

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 kapitlet 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 læringsspiral som illustrerer læringsmulighetene (Wells, 1999, figur 2.1, s. 85). Den første læringsmuligheten i Wells' (1999, s. 84) læringsspiral 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 dannings. 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 dannings 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 dannelsesprosessen.

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](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 dvele 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>

