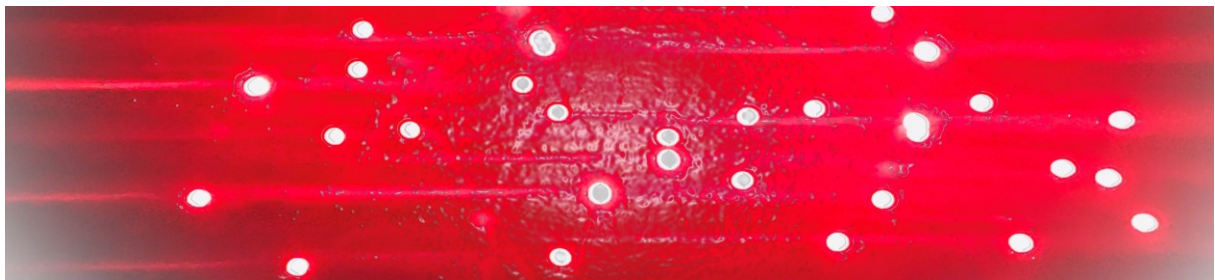


Studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen – en problematisering av erfaringslæringens plass

Lafton, Tove: Førsteamanuensis, Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet, Norge.
E-mail: tola@oslomet.no

Furu, Anne: Førstelektor (P), Institutt for barnehagelærerutdanning, OsloMet, Norge.
E-mail: annefuru@oslomet.no

PEER REVIEWED ARTICLE, VOL. 18(3), p. 1-13, PUBLISHED 24TH OF JUNE 2019



Sammendrag: Artikkelen retter fokus mot begrepet erfaringslæring, for å undersøke studenters læringsutbytte i spenningsfeltet mellom teoretisk undervisning og praksis. Utdrag fra fokusgruppesamtaler, valgt ut gjennom tematisk analyse, danner utgangspunkt for å diskutere hvordan ulike innganger til begrepet erfaringslæring kan skape mulighetsrom i møter med studenter som har rik praksiserfaring fra barnehagefeltet. I artikkelens teoretiske landskap beveger forfatterne seg fra Dewey, via Biesta og til Latour, for å utdype begrepet erfaringslæring. Lærerutdannere og studenters ideer om erfaringslæring og barnehagen som læringsarena problematiseres i lys av hva og hvordan kunnskapsressurser aktiveres i ulike praksiser. Avslutningsvis løftes noen dilemmaer som kan være fruktbare å problematisere for lærerutdanningene selv, i deres arbeid med læringsutbytte.

Nøkkelord: Erfaringslæring, kunnskapsressurser, lærerutdannere, teori og praksis

Abstract: In this article the focus is on the concept of experiential learning, in order to investigate what possible learning processes might become in the tension between theoretical and practical knowledge. Extracts from focus group discussions, chosen through thematic analysis, steer the discussion of how different gazes on the concept experiential learning can create both opportunities and dilemmas for teacher educators when engaged in learning processes together with experienced students in the kindergarten field. The article deals with the concept of experiential learning, and moves from Dewey, via Biesta and to Latour. Teacher educators and students' ideas about experience learning and kindergarten as an important learning arena are problematized in light of what and how knowledge resources are activated in different practices. In conclusion, some dilemmas are raised which can be fruitful in order to problematize the concept learning outcome for teacher educations themselves.

Keywords: Experiential learning, knowledge resources, teacher educators, theory and practice

Innledning

En av føringene i norsk barnehagelærerutdanning er at den skal være profesjonsrettet, noe som blant annet innebærer at alle studenter skal ha veiledet, variert og vurdert praksis med varighet på minst 100 dager (Kunnskapsdepartementet, 2012). Uavhengig av studieprogram melder barnehagelærerstudenter at praksisperiodene er den viktigste delen av studiet; det er her de møter virkeligheten og får se hva teorien handler om (Bjerkestrand mfl., 2017, s. 22). Barnehagen blir i så måte en sentral læringsarena i barnehagelærerutdanningen.

Følgegruppa for ny barnehagelærerutdanning, som på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet skulle vurdere utviklingen i den nye barnehagelærerutdanningen i perioden 2013-2017, fant blant annet at studenter med lang erfaring med arbeid i barnehagen før de tar til med studiet, møter utdanningen og profesjonen med en mer praktisk tilnærming enn studenter uten tidligere praksis i barnehagen (Bjerkestrand mfl., 2017). Følgegruppa reiser spørsmålet om utdanningsinstitusjonene har jobbet målrettet nok med hvilke konsekvenser lang barnehageerfaring får for undervisningsformer, arbeidsmåter og tilrettelegging i studiet (Bjerkestrand mfl., 2017). I likhet med rapporten fra følgegruppa ser vi potensiale i å teoretisere den erfaringsbaserte kunnskapen som studentene har med seg inn i, og tilegner seg gjennom studiet. I profesjonsutdanninger, som i dette tilfellet barnehagelærerutdanningen, vil erfaringslæring og erfaringsbasert kunnskap ha en viktig posisjon (Grimen, 2008). I denne artikkelen undersøker vi problemstillingen:

Hvordan kan en problematisering av erfaringslæring bidra i forståelsen av studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen?

Artikkelen innledes med å redegjøre for begrepene læringsutbytte og erfaringslæring, og hvordan erfaringslæring kan forstås i ulike paradigmer. Videre introduserer vi det empiriske materialet artikkelen bygger på, og kontekstualiserer forskningen. Forskningsprosjektet var primært designet for å undersøke barnehagen som læringsarena i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU), og fokusgruppesamtaler ble tatt i bruk for å få tak i studenters og faglæreres perspektiver på tematikken. I analysearbeidet ble det imidlertid klart at erfaringslæring var en viktig tematikk for både studenter og faglærere, og kom til syne i alle gruppesamtalene. Utdrag fra fokusgruppesamtaler, valgt ut gjennom tematisk analyse, danner utgangspunkt for å diskutere hvordan ulike innganger til begrepet erfaringslæring kan skape mulighetsrom for å tenke læringsutbytter som går bortenfor ferdig formulerte mål. Når vi åpner opp for flere teoretiske perspektiver på fenomenet erfaringslæring, åpner vi for utvidet kunnskap om, og nye perspektiver på, studenters læringsutbytter i utdanningen. Avslutningsvis drøfter vi hvordan diskusjonene kan inspirere til å videre problematisere læringsutbytter.

