

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

Kapittel 1

Mer enn en utdanning

*Profesjonsnære og profesjonsdannende perspektiver
i barnehagelærerutdanningen*

Jostein Paulgård Østmoen, Terese Wilhelmsen & Steinar Øvreås

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Nærmere det profesjonsnære?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Bokens oppbygning

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Referanser

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

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