon over språkbruk, følelser og handlinger gir dem en dypere forståelse av profesjonsutøvelsen. Når de diskuterer hvordan ordvalg påvirker situasjoner, og hvordan barn kan påvirkes av voksnes samtaler, uttrykker de emosjonell bevissthet. Et eksempel er når en student foreslår å bruke begrepet «manglende forståelse» i stedet for «rasistisk», noe som peker mot en utvikling av etisk og språklig bevissthet. Dette samsvarer med Deweys syn på emosjoners rolle i læring, nemlig at følelser gir erfaringer kvalitet og retning (Dewey, 1934).

Refleksjon i grupper bidrar også til sosial læring, der studentene lærer av hverandres perspektiver og utvider sin forståelse. Også de som kun observerte, opplevde læring ved å reflektere over ulike synspunkter og ved å sette seg inn i rollene. Dette harmonerer med Deweys forståelse av refleksjon som både en individuell og en sosial prosess og viser hvordan studentene utvikler profesjonell dømmekraft gjennom å koble teori og praksis.

Diskusjon

Det å kjenne læring «på kroppen», slik en student uttrykte det, peker på noe sentralt ved simulering som pedagogisk metode: Læring skjer ikke bare gjennom hodet, men også gjennom handling, følelser og refleksjon. Simulering gir studentene mulighet til å erfare og bearbeide profesjonelle situasjoner i trygge omgivelser (Bjørk, 2017), og oppleves som en engasjerende og meningsfull læringsform. Studentene beskriver hvordan metoden gir rom for aktiv deltagelse, refleksjon og utvikling av profesjonell trygghet (Vadset et al., 2014).

Simulering har de siste årene fått økt oppmerksomhet som pedagogisk metode i profesjonsutdanninger, og flere studier viser at metoden kan bidra til å redusere gapet mellom teori og praksis (Bjørk, 2017; Giskeødegård et al., 2024; Myhre, 2025). Studentene i denne studien beskriver hvordan simulering gir dem mulighet til å prøve ut profesjonsrollen i trygge omgivelser, og hvordan dette bidrar til økt trygghet og forståelse av yrkets kompleksitet. Dette er særlig viktig i lys av kritikken mot barnehagelærerutdanningen, der nyutdannede ofte opplever overgangen til arbeidslivet som krevende (Rambøll, 2016).

Et gjennomgående funn er betydningen av trygghet og fellesskap i lærings-situasjonen. Studentene fremhever hvordan små grupper og støttende rammer gjør det lettere å delta aktivt og reflektere over egne handlinger. Dette samsvarer med tidligere forskning som viser at simulering i små grupper kan styrke både faglig og emosjonell læring (Myhre, 2025; Aune & Lindset, 2020). Refleksjon, særlig i debrifningsfasen, trekkes frem som avgjørende for læringsutbyttet. Her får studentene anledning til å bearbeide erfaringene, diskutere etiske dilemmaer og utvikle bevissthet rundt språkbruk, kroppsspråk og emosjonelle reaksjoner. Dette er ferdigheter som er sentrale i profesjonell samhandling.

Samtidig må det rettes et kritisk blikk mot implementeringen av simulering i utdanningen. Selv om metoden har stort potensial, krever den god planlegging, kompetente fasilitatorer og tilstrekkelige ressurser. Det er også behov for en mer presis begrepsbruk og tydeligere kategorisering av simuleringsformer i utdanningskontekster (Kasperski et al., 2025). I barnehagelærerutdanningen er det fortsatt begrenset forskning på simulering, og det er behov for videre utforskning og utvikling av metoden i denne konteksten.

Simulering må ikke forstås som en erstatning for praksis, men som et verdifullt supplement (Bjørk, 2017). Når studentene får anledning til å trene på profesjonelle situasjoner i trygge omgivelser, kan det bidra til å utvikle fer-

digheter og vaner som gjør dem bedre rustet til å møte virkeligheten i barnehagen. Dette samsvarer med et pragmatisk læringssyn, der kunnskap utvikles gjennom handling, erfaring og refleksjon i samspill med andre (Säljö, 2019).

Avsluttende kommentarer

Denne kvalitative pilotstudien har undersøkt hvilke erfaringer førsteårs barnehagelærerstudenter gjør seg med simulering som pedagogisk metode, og hvilken betydning dette kan ha for deres profesjonslæring. Funnene viser at studentene opplever simulering som en trygg og virkelighetsnær læringsform, der kunnskap ikke bare tilegnes intellektuelt, men også gjennom kroppslige, emosjonelle og sosiale erfaringer. Dette samsvarer med Deweys (1934) forståelse av læring som en helhetlig prosess, der erfaring, refleksjon og følelsesmessig involvering er tett sammenvevd.

Simulering gir studentene mulighet til å utforske profesjonsrollen i trygge omgivelser, og til å reflektere over egne handlinger og etiske vurderinger i samspill med andre. Studentenes beskrivelser viser at metoden bidrar til økt trygghet, engasjement og forståelse av kompleksiteten i barnehagehverdagen. Dette gir støtte til tidligere forskning som peker på simuleringens potensial til å redusere gapet mellom teori og praksis (Bjørk, 2017; Lindset & Aune, 2020; Myhre, 2025). Som pilotstudie representerer dette arbeidet et første steg i utforskningen av simulering som pedagogisk metode i barnehagelærerutdanningen. Resultatene gir verdifulle innspill til videre utvikling og forskning, og viser at simulering kan være et relevant og praksisnært bidrag til studentenes profesjonslæring.

Referanser

- Berragan, L. (2011). Simulation: An effective pedagogical approach for nursing? *Nurse Education Today*, 31(7), 660–663. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.01.019>
- Billingsley, G., Smith, S., Smith, S. & Merritt, J. (2019). A systematic literature review of using immersive virtual reality technology in teacher education. *Journal of Interactive Learning Research*, 30(1), 65–90.
- Bjørk, I. T. (2017). Muligheter og utfordringer i simulering som pedagogisk metode. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 95–105). Universitetsforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Aschehoug.
- Dahlgren, M. A., & Hopwood, N. (2022). *Simulation as a transformative pedagogy: Challenging normativity and embracing emergence*. I K. Evans et al. (Red.), *Third International Handbook of Lifelong Learning* (s. 1071–1089). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-67930-9_51-1
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Open Court Publishing. https://reflexus.org/wp-content/uploads/Dewey.John_Experience-and-Nature-1925-1929.pdf
- Dewey, J. (1934). *Art as Experience*. Minton, Balch & Company. <https://sites.evergreen.edu/danceasart/wp-content/uploads/sites/124/2015/09/Art-as-Experience-ch.1.pdf>
- Dewey, J. (1938). *Experience and education*. Collier; MacMillan.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2015). *Barnelærenes profesjonslæring*. Fagboklaget.
- Ekspertgruppen om barnehagelærerrollen. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Eppich, W. & Cheng, A. (2015). Promoting Excellence and Reflective Learning in Simulation (PEARLS): Development and Rationale for a Blended Approach to Health Care Simulation Debriefing. *Simulation in Healthcare*. https://journals.lww.com/simulationinhealthcare/fulltext/2015/04000/promoting_excellence_and_reflective_learning_in.7.aspx
- Flatgård, I. & Berg, G. V. (2016). Simulertrening in situ, lek eller læring?: En intervjuundersøkelse av hvilke erfaringer sykepleiere har med debrifingsfasen i full-skala simulertrening gjennomført ved egen arbeidsplass. *Nordisk sykeplejeforskning*, 6(3), 216–232. <https://doi.org/10.18261/issn.1892-2686-2016-03-02>
- Giskeødegård, M. F., Wahl, A. M. & Sellberg, C. (2024). *Utvikling av samarbeidskompetanse gjennom simuleringer i grunnleggende profesjonsutdanninger*. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215071800-24-15>
- Haugland, V. L. & Reime, M. H. (2020). Danningsperspektiver på simulering i profesjonsutdanning. *Klinisk Sykepleie*, 34(3), 203–209. <https://doi.org/10.18261/issn.1903-2285-2020-03-05>
- Kasperski, R., Levin, O. & Hemi, M. E. (2025). Systematic Literature Review of Simulation-Based Learning for Developing Teacher SEL. *Education Sciences*, 15(2), 129. <https://doi.org/10.3390/educsci15020129>
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR20120604475)*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SFO/forskrift/2012-06-04-475>

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal.
- Lia, I. (2024). *Simuleringscenteret USN, campus Porsgrunn: Veien fram, arbeidsprosess, tverrfaglig samarbeid og kompetanseutvikling I Skriftserien fra Universitetet i Sørøst-Norge* (Nr. 150). Universitetet i Sørøst-Norge.
- Lindset, M. & Aune, I. (2020). Simulering som pedagogisk metode i lærerutdanning. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 5(1), 46–70. <https://doi.org/10.7577/sjvd.3452>
- Madsgaard, A. (2022). *Mellom triggering og trygging: Det affektive læringsdomenet i simuleringsbasert utdanning* [Doktorgradsavhandling, VID vitenskapelige høyskole, VID:Open]. <https://hdl.handle.net/11250/3059053>
- McLellan, J. A. & Dewey, J. (1914). *Applied psychology: An introduction to the principles and practice of education*. Educational Publishing Company.
- Myhre, H. (2025). Utprøving av simuleringsaktiviteter i grunnskolelærerutdanningen – en ny læringsarena for sterkere koherens og utvikling av profesjonsfelleskap. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 19(1), 21–39. <https://doi.org/10.23865/up.v19.6111>
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora.pdf>
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Rambøll. (2016). *Veiledning av nyutdannede barnehagelærere og lærere: En evaluering av veiledningsordningen og veilederutdanningen*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/evaluering-av-veiledningsordningen-sluttrapport.pdf>
- Sauvé, L., Renaud, L., Kaufman, D. & Marquis, J. S. (2007). A systematic review of the impact of games and simulations on learning. *Educational Technology and Society*, 10(3), 247–256. https://www.academia.edu/63556700/A_systematic_review_of_the_impact_of_games_and_simulations_on_learning
- Struksnes, S., Hofmann, B. & Ødegården, T. (2015). *Pasientsimulering i helsefag: en praktisk innføring*. Gyldendal akademisk.
- Säljö, R. (2024). *Læring: En introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk. <https://bookis.com/no/search?query=Roger+S%C3%A4lj%C3%B6>
- Theelen, H., van den Beemt, A. & den Brok, A. (2019). Classroom simulations in teacher education to support preservice teachers' interpersonal competence: A systematic literature review. *Computers & Education*, 129, 14–26. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.10.015>
- USN. (2022). *Satser på simulering i lærerutdanninga – Universitetet i Sørøst-Norge*. <https://www.usn.no/nyhetsarkiv/satser-pa-simulering-i-laererutdanninga>
- Vadset, T., Molnes, S. I. & Hagen, I. H. (2014). *Simulering som pedagogisk metode ved avdeling for helsefag (AHF): Implementering og videreføring* [HiÅ Rapport 2014/03]. Høgskolen i Ålesund. <http://hdl.handle.net/11250/281112>
- van Mulukom, V. (2020). The Evolution of Imagination and Fiction Through Generativity and Narrative. I J. Carroll, M. Clasen & E. Jonsson (Red.), *Evolutionary Perspectives on Imaginative Culture* (s. 53–70). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-46190-4_3
- Ødegården, T., Struksnes, S. & Hofmann, B. (2015). *Pasientsimulering i helsefag – en praktisk innføring* (1. utg.). Gyldendal akademisk.

Sell, I. S., Dahl, L., Karlsen, M., Kimerud, A. T., Olsen, K. I., Oseth-Andersen, H., Vala, H. Ø. & Bøe, M. (2026). Casedialog i undervisningen som bidrag til barnehagelærerstudenters profesjonsdanning. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 151–174). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741008>

Kapittel 8

Casedialog i undervisningen som bidrag til barnehagelærerstudenters profesjonsdanning

**Ingunn Sælid Sell, Lisbeth Dahl, Monica Karlsen,
Anne Torill Kimerud, Kristin Ingolfsrud Olsen,
Henriette Oseth-Andersen, Heidi Østland Vala
& Marit Bøe**

Sammendrag: I dette kapitlet undersøkes casebaserte gruppedialoger i barnehagelærerutdanningen gjennom en kollektiv selvstudie. Studien er forankret i praktikerforskning. Hensikten med kapitlet er å utforske hvordan gruppedialoger om caser med pedagogiske dilemmaer kan bidra til å styrke studentenes læring og profesjonelle danning. Den kollektive kvalitative analysen identifiserte tre tematiske funnkategorier: 1) kritisk refleksjon og utvikling av profesjonell dømmekraft, 2) samarbeid, dialog og perspektivutveksling og 3) grunnlag for profesjonell danning og utvikling av profesjonsrolle. Med utgangspunkt i Wells' læringsteori drøftes problemstillingen i lys av funnene. Studien konkluderer med at casebaserte gruppedialoger bidrar til studentenes profesjonelle danning ved å utvikle selvinnsett og forståelse for egen læringsprosess, samt ved å styrke ferdighetene deres i å analysere og reflektere over pedagogiske dilemmaer fra ulike perspektiver.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, casebaserte gruppedialoger, gruppedialog, pedagogikk, profesjonsdanning

Abstract: In this chapter, case-based group dialogues in early childhood teacher education are explored through a collective self-study grounded in practitioner research. The purpose of this chapter is to explore how group dialogues about cases involving pedagogical dilemmas can contribute to enhancing students' learning and professional development. The collective qualitative analysis identified three thematic categories: 1) critical reflection and development of professional judgement, 2) collaboration, dialogue and exchange of perspectives, 3) foundation for professional formation and development of the professional role. Drawing on Wells' learning theory, the research question and findings are discussed. The study concludes that case-based group dialogues contribute to students' professional formation by fostering self-awareness and understanding of their own learning process, as well as enhancing their skills in analyzing and reflecting on pedagogical dilemmas from multiple perspectives.

Keywords: early childhood teacher education, case method, group dialogue, pedagogy, professional development

Innledning

I dette kapittelet undersøker vi barnehagelærerstudenters læringsprosesser gjennom casebaserte gruppedialoger i pedagogikkundervisningen. I disse dialogene analyserer, reflekterer over og diskuterer studentene i fellesskap mulige løsninger på realistiske problemstillinger som speiler pedagogiske dilemmaer de kan møte i sin fremtidige profesjonsutøvelse. Casebaserte gruppedialoger kombinerer erfaringsbasert læring og dialogbasert undervisning og har vist seg å være en verdifull arbeidsform i lærerutdanning (Damsa et al., 2015; Gravett et al., 2017; Helleve et al., 2021; Michelet & Eri, 2016, 2019; Ulvik et al., 2020).

Barnehagelærerens profesjonsutøvelse er kompleks, og hverdagen er preget av pedagogiske spenninger og dilemmaer som kontinuerlig krever faglige vurderinger (Børhaug & Bøe, 2022; Eriksen, 2024; Kunnskapsdepartementet, 2018). Samfunnsmandatet legger til grunn at lek, læring, omsorg og danning skal veves sammen i barnehagens praksis, men nettopp denne integrasjonen skaper situasjoner og pedagogiske dilemmaer der barnehagelæreren må balansere ulike hensyn. I møte med pedagogiske dilemmaer blir det avgjørende å anvende kunnskapsbaserte vurderinger som kan støtte barns trivsel og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2018). For å forberede studentene på denne profesjonelle kompleksiteten har barnehagelærerutdanningen en sentral rolle i å legge til rette for at de kan knytte teori og praksis sammen. Dette innebærer å utvikle evnen til å gjøre faglige vurderinger, begrunne valg og reflektere kritisk over profesjonsutøvelsen (UHR-Lærerutdanning, 2018). I denne sammenhengen er casebaserte gruppedialoger en særlig relevant læringsmetode, da de gir studentene mulighet til å utforske profesjonsrelevante situasjoner i et trygt og dialogbasert læringsmiljø.

Studien søker å styrke vårt kunnskapsgrunnlag for hvordan casebaserte gruppedialoger kan fremme studenters profesjonelle danning, utvikling av pedagogisk dømmekraft og læringsprosesser. Gjennom en kollektiv selvstudie (Samaras, 2011; Østmoen & Wilhelmsen, 2022) har vi analysert studentenes casedialoger, refleksjonsnotater og evalueringer for å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan kan casebaserte gruppedialoger i pedagogikkundervisningen bidra til barnehagelærerstudenters læring og profesjonelle danning?* Profesjonell danning forstås her som læringsprosesser som utvikler studentenes pedago-

giske dømmekraft, evne til faglige vurderinger samt kritisk refleksjon over handlingsalternativer og begrunnelser for valg (Biesta, 2014).

I litteraturen brukes betegnelsene casebasert undervisning, casebasert læring og casebaserte dialoger om bruk av caser i undervisningssammenheng. Innledningsvis anvender vi derfor de begrepene som brukes i kildene, mens vi i drøftingsdelen og avslutningen bruker betegnelsen casebaserte gruppedialoger. Videre i kapittelet presenterer vi først det teoretiske rammeverket og metodologien for studien. Deretter analyserer vi resultatene og diskuterer funnene i lys av tidligere forskning.

Forskning om casebasert læring og undervisning i lærerutdanning

Casebasert undervisning er en studentaktiv læringsform som innebærer aktiv deltakelse, refleksjon og anvendelse av teori på praksisnære problemstillinger (Damsa et al., 2015; Repstad et al., 2021, s. 9). Denne læringsstrategien er særlig relevant i lærerutdanningen, der målet er å forberede studentene på kompleksiteten i profesjonsutøvelsen og styrke deres faglige skjønn og beslutningsevne.

Forskning på casebasert undervisning kan deles inn i tre hovedkategorier (Jahreie, 2010): studier som fokuserer på studentenes evne til å koble teori og praksis, undersøkelser av studentenes refleksjoner og begrunnelser for handling, og studier som analyserer studentenes refleksjoner i casediskusjoner. Forskningen innenfor disse kategoriene viser at casebasert læring øker studentenes engasjement, bidrar til en dypere forståelse av profesjonsutøvelsen og styrker evnen til å håndtere uventede situasjoner (Gravett et al., 2017; Helleve et al., 2021; Michelet & Eri, 2016, 2019; Ulvik et al., 2020).

Tidligere studier viser at casebasert undervisning kan styrke studentenes refleksjon og teoretiske forståelse (Gravett et al., 2017; Michelet & Eri, 2016). Helleve et al. (2021) finner at casebasert læring forbereder studentene på å håndtere komplekse og uforutsette situasjoner i yrket, der de må gjøre faglige skjønnsvurderinger. Det mangler imidlertid forskning på hvordan studentene faktisk utvikler pedagogisk skjønn gjennom casebaserte gruppedialoger. Ulvik et al. (2020) hevder at dersom casebasert læring skal ha innvirkning på fremtidig

profesjonsutøvelse, er det nødvendig at studentene utvikler en abstrakt forståelse av casene ved å koble praksis og teori. Studien til Gravett et al. (2017) viser at studentene opplever teorier som mer meningsfulle når de kan anvende dem i casebaserte diskusjoner. Dette indikerer at det ikke bare er casens innhold, men også prosessene i gruppedialogene som er avgjørende for læringsutbyttet. Ifølge Helleve et al. (2021) er muligheten for variasjon i tolkning av casene den viktigste fordelene med casebasert læring, basert på studentenes erfaringer.

Ifølge Michelet og Eri (2016, 2019) kan casebaserte dialogseminarer bidra til studentenes faglige utvikling. De finner at slike dialoger bidrar til læringsutbytter som strekker seg utover faglig kompetanse og inn i studentenes profesjonelle dannelse. Studien identifiserer fem sentrale komponenter i casebaserte dialogseminarer: 1) bruk av relevante caser som gir studentene realistiske utfordringer å reflektere over, 2) utforskende dialoger som skaper rom for kritiske diskusjoner og motstridende synspunkter, 3) en trygg studentkultur som tilrettelegger for åpen diskusjon og refleksjon, 4) støtte for ulike kunnskapsformer som kombinerer teori, praksis og studentenes egne erfaringer, og 5) tydelig, men tilbakeholden seminarledelse. Disse faktorene bidrar til at studentene utvikler faglig dømmekraft, verdiorienterte handlingsvalg og evne til å håndtere pedagogiske spenningsfelt, som er avgjørende for profesjonsutøvelsen (Michelet & Eri, 2019).

Oppsummert gir forskningen solid støtte for at casebasert gruppedialog bør være en sentral læringsaktivitet i lærerutdanningen. Så langt vi kjenner til, finnes det begrenset forskning på hvordan casebaserte gruppedialoger bidrar til barnehagelærerstudenters læring og profesjonelle dannelse, og på hvordan studentene selv forstår og reflekterer over egne læringsprosesser i casebaserte dialoger. Denne studien adresserer dette kunnskapshullet ved å analysere hvordan studentene diskuterer pedagogiske dilemmaer i casebaserte gruppedialoger, og hvordan de gjennom dialog kan utvikle handlingsberedskap og pedagogisk skjønn for profesjonsutøvelse.

Teoretisk rammeverk

I denne studien er vi opptatt av studentenes læring gjennom bruk av case. Casebasert læring kan ses som en forløper til problembasert læring, der

fellesnevneren er å utfordre studentene til å håndtere realistiske problem-situasjoner (Damsa et al., 2015, s. 42). Casebasert læring framstår dermed som en strategi som involverer et differensiert kunnskapsbegrep, slik det beskrives hos Wells (1999).

Wells læringsteori

Wells (1999) legger til grunn at læring skjer gjennom meningsskapende prosesser i et dialektisk forhold mellom individ og fellesskap, med fire iboende læringsmuligheter i en spirallignende bevegelse. Med referanse til Vygotsky knyttes dette dialektiske forholdet til den enkeltes danning (Wells, 1999, s. 84–88). Wells' læringsteori har blitt brukt i praktikerforskning som rammeverk for å undersøke læringsaktiviteter i undervisning og utdanning (Aas et al., 2021), og synes derfor å være en fruktbar teori for å undersøke hvordan casebaserte gruppedialoger kan bidra til barnehagelærerstudenters læring og profesjonelle danning.

Som utgangspunkt for analyse, tolkning og drøfting av hvordan casebasert gruppedialog i undervisningen kan bidra til barnehagelærerstudenters læring og fremme profesjonsdanning, støtter vi oss til en læringsspirale som illustrerer læringsmulighetene (Wells, 1999, figur 2.1, s. 85). Den første læringsmuligheten i Wells' (1999, s. 84) læringsspirale kan knyttes til at studentene tar med seg egne erfaringer inn i gruppen. Erfaringer springer ut fra studentenes tidligere opplevelser og påvirkes av kulturell bakgrunn, følelser og sosiale fellesskap. Erfaringer knyttes ikke til det som skjer med studenten, men til studentens fortolkning av hendelser gjennom livet. I casebaserte gruppedialoger kan studentene derfor ha ulike fortolkninger av den samme casen.

Den andre læringsmuligheten handler om at studentene, med sine erfaringer, møter ny informasjon, som teori, fagstoff eller andre kunnskapsressurser som er fortolket, formidlet og erfart av andre (Wells, 1999, s. 84–85). De casebaserte gruppedialogene åpner for kollektiv kunnskapsbygging som en tredje læringsmulighet. Her kan studentene bearbeide ny informasjon ved å dele og utforske hverandres erfaringer knyttet til caseinnholdet. I kollektiv kunnskapsbygging utvikler studentene forståelse gjennom meningsskapning i gruppen. Kunnskapsbygging handler om å skape forståelse av informasjonens mening i nye sammenhenger. Den fjerde læringsmuligheten handler om ny personlig innsikt, og gjør den enkelte student i stand til å skape egen mening

som videre anvendes i nye situasjoner (Wells, 1999, s. 84–85). Med andre ord, når hensikten er å fremme studenters læring og profesjonsdanning må man legge til rette for kunnskapsbygging i undervisningen.

Profesjonsdanning og dømmekraft

Profesjonsdanning i utdanning handler ikke bare om å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter, men om utvikling av hele personen som profesjonsutøver (Biesta, 2014; Lindseth, 2009; Løvlie, 2009). Profesjonsdanning innebærer ikke bare å bli en dyktig fagperson, men også å utvikle kritisk refleksjon, verdiforankring og handlingskompetanse i møte med komplekse situasjoner (Kinsella & Pitman, 2012; Molander & Terum, 2008). Ifølge Biesta (2014) handler profesjonsdanning om pedagogisk klokskap, forstått som god pedagogisk dømmekraft. En sentral undervisningsoppgave blir dermed å tilrettelegge for at studenter kan utvikle slik dømmekraft. Dette innebærer at man i tillegg til å vite hva som må gjøres, også vurderer hva som er pedagogisk ønskelig i en gitt situasjon. Å utvikle dømmekraft innebærer videre at profesjonsutøveren kontinuerlig reflekterer over etiske, verdimeslige og faglige aspekter ved eget arbeid, ofte i møte med pedagogiske dilemmaer der ulike hensyn og perspektiver må veies opp mot hverandre.

Gilje (2017) trekker fram kunnskapsformene episteme, techne og fronesis som sentrale for profesjonsutøvelse. Profesjonsdanning må balansere disse tre kunnskapsformene for å sikre at studentene utvikler både teoretisk forståelse, praktiske ferdigheter og evnen til å anvende skjønn i praksis. Casebaserte gruppedialoger kan forstås som en læringsform som integrerer disse dimensjonene ved å etablere en refleksiv læringsarena der studentene kan anvende og utforske kunnskap i praksisnære og autentiske situasjoner. I et aristotelisk perspektiv på profesjonsdanning står begrepet fronesis, eller praktisk visdom, sentralt (Gilje, 2017). Dette innebærer at profesjonsutøveren utvikler praktisk dømmekraft gjennom erfaring, og at kunnskap ikke bare er teoretisk, men også erfaringsbasert og situasjonsbestemt. Fronesis er situasjonssensitiv og krever evne til å navigere i komplekse, uforutsigbare situasjoner. Dette perspektivet er særlig relevant for casebaserte gruppedialoger, som gir mulighet til å simulere og diskutere reelle profesjonelle dilemmaer og dermed kan styrke studentenes evne til å koble teori og praksis.

Johannessen (2020, s. 59) beskriver fire refleksjonsnivåer knyttet til profesjonsutøveres læringsprosesser: Non-refleksjon, overflate-refleksjon, pedagogisk refleksjon og kritisk refleksjon. Nivåene viser en progresjon i refleksjonen og kan synliggjøre hvor studentene befinner seg i lærings- og dannelsingsprosessen. Dette perspektivet er relevant for å analysere studentenes refleksjoner i gruppedialogene.

Casebaserte gruppedialoger som grunnlag for danning

Fra et sosiokulturelt læringsperspektiv (Dysthe, 2020; Säljö, 2001) vektlegges det at profesjonsdanning skjer gjennom interaksjon med andre. Læring og utvikling av profesjonell identitet er ikke bare en individuell prosess, men skjer i sosiale og kulturelle fellesskap. I denne sammenhengen kan casebaserte gruppedialoger forstås som en samarbeidsorientert læringsprosess der studentene lærer ved å delta i diskusjoner, dele erfaringer og utvikle felles forståelser av profesjonelle utfordringer. Perspektivet understøtter verdien av læring i fellesskap, der studentene ikke bare bygger egen kompetanse, men også bidrar til andres læring gjennom dialog og samarbeid.

Dialog ses som en viktig forutsetning for danning fordi den kan gi økt innsikt og forståelse (Opdal, 2010; Winje et al., 2020). Grunnleggende prinsipper i casebaserte gruppedialoger er, ifølge Michelet og Eri (2016, s. 164), å få fram flere stemmer, likeverd og ulike argumenter. I tillegg er det viktig at casene skaper et felles oppmerksomhetsfokus som kan inspirere til utforskende dialoger. Dysthe (2020) henviser til Bakhtin's forståelse av dialog, som vektlegger det flertydige og flerstemmige. Det er gjennom forhandling om mening og møte med divergerende stemmer at læring og utvikling skjer. Styrken i utforskende dialoger og perspektivtaking ligger i å drøfte motsetningsfylte synspunkter, men studien til Michelet og Eri (2016) finner at dette først og fremst kommer til uttrykk som utdypende ytringer, og at studentene sjelden konfronterer og forhandler med hverandre om ulike forståelser og løsninger på utfordrende situasjoner. Casebaserte gruppedialoger, der studentene tør å stå fram med egne synspunkter, fortolkninger og forslag til handlinger, forutsetter en kultur preget av trygghet og tillit til medstudenten som kritisk venn. Respekt for hverandres mening, vilje til å lytte samt bruk av andres ord som tankeredskaper, samtidig som man beholder respekten for sitt eget ord, framheves også av Dysthe (2020).

Metode

Undervisningsopplegget

I denne studien har et fagteam i barnehagelærerutdanningen, bestående av åtte faglærere i pedagogikk (forfatterne), gjennomført et undervisningsprosjekt med utgangspunkt i caser. Studien ble gjennomført i et høstsemester med studenter på første, andre og tredje trinn i barnehagelærerutdanningen. Case forstås her som et praksisnært narrativ fra pedagogisk praksis (Helleve et al., 2021). Caser kan konstrueres både av studenter og faglærere, og i denne studien er det faglærerne som har konstruert caser basert på praksisnære hendelser som inneholder pedagogiske spenningsfelter, inspirert av Børhaug og Bøe (2022, s. 42, figur 1). I tråd med Michelet og Eri (2016) beskrev casene komplekse situasjoner på en gjenkjennelig og konkret måte, uten å være for detaljerte, samtidig som de inviterte studentene til å diskutere pedagogiske dilemmaer. I denne studien var det sentralt at casene inneholdt spenninger i form av pedagogiske dilemmaer for å fremme refleksjon og drøfting hos studentene.

Forarbeid

I begynnelsen av semesteret ble studentene i kunnskapsområdene «Barns utvikling, lek og læring del 1» (BULL1), «Barns utvikling, lek og læring del 2» (BULL2) og «Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid» (LSU) i barnehagelærerutdanningen presentert for sentrale pedagogiske dilemmaer (Børhaug & Bøe, 2022, s. 42, figur 1), før det ble gitt en muntlig introduksjon til caseoppgaven. Studentene skulle deretter samarbeide i grupper for å identifisere pedagogiske dilemmaer og diskutere og reflektere over både teoretiske og praktiske aspekter ved profesjonsutøvelsen. Fagteamet hadde på forhånd utarbeidet caseoppgaven og undervisningsopplegget i fellesskap.

Gjennomføring

Etter introduksjonen til casearbeid ble det brukt tre til seks uker på undervisning i relevant teori i de aktuelle kunnskapsområdene. Deretter ble casebasert gruppedialogseminar gjennomført på hvert trinn. Studentene fikk tildelt caser med pedagogiske dilemmaer som var tematisk relatert til undervisningen og

læringsutbyttene i de aktuelle kunnskapsområdene. I gruppene diskuterte studentene casene og ble bedt om å identifisere dilemmaer, reflektere og vurdere handlingsalternativer i lys av teorier og fagbegreper.

Studenter som ikke hadde samtykket til å delta i studien, ble organisert i egne grupper. De øvrige studentene gjorde lydopptak av sine dialoger. Opptakene ble gjort i Nettskjema-appen (Universitetet i Oslo – UiO). Gjennom hele prosessen hadde fagteamet regelmessige møter der vi diskuterte dataene, og vi gjorde lydopptak av fagteamets diskusjoner og refleksjoner. Studentene på første trinn skrev individuelle refleksjonstekster i etterkant av gruppedialogene, der de reflekterte over eget læringsutbytte ved case som undervisningsaktivitet. Tredjeklassestudentene gjennomførte en evaluering i Nettskjema (UiO) i etterkant av gruppedialogene.

Metode for datainnsamling og analyse

Studien er gjennomført som en kollektiv selvstudie, der faglærerne har samarbeidet om å forstå, utvikle og forbedre egen undervisningspraksis (Hauge, 2021; Smith, 2016; Ulvik et al., 2020). I dette kapitlet fokuserer vi på studentenes læringsutbytte ved bruk av casebaserte gruppedialoger i undervisningen. Faglærerne har møttes til forskerteammøter gjennom fire semestre, der vi har diskutert forskningsprosessen. Førsteforfatter har ledet skriveprosessen fram til publisering.

Dataene består av 21 lydopptak av 96 studenters arbeid med case i grupper, 29 studenters individuelle refleksjonsnotater og 20 individuelle, digitale evalueringer. Dette tilsvarer 554 minutter med lydopptak, 190 sider med transkripsjoner, 57 sider refleksjonsnotater og fire sider evaluering i Nettskjema (UiO). Etter gjennomgang av transkripsjonene valgte vi ut utsagn som omhandlet pedagogiske dilemmaer og spenninger. Grunnlaget for resultatdelen er de utvalgte transkripsjonene, samt de skriftlige refleksjonstekstene og evalueringene.

Etiske hensyn

Som barnehagelærerutdannere og forskere har vi en dobbeltrolle når vi undersøker egen undervisning med studenter som informanter. Dette skaper en maktdynamikk som kan påvirke studentenes dialoger, evalueringer

og refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015). Vi har forsøkt å være bevisst på dette og har reflektert over maktperspektiver og diskutert problematikken i forskergruppen underveis i studien. Under gjennomføringen av de casebaserte gruppedialogene var vi bevisste på å ikke påvirke dialogene ved å bidra i samtalene, med mindre studentene stilte spørsmål.

Vi var også nøye med å innhente samtykke og informere om at bruk av dataene var frivillig, og at deltakelse ikke ville påvirke noen form for vurdering. Studentene ble forsikret om at all data ville bli behandlet konfidensielt og anonymisert, og at de kunne trekke seg fra forskningsdeltakelse når som helst. All data ble samlet inn og lagret på universitetets sikre lagringsområde. Opptak av gruppedialoger ble gjort med studentenes egne mobiltelefoner, der de fikk kode til opptaksappen Nettskjema (UiO). Studien er godkjent av Sikt.

Analysemetode

Vi har gjort en kollektiv kvalitativ tematisk analyse etter inspirasjon fra Braun og Clarke (2021) og Eggebø (2020). I den første fasen fordelte vi lesingen av datamaterialet mellom oss, og vi leste da materiale fra de emnene vi ikke selv hadde undervist i eller vært involvert i. Deretter gikk vi gjennom datamaterialet i fellesskap og identifiserte sentrale tematikker i materialet, både fra studentenes gruppedialoger, refleksjonstekster og evalueringer.

I neste steg markerte vi interessante utsagn i materialet som omhandlet studentenes dialoger og refleksjoner om pedagogiske spenninger og dilemmaer. På bakgrunn av meningsfortettingen og -fortolkningen i den andre fasen (temakartlegging) kodet vi det utvalgte materialet. Kodingen innebar å notere nøkkelord for viktige poeng i materialet (Eggebø, 2020, s. 113). I tredje fase (temagrupping) diskuterte vi mulige overordnede tematikker i lys av problemstillingen, før vi kom fram til de tre tematiske kategoriene: «Kritisk refleksjon og utvikling av profesjonell dømmekraft», «Samarbeid, dialog og perspektivutveksling» og «Grunnlag for profesjonell danning og utvikling av yrkesrolle».

Den siste fasen i analyseprosessen var å planlegge skriveprosessen. Det ble opprettet et felles dokument i Teams, der første- og sisteforfatter utarbeidet en struktur for kapittelet og sørget for at tekst som ble skrevet inn av forfatterne, skapte sammenheng og helhet.

Presentasjon av resultater

Vi presenterer her kapittelets empirigrunnlag og resultatene fra analysen av datamaterialet. Vi gjør rede for de tre tematiske funnkategoriene og presenterer utvalgte sitater for å gi innblikk i studentenes erfaringer fra de casebaserte gruppedialogene, samt hvordan læring og danning i denne prosessen kan forstås. Utsagn differensieres ved GD (gruppediskusjoner) og ST (skriftlige tekster: refleksjonstekster og evalueringer).

