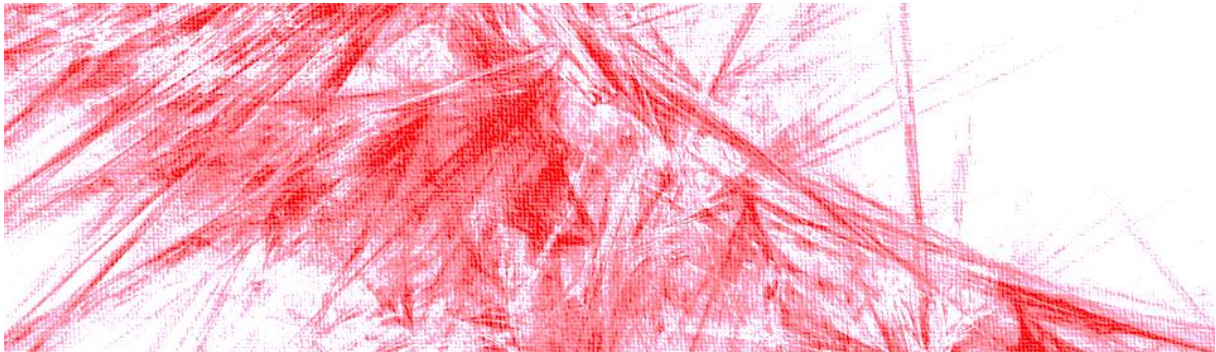


Refleksjon i barnehagelærerutdanningen

Moxnes, Anna Rigmor: PhD - stipendiat, Institutt for barnehagepedagogikk og profesjonskunnskap, Høgskolen i Sørøst-Norge, Norge. E-mail: anna.moxnes@hbv.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 12(7), p. 1-13, PUBLISHED 31ST OCTOBER 2016



Abstract: The purpose of this article is to discuss the use of reflection in both educational- and research literature regarding Early Childhood Teacher Education. When reading the literature, I find that reflection is linked to theory and practice, to change and new knowledge and to ethical and critical reflection. The understanding of reflection as a concept varies, however personal change and new knowledge is a common denominator. My research reveals reflection as a multifaceted and complex concept. A consequence of this complexity is that in order to give reflection importance in teacher education, it will require thorough preparations for reflection and comprehensive monitoring of students.

Key words: Reflection, Early Childhood Teacher Education, Research, Pedagogical judgment

Sammendrag: Hensikten med denne artikkelen er å diskutere hvordan refleksjon anvendes i ulike fag- og forskningslitteratur som omhandler barnehagelærerutdanningen. I studier av tekstene finner jeg at refleksjon knyttes til teori og praksis, refleksjon knyttes til endring og ny erkjennelse og til etisk og kritisk refleksjon. Det varierer hvordan refleksjon forstås, men personlig endring og ny erkjennelse er en fellesnevner. Undersøkelsen viser et mangefasettert og komplekst refleksjonsbegrep. Det framgår også at skal refleksjon ha betydning i barnehagelærerutdanningen, vil det kreve grundige forberedelser og tilrettelegging for refleksjon, og omfattende oppfølging av studenter.

Nøkkelord: Refleksjon, barnehagelærerutdanning, forskning, pedagogisk dømmekraft

Innledning

Da jeg var førskolelærerstudent minnes jeg at vi ble bedt om å reflektere. Vi skulle sitte i smågrupper, der vi først skulle reflektere individuelt, for så å dele refleksjonene med gruppen. For meg var dette et uromoment. Jeg ble usikker fordi jeg ikke forstod hva som ble forventet av meg, og hvordan jeg skulle gå fram for å reflektere.

Refleksjon har fremdeles en sentral plass i utdanningen. Begrepet skrives frem i fagbøker, det er i bruk i *rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver* (Kunnskapsdepartementet, 2011) og i *nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen* (Kunnskapsdepartementet, 2012). Sentrale begreper, som refleksjon, kan være utfordrende å forholde seg til både som utdanner og student, og det kan diskuteres om oppmerksomheten rundt refleksjon er mer til skade enn til nytte for utdanning (Beauchamp, 2015, s. 135). I fag- og forskningslitteratur eksisterer ulike forståelser av hva refleksjon er, og det finnes motstridende syn på hvilke funksjoner refleksjon skal fylle. Izumi-Taylor, Lee, Moberly og Wang (2010, s. 132) viser for eksempel til forskjeller i syn på hva refleksjon oppfattes som i USA og Japan. De beskriver at japanske barnehagelærerstudenter tolker refleksjon som undersøkelse av egen, tidligere oppførsel, væremåte og selvkontroll, mens refleksjon for amerikanske studenter innebærer deres tanker om mulige fremtidige løsninger på utfordringer og at refleksjon skal føre til *noe*, eksempelvis ny kunnskap. Et annet eksempel er Hostetler (2016, s. 179) som problematiserer framheving av refleksjon som en type kjennetegn på læreres kunnskaper. I styringsdokumenter, fag- og forskningslitteratur fremstilles refleksjon nyansert. I de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012) knyttes refleksjon til praksis, til studentenes dannelsesprosess, begrepsforståelser, forskningsbasert undervisning, og som indikator for kvalitetskjenntegn. Retningslinjene anvender ulike former av begrepet til sammen 23 ganger.

Refleksjon kan knyttes til ulike faglige tradisjoner, der Dewey (1997/1933) Korthagen, Kim og Greene (2013) og Schön (1983) kan ses som representanter for det praksis- og læringsorienterte. Biesta (2014); Kemmis og Smith (2008), og Søndena (2002, 2004) bringer inn mer filosofisk inspirerte stemmer. Kritisk inspirerte stemmer påvirker også forståelsen av refleksjon. Disse inspireres av blant annet sosialkonstruktivistisk tilnærming (eks: Bowne, Cutler, DeBates, Gilkerson, & Stremmel, 2010) og postmoderne tilnærminger (eks: Kroll, 2013; Lanas et al., 2015; Otterstad, 2012). Forventninger og krav til hva refleksjon skal være i utdanning ser ut til å variere, og dette leder til følgende forskningsspørsmål for artikkelen: *Hvordan forstås og framstilles refleksjon i fag- og forskningslitteratur om barnehagelærerutdanningen?* For å besvare spørsmålet, undersøkes først hvordan nyere norske og internasjonale tekster¹, primært fra barnehagelærerutdanning og førskolelærerutdanning², fremstiller refleksjon. Videre gjør jeg rede for eget forskningsdesign og utvikling av analyseredskap, før jeg drøfter hvordan innholdet i refleksjonsbegrepet knyttes til teori og praksis, endring og ny erkjennelse, og til etiske og kritiske perspektiver. Til slutt drøftes de ulike konsekvensene innholdet som legges i refleksjonsbegrepet får for utdannere i barnehagelærerutdanningen.

