

Hannevig, L. V. & Juritsen, L. (2026). Utvikling av profesjonsrelevant lederkompetanse gjennom student-ledede læringsgrupper. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 257–280). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741013>

Kapittel 13

## **Utvikling av profesjonsrelevant lederkompetanse gjennom student-ledede læringsgrupper**

**Lise V. Hannevig & Lise Juritsen**

**Sammendrag:** I dette kapitlet undersøker vi hvordan et undervisningsdesign med student-ledede og fasiliterte læringsgrupper kan bidra til profesjonsdanning. Kapitlets teoretiske rammeverk omfatter danning, læringsdesign og læringsomgivelser. Empirien studien bygger på, er innhentet via nettskjema der studentene svarer på spørsmål om deltakelse i faste læringsgrupper i emnet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid. I analysen av dataene utpekte det seg tre kjerne kategorier: 1) betydning av læringsgruppe og gruppeallianse, 2) opplevelse og utbytte av undervisningsdesign og 3) opplevelse av gruppeledelse som relevant for egen yrkesutøvelse. Funn i studien viser at studentene i stor grad opplever å etablere et godt læringsmiljø i faste læringsgrupper, der de øver teamledelse, utfordrer og støtter hverandre og inntar en lederrolle. I kapitlet diskuteres på hvilke måter faste, student-ledede læringsgrupper kan være kvalifiserende for lederrollen studenten utdannes til.

*Nøkkelord:* fasiliterte læringsgrupper, lederkompetanse i barnehagelærerutdanningen, profesjonsdanning, studentaktive læringsformer

**Abstract:** In this chapter, we examine how a design based on student-led facilitated learning groups can contribute to professional development. Our theoretical framework draws on theories of learning design and learning environments. The empirical data were collected through an online questionnaire in which students responded to various questions about participating in fixed learning groups in the course Leadership, Collaboration, and Development. In the analysis of the data, three core categories emerged: 1) the significance of the learning group and group alliance, 2) experiences and outcomes of the teaching design, and 3) experiences of group leadership as relevant to their own professional practice. The findings show that students largely experience the establishment of a positive learning environment within their fixed learning groups; they practice collaboration, challenge and support each other, and assume leadership roles. We discuss how fixed, student-led learning groups can serve as a qualifying arena for developing leadership skills and professional competencies relevant to the profession for which the students are being trained.

*Keywords:* facilitated learning groups, leadership competence in early childhood teacher education, professional development, student-active learning methods

## Innledning

Formålet med denne studien er å dokumentere studenters erfaringer med student-ledede, faste og fasiliterte læringsgrupper og å undersøke på hvilke måter et undervisningsdesign med en studentaktiv læringsform kan bidra til profesjonsrelevant lederutdanning og profesjonskvalifisering. Studien er gjennomført i kunnskapsområdet Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid (heretter LSU). I emnet LSU, tredje trinn, skal studenten øke sin generelle pedagogiske lederkompetanse (UHR-LU, 2018).

Kunnskap, verdier og ferdigheter tilegnet gjennom høyere utdanning er en viktig forutsetning for profesjonell praksis (Smeby, 2010, s. 87). Antakelsen er at kunnskapen studenten erverver seg, nokså direkte kan overføres til yrkespraksis. Hvorvidt utdanningen har en kvalifiserende og sosialiserende funksjon, og utdanner til den lederrollen studenten skal tre inn i, er tidligere undersøkt og diskutert. Collins (referert i Smeby, 2010) mener utdanningen i liten grad har en kvalifiserende funksjon, men at nødvendig kunnskap og ferdigheter erverves i arbeidslivet. I Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen (UHR-LU, 2018, s. 6–9) står det at studentene skal ha kunnskap om ledelse, kunne lede og veilede medarbeidere og lede utviklingsprosesser i barnehagen. Barnehagelærerutdanningen legger trolig for liten vekt på både teoretisk og erfaringsbasert kunnskap om hva lederrollen innebærer. Følgforskning på barnehagelærerutdanningen viser at kompetanse i pedagogisk ledelse er et av områdene som ikke er godt nok ivaretatt i utdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Både nyutdannede (Halland & Winje, 2022) og studenter (Santana, 2020) ser på personalledelse og det å lede medarbeidere som har jobbet lenge i barnehage, som utfordrende. Studenter angir mangel på erfaringsbasert kunnskap som årsak til usikkerhet. En måte å imøtekomme denne usikkerheten på er å vektlegge subjektivering i undervisningen ved å gi studentene tid og rom til å ta ordet muntlig og til å reflektere høyt blant medstudenter, samt ved å utfordre studentene til å tre frem som ledere i møte med andre og kunne begrunne de valgene de gjør.