Konseptet læringsutbytte har blitt implementert i høyere utdanning, som en konsekvens av Europeiske policy-prosesser med mål om å skape et rammeverk som kan sammenligne utdanninger og nivå på tvers av landegrensene. I bruk av begrepet læringsutbytte ligger det et skifte som flytter fokus fra input og undervisning til output og studentlæring (Opdal, 2018). Operasjonaliseringen av læringsutbytter foregår i spenningsfeltet mellom prosessorienterte lærings situasjoner og mer lukkede, målbare og resultatorienterte på programnivå (Prøitz, 2010). Biesta (2005, s. 58) tar til orde for å kritisk vurdere «lærifiseringen» i høyere utdanning, og hevder at det er økende tendenser til å forstå utdanning i økonomiske termer. I tillegg, sier Biesta (2005, s. 59) at utdanningsprosesser ikke kan måles som tekniske effekter, utdanning er en åpen prosess. I dette spenningsfeltet finner vi noen dilemmaer, og i denne artikkelens siste del vil vi særlig se på hvordan en standardiseringsprosess med hensyn til begrepsbruk og vokabular kan konstruere spenninger i møte med erfaringskunnskap som ikke enkelt lar seg beskrive med standardiserte ord.

Erfaringslæring – fra Dewey til Latour

Høyere utdanning er i økende grad akademisert, og det er debattert hvordan kvaliteten på utdanningen utvikler seg når kunnskapsgrunnlaget blir mer teoretisk, og den håndverksmessige praksiskompetansen kan sies å bli nedvurdert (Terum & Smeby, 2014). Young & Muller (2016) hevder at det å operere med en dikotomi mellom akademiske og anvendte fagfelt baserer seg på et utdatert kunnskapssyn som ikke fanger inn betydningen av variasjonen av kunnskap som er nødvendig i profesjonene. Denne holdningen understrekes hos Ulvik & Smith (2016, s. 62) som argumenterer for at praksis og teori kan ses som ulike former for erkjennelse som inngår i en samlet kompetanse hvor motsetningene mellom dem kan bli drivkraften i læreprosesser. Raelin (2008) understreker hvordan bevisst refleksjon over aktuell erfaring er basis for profesjonslæring når den mangfoldige kunnskapsmengden og ferdighetene som studentene bringer inn i utdanningen knyttes til stadig ny innsikt. En slik måte å forstå kunnskapsutvikling på er tett knyttet til begrepet erfaringslæring.

Med Dewey som utgangspunkt

Kolb & Kolb (2005, s. 193) beskriver erfaringslæring som en utdanningsfilosofi basert på Deweys «theory of experience» (Dewey, 1925). Erfaring blir hos Dewey tett knyttet til estetikk og samspill mellom alle aspekter ved mennesker og verden. Erfaring kan derfor ikke, ifølge Dewey (1925), reduseres til kognitive aspekter ved læring, men involverer både kropp, følelser og tanker. Erfaringslæring blir da *mer* enn å gjøre seg erfaringer i et felt eller å ha praksis fra barnehagen. Hverken et følelsesutbrudd eller en vane er ifølge Dewey (1925) erfaringer. Praksisen må møte motstand og aktivere refleksjon over handling, og deretter resultere i ny handling, for å utgjøre en erfaring. Til tross for Deweys (1925) vektlegging av det komplekse og helhetlige i erfaringslæringen, så er det i stor grad det kognitive og språklige som vektlegges når begrepet erfaringslæring utvikles videre i litteraturen.

Blant annet bygger Kolb (1984) på Dewey, og fremstiller den erfaringsbaserte læringen som en sirkulær prosess, bestående av fire elementer. Vi har fremstilt modellen skjematisk i illustrasjon 1.



Ill. 1. Kolbs læringsspiral

Både praktiske og akademiske situasjoner inneholder ulike former for opplevelser, som bidrar til læring for studentene (Billett, 2009). Læringen vil avhenge av både verdien av opplevelser, og hvordan studentene møter opplevelsene.

Kolb (1984) beskriver videre trinn to i læringsprosessen som analyse av eller refleksjon over opplevelsen, med tanke på å forstå og oppdage hva som bør endres. I Kolbs læringspiral befinner vi oss her i overgangen til den abstrakte begrepsdannelsen, som innebærer å knytte refleksjonen til relevant teori. I det fjerde trinnet i læringsspiralen foregår aktiv eksperimentering der resultatet av refleksjonene settes ut i konkret, aktiv handling.

Å integrere praksisopplevelser i høyere utdanning for å reflektere over dem, kan imidlertid være vanskelig, hevder Billett (2009). Studentenes utfordring er at praksiserfaringer kan være vanskelig å sette ord på grunnet sin kroppslige og følelsesmessige karakter. Akademiske kunnskaper kan i større grad reflekteres over fordi de allerede er satt ord på (Billett, 2009). Webster-Wright (2009) berører også denne problematikken og skriver at refleksjon ofte blir skrevet frem som svaret på profesjonell kunnskapsutvikling. Begrepet gis status som løsningen på å gjøre profesjonelle etiske og faglige overveielser og blir dermed tatt for gitt. Fendler utdyper dette og sier at refleksjon som arbeidsform ikke lenger handler om brudd, men reduseres til å si de rette tingene om fenomener med de rette ordene (Fendler, 2003, s. 20).

Erfaringen, som i Deweys forståelsesapparat inneholder både tanke, kropp og følelse, kan stå i fare for å reduseres til kognitive refleksjoner, fordi disse kan deles gjennom språket når kunnskap må kunne settes ord på for å bli en del av læringsspiralen.

Tilnærminger til kunnskap

I barnehagelærerutdanningen har begrepet implisitt kunnskap, den kunnskapen som er vanskelig å sette ord på, men som materialiserer seg gjennom handling og profesjonsutøvelse (Polanyi, 1958/1998), vært tematisert i årtier. I forlengelsen av Polanyi slår Grimen (2008) fast at praktisk kunnskap er noe kroppslig, noe som kan utøves uten å si noe, men ikke uten at kroppen gjør noe. Til tross for at erfaringslæringsmodellen presentert over er utformet som en spiral, kan den fremstå som lineær i formen. Et aspekt bygger på et annet, og målet er å bli mer erfaren, utvikle mer nyansert kunnskap og derigjennom igangsette nye, mer veloverveide handlinger.