Tidligere forskning og teoretiske perspektiver

Studenter i barnehagelærerutdanningen møter refleksjonsbegrepet både i faglitteratur, i undervisning og i tilknytning til praksisperioder. I praksisperiodene skal studentene få veiledning av praksislærer. Og for praksislærer er det krav om videreutdanning i veiledning på minimum 15 studiepoeng (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). I utdanning av veiledere har Lauvås og Handals fagbøker hatt betydning for hvordan refleksjonsbegrepet blir forstått også i barnehagelærerutdanningen. Lauvås og Handal (2014) viser til at hovedhensikten med veiledning er å reflektere over egen praksis. Tilbake i 1990 skriver de: «Det er gjennom en 'reflekterende veiledning' at den uttalte kunnskapen får mening og betydning i konfrontasjon med yrkesutøvelsens problemer» (1990, s. 6). De knytter refleksjon til

¹ Når det videre anvendes betegnelsen tekster er det fag- og forskningslitteratur det viser til.

² Utdanningen ble endret fra førskolelærerutdanning til barnehagelærerutdanning høsten 2013. Tekstmaterialet representerer begge utdanningene. I drøftingene bruker jeg konsekvent barnehagelærerutdanningen.

taus kunnskap, kognitiv tradisjon og spenningsfeltet mellom teori og praksis. Hensikten er at veileder stiller spørsmål og åpner for refleksjon framfor å gi svar. Hvordan ideen med å stille spørsmål og la den lærende selv komme fram til egne løsninger på problemer oppstod, er uklar. Lauvås og Handal (1990, 2014) lanserte *refleksjon-i-handling* og *refleksjon-om-handling* som analytiske begreper for å synliggjøre skiller i yrkespraksis. Refleksjon-i-handling er inspirert av Schön (2001) og forklares som individuell, spontan og mindre artikulert, mens refleksjon om handling er refleksjon knyttet til handlinger som skal finne sted eller har funnet sted (Lauvås & Handal, 2014, s. 86). Skagen (2000, s. 29) kritiserer forståelsen av refleksjon i denne veiledningstradisjonen og hevder at den gir studenter frihet til selv å velge hvorvidt teori blir drøftet i veiledning eller ikke. Kvernbekk (2011, s. 24) problematiserer hvilken «jobb» teori skal gjøre overfor praksis. Teori hjelper oss «å beskrive fenomener [...] og forklare sammenhenger», men kanskje viktigst, «vi bruker teori til å se med [...] som en måte å forstå hva som foregår» (Kvernbekk, 2011, s. 24). Hun tar til orde for å la teori ha ulike funksjoner, både som beskrivende og nært knyttet til praksis, og som et distansert kritisk redskap som ikke legitimeres i praksis, men som har til hensikt å «ivareta teoriens egenverdi» (Kvernbekk, 2011, s. 25). Begge tilnærmingene får betydning som redskaper for studenter for både å analysere egne erfaringer og for å utvikle teoretiske forståelser.

Lauvås og Handal (2014, s. 91) påpeker at refleksjon brukes noe tilfeldig i læringssituasjoner, og uten at den som ber andre om å reflektere, har tenkt igjennom hva begrepet bærer med seg. Både Izumi-Taylor et al. (2010) og La Paro, Maynard, Thomason og Scott-Little (2012) etterlyser opplæring av studenter for å sikre at de forstår hva refleksjon krever. Søndena (2002) undersøkte i sin doktoravhandling hva refleksjon innebærer for pedagogikkfaget i førskolelærerutdanningen. Studien bygger på observasjoner av veiledningssituasjoner, intervju med studenter, praksislærere og pedagogikkklærere, samt studier av relaterte styringsdokumenter. Søndena (2004, s. 23) trekker en markant skillelinje mellom det hun definerer som *dyptenkning*, som ensidig fokuserer på handling, og det hun kaller *kraftfull refleksjon*. *Kraftfull refleksjon* innebærer å se tilbake på hvordan situasjonen ble vurdert, å se situasjonen fra ulike perspektiver og forstå verdien av å reflektere. Hovedfunnene til Søndena (2002, s. 170) er at refleksjon i utdanningen i hovedsak framstår som *dyptenkning*, framfor *kraftfull refleksjon*, og at studentene gjennom utdanningen lærer å tilpasse seg tradisjonene i barnehagen framfor å utvide og overskride egen kunnskap. På denne måten blir tradisjoner opprettholdt på bekostning av refleksjon over ny kunnskap og endringer av praksis. Søndenas bidrag avgrensar refleksjonsbegrepet til *det kraftfulle*, der refleksjon gir ny erkjennelse. Ny erkjennelse i refleksjonsprosessen tematiseres også i internasjonale studier. Akkerman og Bakker (2011, s. 156) finner, i sin reviewstudie, 23 artikler der forskerne viser hvordan refleksjon fungerer som læringsmekanisme i grenseoverganger. Det vil si at studenter opplever ny erkjennelse gjennom å utvide sine perspektiver, og refleksjon ses som krevende mentale prosesser i undervisning.

Beauchamp (2015, s. 137) foreslår å endre syn på refleksjon fra å forstås som redskap i undervisning, til et komplekst begrep der dybde og betydning må arbeides med. Det innebærer at hensikten med, og potensialet i, refleksjon må utforskes med blick på den praksis som studentene trenger for å utøve sin profesjon. For at refleksjon kan finne sted, må undervisningssituasjonen tilføre studenter erfaringer det kan være verdt å reflektere over. Studenter må få tilgang til den spesifikke fagkunnskapen i utdanningstradisjonen, men først og fremst lære å lære av egne erfaringer (Kemmis & Smith, 2008, s. 33). Hvordan studentene griper muligheten til å reflektere betinges av hva undervisningen fylles med og hva studentene blir gitt å reflektere over. Kemmis og Smith (2008, s. 32) viser til at studenter utvikler klokskap gjennom å tilegne seg erfaringer, få anledning til å reflektere over disse erfaringene, og få anledning til å være ansvarlig for egne handlinger. Biesta (2015, s. 20) oppfordrer til å gi anledning til at studenter får utøve pedagogisk dømmekraft fra første dag i utdanningsløpet. Utøvelse av pedagogisk dømmekraft og klokskap knyttes til å stå i praktiske

situasjoner der du må gjøre valg basert på teoretisk, praktisk og etisk kunnskap og erfaring, eller utøve skjønn. Hostetler (2016, s. 188) uttrykker dette slik: «helping people doing well».

