

Sell, I. S. & Vala, H. Ø. (2026). Fra student til barnehageleder: Danning i kompleksitetens landskap. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 235–256). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741012>

Kapittel 12

Fra student til barnehageleder

Danning i kompleksitetens landskap

Ingunn Sælid Sell & Heidi Østland Vala

Sammendrag: Hensikten med kapittelet er å undersøke barnehagelærerstudenters erfaringer med profesjonell utvikling som ledere i praksisperioden, belyst gjennom Klafkis dannelsingsperspektiv. Utdanningen skal fremme studentenes evne til å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiver, og dette er en del av dannelsingsprosessen mot profesjonelle barnehagelærere og ledere. Datamaterialet bygger på en kvalitativ studie med 14 gruppesamtaler med totalt 83 barnehagelærerstudenter i andre og tredje studieår. Undersøkelsen er godkjent av Sikt. Studentene løfter fram teoretisk kunnskap og fagspråk som betydningsfullt for å argumentere for og begrunne beslutninger de tar som ledere. Flere uttrykker bekymring for å skape uro i barnehagens praksis, og tillit og selvrefleksjon trer fram som betydningsfullt for studentenes profesjonelle utvikling. Undersøkelsen bidrar til å bevisstgjøre dannelsingsplass i utdanningen, og til kunnskap om hvordan barnehagelærerstudentenes profesjonelle utvikling som kommende ledere kan fremmes.

Nøkkelord: barnehageledelse, barnehagelærerutdanning, danning, profesjonell utvikling, profesjonsutøvelse

Abstract: This chapter explores early childhood teacher students' experiences with professional development as leaders during their practical training, based on Klafki's perspective on formation. The education aims to enhance students' exploration of professional practice from multiple perspectives as part of their development toward professional teachers and leaders. The data is drawn from a qualitative study involving 14 group discussions, with a total of 83 EC teacher students. The study was approved by Sikt. The students highlight theoretical knowledge and professional terminology as significant for arguing and justifying their leadership practice. The students are concerned about causing disruption in the early childhood education and care practices, and trust and self-reflection emerge as important factors for professional development. The study contributes to awareness of formation in education, and how to promote early childhood teacher students' professional development as future early childhood teachers and leaders.

Keywords: early childhood leadership, early childhood teacher education, formation, professional development, professional practice

Innledning

I dette kapittelet undersøker vi barnehagelærerstudenters erfaringer med profesjonell utvikling som ledere i praksisperioden i Klafkis dannelsesperspektiv (1964, 1965, 2011). Studentenes profesjonsdannelse dreier seg om kultur og identitet knyttet til profesjonen, og innebærer også etisk dannelse med vekt på holdninger og ansvar (Universitets- og høyskolerådet [UHR], 2011, s. 20). Dette kjennetegner også barnehagelærerens pedagogiske praksis. Profesjonelles arbeidsoppgaver involverer hele personen og den konteksten arbeidet utøves i. Barnehagelærerstudenter må derfor ta i bruk kunnskaper, erfaringer, verdier og relasjonskompetanse når de skal øve på å lede pedagogisk arbeid i praksisperioden (Tholin, 2022).

Profesjonell utvikling innebærer en kontinuerlig, selvdreven læringsprosess som fører til endringer i kunnskap, verdier, holdninger og praksis, og som starter allerede i utdanningen (Havnes & Smeby, 2014; Guskey, 2002). I utdanningen kvalifiserer studentene seg for å utøve profesjonen gjennom en kombinasjon av skolebasert undervisning og praksis i feltet (Heggen, 2008). Profesjonskvalifisering ses som en dannelsesprosess som involverer hele personen: å engasjere seg i den sosiale konteksten og samtidig identifisere seg som profesjonell utøver. Særlig ved profesjonskvalifisering er at kunnskapen som tilegnes, ofte ikke gir entydige svar. Profesjonsutøveren må derfor i stor grad bruke skjønn i sine profesjonelle vurderinger (Heggen, 2008, s. 321–322).

Gjennom utdanningen skal studentene utvikle selvstendig handlingskompetanse og evne til kritisk refleksjon, alene og i et profesjonsfelleskap (UHR-Lærerutdanning, 2018, s. 5). Barnehagelærerutdanningen skal fremme studentenes evne til å utforske profesjonsutøvelsen fra ulike perspektiver, og praksisperioden er en del av studentenes dannelsesprosess mot profesjonelle barnehagelærere. Studentenes profesjonelle utvikling fremmes gjennom deltakelse i det sosiale fellesskapet på praksisarenaen (Sørensen & Bjørndal, 2021; Ulvik & Roness, 2024), og medarbeiderne i barnehagene spiller en viktig rolle for studentenes profesjonelle utvikling (Vala & Sell, 2020). Det er derfor viktig at studentene gjennom utdanningen blir i stand til å være aktive deltakere i dette fellesskapet, slik at de i praksisperioden kan øve seg på sin framtidige rolle som barnehagelærere og ledere. Problemstillingen for dette kapittelet er: *Hvordan kan et dannelsesperspektiv kaste lys over barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling som ledere?*

Vi diskuterer problemstillingen i lys av et teoretisk rammeverk knyttet til dannelsesbegrepet (Klafki, 1964, 1965, 2011), samt teori om profesjonell utvikling og identitet (Heggen, 2008; Rønnestad, 2008; Sørensen & Bjørndal, 2021). Dataene i vår studie er generert gjennom 14 kvalitative gruppesamtaler i form av temaveiledning, med til sammen 83 barnehagelærerstudenter i andre og tredje studieår. Undersøkelsen er godkjent av Sikt. Vi gjør først rede for hvordan danning i utdanningskonteksten kan forstås, fordi dette aktualiserer og rammer inn resten av kapittelet. Deretter gjør vi rede for teori og metode før funnene presenteres og problemstillingen drøftes i lys av teori og funn.