Kritisk refleksjon og utvikling av profesjonell dømmekraft

Flere studenter uttrykker at de i starten av arbeidet med casen hadde en tendens til å trekke raske konklusjoner, men at de etter hvert forstod mer av kompleksiteten i casens innhold. Dette indikerer at casearbeidet bidrar til at studentene utfordrer egne perspektiver, reflekterer kritisk og utvikler en mer nyansert forståelse. En student beskriver denne utviklingen slik: «Når vi først fikk casen, tenkte jeg, herlighet, det er feil. Han gjør noe feil, eller hun gjør noe feil. Og det er så feil å tenke sånn, for det er ingen som gjør noe feil» (GD). Utsagnet viser hvordan casebaserte gruppedialoger kan bidra til at studentene bryter med enkle forklaringsmodeller og i stedet vurderer situasjoner fra flere perspektiver.

Flere studenter trekker fram at arbeidet med å identifisere hva som kan være dilemmaer i casen, har vært en nyttig øvelse og har hjulpet dem med å analysere og reflektere. Sitatet under illustrerer hvordan de casebaserte gruppedialogene har bidratt til en endringsprosess i studentenes forståelse av pedagogiske dilemmaer:

Det at man i en studentgruppe kan lage seg opp en fasit for bestemte pedagogiske verdier og holdninger. At vi er enige om at det her er feil ..., og det er en veldig skummel felle å gå i. Jeg har nok vært litt der, og det er noe jeg har tatt med meg, som gjør at jeg føler det er lettere å tre inn i andre perspektiver nå. At det alltid er en grunn for ting og det er viktig å se alle da, og at jeg ikke har fasiten. Og at andre perspektiver også er like riktige som mitt (GD).

Her peker studenten på et kritisk element: at gruppedynamikk og sosial enighet kan begrense kritisk refleksjon og føre til ukritisk aksept av normer, heller enn dypere utforskning av alternative perspektiver. Flere trekker frem hvordan de gjennom casebasert gruppedialog har utviklet en mer kritisk tilnærming til faglige problemstillinger:

Jeg har forstått mer hva kritisk tenkning er. Det å kunne se på noe med et kritisk blikk, og ikke bare hoppe til en komfortabel konklusjon. Det å kunne være nysgjerrig, engasjert og åpen for andre tanker, og klare å legge mine egne tanker til side. Vi har øvd oss på å skape en kritisk dialog [...] (GD).

Sitatet synliggjør en læringsprosess ved at studenten setter ord på egen gruppeprosess, men peker også på viktigheten av eksplisitt trening i kritisk refleksjon. Casebasert gruppedialog fremheves som en arena der studentene i fellesskap kan øve på kritisk refleksjon og profesjonell dømmekraft, noe som understrekes i dette utsagnet: «Gjennom samarbeidet fant vi flere muligheter på hvordan man kunne løse de forskjellige dilemmaene, med lærende møter, felles refleksjon og åpen kommunikasjon» (ST). Dette viser hvordan casebaserte gruppedialoger om pedagogiske dilemmaer kan fungere som en øvingsarena for å utvikle faglig skjønn og analytisk tenkning knyttet til profesjonsutøvelsen.

Samarbeid, dialog og perspektivutveksling

Studentene fremhever hvordan de casebaserte gruppedialogene har bidratt til nye perspektiver og samtidig påvirket deres forståelse. En student beskriver hvordan samarbeidet i gruppen har vært en sentral del av læringsprosessen:

Jeg synes vi har vært flinke til å lære av hverandre og snakke med hverandre og komme med ideer [...], og kanskje dere har tenkt på noe jeg ikke hadde tenkt på. Så får man flere ideer av å jobbe sammen i gruppe [...] (GD).

Sitatet kan tolkes som at gruppen verdsetter åpenhet og er inkluderende overfor hverandres innspill. Gjennom diskusjoner om pedagogiske dilem-

maer med medstudenter utfordres studentene til å se saker fra flere sider og utvikler en større forståelse for ulike perspektiver. En student påpeker hvor lærerikt det har vært å reflektere i fellesskap:

Man får mulighet til å tenke høyt sammen med andre og få andres synspunkter på ting. Man får tilgang til andre perspektiver enn man hadde fått på egenhånd. Jeg merker at man fort får assosiasjoner til opplevelser fra egen praksis som det er fint å kunne diskutere med de andre på gruppa (ST).

Studentene ser at egen forståelse er begrenset, og at samarbeid kan gi en mer nyansert og oppmerksom pedagogisk praksis, noe sitatet under illustrerer:

[...] det at folk har forskjellig syn på ting også gjør det veldig bra, med tanke på at man klarer å se ting fra forskjellige perspektiver, klarer å se barna fra mange forskjellige måter. Så en ting jeg ser, er det ikke noen andre på jobb som ser. Mens det noen andre ser, er det ikke sikkert jeg ser. Så barna har større mulighet for å føle seg sett hele tiden (GD).

Sitatet viser til verdien av mangfoldige perspektiver i profesjonsutøvelsen, og løfter fram hvordan ulike blikk på situasjonen kan være en styrke i barnehagepraksisen. Åpenhet for nye perspektiver er noe studentene mener er avgjørende for godt samarbeid, som igjen har direkte innvirkning på barna. Disse funnene peker på en viktig kompetanse i barnehagelærerrollen. Samtidig kan det være utfordrende å avklare hvor grensen går mellom å være åpen for ulike perspektiver og det å sikre faglig forsvarlige vurderinger. Casebasert gruppedialog har synliggjort betydningen av å ikke låse seg fast i etablerte oppfatninger, noe som løftes fram av denne studenten: «[...] For hvis vi stopper opp, så blir det jo at de gamle tankene våre må føres videre. Da er vi ikke mottakelige for å tenke nytt» (GD). Casebasert gruppedialog kan dermed ha bidratt til en erkjennelse av at læring og utvikling er en kontinuerlig prosess, der man må justere sine oppfatninger fortløpende, både gjennom utdanningen og videre i profesjonsutøvelsen.

Grunnlag for profesjonell danning og utvikling av profesjonsrolle

Denne kategorien handler om studentenes refleksjon over hvem de ønsker å være som barnehagelærere, hvordan deres verdier og holdninger påvirker profesjonsutøvelsen, og hvordan den casebaserte gruppedialogen bidrar til deres profesjonelle danning. Kategorien understreker også hvordan studentene knytter teori til praksis og reflekterer over sin egen rolle i barnehagen. Den fanger dermed helheten i studentenes læringsprosess, der de ikke bare tilegner seg fagkunnskap, men også utvikler verdier, refleksjonsevne og profesjonelt skjønn som en del av profesjonskompetansen.

Flere studenter beskriver hvordan den casebaserte gruppedialogen har bidratt til selvrefleksjon og økt forståelse for egen profesjonsrolle. En av studentene forteller om økt innsikt i «det å finne ut hva som er min komfortsone, hvem er jeg som fremtidig barnehagelærer, hva jeg står for, mine sterke og svake sider» (ST). Casebasert gruppedialog har også hjulpet studentene med å utvikle større bevissthet om hvordan egne følelser påvirker deres profesjonelle praksis: «Det som kanskje kommer til å sitte med meg mest, er det å koble seg til egne følelser og faktisk ha den selvinnsikten til å kunne forstå dem, men også jobbe med dem for å kunne finpusse sin profesjonelle omsorg» (ST).

Det er mye som tyder på at casebasert gruppedialog har bidratt til studentenes forståelse av sammenhengen mellom teori og praktiske situasjoner. På alle trinn finnes det flere eksempler på at studentene trekker inn fagstoff i gruppas diskusjon:

Men hvis vi på denne casen her, klatrer opp i PYT. Det er etiske begrunnelser og det er rammeplanen og vi må ivareta barna sine behov [...] Og hvis vi går litt på Gotvassli, at verdigrunnlag, det står at vi må møte barna med respekt, nestekjærlighet, tilgivelse, og tillit og anerkjennelse og ikke minst omsorg, og det er en del av verdien (GD).

Her trekker studenten inn faglig kunnskap fra teori og verdigrunnlaget i barnehagens mandat, og bruker det for å belyse valg som blir tatt i casen. Studenten forsøker videre å bruke disse faglige begrepene og politiske føringene for å argumentere for «rett» handling i casen. I mange av gruppene synes det imidlertid som om studentene i så stor grad identifiserer seg med personene i casen at de forsvarer deres handlingsvalg ut fra egne, liknende erfaringer –

selv om dette ikke kan forstås som i tråd med de faglige innspillene. Det kan dermed tolkes som at erfaringskunnskapen i en del tilfeller overstyrer den teoretiske kunnskapen, framfor at teoretiske perspektiver brukes til å analysere situasjonen kritisk. Det er interessant at noe av teorien ser gruppen ut til å ta med seg videre, mens andre teoretiske innspill ikke blir en del av analysen. Dette kan indikere at studentene i større grad tar til seg teori som bekrefter deres eksisterende forståelse, mens teori som utfordrer deres perspektiv, i mindre grad blir integrert. Funnene synes dermed å peke på en læringsutfordring knyttet til utvikling av profesjonell dømmekraft, som forutsetter at teori og praksis kombineres på en balansert måte.

Drøfting

Studien undersøker hvordan casebaserte gruppedialoger kan bidra til barnehagelærerstudenters læring og profesjonelle danning. Funnene indikerer at slike dialoger fungerer som en dynamisk læringsarena der studentene, gjennom samtale og kritisk refleksjon, kan utvikle sin pedagogiske dømmekraft. Studentene bringer med seg sine tidligere erfaringer, oppfatninger og verdier inn i dialogen (Wells, 1999), noe som danner grunnlag for en personlig fortolkning av casen, preget av både praksiserfaringer og følelser.

Når studentene møter ny informasjon i form av teoretiske perspektiver, fagbegreper og medstudenters innspill, utfordres de til å revurdere og utvide sine eksisterende forståelser. Denne prosessen, der indre dialog aktiveres hos den enkelte student, er et sentralt element i dannelsesprosessen (Dysthe, 1996, s. 128). Det viser seg at studentene i vår studie i varierende grad benytter det som Dysthe (2020) omtaler som «å bruke andres ord som tankeredskap». Det er derfor viktig at utdanningen legger til rette for situasjoner der studentene kan uttrykke faglig innsikt, formulere nye ideer, stille spørsmål og utfordre etablerte oppfatninger (Dysthe, 1996, 2020). Casebaserte gruppedialoger kan fungere som en viktig arena for å stimulere den indre dialogen, som igjen muliggjør felles refleksjon og innsikt når studentene setter ord på det de tenker. Slik kan studentenes indre dialoger bidra med ulike innspill og forståelser som beriker gruppens dialog om caseinnholdet.

Gruppedialogen bidrar videre til kunnskapsbygging i gruppene ved at den enkeltes forståelse utvides og tolkes på nytt i fellesskapet (Wells, 1999, s. 85). På denne måten kan casebaserte gruppedialoger spille en vesentlig rolle i utviklingen av studentenes profesjonelle kompetanse og dømmekraft. En utfordring funnene avdekker, er spenningen mellom enighet og kritisk utforskning. Mens enkelte studenter opplever at enighet i gruppen bekrefter egen forståelse og gir trygghet, peker andre på at uenighet og dypere refleksjon gjør det lettere å få øye på alternative perspektiver og forståelsesmåter. Basert på Wells' læringsteori (1999, s. 85) fungerer teoretiske perspektiver og innsikter fra medstudenter som ny informasjon studentene må bearbeide individuelt og knytte til egne erfaringer før forståelsen kan utvides. Dersom studentene føler seg faglig usikre, kan enighet i gruppen gi bekreftelse på deres eksisterende forståelse. Samtidig kan for sterk konsensus hemme kritisk utforskning av dilemmaene casen reiser.

Michelet og Eri (2016) understreker at casebaserte dialoger bør fremme ulike stemmer og argumenter for å unngå at en overveldende konsensus hemmer den kritiske utforskningen. Bruk av caser som beskriver reelle pedagogiske dilemmaer, gir studentene autentiske utfordringer å diskutere. Dialog om slike dilemmaer åpner for motstridende perspektiver, verdiorientering og kritisk refleksjon, noe som ifølge Biesta (2014) er essensielt for profesjonsdanning. Ifølge Wells (1999) må eksisterende praksis utfordres for at kollektiv kunnskapsbygging skal lede til ny innsikt hos den enkelte. Denne prosessen med å møte og bearbeide motstridende perspektiver kan ses som en viktig del av subjektiveringsprosessen, der studentene utvikler evnen til selvstendig tenkning og autonomi i profesjonsutøvelsen (Biesta, 2014).

Det kan være flere årsaker til at studentene i ulik grad mestrer kritisk refleksjon og utforskning. Samtidig synes arbeid med samme case flere ganger, i kombinasjon med forelesninger og arbeid med teori, å styrke studentenes evne til kritisk refleksjon og utforskning. Når studentene diskuterte samme case flere ganger, opplevde de at det ble mer faglige refleksjoner i gruppedialogen. Diskusjonen var ikke bare på handlingsnivå; de trakk også teorier og verdier inn i refleksjonene over caseinnholdet. Dette indikerer at gjentatt arbeid med samme case gir studentene mulighet til å bruke tid i læringsspiralen og modnes i sin forståelse, samtidig som det kan fremme studentenes indre dialog. Videre må studentene artikulere sin indre dialog for at den skal bidra til felles kunnskapsbygging (Wells, 1999).

Funnene viser at det først og fremst er studentenes erfaringsdeling som bidrar til ny innsikt, og at de i mindre grad bruker teori for å få fram ulike perspektiver. Studentene bruker teori som støtte for å forstå casen, men i hovedsak til å gjenkjenne og relatere teoretiske begreper til caseinnholdet. Ifølge Johannessen (2020) representerer denne overflaterrefleksjonen et nivå der studentene raskt trekker konklusjoner uten å gå dypt nok inn i analytiske prosesser. Studentene bruker i liten grad teori til kritisk utforskning av handlinger og tankeprosesser, slik Johannessen (2020, s. 59) definerer som det høyeste nivået av kritisk refleksjon. I en akademisk kontekst kan overflaterrefleksjon være et tegn på at studentene ikke har nådd et høyere refleksjonsnivå, der teori og praksis integreres på en mer kompleks måte. Johannessen (2020) beskriver dette som et stadium der studentene står casen nært, kanskje fordi de kjenner seg igjen og identifiserer seg med de involverte personene. Dette kan føre til en «fasittanke» om hvordan ting kan eller bør håndteres, basert på erfaringskunnskap snarere enn teoretisk innsikt. For å utvikle seg videre fra overflaterrefleksjon må studentene lære å se casen i lys av teori og bevege seg mot et nytt kunnskapsnivå som involverer både episteme (teoretisk kunnskap) og techne (praktisk kunnskap) (Gilje, 2017).

Å bruke teori for å identifisere pedagogiske dilemmaer, slik studentene gjør, er bare en del av læringen. Når subjektive erfaringer og følelser dominerer en mer distansert analytisk tilnærming, kan det være en utfordring for studentenes profesjonelle danning. Danning innebærer å tilegne seg og beherske verdifulle kunnskaper, holdninger og verdier, og samtidig ha evne til å utfordre og kritisk vurdere det vi møter (Ulvik & Sæverot, 2020, s. 41). Profesjonell danning krever et refleksjonsnivå som tar utgangspunkt i mer enn personlige og følelseladete erfaringer. Uten evnen til å kombinere erfaring med akademisk faglig kunnskap blir det utfordrende for studentene å utvikle profesjonell dømmekraft. Ved å tilrettelegge for casebaserte gruppedialoger er hensikten at studentene skal få øve på å foreta vurderinger og beslutninger knyttet til autentiske pedagogiske dilemmaer, slik at de kan nå et høyere refleksjonsnivå. Gjennom casebaserte gruppedialoger kan studentene støtte hverandre ved å identifisere potensielle spenninger og dilemmaer og reflektere sammen, noe som kan bidra til dypere forståelse og mer nyansert refleksjon.

Et viktig funn i studien er at gjentatt arbeid med samme case bidrar til at studentene beveger seg fra en erfaringsnær dialog mot en mer analytisk og faglig fundert refleksjon. Dette peker på betydningen av å legge til rette for

progresjon og sammenheng i læringsprosessen. Når studentene får anledning til å møte samme case flere ganger, med økende faglig innsikt og nye teoretiske perspektiver, styrkes evnen deres til å bevege seg i læringsspiralen. Slik progresjon gir rom for modning, der tidligere forståelser kan revurderes og integreres i nye innsikter (Wells, 1999). Denne strukturelle sammenhengen mellom teori, praksis og refleksjon over tid er avgjørende for å utvikle dypere profesjonell dømmekraft og for å fremme den typen danning som strekker seg utover umiddelbare handlingsvalg. En slik tilnærming understøtter også studentenes evne til å se kompleksiteten i pedagogiske situasjoner og til å integrere både erfaring og kunnskap på stadig mer avanserte nivåer, slik Johannesen (2020) beskriver.

Konklusjon og implikasjoner

Studien konkluderer med at casebaserte gruppedialoger kan være en verdifull arbeidsform for å styrke barnehagelærerstudenters profesjonsdanning. Gjennom gruppedialogen utvikler studentene en dypere forståelse av pedagogiske dilemmaer, noe som kan bidra til at de blir bedre rustet til å håndtere komplekse utfordringer i profesjonsutøvelsen. I slike dialoger utvikler studentene også selvinnikt og forståelse for egen læringsprosess, og de kan styrke ferdighetene sine i å analysere og reflektere over pedagogiske dilemmaer fra ulike perspektiver. Det bør legges til rette for at studentene kan arbeide med samme case over tid, slik at det skapes rom for progresjon og modning i dannelsingsprosessen.

Implikasjonene for barnehagelærerutdanningen er flere. For det første bør undervisningsopplegg systematisk integrere casebaserte gruppedialoger med autentiske dilemmaer for å fremme studentenes refleksjon og profesjonelle dømmekraft. Videre er samarbeid mellom universitetslærere og praksislærere avgjørende for å utvikle profesjonsnære caser. For det tredje må casebaserte gruppedialoger ivareta studentenes følelsesmessige engasjement, samtidig som det tilrettelegges for profesjonell distanse til casens innhold. Følelsesmessig engasjement kan bearbeides og gis pedagogisk verdi gjennom for eksempel rollespill, der kroppslige erfaringer aktiveres, eller ved

å drøfte samme case gjentatte ganger fra ulike perspektiver og teorier. Slik kan studentenes evne til faglig analyse, kritisk refleksjon og perspektivtaking styrkes. Hidle (2022) peker nettopp på at progresjon må forstås helhetlig, som en læringsprosess som også inkluderer erfaringer gjennom kroppslige opplevelser, på ulike arenaer og gjennom ulike aktiviteter. Dette perspektivet underbygger hvordan casebaserte gruppedialoger kan fungere som redskap for både emosjonell, kroppslig og kognitiv læring i profesjonsutdanningen. En siste implikasjon er at studentenes læringserfaringer fra gruppedialogene kan danne grunnlag for utvikling av vår egen og andre barnehagelærerutdanneres undervisningspraksis.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Braun, V. & Clarke, V. (2021). One size fits all? What counts as quality practice in (reflexive) thematic analysis? *Qualitative Research in Psychology*, 18(3), 328–352. <https://doi.org/10.1080/14780887.2020.1769238>
- Børhaug, K. & Bøe, M. (2022). *Barnehagelærerprofesjonen*. Universitetsforlaget.
- Damsa, C., de Lange, T., Elken, M., Esterhazy, R., Fosslund, T., Frølich, N., Hovdhaugen, E., Maassen, P., Nerland, M. B., Nordkvelle, Y. T., Stensaker, B., Tømte, C., Vabø, A., Wiers-Jenssen, J. & Aamodt, P. O. (2015). *Quality in Norwegian Higher Education: A review of research on aspects affecting student learning* [Report 2015:24]. Nordic Institute for Studies in Innovation, Research and Education (NIFU). https://arken.nmbu.no/~sigury/AOS_234/Nyheter/NIFU_2015-24_Quality%20in%20higher%20education.pdf
- Dysthe, O. (1996). «Læring gjennom dialog» – kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* (s. 105–135). Cappelen Akademisk Forlag.
- Dysthe, O. (2020). Dialog, samspill og læring. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi* (2. utg., s. 85–124). Fagbokforlaget.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. Collective qualitative analysis. *Norsk sosiologisk tidsskrift. Norwegian Journal of Sociology*, 4(2), 106–122. Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eriksen, M. (2024). Barnehagelæreren som pedagog – i møte med forventninger. *Nordisk barnehageforskning*, 21(3), 1–18. <https://doi.org/10.23865/nbf.v21.569>
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-Ch. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 21–33). Universitetsforlaget.
- Gravett, S., de Beer, J., Odendaal-Kroon, R. & Merseth, K. K. (2017). The affordance of case-based teaching for the professional learning of student-teachers. *Journal of Curriculum Studies*, 49(3), 369–390. <https://doi.org/10.1080/00220272.2016.1149224>
- Hauge, K. (2021). Self-Study Research: Challenges and Opportunities in Teacher Education. I M. J. Hernández-Serrano (Red.), *Teacher Education in the 21st Century – Emerging Skills for a Changing World*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/intechopen.96252>
- Helleve, I., Eide, L. & Ulvik, M. (2021). Case-based teacher education preparing for diagnostic judgement. *European Journal of Teacher Education*, 46(1), 50–66. <https://doi.org/10.1080/02619768.2021.1900112>
- Hidle, K. M. W. (2022). Barns tilgang til erfaringer som er relevante for samfunnsfag: En analyse av kontinuitet og progresjon i planverket for småskole og barnehage. *Acta Didactica Norden*, 16(1), 1–25. <https://doi.org/10.5617/adno.8788>
- Jahreie, C. F. (2010). Making sense of conceptual tools in student-generated cases: Student teachers' problem-solving processes. *Teaching and Teacher Education*, 26(6), 1229–1237. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.12.002>
- Johannessen, W. H. (2020). Læreres refleksjoner om læring og undervisning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 56–74. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2067>

- Kinsella, E. A. & Pitman, A. (Red.). (2012). *Phronesis as Professional Knowledge: Practical Wisdom in the Professions*. Springer. <https://ebookcentral.proquest.com/lib/ucsn-ebooks/detail.action?docID=3034705>
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelærerenrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelærerenrollen*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerenrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2009). Dannelsens plass i profesjonsutdanninger. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre* (s. 21–27). Dannelseutvalget.
- Løvlie, L. (2009). Dannelse og profesjon. I *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelseutvalget for høyere utdanning* (s. 28–38). Dannelseutvalget.
- Michelet, S. & Eri, T. (2016). Casebasert dialogseminar – studentkultur, læring og dannelse i grunnskolelærerutdanninga. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 100(3), 161–179. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-03-02>
- Michelet, S. & Eri, T. (2019). Kvalifisering for læreres yrkespraksis. Casebasert dialogseminar som strategi for å løfte grunnskolens klasserom inn i teoriundervisningen. I K. E. Thorsen & S. Michelet (Red.), *Teoretiske og praktiske kunnskaper i lærerqualifisering – sammenhenger og spenninger* (s. 241–267). Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18–28). Universitetsforlaget.
- Repstad, K. G., Ruhaven, I. & Smith-Gahrnsen, M. (2021). *Studentaktiv undervisning*. Fagbokforlaget.
- Samaras, A. (2011). *Self-study teacher research: improving your practice through collaborative inquiry*. Sage Publications.
- Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdanning. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 213–234). Fagbokforlaget.
- Säljö, R. (2001). *Læring i praksis – et sosiokulturelt perspektiv*. Cappelen Damm Akademisk.
- UHR-lærerutdanning (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- Ulvik, M. & Sæverot, H. (2020). Pedagogisk dannelse. I R. J. Krumsvik & R. Säljö (Red.), *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi* (2. utg., s. 33–52). Fagbokforlaget.
- Ulvik, M., Eide, H. M. K., Eide, L., Helleve, I., Jensen, V. S., Ludvigsen, K., Roness, D. & Torjussen, L. P. S. (2020). Teacher educators reflecting on case-based teaching – a collective self-study. *Professional Development in Education*, 48(4), 657–671. <https://doi.org/10.1080/19415257.2020.1712615>
- Wells, G. (1999). *Dialogic inquiry: towards a sociocultural practice and theory of education*. Cambridge University Press. <https://ebookcentral-proquest-com.ezproxy1.usn.no/lib/ucsn-ebooks/reader.action?docID=201556>
- Winje, A. K., Halland, S. J. A., Nordlie, R. E. & Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som danningsarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 115–129. <http://dx.doi.org/10.23865/ntpk.v6.1865>

- Østmoen, J. P. & Wilhelmsen, T. (2022). Å dvide ved og dele med. Kollektivt selvstudie i barnehagelærerutdanningen. I A. Moxnes, T. Wilhelmsen, S. Øvreås, M. Santana & T. Aslanian (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring. Å forske på egen undervisningspraksis i høyere utdanning*. (s. 188–201) Universitetsforlaget.
- Aas, M., Vennebo, K. F., Ballangrud, B. B. & Andersen, F. C. (2021). *Forskning på den nasjonale skolelederutdanningen* [Delrapport 2]. Oslo Metropolitan University. <https://hdl.handle.net/11250/3175222>

Oseth-Andersen, H. & Kimerud, A. T. (2026). Barnet først, diagnosen etterpå! Et kritisk blikk på egen undervisning i barnehagelærerutdanningen. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær dannning og utdanning* (s. 175–192). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741009>

Kapittel 9

Barnet først, diagnosen etterpå!

*Et kritisk blikk på egen undervisning
i barnehagelærerutdanningen*

Henriette Oseth-Andersen & Anne Torill Kimerud

Sammendrag: Kapitlet har et kritisk blikk på egen undervisning og tar utgangspunkt i erfaringer med studenter i barnehagelærerutdanningen som ofte uttrykte at de manglet kunnskap om barn med særskilte behov. For å undersøke dette nærmere anvendte vi metoden refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2015, 2017, 2020, 2023), en metodisk tilnærming som ga oss mulighet til å analysere erfaringer fra egen undervisning. I refleksiv praksisforskning, der siste trinn involverer teoretisk refleksjon, diskuteres erfaringene i lys av kritisk teori, med utgangspunkt i poststrukturelle teorier inspirert av blant annet Michel Foucaults tenkning. Særlig relevant er teorier knyttet til språk, makt og diskurser, og hvordan dette påvirker forståelsen av barn. Undersøkelsens omdreiningspunkt er hvorvidt kritisk refleksjon og vitenskapsteoretisk kunnskap er essensielt for studentenes profesjonsdanning.

Nøkkelord: barnehagelærerutdanning, barn med særskilte behov, diskurser, kritisk refleksjon og refleksiv praksisforskning

Abstract: This chapter presents a critical reflection on our own teaching. We draw on our experiences where students in early childhood teacher education often express a lack of knowledge about children with special needs. To explore this further, we applied the method of reflexive practice research (Lindseth, 2015, 2017, 2020, 2023). This methodological approach allowed us to analyze and examine our own experiences from a lecture that was designed with the purpose of activating students' general pedagogical knowledge, also in relation to children with special needs. In reflexive practice research method, where the final step involves theoretical reflection, our experiences are discussed in light of post-structural theories inspired by Michel Foucault's thinking. Particularly relevant are theories related to language, power, and discourse, and how these influence the understanding of children. The central focus in this research is whether critical reflection and theoretical knowledge of science is essential for students' professional development.

Keywords: children with special needs, critical reflection, discourses, early childhood, reflective practice research, teacher education

Innledning

Tittelen «Barnet først og diagnosen etterpå» er inspirert av en av forfatterens samtale med en mor, og gjengis her som en fortelling. Målet med å ta med fortellingen er å sette deg som leser på sporet av noe av det vi forsøker å problematisere.

På en ferie traff jeg en familie hvor datteren skulle starte i en ny barnehage. Datteren som het Eva hadde Downs Syndrom, og mammaen fortalte at hun hadde vært veldig spent før det første møte med barnehagen. På bli-kjent dagen hadde mammaen mange spørsmål, og før de gikk hjem for dagen sier barnehagelæreren: «dette skal gå så bra, her kan vi Downs Syndrom». Vel hjemme kjente mammaen på en uro. Hun fortalt meg at hun da tenkte: «Ja, de kan Downs Syndrom, men de kjenner jo ikke Eva!

Morens utsagn retter fokus mot Eva. Hva barnehagelæreren mente med sin uttalelse, vet vi ikke, men den kan ha utgangspunkt i en forståelse der utfordringene blir lagt merke til og vektlagt, slik at Eva som barn kommer i skyggen. En slik forståelse kan henge sammen med gode intensjoner om å håndtere utfordringer, men kan også få utilsiktede konsekvenser: at utfordringen får det meste av oppmerksomheten, kanskje til og med all.

I dette kapittelet følger vi vår prosess med forskning på egen undervisning om temaet barn med særskilte behov for 2. klasse i barnehagelærerutdanningen. Målet med undervisningen var å sette den allerede tilegnede allmennpedagogiske kunnskapen i sentrum. Dette innebar at studentenes eksisterende kunnskap om blant annet temaer som lek, omsorg og danning skulle ses som grunnleggende og relevant også i møte med barn med særskilte behov. Det vi i stedet erfarte, var at studentene gjentatte ganger uttrykte behov for spesialpedagogisk kunnskap. Dette sammenfaller med det Jelstad (2020) uttrykker om den økende etterspørselen etter spesialpedagogisk kompetanse fra både barnehage og skole. Etterspørselen skjer samtidig som spesialpedagogiske studier ved høyskoler og universiteter lett fylles opp (Høgseth et al., 2021; Gran, 2023), mens det de siste årene har vært søkersvikt til både skole- og barnehagelærerutdanningene (Holterman, 2024; Jelstad, 2024). Kan dette sies å være en samfunnsdiskurs som påvirker både feltet, studiene og studentene?

Feltet som forsker på barn med særskilte behov, er omfattende. Innenfor denne forskningen har flere sett på spenningsfeltet mellom spesialpedagogisk og allmennpedagogisk kompetanse (Franck, 2014, 2021; Grue, 2021; Palla, 2021; Vik & Hausstätter, 2022). En fellesnevner for disse artiklene er behovet for en helhetlig og etisk bevisst pedagogisk tilnærming, der språkets makt og dets innvirkning på oppfatninger og praksis anerkjennes. Overlege og barnepsykiater Henriette Kirkaune Sandven kom i 2025 ut med boken *Diagnosefellen – om sykeliggjøringen av norske barn*. Her problematiserer hun et for stort psykologisk fokus på individet, mens betydningen av kunnskap om barns oppvekstmiljø i barnehage og skole i for stor grad undervurderes.

Vår artikkel handler ikke om spenningsfeltet diagnoser eller spesialpedagogikk, men har visse berøringspunkter med dette. Det vi ønsker å løfte frem, er betydningen av å se Eva i fortellingen som *barn*. Vi mener at studentene i sitt andre studieår har fått tilgang til mye kunnskap om hva som skal til for å møte Eva med en helhetlig forståelse, uten at vi utelukker at det kan være behov for tilleggskompetanse. En helhetlig forståelse har etter vårt syn som mål at barns individuelle egenskaper og styrker blir anerkjent og verdsatt, samtidig som en tar hensyn til deres spesifikke pedagogiske behov. En slik tilnærming mener vi er sammenfallende med ny forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, som vektlegger en helhetlig pedagogisk tilnærming (Rammeplan for barnehagelærerutdanning, 2023). Barnehagelærerutdanningen gir kompetanse om hvordan barn på mange ulike måter leker, lærer og dannes, både individuelt og i samspill med andre. Eksplisitt kunnskap knyttet til diagnoser bør erverves ved behov, og vil da bygge på den allerede omfangsrike kunnskapen barnehagelærere har.

I dette kapitlet utforsker og drøfter vi følgende problemstilling: *Hva kan bidra til å sette studentene bedre i stand til å ta i bruk sin allmennpedagogiske kunnskap i møte med barn, også de med ulike utfordringer?* Bokas overordnede tematikk omhandler danning, og vårt hovedfokus er studentenes profesjonsdanning, som igjen er avgjørende for deres rolle knyttet til barns danning. Vi håper at vårt kapittel vil bidra i disse prosessene.

Hvordan forstå begreper?

Før vi forsøker å si noe om hvordan vi gir begrepet barn med særskilte behov et innhold, velger vi å problematisere ord og begreper, og forståelsen av disse. I barnehagesammenheng har begreper som danning, lek, omsorg og læring oppstått som svar på ulike utfordringer, der åpne, flertydige og bevegelige prosesser blir gjort mer entydige og håndgripelige. Mens vitenskapen ofte undersøker om begrepene er empirisk fundert og korrekt definert, fokuserer Foucault mer på hvordan de utvikles i samspill med andre begreper, og hvordan de gjennom sin eksistens bidrar til å forme hva virkeligheten er for oss (Hammer, 2017, s. 14). Vi tolker at dette har berøringspunkter med det Steinsholt og Øksnes (2013) skriver: «Ord er noen rare ting. De har som regel ikke noe med ord å gjøre ... og at «ord egentlig ikke henviser til noe bestemt. Det er bare vi som bruker dem på en slik måte» (s. 13).

Med dette komplekse utgangspunktet har vi hatt mange diskusjoner om hvilken benevnelse vi skal bruke om barn det er noe med, og vi valgte nettopp dette: *barn det er noe med*. Vi ble inspirert av Jan Grues bok *Jeg lever et liv som ligner deres* (2018), der han skriver om barn det er noe med. En slik benevnelse håper vi i større grad kan åpne for å ta barns perspektiv, eller sagt på en annen måte: å se barn som subjekt. Betydningen av et slikt syn ble allerede for 16 år siden løftet frem i Berit Baes artikkel «Å se barn som subjekt» (2007). I artikkelen henviser Bae til Schultz Jørgensens (2000) viktige poengtering om at det «å møte barn som subjekter med rettigheter i forhold til eget liv, forutsetter å gi opp tradisjonelle roller hvor voksne ser barn som mangelfulle og tar sin definisjonsmakt for gitt» (2007, avsnitt 1). For at en skal klare å møte barn på en slik måte, skriver Bae at det er nødvendig «å se kritisk på hvilke kvalifikasjoner som trengs for å virkeliggjøre prinsippene om å se og møte barn som subjekter i pedagogisk praksis» (2007, innledning).

For å kunne se og møte barn som subjekt er det avgjørende at studentene klarer å anvende sin samlede kunnskap. Denne kunnskapen omfatter barnehagefaglige kvalifikasjoner, som inkluderer fagområder som pedagogikk, forming, musikk, drama, fysisk fostring med flere. Studentene får tilgang til en bred kunnskapsbase innenfor mange områder i utdanningen, som naturligvis også er relevant i arbeidet med barn det er noe med. Vi underviser imidlertid i pedagogikk, og fokuserer derfor primært på betydningen av den allmennpedagogiske kunnskapen, som ligger innenfor vårt fagområde.

Refleksiv praksisforskning som metode

Etter noen utprøvinger knyttet til vår undervisningsform ønsket vi å gå mer systematisk til verks og valgte metoden refleksiv praksisforskning (Lindseth, 2015; 2017; 2020; 2023). Dette er en dialektisk metode med røtter helt tilbake til Platons tenkning (Lindseth, 2015, s. 49). Når det gjelder ordet metode, forklarer Lindseth at det stammer fra gresk *meta* og *hodos*, som betyr *over* og *vei* (Lindseth, 2015, s. 48–49). Metoden er en samtalevei «der vi setter livsveien på argumentativ prøve» (Lindseth, 2015, s. 49). I vår undersøkelse ses kunnskap som noe som kontinuerlig utvikles gjennom refleksjon og dialog. Snarere enn å følge en tradisjonell vitenskapelig tilnærming innebærer metoden refleksiv praksisforskning en kontinuerlig refleksiv prosess som krever oppmerksomhet og tilstedeværelse.