I følge Sævi (2014) oppstår det situasjoner som virkelig krever kompetanse i etisk refleksjon i relasjoner mellom barn og voksne. Det er disse relasjonsbaserte situasjonene hun framhever som «den formen for praksis som best ivaretar både den eksistensielle kompleksiteten og den motsetningsfulle forskjelligheten som skaper mening og sammenheng for partene» (Sævi, 2014, s. 257). I følge Sævi (2014, s. 257) kommer spørsmål om hvem studenten er som voksen i møte med det enkelte barn før «spørsmål om kunnskap, læring og resultat». Kritisk gransking av egen rolle og praksis blir forklart som viktig for å kunne revurdere antagelser, sammenlikne erfaringer og for å identifisere gap mellom det studenter gjør i praksis, og hva de blir fortalt at de må være oppmerksomme på og leve opp til (La Paro et al., 2012, s. 226).

De teoretiske perspektivene som er presentert her, har alle betydning for hvordan refleksjon i undervisning kan forstås. De sammenfattes til følgende tre tematiske kategorier: 1: *refleksjon i praksis og teori*, 2: *refleksjon for endring og ny erkjennelse* og 3: *pedagogisk klokskap gjennom etisk og kritisk refleksjon*. Disse tre kategoriene anvendes for å drøfte ulike sider ved refleksjon i undervisning.

Beskrivelser av prosess og utvikling av analyseredskaper

Hensikten med denne artikkelen er å granske ulike forståelser av refleksjonsbegrepet, og å undersøke hvordan det framstilles i nyere fag- og forskningslitteratur. Ifølge Alvesson og Sköldbberg (2008, s. 284) handler gransking om å rette oppmerksomheten mot «asymmetriske maktrelasjoner, mot antaganden och föreställningar som tas för givet». Å drøfte og belyse antagelser og hva som tas for gitt om refleksjon er en gjennomgående drivkraft i dette arbeidet. Jeg har valgt å gjøre dette ved å foreta en reviewstudie av ulike tekster. En reviewstudie har til hensikt nettopp å sammenfatte hva som er kjent på feltet (Ridley, 2012, s. 35), men poenget med å gjennomføre denne undersøkelsen er også å synliggjøre problematiske forhold i fremstilling av begrepet (Alvesson & Sköldbberg, 2008, s. 283). Både innledningsvis i denne artikkelen og i de teoretiske redegjørelsene skrives refleksjon fram som et komplekst og mangesidig begrep. For å navigere i mangfoldet av tekster og komme fram til aktuell forskningslitteratur, følges strategiene Bloomberg og Volpe (2012) anbefaler. Tekstene som er valgt ut for undersøkelsen er funnet gjennom tekstsøk i ulike søkemotorer. Jeg valgte reflek* og barnehagelærerutdanning eller førskolelærerutdanning som søkeord. I søk etter tekstmateriale på engelsk ble refle* og early childhood teacher education brukt som søkeord.

Begreper som refleksjon, reflektere og refleksivitet anvendes hyppig i tekstene, og søket gav stort tilfang av tekstmateriale. Ved å sette en tidsramme for søk til å omfatte tekster fra og med 2010 og frem til 2016 kunne noen relevante review-artikler knyttet til feltet inkluderes. Det viste seg å være begrenset hva jeg fant fra norsk barnehagelærerutdanning. For å få et bredere bilde av hva som preger utdanning i Norge, valgte jeg å analysere og anvende noen forskningsarbeider som omhandlet nyutdannede i barnehagen, lærerutdanningen, høyere utdanning generelt og i praksisopplæringen. 111 tekster er analysert. Analyseprosessen resulterte i et utvalg av 25 tekster som er spesielt undersøkt i denne artikkelen, med utspring i norsk, nordisk eller internasjonal forskning.

Jeg gjennomførte en kvalitativ tekstanalyse av de utvalgte fag- og forskningsartiklene. Analyseprosessen foregikk i tre trinn inspirert av Bloomberg og Volpe (2012): 1) Hver enkelt tekst leses. 2) Teksten analyseres utfra hensikt, forskningsspørsmål, metode, teori og funn. 3) Informasjon som er relevant for å belyse forskningsspørsmålet, framheves og kategoriseres. Samme prosedyre ble fulgt for alle tekstene. I denne prosessen ble det mulig å utpeke noen fellestrekk for hvordan refleksjon framstilles. Fellestrekkene baseres på praktiske eksempler for hvordan det arbeides med refleksjon, ulike forståelser av konsepter, teoretiske perspektiver og erfaringer. Ved å analysere tekstene fant jeg at refleksjon anvendes hyppig i forholdet praksis- og teori, det samme gjelder endring og ny

erkjennelse i studenters profesjonsforståelse, og etisk og kritisk refleksjon. Disse tre tematiske kategoriene fikk igjen betydning for min utvelgelse av aktuelle teoretiske perspektiver og for valg av funn for videre drøfting i artikkelen. Fordi det er norsk barnehagelærerutdanning som undersøkes, blir norsk og nordisk forskning viet større oppmerksomhet enn internasjonal forskning forøvrig. Å vise til eksempler fra internasjonal forskning har vokst fram som et valg for å belyse mangfoldet i hva som gjøres, og for å få fram ulike beretninger om hva refleksjon kan bidra til.

Funn og drøftinger

Ulike funn er i denne artikkelen basert på mine analyser av hvordan fag- og forskningslitteratur presenterer og anvender refleksjon. De ulike funnene blir drøftet fortløpende og knyttes direkte til de tre valgte tematikkene. Denne strategien er valgt for å synliggjøre ulike forståelser. Samtidig gir det å drøfte forståelser og fremstillinger også anledning til å belyse kompleksiteter og kontraster i begrepet. Jeg har valgt å organisere dette på følgende måte: 1. Utvalgte elementer fra tekstene eksemplifiseres og diskuteres under hver av de tematiske kategoriene. Underveis rettes oppmerksomheten mot utfordringer dette får for utdanning av barnehagelærere. 2. I de avrundende drøftingene blir utfordringene gransket «på tvers av» de tre tematikkene. Det gjøres for å problematisere hvordan forskning presenterer og anvender refleksjon og for å kunne belyse ulike konsekvenser for utdannere og undervisning.

