

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 danningsspross 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 danning 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 danningen* 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 dannelsesprosess i arbeidet. Vi har likevel identifisert aspekter ved refleksjonsnotatene som kan relateres til dannelsesbegrepet.

### **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 dannelsidealer. 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](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.