Danning i utdanningskontekst

Danning består ifølge Straume (2013) av den sosiale dimensjonen, bevegelsesdimensjonen og subjektdimensjonen. Den sosiale dimensjonen innebærer at danning er avhengig av kulturelle ressurser. Bevegelsesdimensjonen viser til at danning innebærer forstyrrelser av eksisterende forståelse, noe som stimulerer til nytenkning. Subjektdimensjonen handler om at mennesket gjennomgår dannelsesprosessen. Ut fra dette kan studentenes danning forstås som en sammensatt og progresjonsbasert prosess.

Dette understøttes av Dannelsesutvalget (2009) og UHR (2011), som framhever at danning i stor grad innebærer å kunne se en sak fra ulike perspektiver, at den er knyttet til holdninger og ansvar i relasjoner, og at den har en kulturell og historisk kontekst. Profesjonsdannelse beskrives som «[...] den kultur, etikk og identitet som knytter seg til en yrkesprofesjon. [...]» (UHR, 2011, s. 8), og i tillegg er modning en del av dannelsesprosessen. Dette viser profesjonsdanning som en progresjonsbasert utvikling der danning skjer i samspill mellom individ og omgivelser.

Utdanningen skal sikre profesjonsetisk refleksjon i pedagogisk arbeid og ivareta samspill mellom fag, didaktikk og sosial kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2025). Dette er sentrale deler av studentenes dannelsesprosess. Gjennom utdanningen skal studentene også utvikle evnen til å se en sak fra ulike sider og utforske profesjonsutøvelsen i ulike perspektiver. I tillegg

skal pedagogisk ledelse vektlegges (UHR-lærerutdanning, 2018, s. 5). Dette synliggjør kompleksiteten i barnehagelærerprofesjonen og omfanget av det studentene skal lære om, utvikle forståelse for og opparbeide seg kompetanse i. Derfor er denne studiens utforskning av studentenes erfaringer med læring og utvikling som ledere i praksisperioden et relevant bidrag til dannelsesperspektivet i utdanningen.

Høyere utdanning skal vektlegge læring som stimulerer til den typen kompetanse som framtidens arbeidsmarked har behov for (Meld. St. 16 (2016–2017), s. 14). Disse kompetansene samsvarer i stor grad med det som beskrives som de klassiske dannelsesidealene ved universitetene: sosiale og emosjonelle egenskaper, kritisk tenkning, samfunnsbevissthet, kommunikasjons- og samarbeidsevner og selvrefleksjon. Disse kompetansene er sentrale i og for studentenes dannelsingsprosess, og de utgjør, sammen med den faglige kunnskapen, et nødvendig grunnlag for en reflektert og profesjonell ledelsesutøvelse.

Ifølge Jakhelln et al. (2017) er en av utfordringene for lærerutdanningen balansen mellom kunnskapsformer i academia og i praksisfeltet. Det kan være krevende for studentene å se sammenhengen mellom kunnskapen de får ved universitetet og erfaringene de gjør seg i praksisperiodene. Det er sannsynlig at dette også kan være en utfordring i barnehagelærerutdanningen. Et fokus på hvordan studentenes praksiserfaringer kan forstås i et dannelsesperspektiv, kan derfor være et nyttig bidrag til å fremme profesjonell utvikling i utdanningen.

Ifølge Ekspertgruppa som har utforsket barnehagelærerrollen (Kunnskapsdepartementet, 2018, s. 274) bør relasjonen og samspillet mellom utdanningen og praksisfeltet styrkes, for eksempel gjennom forskningsarbeid knyttet til begge kontekster. Alle involverte parter har et medansvar for å bidra til et meningsfylt dannelsingsinnhold for studentene, og både utdanningsinstitusjonenes teoretiske kunnskap og barnehagens erfaringsbaserte kunnskap kan bidra til kritiske og konstruktive prosesser (Halmrast & Østerås, 2014). Dette understøtter viktigheten av denne studien. Undersøkelsen som dette kapittelet bygger på, kan forstås som et bidrag til bevisstgjøring av danningens plass i undervisningen og til hvordan arbeid med dannelsingsprosesser i klasserommet og i praksisperioden kan bidra til å fremme studentenes profesjonelle utvikling som kommende barnehagelærere og ledere.

Teori

For å utforske studentenes profesjonelle utvikling i praksisperioden i et danningperspektiv vil vi først gjøre rede for hvordan profesjonell utvikling kan forstås i lys av danning og identitetsutvikling. Deretter redegjør vi for Klafkis danningperspektiver og knytter disse til barnehagelærerutdanningen. Samlet kan perspektivene bidra til kunnskap om utdanningens ansvar for å ruste barnehagelærerstudenter for profesjonsrollen.

Profesjonell utvikling

Profesjonell utvikling kan forstås som «tilegnelse av og endring i kunnskap og kompetanse» (Rønnestad, 2008, s. 279). Videre er profesjonell utvikling knyttet til verdier og holdninger, det kognitive, det emosjonelle, identitet, etikk og forståelse av rollen som profesjonsutøver. Profesjonell utvikling er en kontinuerlig læringsprosess som starter i utdanningen (Havnes & Smeby, 2014; Smith, 2009). Profesjonell utvikling forstås her som en selvdreven og bevisst prosess som fører til endringer i verdier, holdninger og praksis (Guskey, 2002).

Profesjonelt og faglig arbeid kan oppleves som komplisert, mangfoldig og utfordrende, og de første erfaringene med profesjonsutøvelsen kan være krevende for studentene (Rønnestad, 2008). Profesjonskulturens krav om å alltid «vite» eller «kunne», samt eget ønske om å framstå som kompetent, kan bidra til at studenter opplever profesjonsutøvelsen som overveldende. Disse følelsene ser likevel ut til å reduseres etter hvert som studentene får mer erfaring (Rønnestad, 2008, s. 282). Dette er et relevant perspektiv også for våre funn.