Drøfting

Refleksjon i praksis og teori

Refleksjon over teori og refleksjon i praksis er områder hvor det finnes relativt mye forskning. I denne undersøkelsen finner jeg likevel ingen nyere empiriske studier om refleksjon i norsk barnehage-/førskolelærerutdanning. Imidlertid gir forskning om nyutdannede førskolelæreres kompetansebygging første år i barnehagen noen signaler om forholdet mellom teori og praksis som jeg mener kan belyse situasjonen. Blant annet poengterer Ødegård (2011, s. 231) at nyutdannede førskolelærere møter holdninger fra kolleger der praktisk erfaring blir vurdert som mer verdifull kunnskap enn kunnskap om teorier. Hun finner også at de nyutdannede førskolelærerne tilpasser seg den kommunikasjonsformen som preger den lokale konteksten. Steinnes (2014, s. 90) viser til at teoretiske kunnskaper gir et viktig grunnlag for refleksjon over praksis, slik at nyutdannede tenker og handler annerledes enn hva de gjorde før de utdannet seg. Utfordringen er at dette er kunnskap som i liten grad er synlig for andre og som er avhengig av å bli artikulert for at andre skal få innsyn i hvordan den nyutdannede begrunner sine valg (Steinnes, 2014, s. 90). Hvis nyutdannede er bedre i stand til å artikulere sin kunnskap, kan dette muligens også gi større aksept for teoretisk kunnskap i praksisfeltet. Eik (2014, s. 363) etterlyser også en tydeligere artikulering av kunnskap. Hun tolker, på grunnlag av sine empiriske studier av nyutdannedes videre kvalifisering i yrket, at de sjeldent anvender faglige argumenter for å forklare skjønsmessige vurderinger. Forskningen til Eik (2014); Steinnes (2014) og Ødegård (2011) viser samlet den relativt sterke vektleggingen av praktisk erfaring i feltet, og at teoretisk faglig argumentasjon kan se ut til å ha en relativt svak posisjon. Å øve studenter til å dele faglige refleksjoner ser dermed ut til å være et konkret innspill til utdannerne og barnehagelærer-utdanningsinstitusjonene.

I ulik nordisk og internasjonal forskning ser det ut til å være engasjement for hvordan refleksjon forstås i spenningsfeltet teori-praksis. I fag- og forskningsartiklene skriver forfatterne fram ulike tilnærminger til hva refleksjon skal være i utdanning. En forståelse er å betrakte refleksjon som et redskap for å forstå teori (Edwards, 2012; Johansen & Frederiksen, 2013; Lanas et al., 2015). En annen forståelse er teori som redskap for å reflektere over praksis (Garvis & Lemon, 2015; Solstad, 2010; Steinnes, 2014). I noen av tekstene ses teori som beskrivende og nær praksis, i andre tekster er

teori framstilt som et mer abstrakt kritisk redskap, og noen refererer til teori som både abstrakt og nært (Kvernbekk, 2011, s. 25). Eksempler på dette er: studenter må lære å tenke teoretisk (Johansen & Frederiksen, 2013, s. 10), teori som situert i egen praksis (Edwards, 2012, s. 595) til teori som utgangspunkt for å analysere handlinger og øve opp et metablikk (Hjort & Pramling, 2014, s. 12; Solstad, 2010, s. 215). Solstad (2013, s. 98) viser til at lærerstudenter har problemer med å se hvordan teoretisk kunnskap har betydning. Dette bekreftes fra dansk forskning, der Johansen og Frederiksen (2013, s. 10) etterlyser at studenter i pedagogutdanningene må lære å tenke teoretisk, og at det ikke er tilstrekkelig å bare agere i praksis. Solstad (2010, s. 215) viser også at praksislærere kan bidra til å styrke studentenes faglige bevissthet ved å knytte teori til kritisk refleksjon over praksiserfaringer. Refleksjon over teorier og faglige konsepter kan da gi studenter teoretisk forståelse som grunnlag for å øve opp metablikk over handling i praksis.

Å øve opp et metablikk kan by på utfordringer. Eksempelvis erfarte Katsarou og Tsafos (2013) fra lærerutdanning i Hellas at selv om det arbeides systematisk med refleksjoner over teori og praksis, blir teori noe studentene anvender for å vurdere erfaringer og komme fram til en riktig løsning. De fant at usikre studenter lot seg overbevise av sterke argumenter fra medstudenter, noe som igjen begrenser studentenes refleksjoner (Katsarou & Tsafos, 2013, s. 546). Edwards (2012) undersøkte hvordan barnehagelærerstudenter i Australia kan utfordres til å erfare teori som situert, eller mulig å se og anvende inn i deres praksis. Edwards (2012, s. 596) viser at ved å arbeide systematisk med å styrke studenters artikulering av erfaringer, gjort i høgskoleklasserommet, utvikler studentene refleksjon basert på teori og teknologi som igjen utfordret deres teori-praksis barrierer. Et kritisk momentet er hva disse nyanseforskjellene vil innebære for undervisningen, for prosessene som beskrives av Edwards (2012) er omfattende og krever at utdannere arbeider tett på studentene over lengre tid.

Ideen om at teori kan bidra til å øve opp metablikk på erfaringer utfordres også i tekstmaterialet. Solstad (2013, s. 98) viser til at studenter har problemer med å se at teori har betydning for deres framtidige profesjonsutøvelse, og Steinnes (2014, s. 90) viser til at nyutdannede gjør nytte av teori i refleksjoner, men at kunnskapen som reflekteres gjerne er lite synlig for andre. Det er studentene som skal lære å anvende teori som refleksjonsredskap, både ved å anvende den nære, praksisbeskrivende teorien og abstrakte teorier som kan gi metablikk og ny erkjennelse. Lanås et al. (2015, s. 11) viser til at utdanneres frustrasjon over studenters manglende interesse for teori handler om at utdannere ikke evner å gjenkjenne studenters splittede teorirefleksjoner som teori. De poengterer at studenters vektning av teori og praksis ikke handler om at de ser teori som mindre viktig. Men, at studenter forsøker å tilpasse teori til sin individuelle faglige subjektiveringsprosess, og den klarer ikke nødvendigvis utdannere å gjenkjenne. Studien til Lanås et al. (2015) skiller seg fra flere av de andre studiene ved at de retter oppmerksomheten mot utdanneres kompetanse.

Et annet poeng å dvele ved er hvordan refleksjon blir teoretisert og gjort rede for som konsept i ulike fag- og forskningslitteratur. Eksempelvis forklarer Bayat (2010) refleksjon ved å vise til Dewey, van Manen og Schön, mens Katsarou og Tsafos (2013) beskriver refleksjon ved å knytte begrepet til andre begreper som aksjonsforskning og praksis. Ødegård (2011) viser til Søndena (2002) og til hvordan etablerte sannheter dyrkes i praksis, framfor kritisk undring og nytenkning, mens Solstad (2013) knytter sitt refleksjonsbegrep til Dewey, videre til veiledningstradisjonen og blant annet Lauvås & Handal. Ser jeg på faglitteraturen som brukes i utdanningen av barnehagelærere i Norge, er de ulike tradisjoner og forståelser bredt representert. Hvordan begrepet forklares i tekstmaterialet henger også sammen med om refleksjon er et overordnet eller et underordnet begrep i undersøkelsen. Men mangfoldet i bruk av kilder og epistemologiske tilnærminger spiller inn i hvordan begrepet kan forklares, utdypes og tolkes i studenters dannelsesprosesser.