Modeller for erfaringslæring i akademiske tradisjoner, her eksemplifisert ved Kolb, lager et skille mellom hva vi lærer fra erfaring og kropp (natur) og hva vi lærer med tanken (språk/kultur), mens dette i selve praksishandlingen er vanskelig å skille. Når Grimen hevder at praktisk kunnskap er personavhengig og situasjonsavhengig: kunnskapens form og innhold kan ikke løsrives fra dem som har den, og fra de situasjonene hvor den blir lært og anvendt (Grimen, 2008, s. 76), så oppstår det en teori-praksis-dikotomi i relasjon til erfaringslæringen. Grimen søker å løse problematikken mellom teori og praksis ved å si at det finnes flere slags forhold mellom teori og praksis i kjernen på profesjonell yrkesutøvelse (Grimen, 2008, s. 74), og at det ikke finnes noen teori som helt kan omsettes til praksis. Profesjoners kunnskapsbaser er, ifølge Grimen (2008), i stor grad heterogene, fragmentert, og de forskjellige elementene er integrert som praktiske, ikke teoretiske synteser. På den andre siden skriver Abbott (1988) at akademiske eller teoretiske kunnskaper er viktige i en profesjon, fordi denne kunnskapen danner grunnlaget for at profesjonen har et språk å diskutere med. Disse to stemmene viser at det er ulike syn på hvordan teoretisk kunnskap har betydning i utdanning av profesjonsutøvere, men løser ikke utdanningens utfordring i spenningsfeltet som erfaringslæring trekker opp.

Biesta (2014) argumenterer for at utdanning ikke bare dreier seg om å produsere kunnskap, men bunner i oppriktig interesse for hvordan «nye begynnelser og nye begynnere kan komme til verden» (Biesta, 2014, s. 27). Et slikt utsagn innebærer å åpne opp et perspektiv hvor nye begynnelser har en plass, og svarene ikke er kjent før læringsprosessen starter. En slik tilnærming krever at både student og lærer kan forstå læring som prosesser som fokuserer på endringer i dialogen mellom studenten og studentens omgivelser (Stelter, 2008, s. 112).

Med Latour som utgangspunkt for å undersøke sammenhengen teori – praksis

Latour (2008) peker på at det klare skillet, som i mange vitenskapsteoretiske posisjoner trekkes mellom natur og språk i forståelsen av verden, er en utfordring. Natur kan sies å være kroppslige opplevelser og erfaringslæring, sammen med nye konstruksjoner av kunnskap i lokale praksiser. Språk er den uttalte kunnskapen, som blant annet kommer til syne i studenttekster og språklig refleksjon over praksis. I sin fremstilling av sammenhengen mellom natur og språk, eller praksis og teori, lager Latour et bilde av en elv med strie stryk, hvor den ene elvebredden er naturen eller verden og den andre er språket. Utfordringen, som blant annet trer fram i store deler av litteraturen om erfaringslæring, blir hvordan vi skal se på sammenhengen mellom de to elvebankene. Et bro-prosjekt kan være både ambisiøst og hasardiøst, og Latour (2008) foreslår derfor et alternativ til broa, nemlig å kaste seg ut i strykene og padle *med* elva. Basert på en slik forståelse vil erfaringslæring ikke lenger være et spørsmål om teori *eller* praksis, men spørsmålet blir hvordan teori og praksis aktiverer hverandre. En slik tenkning innebærer at aktørene i spill konstituerer hverandre og skaper hverandres handlingsrom¹. Nerland (2012) peker på at et slikt blikk kan bidra til innsyn i hvordan studenter kan håndtere sammenhengene mellom lokal praksis og globale kunnskapsressurser. Kunnskapsressurser forstås her som litteratur, metoder, modeller og framgangsmåter som er en del av kunnskapsgrunnlaget i praksis og i barnehagen.

Ved å innta et slikt perspektiv flytter vi oss fra en sosiokulturell til en sosiomateriell tenkning. Læring og kunnskap sees som effekter av relasjoner og handlinger (Fenwick & Edwards, 2010; Lafton, 2016). En slik tilnærming forstår den sosiale verdenen som kontinuerlig i bevegelse, og undersøker hvordan handlinger og materialitet konstituerer hverandre og konstruerer bevegelige nettverk av relasjoner mellom både menneskelige og ikke-menneskelige deltagere (Fenwick & Edwards, 2010). Både praksisopplevelser og teoretiske tekster blir kunnskapsressurser studentene kan samhandle med, og når ressursene aktiverer handling kan de bli en kilde til læring og videreutvikling av praksis (Latour, 2005; Nerland & Hermansen, 2017, s. 173). Erfaringslæring oppstår slik *midt i hendelsen* (Rossholt, 2010, s. 104), og kunnskapsressursene inviterer til særlige måter å aktivere dem på samtidig som at studenten tar kunnskapsressursene i bruk. Det samme gjør stedet og praksisen kunnskapene aktiveres i.

Vi har tidligere vist hvordan Dewey og Kolb lar en opplevelse danne utgangspunkt for refleksjon i erfaringslæringen. Latour (1988) lar hendelser danne utgangspunkt for refleksjon og snakker om prosesser av infra-refleksivitet. Ordet *infra* kan bety ulike ting, men *underliggende* eller *innenfra* kan fungere som passende oversettelser. Ved å bevisst gå inn for å overse den sannheten som allerede eksisterer om et fenomen, og lese en hendelse på nytt, vil nye tanker og ideer om hendelsen kunne tre frem. Dette henger sammen med at uansett hva vi vil finne ut, så må vi starte med det som er rett foran oss (Deleuze & Guattari, 1993), og ikke la refleksjonen eller tenkningen om det som er der begrenses av hva vi allerede vet. Det blir ikke lenger fokus på å beskrive den kroppsliggjorte kunnskapen i seg, men heller å undersøke effekten det kroppslige har på aktiviteten og læringsprosessen. Når mening kroppsliggjøres produserer kroppen praksiser uten at ord brukes for å beskrive det som gjøres (Rossholt, 2010, s. 104).