Med tanke på at studentene gradvis skal mestre rollen som barnehagelærere og ledere, er det relevant å se profesjonell identitet i sammenheng med profesjonell utvikling i lederrollen. Profesjonell identitet handler i hovedtrekk om å forstå seg selv, rollen og oppgavene man har (Andreassen, 2017, s. 151). Profesjonell identitetsutvikling foregår i individet, men samtidig i samspill med faglige, historiske og sosiale aspekter (Wittek, 2018, s. 28). Videre beskrives interaksjon mellom mennesker, og mellom mennesker og redskaper, som sentralt for profesjonell utvikling. Redskaper kan være ulike hjelpemidler av fysisk karakter, symboler og språk (Wittek, 2018). I tillegg er det av betydning hvordan deltakelse i praksiser kan bidra til individuell læring og utvikling.

Slik kan studentenes identitetsutvikling ses som en grunnleggende side ved profesjonell utvikling og danning.

Danning

Vår tilnærming til dannelsesbegrepet er knyttet til individets danning. Danning kan betraktes som en prosess og oppgave som pågår hele livet, og utvikling av individualitet i dannelsesprosessen foregår gjennom kommunikasjon mellom individet og de andre (Klafki, 2011, s. 36–41). Dannelsen kan forklares som «[...] hvordan man ut fra en forståelse av seg selv i forhold til verden (og omvendt) forbinder sin måte å leve livet på med en kritisk stillingstaken (dømmekraft) til utøvelsen av egne kompetanser» (Tønnesvang, 2015, s. 155). Ut fra dette innebærer studentenes dannelsesprosess selvforståelse, relasjoner og handlinger knyttet til omverdenen, samt evne til kritisk refleksjon over hvordan man bruker egen kompetanse.

Med støtte i Straum (2018, s. 32) tolker vi at de materielle danningsteoriene handler om kunnskaper, holdninger og estetiske verdier som samfunn og kultur bringer med seg (Klafki, 2011), og at innholdet står i sentrum. I de formale danningsteoriene er enkeltindividets evner, anlegg og ferdigheter det sentrale, med subjektet i fokus og innholdet som et «middel» i dannelsesprosessen. Klafki (1964, 1965, 2011) omtaler grunnlaget for danning som «det fundamentale lag». Det fundamentale innebærer at individet utvikler en grunnleggende tenkemåte og holdning innen et dannelsesområde (Straum, 2018, s. 44). Det fundamentale har både en kognitiv og en emosjonell side, som henger tett sammen. Heretter legger vi den kategoriale danningsteorien til grunn. Den rommer elementer fra både det materiale og det formale, og det fundamentale danner forutsetningene for et dialektisk forhold mellom det materiale og det formale (Straum, 2018, s. 44).

Ut fra den klassiske dannelsesteorien er dannelsen også allmenndanning og omfatter hele mennesket (Klafki, 2011, s. 45). Et grunntrekk er dermed hvordan et menneske som dannes, kan fremstå som en hel person i egen dannelsesprosess. Dette viser betydningen av at studentene er involvert med hele seg og er engasjert i ulike dannelsesområder. Vi tolker at dette er i tråd med den kategoriale danningsteorien hos Klafki (2011), hvor det er en dialektisk relasjon mellom subjektet og objektet (Hjardemaal & Jordell, 2011, s. 7). Ut fra dette framstår faglige kunnskaper (objektet) og evne til læring og utøvelse

av kompetanse (subjektet) som to likeverdige komponenter i studentens dannelsingsprosess. Etter hvert som individet modnes, kan kompetansen brukes i nye situasjoner og rettes mot ulikt innhold.

Som en del av dannelsingsprosessen er også språket sentralt. Dialog og språkdannelse innebærer at individet får oppleve og utøve språk, noe som åpner for utdanning av individualiteten (Klafki, 2011, s. 40). Dialog og språk kan relateres til studentenes profesjonelle utvikling og dannelsingsprosess, blant annet gjennom deres bruk av fagspråk.

Dannelsingsprosessen kan ifølge Klafki (2011) sees som en dialektisk prosess mellom subjektet og objektet, også kalt «den dobbeltsidige åpning». Danning forstås videre som en prosess, hvor et kulturinnhold åpnes for individet, og individet åpner seg for kulturinnholdet. I vår kontekst kan kulturinnholdet for eksempel være faglige diskurser, eller verdier og holdninger. Den dialektiske prosessen medfører at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelser av allmenn, eller kategorial, art i individet (Straum, 2018, s. 35–36). Når studentene blir kjent med nye faglige perspektiver (kulturinnholdet), bidrar det til at dannelsingsområdet pedagogisk ledelse (verden) åpnes på nye måter for studentene, noe som kan muliggjøre nye oppdagelser og handlinger.

Stoffet eller innholdet som kan skape en slik dobbel åpning, er ifølge Klafki (1965, s. 56) knyttet til «det eksemplariske prinsipp», også kalt «det elementære» (Straum, 2018, s. 36). Hovedtanken i det eksemplariske prinsipp er at en ved det konkrete belyser noe generelt, overordnet og abstrakt. I vår kontekst er studentenes arbeid med å forstå det overordnede og grunnleggende ved ledelse gjennom konkrete lederhandlinger et eksempel på det eksemplariske. For studentene kan dette handle om å påvirke og påvirkes av medarbeiderne i partnerbarnehagen. Hvordan studentene bruker sin faglighet (innholdet) som støtte og utgangspunkt for sine pedagogiske handlinger (evner og ferdigheter), har derfor betydning. Gjennom denne prosessen kan man si at det skapes kunnskap, erfaringer og opplevelser av kategorial art (Straum, 2018, s. 47) i studenten.