Schön (2001, s. 52) sitt begrep, *refleksjon-i-handling*, er interessant å løfte fram i tilknytning til praksisbegrepet. Deler av det norske tekstmaterialet indikerer at studenter ser ut til å overlates til

selv å reflektere i handlingsøyeblikket, framfor å reflektere over egen handling i veiledning. Solstad (2010, s. 215) illustrerer dette når hun etterlyser praksislæreres bruk av teoretiske perspektiver og tilrettelegging for kritisk refleksjon i veiledning av studenter. Halmrast, Taarud og Østerås (2013, s. 23) finner svakheter ved praksismøter og oppfølging av studenter, fordi dette blir arenaer for støtte og enighet framfor arenaer der etablert praksis kan utfordres. Når studenten overlates til selv å arbeide med å tilegne seg reflekterende og kritisk holdning til praksis blir kritikken Skagen (2000) retter mot refleksjonssentrert veiledning aktuell. Den aktualiseres både ved et fravær av teori og manglende rom for ny erkjennelse. Veiledning er ment for å vekke refleksjon (Lauvås & Handal, 2014). Spørsmålet er om refleksjon i veiledning av studenter ensidig blir knyttet til å gjøre overveielser basert på egne og andres praktiske erfaringer, slik Hjort og Pramling (2014, s. 12) finner i svensk barnehagelærerutdanning. Arbeid med refleksjon over teori og praksis beskrives som omfattende prosesser. Som det pekes på i deler av fag- og forskningslitteraturen, krever slikt arbeid avsatt tid, grundige forventningsavklaringer, oppfølging og tett dialog. Og, som Lanås et al. (2015, s. 11) peker på; å være oppmerksom på egen utilstrekkelighet som utdanner for å kunne gjenkjenne refleksjon i studenters arbeid med teori.

Refleksjon for endring og ny erkjennelse

Utgangspunktet for drøftingene i det følgende er skillelinjen Søndena (2004, s. 23) trekker mellom det hun definerer som *dyptenkning* og *kraftfull refleksjon*. Dette problematiserer ytterligere forståelsen og framstillingen av hva refleksjon i utdanningen skal være. Tekstene i denne granskningen viser hvordan refleksjon forsøksvis arbeides fram ved at studenter, i undervisning og ved hjelp av ulike strategier og metoder, nyanserer sine perspektiver og viser at de tilegner seg ny innsikt. Flere av forskerne bak tekstene beskriver sine undersøkelser som vellykkede i arbeidet med studenters endringer i syn og ny erkjennelse. For å initiere ny innsikt bruker eksempelvis Garvis og Lemon (2015), fra australsk barnehagelærerutdanning, videofilmer av barn under tre år i aktivitet i barnehager i undervisningen av studenter. I følge Garvis og Lemon (2015) gav filmene studentene innsikt i barnas læreprosesser, samt mulighet til å kritisk granske egne holdninger og barnehagelæreres roller i møter med de yngste barna. Felles refleksjoner, der både utdannere og studenter deltok, inspirerte studentene til å reflektere over både teori og praktiske erfaringer. Hvorvidt dette gir grunnlag for mer enn dyptenkning er usikkert, men artikkelen belyser omfattende arbeidsstrategier, og det må kanskje til for å komme et stykke på vei med dyptgripende prosesser der endringer av holdninger er hensikten.

Å prøve ut ulike metoder for igjen å gi studenter nye erkjennelser, ser ut til å være svært aktuelle forskningsprosjekter. Det anvendes eksempelvis deling av skriftlige refleksjonsnotater og filming av studenter i aktivitet med barn for å bevege studenter fra det kjente til det ukjente (eks: Bayat, 2010; Cherrington & Loveridge, 2014; Fulton & Myers, 2013; La Paro et al., 2012). I følge Bayat (2010, s. 169) ser det ut til at det tar tid å styrke studenters analytiske refleksjon og integrering av kunnskap. Bayat (2010) oppfordret studenter til å filme seg selv i ulike praktiske kontekster. I etterkant så studenten på opptaket sammen med medstudenter og utdannere. Både Bayat (2010); Cherrington og Loveridge (2014); Fulton og Myers (2013), og La Paro et al. (2012) konkluderer med at ulike redskaper som: skriftlige refleksjonsnotater, video og/eller stimulated-recall er sterke virkemidler for å få nye perspektiver på-, og å kunne utfordre- egen praksis. Samtidig påpekes det at hvorvidt virkemidlene vil fungere avhenger av relasjoner, og av viktigheten av at prosessen ledes av personer deltakerne har tillit til (Cherrington & Loveridge, 2014, s. 50).

Beauchamp (2015, s. 127) viser i sin review av refleksjon i undervisning at «[o]ther authors, in growing numbers, highlight the concern that the push for accountability in teaching has resulted in forced reflection». Hun stiller denne styrte og tvungne refleksjonen opp som en parallell til dyptenkning, mer enn refleksjon. Refleksjon i høyere utdanning knyttes både til undervisning og til

tekniske ferdigheter som vurdering av studenter. Det er et interessant spørsmål om det er dyptenkning mer enn kraftfull refleksjon som foregår når refleksjon settes som grunnlag for vurdering. Også Klemp (2013, s. 56) drøfter kritisk posisjonen til refleksjon i lærerutdanningen og spør om «annerledeshet gir tilstrekkelig drivkraft i refleksjonsprosesser uten at det samtidig er lagt til rette for kollektiv analyse av erfaringer». Slike kollektive analyser kommer ikke av seg selv. Halmrast et al. (2013), undersøkte hvordan praksisfortellinger kan bidra til refleksjon i møtepunkter mellom førskolelærerstudenter, praksislærer og høgskolens faglærere i Norge. De finner at det kan «diskuteres om praksismøtene i tilstrekkelig grad åpner for meningsforskjeller i en flerstemt dialog» (2013, s. 23). I disse møtene ser det ut til at det er harmoni som etterstrebes, også i situasjoner der ulike meninger ville vært forventet. Dette kan tyde på at tradisjon opprettholdes på bekostning av ny kunnskap (Søndenå, 2002, s. 170). Likevel eksisterer det eksempler der tradisjon utfordres og hvor studenter bidrar til nytenkning og overskridelser. Khaled og Meier (2013) beskriver et prosjekt fra Early Childhood Teacher Education i Palestina, der ressursmangel førte til at studentene selv måtte ta ansvar og utvikle nødvendig materiell for bruk i undervisning av barn (Khaled & Meier, 2013, s. 295). Intervjuer med studentene i denne studien viser at nettopp delaktighet i diskusjoner, og det å få mulighet til utvikling og utprøving av egne læringsressurser ledet til å utfordre etablert praksis, nytenkning og ny erkjennelse.