Et mål for barnehagelærerutdanningen er å utdanne profesjonsutøvere som kan gjøre en forskjell og som har kunnskaper, ferdigheter og kompetanser som setter dem i stand til å bidra inn i og videreutvikle den praksisen de blir en del av og som er i stadig endring (Kunnskapsdepartementet, 2012). Samtidig stiller academia høye krav til tekstliggjøring av kunnskapen og krav om innsikt i de

¹ En aktør er i denne sammenhengen både menneskelige og ikke-menneskelige. Blant de ikke-menneskelige finner vi både håndfaste aktører, som interiør, teknologi og rom, og mindre håndfaste, som tekster, styringsdokumenter, normer og verdier. Selv bruker Latour begrepet den semiotiske størrelsen *aktant* når han beskriver denne type aktører, for å unngå sammenblanding med en forståelse hvor en aktør kun er menneske med intensjon og vilje (Latour, 2005).

mer overordnede teoriene og perspektivene i feltet, som presenteres som gyldig på tvers av lokale praksiser. Latour beskriver disse globale kunnskapene som *matter of fact*. Denne kunnskapen er noe som store deler av et felt enes om (Latour, 2008).

I barnehagelærerutdanningen kan læringsutbyttene på forskrifts- og programnivå være slike *matter of facts*. Latour hevder videre at det først er i lokale praksiser, når deltagerne smaker på, utforsker og utfordrer innholdet, at kunnskap får betydning, og blir til et *matter of concern* (Latour 2008, s. 39). Erfaringer og kunnskap kan da sees som noe som blir til uten at de er identifisert på forhånd, og erfaringslæringen blir til i sammenvevinger av praksisopplevelser, teorier og språklige konstruksjoner. I et sosiomaterielt perspektiv kan vi se læring som en hendelse som skjer i både kropp og tanke samtidig, noe som innebærer at flere aspekter enn de språklige kan ha plass.

Metode

Materialet denne artikkelen bygger på er transkripsjoner av fokusgruppeintervjuer med lærere og studenter i barnehagelærerutdanningen². Faglærerne ble rekruttert ved å ta direkte kontakt via mail med lærere som har undervist og koordinert ABLU-studier i barnehagelærerutdanningen. Studentene ble rekruttert gjennom en åpen henvendelse i studiets læringsplattform. Gruppene ble enhetlig satt sammen, med studenter i en gruppe og lærerutdannere i en annen, basert på at fokusgruppers produksjon av kunnskap må ses i sammenheng med deltakernes sosiale samhandling med hverandre (Halkier, 2010). Målet var at deltagerne skulle diskutere med «likemenn». En slik inndeling utelukker ikke maktrelasjoner som virker internt i gruppa, men søker å redusere aktuelle maktfaktorer som kan knyttes til stilling og kompetanse.

Det var totalt 5 faglærere og 15 studenter som deltok. Grappa med faglærere hadde både pedagoger og fagdidaktikere, og en av deltagerne hadde førstekompetanse. En av faglærerne hadde førskolelærerutdanning og arbeidserfaring fra barnehagen. Studentene som deltok i undersøkelsen var jevnt fordelt fra første, andre og tredje studieår.

ABLU-studentene har krav om minst to års praksis før de starter opp barnehagelærerstudiet, og de arbeider i barnehage i minimum 50 prosent stilling i de fire årene de tar utdanningen. I programplanen blir barnehagen definert som en sentral læringsarena. Det primære fokuset i gruppeintervjuene var å få fram variasjon og ulike synspunkter på hva barnehagen som læringsarena forstås som i ABLU, og vi stilte fire åpne spørsmål. I henhold til Halkier (2010) ligger det en metodisk styrke i å bruke grupper til å få fram komplekse data, fordi gruppemedlemmene vil utfylle hverandre og spille videre på de andres innspill. I vårt tilfelle førte samspillet mellom gruppemedlemmene til at temaet praksislæring eller erfaringslæring ble diskutert i alle samtalene, i større eller mindre grad, selv om det ikke var et direkte spørsmål fra vår side.

Utsagnene som danner utgangspunkt for diskusjonene i denne artikkelen er framkommet gjennom en tematisk analyse. Det finnes ingen oppskrifter på hvordan tematisk analyse skal gjennomføres, men analysen har, ifølge Riessman (2008), innholdet i fokus. Analysene fokuserer i liten grad på hvem som sier hva, eller hvilke språklige strukturerer utsagnene kan settes inn i. Vi har lest materialet på tvers av de ulike intervjuene, på jakt etter temaer og mønstre som utpeker seg i tilknytning til valgt problemstilling. Attride-Stirling (2001) fremhever fleksibilitet, tilgjengelighet og oversiktighet som fordeler ved tematisk analyse. En svakhet ved analysemetoden kan imidlertid, ifølge Riessmann (2008), være at forskeren kan ignorere fortellinger og utsagn som ikke passer inn i temaet.

² Forskningsetisk har vi forholdt oss til gjeldende prinsipper om anonymitet og frivillighet der deltakerne har gitt sin skriftlige tilslutning og akseptert forskningsbetingelsene. Prosjektet er meldt til Norsk Senter for forskningsdata, for å sikre at vi handler etisk i valg av forskningsmetoder, bruk av og lagring av forskningsdata og forpliktelser i henhold til gjeldende forskningsetiske spilleregler.

I et sosiomaterielt perspektiv vil både studentenes og faglærernes praksis sees som kroppslige praksiser, eller «utsikter fra en kropp» som Haraway (1988, s. 596) betegner det. Minner og utsagn som blir aktivert i møtene med de andre deltagerne i fokusgruppa vil derfor ikke være noe endelig og distinkt. Det kan være krevende for deltagerne å oversette kroppslige erfaringer til språk. Som forskere er det imidlertid denne meningsproduksjonen vi har tilgang til.

I den tematiske analysen identifiserte vi «typiske» utsagn. I følge Vandebroek (2009) vil et «typisk» utsagn vise til noe som er særegent og gjenkjennelig fordi det opptrer flere ganger i samtalen, men som ikke uten videre kan sies å representere alt som skjer i praksis. En annen måte å betegne det på, kunne vært gjentakende uttalelser, men også her med forbehold om at de ikke repeteres på eksakt samme måte (Vandebroek, 2009). Deltagerne sees i forlengelsen av dette ikke bare som «jeg»-subjekter, men subjektene konstitueres som en konsekvens av arenaene de opptrer på. Deltagelsen i samtalen vil aktivere deltagerens latente kunnskaper fra andre arenaer, både kroppslige, følelsesmessige og kognitive erfaringer, som oversettes inn i samtalen (Latour, 2005, s.108). Utsagnene i samtalen kan derfor ikke leses som sannheter om fenomener, men som en sammenveving av kunnskapen deltagerne produserer sammen.