Studien tar utgangspunkt i et undervisnings- og læringsdesign med studentaktive metoder og undersøker om dette kan styrke læring og opplevelse av samstemthet mellom utdanningen og den profesjonsrollen studenten skal ha i praksis. Videre undersøker vi hvordan faste, fasiliterte læringsgrupper kan bidra til profesjonsrelevant (leder-)kompetanse, med utgangspunkt

i studentenes egne erfaringer. Empirien kan være et bidrag til å dokumentere studenters erfaringer med faste læringsgrupper som studentaktiv læringsform.

Vårt forskningsspørsmål: *Hva erfarer studenter som deltar i læringsgrupper med studentaktiv læringsform i LSU?*

## Teorigrunnlag

Som teoretisk forankring løfter vi frem Biesta (2014) sin teori om profesjonsdanning, samt sentrale teorier om undervisningsdesign, samstemthet i undervisning og studentaktive læringsomgivelser, slik det beskrives av henholdsvis Biggs og Tang (2011), Smeby og Heggen (2014) og Damsa og de Lange (2019).

### Utdanning og danning

Barnehagelærerens lederopplæring ser vi som en dannelsesprosess, på samme måte som studentenes utvikling til å bli profesjonelle barnehagepedagoger. I undervisning handler danning i stor grad om å utfordre studenter, slik at de kan kobles på verden gjennom ansvarlige handlinger (Biesta, 2014, s. 17). Kvalifisering, sosialisering og subjektivering sees som tre dimensjoner ved pedagogiske prosesser og praksis. Kvalifisering handler om tilegnelse av kunnskaper, ferdigheter, verdier og evner. Sosialisering beskriver hvordan individet gjennom utdanning blir del av eksisterende sosiale, politiske og profesjonelle ordninger, mens subjektivering handler om i hvilken grad individet kan være et autonomt, handlekraftig og ansvarlig subjekt i den allerede eksisterende ordningen.



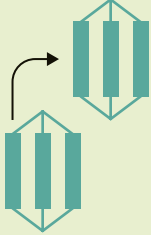


Både som pedagog og som leder må utdanningen dreie seg om dannelsen av hele personen. I tillegg til kunnskap og ferdigheter må studenten utvikle sin dømmekraft, en kvalitet som preger både den profesjonelle pedagogen og den profesjonelle pedagogiske lederen. Med erfaring utvikles en pedagogisk dømmekraft og klokskap som kan kobles til fronesis – *en fornuftsbasert og sann evne til å agere for menneskets gode* (Biesta, 2014, s. 163). Både som pedagog og som leder av medarbeidere er barnehagelærerens dømmekraft og utøvelse av skjønn sentralt.

## Undervisningsdesign og studentaktive læringsomgivelser

Undervisningsstrukturen i emnet LSU bygger på Biggs og Tangs etablerte «SOLO-taksonomi» (2011, s. 29). Hensikten med denne oppbyggingen og struktureringen er å understøtte dybdeløring, beskrevet som «relational» og «extended», slik det fremkommer i oversikten under.