Å gi studenter anledning til å tilegne seg ny erkjennelse gjennom arbeidet med teori og praktiske erfaringer ser ut til å være selve kjernen i arbeidet med refleksjon i høyere utdanning. Ulike strategier og metoder for å styrke refleksjon gjennom arbeidsprosesser i studiet kan, utfra hva som dokumenteres i tekstmaterialet, utfordre studentens profesjonsfaglige forståelser og føre til endring og overskridelser. Dette arbeidet ser ut til å kreve trygge relasjoner, tid og kunnskap om hva slike dyptgripende læreprosesser innebærer.

Pedagogisk klokskap gjennom etisk og kritisk refleksjon

Tekstene jeg har sett på viser en felles forståelse av refleksjon som viktig for å kunne gjøre etiske og kritiske vurderinger av handlingsalternativer, og igjen styrke faglig dømmekraft. Biesta (2015) forklarer at pedagogisk dømmekraft og klokskap handler om å stå i praktiske situasjoner der du må gjøre valg basert på teoretisk-, praktisk- og etisk- kunnskap og erfaring. Og Kemmis og Smith (2008, s. 32) poengterer at studenters erfaringer med å handle i praksis, og få reflektere over- og ta ansvar for handlingene under veiledet oppfølging, er vesentlig for å utvikle faglig visdom. Suksessfaktor i undersøkelsen til både Khaled og Meier (2013), La Paro et al. (2012) og Nickel, Sutherby og Garrow-Oliver (2010) var nettopp ansvaret studentene ble gitt og erfaringstilegnelsen de fikk anledning til å oppleve. Nickel et al. (2010, s. 51) beskriver hvordan de håndplukket studenter og plasserte dem i praksisinstitusjoner der personalet manglet formell utdanning. Studentene var godt forberedt og fikk tett oppfølging underveis, men de opplevde likevel perioden som svært krevende. Nickel et al. (2010) hevder at kyndig oppfølging fra utdanningsinstitusjonen er helt nødvendig rundt faglig krevende praksisperioder, da kan denne typen praksis forsterke studenters kritiske refleksjonskompetanse.

Hove (2010) viser at det å være student utplassert i praksis er komplekst, med de skjevheter som gjerne oppstår i maktbalansen mellom praksislærer og student. I slike relasjonelle situasjoner skal studentene utvikle etisk kompetanse. Det er praksislæreren som primært legger premissene, og det er vanskelig for studentene å vite om de skal konfrontere vedkommende «med det de fant uetisk eller underordne seg i rollen som student» (Hove, 2010, s. 402). Hove (2010) viser til at studenter ser, hører og reflekterer over en rekke etiske dilemmaer, men de våger ikke alltid å ta dette opp med praksislærer eller utdanningsinstitusjonen. Dette aktualiserer både relasjonsspørsmålet og utdannerens roller og ansvar. Samtidig belyser Hove (2010) også hvor komplekst arbeid med etisk og kritisk refleksjonskompetanse kan være.

Det er interessant å merke seg hvordan forskning om etisk og kritisk refleksjon noe ensidig knyttes til praksisopplæring og også hvor sjelsettende praktiske erfaringer ser ut til å være for studenter på vei mot å bli skjønnsutøvere. Blant annet undersøker Hjort og Pramling (2014) hvordan svenske praksislærere i veiledning med studenter posisjonerer seg innenfor visse argumentasjonstradisjoner. Via disse tradisjonene signaliserer praksislærerne til studentene hva som er viktige og ønskelige måter å forstå barn, barnehage og barnehagelærerens roller på, gjerne med utgangspunkt i fortellinger fra egen praksis. Studenten overlates til selv å forholde seg til litteratur og teori, uten hjelp fra praksislærer. Solstad (2013) finner i sin studie av norske lærerstudenters erfaring med profesjonsorientert og kritisk refleksjon at disse perspektivene i mindre grad preger praksisopplæringen. Solstad påpeker at den praksisorienterte formen veiledning ofte får kan frata studenter de profesjonsorienterte perspektivene i praksis. Halmrast et al. (2013) viser til at det var utdannere fra høgskolene representert i de møtepunktene de undersøkte, og dermed kan ikke praksisfeltet alene bebreides for ikke å utfordre studenters holdninger og løfte inn meta-perspektiver.

Hjort (2013, s. 235) legger ansvaret på utdanningsinstitusjonene og hevder at utdannere styrker studenters etiske refleksjoner ved å legge til rette for at studenten gjør kritiske erfaringer som utfordrer deres etablerte bilder av seg selv og verden. Hjort (2013) understreker at en del studenter står fast i det hun betegner som «moralsk normativitet [...] hvor bestemte pædagogiske holdninger og handlinger fremstilles som de absolutt rigtige» (Hjort, 2013, s. 205). Skal utdanningen gi studenter anledning til å utøve pedagogiske dømmekraft og å utvise klokskap fra dag en i utdanningsløpet (Biesta, 2015, s. 20) må det gjelde hele utdanningen, også klasseromsundervisningen. Studenters kritiske erfaringer må anvendes og utfordres og etablerte syn på praksis må settes på dagsorden for å utfordre moralsk normativitet.