I analysearbeidet gikk forfatterne først gjennom transkripsjonene hver for seg og samlet utsagn som så ut til å høre sammen. Hver gruppe ble deretter gitt en tematisk overskrift. I neste fase ble de tematiske områdene diskutert, noe som genererte felles tematiske områder. Ett av disse områdene var erfaringslæring. På samme måte som at innholdsproduksjonen i fokusgruppene ikke er objektivt, så er heller ikke våre analyser objektive. Begge forfatterne har med seg latente kunnskaper fra andre arenaer, som oversettes inn i analysearbeidet. Vi er begge utdannet førskolelærere, og har gjennom års erfaring fra barnehagefeltet vært en del av den kroppsliggjorte erfaringslæringen som deltagerne i intervjuene setter ord på. Til tross for at vi i dag har avstand til barnehagens daglige praksis og er posisjonert som lærerutdannere og forskere, så vil tidligere erfaringer bidra til hvordan blikket rettes mot materialet og hva som vurderes som vesentlig. Vi er bevisst på at egne erfaringer kan farge hva som velges ut, og i analysene av utsagnene har vi jobbet aktivt med å lese utsagnene i lys av filosofiske og forskningsbaserte tekster for på den måten å situere dem i et større landskap. Samtidig ser vi at egen tidligere erfaring kan bidra til å identifisere elementer i materialet som ikke ville blitt sett uten den for forståelsen vi går inn i arbeidet med.

Analyser og diskusjoner

I analysearbeidet delte vi opp utsagnene som tematiserte erfaringslæring i to områder: (1) Å aktivere kunnskap på nye arenaer, og (2) Arbeidsplassen som læringsarena. I eget analysearbeid jobbet vi med begge områdene samtidig. For å unngå at teksten blir for springende velger vi å presentere analyser og diskusjoner om (1) og deretter gjøre det samme om område (2). I analysedelen trekker vi fram noen «typiske» utsagn fra deltagerne. Utsagnene som presenteres er valgt ut fordi de demonstrer innhold som gjentatte ganger blir trukket fram, og de ligger innenfor et av de to tematiskeområdene. Deretter diskuterer vi utsagnene i lys av vår problemstilling: Hvordan kan en problematisering av erfaringslæring bidra i forståelsen av studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen? De ulike teoretiske perspektivene på erfaringslæring som er presentert aktiveres som kunnskapsressurser i diskusjonen. Avslutningsvis peker vi på hvilke implikasjoner analysene og diskusjonene kan ha for forståelsen av studenters læringsutbytte.

Analyse – Å aktivere kunnskap på nye arenaer

Faglærerne vendte ved flere anledninger tilbake til hvordan studentene beveger seg mellom universitetet og barnehagen som læringsarenaer, og påpekte hvordan studentene prøver ut kunnskap de har tilegnet seg innenfor kunnskapsområdene. Blant annet uttalte en faglærer:

Barnehagen er et sted å teste ut det man tar med seg fra universitetet. Tror de tester ut en del: Jeg prøvde det, jeg gjorde sånn og sånn. De har tydelig fått en impuls.

Utsagnet vektlegger studentens mulighet til å teste ut noe med bakgrunn i en impuls. Det er nærliggende å forstå det som at studentene har begynt å fundere på noe og har fått ideer gjennom undervisningen, som igjen aktiverer handling i barnehagen, noe som bidrar til sammenheng mellom teori og praksis. Studentene på sin side er ikke like entydige når de beskriver sammenhengen mellom innholdet i undervisningen på universitetet og hva de kan ta i bruk i barnehagen. Flere er kritiske til en del av innholdet som presenteres i undervisningen på universitetet, og en av studentene uttaler:

Ja, hva slags kunnskap trenger vi egentlig? I noen av fagene føler jeg at jeg får videregående på nytt. Og seriøst, hva skal jeg med faktakunnskap om blader og mose og fugler, hvis jeg ikke vet hvordan jeg skal bruke dem sammen med barn?

Studentens utsagn peker på at det er viktig for studentene å kunne aktivere kunnskapen i praksis, men at noe av den teoretiske kunnskapen er vanskelig å koble til praksis. Begge utsagnene vektlegger at studentene kan prøve ut teoribasert kunnskap gjennom handling i praksis, men studentene peker i flere utsagn på at de er opptatt av hvilke konkrete elementer i fagkunnskapen de kan aktivere i barnehagen. Som utsagnet viser ser ikke alltid studentene relevansen i kunnskapsinnholdet. Faglærerne er i mindre grad fokusert på relevans, men også de understreker betydningen av å aktivere kunnskap i barnehagen. En av faglærerne uttalte:

Barnehagen blir et sted for refleksjon over egne handlinger. Studentene sier det selv også. De tenker mye. Hele tiden er det en sløyfe mellom barnehagen og høyskolen. Det fungerer ofte sånn i utdanningen at man glemmer det man lærer fordi det går for lang tid før ny kunnskap kan prøves ut i praksis, mens her (i ABLU) får studentene mulighet til å være i endring underveis. Kunnskapen får mulighet til å ta nye former.

I det andre utsagnet beskrives barnehagen som et sted for «refleksjon over handling». Denne faglæreren viser eksplisitt til ABLU sine skifter mellom universitet og praksis, som skjer hver uke. Faglæreren understreker betydningen av den kontinuerlige refleksjonen. Studentene har imidlertid en noe annen inngang til refleksjon, og en av studentene uttaler:

Refleksjon ja. Jeg er god på det. Eller, det vil si, læreren synes jeg er god på det. Men egentlig har jeg bare skjont hva de vil ha. Så jeg tror jeg er god på å levere tanker som knytter teori til de erfaringene jeg presenterer, og det er på mange måter nok. De forventer ikke mer enn det. Men om den skrivingen gjør meg til en bedre profesjonsutøver det vet jeg ikke. Det tror jeg ikke.

Begge utsagnene berører dilemmaet som ligger i å bevege seg mellom ulike arenaer for kvalifisering. På den ene siden må studentene knekke den akademiske koden og produsere tekster som ligger innenfor utdanningens målbare, ønskede produkt fra studentene, og på den andre siden skal studentene utvikle seg til profesjonsutøvere som kan ta i bruk kunnskapen på ennå ikke kjente måter i lokale praksiser. Studenten kan koble teoretiske kunnskaper til egne erfaringer, men er selv i tvil om dette gjør vedkommende til en bedre profesjonsutøver.