Ifølge Klafki (1964; Straum, 2018, s. 42) ligger ulike dannelsingsområder, eller grunnretninger, til grunn for danning. Dette er områder ved kulturen som dannelsingsprosessen skal formidle eller aktualisere. Hver grunnretning kan romme flere underområder og ulike fag, og en del av didaktikkens oppgave er å utvikle slike underområder. Grunnretningene er åpne for stadig forskning og vurdering (Straum, 2018, s. 43). Vi forstår derfor danningens grunnom-

råder som dynamiske, i den forstand at de må vurderes og utvikles i lys av samfunnets historie, nåtid og framtid. Vi argumenterer for at pedagogisk ledelse kan forstås som et slikt underområde og for eksempel kan knyttes til dannelsingsområder som favner filosofisk og livssynsmessig danning, samt sosial danning (Straum, 2018, s. 43). Hvert dannelsingsområde har ifølge Klafki (1964; Straum, 2018, s. 42) i seg en tenkemåte, eller «etos», som innebærer ekspertise, integritet og velvilje, og som er nært knyttet til det fundamentale. Pedagogikk kan forstås som en grunnretning, og pedagogisk ledelse i barnehagen som et dannelsingsområde innenfor pedagogikken.

Metode

Data er hentet fra en kvalitativ studie som består av 14 gruppesamtaler, inspirert av temaveiledning (Wikstøl, 2014, 2025), med til sammen 83 barnehagelærerstudenter i andre og tredje studieår. Undersøkelsen er godkjent av Sikt, og alle deltakerne fikk informasjon om studien og om hva deltakelse innebar før de signerte informert samtykke. Tre av samtalene ble gjennomført digitalt, og de resterende 11 på campus. Det ble gjort lydopptak av alle samtalene via appen «Nettskjema» (Universitetet i Oslo).

I gruppesamtalene på campus satt deltakerne og vi som forskere rundt et bord. Vi la et ark med hovedtematikken «profesjonell utvikling» på bordet, og deltakerne fikk noen minutter til å skrive ned sin forståelse av tematikken på hver sin lapp. Deretter presenterte de bidragene muntlig etter tur og plasserte lappene på fellesarket før de ble invitert til å utdype egne tanker. Etter at alle hadde utdypet, la vi fram neste tematikk og gjentok rundene, med først en kort deling av egen oppfatning og deretter utdyping. Slik fortsatte vi med ulike vinklinger til profesjonell utvikling, med 4–5 hovedspørsmål og utdyping per gruppesamtale. I utdypingsrundene brukte vi spørsmål basert på deltakernes tidligere utsagn og søkte på denne måten å skape faglig refleksjon og dialog mellom deltakerne og oss.

I de digitale samtalene deltok studentene individuelt i Zoom. De noterte først for seg selv, og deretter ble chatten brukt som «fellesark», hvor de skrev inn egne tanker til hvert spørsmål. Forskeren ledet samtalen på samme måte

som på campus, men måtte i enda større grad engasjere seg og være en tydelig og inkluderende leder av samtalen. I fokusgruppeintervjuer har forskeren en viktig rolle som forvalter av samtalen, blant annet gjennom bruk av avklarings- og utdypingsspørsmål (Jordhus-Lier, 2023, s. 60). Noe av det samme gjelder for samtaler vi har gjennomført, men sentralt ved temaveiledning er at alle deltakerne skal komme til orde (Wikstøl, 2014, 2025). Det var derfor forskernes ansvar å gi alle like mye rom i gruppesamtalen ved å være ordstyrere, dialogledere, koordinatore og tidtakere. Forskerrollen i denne formen for gruppesamtaler kan forstås som en slags veilederrolle, hvor aktiv lytting og det å stille spørsmål er sentralt for å drive samtalen framover (Jensen & Ulleberg, 2019).

Rollen som underviser og forsker

Ettersom forskerne også er undervisere, kreves det ekstra fokus på etikk knyttet til forskerrollen og gjennomføring av datagenerering. Ved å være flere forskere åpnes det for et bredere perspektiv i analysen, og samtidig kan det styrke kvaliteten i tolkninger og prioriteringer. Dobbelrollen vi har som undervisere og forskere innebærer at vi må være spesielt bevisste på egen rolle og maktposisjon. Vi har derfor i forkant og underveis i undersøkelsen, samt i skriveprosessen, diskutert og reflektert over vår rolle overfor deltakerne. Studentene ble informert om muligheten for å takke nei til å delta i forskningen uten at dette skulle ha innvirkning på vurderingen i emnet. En forskningssamtale vil aldri være en åpen og fri dialog mellom likestilte parter (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 51), og vi har hatt høy bevissthet om egen rolle og hvordan denne kan ha påvirket deltakerne underveis i prosessen.

Analyse og presentasjon av funn

Empirien har brakt fram interessante og komplekse tematikker. Med en induktiv tilnærming gjennomførte vi først en tematisk analyse, basert på vektlegging og hyppighet i materialet (Repstad, 2007, s. 124). For å forstå og ope-

rasjonalisere det informantene har delt med oss, har vi gjennom en abduktiv analyseprosess (Tjora, 2026), med vekslning mellom empiri og teori, identifisert fenomener og begreper vi tolker som sentrale i datamaterialet.

Videre presenterer vi tre funnkategorier som vi har kommet fram til gjennom analysen. Den første kategorien omhandler studentenes erfaringer med kompleksitet i ledelse. I den andre beskriver vi studentenes erfaringer med det vi identifiserer som spenninger i deres utviklingsprosess. Til sist løfter vi fram det vi tolker som kjerneelementer i studentenes lederutvikling og dannelsingsprosess.

Kompleksitet i ledelse

Studentenes erfaringer viser at de opplever lederrollen som svært kompleks, og at en leder må vurdere og ta hensyn til mange ulike forhold i sin ledelsesutøvelse. Flere løfter fram betydningen av å være bevisst på de valgene man tar som leder, noe dette sitatet viser:

[...] det at man kan se lederhandlinger ... at de er ... dynamiske, de henger sammen. At for å gjøre en lederhandling så kreves det to-tre til, og så kunne se det [...] og være litt bevisst på, for at du skal drive, for eksempel ressursfordeling, så må du også ha litt informasjonsdeling og uformelle møter gjerne.