Avrundende drøftinger

Gjennom artikkelen er refleksjon diskutert i lys av teori og praksis, endring og ny erkjennelse og i lys av pedagogisk klokskap gjennom etisk og kritisk refleksjon. Jeg har valgt å presentere refleksjon i undervisning av barnehagelærere som komplekst og nyansert, basert på tilgjengelig forskningslitteratur. Når styringsverktøy, fag- og forskningstekster i varierende grad beskrives hvordan forfatterne tolker og forstås begrepet, kan det være med på å styrke ideer om refleksjon som enkle, oppskriftsbaserte delprosesser. Otterstad (2012, s. 147) viser til at refleksjon i styringsdokumenter for barnehagelærerutdanningen nærmest har status som «løsning på å gjøre profesjonelle etiske – og faglige – overveielser». En diskursiv forståelse av refleksjon som den beste løsningen på å håndtere komplekse problemer problematiseres av Hostetler (2016, s. 188). Han kategoriserer et slikt syn på refleksjon som en avgrenset ideologi. Når refleksjon fremstilles som en teknisk ferdighet blir det viktigste å kunne artikulere prosesser i refleksjon framfor kjernen i arbeidet: «helping people doing well» (Hostetler, 2016, s. 188). Poenget om moralsk normativitet og ideer om absolutt riktige ideer og holdninger blant studenter, kan her løftes fram igjen (Hjort, 2013, s. 205). Skal spørsmål om hvem studenten er som voksen i sitt møte med det enkelte barn (Sævi, 2014, s. 257) være kjernen i refleksjon i barnehagelærerutdanningen, så fordrer kanskje dette at studentenes praktiske erfaringer og holdninger er nødvendige deler av både praktisk og teoretisk undervisning. Barnehagelærerstudentene dannes inn i en profesjon. De skal kunne ta avgjørelser basert på etiske overveielser, forholde seg kritisk og legge grunnlaget for andres dannelsesprosesser. Refleksjon er kanskje ikke til mye hjelp hvis ikke det gjennomgående knyttes til utøvelse av skjønn og pedagogisk dømmekraft (Biesta, 2015; Hostetler, 2016). Dette henger igjen sammen med å øve studenter til å dele faglige refleksjoner og å artikulere sin kunnskap (Eik, 2014; Steinnes, 2014).

Utdannere skal arbeide for å oppnå forventningene i utdanningens styringsdokumenter, der refleksjon blant annet fremstilles som vurderingsredskap, som løsning på komplekse profesjonelle

utfordringer og som del av studenters personlige dannelsprosesser. Både Izumi-Taylor et al. (2010) og La Paro et al. (2012) viser til behov for å forklare og nyansere hva som forventes av studenter når de blir bedt om å reflektere. Å forklare og nyansere hva refleksjon innebærer må skilles fra tekniske oppskrifter og trinn for trinn fremgangsmåter. Det krever at utdanneren er oppmerksom på nyansene, for som diskutert over, trinnene i refleksjonsprosesser kan ikke erstatte erfaringer og den forståelsen for etikk studenter utvikler gjennom å måtte reflektere (Hostetler, 2016, s. 188). Som flere av tekstene viser, så krever dette at utdannere setter av tid, gjør grundige forventningsavklaringer, og har tett oppfølging av de prosessene som settes i gang. Betydningen av relasjonen mellom student og utdanner kan heller ikke undervurderes i dette arbeidet (Cherrington & Loveridge, 2014).

Det er påfallende at ingen av tekstene fra norsk barnehagelærerutdanning presenterer empiriske undersøkelser der dyptgripende arbeid med refleksjon er hovedhensikten. Det kan dermed rettes kritiske spørsmål til utdanningsinstitusjonene om kompetanseheving og opplæring av utdannere prioriteres. Dette poenget understrekes av Beauchamp (2015, s. 135) som viser til at erfarne utdannere ikke nødvendigvis klarer å artikulere og demonstrere egne refleksjonskunnskaper når de underviser studenter. Og, Lanas et al. (2015, s. 11) som viser til at utdannere ikke nødvendigvis gjenkjenner studenters teorirefleksjoner når de møter dette. Barnehagelærerutdannere har tilgang til et mylder av teoretiske begrunnelser for refleksjon, og forklaringer om hva refleksjon innebærer. Dette mangfoldet i forståelser gjør oppdraget som utdanner kompleks, men kanskje også mer interessant? Beauchamp (2015) foreslår endring i syn på refleksjon fra å være et redskap i undervisning, til å være et komplekst begrep der dybde og betydning må arbeides med. Dette er også i tråd med etterlysning av den kraftfulle refleksjonen Søndena (2002, 2004) retter mot lærerutdanningene. Ulike nyanseringer i begrepsbruken gjenspeiler ulike etiske og politiske og epistemologiske spørsmål. Slik burde et begrep som refleksjon inspirere fagmiljøene til aktive debatter.

Eksemplene er tydelige når det gjelder nødvendigheten av oppfølging av studenter. Både for å stille kritiske spørsmål, synliggjøre ulike perspektiver og legge til rette slik at studenter kan få erfaringer med å analysere egen rolle kritisk for å overskride egen forståelse. Oppfølging må skje i praksis og i undervisning. Dette skjerper kravet til utdannere om kompetanse i hvordan en skal legge til rette for, og å utfordre til, kritisk refleksjon. Det skjerper også krav til kompetanse om hvordan være veileder, tilrettelegger og portvokter for å kvalifisere framtidens barnehagelærere til utøvere av pedagogisk dømmekraft. Det er problematisk hvor lettvent og selvforklarende begrepet ser ut til å være i dagens barnehagelærerutdanning. Det viktigste, nemlig selve kjernen i utdanningen, sklir ut av siktet, -helping people doing well-.

Litteratur

- Akkerman, S. F., & Bakker, A. (2011). Boundary Crossing and Boundary Objects. *Review of Educational research*, 81(2), 132-169. Hentet fra <http://rer.sagepub.com/content/81/2/132>
<http://dx.doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Alvesson, M., & Sköldbog, K. (2008). *Tolkning och reflektion: Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur AB.
- Bayat, M. (2010). Use of Dialogue Journals and Video-Recording in Early Childhood Teacher Education. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(2), 159-172.
<http://dx.doi.org/10.1080/10901021003781247>

- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123-141.
<http://dx.doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2015). How Does a Competent Teacher Become a Good Teacher?: On Judgement, wisdom and Virtuosity in Teaching and Teacher Education. I R. Heilbronn & L. Foreman-Peck (Red.), *Philosophical Perspectives on Teacher Education*. Blackwell: John Wiley & Sons, Ltd.
- Bloomberg, L. D., & Volpe, M. (2012). *Completing Your Qualitative Dissertation. A Road Map From Beginning to End*. California, London, New Delhi, Singapore: SAGE.
- Bowne, M., Cutler, K., DeBates, D., Gilkerson, D., & Stremmel, A. (2010). Pedagogical Documentation and Collaborative Dialogue as Tools of Inquiry for Pre-Service Teachers in Early Childhood Education: An Exploratory Narrative. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 48-59.
- Cherrington, S., & Loveridge, J. (2014). Using video to promote early childhood teachers' thinking and reflection. *Teaching and Teacher Education*, 41, 42-51.
<http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2014.03.004>
- Dewey, J. (1997/1933). *How we think*. New York: Dover Publications, inc.
- Edwards, S. (2012). Teaching through assessment: reconsidering the transfer problem through a convergence of technology and assessment in early childhood teacher education. *Teachers and Teaching*, 18(5), 585-599. <http://dx.doi.org/10.1080/13540602.2012.709733>
- Eik, L. T. (2014). *Ny i profesjonen: en observasjons- og intervjustudie av førskolelæreres videre kvalifisering det første året i yrket* (B. nr. 192). Oslo: Unipub forlag.
- Fulton, J. L., & Myers, B. K. (2013). Your Children, My Children. Why Not Our Children?: Dilemmas in Early Childhood Teacher Education. *Childhood Education*, 90(1), 3-10.
<http://dx.doi.org/10.1080/00094056.2014.872441>
- Garvis, S., & Lemon, N. (2015). Enhancing the Australian Early Childhood Teacher Education Curriculum about Very Young Children. *Early Child Development and Care*, 185(4), 549-563. <http://dx.doi.org/10.1080/03004430.2014.939652>
- Halmrast, G. S., Taarud, R., & Østerås, B. (2013). Bruk av praksisfortellinger for å skape sammenheng mellom praksis og teori i førskolelærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(01), 17-27.
- Hjort, K. (2013). Fra etisk bevidsthed til etisk refleksion? Analyse af en læreproces. I J. J. Rothuizen & L. Togsverd (Red.), *Hvordan uddannes pædagoger? Perspektiver fra et forskningsprojekt*. Aarhus: Videncenteret for socialpædagogik og socialt arbejde, VIACU.
- Hjort, M.-L., & Pramling, N. (2014). Den blivande förskollärarens formering. En studie av verksamhetsförlagda handledningssamtal, argumentationstraditioner och metaforik. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 7(10), 1-17. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.610>
- Hostetler, K. D. (2016). Beyond Reflection: Perception, virtue, and teacher knowledge. *Educational Philosophy and Theory*, 48(2), 179-190. <http://dx.doi.org/10.1080/00131857.2014.989950>
- Hove, S. (2010). Bidrar praksisens utfordringer til yrkesetisk utvikling? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(05), 396-411.
- Izumi-Taylor, S., Lee, Y.-Y., Moberly, D., & Wang, L. (2010). Reflective Skills of Pre-Service Teachers: A Cross-Cultural Study of American and Japanese College Students. *Research in Comparative and International Education*, 5(2), 131-143.
<http://dx.doi.org/10.2304/rcie.2010.5.2.131>

- Johansen, M. B., & Frederiksen, L. L. (2013). Teori og praksis i de danske professionsuddannelser. *Tidsskrift for Nordisk Barnehageforskning*, 6(5), 1-12. <http://dx.doi.org/10.7577/nbf.578>
- Katsarou, E., & Tsafos, V. (2013). Student-Teachers as Researchers: Towards a Professional Development Orientation in Teacher Education. Possibilities and Limitations in the Greek University. *Educational Action Research*, 21(4), 532-548. <http://dx.doi.org/10.1080/09650792.2013.851611>
- Kemmis, S., & Smith, T. J. (2008). Personal praxis: learning through experience. I S. Kemmis, T. J. Smith, J. Ax & P. Ponte (Red.), *Enabling praxis*. Rotterdam: Sense.
- Khales, B., & Meier, D. (2013). Toward a New Way of Learning — Promoting Inquiry and Reflection in Palestinian Early Childhood Teacher Education. *The New Educator*, 9(4), 287-303. <http://dx.doi.org/10.1080/1547688X.2013.841504>
- Klemp, T. (2013). Refleksjon - hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped [elektronisk ressurs]: tidsskrift for universitets- og*(1), 42-58.
- Korthagen, F. A. J., Kim, Y. M., & Greene, W. L. (2013). *Teaching and learning from within: a core reflection approach to quality and inspiration in education*. New York: Routledge.
- Kroll, L. R. (2013). Early Childhood Teacher Preparation: Essential Aspects for the Achievement of Social Justice. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 34(1), 63-72. <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2013.758538>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. regjeringen.no. Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/KD/Rundskriv/2012/Nasjonale_retningslinjer_barnehagelae_rerutdanning.pdf
- Kvernbekk, T. (2011). Filosofisk om teori og praksis. *Bedre Skole*, 2, 20-25.
- La Paro, K. M., Maynard, C., Thomason, A., & Scott-Little, C. (2012). Developing Teachers' Classroom Interactions: A Description of a Video Review Process for Early Childhood Education Students. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 33(3), 224-238. <http://dx.doi.org/10.1080/10901027.2012.705809>
- Lanas, M., Rautio, P., Koskela, A., Kinnunen, S., Viljamaa, E., & Juutinen, J. (2015). Engaging with theoretical diffraction in teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-12. <http://dx.doi.org/10.1080/01596306.2015.1126917>
- Lauvås, P., & Handal, G. (1990). *Veiledning og praktisk yrkesteori*. Otta: J. W. Cappelens Forlag A.S.
- Lauvås, P., & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3. utg.). Latvia: Cappelen Damm A.S.
- Nickel, J., Sutherby, L., & Garrow-Oliver, S. (2010). Fostering Reflection through Challenging Practica. *Journal of Early Childhood Teacher Education*, 31(1), 49-62. <http://dx.doi.org/10.1080/10901020903539689>
- Otterstad, A. M. (2012). Hva er forskningsbasert barnehagelærerutdanning?: en kritisk diskursiv analyse av forskningsmetodologi og barnehagepedagogikkens posisjon. I A. M. Otterstad & N. Rossholt (Red.), *Barnehagelærer-utdanningens kompleksitet. Bevegelser i faglige perspektiver*. (s. 138-163). Oslo: Universitetsforlaget, cop. 2012.
- Ridley, D. (2012). *The Literature Review: A Step-by-Step Guide for Students* (2. utg.). Los Angeles, London, New Delhi, Singapore, Washington DC: SAGE.
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Aldershot: Arena.
- Schön, D. A. (2001). *Den reflekterte praktiker. Hvordan professionelle tænker, når de arbejder*. Gylling: Klim.

- Skagen, K. (2000). Det historiske tilbakeblikk. I K. Skagen (Red.), *Kunnskap og handling i pedagogisk veiledning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Solstad, A. G. (2010). Praksisnær teori og teorinær praksis - den nødvendige relasjonen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 94(03), 203-218.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen - en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(02), 97-108.
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane*. Høgskolen i Oslo og Akershus, Oslo.
- Sævi, T. (2014). Eksistensiell refleksjon og moralsk nøling - Pedagogikk som relasjon, fortolkning og språk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98(04), 248-259.
- Søndenå, K. (2002). *Tradisjon og transcendens: ein fenomenologisk studie av refleksjon i norsk førskulelærerutdanning* (B. 175). Göteborg: Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærerutdanninga*. Oslo: Abstrakt forl.
- Ødegård, E. (2011). *Nyutdannede pedagogiske ledes meistring og appropriering av barnehagens kulturelle redskaper* (B. nr. 145). Oslo: Unipub forl.