It is not about acquiring *techné*, it is not about generating how-to-do knowledge in the first place. Rather, in the context of teacher education, it intends the development of *phronesis* in the sense of the awareness or mindfulness of a teacher (Weiss, 2021, s. 261).

Praktikerforskning fremheves som viktig for feltet fordi ny innsikt, utviklet gjennom refleksjon over egne erfaringer, er godt egnet til å forbedre praksis (McGuirk & Methi, 2015). Slik refleksjon kan ikke bare gi en bedre forståelse av eget fag, men også bidra til forbedring i profesjonen, basert på konkrete erfaringer. Som et resultat av våre refleksjoner, dialoger og observasjoner knyttet til egen undervisning ble vi bevisst en uoverensstemmelse mellom undervisningens mål og vår opplevelse av studentenes utbytte – altså mellom intensjonen med undervisningen og det vi faktisk oppnådde. Slik vi tolker Lindseth, er det denne typen *diskrepanserfaring* det er nødvendig å dvele ved for å finne ut av hva som ikke stemmer (2017, s. 247). Videre hevder Lindseth at *diskrepanserfaring* nettopp er «... en forutsetning for dannelse og kritisk tankeevne» (2015, s. 49).

Vi opplever at metoden er godt egnet til å få innsikt i egen praksis, noe vi finner støtte for hos Weiss (2021). Han skriver at metoden bidrar til å legge til rette for menneskelig selvutvikling, *paideia*, som er et refleksivt dannelsesbegrep (2021, s. 261). Ideen om (ut)danning av mennesket er sentral på flere plan i dette kapittelet, både for oss, studentene og barna. Tilnærmingen kan dermed føre oss videre på veien mot å oppdage noe vi har tatt for gitt eller oversett i vår utdanning.

I denne metoden følger forskningsprosessen tre trinn (Lindseth, 2020, s. 97–98):

1. Erfaringsfortelling
2. Kritisk refleksjon
3. Teoretisk refleksjon

Trinn 1 innebærer å skrive frem en konkret erfaring som beskrives og deretter omskrives flere ganger. I trinn 2 analyseres erfaringen gjennom en kontinuerlig refleksiv prosess for å identifisere hvilke uoverensstemmelser fortellingen handler om, og hva som står på spill for både studenter, barn, utdanning og profesjon. I trinn 3 settes de oppdagede utfordringene i dialog med teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020, s. 97). En utfordring ved metoden er at prinsippet om å være tett på praksisen kan føre til at forskningen påvirkes av forforståelser, noe som kan være en svakhet. Imidlertid argumenterer Uggerhøj (2019) for at nærhet til praksis er avgjørende i praktikerforskning, fordi det gir et solid grunnlag for å utvikle nye ideer og forbedre undervisningen.

Trinn 1: Våre konkrete erfaringer med egen undervisning

Vi har gjennom flere år hørt studenter uttrykke at de ikke har kunnskap om barn det er noe med. Dette utdyper vi i vår erfaringsfortelling:

Vi hadde akkurat fullført en undervisningsøkt om «Barn med særskilte behov» med 2. trinn på barnehagelærerutdanningen. Etter økten spurte vi klassen: «Hva sitter dere igjen med nå?» En student svarte at dette er veldig viktig, og flere var enige. «Jeg føler fortsatt at jeg ikke kan noe om barn med særskilte behov», var det plutselig en som sa. Noen nikket. Vi spurte: «Men har dere ikke etter denne økten erfart at kunnskapen dere har, er relevant?» Klassen ble stille. Vi var ikke direkte overrasket over responsen, dette hadde vi erfart flere ganger også med andre klasser. Responsen fra studentene ble likevel noe som opptok oss sterkt,

og ble gjenstand for mange faglige diskusjoner som handlet om hvordan vi skulle legge opp undervisningen.

Høsten kom med ny klasse, og vi bestemte oss for å prøve flipped classroom-metoden, noe som innebærer at studentene møter fagstoffet på flere måter. Vi spilte inn en podkast, gav studentene forberedende oppgaver og la til rette for et casebasert dialogseminar. De fikk en case som beskrev en helt vanlig situasjon i barnehagen om et barn som skulle kle på seg for å gå ut. Deretter gav vi dem følgende oppgave: «Les fortellingen, og beskriv hva som skjer, og hva (hvilken kunnskap) du vil si er viktig for å håndtere situasjonen på en god måte, noter deretter ned viktige begreper». Videre skulle studentene diskutere gruppevis, før det ble tatt opp i plenum. Studentene trakk frem mange relevante begreper de mente var avgjørende for god praksis, slik som anerkjennelse, tillit, kommunikasjon, omsorg osv. Vi noterte alle begrepene på tavlen. Tavla ble helt full.

Etter denne første økten presenterte vi en tilsvarende historie, men endringen er nå at barnet har Downs syndrom. Deretter stilte vi spørsmålet: «Hvilke av begrepene på tavlen kan vi nå stryke ut fordi de ikke er gjeldende for dette barnet?». «Ingen av dem kan strykes», svarte studentene spontant. «Endelig», tenkte vi, «nå fikk vi dem til å forstå!» Det gikk noen uker og en dag overhørte vi en gruppe av studentene snakke om hvor viktig denne tematikken var, men konkluderte likevel med at «vi kan jo ikke noe særlig om barn som ikke er helt A4».

Dette opplevde vi som nedslående, og det fikk oss til å stille spørsmål ved om det er noe som gjør at studentene glemmer betydningen av allmennpedagogisk kunnskap i møte med barn det er noe med. Eksisterer det en tatt-for-gitt sannhet som bidrar til å skjule deres kunnskap, slik at de igjen kjenner på fraværet av spesialpedagogisk kunnskap? Disse erfaringene og diskusjonene dannet grunnlaget for vårt forskningsprosjekt. Dette var for viktig til å ignoreres. Lindseth fremhever at den opprinnelige erfaringen ikke kan glemmes når det er noe som vekker oss eller opptar oss særlig (2017, s. 258–259). Diskusjonene og den klare uoverensstemmelsen satte «oss på sporet av forhold det er viktig å undersøke nærmere» (Lindseth, 2020, s. 84).

Trinn 2: Kritisk refleksjon

I trinn 2 er den kritiske refleksjonen fremtredende. Det er i denne fasen forskeren må ta et «skritt tilbake og betrakte den fremfortalte erfaringen. Det er viktig å få frem hva fortellingen handlet om» (Lindseth, 2020, s. 97). I vår erfaringsfortelling handlet det særlig om studentenes forståelse av egen kompetanse, eller mangel på sådan. Denne tolkningen kom frem gjennom gjentagende utsagn fra studentene, der de uttrykte manglende kunnskap om barn det er noe med. Studentene hadde jo helt rett når de sa at de «ikke har kunnskap om»: Vi underviste jo ikke om spesifikke utfordringer, men rettet søkelyset mot inkluderende praksiser der allmennpedagogisk kunnskap ligger som et fundament.

Studentenes kommentarer; «ingen ... kan strykes», tolket vi som at vi hadde lyktes med å få dem til å se all kunnskapen de faktisk satt inne med, også når det gjaldt barn det er noe med. Utsagnet vi overhørte etter noe tid, tydet imidlertid igjen på at de hadde fokus på kunnskapen de opplevde at de ikke hadde, heller enn all den kunnskapen de faktisk hadde.

Etter mange diskusjoner så vi at vår tilnærming til undervisningsutfordringene kanskje måtte endres. Målet med det endrede undervisningsopplegget var at det skulle bidra til økt erkjennelse av at de allerede satt inne med mye kunnskap som også var gjeldende for barn det er noe med. Hva kunne være årsaken til at studentene etter kort tid falt tilbake på at de manglet kunnskap? På dette tidspunktet begynte vi å se grundigere på tekster fra Franck (2014, 2021), Grue (2018, 2021), Palla (2021) og Vik og Hausstätter (2022). Gjennom ny lesning så vi at dette kunne være en kilde til forståelse for hva som kunne være årsaken til studentenes tydelige, opplevde mangel på kunnskap.

Vi fattet spesielt interesse for Palla og Francks problematisering knyttet til kategorisering, noe de gjorde med utgangspunkt i poststrukturelle teorier om språk, makt og diskurser. Da vi tok et steg tilbake, så vi at utfordringen handlet mindre om hvordan undervisningen kunne forbedres, og mer om hva det burde undervises om. Fokuset ble derfor endret til hvilken kunnskap som må til for at studentene skal aktivere og holde fast ved sin tilegnede allmennpedagogiske kompetanse.

Trinn 3: Teoretisk refleksjon

I dette trinnet settes den erfarte diskrepansen i dialog med teoretiske perspektiver (Lindseth, 2020).

Kritisk refleksjons betydning i barnehagelærerstudiet

Våre teoretiske perspektiver er sammenfallende med for eksempel de Franck (2014) og Palla (2021) har tatt i bruk i sin forskning, nemlig poststrukturelle teoriers betydning for kritisk refleksjon. At studentenes evne til kritisk refleksjon er viktig, kan vi blant annet finne støtte for i Lorencová med flere (2019) sin oversiktsstudie. Studien undersøkte et betydelig antall forskningsartikler knyttet til kritisk refleksjon i høyere utdanning, og konkluderte med at «Teacher education programs should be permeated by critical thinking in all fields and specializations since it is a 'sina qua non' prerequisite for knowledge creation ...» (Lorencová et al., 2019, s. 845). De anbefaler alle lærerutdanningsinstitusjoner å sørge for at studentene tilegner seg kunnskap og ferdigheter innen kritisk refleksjon.

Dette er tett på Bernt Hagtvet sitt budskap i et innlegg på seminaret Kvalitet i høyere utdanning (Mikkelsen, 2024). Han presenterte en liste over viktige elementer med tanke på å øke kvaliteten i utdanningene, og første punkt på listen var en fullstendig restaurasjon av ex. phil. Dette kan sies å være i tråd med ny forskrift for barnehagelærerutdanningen, som fremmer ferdigheter knyttet til kritisk refleksjon som et kunnskapsmål for å evne å ivareta oppdraget som gis (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Når det gjelder fortellingen om Eva innledningsvis, kan spørsmålet være om barnehagelærere i for stor grad møter barn med en bestemt type forventning eller et bestemt fokus. Noen, eller kanskje mange, vil forfekta at det er naturlig å først legge merke til og vektlegge utfordringer når det gjelder for eksempel barn med Downs syndrom, de som sitter i rullestol, eller har en urolig væremåte. Kan det skyldes en tatt-for-gitt forståelse der betydningen av tidlig innsats fremstår som noe naturlig, og dermed må prioriteres først? Flaten (2018) stiller spørsmål ved nettopp dette. Hun er kritisk til om det er nok at feltet har blitt gode på tidlig innsats, og peker heller på behovet for en dreining mot å se barns ressurser. Strømme (2023) er også opptatt av tatt-for-gitt tenkning og normalitet. Hun stiller spørsmålet om hvordan

«barnehagelærerstudenter kan tilegne seg den faglige tryggheten som behøves i møte med praksisfeltet», slik at man skaper en bredde i forståelsen av barn (Strømme, 2023, s. 7).

Strømme (2023) stiller spørsmål ved om utdanningen i større grad må gi studentene faglig trygghet, noe vi gjennom vår undersøkelse også setter søkelys på. Vi løfter frem kritisk refleksjon med utgangspunkt i vitenskapsteori og forsøker å belyse hvilke muligheter slik kunnskap kan ha for økt oppmerksomhet på mangfold og ressurser, og mindre på forskjeller og utfordringer.

Kritisk refleksjon og diskursive forståelser

Inngangen til vitenskapsteori er mangfoldig, og vi har som nevnt valgt å legge vekt på teorier som handler om språk, makt og diskurser. Disse retter alle oppmerksomheten mot forståelser av hvordan kunnskap konstrueres. Vi presenterer og diskuterer utvalgte teoretiske perspektiver som vi ser som sentrale for studentens mulighet til å se kritisk på egne forforståelser.

Opp gjennom historien har virkeligheten blitt forklart ut ifra tre ulike kunnskapsdisipliner: filosofien, religionen og vitenskapen, der alle har sine helt egne årsaksforklaringer. Vi har sett på tekster inspirert av Michel Foucault (1926–1984), som har vist stor interesse for hvordan samfunnet fungerer gjennom interaksjon mellom kunnskap og makt via menneskelige språkhandlinger. Han var kritisk til en tankegang der ideen er at verden finnes; at det eksisterer en objektiv verden der ute. Hammer (2017) skriver at etter Foucaults syn kan vi ikke si hva mennesket og verden *er*, men at vi kun kan studere mennesket her og nå. I en slik forståelse fremstår verden som omskiftelig, fragmentert og mangfoldig, og virkeligheten som noe som konstrueres gjennom menneskelige språkhandlinger – altså ikke noe som kan fremstilles enhetlig.

Lenz Taguchi (2014) tar også utgangspunkt i Foucault og benytter seg av poststrukturell teori for å undersøke dikotomiske kategoriseringer. Hun sier at poststrukturelle teorier har som mål å forsøke å delvis viske ut de skarpe skillelinjene mellom ulike kategorier, eksempelvis barn–voksen og kvinne–mann, der målet er å åpne mer opp, men også å inkludere, og dermed ikke utestenge. I vår sammenheng er det det dikotomiske skille mellom barn og barn det er noe med som er fokusområdet. Strukturalismen, som mye av det moderne samfunnet bygger på, skaper strukturer og kategorier og ses ofte på som en selvfølgelig innretning av samfunnet. Lenz Taguchi (2014) ønsker

mer oppmerksomhet på poststrukturalismen, som representerer en problematisering av strukturene og kategoriseringen av verden. Hun er opptatt av hvordan strukturene konstrueres, og særlig språkets betydning i denne prosessen. Hun påpeker at poststrukturalismen utfordrer forståelsen av språk som en re-presentasjon av virkeligheten. Språk betraktes i stedet som noe som konstruerer virkeligheten, og dermed også bidrar til konstruksjon av diskurser og til å naturliggjøre kategorier. Diskursen blir dermed avgjørende for hvordan vi iscenesetter og konstituerer omverdenen, og representerer derfor en type makt. Det resulterer i at våre tanker og handlinger i stor grad er i tråd med det diskursen tillater (Lenz Taguchi, 2014, s. 18). Når det gjelder diskurser, sier hun at diskursen ikke er noe som ligger opp i dagen i våre forståelser, eller i de daglige gjøremålene eller samtalene i barnehagen. Tvert imot er de skjult ved at de blir tatt for gitt og dermed unndrar seg refleksjon. Diskurser kan sies å være «what you can't see, and you can't hear, but which through its power makes people take up particular ways of talking, ways of living their lives, ways of teaching, ways of playing» (Rhedding-Jones, 2005, s. 82). I dette ligger det at diskursen har en type skjult makt som produserer holdninger og handlinger som vi ser som sanne og naturlige. Det vil si at diskurser og handlingsmakt er nært koblet til hverandre og kan ses som en kraft som skaper virkelighetsoppfatninger og handlingsalternativer når det gjelder, for eksempel, fenomenet barn, som da skiller seg fra barn det er noe med.

Når det gjelder Foucaults forståelse av hvordan makt oppstår, forklarer Lenz Taguchi at denne typen makt ikke handler om hierarkisk makt, men om en produktiv makt som «inte ses som något som kommer utifrån eller uppifrån –är ägd av någon eller något annan –utan även ock kanske i första hand inifrån subjektet själv» (2014, s. 58). Det makten produserer når det for eksempel gjelder syn på barn, foreldre eller barnehagerutiner, er ikke konstant, universell eller entydig; den er bevegelig og omskiftelig, men vil alltid være til stede. Hammer peker på det samme og sier at ut ifra Foucault sin tenkning er makten ikke entydig eller noe som ikke kan eller vil endre seg (Hammer, 2017, s. 109).

Både Hammer og Lenz Taguchi sine forståelsesrammer kan bidra til å oppdage at det finnes sannheter som ikke er sannheter, men i stedet diskurser eller forståelser som vi tar for gitt. Det handler om å tenke nytt om hvordan vi tenker: hvilket tankesett som gjør at vi vektlegger det vi gjør, og

overser andre viktige perspektiver eller konsekvenser, som for eksempel den allmennpedagogiske kunnskapens betydning i møte med alle barn.

Diskursive forståelser om barn det er noe med er blant annet et tema forskerne Palla (2021) og Franck (2021) har rettet særlig oppmerksomheten mot. Nevnte forskere eksemplifiserer, gjennom bruk av poststrukturelle perspektiver, hvordan forståelsen av barn det er noe med konstrueres. Eksempelvis har Palla undersøkt språklige diskurser knyttet til barn med særskilte¹ behov og funnet at læreplaner «produserer og etablerer sannheter» (Palla, 2021, s. 9), som setter tonen og styrer barnehagens blikk og oppdrag. Hun fant videre at forståelsen av innholdet i styringsdokumentene ble bekreftet og videreført gjennom valg av ord som beskrev barn, både i dagligtale og gjennom litteratur, noe som igjen legger føringer for hvordan man forstår og tenker om barn det er noe med. Dette er den type makt Foucault snakker om; noe som gir mennesker et tankesett som i for liten grad utfordres, men ses som sant. Det er derfor viktig «att öppna upp för en diskussion om de diskursive kategoriseringar som kanske görs oreflekerat» (Palla, 2021, s. 10).

Som nevnt tidligere refererer Hammer (2017, s. 109) til Foucault, som sier at den produktive makten ikke er entydig eller noe som ikke kan eller vil endre seg. Innen poststrukturelle teorier kan det å utfordre den produktive makten gjøres ved å dekonstruere egne forståelser. Dette kan være en vei til ny kunnskap. Kolle et al., inspirert av Derrida, skriver at:

Dekonstruksjon handler om å gå i motstand, snu og vende på, forstyrre og lete fram det som gjenstår å bli tenkt. På denne måten snur og vender dekonstruksjonene på tatt-for-gitt-forestillinger som ligger skjult i språket, og som for eksempel er konstruert gjennom *dikotomier*, motsetninger, som lett forfører oss mot en enten-eller-tenkning og bort fra en både-og-tenking (2017, s. 69).

Å åpne kategorier eller gjøre skillelinjene mer diffuse (mindre absolutte) vil innebære en sterk etisk tilnærming, og resultatet kan være at færre opplever å bli marginalisert og falle utenfor (Lenz Taguchi, 2014, s. 14).

1 Franck (2021) og Palla (2021) bruker begrepet «barn med særskilte behov».

Implikasjoner for profesjons(ut)danning og barnehagebarn

Lindseth (2015, 2017, 2020, 2023) er opptatt av hva som står på spill dersom en ikke utfordrer den oppdagede diskrepansen. Dersom vi lukker øynene for den oppdagede uoverensstemmelsen, mener vi at dette kan ha store implikasjoner for studentenes profesjonsdannelse, men også for hvilke muligheter barn gis i sin dannelsesprosess i barnehagen.

Når det gjelder danning, fremhevet Dannelsesutvalget allerede i 2009 «kritisk refleksjon, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og erkjennelseslære ...» (s. 3) som et sentralt aspekt ved akademisk danning. Utvalget avstod fra å gi en generell definisjon av begrepet danning, men peker i stedet på flere premisser for danning i høyere utdanning. Med referanse til en rapport fra Yale University i 2003 understreker de evner som nysgjerrighet, undersøkende tilnærminger, evnen til å se kunnskap i en større sammenheng, analysere, se sammenhenger og forstå det større bildet (Dannelsesutvalget, 2009, ss. 9–10) som en del av danning.

Gert Biesta (2014) er også opptatt av danning, og av at barnehagelærere må inneha kvalifikasjoner som muligens strekker seg utover en ren tematisk kunnskap. Biesta (2014) trekker frem tre dimensjoner for profesjonsdanning: kvalifisering, subjektivering og sosialisering. Vårt bidrag vil falle inn under studentenes kvalifisering (nødvendig kunnskap og ferdigheter) gjennom tilegnelse av vitenskapsteoretisk kunnskap. Gjennom dimensjonen subjektivering inviterer Biesta også til en utdanning som støtter studenters evne til å reflektere kritisk, handle ansvarlig og navigere i en kompleks og mangfoldig verden. Dette har viktige implikasjoner for kvaliteten på barns hverdag i barnehagen.

Rammeplan for barnehagen (2017) gir mange føringer for hva barnehagen skal være, og hvordan barn skal møtes og ses i barnehagen. Kanskje et av de viktigste målene er å ta barns perspektiv, eller sagt på en annen måte: å se dem som subjekt. I denne sammenhengen blir Lenz Taguchi (2014) sitt perspektiv viktig, siden hun hevder at diskursen former eller konstruerer subjektet, og fører til at subjektet kun kan fremstå som autonomt innenfor de diskursive rammene som er tilgjengelige. Implikasjoner av manglende evne til kritisk refleksjon kan være at det etableres diskursive rammer der barnet først og fremst sees ut fra sine utfordringer. Dette kan igjen føre til at barnet er noe med dannes til å se seg selv som nettopp det: et barn det er noe med.

Dette kan innebære at forståelsen fungerer mindre som en støtte i barnas dannelsesprosess, og mer som en begrensning. Dersom fokuset på hva barn ikke mestrer blir for stort, vil dette også ha påvirkning på foreldre. Flaten (2018) skriver at hun gjennom sin praksis har observert at barn som skolen og hjelpeapparatet var svært bekymret for, har vokst opp til å bli flotte, selvstendige voksne. Hun mener derfor at det blir viktig å stille spørsmål ved om disse barna og deres foreldre ble påført unødvendig stress på grunn av all den velmenende og faglige oppfølgingen de mottok. Dette spørsmålet er nærmest umulig å svare på, men i de tilfellene der dette kan sies å stemme, har kanskje vektleggingen av å bøte på det som defineres som barnets utfordringer vært for stor, og barnets ressurser og kontekstens betydning har blitt skjøvet i bakgrunnen, slik Bae (2007) problematiserer.

Avslutning

Dette kapittelet har forsøkt å besvare forskningsspørsmålet *Hva kan bidra til å sette studentene bedre i stand til å ta i bruk sin allmennpedagogiske kunnskap i møte med barn, også de med ulike utfordringer?* Ved bruk av metoden refleksiv praksisforskning har vi undersøkt egen undervisningspraksis og den diskrepansen som oppstod. Vi har forsøkt å reflektere, diskutere og sette utdanningens innhold på «argumentativ prøve» (Lindseth, 2015, s. 49). Vi har gjennom kapittelet løftet frem kritisk refleksjon via vitenskapsteori som sentralt. Å forebygge uheldige eller mangelfulle praksiser kan virke ukontroversielt, men å ha evnen til å se kritisk på egen forforståelse kan være svært utfordrende.

Som nevnt kan vi ikke vite hvilket fokus barnehagelæreren i fortellingen om Eva hadde. Dersom fokuset først og fremst hadde vært på Eva, kunne kanskje utsagnet i stedet vært:

Dette skal gå bra. Vi har solid kunnskap og erfaring med å støtte barn i lek, utforskning og relasjonsbygging. I tillegg er vi svært opptatt av et godt foreldresamarbeid, noe vi ser som avgjørende. Sammen skal vi klare å gi Eva en trygg og god barnehagehverdag.

Dette har vært et svært interessant prosjekt. I eventuell videre forskning kan det være aktuelt å se mot aksjonsforskning, med fokus på å undersøke implementering av kritisk refleksjon gjennom hele utdanningsløpet, fra første til siste trinn. Avslutningsvis er det viktig for oss å presisere at innenfor et post-strukturelt tankesett er utgangspunktet at forskning ikke fører frem til sikker viten – en viten som profesjonsutøvere kan lene seg på uten refleksjon. Lenz Taguchi mener at forskning bør fremme det motsatte av skråsikkerhet, og heller fremme kritisk refleksjon, og at barnehagelærere bør trenes i å utfordre det som tas for gitt (2014, s. 140). Dette innebærer å akseptere å være i en posisjon av å ikke vite, eller, sagt på en annen måte, å ha en kritisk reflekterende holdning. Ifølge Foucault (i Hammer, 2017) handler kritisk refleksjon om å forstå, stille spørsmål og tenke på nye måter, ikke om å finne universelle løsninger. Dette er en kontinuerlig og krevende prosess, og Lenz Taguchi skriver at det å ikke ha sikker kunnskap «är naturligtvis svårare än att luta sig mot forskarens resultat ...» (2014, s. 140).

Referanser

- Bae, B. (2007, januar 10). *Å se barn som subjekt: noen konsekvenser for pedagogisk arbeid i barnehage*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/familie-og-barn/barnehager/artikler/a-se-barn-som-subjekt-noen-konsekvenser/id440489/>
- Biesta, G. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Dannelsesutvalget.
- Flaten, K. (2018). *Et helt vanlig barn*. Cappelen Damm Akademiske.
- Franck, K. (2014). *Constructions of Children In-Between Normality and Deviance in Norwegian Day-care Centres* [Doktorgradsavhandling, NTNU, Brage]. <https://hdl.handle.net/11250/269124>
- Franck, K. (2021). The educational context in expert assessments. A study of special education documents of children in ECEC institutions. *European Journal of Special Needs Education*, 37, 818–833 <https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1954346>
- Gran, G. (2023, mai 16). *Rekordsøking til studiet innenfor spesialpedagogikk*. Nord Universitet. Hentet fra: <https://www.nord.no/aktuelt/rekordsoking-til-studier-innenfor-spesialpedagogikk>
- Grue, J. (2018). *Jeg lever et liv som ligner deres*. Gyldendal.
- Grue, J. (2021). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? I L. P. Torjussen & L. Hilt (Red.), *Grunnspørsmål i pedagogikken* (s. 371–384). Fagbokforlaget.
- Hammer, S. (2017). *Foucault og den norske barnehagen. Introduksjon til Michel Foucaults analytiske univers*. Fagbokforlaget.
- Holterman, S. (2024, juli 19). *79 lærerstudier fikk ikke fylt opp plassene*. Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/laerermangel-laererstudiet-samordna-opptak/79-laererstudier-fikk-ikke-fylt-opp-plassene/407929>
- Høgseth, S., Vartun, M. & Hasle, S. (2021). *Rekordmange vil studere spesialpedagogikk*. Universitet i Oslo. Hentet fra: <https://www.uv.uio.no/isp/om/aktuelt/aktuelle-saker/2021/rekordmange-vil-studere-spesialpedagogikk.html>
- Jelstad, J. (2020, august 21). *Forskere etterlyser mer spesialpedagogikk i utdanningen av barnehagelærere*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerertidning-spesialpedagog-spesialpedagogikk/forskere-etterlyser-mer-spesialpedagogikk-i-utdanningen-av-barnehagelaerere/251822>
- Jelstad, J. (2024, april 26). *40 prosent færre vil bli barnehagelærere*. Utdanningsnytt. Hentet fra: <https://www.utdanningsnytt.no/barnehagelaerertidning-spesialpedagog-spesialpedagogikk/forskere-etterlyser-mer-spesialpedagogikk-i-utdanningen-av-barnehagelaerere/399173>
- Kolle, T., Larsen, A. S. & Ulla, B. (2017). *Pedagogisk dokumentasjon – inspirasjon til bevegelige praksiser*. Fagbokforlaget Akademisk.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*.
- Lenz Taguchi, H. (2014). *In på bara benet. En introduktion till feministisk poststrukturalism och subjektivitetsteori*. Gleerups Utbildning AB.
- Lindseth, A. (2015). Svarene og kritisk refleksjon – hvordan utvikle praktisk kunnskap. I J. McGuirck & J. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 43–60). Fagbokforlaget.

- Lindseth, A. (2017). Refleksiv praksisforskning. I C. T. Halås, I. Gåre Kymre & K. Steinsvik (Red.), *Humanistiske forskningstilnæringer til profesjonspraksis* (s. 243–260). Gyldendal Akademisk.
- Lindseth, A. (2020). Dosenten i et FoU-perspektiv. Refleksiv praksisforskning som en vei mot dosentkompetanse. I C. Bachke & M. Hermansen (Red.), *Å satse på dosenter. Et utviklingsarbeid* (s. 75–101). Cappelen Damm Akademisk.
- Lindseth, A. (2023). Preface by Anders Lindseth. I G. H. Helskog & M. N. Weiss (Red.), *Reflective Practice Research in Higher Education Pedagogies* (s. 1–4). LIT Verlag.
- Lorencová, H., Jarošová, E., Avgitidou, S. & Dimitriadou, C. (2019). *Critical thinking practices in teacher education programmes: a systematic review. Studies in Higher Education, 44* (5), s. 844–859. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1586331>
- McGuirk, J. & Methi, J. (2015). Praktisk kunnskap som fag- og forskningsfelt. I J. McGuirk & J. S. Methi (Red.), *Praktisk kunnskap som profesjonsforskning* (s. 7–39). Fagbokforlaget.
- Mikkelsen, S. (2024, juni 11). *Hagtvet: – Studenter må utfordres, ikke kjøles med*. Hentet fra: <https://www.khrono.no/hagtvet-studenter-ma-utfordres-ikke-kjaeles-med/880959>
- Palla, L. (2021). Når barn blir till belastning og problem i førskola: Om behov av særskilt stöd och resurser i ett pressat läge. *Pedagogisk Forskning i Sverige, 26*(4), 7–29. <https://doi.org/10.15626/pfs26.04.01>
- Rammeplan for barnehagelærerutdanning. (2023, 06 30). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Hentet fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-06-04-475>
- Rhedding-Jones, J. (2005). *What is research? Methodological practices and new approaches*. Universitetsforlaget.
- Sandven, H. K. (2025). *Diagnosefellen: Om sykliggjøring av norske barn*. Vigmostad & Bjørke.
- Steinsholt, K., & Øksnes, M. (2013). *Danning i barnehagen. Perspektiver og muligheter*. Cappelen Damm Akademisk.
- Strømme, L. M. (2023). *Normalitet i barnehagen*. Universitetsforlaget.
- Uggerhøj, L. (2019). Praksisforskning: når forskning, kundskapsproduksjon og faglig utvikling forenes. *Tidsskrift for Professionsstudier, 15*(29), 34–43. <https://doi.org/10.7146/tfp.v15i29.116402>
- Vik, S. & Hausstätter, R. (2022). Bør «spesialpedagogikk» være et eget felt? Et innenfra-perspektiv. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 8*, 362–374. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.3719>
- Weiss, M. N. (2021). *Reflective Practice Research in Teacher Education*. Hentet fra USN Open Archive: <https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/handle/11250/3027128>

Haagenrud, J. (2026). Trepertssamtalens potensiale som danningsarena. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 193–212). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741010>

Kapittel 10

Trepertssamtalens potensiale som danningsarena

Janken Haagenrud

Sammendrag: Temaet for dette kapitlet er trepartssamtalen i praksis mellom barnehagelærerstudent, praksislærer og profesjonsveileder. Treparsamtalen har som mål å reflektere over forholdet mellom praksis og teori, i tillegg til å styrke kommunikasjonen mellom praksisbarnehage og utdanningsinstitusjon. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan trepartssamtalen kan fremme barnehagelærerstudenters deltakelse som et bidrag til studentenes profesjonsdannelse. Det er særlig premissene for studentenes deltakelse det er interessant å få innblikk i. Empirien som denne undersøkelsen bygger på, er hentet fra en kvalitativ spørreundersøkelse blant tre klasser med andreårsstudenter. Det teoretiske rammeverket bygger på perspektiver fra blant annet Biesta (2014), Løvlie (1990) og Skjervheim (2002). Datamaterialet viser at studentenes innvirkning og deres perspektiver er sentrale bidrag til profesjonsdanningen. Studentenes egne praksiserfaringer framtrer som en sentral inngang til deltakelse i samtalene.

Nøkkelord: deltakelse, praksiserfaring, profesjonsdanning og trepartssamtalen

Abstract: The subject of this chapter is the tripartite conversation between early childhood teacher students, practical teacher and the professional advisor. The objective of this tripartite conversation is to encourage reflection on the relationship between theory and practice, and an enhanced communication between practice early childhood education and care centres and the educational institution. The goal of this study is to research how the tripartite conversation can enhance the students' participation as a contribution to the students' professional development. The premises of students' participation are particularly interesting to get insight into. The empiricism of this study is built upon a qualitative study among three classes of second-year students. The theoretical framework builds upon perspectives from amongst others, Biesta (2014), Løvlie (1990), and Skjervheim (2002). The data material revealed that the students' impact and their perspectives are central contributions to professional development. The students' own practical experiences are prominent as an input to participation in the conversations.

Keywords: participation, practical experience, professional development, tripartite conversation.

Innledning

Interessen for trepartssamtalen i praksis startet med en slik samtale som gjorde inntrykk på meg:

Det er en av mange praksissamtaler dette semesteret – jeg, en førsteklas-sestudent og en praksislærer er til stede. Samtalen skal handle om hva studenten har erfart og lært av praksisen i barnehagen, men jeg føler at jeg strever med å engasjere studenten i innholdet. Nesten samme hva jeg prøver, så møter jeg taushet og lite deltakelse fra studenten – og jeg føler at jeg nesten må hale svar ut av vedkommende. Jeg famler etter gode innganger, men lykkes ikke, og når samtalen er over sitter jeg igjen med en følelse av usikkerhet og frustrasjon.

I etterkant ble jeg opptatt av hva som skal til for å fremme studentenes deltakelse. Denne opplevelsen bidro til etableringen av et FoU-prosjekt rettet mot studentenes opplevelse av deltakelse i trepartssamtalen, og hva den kan bety for læring og dannelse i utdanningen mot barnehagelæreryrket. Sørensen og Bjørndals (2021) forskning viser at det finnes få nasjonale studier som omhandler lærerstudenters praksiserfaringers betydning for profesjonell utvikling. Praksiserfaringer er sentrale for studentenes profesjonelle utvikling, og innholdet i studentenes refleksjon er avgjørende. Sammenhengen mellom teori og praksis er uklart for studentene (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 53–59). Dette viser at forskning på refleksjon over teori og praksis fortsatt er aktuelt, og at området kan undersøkes og utdypes ytterligere. Denne undersøkelsen er særlig relevant for profesjons- og/eller praksisveiledere ved å belyse premissene for studentenes deltakelse, og den gir et innblikk i studentenes opplevelse av trepartssamtalen.

Ifølge nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen skal praksis i barnehagelærerutdanningen være veiledet, variert og vurdert (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Barnehagelærerutdanningen skal være profesjonsrettet og forskningsbasert, med høy faglig kvalitet i forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2025 § 1). Utdanningens kunnskapsområder har som mål at studentene tilegner seg forskningsbasert kunnskap tilhørende de forskjellige fagområdene. I tillegg er det en forventning om et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjonen og praksisbarnehagene som fremmer profesjonsrelevans i studiet (Kunnskapsdepartementet, 2012). God kvalitet i praksis er helt sentralt, og et tett og gjensidig samarbeid med praksisfeltet er avgjørende (Meld. St. 19 (2023–2024), s. 24).

Trepartssamtalen kan være en arena for å skape samspill og sammenheng i utdanning av barnehagelærere. Hvordan dette samspillet skal foregå med høy faglig kvalitet, er imidlertid uklart. Samspill er et ullent begrep og kan realiseres på ulike måter. Denne studien setter søkelyset på studentenes deltakelse i trepartssamtalen som sentral for egen profesjonsdanning. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan kan trepartssamtalen i praksis fremme studentenes deltakelse og profesjonsdanning?*

Bakgrunn og tidligere forskning

Trepartssamtalen er en felles møteplass for studenter, praksislærere og faglærere/profesjonsveiledere. Den omtales også som praksismøtet, veiledningssamtale eller praksisbesøk, for å nevne noe. De ulike betegnelse kan i seg selv bidra til uklarhet om hva innholdet skal være. Trepartssamtalen gjennomføres i barnehagen der studenten er i praksis, og omtales ofte som en trekant mellom tre deltakere: student, praksislærer og profesjonsveileder (Jensen, 2007 referert i Gloppen, 2013).