Her har studenten erfart at de handlingene man gjør som leder i barnehagen, henger sammen. Det å «henge sammen» kan bety at flere lederhandlinger utføres samtidig, at én lederhandling bygger på en annen, og at lederhandlinger er gjensidig avhengige av hverandre. Vi tolker at studentens erfaringer har bidratt til en forståelse av at lederhandlinger må ses i sammenheng, og at lederen må kunne kombinere ulike lederhandlinger samtidig. Dette kan videre forstås som at hver lederhandling studenten gjør, må vurderes i lys av tidligere og kommende handlingsvalg. Når studenten forteller om sine ledelseserfaringer, bruker hen de teoretiske begrepene ressursfordeling, informasjonsdeling og uformelle møter. Det å aktivere og sette ord på fagkunnskap forstår vi som en del av kompleksiteten ved ledelse. Videre tolker vi kommunikasjon som en del av denne kompleksiteten:

[...] og ha god kommunikasjon sammen med medarbeiderne, og det å reflektere liksom over seg selv, da, og bruke metaperspektiv og utvikle seg selv ut fra sine handlinger. Sånn at man kan se det gode og dårlige i det man gjør, på en måte – at neste gang ville jeg kanskje gjort det her i stedet, og ja, ha den gode kommunikasjonen og samarbeidet.

Studenten har erfart at kommunikasjon og samarbeid er grunnleggende for å komme i posisjon til å reflektere over handlinger sammen med medarbeiderne. Vi forstår det slik at studenten har erfart at det å sette ord på hva som har fungert bra, og hva som har fungert dårlig, kan bidra med perspektiver å reflektere over. Videre kan det tolkes som at det å ta et «utenfraperspektiv» og reflektere over seg selv og egne handlinger, både alene og sammen med andre, kan bidra til studentens utvikling i den komplekse lederrollen:

Jeg hadde fokus på det med profesjonell utvikling, at man må være bevisst på det man gjør. Har jobbet i barnehage litt før, og da har man gjort ting uten å tenke over det. Og for min egen del, etter å ha begynt på skole, så tenker du litt mer på å sette teorien opp mot når du er i barnehagen, at det er derfor man gjør det [...].

Studenten relaterer profesjonell utvikling til høy bevissthet om egen praksis og til å bruke teori for å reflektere over egne lederhandlinger. Utdanningen har bidratt til å skape en bevissthet hos studenten om at lederens handlinger har faglige og teoretiske begrunnelser. Studenten har fått erfaringer med å bruke teori til å reflektere over forståelsen av, og bakgrunnen for, egne lederhandlinger. Erfaringene studentene har gjort seg med lederrollens kompleksitet kan forstås som sentrale elementer i studentenes dannelsingsprosess på veien mot å bli barnehageledere.

Spenninger i studentenes utviklingsprosess

Studentene har ulike erfaringer med egen profesjonell utvikling og mestring i ledelse i praksisperioden. Noen opplever tett oppfølging, mye faglig dialog og felles refleksjon med praksislærer, og at praksislærer er en aktiv støttespiller og utfordrer i deres utviklingsprosess:

Praksislærer var veldig flink til å støtte oppunder, at det er lite jeg kan gjøre feil [...], så jeg fikk mange erfaringer med det med personalet, med hva som fungerer og ikke fungerer – og hva man kan gjøre mer eller mindre av [...].

Her fikk studenten mulighet til å prøve og feile, noe som ga erfaringer med ulike måter å lede på i barnehagens fellesskap. Når praksislærer støtter studentens utprøving, åpnes det for å utforske, justere og utvikle egen ledelsesutøvelse, noe som kan fremme studentenes profesjonelle utvikling. Andre har erfaringer med å stå mer alene i denne prosessen:

Jeg synes det er utfordrende å ha trygghet nok i min egen kompetanse, og at man klarer å reflektere selv om tilbakemelding fra praksislærer er at det ikke er et problem. Men det er noe med å ha troen på seg selv.

Opplevelsen av å stå alene gjorde det vanskelig for studenten å stole på egen kompetanse og gjøre selvstendige refleksjoner. Vi tolker at studentene trenger å bli utfordret på kritiske perspektiver knyttet til egne lederhandlinger som en del av utviklingsprosessen. Det å ha troen på seg selv kan være et uttrykk for at studenten ønsker å stole tilstrekkelig på egen kompetanse til å kunne reflektere kritisk og utfordre seg selv i lederrollen.

Studentene løfter fram teoretisk kunnskap og det å sette ord på og bruke denne faglige kunnskapen som betydningsfullt for å begrunne pedagogisk praksis. De uttrykker videre behov for både teoretisk kunnskap og forståelse for rollen de skal inn i. Flere studenter har erfaringer med å bli «overkjørt» i praksis, men det å være leder innebærer at studentene må evne å stå i slike utfordringer: «Der jeg var, så hadde personalet jobba sammen i 30 år. Det var vanskelig for dem å ta imot nye folk, og det var vanskelig når jeg hadde lagt planer, så følte jeg at jeg ble overkjørt». Overkjøring kan her forstås som at studenten syntes det var vanskelig å få gjennomført planlagte oppgaver fordi personalet holdt fast ved etablert praksis. Studenten har møtt et personale som har jobbet sammen lenge, og har erfart at det var vanskelig å bli inkludert i det pedagogiske arbeidet. Samtidig uttrykker flere studenter at det er nødvendig å stole på seg selv, selv om de er usikre i lederrollen: «man kommer til å møte på mange utfordringer der man bare må tørre å stå i det, og være sikker på seg selv, da».

Det kan imidlertid se ut til at det for mange av studentene er utfordrende å være en tydelig leder og ta beslutninger, fordi de er redde for å skape konflikter og misnøye. Selv om mange synes det er vanskelig å stå i det usikre som leder, er det også flere som har opplevd mestring i lederrollen når beslutninger skal tas. Det kan derfor forstås slik at det å innta en utforskende posisjon i møte med spenninger er sentralt for studentenes profesjonelle utvikling.