**Tabell 13.1**

*Solo-taksonomi modell*

SOLO taxonomy (Structure of observed learning outcome)				
Competence			Analyze Apply Argue Compare/ Contrast Explain causes Relate Justify	Create Formulate Generate Hypothesize Reflect Theorize
 Fail Incompetence Misses point	Identify Name Follow simple procedures	Combine Describe Enumerate Perform serial skills List		
				
Incompetence	Single aspect	Several aspects	Integration	Generalization and application
Prestructural	Unistructural	Multistructural	Relational	Extended

Undervisningsøktene er i hovedsak strukturert i to deler: først en teoretisk innføring i ulike ledelsesbegreper og teorier (unistructural), og deretter en seminar del der studentene får prøve ut, erfare og trene på anvendelse av disse teoriene og begrepene. Seminar delen gir også mulighet til å diskutere erfaringer og se disse opp mot teori. Selv om læringsdesignet bygger på en viss struktur, er vi – heller enn å lage en ferdigspikret plan – opptatt av å etablere rammer og skisser som kan fungere som støtte i arbeidet med å nå et ønsket mål. Vi ser design for læring som «scaffolding», det vil si å bevisst bygge støttende strukturer for læring (Goodyear, 2015).

Det er behov for å styrke sammenhengen mellom faglig innhold i studier og utfordringene i yrkesfeltet, der kunnskap og teoriutvikling har et empirisk og praktisk utgangspunkt (Heggen & Smeby, 2012). Sammenheng og

samstemthet, «coherence» i utdanningen, kan forstås og utvikles gjennom tre dimensjoner som har en betydelig innvirkning på studenters og nyutdannedes læringsutbytte, både når det gjelder profesjonell kunnskap og praktiske ferdigheter (Smeby & Heggen, 2014). En implikasjon for læringsdesign kan være å innføre ferdighetsøvelser som ivaretar alle tre dimensjoner. Den første dimensjonen (1) *biografisk* samstemthet (biographical coherence: pre-enrolment experience) handler om i hvilken grad det vektlegges å tydeliggjøre sammenhengen mellom tidligere erfaringer og læring i utdanningen. Den andre dimensjonen er (2) samstemthet i *program eller et emne* (programme coherence) og viser til i hvilken grad det er sammenheng mellom ulike deler av emnet, samt mellom den teoretiske og den praktiske delen av undervisningen. Den tredje dimensjonen er samstemthet i *overgang til yrket* (transitional coherence), det vil si i hvilken grad det oppleves sammenheng mellom læringsutbytter i undervisningen og læringsutbytte de første årene som nyutdannet.

Studentaktiv læring kan sees som en forutsetning for læringsutbytte, og i emnet har vi støttet oss på teori om *studentsentrerte læringsomgivelser* (Damsa & de Lange, 2019). I etablering av studentsentrerte læringsomgivelser sees studentenes forutsetninger, interesser og behov i samspill med institusjonelle og faglige krav. Dette impliserer at design av læringsomgivelsene må inkludere syn på læring, omgivelsenes strukturelle rammer og hvilken rolle studenten har i egen læring. I etablering av studentsentrerte læringsomgivelser vil en være opptatt av å skape mening og forståelse, tilrettelegge for strukturert veiledning i studentdeltagelse, og vektlegge samstemthet. Designet kan sees som en stabil pedagogisk tilnærming og kjerne som må gi rom for studentenes medvirkning og være åpen for tilpasninger som kan støtte læring (Damsa & de Lange, 2019, s. 22).

Prinsippene for studentsentrerte læringsomgivelser skal forstås som dynamiske, og som indikasjoner på hva forskning peker på som relevant og viktig i arbeid med pedagogisk design av et emne.

- Gi mulighet for interaksjon, samarbeid og kommunikasjon med faglærere og medstudenter.
- Tilby studenter støtte til å lede seg selv i læringsgrupper og gi dem mulighet til å ta ansvar for sin egen læringsprosess.
- Tilby muligheten til å konfigurere sett med ressurser og aktiviteter; verktøy som både lærere og studenter ønsker å engasjere seg i eller bruke.

- Tilby muligheter for differensierte læringsbaner som studentene kanskje ønsker å følge, i henhold til interesser, prestasjoner og andre viktige faktorer.