Tidligere forskning på feltet viser at det fortsatt er behov for å undersøke trepartssamtalens potensial som dannelsesarena (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 59). Det foreligger begrenset forskning på trepartssamtalen i barnehagelærerutdanningen, men mer forskning på trepartssamtalen i grunnskolelærerutdanningen. Nedenfor presenteres forskning fra lærerutdanningene som er relevant for trepartssamtalen i praksis.

Aksjonslæringsprosjektet (Halmrast et al., 2011), som omhandler videreutvikling av relasjonene mellom høyskole og praksisfelt, viser at særlig trepartsforholdet i praksissamtalene i barnehagen er sentralt. Rapporten peker på at en kultur preget av likeverd er en forutsetning for yrkesetiske refleksjoner. Videre fant de at praksisfortellinger kan styrke evnen til refleksjon og læring gjennom trepartssamtalen (Halmrast et al., 2011, s. 52). En annen bidragsyter fra samme prosjekt er Gloppen (2013). Funn fra hennes studie viser at trepartssamtalene har hatt varierende kvalitet, men at arbeidet med et felles begrepsapparat og skolering av de involverte partene bidro til høyere kvalitet. Gloppen fremhever også at et skriftlig veiledningsdokument fra studentene

i forkant av samtalen, sammen med gjennomført praksis, vil danne utgangspunkt for trepartssamtalen (Gloppen, 2013, s. 99).

Forskning på profesjonssamtalen som dannelsingsarena i barnehagelærerutdanningen kan også være relevant her, selv om dette er en samtale utenfor praksis mellom profesjonsveileder og studenter (Winje et al., 2020). Funn fra studien viser at samtaler med dialogiske drøftinger mellom student og profesjonsveileder som en forutsetning kan bli en dannelsingsarena. Samtidig peker de på at manglende kritisk dialog og et resultatrettet innhold kan hemme samtalen som dannelsingsarena (Winje et al., 2020, s. 126). Halmrast og Østerås (2014) argumenterer for at praksismøtet i praksisperioden blir en arena for studentens dannelsingsprosesser gjennom studentenes refleksjon over egne praksisfortellinger og dialogen i praksismøtet (Halmrast & Østerås, 2014, s. 78). Bjerkholt og flere (2014) undersøker i sin studie av veiledningssamtalen med nyutdannede lærere spor av kritisk tenkning, og finner at veiledningssamtalen åpner for kritisk tenkning i varierende grad. En forutsetning for kritisk tenkning er at veiledningsforholdet preges av trygghet og tillit, samt en felles forståelse av hensikten med veiledningssamtalen (Bjerkholt et al., 2014, s. 29). Forskning på lærerutdanneres rolle i praksismøtet i grunnskolelærerutdanningen indikerer at det trengs klargjøring av lærerutdanneres komplekse rolle i praksismøtene, en rolle som knyttes til høy teoretisk kunnskap, kommunikasjonskompetanse og forståelse for følelsenes betydning (Kalgraf & Lindhardt, 2018, s. 79). Et annet forskningsprosjekt undersøker hvordan grunnskolelærerstudenter forstår hensikten med praksissamtalen (Eide et al., 2017). Resultatene viser behov for å avklare samtalens innhold. De viser også at studentene har en uklar forståelse av teori og teoriens funksjon, men vektlegger refleksjon over egne praktiske erfaringer (Eide et al., 2017, s. 11).

Nyere forskning av Hogsnes og flere (2022) stiller spørsmål ved om praksisoppgaven bidrar til å skape sammenheng mellom undervisning og praksis. Et av funnene viser at det er mindre oppmerksomhet på studentenes deltakelse i det daglige livet i barnehagen, og kanskje mer oppmerksomhet på utførelse av ferdigdefinerte oppgaver (Hogsnes et al., 2022, s. 101). Oppmerksomheten på praksisoppgaven kan dermed også prege innholdet i trepartssamtalen.

Oppsummert viser forskningsoversikten at det fortsatt er uklarerheter knyttet til intensjonen med trepartssamtalen, forventninger til deltakernes roller og hvordan ulike forutsetninger for refleksjon kan iverksettes. Derfor er det interessant å undersøke dette feltet nærmere.

Teoretisk ramme

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i begrepet *profesjonsdannelse*, som er et av målene for trepartssamtalene, og avgrenses mer spesifikt til studenters opplevelse av og erfaringer med *deltakelse* i trepartssamtalen. Profesjonsbegrepet er omstridt (Molander & Terum, 2008, s. 16), men blir ikke nærmere omhandlet her. Denne studien støtter seg til dannelsesbegrepet slik Løkken og Søbstad (2023) beskriver det: et vidt begrep som omfatter læring og er livslangt. Trepartssamtalen kan være stedet (topos) for samtalesituasjonen, som sammen med samtaletemaet kan være begynnelsen på noe nytt. Studentene intoner seg til samtalesituasjonen og samtaletemaet, der de søker større bevissthet og kunnskap om det som skal læres (Løkken & Søbstad, 2023, s. 101).

Veiledning er rammen for trepartssamtalen. Bjerkholt (2017) introduserer begrepet profesjonsveiledning, begrunnet med at veiledningen dreier seg om å kvalifisere profesjonsutøveren til å ta selvstendige valg. Veiledning kan ses på som et dialogisk møte innenfor gjeldende kontekst, og kan derfor arte seg forskjellig (Bjerkholt, 2017, s. 120). Trepartssamtalen kan være en arena for dialog der studentene er deltakende, og innenfor denne rammen er det studentenes opplevelse av og erfaringer med deltakelse som er sentralt.

Utdanningens formål består ifølge Biesta (2014, s. 40) av kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Subjektivering handler om muligheten til, eller friheten til, å ta ansvar i en kontekst av kvalifisering og sosialisering. I utdanning er det mange møter mellom mennesker, og studenter kan ses som handlekraftige og ansvarlige subjekter. I dette perspektivet dreier det seg ikke kun om å reprodusere det som allerede fins, men om en interesse for det subjektive og det nye det bringer med seg, noe som også innebærer en risiko (Biesta, 2014, s. 27). På den måten innebærer subjektivering at studentene deltar. Deweys (1997) perspektiver på deltakelse og kommunikasjon understreker at deltakelse er å være aktiv, altså noe mer enn å være til stede.

Studentenes erfaring med å bringe inn opplevelser og hendelser i samtalen kan knyttes til Løvlies (1990) transformativ teori og begrepet interpretativ helhet. Den interpretative helheten innebærer et treleddet forhold mellom student (subjekt), samtalsens anliggende (verket) og praksislærer og profesjonsveileder (mottaker). I denne helheten skapes den estetiske erfaringen, som blir estetisk fordi den både inkluderer samtalsens begreper, resonnementer, følelser,

stemninger og intensjoner (Løvlie, 1990, s. 10). De estetiske erfaringene blir til i prosessen, der opplevelser og hendelser som studenten bringer inn i samtalen, møtes av de tilstedeværende – med følelser, intuisjon og fortolkning (Løvlie, 1990, s. 2). Derfor kan erfaringene som skapes i selve samtalen, betegnes som estetiske. I essayet «Deltakar og tilskodar» argumenterer Skjervheim (2002) for hvordan et felles problem eller en felles sak engasjerer til deltakelse: «Vi har her ein treledda relasjon, mellom *den andre*, *meg* og *sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim, 2002, s. 20). Selve saken er i dette tilfellet innholdet i trepartssamtalen, det samtalen dreier seg om. Å ta den andre alvorlig innebærer å ta saken, eller den andres mening, opp til ettertanke og diskusjon (Skjervheim, 2002, s. 23). Det er ikke tilfeldig hva samtalen dreier seg om: Innholdet er en forutsetning for deltakelse og må engasjere deltakerne, særlig studentene.

Nyere forskning på læring retter seg ifølge Sawyer (2014) tydeligere mot hvordan elever og studenter lærer enn mot formidling i undervisningen. Han presenterer flere momenter som har betydning for læring, og to av disse er aktuelle i denne sammenhengen. Det ene er læringsmiljø som støttende stillas. Støttende stillas forstås her som å oppfordre til aktiv deltakelse for å konstruere kunnskap, der støtten tilpasses den enkelte students behov for læring. Det andre momentet er eksterialisering og artikulasjon. Artikulasjon og læring går hånd i hånd ved at læringsprosessen foregår i det studenten setter ord på det som læres (Sawyer, 2014, s. 9–10). Å støtte studentenes artikuleringsprosess kan dermed fremme studentenes læring.

Metode

Studiens design er en spørreundersøkelse med kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2018, s. 15). Spørreundersøkelsen ble valgt som metode for å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver og opplevelser (Nilssen, 2012, s. 25), og for å få et så bredt utvalg som mulig. Prosjektet er gjennomført ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Ifølge USNs retningslinjer for praksis i barnehagen del 1 skal praksis ha to funksjoner. For det første er studentene i en læresituasjon og skal tilegne seg kunn-

skap om hva pedagogisk arbeid innebærer. For det andre skal studentene fungere som en del av personalet og vise sin kompetanse i arbeid med barn og pedagogisk ledelse (Universitetet i Sørøst-Norge, 2024, s. 5). Veiledning skal støtte og utfordre studentenes refleksjon over sammenhengen mellom teori og praksis, og den skal ta utgangspunkt i studentenes forutsetninger, kunnskaper og erfaringer. Studentene skal være forberedt og innta en aktiv rolle i veiledningssamtalene (Universitetet i Sørøst-Norge, 2024, s. 7). Disse lokale føringene bygger på og utdyper de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Både nasjonale og lokale føringer for praksis danner et bakteppe for dette prosjektet om studentenes deltakelse i trepartssamtalen.

Utvalget omfatter tre klasser med andreårsstudenter på barnehagelærerutdanningen, med til sammen 57 studenter, hvorav 43 innsendte svar. Studentene har før undersøkelsen gjennomført praksis i to studieår og har minst fire erfaringer med trepartssamtaler, som danner grunnlag for deres opplevelser og tanker. Undersøkelsen ble muntlig introdusert da studentene var samlet på campus. Hensikten med undersøkelsen og frivillig samtykke ble vektlagt. Ved å bruke nettskjema utviklet av Universitetet i Oslo kunne studentene være anonyme, og de samtykket samtidig til å delta i studien. Anonymitet kan være en fordel for å kunne svare utfyllende og ærlig på undersøkelsen.

Hvilken rolle og innvirkning praksislærer og profesjonsveileder har på trepartssamtalen, er ikke undersøkt i dette prosjektet, men kan likevel ha bidratt til å prege studentenes opplevelse av samtalen. Forskeren er også faglærer for studentene, og de har derfor en relasjon til hverandre. Det er en fare for at denne nærheten kan prege studentenes svar og hvordan de tolkes. Nærhet mellom forsker og forskningsdeltakere kan både være en styrke og en utfordring (Nilssen, 2012, s. 137). Styrken kan bestå i kjennskap til trepartssamtalen og konteksten, samt kjennskap til barnehagelærerutdanningen som dannelsesarena. Denne kjennskapen, sammen med erfaringen som presenteres innledningsvis, er også en del av forforståelsen (Nilssen, 2012, s. 61), selv om intensjonen er å møte materialet med et åpent sinn. Nærhet kan gi fare for en form for skjevhet, ved at deltakerne gir mer informasjon om det som mestres enn om det konfliktfylte (Thagaard, 2018, s. 57). Nærhet kan også være begrensende for hva som uttrykkes i et intervju; derfor ble spørreskjema valgt. Lærer og profesjonsveileder har også en *insider* posisjon (Kvernbekk, 2005, s. 18) i kraft av erfaring med å være en deltaker i trepartssamtalen.

Spørreundersøkelsen hadde ni spørsmål, strukturert i tre hovedkategorier. Kategorien 1) Deltakelse og organisering inneholdt spørsmålene: Hvordan opplevde du rollefordelingen mellom deg som student, praksislærer og profesjonsveileder? På hvilken måte var du deltakende i planleggingen? Og: På hvilken måte hadde du innvirkning på innholdet? Kategorien 2) Innhold inneholdt spørsmålene: På hvilken måte var praksisoppgaven en del av innholdet? På hvilken måte var vurderingskriteriene en del av innholdet? Og: Hvordan ble det reflektert over sammenhengen mellom teori og praksis? Kategorien 3) Åpne spørsmål inneholdt spørsmålene: Hva var det beste med samtalen for deg? Hvordan ser du for deg den ideelle samtalen? Og: Har du konkrete forslag til endringer? Hensikten med spørsmålene var å avdekke et så bredt bilde som mulig av studentenes opplevelser og erfaringer med deltakelse i trepartssamtalen.

Analyse

Første steg i analysen hadde en induktiv tilnærming (Nilssen, 2012, s. 14), med gjentatte gjennomlesninger av materialet. Svarene fra studentene på hvert av de ni spørsmålene ble sortert tematisk (Thagaard, 2018, s. 171), og svar som var like eller sammenfallende, ble samlet. Tre temaer utpekte seg som de mest framtrepende ved gjentatte gjennomlesninger: hvordan studentene opplever at de er *forberedt* til trepartssamtalen, hvordan *innholdet* i samtalen inviterer til deltakelse, og hva studentene opplever at er *premissene* for å få utbytte av samtalen. Studentenes svar ga inntrykk av variasjon og pekte i ulike retninger. Trepertssamtalen ble opplevd ulikt, og studentene vektla forskjellige områder ved den. En avgrensning av det varierte og sammensatte materialet ble derfor nødvendig.

Som neste steg i analyseprosessen ble åpen koding (Nilssen, 2012, s. 82) valgt. For hvert spørsmål ble det laget en liste over identifiserte koder for å tydeliggjøre variasjonen og kjerneinnholdet i materialet. Prinsippet om systematikk ble lagt til grunn i analysearbeidet og var knyttet til koding og kategorisering av koder (Thagaard, 2018, s. 153). Kodeprosessen ble gjennomført for å sammenfatte og fortette materialet innenfor kodene og de temaene

kodene representerte (Nilssen, 2012, s. 82). Kodene ble utviklet induktivt fra empirien for å gi et konsentrert uttrykk for studentenes deltakelse (Thagaard, 2018, s. 153). Intensjonen var å identifisere og sette navn på mønstre som ble synlige i materialet, med fokus på hvordan studentene ser på sin egen situasjon og deltakelse.

Tolkningen av materialet hadde en hermeneutisk tilnærming, med bevegelse mellom helhet og deler (Nilssen, 2012, s. 73). Intensjonen var å fortolke så detaljert som mulig uten å miste helheten av syne. Tolkning er et forsøk på å tydeliggjøre hva som uttrykkes gjennom materialet, og fungerer ideelt sett som en form for dialog mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2012, s. 72). Videre var det problemstillingen som var styrende for analysen, med studentenes opplevelser og deltakelse i sentrum. Denne prosessen bidro til å synliggjøre noen særlig fremtredende områder. All analyse er avhengig av gode spørsmål for å komme videre i prosessen (Nilssen, 2012, s. 102). Derfor ble tre spørsmål utviklet med utgangspunkt i de tre temaene: 1) Hvordan opplever studentene at *forberedelsen* bidrar til å være deltakende i trepartssamtalen? 2) Hvordan bidrar *innholdet* til deltakelse i trepartssamtalen? 3) Hva er *premissene* for deltakelse i trepartssamtalen? Videre følger resultatet av analysen.

Resultat av analysen

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan trepartssamtalen i praksis kan fremme studenters deltakelse og bidra til profesjonsdanning. Dette danner utgangspunktet for analysen og resultatene, med problemstillingen: *Hvordan kan trepartssamtalen i praksis fremme studentenes deltakelse og profesjonsdanning?*

Gjennom analysen av studentenes svar blir særlig tre temaer synlige, som belyser hvordan de erfarer å være deltakere: 1) forberedelse til trepartssamtalen, 2) innholdets betydning for egen deltakelse i trepartssamtalen, og 3) premisser for at studenten er deltakende.

De fleste studentene svarte at de var deltakende, og mange beskrev hvordan de deltok. Noen svarte imidlertid at det var lite deltakelse, men disse

synspunktene kommer ikke fram her fordi datamaterialet viser lite om hvorfor. De tre områdene utdypes videre med eksempler fra studentene.

Forberedelse til trepartssamtalen

Materialet viser samlet sett at studentene har ulikt syn på hva forberedelse til trepartssamtalen kan innebære. Om de i det hele tatt forbereder seg, og i hvilken grad, varierer også. Hvordan studentene forbereder seg, kan antyde *hva de forventer* at samtalen skal handle om. En student skriver følgende om sine forberedelser:

Jeg hadde planlagt prosjektet og når jeg skal gjøre ledelsedagene og hvordan praksisen så ut i forhold til plan for veiledninger og møter i barnehagen og ting som vanligvis skjer. Så jeg visste dette før jeg gikk inn i veiledningssamtalen og formidlet. Vi var i oppstartsfasen så vi visste ikke hele prosjektets gang.

Dette er et svar som antyder at studenten forbereder seg på å gjøre rede for hvordan praksisoppgaven med fokus på prosjektarbeid planlegges og gjennomføres, og at det forventes at studenten legger fram dette for praksislærer og profesjonsveileder. Studenten svarer at hen visste og hadde bevisstgjort seg på hva som skulle formidles. Andre studenter har tilsvarende beskrivelser, der de også vektlegger oppmerksomhet mot praksisoppgaven, og uttaler at de presenterer hvordan de har gjennomført prosjektet sitt hittil, og hva som er planen videre. Et eksempel på dette er: «Jeg presenterte det som var gjort til da og hva som kom til å skje videre. Hva som har gått bra og ikke så bra».

Forberedelse ser ut til å bli forstått som å legge fram planer for praksisoppgaven, mer enn som oppmerksomhet mot egen læring i praksis som del av profesjonsdanningen. En annen student beskriver at hen forberedte seg til samtalen gjennom arbeid med veiledningsgrunnlaget. Denne studenten var opptatt av både å være forberedt ved å utforme et veiledningsgrunnlag og av å delta aktivt i samtalen: «Hvis jeg ikke deltar og blir nysgjerrig, blir det ingen veiledningssamtale, synes jeg. Jeg må alltid forberede meg før veiledning, sende veiledningsgrunnlag og ha innspill.»

Her kobles veiledningsgrunnlaget til deltakelse i trepartssamtalen og det å komme med egne innspill. At studenten trekker inn det «å være nysgjerrig», kan indikere en *utforskende tilnærming* til egen profesjonsdannelse. Noen studenter skriver at veiledningsgrunnlaget til trepartssamtalen tar utgangspunkt i temaer de har behov for å snakke om. Dette gir inntrykk av at forberedelse gjennom veiledningsgrunnlag gir studentene større mulighet til å påvirke innholdet i samtalen, og det kan indikere et eierforhold til samtalen.

Andre måter studentene forbereder seg skriftlig på, er å ta utgangspunkt i observasjoner og notater, samt å formulere problemstillinger og spørsmål. Noen forberedte seg ved å tenke gjennom hva de ville snakke om eller spørre om, slik denne studenten skriver: «Jeg hadde gjort meg opp en mening om hva jeg trengte svar på og hvordan jeg ville at samtalen skulle foregå.»

Utsagnene over gir inntrykk av at studentenes situasjon i praksis og egne erfaringer danner utgangspunkt når de forbereder seg til samtalen. Samtidig framstår det tydelig at forventningene til forberedelse til trepartssamtalen er uklare for dem. Dette kan peke tilbake på manglende avklaring fra faglærerne, slik denne studenten skriver: «Jeg føler meg deltakende i selve samtalen. Kan hende at noen retningslinjer på hva samtalen er tenkt å dreie seg om, kan være nyttig for praksislærer og student.»

Noen studenter var ikke deltakende i forberedelsen til trepartssamtalen, og noen var usikre på om det var forventet at de skulle forberede seg; derfor forberedte de seg kanskje heller ikke. Å legge fram planer og status for gjennomføring av praksisoppgaven innbyr til deltakelse ved at studenten presenterer for praksislærer og faglærer. Å skrive veiledningsgrunnlag og ta utgangspunkt i egen praksis og egne spørsmål kan derimot danne grunnlag for en mer åpen deltakelse, med rom for refleksjon. Studentenes egen praksiserfaring som innhold i trepartssamtalen utdypes i neste avsnitt. En samlet lesning av hver enkelt students svar tyder på at noen samtaler har mest fokus på utførelse av praksisoppgaven, mens andre samtaler har mest fokus på studentens erfaringer og opplevelser.

Innholdets betydning for egen deltakelse i samtalen

Studentenes deltakelse gjennom refleksjon over egne erfaringer er fremtredende i materialet. Innholdet i trepartssamtalen er for mange studenter preget av egne opplevelser og erfaringer fra praksis. Egne erfaringer fra praksis

beskrives som observasjoner, praksisfortellinger og episoder i hverdagen som studentene undrer seg over. Erfaringene kan dreie seg om hendelser i barnehagen som studentene ikke var direkte deltakere i, men som de observerte at skjedde med barna eller mellom barn og personalet. Egne erfaringer knyttes også til egne valg og hvordan disse begrunnes. En student skriver dette om sine valg: «Jeg nevnte litt av hva jeg gjorde og hva som var bakgrunnen for de valgene jeg tok. Hvordan de valgene jeg tok hadde påvirkning for barnegruppen og sammenhengen mellom handling på bakgrunn av teori.»

Denne studenten var opptatt av sin egen rolle og hvordan den hadde innvirkning på barna. Begrunnelsen retter seg mot sammenhengen mellom det studenten gjorde, og hvilken betydning valget fikk for barna. Samtidig knyttes teori til som begrunnelse, men med erfaringen som utgangspunkt. En annen student, som også tok utgangspunkt i sin erfaring, skriver at flere andre alternativer kunne vært valgt: «Vi snakket om opplevelser så langt i praksisperioden. Hvilke ting som hadde fungert og ikke, hvordan man eventuelt kunne jobbe annerledes eller velge andre innfallsvinkler.»

For det første beskriver studenten hva som er gjort og erfart, deretter følger en vurdering av hvordan det har gått. For det andre løfter studenten fram hvordan videre arbeid kan gjøres, og en vurdering av alternative løsninger. I materialet er det flere studenter som overveier hvilke erfaringer som har fungert bedre enn andre, hvilke erfaringer som er verdt å ta med videre, og hvilke andre muligheter som finnes. Egne erfaringer er et tydelig utgangspunkt for refleksjon og deltakelse, slik denne studenten skriver: «Det ble reflektert på en faglig og positiv måte. Det var min tematikk i fokus, hvor alle parter kom med tilbakemeldinger, og det ble gode faglige refleksjoner.»

Flere studenter beskriver at deres egen tematikk er i sentrum, og at refleksjonene knyttes til studentenes tematiseringer. Utover at det reflekteres over egne erfaringer, blir det imidlertid ikke tydeliggjort hvordan refleksjonen foregår.

Premisser for at studenten er deltakende

Ett av spørsmålene i spørreskjemaet om deltakelse handler om rollefordeling. Mange studenter svarte at de har en deltakende rolle, og noen svarte at de har en ledende rolle. Flere skriver også at de opplever trepartssamtalen som likeverdig mellom de tre partene. En stor del av studentene skriver at de selv hadde den sentrale rollen og stor innvirkning på innholdet i trepartssamtalen,

slik denne studenten beskriver: «Jeg opplevde at det først og fremst var min tid, og at jeg skulle få snakke om det jeg mente det var behov for å snakke om. Noe som var veldig konstruktivt for min del.»

Studentene beskriver også sin opplevelse av og hvilken betydning praksislærerens og profesjonsveilederens roller har. Å være deltaker handler også om å bli sett og få bekreftelse. Å få støtte og tilbakemelding på egen innsats ser ut til å ha stor betydning. Flere studenter skriver at de føler seg tryggere når de får tilbakemelding på at de gjør en god jobb og har en god start. Å oppleve gode relasjoner og å føle seg trygg ser dermed ut til å være en forutsetning for studentenes deltakelse i trepartssamtalen.

Studentene møter også utfordringer i praksis. Noen skriver at de i samtalen snakker om det som er utfordrende og vanskelig. Det kan ses i sammenheng med at de opplever støtte og er trygge nok til å ta opp det som er vanskelig, og hvordan de har det i praksis. Studentene skriver lite om å oppleve mestringfølelse. De er inne på å få gode tilbakemeldinger og støtte, men skriver i liten grad om hva de opplever at de mestrer.

Studentene er en mangfoldig gruppe med ulike forutsetninger, og de gjennomgår ulike dannelsesprosesser. Noen studenter setter ord på at det er individuelt hva samtalen skal inneholde. For å synliggjøre hva studentene ønsker med samtalen, fikk de spørsmål om hva de mener er den ideelle samtalen, altså hvordan de tenker at den best skal foregå. Flere studenter ønsker at det skal være en åpen samtale. En student beskriver det på denne måten:

Jeg synes det er viktig at jeg som student velger litt selv hva jeg trenger å snakke om. Jeg vil derfor at samtalen skal være åpen slik at det er mulig å snakke om det man trenger å prate om, som for eksempel trivsel i praksis.

Frihet til å velge hva studentene har behov for å snakke om, er det flere som trekker fram. Andre studenter mener derimot at trepartssamtalen bør ha en tydeligere struktur: både for hvordan studentene skal forberede seg, og som ramme for hvordan samtalen skal gjennomføres. Behovet for struktur kan knyttes til forutsigbarhet og trygghet. Behovet for åpenhet og frihet kan knyttes til studentenes egne innspill og deltakelse.

Det var også noe studentene ønsket mer av eller savnet. Flere ønsker mer motivasjon og inspirasjon, som dette eksemplet viser: «Jeg ønsker en samtale

som kommer med ideer og inspirasjon. Etter uker med praksis er det ikke alltid lett å holde motet oppe da man blir veldig sliten. En motiverende samtale ville vært ideelt.»

Kanskje kan motivasjon og inspirasjon innby til mer deltakelse fra studentene. Studentene skriver at de ønsker mer faglig innspill fra profesjonsveileder, og noen ønsker å bli mer utfordret. Resultatene fra analysen viser at studentene har flere innspill til hvordan trepartssamtalen kan videreutvikles, og hvordan profesjonsveiledere kan fremme studentenes deltakelse.

Studentenes deltakelse ved å svare på og stille spørsmål er også fremtredende i materialet. Et eksempel er denne studenten: «Jeg opplevde at jeg som student var i fokus, og hvordan jeg opplevde praksisen, var det som var viktig. Praksislærer oppklarte eventuelle spørsmål, og profesjonsveileder stilte spørsmål som var relevante til praksisen.»

I dette eksempelet var studentens opplevelse i sentrum, og studenten hadde selv spørsmål som ble oppklart. Profesjonsveileder stilte også spørsmål om praksis, noe som kan invitere til studentens deltakelse som en del av studentens dannelsesprosess.

Diskusjon og avsluttende betraktninger

Resultatene av analysen danner grunnlag for diskusjon og betraktninger knyttet til problemstillingen: *Hvordan kan trepartssamtalen i praksis fremme studentenes deltakelse og profesjonsdanning?* Trepertssamtalens form og innhold blir ikke tydelig spesifisert utover at det skal reflekteres over teori og praksis. Styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2012, 25) spesifiserer ikke mål, innhold eller omfang av trepartssamtalen. Tidligere forskning (Eide et al., 2017) viser at det fortsatt er behov for å undersøke forhold ved samtaler i praksis.

Trepertssamtalen kan knyttes til et felles ansvar for praksis i sin helhet, på campus og i praksisbarnehagen, som en arena for studentenes profesjonsdanning. Dette felles ansvaret kan tolkes på flere måter og kan føre til at samtalen praktiseres og oppleves forskjellig. Fordelen kan være muligheten for individuell og lokal tilpasning. Faren er at samtalen blir tilfeldig og lite

støttende fordi den er personavhengig og situasjonsavhengig. Dette spiller tilbake på profesjonsveiledernes utøvelse av sin rolle i trepartssamtalen.

Forberedelse og forventning

Forventningene studentene har til hva trepartssamtalen skal inneholde og bidra med, varierer. Datamaterialet viser at en del studenter er usikre på om de skal forberede seg, og på hvordan de kan skrive et veiledningsgrunnlag. Usikkerheten kan henge sammen med hvordan det arbeides med praksisforberedelser før praksisperioden. Utydelige eller mangelfulle forventninger kan skape usikkerhet hos studentene om hva de skal bidra med. Dette peker tilbake på praksisforberedelsene før praksis og på profesjonsveileders ansvar for å tydeliggjøre for studentene hvordan de kan være forberedt til samtalen. Et argument for å avklare og forberede samtalen er at det kan føre til større grad av forutsigbarhet og kanskje trygghet for studentene. Uten forberedelse blir det nærliggende å ta utgangspunkt i praksisoppgaven. Forberedelse og forventning legger dermed føringer for innholdet i samtalen og for hva som blir diskutert.

For å åpne opp for trepartssamtalens potensiale for studentenes deltakelse og dannelsingsprosess er det imidlertid også nødvendig å åpne for det uforutsette som kan oppstå i samtalen, og som dermed – for å si det med Biesta (2014) – innebærer en mulig *risiko* for hva samtalen kan bidra med. Studentenes svar på hva som var det beste med samtalen, viser en forventning om åpenhet. Studentene ønsker også å kunne komme med innspill og erfaringer som kan dukke opp spontant i samtalen. Gloppen (2013) beskriver tre områder som handler om tid: det som har skjedd, det som skjer nå, og det som kanskje skjer i framtiden (Gloppen, 2013, s. 3). Det som skjer nå – det spontane i trepartssamtalen – kan også være grunnlag for refleksjon, selv om det kanskje krever mer av profesjonsveileder og praksislærer å være teoretisk støttende enn når utgangspunktet er et forberedt veiledningsgrunnlag. Forberedelsen med veiledningsgrunnlag må derfor også gi rom for at studentene kan ta ansvar for å delta aktivt.

Innhold og deltakelse

Når innholdet i trepartssamtalen dreier seg om studentenes erfaringer, blir dette et betydningsfullt felles saksforhold (Skjervheim, 2002). Ved å være for-

beredt med et veiledningsgrunnlag som omhandler praksiserfaringer i form av praksisfortellinger, observasjoner eller case, kan studenten få et eierforhold til samtalen. Dette kan innby til mer aktiv deltakelse fra studenten og lede samtalen inn på studentens egne erfaringer og dannelsesprosess. Ifølge Sawyer (2014) kan deltakelse gjennom artikulering bidra til læringsprosesser. Studentens erfaring foregår på flere plan, både som praksiserfaring sammen med barna og personalet i barnehagen, og som faglige diskusjoner i trepartssamtalen. I trepartssamtalen skapes også erfaring som kan knyttes til Løvliens (1990) beskrivelse av den estetiske erfaringen, der både begreper, resonnementer, følelser, stemninger og intensjoner finner sted.

Resultatet av analysen viser at det særlig er studentenes egne praksiserfaringer, knyttet til veiledningsgrunnlaget, som bidrar til aktiv deltakelse i samtalen. Studentens aktive rolle i trepartssamtalen er en forutsetning for å kunne reflektere. Når studentene beskriver sin deltakelse som å reflektere over egne erfaringer, er det uklart hvordan refleksjonen foregår, men det er tydelig at det er studentenes egne erfaringer som setter refleksjonen i gang. Hvis praksisoppgaven blir tema, er det risiko for at deltakelsen handler mer om å presentere og legge fram enn å reflektere. En presentasjon av hvordan praksisoppgaven gjennomføres kan innby til en rolle der studentene blir vurdert, og til et ønske om bekreftelse. Det sentrale kan da bli hvordan studentene mestrer en forventet oppgave, og om studenten vil fullføre praksis på en god måte.

Ifølge nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen forutsetter helhet og sammenheng i utdanningen at både pedagogikk lærer, praksislærer og studenter deltar i utvikling, gjennomføring og vurdering av praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Føringsene forutsetter helhet og deltakelse i forbindelse med gjennomføring av praksis. Praksislærer, profesjonsveileder og studenten har ulike roller, og det er nærliggende å anta at studentens rolle som den som blir vurdert, og praksislærer og profesjonsveilederes rolle som de som vurderer, bidrar til en asymmetrisk rollefordeling. Hvordan profesjonsveileder kan bidra til studentenes deltakelse, kan ses i lys av Sawyers (2014) presentasjon av støttende stillas. Eksempler på støttende stillas er at en del studenter uttrykker at profesjonsveileder og praksislærer stilte relevante spørsmål, og at de også bidro til å avklare studentens spørsmål. Spørsmål kan bidra til å komme nærmere en refleksjon som er noe mer enn å fortelle hva som er erfart, og dette vil videre ha betydning for studentenes profesjonsdanning.

Når studentene intonerer seg til trepartssamtalen og dens innhold, kan det være begynnelsen på noe nytt (Løkken & Søbstad, 2023, s. 101). Det nye som legger seg til det som alt er lært og erfart, bidrar til studentenes profesjonsdanning. Flere studenter uttrykker at deres tematikk var i sentrum, og at de hadde en ledende rolle. Noen satte også ord på at de ønsket å bli inspirert og få utfordringer, men at samtalen hadde manglende struktur. Dette kan tyde på at profesjonsveiledere må søke en balanse mellom struktur og åpenhet for å bidra til studentenes aktive deltakelse. Denne undersøkelsen bygger på et utvalg andreårsstudenter, og videre forskning på et bredere utvalg kan kanskje gi flere svar på trepartssamtalens betydning for studentenes dannelsesprosesser. Dette kapitlet er et forsøk på å synliggjøre hvordan studentenes deltakelse gjennom å skrive et meningsfullt veiledningsgrunnlag kan gi innhold til trepartssamtalen. Veiledningsgrunnlaget, med studentenes praksiserfaringer, kan gi eierforhold til samtalens tema og innby til aktiv deltakelse som et bidrag til studentenes dannelsesprosess.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjørdemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veilednings-samtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press/Simon & Schuster.
- Eide, M. L., Brekke, M. B. R. & Holthe, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481380/3985-14221-1-PB.pdf?sequence=1>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2025-07-04-1447). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1447?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20barnehagel%C3%A6rerutdanning>
- Gloppen, B. H. (2013). *Trepartsamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen* <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2011). *Praksis som integrerende del i forskolelærerutdanningen Høgskolen i Hedmark* [Rapport nr. 3 – 2011]. <https://hdl.handle.net/11250/133936>
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Dannelsingsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70–80. <https://www.idunn.no/doi/full/10.3402/uniped.v37.21903>
- Hogsnes, H. D., Løvig-Larsen, H. T. & Tholin, K. R. (2022). Hvordan erfarer barnehagelærerstudenter at praksisoppgaven skaper sammenheng mellom undervisning og praksis? I T. K. Aslanian, A. R. Moxnes, M. O. Santana, T. Wilhelmsen & S. Øvreås (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring* (s. 88–102). Universitetsforlaget.
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic studies in education*, 38(1), 67–81.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: innsidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2023). Danning. I S. Mørreaunet, V. Glaser & K. H. Moen (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (3. utg., s. 95–104). Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik*, 10(1–2), 1–18.
- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.