Kjerneelementer i studentenes lederutvikling

Mange av studentenes erfaringer handler om tillit. De forteller om tillit knyttet til seg selv, til egen fagkunnskap og i relasjonen til medarbeiderne:

[...] Tillit er kjempeviktig, og tilliten kommer fra deg selv. Det var et lite funn jeg hadde underveis i praksisen. Når man har tillit til seg selv så har man tillit til andre også. Jeg opplevde at den trygge atmosfæren i praksisperioden min styrket meg til å komme med forslag. Jeg observerte ikke bare, jeg turte å komme med forslag og det ble tatt imot med positive tilbakemeldinger [...] Jeg turte å komme med forslag, og ikke bare ha den indre stemmen om at jeg kanskje burde si det [...], og det ble tatt imot, og vi så en positiv endring [...].

Det kan her forstås som at den trygge atmosfæren i barnehagen bidro til at studenten hadde tillit til seg selv og turte å komme med konstruktive forslag. Studenten hadde også tillit til at medarbeiderne var åpne for innspill. Relasjonen til medarbeiderne kan dermed ha bidratt til at studenten opplevde egne forslag som verdifulle for fellesskapets pedagogiske arbeid. Gjennom sin ledelsesutøvelse fikk studenten med seg medarbeiderne i det som ble en positiv endring. Dette kan forstås som at erfaringer med tillit og ansvar er betydningsfulle for studentenes profesjonelle utvikling som ledere. Lederrollen og det ansvaret som følger med, er det flere som har erfaringer med:

[...] Våre handlinger er avhengig av de verdiene vi har, være bevisst sitt ansvar og rolle, og være bevisst på pedagogiske verdier [...] man utvikler seg alene og sammen i denne sammenhengen. Når man er leder så er man ikke i monolog, man er i dialog med andre, og selvfølgelig med seg selv underveis.

Dette kan forstås som at lederen må bidra til bevissthet om pedagogiske verdier, både individuelt og kollektivt, samt til utvikling av en felles pedagogisk praksis. Gjennom refleksjon og samtaler med praksislærer og medarbeidere får studentene erfaringer med lederens ansvar for ivaretagelse av barnehagens verdigrunnlag, og med lederen som rollemodell i dette arbeidet. Det å ha medarbeiderne med «på laget» vektlegges av mange studenter, og de deler erfaringer som gjelder lederens ansvar for det kollektive pedagogiske arbeidet. Studentene deler også flere erfaringer som handler om det å ta ansvar som leder:

[...] At du forstår: at nå er du leder, nå er du ikke en assistent som leker hele tiden, eller... Nå er det du som skal følge med [...], som skal si når ting skal begynne, det er du som bestemmer når... Det er det jeg tenker [...], at du klarer å vite hvor din rolle er i det store spillet, liksom ... samspillet.

Her kan det tolkes som at studenten reflekterer over at lederrollen innebærer mer enn barnehagelærerens arbeid med barna. Lederen skal også ha oversikt, ivareta helheten og ta ansvar for beslutninger i det pedagogiske arbeidet. Samtidig kan det forstås som at studenten gir uttrykk for en begynnende lederidentitet og en forståelse av lederrollen i et helhetlig perspektiv. Erfaringer med ledelse i et perspektiv som omfatter en selv, enkeltmedarbeidere og fellesskapet i barnehagen, kan åpne for faglige refleksjonsprosesser og muligheter for å prøve og feile, noe som er sentrale sider ved studentenes lederutvikling.

Erfaringer med *kompleksiteten i ledelse, spenninger i utviklingsprosessen og kjerneelementer i lederutvikling* kan fungere som fasilitatorer for studentenes profesjonelle utvikling. Erfaringer med å engasjere seg aktivt i lederrelaterte utfordringer, i refleksjonsprosesser i seg selv og sammen med andre, samt utprøving av lederrollen i ulike kontekster, kan dermed åpne for en profesjonsrelevant dannelsingsprosess som ledere.

Drøfting

For å diskutere barnehagelærerstudentenes profesjonelle utvikling som ledere, er det relevant å løfte fram danning som fenomen og prosess, i tråd med Klafkis perspektiver (1964, 1965, 2011). Når danning forstås som et fenomen der studenten er en aktiv part, kommer utviklingsprosessen studenten gjennomgår tydeligere fram. Dette perspektivet er sentralt for vår undersøkelse fordi vi er opptatt av den enkelte students utvikling som leder, og av at faglig kunnskap og omgivelser har betydning for studentenes danning i praksisperioden.

Koblingen mellom det konkrete og det abstrakte i barnehageledelse

Kategorial danning som prosess innebærer en kobling mellom studenten og omgivelsene, både det som eksisterer i praksisbarnehagen, og det studenten har med seg, for eksempel fagkunnskap, kultur og historikk. Flere av studentene i undersøkelsen bruker fagspråk som støtte for å reflektere over pedagogiske handlinger. Et eksempel på slik aktivisering av teoretisk kunnskap er studenten som trekker inn ledelsesbegrepene ressursfordeling og informasjonsdeling. Denne koblingen mellom subjektet (studentens utøvelse av ledelse) og objektet (teoretisk kunnskap om ledelse) er det Klafki (2011) beskriver som den dobbeltsidige åpning. Den dialektiske relasjonen mellom individet og kulturinnholdet er en dannelsingsprosess som kan åpne for nye perspektiver og forståelser hos studenten.

Tilrettelegging for prøving og feiling i lederrollen kan åpne barnehagens kulturinnhold, slik at studenten kan utforske og gå i dialog med dette. Kulturinnholdet representeres ved den faglige kunnskapen og omgivelsene, og når studentene tar en aktiv rolle i å utforske dette innholdet i lys av egne ledelseserfaringer og -refleksjoner, forstår vi dette som en dannelsingsprosess knyttet til det eksemplariske prinsipp (Klafki, 2011). Studentenes erfaringer i lederrollen er konkrete representasjoner av fenomenet ledelse. Når disse erfaringene utforskes i lys av teori, utvikles studentenes forståelse for det generelle og overordnede, altså den faglige og profesjonelle kunnskapen. Slik kan det abstrakte belyses og forstås gjennom det konkrete (Klafki, 2011, s. 177).