Diskusjon – Å aktivere kunnskap på nye arenaer

Om vi leser de presenterte utsagnene inn i Kolb (1984) sin modell for erfaringslæring, så vil det være kunnskapen studentene tilegner seg som skaper motstanden, og derigjennom refleksjonen, i praksis. Teori kan da bidra til refleksjon og skape motstand i studentens praksiser. Resonnementet er også logisk i lys av universitetets læringsutbyttebeskrivelser, som blant annet innebærer å forankre praksis i

litteratur. Faglærernes utsagn tilsier at de har erfaring med at studentene formidler tilbake til møtene med lærere og studenter på campus, at en utprøving skjer, og at studentene tenker mye. Det kommer imidlertid ikke fram hva slags type refleksjoner studentene gjør seg når de aktiverer teorien. Når Billett (2009) hevder det kan være vanskeligere å reflektere over praksis enn over akademisk kunnskap, fordi sistnevnte allerede er satt ord på, aktiverer det en undring over hva teorien tilfører studentene i erfaringslæringen. Og det siste studentutsagnet aktiverer også en undring over hva slags refleksjoner faglærerne ser etter. Det kan være relevant å se nærmere på Fendler (2003); Webster-Wright (2009) sine perspektiver på refleksjoner som ikke ny-tenker, men repeterer. Kan det være slik at teorien blir en bekreftelse på handling, og at det språket studentene erverver seg om et fenomen gjennom faglitteraturen (Billett, 2009) er nok til å tilfredsstille den refleksjonen faglærerne er ute etter? Studenten selv er klar på at refleksjon handler mye om å «knekke en kode» og produsere tekst og kunnskap innenfor den koden, mer enn at det handler om refleksjon over praksis som tar dem videre.

Utsagnene fra lærerutdannerne peker på hvordan å prøve ut eller reflektere med litteratur bidrar i læringsprosesser. Lærerne sier ikke noe om hvor de henter denne forståelsen fra, men i lys av forskning presentert i denne artikkelen er forståelsen tett på Kolbs læringsspiral. Studentene på sin side er opptatt av at refleksjon lett kan bli teknikk og at en del av kunnskapen fra universitetet er vanskelig å oversette inn i barnehagen. En slik tenking kan sees i lys av Grimen, når han hevder at praktisk kunnskap er personavhengig og situasjonsavhengig: kunnskapens form og innhold kan ikke løsrives fra dem som har den, og fra de situasjonene hvor den blir lært og anvendt (Grimen, 2008, s. 76). Om vi vender oss til den sosiomaterielle tenkningen, blir studentenes spørsmål om hva de skal med all faktakunnskapen, et uttrykk for at det er deler av fagkunnskapen som formidles via pensum og forelesninger som ikke lar seg aktivere i barnehagen. Å aktivere læring blir da mer enn å ta i bruk litteraturen til å reflektere over erfaringer, og studentene beveger seg i retning av det Latour betegner som infra-refleksivitet. De utfordrer utdanningen til å overse den sannheten som allerede eksisterer om hva som bør være pensum, og lese en hendelse på nytt i lys av barnehagens praksiser for å undersøke om nye tanker og ideer om pensum og kunnskap kan tre frem.

Det ser ut til at Biestas (2005) lærifisering viser seg i faglærernes forventninger til studenten, ved at studentene kan lære seg teknikker for å reflektere på et overfladisk plan. Studentene på sin side mener at dette ikke generer refleksjon som utfordrer og vekker motstand slik at de kan gå videre og endre praksis. Dette bringer oss over til det andre aspektet fra analysene som vi inkluderer her.

Analyse – Barnehagen som læringsarena

I denne delen av analysen har vi satt barnehagen som læringsarena som overskrift, og det er lærerutdanneren som er i fokus her. Flere av lærerutdannerne mener de legger til rette for at studentene kan ta faget med inn i barnehagepraksisen og har et aktivt forhold til kunnskapsressurser og akademisk kunnskap i faget de underviser i. Forståelsen av hva som ligger i barnehagen som læringsarena i studiet er imidlertid uklart for flere av dem. En av lærerutdannerne sa:

Vanskelig hva vi tenker barnehagen som læringsarena er, men det er veldig viktig. Det er jo mange ulike holdninger ute og går i barnehagene da.

På den ene siden blir barnehagen her definert som viktig, men på den andre siden kan det se ut til at kompleksiteten og mangfoldet av barnehager, gjør det vanskelig å finne et entydig svar på hva barnehagen som læringsarena kan være. Ulike barnehager gir studenter ulike vilkår for læring, og læreren peker indirekte på at dette kan få konsekvenser for studentens læringsutbytte. Samtidig understreker lærerutdanneren at det å sende oppgaver og kunnskapsressurser med studenten ut i praksis har betydning.

For at studentene skal utnytte barnehagen sin som læringsarena, prøver vi å gi studentene noen mellomoppgaver i fordypningen der vi har lite undervisning.

Lærerutdanneren peker her på hvordan mellomperiodene, de periodene studentene er i jobb på egen arbeidsplass, kan brukes til å aktivere fagressurser. Når faglærerne går tettere på hva de tenker om barnehagen så kommer et annet fenomen til syne. I ABLU tas ulike rom i bruk til undervisningen, og noen ganger i året drar faglærer ut i barnehagen og møter en gruppe studenter til undervisning og veiledning.

Det med varsomhet har jeg kjent mye på. Spesielt i studiesamling i barnehagen da vi kommer med våre oppgaver som tres nedover hodene på barnehagene helt utenfor barnehagens egne planer. Noen tar det imot med åpne armer. Andre steder kan en føle seg som en inntrenger.

I dette utsagnet beskriver faglæreren hvordan oppgavene virker tilbake når hun selv er deltager i handlingen, og holdningen til fagressurser og oppgaver framtrer som mer ydmyk enn i tidligere utsagn. Hun peker på hvordan barnehagen de møter er med på å definere og aktivere kunnskapsressursene, og at dette er ulikt. Det kommer fram på flere møter at barnehagene er ulike.