- Sawyer, R. K. (2014). Introduction. The New Science of Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of The Learning Sciences* (s. 1–16). Cambridge University Press.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 20–35). Universitetsforlaget.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2024). *Retningslinjer for praksis i barnehagelærerutdanningen*. <https://www.usn.no/getfile.php/13831685-1743496145/usn.no/studier/Praksis/Barnehagel%C3%A6rer/Retningslinjer%20for%20praksis%20i%20barnehagel%C3%A6rerutdanningen.pdf>
- Winje, A. K., Halland, S. J. A., Nordlie, R. E. & Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1865>

Sletten, B. O. & Storli, J. B. (2026). Betydningen av å bli berørt: Profesjonsdanning gjennom samspillsobservasjoner. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 213–234). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741011>

Kapittel 11

Betydningen av å bli berørt

Profesjonsdanning gjennom samspillsobservasjoner

Berit Oddrun Sletten & June Berger Storli

Sammendrag: Dette kapittelet belyser studenters erfaringer med samspill-observasjoner av de yngste barna i barnehagen som arbeidsform i en videreutdanning i småbarnspedagogikk. Formålet med kapittelet er å utvikle kunnskap om hvordan studentenes erfaringer fra dette arbeidet kan skape et potensial for profesjonsdanningsprosesser. Studien har en kvalitativ tilnærming der vi har benyttet fagtekster som studentene har skrevet som del av et arbeidskrav. Studien er teoretisk forankret i Klafki og Biestas perspektiver på profesjonsdanning, samt Abrahamsens perspektiver på samspillsobservasjoner. For å undersøke hvordan samspillsobservasjoner kan skape et potensial for profesjonsdanningsprosesser, har vi i analysen av materialet benyttet Eggebøs kollektive kvalitative analyse. I undersøkelsen drøfter vi funn som viser at forstyrrelser og nye oppdagelser, det å bli følelsesmessig berørt, samt kraft og motstand kan danne grunnlag for profesjonsdanningsprosesser.

Nøkkelord: profesjonsdanning, samspillsobservasjon, småbarnspedagogikk

Abstract: This chapter explores students' experiences using interaction observations of the youngest children in kindergarten as a pedagogical approach within a continuing education program in early childhood pedagogy. The aim is to develop knowledge about how these experiences may foster processes of professional formation. The study is based on a qualitative approach, drawing on academic texts written by students as part of a required assignment. The theoretical framework is grounded in perspectives on professional formation from Klafki and Biesta and Abrahamsen's perspectives on interaction observations. To explore how interaction observations can create potential for professional formation processes, we have employed Eggebø's collective qualitative approach in analyzing the material. In the study, we discuss findings that show how disruptions and new discoveries, being emotionally affected, as well as strengths and resistance, can form a basis for professional development processes.

Keywords: early childhood pedagogy, interaction, observation, professional formation

Innledning

Observasjon er en sentral del av barnehagepedagogens profesjonskompetanse og danner grunnlag for kritisk undersøkelse og refleksjon over både det pedagogiske arbeidet i barnehagen og egen profesjonsutøvelse (Birkeland, 2018; Universitets- og høyskolerådet, 2018). Kunnskap om observasjon er dermed en forutsetning for det barnehagepedagogiske arbeidet. I denne studien fokuserer vi på studentenes erfaringer med arbeid med samspillsobservasjoner på småbarnsavdelinger.

Samspillsobservasjoner har sitt utspring i objektrelasjonstradisjonens spedbarnsobservasjoner (Bick, 1964, 1968, referert i Abrahamsen, 2004) og er videreutviklet av Gerd Abrahamsen (2004), med fokus rettet mot barnehagelærerstudenter og deres observasjoner i en barnehagekontekst. I vår studie har studentene gjennomført samspillsobservasjoner av et barns samspill med personalet på en småbarnsavdeling. Deretter har de analysert observasjonene. Analysene ble videre diskutert og reflektert over i fellesskap med en barnehagelærer i barnehagen før neste observasjonssekvens.

Denne typen observasjoner kan gjøre det mulig for studenten å oppdage samspillsmønstre og den emosjonelle kvaliteten ved samspillet barnet er en del av (Abrahamsen, 2004, s. 49). Samspillsobservasjoner kan dermed bidra til profesjonsnærhet i arbeid med de yngste barna, og dermed også til profesjonsdanning. Profesjonsdanning fordrer utvikling av studentenes faglige og personlige kompetanse. Personlig kompetanse tilegnes ifølge Skau (2002, s. 9) i «skjæringspunktet mellom fag og person», der det er sentralt at den enkeltes verdier, holdninger, tankesett og væremåter både utfordres og utvikles. Dette er en krevende danningprosess som foregår i møtet mellom aktør og fag (Kvistad, 2008, s. 392).

Profesjonell identitet og profesjonskvalifisering kan dannes gjennom grensekryssing mellom arbeid i praksisfeltet og utdanningsinstitusjonen, der fag og praksiserfaringer både kan komplementere hverandre og bidra til å videreutvikle studentens kunnskap og forståelse. Mørreaunets studie (2020) viser at slike grensekryssinger har betydning for utvikling av profesjonell identitet, særlig når studentene møter utfordringer som kan forstyrre deres forståelse av egen praksiskunnskap og -erfaring. Gjennom denne undersøkelsen ønsker vi å se nærmere på disse sammenhengene, med utgangspunkt i følgende problemstilling: *Hvordan kan studenters erfaringer med samspillsobservasjoner av de yngste barna i barnehagen skape potensiale for profesjonsdanningsprosesser?*

Bakgrunn for studien

Videreutdanningen i småbarnspedagogikk, der denne undersøkelsen ble gjennomført, er en tilleggsutdanning i barnehagepedagogikk for ansatte i barnehage med en annen pedagogisk utdanning. Emnet tilbys også som en videreutdanning for barnehagelærere som ønsker å øke sin fagkompetanse i arbeid med de yngste barna. I emneplanen for studiet vektlegges det at studenten skal kunne observere og tolke observasjoner som grunnlag for refleksjon over samspill.

Barnehagelærere skal ivareta barnehagens samfunnsmandat på en helhetlig og faglig profesjonell måte. Birkeland og Ødegaard (2019) hevder derfor at barnehagelærere gjennom utdanningen må ha mulighet til å utvikle profesjonskunnskap med vekt på metodologi, der observasjon bør ha en sentral plass for å kunne oppfylle det helhetspedagogiske mandatet. Betydningen av blikket som ser, og barnehagelærerens oppmerksomhet, er viktig for hvordan barn blir forstått. Frønes (2017) retter i sin studie fokus mot barnehagelærernes forståelse av observasjon og hvordan de bruker observasjon i praksis. Funnene viser at barnehagelærere mener kunnskap om observasjon er vesentlig, og at den gir grunnlag for utvikling av egen yrkesrolle, der refleksjon over observasjonene inngår i en lærende praksis. Imidlertid viser Frønes (2020, s. 62) at barnehagelærerne har for lite kunnskap om hvordan og hvorfor de observerer. I tillegg er refleksjon over observasjoner fraværende.

Felles refleksjoner over observasjoner kan skape muligheter for nye perspektiver og forståelse ved at egne erfaringer møter andres erfaringer og forståelser (Halmrast & Østerås, 2014). Refleksjon er også av stor betydning for å tydeliggjøre hvem en selv er i møter med barn (Birkeland & Ødegaard, 2019). Når selvopplevde situasjoner, som studentene gjør seg gjennom observasjoner, møter andres perspektiver og forståelser gjennom felles refleksjoner, kan dette utgjøre et sentralt potensial for profesjonsdanningsprosesser.

Teoretisk rammeverk

Vi vil videre gjøre rede for vår forståelse av profesjonsdanning og for aspekter som kan danne grunnlag for profesjonsdanningsprosesser.

Profesjonsdanning

Begrepet dannelse er et sentralt begrep i «det pædagogiske projekt» (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 101), men fordi det brukes på mange og ulike måter, er dannelse også et krevende begrep. Barnehageprofesjonens kunnskapsgrunnlag består av kunnskap fra flere fagområder og disipliner. Grimen (2008, s. 71–74) bruker begrepet praktisk syntese om det mangfoldige kunnskapsgrunnlaget de ulike profesjonene bygger på. Dette mangfoldige kunnskapsgrunnlaget må utgjøre en meningsfull helhet gjennom de kravene som praksis fordrer. Dette peker mot betydningen av at profesjonsstudier, og også videreutdanningen i småbarnspedagogikk som vi undersøker her, både må være profesjonsnær og ha relevans for praksisfeltet og mandatet studentene skal ivareta etter endt utdanning. Utdanningen skal både sertifisere og kvalifisere for arbeid med de yngste barna. Kvalifisering innebærer både å tilegne seg kunnskap og å utvikle en profesjonell identitet (Mørreaunet, 2020, s. 76).

Ettersom studentene i vår undersøkelse jobber i barnehage under studiet, befinner de seg på grensen mellom to sentrale læringsarenaer: teorifeltet på universitetet og praksisfeltet i barnehagen. Dermed vil studentene befinne seg «i en situasjon som både er praksisnær og profesjonsrettet», der koblingen mellom teori og praksis er nærliggende (Mørreaunet, 2020, s. 76). Halmrast og Østerås (2014) viser til at dannelsesprosesser og profesjonsdanning nettopp skjer i krysningspunktet mellom teori og praksis. Slik kan dannelse forstås som en dialogisk prosess, og den omhandler studentenes evne til å sette sine erfaringer og kunnskaper i meningsfulle sammenhenger (Lindseth, 2011, s. 191). Å utøve og kritisk undersøke den pedagogiske praksisen er forutsetninger for å utvikle den, og seg selv som profesjonsutøver, noe Rothuizen og Togsverd (2020, s. 201) knytter til en faglig dannelsesprosess. En faglig dannelsesprosess er noe en må være sammen med andre om i faglig fellesskap, og den foregår gjennom hele virket som pedagog.

Vår forståelse av dannelse bygger på Klafkis perspektiver (2001), som viser til at dannelse er en helhet og ikke en sammenføring av deldannelser. Utgangspunktet for Klafkis forståelse av dannelse (2001) bygger på de *materielle, formale og kategoriale* dannelsesperspektivene. Den *materielle dannelsen* omhandler det å ta opp innhold som er identisk med det objektive innholdet i kulturen (Klafki, 2001, s. 172). Det kan være moralske verdier og estetisk innhold, ofte tillært innhold, og er ansett som resultatorientert. I utdannings-sammenheng kan det være teoretisk og praktisk kunnskap, og hvordan man

forstår og håndterer ulike fenomener innenfor profesjonen (Raaen, 2004, s. 46). Den *formale danningen* retter seg mot utvikling, som kritisk tenkning, det å ha estetiske følelser og å kunne foreta moralske vurderinger. Dannelse kan her ses som prosess (Klafki, 2001, s. 179). I en utdanningssituasjon kan det å mestre å analysere og fortolke situasjoner ut fra konteksten en befinner seg i, og samtidig forholde seg empatisk og autentisk, være innenfor dette perspektivet (Raaen, 2004, s. 47). *Kategorial danning* forstås som en syntese av disse perspektivene, og viser til at menneskelig utvikling skjer i en vekselvirkende prosess med omgivelsene, der individet og demokratiet står i et gjensidig forhold til hverandre (Nissen, 2019, s. 36; Klafki, 2021). Kategorial danning ses med andre ord som en dialektisk prosess mellom studenten som subjekt og innholdet som objekt, der innholdet må åpne seg for den lærende samtidig som den lærende åpner seg for innholdet (Straum, 2018, s. 36).

Gundem (2011, s. 34) viser til at det i kategorial danning dermed er en dialektisk forbindelse mellom selvrealisering og solidaritet. Et grunnlag for danning er at viten må omsettes til handling: En må evne å handle rett i overensstemmelse med egne verdier (Brostrøm & Hansen, 2004, s. 32). Hva som skjer i studenters opplevelser med samspillsobservasjoner og det påfølgende arbeidet med refleksjoner, kan, slik vi ser det, i dette perspektivet skape potensial for profesjonsdanningsprosesser.

Profesjonell yrkesutøvelse i barnehagen baserer seg på både yrkesspesifikk kunnskap, ferdigheter og profesjonelt skjønn. Biestas (2014, s. 26) tre funksjonsområder som utdanningen må fremme, er derfor relevante i denne sammenheng. *Kvalifisering* innebærer studentenes tilegnelse av kunnskap, ferdigheter, verdier og evner. *Sosialisering* omfatter hvordan studentene gjennom utdanning innlemmes i eksisterende tradisjoner og væremåter, og *subjektivering* handler om deres subjektivitet, om frigjøring og frihet, og det ansvaret dette medfører. Som profesjonsutøver vil barnehagelæreren stå overfor ulike verdivurderinger og spenninger, der ens kunnskap, erfaringer og profesjonelt skjønn er av betydning. Biesta (2014) viser her til betydningen av pedagogisk dømmekraft og klokskap, som innebærer en overveielse av hva som må gjøres i ulike situasjoner for å skape det som er «pedagogisk ønskelig» (Biesta, 2014, s. 162). Pedagogisk dømmekraft fordrer at man erfarer og vurderer flest mulig og ulike pedagogiske situasjoner (Biesta, 2014, s. 164). Med andre ord må pedagogisk dømmekraft praktiseres, og man må lære av praktiseringen, der formålet hele tiden vil rettes mot hva som er pedagogisk ønskelig. Biesta

viser dermed til at hvis man skal bli pedagogisk klok, må lærerutdanning omhandle dannelse av hele personen som yrkesutøver. Det innebærer både en yrkesmessig sosialisering og en subjektivering. Det handler om personens dannelse, men også omdannelse (Biesta, 2014, s. 163).

Forstyrrelser

Danningsprosesser kan innebære å tåle andres handlinger like mye som å iverksette egne handlinger, noe som vekselvis handler om å forstyrre og bli forstyrret (Nome, 2019). Å bli forstyrret innebærer alltid en liten vekker; vi må reorientere oss (Nome, 2019, s. 82–83). Vi overfører denne reorienteringen til opplevelser i arbeidet med samspillsobservasjoner: Man er nødt til å finne seg i at ansatte gjør handlinger som vekker, og som kanskje ryster, noe som igjen kan sette i gang endringsprosesser som reorienteringer. Nome viser her til Arendts handlingsbegrep og dialektiske forståelse av hvordan andres tilsynekomst for meg er et vilkår for min tilsynekomst for andre (Arendt, 1996, i Nome, 2019). Slike forstyrrelser kan også ses i lys av Rothuizen og Togsverds (2020) perspektiver på danningsprosesser. De hevder at danningsprosesser «skjer i menneskets møte med verden» (s. 101). Ved å åpne seg for det som er annerledes, skapes det forstyrrelser som gjør at man kan utvikle en ny forståelse av omverden og seg selv. Danningsprosesser gjennom samspillsobservasjoner kan på den ene siden skje fordi studentene er i stand til å møte samspillet som trer frem i de hverdagslige hendelsene med åpenhet, og på den andre siden fordi de kan oppleve en form for motstand eller forstyrrelser som gjør at de må tenke, handle eller føle annerledes enn de vanligvis gjør i sitt arbeid (Rothuizen & Togsverd, 2020, s. 102).

Videre kan samspillsobservasjoners potensial for danningsprosesser forstås i lys av Deweys perspektiver på erfaring, vaner og forstyrrelser. Dewey (1976) viser til at enhver erfaring vi gjør oss, vil influere på senere erfaringer. Dette fordi erfaringene på en eller annen måte vil forandre oss, og denne forandringen vil påvirke kvaliteten ved de etterfølgende erfaringene (s. 47). Vaner ses som en form for utøvende ferdighet, et handlingsrepertoar man har tilegnet seg gjennom erfaringer, og som legger grunnlag for å kunne handle liknende eller mer hensiktsmessig i senere situasjoner (Dewey, 2005). Imidlertid har vaner også begrensninger ved at de ikke tillater skiftende betingelser, fordi vanen antar at de nye situasjonene er grunnleggende like som

de gamle (Dewey, 2005, s. 351). Ettersom alle studentene i denne studien arbeider i barnehage, vil studentenes vaner i egen arbeidssituasjon kunne representere et slikt mønster av handlinger i ulike situasjoner. Refleksjoner over disse vanene, også i et fellesskap med andre, kan samtidig føre til forstyrrelser av etablerte tankemønstre og et «bredere utvalg av vaner» (Dewey, 2005, s. 352; Hogsnes, 2019, s. 66). Med utgangspunkt i dette perspektivet kan samspillsobservasjoner, både gjennom at studentene observerer andre profesjonsutøveres samspill med de yngste barna og gjennom å reflektere over disse i fellesskap med kollegaer, bidra til å forstyrre studentenes vaner og etablerte tankemønstre, og med det bidra til å skape ny forståelse og erkjennelse i en profesjonsdannende prosess.

Betydningen av refleksjon

Danning beskrives som en «kontinuerlig prosess som forutsetter refleksjon» (Meld. St. 41 (2008–2009), s. 4). Danning skjer i en prosess som veksler mellom individuell og kollektiv læring, og utvikles gjennom refleksjon (Meld. St. 11 (2008–2009), s. 43). Søndena (2004) viser til kraftfull refleksjon, som handler om noe mer enn å utveksle erfaringer og meninger eller få teori til å passe inn i disse utvekslingene. Den kritiske eller kraftfulle refleksjonen kan beskrives som mer overskridende og nytenkende. Det handler om å utfordre mentale modeller og etablert forståelse gjennom å tenke ut fra flere perspektiver for å utvikle nye tankemønstre og praksis (Fimreite 2024, s. 62; Søndena, 2024, s. 27). Denne formen for refleksjon fordrer at vi endrer vår tenkning etter å ha lyttet til andre, og våger å sette våre tidligere synspunkter i bevegelse (Fimreite, 2024, s. 62). Å utvide egen forståelse og konstruere en felles forståelse av hva som er viktig i studenters praksis, er noe annet enn å finne løsninger på et problem (Fimreite, 2024). Kraftfulle refleksjoner har dermed betydning for både profesjonslæringen og for å kunne videreutvikle profesjonell praksis. Refleksjonsmøter med andre pedagoger etter observasjon og skrivning av rapport kan dermed danne grunnlag for kraftfull refleksjon, der studenten utfordres til å vurdere og analysere profesjonsutøvelsen. Dermed er studentens kommentatorkompetanse sentral, som handler om å kunne beskrive, analysere og evaluere det pedagogiske arbeidet (Eik et al., 2016). Refleksjon er dermed helt sentralt for å kunne undersøke og utvikle det pedagogiske arbeidet.

Et aktørperspektiv handler om å tro på et selvstendig, ansvarlig og handlende menneske som evner å reflektere over egne handlinger (Kvistad, 2008, s. 390). Kvistad (2008) skriver videre at mennesket selv må gjøre erkjennelser om seg selv og se nødvendigheten av endring, der bevisstgjøring og refleksjon over hvem man er, og hva egen kompetanse innebærer, er en forutsetning for «at en *dyptgripende prosess* skal finne sted» (s. 390). I samspillobservasjoner skal studentene ikke være deltakende i sine observasjoner; de er såkalte beskjedne gjester (Abrahamsen, 2004, s. 29–31). Dette fordrer at de ikke kan agere i selve observasjonssituasjonen. Observasjonene krever derfor refleksjon og samhandling med andre i etterkant, men også at studentene er aktive i sin gjøren med tanke på videre arbeid, for at aktørperspektivet skal være gjeldende. Samspillobservasjonene kan berøre studentene emosjonelt, og det å bli berørt kan være et viktig ledd i å forstå hva som kreves av en profesjonsutøver (Halmrast & Østerås, 2014).

Å bli følelsesmessig berørt

I barnehagelæreryrket vil emosjoner ha stor betydning, fordi de har innvirkning på relasjonen til barna, men også fordi man gjennom egne og andres emosjoner og uttrykk skaper mening i situasjoner (Bjørkelo et al., 2013, s. 29–30). Forfatterne viser til Ramvi, som hevder at emosjonell læring, der profesjonsutøveren «klarer å 'romme' de følelser som oppstår» i situasjonen, kan føre til «gjennomgripende endringer» ved at man lærer av erfaringene (Ramvi, 2007, s. 2, referert i Bjørkelo et al., 2013, s. 31). I motsetning til dette står situasjoner der profesjonsutøveren møter emosjonelle erfaringer med forsvarsmekanismer som kan hindre læring. Samtidig peker Bjørkelo og kollegaer (2013, s. 30) på at det kan oppstå en *emosjonell dissonans* når det er en uoverensstemmelse mellom den emosjonen vi opplever og den emosjonelle reaksjonen i situasjonen vi er i, fordrer av oss. Dette kan relateres til situasjoner studentene observerer, der de vanligvis ville grepet inn, men i rollen som beskjeden gjest må de vise tilbakeholdenhet. En slik uoverensstemmelse kan oppleves ubehagelig.

Også Abrahamsen (2004; 2009) fremhever betydningen det å bli emosjonelt berørt har for læring og utvikling. For at kunnskapen og erfaringene vi tilegner oss skal føre til en forandring, må vi bli oppmerksomme på nye aspekter, men også bli emosjonelt berørt av dem. Abrahamsen (2004, s. 13)

hevder at dette kan føre til at «vi blir noe vi ikke var på forhånd». Med andre ord kan arbeid med samspillsobservasjoner fremme både faglig og personlig utvikling hos profesjonsutøveren. Studentenes profesjonsdanning kan i denne sammenheng handle både om å utvikle en helhetlig forståelse av barn og om å forstå seg selv som profesjonsutøver i arbeid med de yngste barna. Gjennom arbeid med samspillsobservasjoner kan studenten få en dypere innsikt i barn og deres samspill gjennom en sanselig nærhet til situasjonene som observeres. Samtidig er intensjonen at læringsprosessen, gjennom refleksjon, kan øke studentenes selvforståelse og emosjonelle sensitivitet i arbeidet med de yngste barna i barnehagen (Abrahamsen, 2004, s. 33).

Selvrefleksivitet og selvavgrensning er dialektisk knyttet til hverandre (Løvlie Schibbye, 2009, s. 84). Selvrefleksivitet handler om å kunne forholde seg til seg selv, og om å evne å observere, betrakte og avgrense seg selv. Å reflektere over egne indre opplevelser, som å kjenne på utålmodighet, usikkerhet, skuffelse og sinne, er av betydning. Refleksivitet innebærer dialektisk sett selvavgrensning. Selvavgrensning handler om å kunne skille mellom egne og andres følelser, opplevelser, synspunkter og oppfatninger. Som pedagog kan dette for eksempel innebære å sette egen redsel på vent og ha troen på at barn faktisk kan mestre selv uten at vi tar over, dersom de får muligheten til å forsøke. For barnet blir det av betydning å ha mulighet til både å oppleve egne selvopplevelser og andres opplevelser, og å kunne se sammenhenger (Løvlie Schibbye, 2009). I vår studie innebærer selvavgrensning at studenten, gjennom samspillsobservasjoner, står i et spenningsfelt mellom emosjonell nærhet og sensitivitet til situasjonen som observeres, samtidig som studenten må ha en bevissthet om selvavgrensning slik at egne følelser og opplevelser ikke projiseres til barnet. Spenningsfeltet fordrer selvrefleksjon og kan bidra til å styrke faglig og personlig bevissthet, samt skape potensiale for profesjonsdanningsprosesser.

Metodisk tilnærming

Studien har en kvalitativ tilnærming og baserer seg på 19 fagtekster skrevet av studenter ved en videreutdanning i småbarnspedagogikk. I studentenes oppgavebeskrivelse etterspørres to observasjonsbeskrivelser fra samspillsobserva-

sjoner, med fokus på barns samspill. Observasjonene hadde en times varighet og ble gjennomført to ganger. I tillegg til observasjonsbeskrivelsene etterspør oppgavebeskrivelsen studentenes egne tanker og refleksjoner etter hver observasjon, samt notater fra refleksjonsmøte med andre pedagoger om de samspill-sobservasjonene som er gjennomført. Som observatører skulle studentene innta rollen som «beskjeden gjest» (Abrahamsen, 2004, s. 29–31; 2009, s. 64). Dette innebar at studenten ikke selv var deltakende i situasjonen, og at fremskriving av observasjonen skjedde først i etterkant. Intensjonen var å «skape så stor opplevelsesnærhet som mulig» til det som observeres (Abrahamsen, 2009, s. 64). Observasjonsrapporten skulle være detaljert, med beskrivelser av kontekst, opplevelser og stemning, der det følelsesmessige vektlegges. Studentenes egne tolkninger skulle også skrives inn i selve observasjonene.

I vår studie har vi kun benyttet den delen som omhandler studentenes egne tanker og refleksjoner etter endte observasjoner, samt nedskrevne erfaringer fra refleksjonsmøter sammen med pedagoger som arbeider i barnehagene. Hensikten med refleksjonsmøter med andre barnehagelærere, der samspill-sobservasjonene ble drøftet, var å fremme ny forståelse ved at studentens egne erfaringer og refleksjoner møtes av andres (Halmrast & Østerås, 2014, s. 72). Ettersom vi ikke har etterspurt refleksjon over egen profesjonsdanning, kan vi ikke trekke slutninger om studentenes dannelsingsprosess i arbeidet. Vi har likevel identifisert aspekter ved refleksjonsnotatene som kan relateres til dannelsingsbegrepet.

Etiske vurderinger

Ettersom en av forfatterne var faglærer i emnet, er etiske betraktninger svært viktig, særlig knyttet til dobbeltrollen som underviser og forsker. Som underviser vil relasjonen mellom student og faglærer preges av asymmetri, der studenten kan føle seg forpliktet til å delta i studien. Vi har derfor vært opptatt av frivillighet og informert samtykke. Studentene fikk informasjon om at fagteksten var et arbeidskrav i emnet, men at det var frivillig å la fagteksten benyttes som grunnlag for forskning. Oppgaveteksten ble utarbeidet for et tidligere studentkull, og fagtekstene har dermed ikke hatt forskning som formål i utgangspunktet.

Studentene fikk skriftlig informasjon om formålet med studien, og det ble innhentet skriftlig samtykke fra studentene som ønsket å delta. Det ble

poengtert at det ikke ville få noen konsekvenser for studentene dersom de ikke ønsket å delta, eller dersom de senere ville trekke seg fra studien.

Som undervisere er vi begge opptatt av samspillsobservasjon som arbeidsform og har vektlagt denne formen i vår undervisning også i andre emner. Ettersom formålet vårt er å undersøke studenters erfaringer med samspillsobservasjoner, kan det være en fare for at vi i vår tolkning og analyse blir opptatt av å søke bekreftelser som kan underbygge våre antagelser. Vi har derfor samarbeidet tett i analysearbeidet og vært opptatt av å utfordre våre refleksjoner og antakelser. Dette har vært spesielt viktig siden den ene av oss har hatt dobbeltrollen som underviser og forsker.

Studien er vurdert av Sikt, og vi har fulgt deres retningslinjer for lagring av data. Studenttekstene er anonymisert, og eventuelle navn i fagtekstene er erstattet med nye.

Analyse

Vi har benyttet kollektiv kvalitativ analyse (Eggebø, 2020). Analysetilnærmingen har fellestrekk med tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006) når det gjelder fleksibilitet og fremgangsmåte, men formålet er «å skapa eit rom for ein kreativ analytisk prosess», hvor hensikten er å videreutvikle og lære av hverandres tolkninger (Eggebø, 2020, s. 120). Vi var opptatt av å få frem studentenes erfaringer fra arbeidet med samspillsobservasjoner, og startet analysearbeidet med å lese gjennom empirien hver for oss med åpen koding, for å gjøre oss kjent med materialet og identifisere overordnede tematikker. Deretter gikk vi gjennom materialet sammen på nytt og la frem våre første temaer for hverandre. I gjennomgangen noterte vi overordnede tema og kategorier som fremstod som fremtredende på en veggtavle, slik at vi lettere kunne se områder og sammenhenger som var av betydning, sett opp mot problemstillingen. I det videre analysearbeidet ble empirien gjennomgått flere ganger i fellesskap, og materialet ble knyttet til sentrale teoretiske perspektiver for studien. Samtidig dannet sentrale mønstre i empirien grunnlag for nye teoretiske perspektiver. På denne måten ble analysen drevet frem av en veksling mellom aktuell teori og mer empiridrevne tolkninger (Thagaard, 2018, s. 184). Temaer som *å bli berørt, nye oppdagelser og forstyrrelser*, samt *kraft og motstand* ble fremtredende i analysen av fagtekstene.

Funn og drøfting

Vi vil videre presentere og drøfte våre funn med utgangspunkt i studiens problemstilling: *Hvordan kan studenters erfaringer med samspillsobservasjoner av de yngste barna i barnehagen skape potensiale for profesjonsdanningsprosesser?*

Å bli berørt

I fagtekstene beskrives ulike emosjonelle uttrykk studentene opplever gjennom arbeidet med samspillsobservasjonene. Flere studenter beskriver at de under observasjonene opplever *ubehag, fortvilelse, stress*, men også *glede, blir rørt ved tårer* og en følelse av *fred*. De fleste utsagnene følges av refleksjoner over hvordan disse erfaringene har virket inn på informantene. En student skriver frem en observasjon der et barn forsøker å trøste et annet ved å gi barnet smokken sin. Å observere barnets omsorgsfulle handling ser ut til å berøre studenten, som skriver: «Her oppstår det en rørende opplevelse med et annet barn, som har minnet meg på at jeg aldri må undervurdere barns evne til å ta vare på hverandre». Studenten synes å oppleve barnets omsorg som rørende, og en åpenhet for egne emosjoner kan både skape mening og læring i situasjonen for studenten (Abrahamsen, 2004; Bjørkelo et al., 2013). Studentens refleksjon over barnets handlinger og bevisstgjøringen av at de yngste barna viser slik omsorg for hverandre, kan også ses i sammenheng med en forståelse av de yngste barna som aktører. Barn som aktører vektlegges i litteratur om de yngste barna (bl.a. Haugen et al., 2013; Nome, 2019; Wolf, 2018). Mørreaunet (2020) viser til at slike praksiserfaringer kan gi en økt forståelse for den teoretiske kunnskapen som tilegnes i studiet. Imidlertid vil en slik økt forståelse også forutsette at den teoretiske kunnskapen oppleves som relevant for studenten, slik at det er en kobling mellom den erfarte praksisen og de teoretiske perspektivene som tilegnes gjennom studiet. Emosjonelle erfaringer kan, slik vi ser det, også ha betydning i dette skjæringspunktet mellom teori og praksis (Halmrast & Østerås, 2014), for at studenten kan oppleve en meningsfull helhet.

En student blir opptatt av at det kan være «vanskelig å skille følelsene sine fra barnets følelser og uttrykk», og at det oppleves som vanskelig «å ha den nødvendige distansen og ikke aktivt handle, nettopp fordi det (situasjonen) skapte følelser i meg». Studenten reflekterer videre over at «egne følelser

ikke nødvendigvis er et uttrykk for hva barnet faktisk behøver eller ønsker». Refleksjonen er interessant i lys av begrepet selvavgrensning (Løvlie Schibbye, 2009), der studenten synes å bli bevisst at egne følelsesopplevelser ikke nødvendigvis speiler barnets. Studentens uttalelse viser også at det kan være verdt å avvente, og at egne erfaringer og følelser kan gjøre at en overreagerer. Nome (2019) viser til at det å tåle andres handlinger, og ikke alltid være den som iverksetter handlinger, kan sette i gang dannelsingsprosesser som en følge av at vi må reorientere oss. Refleksjonen synliggjør samtidig dilemmaet mellom å faktisk la seg berøre, slik samspillsobservasjoner fordrer (Abrahamsen, 2004), og rollen som beskjeden gjest, der man ikke skal gripe inn i situasjonen. Dette kan forstås som at studenten uttrykker en form for *emosjonell dissonans* (Bjørkelo et al., 2013), der balansen mellom følelsesmessig nærhet og betydningen av tilstrekkelig distanse synes viktig.

Nye oppdagelser og forstyrrelser

Det å oppdage egen konsentrasjon og den intense tilstedeværelsen som samspillsobservasjoner fordrer, har vært en åpenbaring for flere. Flere uttrykker at observasjonsformen har gitt muligheter til å fange opp detaljer, og at den har skapt økt bevissthet om betydningen av for eksempel blikk, kroppsspråk og mimikk. I en hektisk barnehagehverdag erfarer de at det kan være krevende å få med slike små samspillsdetaljer. En student beskriver det slik:

Jeg må helt ærlig si at dette hadde jeg aldri fått med meg, om ikke det hadde vært for at jeg skulle sitte helt stille og ikke bidra med noe. Vi voksne kan bli opptatt av det praktiske og går inn i noe uten å vite at det er et samspill på gang. Ikke av vond vilje, men fordi vi tenker å være gode mot barna, og gode med hverandre som kollegaer.

En annen student viser til at: «Jeg var egentlig overrasket over hvor mye jeg fikk se og observert, fordi en gjest ofte ser klarere enn dem som er til stede til daglig. Det hverdagslige og vanlige blir ofte usynlig for dem som bor der». Uttalelsen kan forstås i lys av Deweys perspektiver på vaner og betydningen av forstyrrelser (2005). Vaner kan bli så naturlige for oss at de blir *usynlig for dem som bor der*, som en etablert praksis som verken blir gjenstand for

refleksjon eller et kritisk blikk. Når praksis blir gjenstand for observasjon og refleksjon i fellesskap med andre, kan det bidra til ny forståelse og nye perspektiver (Halmrast & Østerås, 2014). Samtidig kan observasjonen føre til nye oppdagelser. En student uttrykker en opplevelse av å «sitte igjen med flere erindringer av kroppslige uttrykk fra de voksne framfor barnets», og spør seg: «hvorfor er det slik?» Studenten reflekterer videre over dette og stiller spørsmålet: «Er det fordi jeg kjenner meg igjen i de voksne? I så fall er dette noe jeg må bli mer bevisst på i jobben med de yngste og trene mer på.»

Koch (2013, i Frønes, 2020) introduserer begrepet «det kroppslige øye», som handler om å være til stede med blikk og nærvær for å få innpass i barns opplevelsesverden. Frønes (2017) understreker også hvordan barnehagelærernes oppmerksomhet spiller en avgjørende rolle for hvordan barn blir forstått. Å sette av tid til målrettet og konsentrert observasjon i profesjonsutøvelsen, med fokus på relasjoner og samspill, kan dermed åpne opp for nye innsikter. Disse innsiktene kan i neste omgang bidra til profesjonsdanningsprosesser.

Noen av studentene beskriver også betydningen av de felles refleksjonene med en barnehagelærer i etterkant av observasjonen. En informant skriver at:

Det dukker opp mange nye refleksjoner underveis når mine tanker og observasjoner skal kommuniseres høyt. De tar en mer faglig form og jeg merker at noen av de tingene jeg observert virkelig har gjort inntrykk både med tanke på det jeg opplevde dagen før, men også med tilbakeblikk til egen praksis gjennom årene.

Studentens beskrivelse kan sees i lys av en forståelse av dannelsingsprosesser, der betydningen av samspillet mellom praksiserfaringer og teori kommer til uttrykk (Halmrast & Østerås, 2014). En annen informant erfarer også viktigheten av felles refleksjonsarbeid, og skriver: «Styrken ved felles refleksjonsarbeid, er at ulike meninger og tanker blir synlige. Vi kan utvide synsviddene og forstå livet ut fra flere ståsteder, og ikke minst vi kan lære av hverandre.»

Å sette ord på egne tanker og refleksjoner og kritisk undersøke den pedagogiske praksisen i et fellesskap kan bidra til å utvikle egen profesjonsutøvelse, noe som kan knyttes til en faglig dannelsesprosess (Rothuizen & Togsverd, 2022). Hensikten med veiledning og felles refleksjoner er å åpne opp for flere perspektiver og måter å forstå praksis på. Dette fordrer en åpenhet der refleksjonen kan skape en dialektisk prosess mellom studenten som subjekt og

innholdet som objekt (Klafki, 2001; Straum, 2018). Videre kan danning ifølge Lindseth (2011) forstås som en dialogisk prosess som omhandler studenters evne til å sette erfaringer og kunnskap i meningsfulle sammenhenger. Det finnes en risiko for at refleksjonen begrenser seg til å tilpasse seg etablerte praksiser og gjenta allerede eksisterende teorier, snarere enn å åpne for utvikling av nye tankemønstre og praksiser som kan knyttes til det Søndena (2004) omtaler som kraftfull refleksjon. For at refleksjonen skal oppnå dette nivået, må man våge å utfordre den ved å stille kritiske spørsmål – uten å være opp-tatt av å finne de «rette svarene», noe som fordrer kommentatorkompetanse (Eik et al., 2016).