Fundamentale erfaringer som bidrag til utvikling av barnehagelærerens etos

Teorien om kategorial danning (Klafki, 2011) er relevant for barnehagelærerstudentenes danning som ledere fordi studentene, gjennom møter med nye og stadig mer avanserte faglige perspektiver (kulturinnhold), gjennom refleksjon og vurdering i ulike situasjoner, samt gjennom analyse av handlingsvalg, utvikler sin lederkompetanse steg for steg. Dette kan omtales som et fundamentalt lag, og det består av noe grunnleggende og vedvarende som studentene kan bygge videre på i sin profesjonelle utvikling. Det fundamentale har både en kognitiv og en emosjonell side: Fagkunnskap er del av den kognitive siden, mens studentenes opplevelse av trygghet og tillit fra og i praksisomgivelsene kan knyttes til den emosjonelle siden. Sammen kan de kognitive og emosjonelle sidene bidra til at studentene kommer i posisjon til å øve på lederrollen i ulike situasjoner. I praksisperioden kan studentene gjøre fundamentale erfaringer knyttet til pedagogisk ledelse, noe som er grunnleggende for deres profesjonelle utvikling og danning som ledere.

I tillegg til refleksjon og en utforskende tilnærming kan også tillit, verdier og holdninger utgjøre en grunnleggende tenkemåte og holdning innen pedagogisk ledelse, og vi forstår disse som sider ved lederens etos. Etos forstås som en tenkemåte og holdning som subjektet tilegner seg innenfor et dannelsingsområde (Straum, 2018, s. 44). Gjennom erfaringer og dialog knyttet til verdier kan studentene utvikle lederkompetanse som kan aktualiseres i senere situasjoner. Dette er et eksempel på hvordan fundamentale erfaringer med kulturinnholdet kan formidle og styrke etos, slik at studentene kan utvikle tenkemåter og holdninger i dannelsingsområdet pedagogisk ledelse. Vi argumenterer for at studentene gjennom dannelsingsprosessen utvikler etos som pedagogiske ledere, både gjennom tilegnelse av grunnleggende holdninger og verdier innen pedagogisk ledelse og gjennom å bygge personlig etos. Etersom dannelsingsprosessen foregår i et samspill mellom individet og omverdenen (Klafki, 2011; Tønnesvang, 2015), er samarbeidet mellom student, praksislærer og medarbeidere i praksisbarnehagen sentralt for studentenes profesjonelle danningsprosessen.

Tillit løftes fram av studentene som sentralt for å oppnå godt læringsutbytte i praksisperioden, og får betydning i spillet mellom studentene, de ulike aktørene og omgivelsene. Tillit innebærer også en form for risiko dersom den misbrukes eller ikke er gjensidig (Grimen, 2009). Funnene viser at når studentene opplever tillit fra omgivelsene, kan det bli lettere å ta initiativ, stole

på egne vurderinger og oppleve mestring. Å møte en støttende og tillitsfull atmosfære bidrar til at studentene tør å prøve ut nye handlingsalternativer og kritisk undersøke ulike løsninger i situasjoner de møter (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 50). En viktig del av studentenes profesjonelle utvikling er knyttet til å bygge tillit til seg selv som framtidig leder i barnehagen. Samtidig er det avgjørende at studentene opplever tillit fra praksislærer og medarbeidere, og at studentene viser tillit til de andre, for eksempel ved å være åpne for tilbakemeldinger og samarbeid. Slik kan tillit åpne for nye muligheter.

Med utgangspunkt i funnene argumenterer vi for at tillit har betydning for etos i pedagogisk ledelse, i form av de verdier og holdninger studentene som kommende ledere skal ta opp i seg, etterleve og formidle. Dette forstår vi som en prosess for profesjonell utvikling, hvor studentene erfarer og utvikler en faglig, personlig og individuell identitet som ledere. I starten av dannelsesprosessen kan tillit forstås som en forutsetning og ramme for studentenes utvikling av etos som ledere. Når studentene dannes og modnes, blir tillit en del av studentenes etos. Da kan vi si at tillit har utviklet seg til en verdi hos studentene, som del av etos i ledelsesutøvelsen. Et eksempel på dette er studenten som løfter fram at tillit kommer fra en selv, og at lederens handlinger avhenger av lederens pedagogiske verdier. En slik prosessuell forståelse av tillit støttes av Klafki (2011, s. 178–180), som framhever individets modning som sentralt for danning. Tillit er først kulturinnholdet som studentene møter i det eksemplariske og som fundamentale erfaringer, og blir deretter en integrert del av studentenes egne verdier.

Den dobbeltsidige åpning, det eksemplariske prinsipp og fundamentale erfaringer forstås som nøkkelområder i Klafkis teori om danning av kategorial art. Dermed blir utforskning og dialog med omgivelsene og den faglige kunnskapen, samt tillit, avgjørende for studentenes dannelsesprosess. Funnene viser at studentene opplever lederrollen som kompleks. Dette støtter at utvikling av etos, forstått som en grunnleggende tenkemåte og holdning, kan styrke studentenes danning og deres evne til å utøve ledelse forankret i verdier som kan fremme tillit og legitimitet.

Oppsummering og implikasjoner

Vi har drøftet barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling i praksisperioden i et dannelsesperspektiv. Studentenes danning ses som en prosess, hvor studenten som subjekt møter kulturinnhold, fagkunnskap og omgivelser som objekt. Slik åpnes det for nye forståelser, erfaringslæring og utvikling av etos. Erfaringene forstås som det eksemplariske prinsipp og blir fundamentale når studentene er der i dannelsesprosessen at de mestrer å koble teori, erfaringer og refleksjoner med selvinnsett. Utvikling av etos innebærer dermed at studentene bygger opp måter å tenke på, verdier og holdninger som er et nødvendig grunnlag for å utøve ledelse.