Hva er barnehagene opptatt av? Det viser seg at barnehagene ofte har andre kursinteresser enn hva vi faglærere er opptatt av, annet materiell enn hva vi ville ha anbefalt, de velger andre veiledningsmodeller enn vi tilbyr kompetanse i. I vårt prosjekt har vi registrert så mye kompetanse barnehagen har. Barnehagepersonalet har mye mer kompetanse enn hva vi hadde forestilt oss. Vi burde ha samarbeidet mye mer.

Lærerutdanneren peker her på hvordan møter med barnehagene som har deltatt i et prosjektarbeid har gitt henne innsyn i andre kunnskapsressurser enn hun selv og utdanningen kjenner. En annen av faglærerne uttaler i forlengelsen av dette:

Det er dilemmaer knyttet til slike problemstillinger. Det er en spenning knyttet til læringen som skal foregå der ute. Det er fantastisk når det kommer noe jeg ikke har tenkt på!

Lærerutdannerne peker her på en holdning til kunnskap som åpner opp for at kunnskapsressursene som er en del av utdanningen ikke er endelige.

Diskusjon – Barnehagen som læringsarena

I utdanningen stilles det krav til studentene om at de skal utvikle sin kritiske stemme og sette egen praksis på prøve. I flere av utsagnene i denne delen ser vi at når lærerutdannerne ikke er helt sikre på hva barnehagen som læringsarena er, presenterer de teori som en motstand som kan aktivere refleksjon (Kolb, 1984). Innstillingen endrer seg når læreren selv er deltager og får førstehåndserfaring med hvordan kunnskapsressurser som aktiverer handling i en barnehage, kan stoppe handling i en annen barnehage fordi barnehager er forskjellige. Deltagelsen åpner for nye innsikter hos lærerutdanneren, og det skjer en bevegelse fra en målorientert bruk av faget til en prosessorientert bruk som i større grad tar hensyn til barnehagekonteksten.

Å åpne for andre kunnskapsressurser enn de lærerutdanneren kjenner til fra egen undervisning, åpner for at flere ressurser som studenter kan samhandle med blir en kilde til læring og videreutvikling av praksis (Nerland & Hermansen, 2017). Dilemmaet knyttes til at studentene møter svært forskjellige barnehager, noe som gir dem tilgang til ulike kunnskapsressurser. Det å ta innover seg at erfaringslæring utvikles i lokale praksiser hvor det er vanskelig å forutse hvordan fagkunnskap aktiveres bidrar til usikkerhet rundt hva som blir utdanningens resultat (Biesta, 2014). Til tross for at lærerutdannerne ser barnehagen som læringsarena som viktig, så er den vanskelig å sette ord på når læring er i bevegelse og resultatet av læringen ikke er gitt. Dette dilemmaet beveger seg i

spenningsfeltet mellom ideen om at fagets kunnskapsressurser kan tas med ut i barnehagen, som en *matter of fact* (Latour, 2005), til å kjenne på hvordan faget og oppgavene virker i barnehagepraksiser når de blir prøvd ut, smakt på og utfordret som et *matter of concern* (Latour, 2005).

Ved å lese utsagnene på tvers av hverandre ser vi spor av at barnehagen som læringsarena er «noe» som det er vanskelig å sette ord på og dele gjennom språket for faglærerne. Det kan se ut til at den implisitte kunnskapen som materialiserer seg gjennom barnehageansattes handling og profesjonsutøvelse (Polanyi, 1958/1998) er krevende å håndtere. Det er særlig interessant å se hvordan møtene med barnehagene gjør faglærerne oppmerksomme på at barnehagene har andre faglige interesser og metoder enn de som undervises i utdanningen. Møter med barnehager, studenter, barnehagens læringsressurser og ansatte skaper motstand og tvil, og introduserer nye elementer i det som allerede er kjent. Når lærerutdanneren tviler blir diskurser om kunnskap destabilisert, og det betegnes som fantastisk av en av deltagerne i gruppa og som et dilemma av en annen.

Det samme gjelder spenningen de definerer som ligger i hva studentene lærer i barnehagen. Dette bringer oss tilbake til hvilke kunnskapsressurser som aktiveres i læringsprosessene. Kompetanse som finnes ut i barnehagen virker inn sammen med andre kunnskapsressurser, og bidrar til at studentenes læringsutbytte ikke kan forutses. I bildet av elva vil ideen om erfaringslæring bli forstyrret og blir rekonstruert når lærerutdannerne står i egne møter hvor de kan koble seg til gjennom flere sanser enn hva som aktiveres gjennom deres eget fagspråk.

Avslutning

Vi har i denne artikkelen undersøkt hva en problematisering av erfaringslæring kan bidra med i forståelsen av studenters læringsutbytte i barnehagelærerutdanningen. Diskusjonen har pekt på hvordan et begrep som erfaringslæring kan forstås på flere måter, og diskusjonen viser at lærerutdannerens oppfatning av barnehagen som læringsarena har betydning for hvordan de tenker læring kan utvikle seg der. I de teoretiske inngangene som er valgt, problematiseres erfaringslæring i lys av hvilket blikk som brukes til å forstå hva som er læring og kunnskap.

I en profesjonsutdanning hvor barnehagen defineres som en sentral læringsarena i studiet, blir det viktig å ta tak i hvilken plass erfaringslæring har i studenters læringsutbytte. Lærerutdanneren møter mangfoldige studentgrupper som bringer med seg erfaringer fra flere ulike barnehagepraksiser inn i undervisningen. Dilemmaene handler ikke om teori *eller* praksis, men om hvordan faglæreren i sin undervisning kan skape rom for dialog med studentene, slippe dem til med eksempler, irritasjon, motstand og tvil, som kan rokke ved et allerede etablert kunnskapsgrunnlag.

Et annet dilemma vi har berørt er at enkelte studenter ser ut til å utvikle tekniske ferdigheter hvor de knekker koden og tilfredsstillende forventninger til innsikt i overordnede teorier og litteratur, fremfor å bli utfordret på hvordan egne erfaringer kan aktiveres i læringsprosessen. Til tross for at læringsutbyttene i retningslinjene er prosessorienterte, fungerer de også som et styringsverktøy for studieledelse, faglærere og studenter som skal orientere seg i studiets innhold. Et mulig diskusjonsspørsmål i lærerutdanningene kan være om læringsutbytter har rom for lokal kunnskapsutvikling hos enkeltstudenter. Perspektivene i denne artikkelen peker på at erfaringslæring er noe som går bortenfor å oppleve eller gjøre, og hvor utbyttet er høyst usikkert (Biesta, 2014). Ved å åpne for stadige tilblivelser og bevegelser i læringen, og inkludere ulike kunnskapsressurser som alle aktiverer forskjellige prosesser hos ulike deltagere, så blir undervisning et prosjekt vi ikke vet utbyttet av.