Våre analyser viser også at kategorien som omhandler nye oppdagelser og forstyrrelser, kan virke inn på kategorien vi har kalt å bli berørt. En student skriver:

Jeg kjente på en frustrasjon over at barnet ikke fikk respons da det strakk hendene i været og gikk målrettet til den ansatte. Jeg ble litt overrasket og kjente på ubehag da den ansatte sa at barnet ville bli båret hele tiden. Prøvde barnet å kommunisere at det ville ha trøst og nærhet?

Utdraget kan forstås som at studenten gir uttrykk for en opplevelse av at den ansatte ikke tar barnets perspektiv og forstår barnets behov. Studenten beskriver en følelse av *frustrasjon*, *ubehag* og *overraskelse*, noe som kan skape en opplevelse av forstyrrelser vekket av den ansattes handlinger i situasjonen. Slike forstyrrelser kan fungere som en drivkraft til endring ved at opplevelsen kan føre til en reorientering (Nome, 2019). Det er også mulig at studenten, ved å være en beskjeden gjest i situasjonen, har anledning til å legge merke til noe de ansatte som er til stede, ikke ser, fordi studenten kan være så intenst til stede i observasjonen.

Denne sekvensen ble løftet inn i refleksjonsmøte i etterkant av observasjonen. Her kom det frem at den ansatte i situasjonen vurderte den annerledes enn studenten. Den ansatte «vurderte i situasjonen ut ifra at barnet hadde blitt mye båret på, både hjemme og av de ansatte», og så dermed viktigheten av at barnet ikke skulle tas opp «på grunn av et ubehag og få utvikle det grovmotoriske, ved få lov til å gå selv». Studenten skriver videre at «dette var en interessant refleksjon, som jeg ikke hadde tenkt på. Jeg var mest opptatt

av at barnet ville noe, men at barnet ikke ble sett eller anerkjent. Her hadde vi en helt ulik oppfattelse av samspillet dem imellom.»

Utsagnet kan forstås som at refleksjon i fellesskap medførte at ulike perspektiver på situasjonen ble løftet frem, fordi oppfattelsen av samspillet var ulik. Imidlertid vil kraftfull refleksjon innebære noe mer enn å utveksle ulike synspunkter (Søndenå, 2004), noe som ikke kommer frem i denne refleksjonen. En grunn til dette kan være at vi ikke eksplisitt har bedt studentene beskrive hvordan de felles refleksjonene utartet. På den ene siden kan ulike erfaringer og forståelse gjennom felles refleksjoner skape nye perspektiver og forståelse, mens kraftfulle refleksjoner i tillegg vil fordre at synspunktene settes i bevegelse og skaper grunnlag for konstruksjon av en ny og felles forståelse (Fimreite, 2024). Dette kan, slik vi ser det, åpne for studentenes dannelsingsprosesser.

Kraft og motstand

Denne kategorien inneholder uttalelser som kan forstås både som kraft og motstand. En motstand som beskrives i refleksjonsnotatene, er at det oppleves krevende å ikke aktivt engasjere seg i lek og samspill når barn inviterer dem, eller å hjelpe personalet i hektiske situasjoner. En student skriver:

Jeg syntes situasjonen som «beskjeden gjest» opplevdes rar og kunstig, dette fordi det er en stor kontrast til hvordan jeg interagerer med barna på en vanlig arbeidsdag. Jeg opplevde også at jeg ikke trivdes i rollen som «beskjeden gjest» ettersom det strider med hvem jeg egentlig er på jobb, men jeg la merke til mer ved å ta i bruk observasjonen, enn det jeg gjør på daglig basis.

Uttalelsen kan forstås som at studenten opplever observatørrollen som krevende og i motsetning til egne verdier, og kan dermed forstås som et etisk anliggende. På den andre siden kan uttalelsen vise at det å avvente og unngå å handle umiddelbart, muligens førte til at studenten la merke til mer og ble mer bevisst egne handlinger. Å sette seg selv i en tilstand av venting gir rom for å revurdere og reflektere. I enkelte situasjoner kan det være verdifullt å ta et skritt tilbake, da situasjonen kanskje er annerledes enn det man først antar.

Pedagogisk dømmekraft handler om verdivurderinger, som hva som er riktig å gjøre i ulike pedagogiske situasjoner (Biesta, 2014). Pedagogisk dømmekraft må praktiseres med formålet i hva som er pedagogisk ønskelig, noe som kan omhandle dannelsprosesser, men også omdannelse (Biesta, 2014, s. 163). Dette kan denne uttalelsen bære preg av:

Jeg merker at jeg blir stresset av den konstante gråtingen, og blir imponert over hvordan den ansatte forholder seg rolig og trøster, men prøver å få barnet inn i lek, ikke bare avlede som jeg kunne tenke meg at jeg ville gjort.

Samtidig som noen studenter erfarer rollen som beskjeden gjest som unaturlig og krevende fordi de ikke kan respondere på barns initiativ til samspill slik de vanligvis ville gjort, eller hjelpe ansatte i hektiske situasjoner, fører observasjonene også til et kritisk blikk på hva som faktisk skjer i ulike situasjoner. I refleksjonsnotatene kommer det frem at de kan reagere på at ansatte ikke møter barns initiativ, responderer på barns gråt eller fanger opp deres uttrykk. Det kan uttrykkes som reaksjoner på at ansatte over tid har oppmerksomheten rettet mot mer praktisk arbeid, «til tross for at barnas blikk søkte rundt i rommet gjentatte ganger uten å bli møtt av en voksen». Å observere at barns gråt eller fortvilelse over ikke å bli møtt med sensitivitet og forståelse, synes å vekke sterke emosjoner hos studentene. En student skriver:

Ettersom man skulle observere som en «beskjeden gjest» vurderte jeg avgjørelsen lenge. Men da barnet ble sittende alene og hikste i en periode på flere minutter, samtidig som det sto flere ansatte rundt, orket jeg rett og slett ikke å stå i det.

Studenten beskriver hvordan hen til slutt gikk bort og satte seg på gulvet med barnet på fanget. Studentens beskrivelse kan forstås som at egne holdninger og verdier settes på prøve, og at studenten trer frem som aktivt handlende i tråd med egne verdier, noe som ifølge Broström og Hansen (2004) danner et grunnlag for danning. Situasjonen studenten beskriver kan også forstås i lys av Biesta (2014) om pedagogisk dømmekraft, der studenten står i en verdivurdering og en overveielse av hva hen bør gjøre i situasjonen. At studenten velger å gripe inn og gå ut av rollen som beskjeden gjest (Abrahamsen, 2004),

viser tydelig handlekraft og ansvarlighet. Studenten tar ikke kun opp i seg forventningene som stilles til rollen som beskjeden gjest, noe som kan forstås som yrkesmessig sosialisering. Derimot tar studenten stilling til situasjonen og handler i overensstemmelse med egne etiske vurderinger og verdier, som en yrkesmessig subjektivering (Biesta, 2014, s. 163). Dette omhandler ifølge Biesta (2014) dannelse av hele personen som yrkesutøver.

Oppsummerende kommentar

I vår studie har vi belyst hvordan arbeid med samspillsobservasjoner kan skape et potensial for profesjonsdanningsprosesser hos studenter ved videreutdanningen i småbarnspedagogikk. Slik vi ser det, kan betydningen av å bli berørt, forstyrrelser og nye oppdagelser, og å oppleve kraft og motstand utgjøre sentrale elementer i profesjonsdanningsprosesser. Hvordan studenter forholder seg til eller responderer på slike erfaringer, blir derfor av betydning.

Profesjonsdanning, forstått som kategorial dannelse, forutsetter en gjensidig vekselvirkning mellom individet og dets omgivelser (Klafki, 2001). Dersom studenten kun føyer seg inn i allerede etablerte praksiser uten å virke inn på dem, kan potensialet for profesjonsdanning svekkes. I denne prosessen blir derfor kraftfulle refleksjoner i et profesjonsfellesskap sentrale elementer for å utvikle en dypere forståelse av praksis og profesjonell utøvelse som grunnlag for profesjonsdanningsprosesser.

Referanser

- Abrahamsen, G. (2004). *Et levende blikk: Samspillsobservasjon som metode for læring*. Universitetsforlaget.
- Abrahamsen, G. (2009). Det første en blir blind på er øynene: Den langsomme prosessen mot en observasjonsbasert veiledning. I K. Søndena & M. Brekke (Red.), *Veiledningskvalitet* (s. 60–75). Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Birkeland, J. (2018). «Å lære et håndverk»: Pedagogikk læreres perspektiver på observasjon i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 4, 154–169. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.1315>
- Birkeland, J. & Ødegaard, E. E. (2019). Hva er verdt å vite om observasjon i dagens barnehage?: Metodologi i endring mellom tradisjon, ny vitenskap og personlig kunnskap. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(2–3), 108–120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-08>
- Bjørkelo, B., Sunde, E., Fjeld, G. & Lønningen, K. (2013). Emosjonenes rolle i profesjonelt lærerarbeid: En av veiene til bevisstgjøring i lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(1), 28–38. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-01-04>
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Broström, S. & Hansen, M. (2004). *Didaktikk og dannelse*. N.W. Damm & Søn AS.
- Dewey, J. (1976). *Erfaring og Opdragelse*. Christian Ejlers Forlag.
- Dewey, J. (2005). *Demokrati og uddannelse*. Klim.
- Eggebø, H. (2020). Kollektiv kvalitativ analyse. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 4(2), 106–122. <https://doi.org/10.18261/issn.2535-2512-2020-02-03>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Fimreite, H. (2024). *Rettleing i barnehagen-tilpassing eller danning?* Cappelen Damm Akademiske
- Frønes, M. H. (2017). Observasjonens betydning i den profesjonelle praksis. *Tidsskrift for nordisk barnehageforskning*. <https://doi.org/10.7577/nbf.1984>
- Frønes, M. H. (2020). «Hva ser vi?» Om betydningen av den reflekterte observatør. Cappelen Damm forskning. <https://doi.org/10.5324/barn.v38i3.3811>
- Grimen, H. (2008). *Profesjon og kunnskap*. I A. Molander & L. I. Terum. (Red). *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Universitetsforlaget.
- Gundem, B. G. (2011). *Europeisk didaktikk. Tenkning og viten*. Universitetsforlaget.
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Dannelsingsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70–80. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903>
- Haugen, S., Løkken, G. & Røthle, M. (Red.). (2013). *Småbarnspedagogikk: Fenomenologiske og estetiske tilnærminger*. Cappelen Akademiske forlag.
- Hogsnes, H. D. (2019). *Barns overgang fra barnehage til skole og skolefritidsordningen*. Fagbokforlaget.
- Klafki, W. (2001). Kategorial dannelse. I E. L. Dale (Red.), *Om utdanning* (s. 167–203). Gyldendal Norsk Forlag.

- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring. Utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 388–399. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-05-05>
- Lindseth, A. (2011). Personlig dannelse. I G. Ognjenovic & B. Hagtvet (Red.), *Dannelse: tenkning, modning, refleksjon: Nordiske perspektiver på allmenndannelsens nødvendighet i høyere utdanning og forskning* (s. 183–194). Dreyer forlag.
- Løvlie Schibbye, A.-L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 11 (2008–2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld. St. 41 (2008–2009). *Kvalitet i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet.
- Mørreaunet, S. (2020). Mellom sertifisering og kvalifisering – grensekryssing som aktivitet i profesjonell identitetsdanning. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 75–89. <https://doi.org/10.23865/up.v14.207>
- Nissen, K. (2019). Dannelsingsprosesser i barnehagen. I M.H. Frønes & Glaser.V (Red). *Praksisbok for barnehagelærerstudenten* (s. 35–48). Universitetsforlaget.
- Nome, D. Ø. (2019). *Hverdagshendelsenes pedagogikk. Barnehagen sett fra barnehøyde*. Cappelen Damm Akademiske.
- Rothuizen, J. J. & Togsverd, L. (2020). *Det pædagogiske projekt: Om at udøve, undersøge og udvikle pædagogisk praksis*. Akademisk forlag.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens dannelsingsoppdrag. Ulike syn på danning og dannelsideal. I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdannings- didaktikk i endring* (s. 32–58). Høyskoleforlaget.
- Skau, G. M. (2002). *Gode fagfolk vokser: Personlig kompetanse som utfordring* (2. utg.). Cappelen Akademisk Forlag.
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk: En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215029450201803>
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Abstrakt forlag.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitets- og høyskolerådet. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Wolf, K. D. (2018). *Perspektiver på barns medvirkning*. Universitetsforlaget.

Sell, I. S. & Vala, H. Ø. (2026). Fra student til barnehageleder: Danning i kompleksitetens landskap. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 235–256). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741012>

Kapittel 12

Fra student til barnehageleder

Danning i kompleksitetens landskap

Ingunn Sælid Sell & Heidi Østland Vala

Sammendrag: Hensikten med kapittelet er å undersøke barnehagelærerstudenters erfaringer med profesjonell utvikling som ledere i praksisperioden, belyst gjennom Klafkis dannelsingsperspektiv. Utdanningen skal fremme studentenes evne til å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiver, og dette er en del av dannelsingsprosessen mot profesjonelle barnehagelærere og ledere. Datamaterialet bygger på en kvalitativ studie med 14 gruppesamtaler med totalt 83 barnehagelærerstudenter i andre og tredje studieår. Undersøkelsen er godkjent av Sikt. Studentene løfter fram teoretisk kunnskap og fagspråk som betydningsfullt for å argumentere for og begrunne beslutninger de tar som ledere. Flere uttrykker bekymring for å skape uro i barnehagens praksis, og tillit og selvrefleksjon trer fram som betydningsfullt for studentenes profesjonelle utvikling. Undersøkelsen bidrar til å bevisstgjøre danningens plass i utdanningen, og til kunnskap om hvordan barnehagelærerstudentenes profesjonelle utvikling som kommende ledere kan fremmes.

Nøkkelord: barnehageledelse, barnehagelærerutdanning, danning, profesjonell utvikling, profesjonsutøvelse

Abstract: This chapter explores early childhood teacher students' experiences with professional development as leaders during their practical training, based on Klafki's perspective on formation. The education aims to enhance students' exploration of professional practice from multiple perspectives as part of their development toward professional teachers and leaders. The data is drawn from a qualitative study involving 14 group discussions, with a total of 83 EC teacher students. The study was approved by Sikt. The students highlight theoretical knowledge and professional terminology as significant for arguing and justifying their leadership practice. The students are concerned about causing disruption in the early childhood education and care practices, and trust and self-reflection emerge as important factors for professional development. The study contributes to awareness of formation in education, and how to promote early childhood teacher students' professional development as future early childhood teachers and leaders.

Keywords: early childhood leadership, early childhood teacher education, formation, professional development, professional practice

Innledning

I dette kapittelet undersøker vi barnehagelærerstudenters erfaringer med profesjonell utvikling som ledere i praksisperioden i Klafkis dannelsesperspektiv (1964, 1965, 2011). Studentenes profesjonsdannelse dreier seg om kultur og identitet knyttet til profesjonen, og innebærer også etisk dannelse med vekt på holdninger og ansvar (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2011, s. 20). Dette kjennetegner også barnehagelærerens pedagogiske praksis. Profesjonelles arbeidsoppgaver involverer hele personen og den konteksten arbeidet utøves i. Barnehagelærerstudenter må derfor ta i bruk kunnskaper, erfaringer, verdier og relasjonskompetanse når de skal øve på å lede pedagogisk arbeid i praksisperioden (Tholin, 2022).

Profesjonell utvikling innebærer en kontinuerlig, selvdreven læringsprosess som fører til endringer i kunnskap, verdier, holdninger og praksis, og som starter allerede i utdanningen (Havnes & Smeby, 2014; Guskey, 2002). I utdanningen kvalifiserer studentene seg for å utøve profesjonen gjennom en kombinasjon av skolebasert undervisning og praksis i feltet (Heggen, 2008). Profesjonskvalifisering ses som en dannelsesprosess som involverer hele personen: å engasjere seg i den sosiale konteksten og samtidig identifisere seg som profesjonell utøver. Særlig ved profesjonskvalifisering er at kunnskapen som tilegnes, ofte ikke gir entydige svar. Profesjonsutøveren må derfor i stor grad bruke skjønn i sine profesjonelle vurderinger (Heggen, 2008, s. 321–322).

Gjennom utdanningen skal studentene utvikle selvstendig handlingskompetanse og evne til kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5). Barnehagelærerutdanningen skal fremme studentenes evne til å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiver, og praksisperioden er en del av studentenes dannelsesprosess mot profesjonelle barnehagelærere. Studentenes profesjonelle utvikling fremmes gjennom deltakelse i det sosiale fellesskapet på praksisarenaen (Sørensen & Bjørndal, 2021; Ulvik & Roness, 2024), og medarbeiderne i barnehagene spiller en viktig rolle for studentenes profesjonelle utvikling (Vala & Sell, 2020). Det er derfor viktig at studentene gjennom utdanningen blir i stand til å være aktive deltakere i dette fellesskapet, slik at de i praksisperioden kan øve seg på sin framtidige rolle som barnehagelærere og ledere. Problemstillingen for dette kapittelet er: *Hvordan kan et dannelsesperspektiv kaste lys over barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling som ledere?*

Vi diskuterer problemstillingen i lys av et teoretisk rammeverk knyttet til dannelsbegrepet (Klafki, 1964, 1965, 2011), samt teori om profesjonell utvikling og identitet (Heggen, 2008; Rønnestad, 2008; Sørensen & Bjørndal, 2021). Dataene i vår studie er generert gjennom 14 kvalitative gruppesamtaler i form av temaveiledning, med til sammen 83 barnehagelærerstudenter i andre og tredje studieår. Undersøkelsen er godkjent av Sikt. Vi gjør først rede for hvordan danning i utdanningskonteksten kan forstås, fordi dette aktualiserer og rammer inn resten av kapittelet. Deretter gjør vi rede for teori og metode før funnene presenteres og problemstillingen drøftes i lys av teori og funn.

Danning i utdanningskontekst

Danning består ifølge Straume (2013) av den sosiale dimensjonen, bevegelsesdimensjonen og subjektdimensjonen. Den sosiale dimensjonen innebærer at danning er avhengig av kulturelle ressurser. Bevegelsesdimensjonen viser til at danning innebærer forstyrrelser av eksisterende forståelse, noe som stimulerer til nytenkning. Subjektdimensjonen handler om at mennesket gjennomgår dannelsprosessen. Ut fra dette kan studentenes danning forstås som en sammensatt og progresjonsbasert prosess.

Dette understøttes av Dannelsesutvalget (2009) og UHR (2011), som framhever at danning i stor grad innebærer å kunne se en sak fra ulike perspektiver, at den er knyttet til holdninger og ansvar i relasjoner, og at den har en kulturell og historisk kontekst. Profesjonsdannelse beskrives som «[...] den kultur, etikk og identitet som knytter seg til en yrkesprofesjon. [...]» (UHR, 2011, s. 8), og i tillegg er modning en del av dannelsprosessen. Dette viser profesjonsdanning som en progresjonsbasert utvikling der danning skjer i samspill mellom individ og omgivelser.

Utdanningen skal sikre profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid og ivareta samspill mellom fag, didaktikk og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2025). Dette er sentrale deler av studentenes dannelsprosess. Gjennom utdanningen skal studentene også utvikle evnen til å se en sak fra ulike sider og utforske profesjonsutøvelsen i ulike perspektiver. I tillegg

skal pedagogisk ledelse vektlegges (UHR-lærerutdanning, 2018, s. 5). Dette synliggjør kompleksiteten i barnehagelærerprofesjonen og omfanget av det studentene skal lære om, utvikle forståelse for og opparbeide seg kompetanse i. Derfor er denne studiens utforskning av studentenes erfaringer med læring og utvikling som ledere i praksisperioden et relevant bidrag til dannelsesperspektivet i utdanningen.

Høyere utdanning skal vektlegge læring som stimulerer til den typen kompetanse som framtidens arbeidsmarked har behov for (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 14). Disse kompetansene samsvarer i stor grad med det som beskrives som de klassiske dannelsesidealene ved universitetene: sosiale og emosjonelle egenskaper, kritisk tenkning, samfunnsbevissthet, kommunikasjons- og samarbeidsevner og selvrefleksjon. Disse kompetansene er sentrale i og for studentenes dannelsingsprosess, og de utgjør, sammen med den faglige kunnskapen, et nødvendig grunnlag for en reflektert og profesjonell ledelsesutøvelse.

Ifølge Jakhelln et al. (2017) er en av utfordringene for lærerutdanningen balansen mellom kunnskapsformer i academia og i praksisfeltet. Det kan være krevende for studentene å se sammenhengen mellom kunnskapen de får ved universitetet og erfaringene de gjør seg i praksisperiodene. Det er sannsynlig at dette også kan være en utfordring i barnehagelærerutdanningen. Et fokus på hvordan studentenes praksiserfaringer kan forstås i et dannelsesperspektiv, kan derfor være et nyttig bidrag til å fremme profesjonell utvikling i utdanningen.

Ifølge Ekspertgruppa som har utforsket barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 274) bør relasjonen og samspillet mellom utdanningen og praksisfeltet styrkes, for eksempel gjennom forskningsarbeid knyttet til begge kontekster. Alle involverte parter har et medansvar for å bidra til et meningsfylt dannelsingsinnhold for studentene, og både utdanningsinstitusjonenes teoretiske kunnskap og barnehagens erfaringsbaserte kunnskap kan bidra til kritiske og konstruktive prosesser (Halmrast & Østerås, 2014). Dette understøtter viktigheten av denne studien. Undersøkelsen som dette kapittelet bygger på, kan forstås som et bidrag til bevisstgjøring av danningens plass i undervisningen og til hvordan arbeid med dannelsingsprosesser i klasserommet og i praksisperioden kan bidra til å fremme studentenes profesjonelle utvikling som kommende barnehagelærere og ledere.

Teori

For å utforske studentenes profesjonelle utvikling i praksisperioden i et danningperspektiv vil vi først gjøre rede for hvordan profesjonell utvikling kan forstås i lys av danning og identitetsutvikling. Deretter redegjør vi for Klafkis danningperspektiver og knytter disse til barnehagelærerutdanningen. Samlet kan perspektivene bidra til kunnskap om utdanningens ansvar for å ruste barnehagelærerstudenter for profesjonsrollen.

Profesjonell utvikling

Profesjonell utvikling kan forstås som «tilegnelse av og endring i kunnskap og kompetanse» (Rønnestad, 2008, s. 279). Videre er profesjonell utvikling knyttet til verdier og holdninger, det kognitive, det emosjonelle, identitet, etikk og forståelse av rollen som profesjonsutøver. Profesjonell utvikling er en kontinuerlig læringsprosess som starter i utdanningen (Havnes & Smeby, 2014; Smith, 2009). Profesjonell utvikling forstås her som en selvdreven og bevisst prosess som fører til endringer i verdier, holdninger og praksis (Guskey, 2002).

Profesjonelt og faglig arbeid kan oppleves som komplisert, mangfoldig og utfordrende, og de første erfaringene med profesjonsutøvelsen kan være krevende for studentene (Rønnestad, 2008). Profesjonskulturens krav om å alltid «vite» eller «kunne», samt eget ønske om å framstå som kompetent, kan bidra til at studenter opplever profesjonsutøvelsen som overveldende. Disse følelsene ser likevel ut til å reduseres etter hvert som studentene får mer erfaring (Rønnestad, 2008, s. 282). Dette er et relevant perspektiv også for våre funn.

Med tanke på at studentene gradvis skal mestre rollen som barnehagelærere og ledere, er det relevant å se profesjonell identitet i sammenheng med profesjonell utvikling i lederrollen. Profesjonell identitet handler i hovedtrekk om å forstå seg selv, rollen og oppgavene man har (Andreassen, 2017, s. 151). Profesjonell identitetsutvikling foregår i individet, men samtidig i samspill med faglige, historiske og sosiale aspekter (Wittek, 2018, s. 28). Videre beskrives interaksjon mellom mennesker, og mellom mennesker og redskaper, som sentralt for profesjonell utvikling. Redskaper kan være ulike hjelpemidler av fysisk karakter, symboler og språk (Wittek, 2018). I tillegg er det av betydning hvordan deltakelse i praksiser kan bidra til individuell læring og utvikling.

Slik kan studentenes identitetsutvikling ses som en grunnleggende side ved profesjonell utvikling og danning.

Danning

Vår tilnærming til dannelsesbegrepet er knyttet til individets danning. Danning kan betraktes som en prosess og oppgave som pågår hele livet, og utvikling av individualitet i dannelsesprosessen foregår gjennom kommunikasjon mellom individet og de andre (Klafki, 2011, s. 36–41). Dannelsen kan forklares som «[...] hvordan man ut fra en forståelse av seg selv i forhold til verden (og omvendt) forbinder sin måte å leve livet på med en kritisk stillingstaken (dømmekraft) til utøvelsen av egne kompetanser» (Tønnesvang, 2015, s. 155). Ut fra dette innebærer studentenes dannelsesprosess selvforståelse, relasjoner og handlinger knyttet til omverdenen, samt evne til kritisk refleksjon over hvordan man bruker egen kompetanse.

Med støtte i Straum (2018, s. 32) tolker vi at de materielle danningsteoriene handler om kunnskaper, holdninger og estetiske verdier som samfunn og kultur bringer med seg (Klafki, 2011), og at innholdet står i sentrum. I de formale danningsteoriene er enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter det sentrale, med subjektet i fokus og innholdet som et «middel» i dannelsesprosessen. Klafki (1964, 1965, 2011) omtaler grunnlaget for danning som «det fundamentale lag». Det fundamentale innebærer at individet utvikler en grunnleggende tenkemåte og holdning innen et dannelsesområde (Straum, 2018, s. 44). Det fundamentale har både en kognitiv og en emosjonell side, som henger tett sammen. Heretter legger vi den kategoriale danningsteorien til grunn. Den rommer elementer fra både det materiale og det formale, og det fundamentale danner forutsetningene for et dialektisk forhold mellom det materiale og det formale (Straum, 2018, s. 44).

Ut fra den klassiske dannelsesteorien er dannelsen også allmenndanning og omfatter hele mennesket (Klafki, 2011, s. 45). Et grunntrekk er dermed hvordan et menneske som dannes, kan fremstå som en hel person i egen dannelsesprosess. Dette viser betydningen av at studentene er involvert med hele seg og er engasjert i ulike dannelsesområder. Vi tolker at dette er i tråd med den kategoriale danningsteorien hos Klafki (2011), hvor det er en dialektisk relasjon mellom subjektet og objektet (Hjardemaal & Jordell, 2011, s. 7). Ut fra dette framstår faglige kunnskaper (objektet) og evne til læring og utøvelse

av kompetanse (subjektet) som to likeverdige komponenter i studentens dannelsingsprosess. Etter hvert som individet modnes, kan kompetansen brukes i nye situasjoner og rettes mot ulikt innhold.

Som en del av dannelsingsprosessen er også språket sentralt. Dialog og språkdannelse innebærer at individet får oppleve og utøve språk, noe som åpner for utdanning av individualiteten (Klafki, 2011, s. 40). Dialog og språk kan relateres til studentenes profesjonelle utvikling og dannelsingsprosess, blant annet gjennom deres bruk av fagspråk.

Dannelsingsprosessen kan ifølge Klafki (2011) sees som en dialektisk prosess mellom subjektet og objektet, også kalt «den dobbeltsidige åpning». Danning forstås videre som en prosess, hvor et kulturinnhold åpnes for individet, og individet åpner seg for kulturinnholdet. I vår kontekst kan kulturinnholdet for eksempel være faglige diskurser, eller verdier og holdninger. Den dialektiske prosessen medfører at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelser av allmenn, eller kategorial, art i individet (Straum, 2018, s. 35–36). Når studentene blir kjent med nye faglige perspektiver (kulturinnholdet), bidrar det til at dannelsingsområdet pedagogisk ledelse (verden) åpnes på nye måter for studentene, noe som kan muliggjøre nye oppdagelser og handlinger.

Stoffet eller innholdet som kan skape en slik dobbel åpning, er ifølge Klafki (1965, s. 56) knyttet til «det eksemplariske prinsipp», også kalt «det elementære» (Straum, 2018, s. 36). Hovedtanken i det eksemplariske prinsipp er at en ved det konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt. I vår kontekst er studentenes arbeid med å forstå det overordnede og grunnleggende ved ledelse gjennom konkrete lederhandlinger et eksempel på det eksemplariske. For studentene kan dette handle om å påvirke og påvirkes av medarbeiderne i partnerbarnehagen. Hvordan studentene bruker sin faglighet (innholdet) som støtte og utgangspunkt for sine pedagogiske handlinger (evner og ferdigheter), har derfor betydning. Gjennom denne prosessen kan man si at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelser av kategorial art (Straum, 2018, s. 47) i studenten.

Ifølge Klafki (1964; Straum, 2018, s. 42) ligger ulike dannelsingsområder, eller grunnretninger, til grunn for danning. Dette er områder ved kulturen som dannelsingsprosessen skal formidle eller aktualisere. Hver grunnretning kan romme flere underområder og ulike fag, og en del av didaktikkens oppgave er å utvikle slike underområder. Grunnretningene er åpne for stadig forskning og vurdering (Straum, 2018, s. 43). Vi forstår derfor danningens grunnom-

råder som dynamiske, i den forstand at de må vurderes og utvikles i lys av samfunnets historie, nåtid og framtid. Vi argumenterer for at pedagogisk ledelse kan forstås som et slikt underområde og for eksempel kan knyttes til dannelsingsområder som favner filosofisk og livssynsmessig danning, samt sosial danning (Straum, 2018, s. 43). Hvert dannelsingsområde har ifølge Klafki (1964; Straum, 2018, s. 42) i seg en tenkemåte, eller «etos», som innebærer ekspertise, integritet og velvilje, og som er nært knyttet til det fundamentale. Pedagogikk kan forstås som en grunnretning, og pedagogisk ledelse i barnehagen som et dannelsingsområde innenfor pedagogikken.

Metode

Data er hentet fra en kvalitativ studie som består av 14 gruppesamtaler, inspirert av temaveiledning (Wikstøl, 2014, 2025), med til sammen 83 barnehagelærerstudenter i andre og tredje studieår. Undersøkelsen er godkjent av Sikt, og alle deltakerne fikk informasjon om studien og om hva deltakelse innebar før de signerte informert samtykke. Tre av samtalene ble gjennomført digitalt, og de resterende 11 på campus. Det ble gjort lydopptak av alle samtalene via appen «Nettskjema» (Universitetet i Oslo).

I gruppesamtalene på campus satt deltakerne og vi som forskere rundt et bord. Vi la et ark med hovedtematikken «profesjonell utvikling» på bordet, og deltakerne fikk noen minutter til å skrive ned sin forståelse av tematikken på hver sin lapp. Deretter presenterte de bidragene muntlig etter tur og plasserte lappene på fellesarket før de ble invitert til å utdype egne tanker. Etter at alle hadde utdypet, la vi fram neste tematikk og gjentok rundene, med først en kort deling av egen oppfatning og deretter utdyping. Slik fortsatte vi med ulike vinklinger til profesjonell utvikling, med 4–5 hovedspørsmål og utdyping per gruppesamtale. I utdypingsrundene brukte vi spørsmål basert på deltakernes tidligere utsagn og søkte på denne måten å skape faglig refleksjon og dialog mellom deltakerne og oss.

I de digitale samtalene deltok studentene individuelt i Zoom. De noterte først for seg selv, og deretter ble chatten brukt som «fellesark», hvor de skrev inn egne tanker til hvert spørsmål. Forskeren ledet samtalen på samme måte

som på campus, men måtte i enda større grad engasjere seg og være en tydelig og inkluderende leder av samtalen. I fokusgruppeintervjuer har forskeren en viktig rolle som forvalter av samtalen, blant annet gjennom bruk av avklarings- og utdypingsspørsmål (Jordhus-Lier, 2023, s. 60). Noe av det samme gjelder for samtaler vi har gjennomført, men sentralt ved temaveiledning er at alle deltakerne skal komme til orde (Wikstøl, 2014, 2025). Det var derfor forskernes ansvar å gi alle like mye rom i gruppesamtalen ved å være ordstyrere, dialogledere, koordinatore og tidtakere. Forskerrollen i denne formen for gruppesamtaler kan forstås som en slags veilederrolle, hvor aktiv lytting og det å stille spørsmål er sentralt for å drive samtalen framover (Jensen & Ulleberg, 2019).

Rollen som underviser og forsker

Ettersom forskerne også er undervisere, kreves det ekstra fokus på etikk knyttet til forskerrollen og gjennomføring av datagenerering. Ved å være flere forskere åpnes det for et bredere perspektiv i analysen, og samtidig kan det styrke kvaliteten i tolkninger og prioriteringer. Dobbelrollen vi har som undervisere og forskere innebærer at vi må være spesielt bevisste på egen rolle og maktposisjon. Vi har derfor i forkant og underveis i undersøkelsen, samt i skriveprosessen, diskutert og reflektert over vår rolle overfor deltakerne. Studentene ble informert om muligheten for å takke nei til å delta i forskningen uten at dette skulle ha innvirkning på vurderingen i emnet. En forskningssamtale vil aldri være en åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51), og vi har hatt høy bevissthet om egen rolle og hvordan denne kan ha påvirket deltakerne underveis i prosessen.

Analyse og presentasjon av funn

Empirien har brakt fram interessante og komplekse tematikker. Med en induktiv tilnærming gjennomførte vi først en tematisk analyse, basert på vektlegging og hyppighet i materialet (Repstad, 2007, s. 124). For å forstå og ope-

rasjonalisere det informantene har delt med oss, har vi gjennom en abduktiv analyseprosess (Tjora, 2026), med vekslning mellom empiri og teori, identifisert fenomener og begreper vi tolker som sentrale i datamaterialet.

Videre presenterer vi tre funnkategorier som vi har kommet fram til gjennom analysen. Den første kategorien omhandler studentenes erfaringer med kompleksitet i ledelse. I den andre beskriver vi studentenes erfaringer med det vi identifiserer som spenninger i deres utviklingsprosess. Til sist løfter vi fram det vi tolker som kjerneelementer i studentenes lederutvikling og dannelsingsprosess.

Kompleksitet i ledelse

Studentenes erfaringer viser at de opplever lederrollen som svært kompleks, og at en leder må vurdere og ta hensyn til mange ulike forhold i sin ledelsesutøvelse. Flere løfter fram betydningen av å være bevisst på de valgene man tar som leder, noe dette sitatet viser:

[...] det at man kan se lederhandlinger ... at de er ... dynamiske, de henger sammen. At for å gjøre en lederhandling så kreves det to-tre til, og så kunne se det [...] og være litt bevisst på, for at du skal drive, for eksempel ressursfordeling, så må du også ha litt informasjonsdeling og uformelle møter gjerne.

Her har studenten erfart at de handlingene man gjør som leder i barnehagen, henger sammen. Det å «henge sammen» kan bety at flere lederhandlinger utføres samtidig, at én lederhandling bygger på en annen, og at lederhandlinger er gjensidig avhengige av hverandre. Vi tolker at studentens erfaringer har bidratt til en forståelse av at lederhandlinger må ses i sammenheng, og at lederen må kunne kombinere ulike lederhandlinger samtidig. Dette kan videre forstås som at hver lederhandling studenten gjør, må vurderes i lys av tidligere og kommende handlingsvalg. Når studenten forteller om sine ledelseserfaringer, bruker hen de teoretiske begrepene ressursfordeling, informasjonsdeling og uformelle møter. Det å aktivere og sette ord på fagkunnskap forstår vi som en del av kompleksiteten ved ledelse. Videre tolker vi kommunikasjon som en del av denne kompleksiteten:

[...] og ha god kommunikasjon sammen med medarbeiderne, og det å reflektere liksom over seg selv, da, og bruke metaperspektiv og utvikle seg selv ut fra sine handlinger. Sånn at man kan se det gode og dårlige i det man gjør, på en måte – at neste gang ville jeg kanskje gjort det her i stedet, og ja, ha den gode kommunikasjonen og samarbeidet.