Dannelsesperspektivet kan bidra til å tydeliggjøre forutsetningene for studentenes profesjonelle utvikling, samt hvilket innhold eller stoff de bør få erfaring med. Perspektivet kan også synliggjøre betydningen av at studentene møter kulturinnhold og får erfaringer som er relevante for lederrollen. For oss som underviser i barnehagelærerutdanningen, innebærer dette at dannelsesperspektivet kan bidra til økt bevissthet om hvordan vi arbeider med både den kognitive og den emosjonelle siden ved fundamentale erfaringer. Det kan videre gjøre oss mer bevisste på hvordan vi fremmer studentenes kategoriale danning, og på hvordan vi kan styrke studentenes muligheter til å utforske kulturinnhold av forskjellig slag. En annen implikasjon er at vi kan bli mer bevisste på tillitens kompleksitet og gjensidighet, og at vi kan utvide vår kunnskap om betydningen av tillit i utdanningen. Når tillit løftes fram som dialogisk, bør samarbeidet mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt vektlegge å skape trygge rammer for studentenes utforsking i praksis. Slik er denne studien et bidrag til å bevisstgjøre danningens plass i utdanningen og til å tydeliggjøre hvordan arbeid med dannelsesprosesser i klasserommet og i praksisperioden kan tilrettelegges for at studentene får best mulig utbytte av dannelsesprosessene i praksisperioden.

Referanser

- Andreassen, T. A. (2017). Profesjonsutøvelse i en organisatorisk kontekst. I S. Mausethagen & J.-Ch. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 140–152). Universitetsforlaget.
- Dannelsesutvalget. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre. Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Dannelsesutvalget.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Universitetsforlaget.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381–391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Dannelsesprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70–80. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903>
- Havnes, A. & Smedby, J.-C. (2014). Professional development and the profession. I S. Billett, C. Harteis & H. Gruber (Red.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (s. 915–954). Springer. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8902-8_34
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Hjardemaal, F. R. & Jordell, K. Ø. (2011). Danning og profesjonsutdanning. *Uniped*, 34(3), 5–19. <https://doi.org/10.18261/ISSN1893-8981-2011-03-0>
- Jakhelln, R., Lund, A. & Vestøl, J. M. (2017). Universitetsskoler som arena for nye partnerskap og profesjonskvalifisering. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse* (s. 70–82). Universitetsforlaget.
- Jensen, P. & Ulleberg, I. (2019). *Mellom ordene: Kommunikasjon i profesjonell praksis* (2. utg.). Gyldendal.
- Jordhus-Lier, D. (2023). *Fokusgrupper som metode*. Cappelen Damm Akademisk.
- Klafki, W. (1964). *Das pädagogische Problem des Elementaren und die Theorie der kategorialen Bildung*. Göttinger Studien zur Pädagogik. Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (1965). *Studien zur Bildungstheorie und Didaktik*. Verlag Julius Beltz.
- Klafki, W. (2011). *Dannelsesteori og didaktik – nye studier*. Forlaget Klim.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Barnehagelæreren i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag. Ekspertgruppen om barnehagelæreren*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbdc54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelæreren-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2025). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1447?q=barnehagel%C3%A6rerdanning>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Meld. St. 16 (2016–2017). *Kultur for kvalitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-16-20162017/id2536007/>
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.

- Rønnestad, M. H. (2008). Profesjonell utvikling. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 279–294). Universitetsforlaget.
- Smith, K. (2009). Evaluering – til hinder eller støtte i profesjonell utvikling? I H. Grimen (Red.), *Profesjonsledelse og kunnskapsorganisering*. FORPRO. <https://profesjon.no/wp-content/uploads/2012/09/198844b2673785a883.pdf>
- Straum, O. K. (2018). Klafkis kategoriale danningsteori og didaktikk. En nærmere analyse av Klafkis syn på danning som prosess med vekt på det fundamentale erfaringslag. I K. Fuglseth (Red.), *Kategorial danning og bruk av IKT i undervisning* (s. 30–52). Universitetsforlaget. <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/97882150294502018>
- Straume, I. S. (2013). Danningens filosofihistorie: en innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens filosofihistorie* (s. 15–54). Gyldendal Akademisk.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3). <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Tholin, K. R. (2022). *Barnehagelærer og pedagogisk leder – verdibevisst meningsledelse av barna, innholdet og personalet*. Fagbokforlaget.
- Tjora, A. (2026). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (5. utg.). Gyldendal.
- Tønnesvang, J. (2015). Dannelse og kompetanse: kvalifisert selvbestemmelse som grunnlag for undervisning og samarbeid. I J. Klitmøller & D. Sommer (Red.), *Læring, Dannelse og utvikling. Kvalifisering for fremtiden i barnehage og skole* (s. 153–184). Pedagogisk Forum.
- UHR-lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. <https://www.uhr.no/temasider/nasjonale-retningslinjer/nasjonale-retningslinjer-for-larerutdanningene/>
- UHR-Lærerutdanning. (2011). *Dannelsesaspekter i utdanning. Rapport fra en arbeidsgruppe nedsatt av UHRs utdanningsutvalg*.
- Ulvik, M. & Roness, D. (2024). Å veilede profesjonell utvikling. I E. K. Kvam, D. Roness, M. Ullvik, I. Helleve & K. Smith (Red.), *Veiledning og profesjonell utvikling i skolen* (s. 309–334). Fagbokforlaget.
- Vala, H. Ø. & Sell, I. S. (2020). Partnerbarnehagens praksisfellesskap – læringskultur og barnehagelærerstudenters profesjonelle utvikling. *Norsk Tidsskrift for Utdanning og Praksis*, 14(1), 118–133. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2068>
- Wikstøl, E. A. (2014). *Å ikke gå seg blind i egen tanke. En kvalitativ studie av systematisk veiledning av personale i barnehage* [Masteroppgave]. Høgskolen i Telemark.
- Wikstøl, E. A. (2025). Temaveiledning i grupper – en arbeidsform der hele gruppa er veisøkere. I A. R. Moxnes, E. Bjerkholt, T. D. Krogen & L. Opdal (Red.), *Veiledningspraksis, kollektive læringsprosesser og veilederutdanning* (s. 107–123). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/cdf.255.ch6>
- Wittek, L. (2018). *Identitet som lærer*. Cappelen Damm Akademisk.