I artikkelen argumenterer vi gjennomgående for at erfaringslæring ikke er et selvsagt begrep, men et begrep, som sammen med betydningen av praksisperiodene og barnehagen som læringsarena, må adresseres av lærerutdannerne. Enten erfaringslæring leses som refleksjoner og teoretiseringer av opplevelser, eller som en sanselig og affektiv sammenveving midt i en hendelse, så bidrar

erfaringslæring til å utvikle læringsutbytter som ikke nødvendigvis kobles til innholdet studentene prøves i til eksamen.

Til tross for flere modeller som søker å inkludere viktige elementer ved læringsformen, så kan det ligge en fare i å låse forståelsen av hvordan ulike læringsformer virker inn i studentenes læringsprosesser. Læringssynene som ligger til grunn vil forme hva deltakere på ulike nivåer forstår med læringsutbytter. I tillegg er det, i en utdanningskultur med stadig sterkere fokus på akademisering, en utfordring å inkludere den kroppslige erfaringslæringen i utdanningen. For lærerutdannerne blir det imidlertid høyst relevant å undersøke hvordan de kan bidra til å aktivere kunnskapsressurser også i denne formen for læring.

Litteratur

- Abbott, A. (1988). *The system of professions: An essay on the division of expert labour*. Chicago: University of Chicago Press.
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385–405. DOI: <https://doi.org/10.1177/146879410100100307>
- Biesta, G.J.J. (2005). Against Learning. Reclaiming a Language for Education in An Age of Learning. *Nordisk pedagogikk*, 25, 54–66.
- Biesta, G.J.J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Billett, J. (2009). Realising the educational worth of integrating work experiences in higher education, *Studies in Higher Education*, 34:7, 827–843. DOI: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/03075070802706561>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Pramling, I.S., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M.H., & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar. Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-foljegruppa-for-barnehagelararutdanning.pdf>
- Deleuze, G., & Guattari, F. (1993). *What Is Philosophy?* London, New York: Columbia University Press.
- Dewey, J. (1925). *Experience and Nature*. Chicago: Open Court Publishing Company.
- Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <http://hdl.handle.net/10993/15891>.
- Fenwick, T., & Edwards, R. (2010). *Actor Network Theory in Education*. New York: Routledge.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander og L.I. Terum (red.), *Profesjonsstudier* (s. 71–86). Oslo: Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Haraway, D. (1988). Situated Knowledges. The science question in feminism and the privilege of partial perspective. *Feminist Studies*, 14(3), 575–599.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen*. Endringer: Endret ved forskrift 15. mars 2016 nr. 278.
- Kolb, D.A. (1984). *Experiential learning. Experience as the source of learning and development*. New Jersey: Prentice Hall PTR, Englewood Cliffs.
- Kolb, A.Y., & Kolb, D.A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education, *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193–212.
- Lafton, T. (2016). *Refleksjoner og handlinger i barnehagens møter med teknologi. Sosio-materielle teorier som optikk for (re)konstruksjoner av barnehagepraksiser*. Avhandling for graden phd. Oslo: Det utdanningsvitenskapelige fakultet.

- Latour, B. (2005). *Reassembling the social: An introduction to actor–network theory*. Oxford: Oxford University Press.
- Latour, B. (2008). *What is the style of matters of concern?* Assen: Van Gorcum.
- Nerland, M. (2012). Professions as knowledge cultures. I K. Jensen, C. Lahn, & M. Nerland (red.), *Professional Learning in the Knowledge Society* (s. 27–48). Rotterdam: Sense Publishers.
- Nerland, M., & Hermansen, H. (2017). Sosiomaterielle perspektiver på profesjonskvalifisering. Kunnskapsressursenes betydning. I S. Mausestaden og J.C. Smeby (red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 167–179). Oslo: Universitetsforlaget.
- Opdal, P.A. (2018). Språk på tomgang? Om «læringsutbytte» i høyere utdanning. *Uniped*, 02, 41, 87–105. https://www.idunn.no/uniped/2018/02/spraak_paa_tomgang.
- Polanyi, M. (1958/1998). *Personal Knowledge: Towards a Post-critical Philosophy*. London: Routledge.
- Prøitz, T. (2010). Learning Outcomes: What Are They? Who defines Them? When And Where Are They Defined? *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(2), 119–137. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11092-010-9097-8>
- Raelin, J.A. (2008). *Work-based Learning: Bridging Knowledge and Action in the Workplace*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Riessman, C.K. (2008). *Narrative Methods for Human Sciences*. London: Sage Publications.
- Rossholt, N. (2010). Gråtens mange ansikter - Toner og tempo i barnehagen, *Nordic Studies in Education* 02/2010, 30, 102–115.
- Stelter, R. (2008). Exploring body- anchored and experience – based learning in a community of practice. In T.S.S. Schilhab, M. Juelskjær, & T. Moser (red.), *Learning bodies* (s. 11–19). Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Terum, L.I., & Smeby, J.C. (2014). Akademisering, kvalitet og relevans. Debatten om utdanningene til velferdsstatens profesjoner. I N. Frølich, E. Hovdhaugen & L.I. Terum (red.), *Kvalitet, kapasitet og relevans*. (s. 114–143). Oslo: CappelenDamm Akademisk.
- Ulvik, M., & Smith, K. (2016). Å undervise om å undervise - Lærerutdanneres kompetanse sett fra deres eget og fra lærerstudenters perspektiv. *Uniped*, 39(1), 61–77.
- Vandenbroeck, M. (2009). 'Let us disagree'. *European Early Childhood Education Research Journal*, 17(2), 165–170. DOI: <https://doi.org/10.1080/13502930902951288>
- Webster-Wright, A. (2009). Reframing professional development through understanding authentic professional learning. *Review of Educational Research*, 79(2), 702–739. DOI: <https://doi.org/10.3102/0034654308330970>
- Young, M., & Muller, J. (2016). *Curriculum and the specialization of knowledge*. Oxon: Routledge.