Studenten har erfart at kommunikasjon og samarbeid er grunnleggende for å komme i posisjon til å reflektere over handlinger sammen med medarbeiderne. Vi forstår det slik at studenten har erfart at det å sette ord på hva som har fungert bra, og hva som har fungert dårlig, kan bidra med perspektiver å reflektere over. Videre kan det tolkes som at det å ta et «utenfraperspektiv» og reflektere over seg selv og egne handlinger, både alene og sammen med andre, kan bidra til studentens utvikling i den komplekse lederrollen:

Jeg hadde fokus på det med profesjonell utvikling, at man må være bevisst på det man gjør. Har jobbet i barnehage litt før, og da har man gjort ting uten å tenke over det. Og for min egen del, etter å ha begynt på skole, så tenker du litt mer på å sette teorien opp mot når du er i barnehagen, at det er derfor man gjør det [...].

Studenten relaterer profesjonell utvikling til høy bevissthet om egen praksis og til å bruke teori for å reflektere over egne lederhandlinger. Utdanningen har bidratt til å skape en bevissthet hos studenten om at lederens handlinger har faglige og teoretiske begrunnelser. Studenten har fått erfaringer med å bruke teori til å reflektere over forståelsen av, og bakgrunnen for, egne lederhandlinger. Erfaringene studentene har gjort seg med lederrollens kompleksitet kan forstås som sentrale elementer i studentenes dannelsingsprosess på veien mot å bli barnehageledere.

Spenninger i studentenes utviklingsprosess

Studentene har ulike erfaringer med egen profesjonell utvikling og mestring i ledelse i praksisperioden. Noen opplever tett oppfølging, mye faglig dialog og felles refleksjon med praksislærer, og at praksislærer er en aktiv støttespiller og utfordrer i deres utviklingsprosess:

Praksislærer var veldig flink til å støtte oppunder, at det er lite jeg kan gjøre feil [...], så jeg fikk mange erfaringer med det med personalet, med hva som fungerer og ikke fungerer – og hva man kan gjøre mer eller mindre av [...].

Her fikk studenten mulighet til å prøve og feile, noe som ga erfaringer med ulike måter å lede på i barnehagens fellesskap. Når praksislærer støtter studentens utprøving, åpnes det for å utforske, justere og utvikle egen ledelsesutøvelse, noe som kan fremme studentenes profesjonelle utvikling. Andre har erfaringer med å stå mer alene i denne prosessen:

Jeg synes det er utfordrende å ha trygghet nok i min egen kompetanse, og at man klarer å reflektere selv om tilbakemelding fra praksislærer er at det ikke er et problem. Men det er noe med å ha troen på seg selv.

Opplevelsen av å stå alene gjorde det vanskelig for studenten å stole på egen kompetanse og gjøre selvstendige refleksjoner. Vi tolker at studentene trenger å bli utfordret på kritiske perspektiver knyttet til egne lederhandlinger som en del av utviklingsprosessen. Det å ha troen på seg selv kan være et uttrykk for at studenten ønsker å stole tilstrekkelig på egen kompetanse til å kunne reflektere kritisk og utfordre seg selv i lederrollen.

Studentene løfter fram teoretisk kunnskap og det å sette ord på og bruke denne faglige kunnskapen som betydningsfullt for å begrunne pedagogisk praksis. De uttrykker videre behov for både teoretisk kunnskap og forståelse for rollen de skal inn i. Flere studenter har erfaringer med å bli «overkjørt» i praksis, men det å være leder innebærer at studentene må evne å stå i slike utfordringer: «Der jeg var, så hadde personalet jobba sammen i 30 år. Det var vanskelig for dem å ta imot nye folk, og det var vanskelig når jeg hadde lagt planer, så følte jeg at jeg ble overkjørt». Overkjøring kan her forstås som at studenten syntes det var vanskelig å få gjennomført planlagte oppgaver fordi personalet holdt fast ved etablert praksis. Studenten har møtt et personale som har jobbet sammen lenge, og har erfart at det var vanskelig å bli inkludert i det pedagogiske arbeidet. Samtidig uttrykker flere studenter at det er nødvendig å stole på seg selv, selv om de er usikre i lederrollen: «man kommer til å møte på mange utfordringer der man bare må tørre å stå i det, og være sikker på seg selv, da».

Det kan imidlertid se ut til at det for mange av studentene er utfordrende å være en tydelig leder og ta beslutninger, fordi de er redde for å skape konflikter og misnøye. Selv om mange synes det er vanskelig å stå i det usikre som leder, er det også flere som har opplevd mestring i lederrollen når beslutninger skal tas. Det kan derfor forstås slik at det å innta en utforskende posisjon i møte med spenninger er sentralt for studentenes profesjonelle utvikling.

Kjerneelementer i studentenes lederutvikling

Mange av studentenes erfaringer handler om tillit. De forteller om tillit knyttet til seg selv, til egen fagkunnskap og i relasjonen til medarbeiderne:

[...] Tillit er kjempeviktig, og tilliten kommer fra deg selv. Det var et lite funn jeg hadde underveis i praksisen. Når man har tillit til seg selv så har man tillit til andre også. Jeg opplevde at den trygge atmosfæren i praksisperioden min styrket meg til å komme med forslag. Jeg observerte ikke bare, jeg turte å komme med forslag og det ble tatt imot med positive tilbakemeldinger [...] Jeg turte å komme med forslag, og ikke bare ha den indre stemmen om at jeg kanskje burde si det [...], og det ble tatt imot, og vi så en positiv endring [...].

Det kan her forstås som at den trygge atmosfæren i barnehagen bidro til at studenten hadde tillit til seg selv og turte å komme med konstruktive forslag. Studenten hadde også tillit til at medarbeiderne var åpne for innspill. Relasjonen til medarbeiderne kan dermed ha bidratt til at studenten opplevde egne forslag som verdifulle for fellesskapets pedagogiske arbeid. Gjennom sin ledelsesutøvelse fikk studenten med seg medarbeiderne i det som ble en positiv endring. Dette kan forstås som at erfaringer med tillit og ansvar er betydningsfulle for studentenes profesjonelle utvikling som ledere. Lederrollen og det ansvaret som følger med, er det flere som har erfaringer med:

[...] Våre handlinger er avhengig av de verdiene vi har, være bevisst sitt ansvar og rolle, og være bevisst på pedagogiske verdier [...] man utvikler seg alene og sammen i denne sammenhengen. Når man er leder så er man ikke i monolog, man er i dialog med andre, og selvfølgelig med seg selv underveis.

Dette kan forstås som at lederen må bidra til bevissthet om pedagogiske verdier, både individuelt og kollektivt, samt til utvikling av en felles pedagogisk praksis. Gjennom refleksjon og samtaler med praksislærere og medarbeidere får studentene erfaringer med lederens ansvar for ivaretagelse av barnehagens verdigrunnlag, og med lederen som rollemodell i dette arbeidet. Det å ha medarbeiderne med «på laget» vektlegges av mange studenter, og de deler erfaringer som gjelder lederens ansvar for det kollektive pedagogiske arbeidet. Studentene deler også flere erfaringer som handler om det å ta ansvar som leder:

[...] At du forstår: at nå er du leder, nå er du ikke en assistent som leker hele tiden, eller... Nå er det du som skal følge med [...], som skal si når ting skal begynne, det er du som bestemmer når... Det er det jeg tenker [...], at du klarer å vite hvor din rolle er i det store spillet, liksom ... samspillet.

Her kan det tolkes som at studenten reflekterer over at lederrollen innebærer mer enn barnehagelærerens arbeid med barna. Lederen skal også ha oversikt, ivareta helheten og ta ansvar for beslutninger i det pedagogiske arbeidet. Samtidig kan det forstås som at studenten gir uttrykk for en begynnende lederidentitet og en forståelse av lederrollen i et helhetlig perspektiv. Erfaringer med ledelse i et perspektiv som omfatter en selv, enkeltmedarbeidere og fellesskapet i barnehagen, kan åpne for faglige refleksjonsprosesser og muligheter for å prøve og feile, noe som er sentrale sider ved studentenes lederutvikling.

Erfaringer med *kompleksiteten i ledelse, spenninger i utviklingsprosessen og kjerneelementer i lederutvikling* kan fungere som fasilitatorer for studentenes profesjonelle utvikling. Erfaringer med å engasjere seg aktivt i lederrelaterte utfordringer, i refleksjonsprosesser i seg selv og sammen med andre, samt utprøving av lederrollen i ulike kontekster, kan dermed åpne for en profesjonsrelevant dannelsingsprosess som ledere.

Drøfting

For å diskutere barnehagelærerstudentenes profesjonelle utvikling som ledere, er det relevant å løfte fram danning som fenomen og prosess, i tråd med Klafkis perspektiver (1964, 1965, 2011). Når danning forstås som et fenomen der studenten er en aktiv part, kommer utviklingsprosessen studenten gjennomgår tydeligere fram. Dette perspektivet er sentralt for vår undersøkelse fordi vi er opptatt av den enkelte students utvikling som leder, og av at faglig kunnskap og omgivelser har betydning for studentenes danning i praksisperioden.

Koblingen mellom det konkrete og det abstrakte i barnehageledelse

Kategorial danning som prosess innebærer en kobling mellom studenten og omgivelsene, både det som eksisterer i praksisbarnehagen, og det studenten har med seg, for eksempel fagkunnskap, kultur og historikk. Flere av studentene i undersøkelsen bruker fagspråk som støtte for å reflektere over pedagogiske handlinger. Et eksempel på slik aktivisering av teoretisk kunnskap er studenten som trekker inn ledelsesbegrepene ressursfordeling og informasjonsdeling. Denne koblingen mellom subjektet (studentens utøvelse av ledelse) og objektet (teoretisk kunnskap om ledelse) er det Klafki (2011) beskriver som den dobbeltsidige åpning. Den dialektiske relasjonen mellom individet og kulturinnholdet er en dannelsingsprosess som kan åpne for nye perspektiver og forståelser hos studenten.

Tilrettelegging for prøving og feiling i lederrollen kan åpne barnehagens kulturinnhold, slik at studenten kan utforske og gå i dialog med dette. Kulturinnholdet representeres ved den faglige kunnskapen og omgivelsene, og når studentene tar en aktiv rolle i å utforske dette innholdet i lys av egne ledelseserfaringer og -refleksjoner, forstår vi dette som en dannelsingsprosess knyttet til det eksemplariske prinsipp (Klafki, 2011). Studentenes erfaringer i lederrollen er konkrete representasjoner av fenomenet ledelse. Når disse erfaringene utforskes i lys av teori, utvikles studentenes forståelse for det generelle og overordnede, altså den faglige og profesjonelle kunnskapen. Slik kan det abstrakte belyses og forstås gjennom det konkrete (Klafki, 2011, s. 177).

Fundamentale erfaringer som bidrag til utvikling av barnehagelærerens etos

Teorien om kategorial danning (Klafki, 2011) er relevant for barnehagelærerstudentenes danning som ledere fordi studentene, gjennom møter med nye og stadig mer avanserte faglige perspektiver (kulturinnhold), gjennom refleksjon og vurdering i ulike situasjoner, samt gjennom analyse av handlingsvalg, utvikler sin lederkompetanse steg for steg. Dette kan omtales som et fundamentalt lag, og det består av noe grunnleggende og vedvarende som studentene kan bygge videre på i sin profesjonelle utvikling. Det fundamentale har både en kognitiv og en emosjonell side: Fagkunnskap er del av den kognitive siden, mens studentenes opplevelse av trygghet og tillit fra og i praksisomgivelsene kan knyttes til den emosjonelle siden. Sammen kan de kognitive og emosjonelle sidene bidra til at studentene kommer i posisjon til å øve på lederrollen i ulike situasjoner. I praksisperioden kan studentene gjøre fundamentale erfaringer knyttet til pedagogisk ledelse, noe som er grunnleggende for deres profesjonelle utvikling og danning som ledere.

I tillegg til refleksjon og en utforskende tilnærming kan også tillit, verdier og holdninger utgjøre en grunnleggende tenkemåte og holdning innen pedagogisk ledelse, og vi forstår disse som sider ved lederens etos. Etos forstås som en tenkemåte og holdning som subjektet tilegner seg innenfor et dannelsingsområde (Straum, 2018, s. 44). Gjennom erfaringer og dialog knyttet til verdier kan studentene utvikle lederkompetanse som kan aktualiseres i senere situasjoner. Dette er et eksempel på hvordan fundamentale erfaringer med kulturinnholdet kan formidle og styrke etos, slik at studentene kan utvikle tenkemåter og holdninger i dannelsingsområdet pedagogisk ledelse. Vi argumenterer for at studentene gjennom dannelsingsprosessen utvikler etos som pedagogiske ledere, både gjennom tilegnelse av grunnleggende holdninger og verdier innen pedagogisk ledelse og gjennom å bygge personlig etos. Etersom dannelsingsprosessen foregår i et samspill mellom individet og omverdenen (Klafki, 2011; Tønnesvang, 2015), er samarbeidet mellom student, praksislærer og medarbeidere i praksisbarnehagen sentralt for studentenes profesjonelle danning.

Tillit løftes fram av studentene som sentralt for å oppnå godt læringsutbytte i praksisperioden, og får betydning i spillet mellom studentene, de ulike aktørene og omgivelsene. Tillit innebærer også en form for risiko dersom den misbrukes eller ikke er gjensidig (Grimen, 2009). Funnene viser at når studentene opplever tillit fra omgivelsene, kan det bli lettere å ta initiativ, stole

på egne vurderinger og oppleve mestring. Å møte en støttende og tillitsfull atmosfære bidrar til at studentene tør å prøve ut nye handlingsalternativer og kritisk undersøke ulike løsninger i situasjoner de møter (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 50). En viktig del av studentenes profesjonelle utvikling er knyttet til å bygge tillit til seg selv som framtidig leder i barnehagen. Samtidig er det avgjørende at studentene opplever tillit fra praksislærer og medarbeidere, og at studentene viser tillit til de andre, for eksempel ved å være åpne for tilbakemeldinger og samarbeid. Slik kan tillit åpne for nye muligheter.

Med utgangspunkt i funnene argumenterer vi for at tillit har betydning for etos i pedagogisk ledelse, i form av de verdier og holdninger studentene som kommende ledere skal ta opp i seg, etterleve og formidle. Dette forstår vi som en prosess for profesjonell utvikling, hvor studentene erfarer og utvikler en faglig, personlig og individuell identitet som ledere. I starten av dannelsesprosessen kan tillit forstås som en forutsetning og ramme for studentenes utvikling av etos som ledere. Når studentene dannes og modnes, blir tillit en del av studentenes etos. Da kan vi si at tillit har utviklet seg til en verdi hos studentene, som del av etos i ledelsesutøvelsen. Et eksempel på dette er studenten som løfter fram at tillit kommer fra en selv, og at lederens handlinger avhenger av lederens pedagogiske verdier. En slik prosessuell forståelse av tillit støttes av Klafki (2011, s. 178–180), som framhever individets modning som sentralt for danning. Tillit er først kulturinnholdet som studentene møter i det eksemplariske og som fundamentale erfaringer, og blir deretter en integrert del av studentenes egne verdier.

Den dobbeltsidige åpning, det eksemplariske prinsipp og fundamentale erfaringer forstås som nøkkelområder i Klafkis teori om danning av kategorial art. Dermed blir utforskning og dialog med omgivelsene og den faglige kunnskapen, samt tillit, avgjørende for studentenes dannelsesprosess. Funnene viser at studentene opplever lederrollen som kompleks. Dette støtter at utvikling av etos, forstått som en grunnleggende tenkemåte og holdning, kan styrke studentenes danning og deres evne til å utøve ledelse forankret i verdier som kan fremme tillit og legitimitet.

Oppsummering og implikasjoner

Vi har drøftet barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisperioden i et dannelsesperspektiv. Studentenes danning ses som en prosess, hvor studenten som subjekt møter kulturinnhold, fagkunnskap og omgivelser som objekt. Slik åpnes det for nye forståelser, erfaringslæring og utvikling av etos. Erfaringene forstås som det eksemplariske prinsipp og blir fundamentale når studentene er der i dannelsesprosessen at de mestrer å koble teori, erfaringer og refleksjoner med selvinnsett. Utvikling av etos innebærer dermed at studentene bygger opp måter å tenke på, verdier og holdninger som er et nødvendig grunnlag for å utøve ledelse.

Dannelsesperspektivet kan bidra til å tydeliggjøre forutsetningene for studentenes profesjonelle utvikling, samt hvilket innhold eller stoff de bør få erfaring med. Perspektivet kan også synliggjøre betydningen av at studentene møter kulturinnhold og får erfaringer som er relevante for lederrollen. For oss som underviser i barnehagelærerutdanningen, innebærer dette at dannelsesperspektivet kan bidra til økt bevissthet om hvordan vi arbeider med både den kognitive og den emosjonelle siden ved fundamentale erfaringer. Det kan videre gjøre oss mer bevisste på hvordan vi fremmer studentenes kategoriale danning, og på hvordan vi kan styrke studentenes muligheter til å utforske kulturinnhold av forskjellig slag. En annen implikasjon er at vi kan bli mer bevisste på tillitens kompleksitet og gjensidighet, og at vi kan utvide vår kunnskap om betydningen av tillit i utdanningen. Når tillit løftes fram som dialogisk, bør samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt vektlegge å skape trygge rammer for studentenes utforsking i praksis. Slik er denne studien et bidrag til å bevisstgjøre danningens plass i utdanningen og til å tydeliggjøre hvordan arbeid med dannelsesprosesser i klasserommet og i praksisperioden kan tilrettelegges for at studentene får best mulig utbytte av dannelsesprosessene i praksisperioden.

Referanser

- Andreassen, T. A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausethagen & J.-Ch. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140–152). Universitetsforlaget.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Dannelsesutvalget.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Dannelsesprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70–80. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903>
- Havnes, A. & Smedby, J.-C. (2014). Professional development and the profession. I S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Red.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 915–954). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_34
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5–19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-0>
- Jakhelln, R., Lund, A. & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70–82). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. *Göttinger Studien zur Pädagogik*. Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelæreren-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2025). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1447?q=barnehagel%C3%A6rerdanning>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.

- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–294). Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Evaluering – til hinder eller støtte i profesjonell utvikling? I H. Grimen (Red.), *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering*. FORPRO. <https://profesjon.no/wp-content/uploads/2012/09/198844b2673785a883.pdf>
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/97882150294502018>
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Tholin, K. R. (2022). *Barnehagelærer og pedagogisk leder – verdibevisst meningsledelse av barna, innholdet og personalet*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2026). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (5. utg.). Gyldendal.
- Tønnesvang, J. (2015). Dannelse og kompetanse: kvalifisert selvbestemmelse som grunnlag for undervisning og samarbeid. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, Dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 153–184). Pedagogisk Forum.
- UHR-lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- UHR-Lærerutdanning. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*.
- Ulvik, M. & Roness, D. (2024). Å veilede profesjonell utvikling. I E. K. Kvam, D. Roness, M. Ullvik, I. Helleve & K. Smith (Red.), *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen* (s. 309–334). Fagbokforlaget.
- Vala, H. Ø. & Sell, I. S. (2020). Partnerbarnehagens praksisfellesskap – læringskultur og barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling. *Norsk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(1), 118–133. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2068>
- Wikstøl, E. A. (2014). *Å ikke gå seg blind i egen tanke. En kvalitativ studie av systematisk veiledning av personale i barnehage* [Masteroppgave]. Høgskolen i Telemark.
- Wikstøl, E. A. (2025). Temaveiledning i grupper – en arbeidsform der hele gruppa er veisøkere. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (s. 107–123). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch6>
- Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

Hannevig, L. V. & Juritsen, L. (2026). Utvikling av profesjonsrelevant lederkompetanse gjennom student-ledede læringsgrupper. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 257–280). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741013>

Kapittel 13

Utvikling av profesjonsrelevant lederkompetanse gjennom student-ledede læringsgrupper

Lise V. Hannevig & Lise Juritsen

Sammendrag: I dette kapitlet undersøker vi hvordan et undervisningsdesign med student-ledede og fasiliterte læringsgrupper kan bidra til profesjonsdanning. Kapitlets teoretiske rammeverk omfatter danning, læringsdesign og læringsomgivelser. Empirien studien bygger på, er innhentet via nettskjema der studentene svarer på spørsmål om deltakelse i faste læringsgrupper i emnet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. I analysen av dataene utpekte det seg tre kjerne kategorier: 1) betydning av læringsgruppe og gruppeallianse, 2) opplevelse og utbytte av undervisningsdesign og 3) opplevelse av gruppeledelse som relevant for egen yrkesutøvelse. Funn i studien viser at studentene i stor grad opplever å etablere et godt læringsmiljø i faste læringsgrupper, der de øver teamledelse, utfordrer og støtter hverandre og inntar en lederrolle. I kapitlet diskuteres på hvilke måter faste, student-ledede læringsgrupper kan være kvalifiserende for lederrollen studenten utdannes til.

Nøkkelord: fasiliterte læringsgrupper, lederkompetanse i barnehagelærerutdanningen, profesjonsdanning, studentaktive læringsformer

Abstract: In this chapter, we examine how a design based on student-led facilitated learning groups can contribute to professional development. Our theoretical framework draws on theories of learning design and learning environments. The empirical data were collected through an online questionnaire in which students responded to various questions about participating in fixed learning groups in the course Leadership, Collaboration, and Development. In the analysis of the data, three core categories emerged: 1) the significance of the learning group and group alliance, 2) experiences and outcomes of the teaching design, and 3) experiences of group leadership as relevant to their own professional practice. The findings show that students largely experience the establishment of a positive learning environment within their fixed learning groups; they practice collaboration, challenge and support each other, and assume leadership roles. We discuss how fixed, student-led learning groups can serve as a qualifying arena for developing leadership skills and professional competencies relevant to the profession for which the students are being trained.

Keywords: facilitated learning groups, leadership competence in early childhood teacher education, professional development, student-active learning methods

Innledning

Formålet med denne studien er å dokumentere studenters erfaringer med student-ledede, faste og fasiliterte læringsgrupper og å undersøke på hvilke måter et undervisningsdesign med en studentaktiv læringsform kan bidra til profesjonsrelevant lederutdanning og profesjonskvalifisering. Studien er gjennomført i kunnskapsområdet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (heretter LSU). I emnet LSU, tredje trinn, skal studenten øke sin generelle pedagogiske lederkompetanse (UHR-LU, 2018).

Kunnskap, verdier og ferdigheter tilegnet gjennom høyere utdanning er en viktig forutsetning for profesjonell praksis (Smeby, 2010, s. 87). Antakelsen er at kunnskapen studenten erverver seg, nokså direkte kan overføres til yrkespraksis. Hvorvidt utdanningen har en kvalifiserende og sosialiserende funksjon, og utdanner til den lederrollen studenten skal tre inn i, er tidligere undersøkt og diskutert. Collins (referert i Smeby, 2010) mener utdanningen i liten grad har en kvalifiserende funksjon, men at nødvendig kunnskap og ferdigheter erverves i arbeidslivet. I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (UHR-LU, 2018, s. 6–9) står det at studentene skal ha kunnskap om ledelse, kunne lede og veilede medarbeidere og lede utviklingsprosesser i barnehagen. Barnehagelærerutdanningen legger trolig for liten vekt på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap om hva lederrollen innebærer. Følgforskning på barnehagelærerutdanningen viser at kompetanse i pedagogisk ledelse er et av områdene som ikke er godt nok ivaretatt i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både nyutdannede (Halland & Winje, 2022) og studenter (Santana, 2020) ser på personalledelse og det å lede medarbeidere som har jobbet lenge i barnehage, som utfordrende. Studenter angir mangel på erfaringsbasert kunnskap som årsak til usikkerhet. En måte å imøtekomme denne usikkerheten på er å vektlegge subjektivering i undervisningen ved å gi studentene tid og rom til å ta ordet muntlig og til å reflektere høyt blant medstudenter, samt ved å utfordre studentene til å tre frem som ledere i møte med andre og kunne begrunne de valgene de gjør.

Studien tar utgangspunkt i et undervisnings- og læringsdesign med studentaktive metoder og undersøker om dette kan styrke læring og opplevelse av samstemthet mellom utdanningen og den profesjonsrollen studenten skal ha i praksis. Videre undersøker vi hvordan faste, fasiliterte læringsgrupper kan bidra til profesjonsrelevant (leder-)kompetanse, med utgangspunkt

i studentenes egne erfaringer. Empirien kan være et bidrag til å dokumentere studenters erfaringer med faste læringsgrupper som studentaktiv læringsform.

Vårt forskningsspørsmål: *Hva erfarer studenter som deltar i læringsgrupper med studentaktiv læringsform i LSU?*

Teorigrunnlag

Som teoretisk forankring løfter vi frem Biesta (2014) sin teori om profesjonsdanning, samt sentrale teorier om undervisningsdesign, samstemthet i undervisning og studentaktive læringsomgivelser, slik det beskrives av henholdsvis Biggs og Tang (2011), Smeby og Heggen (2014) og Damsa og de Lange (2019).

Utdanning og danning

Barnehagelærerens lederopplæring ser vi som en dannelsesprosess, på samme måte som studentenes utvikling til å bli profesjonelle barnehagepedagoger. I undervisning handler danning i stor grad om å utfordre studenter, slik at de kan kobles på verden gjennom ansvarlige handlinger (Biesta, 2014, s. 17). Kvalifisering, sosialisering og subjektivering sees som tre dimensjoner ved pedagogiske prosesser og praksis. Kvalifisering handler om tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner. Sosialisering beskriver hvordan individet gjennom utdanning blir del av eksisterende sosiale, politiske og profesjonelle ordninger, mens subjektivering handler om i hvilken grad individet kan være et autonomt, handlekraftig og ansvarlig subjekt i den allerede eksisterende ordningen.





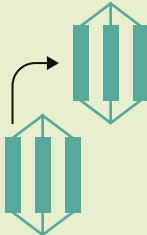
Både som pedagog og som leder må utdanningen dreie seg om dannelsen av hele personen. I tillegg til kunnskap og ferdigheter må studenten utvikle sin dømmekraft, en kvalitet som preger både den profesjonelle pedagogen og den profesjonelle pedagogiske lederen. Med erfaring utvikles en pedagogisk dømmekraft og klokskap som kan kobles til fronesis – *en fornuftsbasert og sann evne til å agere for menneskets gode* (Biesta, 2014, s. 163). Både som pedagog og som leder av medarbeidere er barnehagelærerens dømmekraft og utøvelse av skjønn sentralt.

Undervisningsdesign og studentaktive læringsomgivelser

Undervisningsstrukturen i emnet LSU bygger på Biggs og Tangs etablerte «SOLO-taksonomi» (2011, s. 29). Hensikten med denne oppbyggingen og struktureringen er å understøtte dybdeløring, beskrevet som «relational» og «extended», slik det fremkommer i oversikten under.

Tabell 13.1

Solo-taksonomi modell

SOLO taxonomy (Structure of observed learning outcome)				
Competence  Fail Incompetence Misses point	Identify Name Follow simple procedures 	Combine Describe Enumerate Perform serial skills List 	Analyze Apply Argue Compare/ Contrast Explain causes Relate Justify 	Create Formulate Generate Hypothesize Reflect Theorize 
Incompetence	Single aspect	Several aspects	Integration	Generalization and application
Prestructural	Unistructural	Multistructural	Relational	Extended

Undervisningsøktene er i hovedsak strukturert i to deler: først en teoretisk innføring i ulike ledelsesbegreper og teorier (unistructural), og deretter en seminar del der studentene får prøve ut, erfare og trene på anvendelse av disse teoriene og begrepene. Seminar delen gir også mulighet til å diskutere erfaringer og se disse opp mot teori. Selv om læringsdesignet bygger på en viss struktur, er vi – heller enn å lage en ferdigspikret plan – opptatt av å etablere rammer og skisser som kan fungere som støtte i arbeidet med å nå et ønsket mål. Vi ser design for læring som «scaffolding», det vil si å bevisst bygge støttende strukturer for læring (Goodyear, 2015).

Det er behov for å styrke sammenhengen mellom faglig innhold i studier og utfordringene i yrkesfeltet, der kunnskap og teoriutvikling har et empirisk og praktisk utgangspunkt (Heggen & Smeby, 2012). Sammenheng og

samstemthet, «coherence» i utdanningen, kan forstås og utvikles gjennom tre dimensjoner som har en betydelig innvirkning på studenters og nyutdannedes læringsutbytte, både når det gjelder profesjonell kunnskap og praktiske ferdigheter (Smeby & Heggen, 2014). En implikasjon for læringsdesign kan være å innføre ferdighetsøvelser som ivaretar alle tre dimensjoner. Den første dimensjonen (1) *biografisk* samstemthet (biographical coherence: pre-enrolment experience) handler om i hvilken grad det vektlegges å tydeliggjøre sammenhengen mellom tidligere erfaringer og læring i utdanningen. Den andre dimensjonen er (2) samstemthet i *program eller et emne* (programme coherence) og viser til i hvilken grad det er sammenheng mellom ulike deler av emnet, samt mellom den teoretiske og den praktiske delen av undervisningen. Den tredje dimensjonen er samstemthet i *overgang til yrket* (transitional coherence), det vil si i hvilken grad det oppleves sammenheng mellom læringsutbytter i undervisningen og læringsutbytte de første årene som nyutdannet.

Studentaktiv læring kan sees som en forutsetning for læringsutbytte, og i emnet har vi støttet oss på teori om *studentsentrerte læringsomgivelser* (Damsa & de Lange, 2019). I etablering av studentsentrerte læringsomgivelser sees studentenes forutsetninger, interesser og behov i samspill med institusjonelle og faglige krav. Dette impliserer at design av læringsomgivelsene må inkludere syn på læring, omgivelsenes strukturelle rammer og hvilken rolle studenten har i egen læring. I etablering av studentsentrerte læringsomgivelser vil en være opptatt av å skape mening og forståelse, tilrettelegge for strukturert veiledning i studentdeltagelse, og vektlegge samstemthet. Designet kan sees som en stabil pedagogisk tilnærming og kjerne som må gi rom for studentenes medvirkning og være åpen for tilpasninger som kan støtte læring (Damsa & de Lange, 2019, s. 22).

Prinsippene for studentsentrerte læringsomgivelser skal forstås som dynamiske, og som indikasjoner på hva forskning peker på som relevant og viktig i arbeid med pedagogisk design av et emne.

- Gi mulighet for interaksjon, samarbeid og kommunikasjon med faglærere og medstudenter.
- Tilby studenter støtte til å lede seg selv i læringsgrupper og gi dem mulighet til å ta ansvar for sin egen læringsprosess.
- Tilby muligheten til å konfigurere sett med ressurser og aktiviteter; verktøy som både lærere og studenter ønsker å engasjere seg i eller bruke.

- Tilby muligheter for differensierte læringsbaner som studentene kanskje ønsker å følge, i henhold til interesser, prestasjoner og andre viktige faktorer.

Undervisningsdesign med faste læringsgrupper

Undervisningsdesignet i LSU tar utgangspunkt i Biggs og Tang (2011) sin taksonomi og teori om samstemthet i undervisning i høyere utdanning. I fellesforelesning behandles tema for undervisningen teoretisk: Sentrale begreper, teorier og modeller presenteres, og det gis eksempler på teori anvendt i praksis. Seminarundervisningen bygger på teorien fra fellesforelesningen. Her er hensikten at studentene anvender og prøver ut teori ved hjelp av ulike pedagogiske verktøy i en lærerfasilitert ramme. Studentene arbeider i individuelle, par- og gruppeøvelser strukturert som ferdighetstrening.

Ved oppstart av emnet gjør studentene en selvevaluering av eget ståsted sett i forhold til læringsutbyttebeskrivelsene i emnet LSU (USN, 2025), og de lager en individuell utviklingsplan som inkluderer egen lederutvikling gjennom praksisperioden. Den individuelle læringsløypen fasiliteres på ulike måter slik at den støttes av læringspartnere i gruppen, og i tillegg av faglærer. Hensikten med denne typen læringsløype er at den skal oppleves som relevant, samstemt og kvalifiserende for studenten (Smeby & Heggen, 2014).

Etablering og ledelse av læringsgrupper

Bakgrunnen for etablering av faste læringsgrupper er at trygge læringsgrupper kan forsterke studentenes muligheter for læring ved å etablere en god læringskultur (Lycke, 2016). Strukturen har til hensikt å gi studentene et større ansvar for egen læring og å gi lærere mulighet til å bidra som støtte i læringsprosessene i den enkelte gruppe. Et sentralt poeng er at gruppene etableres som læringsgrupper, der studenten skal få øve og prøve, og ikke som prestasjonsgrupper med vurdering som mål. Gruppene er satt sammen ut fra praksisplassering, slik at studentene kan ha faste læringspartnere, og slik at den individuelle læringsløypen kan støttes når studentene er i praksis.

Læringsgruppene etableres ved bruk av teamteori (Haaland & Dale, 2005) og praktiske øvelser, der gruppen arbeider med sentrale spørsmål knyttet til etablering og videreutvikling av grupper. Egne gruppeallianser utvikles, med

regler og rammer for gruppen basert på den enkeltes styrker og preferanser for læring og tilbakemeldinger. En fast faglærer følger samme workshop-klasse for å sikre tillit og kontinuitet i relasjonen mellom lærer og læringsgrupper.

Læringsgruppene ledes av en student med gruppelederansvar, det vil si ansvar for å gjøre seg kjent med dagens øvelser, lede øvelsene og sørge for at gruppen er i en arbeidsprosess ved å oppfordre deltakerne til innsats for å komme i havn med oppdraget. Gruppelederansvaret rullerer for hver undervisningsdag, slik at alle har denne rollen flere ganger i løpet av semesteret. Gruppeleders erfaringer med å lede oppsummeres i en «debrief» med gruppeledere og faglærer etter hver økt.

Metode og utvalg

Forskningsspørsmålet vårt retter oppmerksomheten mot studenters erfaringer når de deltar i læringsgrupper med studentaktive læringsformer i ledelsesfaget LSU. Studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv (Gergen, 2010), der kunnskap konstrueres i læringsfellesskapet. Studien er gjennomført med en induktiv, kvalitativ tilnærming, og empirien består av individuelle svar gitt via nettskjema.

Utvalg

Et utvalg studenter fra læringsgrupper i to klasser ved barnehagelærerutdanningen har deltatt i undersøkelsen. Studentenes erfaringer er innhentet gjennom tre læringslogger i nettskjema. Studentene fikk tid til å fylle ut nettskjema mens de var i undervisning på campus, og de har svart på spørsmål om hvordan de opplever arbeidet i læringsgruppene, og hvordan læringsgrupper kan bidra til å støtte egen læring i emnet LSU. Antall studenter som har gitt samtykke og deltatt, har variert fra 30–40 (av 60) studenter per nettskjema.

Spørsmålene i hvert nettskjema er presentert horisontalt i tabellen på neste side:

Tabell 13.2

Nettskjema 1–3

Dato: 22.08 – nettskjema 1	Dato: 29.08 – nettskjema 2	Dato: 1.11 – nettskjema 3
Hvordan opplever du at arbeidet i læringsgruppe har fungert til nå?	Hvordan opplever du at arbeidet i læringsgruppen har fungert sist uke?	Hvordan opplever du at arbeidet i læringsgruppen har fungert i LSU?
Hva har fungert godt, og hva tror du er årsaken til det?	På hvilken måte opplever du at læringsgruppen støtter din egen læring, og hva tror du er årsaken til det?	Har læringsgruppen støttet din egen læring? Og i så fall på hvilken måte?
	På hvilken måte opplever du at dere i læringsgruppen støtter hverandres læring, og hva tror du er årsaken til det?	Har læringsgruppen støttet din egen læring? Og i så fall på hvilken måte?
Hva ønsker du skal være annerledes neste gang, og hvordan kan du bidra til dette?	Hva ønsker du skal være annerledes, og hvordan kan du bidra til dette?	Hva kunne du ønske var annerledes? Og hvordan har du eventuelt bidratt til endring?

Analyse

I den innledende analysefasen var målet å identifisere studenters beskrivelser av hva de erfarte ved å delta i læringsgrupper med en studentaktiv læringsform. Det transkriberte materialet ble gjenstand for tematisk analyse (Nilssen, 2012). Etter åpen koding og flere gjennomlesninger av studentenes svar var det noen tema og dimensjoner som utpekte seg. Temaene ble revurdert opp mot problemstillingen, og studiens funn ble skrevet frem i følgende tre kategorier:

- A. Etablering og opplevelse av faste student-ledede læringsgrupper.
- B. Utviklingen i de faste læringsgruppene.
- C. Gjennomgående opplevelse av faste læringsgrupper.

Troverdighet og etiske betraktninger

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nå SIKT), og det er innhentet informert samtykke fra studenter som valgte å delta. Studenter

på tredje trinn i emnet LSU var tilgjengelige for oss som undervisere og forskere, og som informantgruppe kan de derfor betegnes som et strategisk utvalg, hensiktsmessig for vår problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

Vi har ikke hatt forhåndsdefinerte kategorier, men har gjennom grundige og systematiske lesinger av studentenes læringslogger løftet frem det vi ser som mønstre og sammenhenger i studentsvarene. Dette kjennetegner en induktiv studie, hvor forskeren ønsker å få tak i det datamaterialet forteller (Nilssen, 2012, s. 65).

Svarene i undersøkelsen kan være påvirket av nærhetsprinsippet (Nilssen, 2012, s. 138), da vi begge innehar rollen som pedagogikkklærere i emnet hvor vi også opptre som forskere på undervisningsdesignet. En mulig feilkilde er at studentene svarer det de tror vi vil lese, og at de knytter svarene til vurderingen av emnet. I undersøkelsen har vi flere positive, men også noen negative tilbakemeldinger. Dette kan tyde på at de formidler det de faktisk opplever når de svarer anonymt i et nettskjema.

Som forskere er vi ikke verdinøytrale, og vi vil kort redegjøre for vår forforståelse (Nilssen, 2012, s. 139). Som pedagogikkklærere har vi hatt et ønske om å designe en undervisning som vi mener kan være mer arbeidslivsrelevant, og kvalifiserende til rollen som leder i barnehagen. Vår antakelse og teoretiske forforståelse er at utdanningen i liten grad klarer å kvalifisere studentene godt nok til denne rollen, og at den derfor bør gjøres mer studentaktiv. Underveis har vi kritisk reflektert over vår dobbeltrolle, relasjonen til studentene og om vi har klart å være verdinøytrale i det vi skriver frem. Det vil si at vi har forsøkt å ha et kritisk blikk på hva vi så etter, og hva vi fant.

Funn

Vi presenterer våre funn under tre hovedkategorier: Etablering og opplevelse av faste student-ledede læringsgrupper (A), Utviklingen i de faste læringsgruppene (B) og Gjennomgående opplevelse av faste læringsgrupper (C). Hver hovedkategori er strukturert i tre undertemaer: Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse, opplevelse og utbytte av undervisningsdesign, og opplevelse av gruppeledelse som relevant for egen yrkesutøvelse.

Etablering og opplevelse av faste student-ledede læringsgrupper (A)

I nettskjemaene spør vi innledningsvis hvordan studentene opplever at arbeidet i læringsgruppen har fungert. I nettskjema 1 spurte vi hva studentene syntes fungerte godt, og hva de selv mente var årsaken til dette.

Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse (A1)

På spørsmål om hvordan de opplevde arbeidet i læringsgruppen, svarer studentene at det er etablert en trygghet i gruppen, og at de opplever at de bidrar og deltar på lik linje. Slik vi tolker det, er de på vei til å etablere relasjoner, verdsett og en arbeidsform innad i gruppen:

Det fungerer. Vi jobber fortsatt med å bli kjent med hverandre, men jeg synes vi er på vei til å få en god gruppe med mange felles mål og verdier.

I etableringen av en gruppeallianse avklarte studentene egne forventninger, ønsker og behov, hørte på hverandre og laget en skriftlig allianse der hovedpoenget var å ivareta individuell og felles mulighet for læring:

Det som har fungert godt er at vi lytter til hverandre. Alle bidrar i samtale og vi er positive med hverandre.

Det var også studenter som hadde endringsbehov knyttet til hvordan læringsgruppen fungerte:

Det jeg ønsker til neste gang er at enda flere bidrar og er med i samtale og ikke føler seg utenfor eller ikke inkludert.

Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign (A2)

Studentenes svar beskriver opplevelsen av å være i en fast gruppe:

Det er veldig godt å ha en gruppe som man fast diskuterer og snakker med. Det gjør at vi sammen kan hjelpe hverandre og forstå temaet bedre og det gjør at vi får høre ulike meninger og synspunkt.

Undervisningen med fellesforelesning som teoretisk input, etterfulgt av seminar med en workshop-del der de arbeider i faste grupper, oppleves som en god struktur:

Det planlagte arbeidet har fungert veldig godt. Info-input først, så egne refleksjoner etterfulgt av diskusjon i gruppe. Det har fungert godt å skulle arbeide med selvinnsikt og selvobservasjon, og måtte dele det med medstudenter, i tillegg til å få høre deres synspunkter, erfaringer osv.

Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse (A3)

Ledelse som tema, og overføringsverdien av egne erfaringer til fremtidig praksis som leder, dukker tidlig opp i studentenes beskrivelser:

Det fungerer godt på grunn av at vi har delt inn i hvem som skal være ledere til hvilke tider og dager. Gjør at vi kan komme med en tanke om oss selv som ledere før, under og etter gruppearbeidet.

Er fint å ha en gruppe man kan se for seg er en avdeling med kolleger. Hjelper meg å få selvinnsikt og se hvordan leder jeg er når det er min tur til å ha lederrollen i gruppen.

Endringene studentene ønsker i oppstarten, handler om gruppelederens funksjon og ansvar:

Neste gang håper jeg også at det er respekt for gruppeleder, og dens regler. Det har fungert godt i dag. Men det er også fordi gruppeleder har forberedt seg godt, så det blir viktig også til neste økt.

Utviklingen i de faste læringsgruppene (B)

I nettskjema 2 spurte vi om hvordan studentene opplevde arbeidet i læringsgruppen, hva studentene opplevde som støttende for egen læring, på hvilken måte deltakerne bidro til hverandres læring, og hva de trodde var årsaken til det. I dette skjemaet svarte ca. halvparten av studentene at de ikke ønsket noen endring, men enkelte hadde kommentarer til læringsgruppens struktur og ledelse.

Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse (B1)

Etter en ukes arbeid i læringsgruppene synes det som studentene svarer mer inngående og detaljert på hvordan de opplever gruppen. De forteller om arbeidsflyt, bruk av gruppekontakt og hvordan ulike medlemmer påvirker egen læring:

Vi har vært ærlige og satt grundigere og tydeligere rammer, forventninger og regler. Vi har blitt bedre kjent, noe som gjør at arbeidet flyter bedre.

Det har vært noen hendelser hvor vi har tatt frem gruppekontakten, men det har fungert veldig bra å snakke om det.

Knyttet til egen læring i gruppen er studentene opptatt av at alle bidrar. Ved å få mulighet til å se ting på ulike måter, mener de at de blir mer reflekterte. Studentene fremhever viktigheten av trygghet i gruppen, og at læringsgruppen gir rom for støtte og utfordring:

Jeg opplever at vi er opptatt av at hverandre skal få til ting, vi gir hverandre rom til å prøve og feile, og sørger for at alle får konstruktive tilbakemeldinger.

Alle har vært åpne om hva en selv er usikker på og trenger av hverandre.

Flere studenter trekker frem opplevelsen av nysgjerrighet på, og engasjement i, hverandres synspunkter som en viktig årsak til felles læring.

Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign (B2)

Strukturen er ikke lenger ny for studentene, og de synes nå både å legge merke til og vurdere hva som skjer i egen læring i gruppen, samt hva de tror er årsaken til det:

Vi diskuterer og forhandler våre forståelser av pensum.

Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse (B3)

Studentene har nå jobbet sammen i læringsgruppe i et par uker, og flere har fått erfaring med å lede egen læringsgruppe:

Jeg opplever at læringsgruppen støtter min læring ved at jeg får øvd meg på å stole på andre som ledere, samt at jeg får utforsket mer hvem jeg er som underordnet og som leder. Jeg tror årsaken til det er oppgavene vi får i timene, som bidrar til personlig utvikling.

På spørsmålet om det er noe studentene ønsker endring på, og hvordan de selv eventuelt kan bidra, utvides forventningene til lederens rolle i gruppen:

Vi jobber fortsatt med å respektere lederen og ikke avbryte hverandre.

Gjennomgående opplevelse av faste læringsgrupper (C)

I nettskjema 3, etter seks uker i faste læringsgrupper, spurte vi hvordan læringsgruppen gjennomgående har fungert. Vi spurte om i hvilken grad og på hvilken måte gruppen støtter egen og hverandres læring, samt hva de ønsket annerledes og hvordan de eventuelt kunne bidratt til endring.

Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse (C1)

Studentene forteller at de er blitt sammensveiset i gruppearbeid, og at de opplever at alle i gruppen lytter godt, støtter hverandre og samarbeider. I tillegg sier de at de har hatt det gøy sammen. Over halvparten svarer nå at den faste læringsgruppen har fungert bra, og at de ikke har forslag til hva som kan være annerledes:

Jeg opplever læringsgruppen som en god arena for faglig refleksjon og utveksling av erfaringer,

Det har vært motiverende og ønsket om læring gjennom diskusjon har blitt sterkere.

Flere fremhever hvordan læringsgruppen har påvirket deres syn på seg selv i samarbeid med andre:

Blitt bedre på samarbeid og kjent med meg selv på en annen måte,

Jeg føler meg mye mer åpen for samarbeid nå enn før. Endelig har jeg fått opplevd en god samarbeidsgruppe.

Studentene sier at det er ulike måter de støtter felles læring på:

Selv om noen kan være litt treige, er vi delvis flinke til å koble hverandre på igjen.

Konkret hjelp til hverandres læring, både det å lære av andre og å lære bort til andre, sees som viktig:

Vi har reflektert sammen og jeg har prøvd å lære bort alt jeg kan og vet. Noen har gitt mer enn andre, men slik vil det alltid være i et gruppearbeid.

Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign (C2)

De samme betraktningene om undervisningsdesignet kommer også frem i studentenes svar i siste nettskjema:

Det har vært lærerikt, fordi vi har fått gjennomgå «teoriforståelse». På den måten får vi forklart med egne ord hva vi husker og synes var interessant i dagens forelesning.

Studentene trekker også frem hvordan relasjonene de har etablert, har påvirket egen læring:

Vi har diskutert veldig godt, og liker veldig godt å sitte i gruppen hele semesteret. Det har vært veldig godt å få danne gode relasjoner og hjelpe hverandre i læringen.

Noen studenter setter ord på at det kan være utfordringer knyttet til å bli satt sammen i team man ikke velger selv:

*Jeg kunne ønske jeg gikk bedre overens med noen på gruppen min.
Føler det er ulike relasjoner og hvor sterke relasjonene er, noe det
naturligvis er på alle grupper.*

Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse (C3)

Oppsummet har studentene to forslag til en tydeliggjøring av leders oppgaver i læringsgruppen:

*Jeg skulle ønske vi hadde vært flinkere til å klare å fokusere godt
på oppgavene og ikke spore av så ofte,*

*Gruppelederne kunne vært enda strengere/stilt høyere krav til
gruppa si.*

Diskusjon

Funn diskuteres i følgende tre deler: 1) Betydning av faste læringsgrupper og etablering av gruppeallianse for læring, 2) Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign og 3) Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse.

Betydning av fast læringsgruppe og etablering av gruppeallianse for læring

Studentene ble plassert i faste læringsgrupper uten egen medvirkning, og de fortsatte å arbeide i samme gruppe gjennom hele LSU-perioden. Gjennomgående opplever studentene de faste læringsgruppene som velfungerende. Flere mener at dette har påvirket synet deres på seg selv i samarbeid med andre, ved at de opplever seg mer åpne for samarbeid enn før. Arbeid i fast læringsgruppe kan likne barnehagens arbeid i team, der en vanligvis

ikke har valgt hverandre, men der lederen likevel har ansvar for at teamet fungerer over tid.

I tillegg til arbeidslivsrelevans ønsket vi som faglærere å bruke faste læringsgrupper som del av et profesjonsnært læringsdesign. Selv om noen studenter har satt ord på at det kan være utfordringer knyttet til å bli satt i team man ikke velger selv, er det samtidig en tydelig erkjennelse av at ulike typer relasjoner, og styrken i relasjonene, vil variere i alle grupper. En kan stille spørsmål ved om det er klokt å «tvinge» studenter til å samarbeide ved å sette sammen grupper uten at studentene velger selv. Samtidig er det ikke gitt at studenter selv nødvendigvis vet om, eller velger, de prosessene som er mest hensiktsmessige, og som fører til gruppens læring (Damsa & de Lange, 2019).

Etablering av læringsgruppe og gruppeallianse

Seminarøvelsene har hatt til hensikt å trene studentene i å bli bedre kjent med seg selv og hvordan de fungerer i samarbeid i gruppe. I starten av perioden arbeidet læringsgruppene i en prosess med å etablere en gruppeallianse (Rød, 2025). Her avklarte studentene egne forventninger, ønsker og behov, slik at individuelle og felles muligheter for læring kunne ivaretas. Studentene vurderer etableringen av gruppealliansen som viktig for opplevelsen av å være i en fungerende læringsgruppe. Det å snakke om og skrive ned forventninger, der alle fikk bidra med noe de syntes var viktig for dem selv, ser ut til å ha bygget tillit til at gruppen kunne bli betydningsfull for egen læring.

Gruppealliansene var skriftlige og individuelle for hver gruppe. Likevel inneholdt de ulike alliansene avtaler knyttet til gruppenes relasjoner, verdsett og arbeidsform. Alliansene ser ut til å ha fungert som en gjensidig forsikring om at gruppemedlemmene vil lytte til hverandre, at alle bidrar i samtalene, og at medlemmene er positivt støttende overfor hverandre. Studentene sier at alliansen bidro til å etablere trygghet i gruppen for at de var på vei til å bli en gruppe med felles mål og verdier.

Selv om relasjoner og verdsett diskuteres og nedfelles skriftlig, må en gruppeallianse arbeides med over tid for at gruppen skal kunne være trygge på at de har etablert en positiv og velfungerende læringsgruppe (Rød, 2025; Aasen, 2018). Den psykologiske tryggheten må erfares, og gruppen trenger en struktur for å kunne ta opp det som ikke fungerer, slik at dette ikke blir opp til det enkelte medlem å ta ansvar for. Å etablere en struktur

for ny gjennomgang skaper mulighet for å ta opp forhold som ikke fungerer optimalt. Når lederen av gruppen setter dette på agendaen, kan det også virke konfliktdepende, fordi alle vet at denne muligheten kommer.

Etter etableringen og en ukes arbeid i læringsgruppene ble studentene derfor oppfordret til å ta frem gruppealliansen for ny gjennomgang. Gruppene diskuterte og arbeidet med å balansere bidrag fra den enkelte og sørge for inkludering av alle i gruppen. De forteller at de har vært ærlige og satt grunnlegger og tydeligere rammer, forventninger og regler. Gruppene har senere, ved behov, tatt frem gruppealliansen og opplevd at det har fungert bra å snakke om det de har trengt å justere. Vi ser her at bruk av gruppealliansen som del av en levende prosess i gruppen kan fungere godt for å etablere trygghet for at en samarbeidsavtale gjelder over tid.

Betydning av fast læringsgruppe for egen læring og gruppens læring

En sentral del av studentaktive læringsomgivelser er å tilby studenter støtte til å lede seg selv i læringsgrupper og gi dem muligheten til å ta ansvar for sin egen læringsprosess (Damsa & de Lange, 2019). Dette synes særlig profesjonsrelevant i emnet LSU, der studentene både skal forstå, oppleve og trene på å fasilitere egen og gruppens læringsprosesser. Slike læringsprosesser i samspill med medarbeidere er noe nyutdannede rapporterer som utfordrende (Eik et al., 2015). I tråd med rammeplanens føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017) er ledelse av læringsprosesser i team en sentral kompetanse for utøvelse av pedagogisk ledelse i barnehagen. Samtidig er ledelse av team generelt en kompetanse som etterlyses i utdanningen (Følgjegruppa, 2017). Studentene utfordres derfor i emnet til både å utvikle teoretisk forståelse og å trene praktisk på hvordan man etablerer, kommuniserer og ivaretar hverandre i en læringsgruppe over tid.

Hensikten med dette er å målrettet kvalifisere studentene til å lede læringsprosesser i team.

Studentene sier det har fungert godt å arbeide med selvinnsikt og selvobservasjon, dele dette med medstudenter og få høre andres synspunkter og erfaringer. Vi forstår dette som en del av subjektivering, der studenten utøver ledelse og prøver ut det en har lært, på vei til å finne sin profesjonsidentitet (Biesta, 2014). Studentene forteller at relasjonene de har etablert, har påvirket og støttet egen læring gjennom strukturert refleksjon over egne tanker og ver-

dier. De har opplevd arbeidet i læringsgruppen som motiverende, og ønsket om egen læring gjennom faglig diskusjon har blitt sterkere i løpet av emnet.

Studentene beskriver hvordan de etablerer og ivaretar en felles læringskultur med både rom for og forventninger til alles bidrag. Helt konkret beskriver de arbeidsmåter i teamet som bidrar til å få frem alle gruppemedlemmene, slik at de føler seg hørt. De forteller at alle i læringsgruppen lytter godt, støtter og tar hensyn til hverandre. Vi tolker det som både en forutsetning for og en konsekvens av den etablerte samhandlingskulturen at de har vært åpne med hverandre om egen læring og egne utfordringer. Det å kunne « snakke fra hjertet », være åpne om hva en selv er usikker på, og hva en trenger av hverandre, peker mot et psykologisk trygt læringsmiljø der studentene jobber sammen på en måte som gjør at alle blir møtt slik de ønsker. Flere studenter trekker frem opplevelsen av nysgjerrighet på og engasjement i hverandres synspunkter som en viktig årsak til felles læring. Studentene sier at de både har vært oppmerksomme på og snakket om hva det vil si i praksis å ha respekt og toleranse for hverandre. De beskriver også at de er oppmerksomme på å gi hverandre positive tilbakemeldinger og « heie » på hverandres læring. Ferdighetstrening i dialog, i positive verdsettende samtaler og i å gi hverandre positive, konstruktive tilbakemeldinger over tid ser ut til å virke fremmende på en god læringskultur i gruppen (Tanggaard, 2016).

Faglig sterke studenter ser ut til å få mulighet til å bidra til felles læring. Samtidig erkjennes det at styrkene er ulike i gruppen, og at det er variasjon i faglig kunnskap. Studentene synes å mene at dette må forventes i en sammensatt gruppe. Dette er erfaringer studentene vil kunne ha nytte av i egen yrkesutøvelse, i team der den pedagogiske kunnskapen vil være variert og sprikende (Eik et al., 2015).

Opplevelse og utbytte av studentaktive læringsomgivelser som undervisningsdesign

Å etablere studentaktive læringsomgivelser handler også om å utvikle et pedagogisk og samstemt undervisningsdesign (Damsa & de Lange, 2019). Et helhetlig læringsdesign i høyere utdanning er gjerne basert på taksonomiske prinsipper (Biggs & Tang, 2011). I LSU-emnet denne studien er basert på, er læringsøktene strukturert med fellesforelesning som teoretisk input, etterfulgt av seminar med en workshop-del som er studentledet, og der studentene

arbeider i faste grupper. I seminar introduseres studentene for mange ulike øvelser som har til hensikt å belyse teori på ulike måter, og svarene fra studentene indikerer at dette undervisningsdesignet gir studentene mulighet og støtte til å produsere kunnskap (Damsa & de Lange, 2019).

Våre funn viser at studentene gjennom emnet blir bevisst på hvordan undervisningsdesignet kan gi rom for læring. De synes både å legge merke til hva som skjer i egen læring i gruppen, og å vurdere hva de tror er årsaken til egen og felles læring. Studentene forteller eksempelvis om ulike opplevelser av øvelser i seminardelen, der de strukturert snakker sammen om teoriøkten i fellesforelesningen. Teoriøkten kan ses som første nivå i Biggs og Tangs (2011) taksonomi, der studentenes læringsnivå beskrives som å kunne identifisere og navngi ulike begreper eller teorier. Neste nivå handler om å kunne beskrive og kombinere flere relevante aspekter, og det er dette nivået vi kan identifisere når studentene beskriver første del av seminarøkten. De opplever denne delen som utbytterik i gjennomgangen av gruppens «teoriforståelse», der de med egne ord forklarer hva de husker og synes var interessant i dagens forelesning. Studentene sier de lærer godt når de diskuterer faglig, kan hjelpe hverandre å forstå temaet bedre, og får høre ulike meninger og synspunkter.

Våre funn indikerer at studentene i gruppene har fått verktøy til å bygge dybdeforståelse av ledelsetemaene som har vært tatt opp, og at de mot slutten av emnet har diskusjoner som tilsier et høyt nivå av faglig forståelse. Ifølge Biggs og Tangs (2011) taksonomi vil studentene være på et høyt forståelsesnivå når de kan analysere, forklare, forsvare og sammenlikne ulike forståelser av teori. Studentene sier blant annet at de diskuterer og forhandler ulike forståelser av pensum, og at de synes det er spennende å undersøke hva de andre i gruppen tenker om aktuell teori.

Studentene opplever undervisningsdesignet som en godt bygget opp, men også uvant struktur. De gir uttrykk for at det er nytt å jobbe såpass mye i gruppe, men sier også at det er en vanesak. I oppstarten av emnet kommenterer flere at strukturen med teori-input først, deretter rom for egne refleksjoner og etterfulgt av diskusjon i gruppe, oppleves som støttende for egen læring. Samtidig finnes det også stemmer som setter spørsmålsteget ved, og er bekymret for, om dette er et undervisningsdesign som sikrer god nok læring. Andelen arbeid i gruppe bekymrer noen, blant annet fordi de opplever at de muligens ikke får nok forelesning eller teori i starten.

Studentstemmene var også viktige for å fange opp signaler om endringsforslag underveis i emnet. Studentene ønsket mer tid til diskusjoner, mer tid til hver øvelse og mer tid til å gå i dybden på teori. Mot slutten av perioden var studentene vant til å lede seg selv i læringsgrupper, og både leder av læringsgruppen og gruppen som helhet benyttet muligheten til å ta ansvar for gruppens og den enkeltes læringsprosess. Vi ser at faglærers rolle som tilrettelegger av workshopene i noen grad blir oppfattet som overflødig og som et hinder for gruppens læring. Lærerens rolle som fasilitator for læring i læringsgruppene ble diskutert kontinuerlig i faglærergruppen. Vurderinger av gruppens ulike behov for støtte, i hvilken grad det er behov for kontroll, når gruppene skal overlates til å selvstyre, samt hva som er positivt og hva som innebærer risiko, var temaer for diskusjon. Her tydeliggjøres et prinsipp for studentaktive læringsformer som vi ser at vi i mindre grad imøtekommer, nemlig å tilby muligheter for differensierte læringsbaner i henhold til studenters interesser, prestasjoner og andre viktige faktorer (Damsa & de Lange, 2019). Våre funn kan ikke si noe tydelig om hvordan undervisningsdesignet i større grad kunne tilrettelagt for individuelle læringsbaner, eller på hvilken måte faglærer kunne tilrettelagt for dette. Vår antagelse er at vi i hovedtrekk må gå fra å være tett på gruppene i starten av perioden, til å gi gruppene mer ansvar, og til slutt i perioden gi gruppene stor frihet til å lede seg selv.

Gruppeledelse og relevans for egen profesjonsutøvelse

Overføringsverdien av måten man som leder etablerer et team på, det vil si prosessen med å finne frem til felles mål og verdier for arbeidet i teamet, anses som grunnleggende for et velfungerende team i barnehagen (Aasen, 2018). I utdanningen kan en tydeligere metodisk og teoretisk tilnærming til etablering av læringsgrupper styrke studentenes profesjonskvalifisering som ledere av læringsprosesser i team. Å avklare forventninger fra medarbeidere til seg selv som ny leder, og egne forventninger til medarbeidere om å inngå i læringsprosesser, finner vi solid støtte for i litteraturen om det å være ny som leder (Haaland & Dale, 2005).

Den tydeligste indikasjonen på profesjonsrelevans i våre funn er knyttet til studentenes opplevelse av å være leder for egen læringsgruppe. I en av de første undervisningsøktene ble det avtalt rullering av lederansvar, og rollen som gruppeleder innebar å være forberedt på, og lede, øvelsene som skulle

gjennomføres i workshop-delen av undervisningsøkten. Forberedelsene til å lede gruppen virket i seg selv bevisstgjørende for egen lederrolle, også ut over studiet. Studentene uttrykker at de fikk anledning til å reflektere over seg selv som ledere både før, under og etter gruppearbeidet. Deltakelse i gruppen og ansvaret som gruppeleder gir innblikk i opplevelsen av egen rolle, både som leder og som medarbeider, og i hvordan *tillit* i relasjonen mellom leder og medarbeider er viktig. Studentene opplever at oppgavene de fikk i seminarene bidrar til personlig utvikling. De opplever å få trening i å stole på andre som ledere, og at de får utforsket mer hvem de er både som underordnet og som leder. Læringsgruppen kan sammenlignes med en avdeling med kolleger. Rulleringen av lederansvar hjelper studentene med selvinnsikt og med å erfare hvordan de leder når det er deres tur til å ha lederrollen.

Underveis i emnet gir både gruppemedlemmene og den som var leder uttrykk for at lederens grad av forberedelse til lederoppgaver kan ha betydning for legitimitet som leder. For studentene handler lederens rolle i gruppen også om å informere de andre studentene. Det kan synes som at det å være forberedt oppfattes som en viktig lederhandling, i tillegg til det å gi informasjon til medlemmene i gruppen.

Konklusjon

Vi har undersøkt hvordan et undervisningsdesign med faste læringsgrupper i LSU kan bidra til profesjonsdanning og kvalifisere studentene til den lederrollen de utdanner seg til (UHR-LU, 2018). Forskningsspørsmålet omhandler studenters erfaringer som deltakere i faste læringsgrupper.

Ved å kjenne «på kroppen» både hvordan det er å lede og å bli ledet, og deretter kunne reflektere over dette i en fast læringsgruppe, blir studentene i stand til å forestille seg hvordan de kan beherske lederrollen i barnehagen. Her belyses viktigheten av å arbeide med selvinnsikt som leder og verdien av å dele dette med andre i en trygg læringsgruppe.

Dette kan forstås som subjektivering, der individet er i en dannelsesprosess: Studenten blir gjennom kommunikasjon og refleksjon bevisst seg selv som leder når de tilegner seg ny kunnskap og begrunner sine synspunkter.

Studien viser at studentene ser en sammenheng mellom det som gjøres i læringsgruppen og det som venter dem i profesjonsutøvelsen, der de skal lede en avdeling med kolleger. Vi forstår dette som et uttrykk for at læringsdesignet støtter erfaringsbasert kunnskap, identifisering med rollen som pedagogisk leder og kvalifisering til arbeid som leder. Med bakgrunn i studiens empiri finner vi at faste studentledelede læringsgrupper kan styrke samstemtheten mellom utdanningen og profesjonsrollen studenten utdannes til.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching Quality Learning at University*. Open University Press.
- Damsa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1). <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Eik, L., Steinnes, G. & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Følgjegruppa. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Stryker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* [Rapport nr. 5]. Høgskolen i Bergen.
- Gergen, K. (2010). *En invitasjon til social konstruksjon*. Forlaget Mindspace.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-2/27-5>
- Halland, S. & Winje, A. K. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – En studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Heggen, K. & Smeby, J. C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Haaland, F. H. & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS. Kunnskapsdepartementet. (2017). *Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* [Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-folgjegruppa-for-barnehagelærerutdanning.pdf>
- Lycke, K. H. (2016). Å lære i grupper. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2025). *Sikt*. <https://sikt.no/>
- Rød, A. (2025). *Systeminspirert ledelse i praksis* (2. utg.). Flux forlag.
- Santana, M. O. (2020). «... det er på veien man utvikler seg som leder»: Om lederutvikling i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 130–142. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2241>
- Smeby, J. C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Smeby, J.-C. (2010). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Tangaard, P. (2016). *Prosesslederboka*. Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- UHR -Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- USN. (2025). *Emneplan for Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/BLLSU_1_2025_V%C3%85R
- Aasen, W. (2018). *Teamedelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.

Forfatteromtaler

Sunniva Bang er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, hvor hun underviser på barnehagelærerutdanningen. Hennes undervisnings- og forskningsarbeid retter seg mot utdanningskvalitet, med særlig fokus på studentaktive og profesjonsnære undervisningsformer.

Heidi Brødsjø er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for pedagogikk, med mastergrad i barnehagepedagogikk fra Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes undervisnings- og forskningsområder er relasjonskompetanse, omsorg, lek og utforskning med materialer i barnehage og barnehagelærerutdanningen.

Marit Bøe er professor i utdanningsledelse ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk. Hun har publisert en rekke artikler og bøker om barnehageledelse. Marit er merittert underviser og engasjert i forskning og undervisning knyttet til pedagogisk ledelse i barnehage og utdanning.

Lisbeth Dahl er tidligere universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge, og er nå ansatt i barnehage i Drammen kommune. Hennes forsknings- og utviklingsområder rettet seg særlig mot utdanningskvalitet i høyere utdanning og hvordan aktivt arbeid i praksisfeltet med kompetanseheving, organisasjons- og lederutvikling kan bidra inn i undervisningen.

Liv Torunn Eik er førsteamanuensis emerita ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har i mange år undervist i barnehagelærerutdanningen, på master i pedagogikk og i videreutdanning i profesjonsfaglig veiledning. Forskningsinteressene hennes er barnehagelæreres profesjonskvalifisering i utdanningen og på arbeidsplassen, veiledning som støtte for kollektive læringsprosesser og lek.

Lise Hannevig er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge og OsloMet. Hannevig er engasjert i undervisning, forskning og utvikling knyttet til prosessedelse i barnehagen. Hun er opptatt av studentaktiv læring og å etablere gode rammer for lederutvikling på barnehagefeltet.

Janken Haagenrud er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barnehagelærerutdanningen og er tilknyttet kollektiv kompetanseutvikling. Hennes forskningsinteresser er knyttet til profesjonsdanning i barnehagelærerutdanningen.

Bernt Andreas Hennem er universitetslektor i pedagogikk på barnehagelærerstudiet ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har flere års erfaring fra undervisning, ledelse og forskning i høyere utdanning. Fellesnevneren for Hennems forskningsinteresse er pedagogiske grunnlagsproblemer.

Hilde Schau Johannessen er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge, institutt for pedagogikk, med mastergrad i barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap fra Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes undervisnings- og forskningsområder er ledelse, barnehagelærerens yrkesutøvelse og utforskning med materialer i barnehagelærerutdanningen.

Lise Juritsen er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barnehagelærerutdanningen og på master i veiledning. Hennes forskningsinteresse er veiledningspedagogikk, undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen og barnehagelærerens kompetanse om lek.

Monica Karlsen er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser på barnehagelærerutdanningen og i nasjonal lederutdanning for styrere i barnehagen. I tillegg bidrar Monica aktivt i praksisfeltet med kompetanseheving, organisasjons- og lederutvikling i Regional ordning for barnehagebasert kompetanseutvikling.

Anne Torill Kimerud er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har flere års erfaring med undervisning i barnehagelærerutdanningen. Hennes forsknings- og utviklingsområder retter seg mot barns lek der seksualitet og kroppsutforskning kommer til syne, i tillegg til utdanningskvalitet i høyere utdanning.

Kristin Ingolfsrud Olsen er universitetslektor ved Universitetet i Sørøst-Norge og underviser på barnehagelærerutdanningen. Hennes forsknings-

interesser er ulike innfallsvinkler til inkluderende pedagogiske praksiser i barnehagen og undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen.

Henriette Oseth-Andersen er universitetslektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun har flere års erfaring med undervisning i barnehagelærerutdanningen. Hennes forsknings- og utviklingsarbeid retter seg særlig mot utdanningskvalitet i høyere utdanning.

Jan Jaap Rothuizen er docent med fokus på dannelse og etik ved VIA UC i Aarhus, Danmark. Han er særlig interessert i pædagogers faglighed og i almenpædagogik. I perioderne 2010–2013 og 2017–2020 har han deltaget i undersøgelser af den danske pædagoguddannelse, og i 2021–2024 i en norsk/dansk undersøgelse af masteruddannede barnehagelærere.

Ingunn Sælid Sell er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsfelt er barnehageledelse, undervisningskvalitet og profesjonsdanning i barnehagelærerutdanningen, studenters profesjonelle utvikling og profesjonsfaglig veiledning. Sell underviser i barnehagelærerutdanningen og i master i pedagogikk, og er engasjert i kollektiv kompetanseutvikling i barnehagefeltet.

Berit Oddrun Sletten er førstelektor ved Institutt for pedagogikk, Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barnehagelærerutdanningen og i master i pedagogikk. Hennes forskningsinteresser er veiledningspedagogikk, småbarnspedagogikk og undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen.

June Berger Storli er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barnehagelærerutdanningen og i lederutdanning for styrere. Hennes forskningsinteresser er knyttet til kvalitet i barnehagen, barnehagens overgangspraksiser og undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen.

Torill Sæterstad er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hun underviser i barnehagelærerutdanningen og arbeider med barnehagebasert kompetanseutvikling sammen med praksisfeltet. Hennes forsknings-

interesser er knyttet til undervisningskvalitet i barnehagelærerutdanningen, ledelse av utviklingsprosesser og tverrfaglige og estetiske læreprosesser.

Heidi Østland Vala er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Hennes forskningsinteresser omfatter profesjonsrettet pedagogikk, studentaktive læringsprosesser og studenters profesjonelle utvikling, samt profesjonsfaglig veiledning i utdanning og yrke. Vala underviser i barnehagelærerutdanningen, i barnehagepedagogikk og i videreutdanning i profesjonsfaglig veiledning, og arbeider med oppfølging og veiledning av nyutdannede lærere i barnehage og skole.

Terese Wilhelmsen er førsteamanuensis ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk, med doktorgrad i idrettsvitenskap fra Norges idrettshøgskole. Hennes undervisnings- og forskningsområder er inkluderende pedagogikk, funksjonshemming, lek, læring og motivasjon i barnehage, skole og lærerutdanningene.

Trine Ørbæk er koreograf, professor i pedagogikk og merittert underviser ved Universitetet i Sørøst-Norge, Institutt for pedagogikk. Hun forsker og underviser i grunnskolelærerutdanningen. Forskningsfeltet hennes er praktisk kunnskap og kroppslig læring i profesjonsutdanninger, undervisning og forskning.

Jostein Paulgård Østmoen er førstelektor i pedagogikk ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han har flere års erfaring med undervisning og studieprogramledelse på barnehagelærerutdanningen og på videreutdanning i barnehage- og småbarnspedagogikk. Forskningsfeltet hans er barnehagepedagogikk med hovedfokus på lek og overganger, samt profesjonsutøvelse (og -danning) i høyere utdanning.

Steinar Øvreås er førstelektor i idrett ved Universitetet i Sørøst-Norge. Han arbeider ved Institutt for friluftsliv, idrett og kroppsøving og underviser i barnehagelærerutdanningen. Hans forskningsinteresser er barns rammer for bevegelselek og inklusjon i barnehagen, samt studenter og barns dannelse i møte med natur og gjennom fysisk aktivitet og friluftsliv.