## **Undervisningsdesign med faste læringsgrupper**

Undervisningsdesignet i LSU tar utgangspunkt i Biggs og Tang (2011) sin taksonomi og teori om samstemthet i undervisning i høyere utdanning. I fellesforelesning behandles tema for undervisningen teoretisk: Sentrale begreper, teorier og modeller presenteres, og det gis eksempler på teori anvendt i praksis. Seminarundervisningen bygger på teorien fra fellesforelesningen. Her er hensikten at studentene anvender og prøver ut teori ved hjelp av ulike pedagogiske verktøy i en lærerfasilitert ramme. Studentene arbeider i individuelle, par- og gruppeøvelser strukturert som ferdighetstrening.

Ved oppstart av emnet gjør studentene en selvevaluering av eget ståsted sett i forhold til læringsutbyttebeskrivelsene i emnet LSU (USN, 2025), og de lager en individuell utviklingsplan som inkluderer egen lederutvikling gjennom praksisperioden. Den individuelle læringsløypen fasiliteres på ulike måter slik at den støttes av læringspartnere i gruppen, og i tillegg av faglærer. Hensikten med denne typen læringsløype er at den skal oppleves som relevant, samstemt og kvalifiserende for studenten (Smeby & Heggen, 2014).

## **Etablering og ledelse av læringsgrupper**

Bakgrunnen for etablering av faste læringsgrupper er at trygge læringsgrupper kan forsterke studentenes muligheter for læring ved å etablere en god læringskultur (Lycke, 2016). Strukturen har til hensikt å gi studentene et større ansvar for egen læring og å gi lærere mulighet til å bidra som støtte i læringsprosessene i den enkelte gruppe. Et sentralt poeng er at gruppene etableres som læringsgrupper, der studenten skal få øve og prøve, og ikke som prestasjonsgrupper med vurdering som mål. Gruppene er satt sammen ut fra praksisplassering, slik at studentene kan ha faste læringspartnere, og slik at den individuelle læringsløypen kan støttes når studentene er i praksis.

Læringsgruppene etableres ved bruk av teamteori (Haaland & Dale, 2005) og praktiske øvelser, der gruppen arbeider med sentrale spørsmål knyttet til etablering og videreutvikling av grupper. Egne gruppeallianser utvikles, med

regler og rammer for gruppen basert på den enkeltes styrker og preferanser for læring og tilbakemeldinger. En fast faglærer følger samme workshop-klasse for å sikre tillit og kontinuitet i relasjonen mellom lærer og læringsgrupper.

Læringsgruppene ledes av en student med gruppelederansvar, det vil si ansvar for å gjøre seg kjent med dagens øvelser, lede øvelsene og sørge for at gruppen er i en arbeidsprosess ved å oppfordre deltakerne til innsats for å komme i havn med oppdraget. Gruppelederansvaret rullerer for hver undervisningsdag, slik at alle har denne rollen flere ganger i løpet av semesteret. Gruppeleders erfaringer med å lede oppsummeres i en «debrief» med gruppeledere og faglærer etter hver økt.

## Metode og utvalg

Forskningsspørsmålet vårt retter oppmerksomheten mot studenters erfaringer når de deltar i læringsgrupper med studentaktive læringsformer i ledelsesfaget LSU. Studien tar utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk læringsperspektiv (Gergen, 2010), der kunnskap konstrueres i læringsfellesskapet. Studien er gjennomført med en induktiv, kvalitativ tilnærming, og empirien består av individuelle svar gitt via nettskjema.

### Utvalg

Et utvalg studenter fra læringsgrupper i to klasser ved barnehagelærerutdanningen har deltatt i undersøkelsen. Studentenes erfaringer er innhentet gjennom tre læringslogger i nettskjema. Studentene fikk tid til å fylle ut nettskjema mens de var i undervisning på campus, og de har svart på spørsmål om hvordan de opplever arbeidet i læringsgruppene, og hvordan læringsgrupper kan bidra til å støtte egen læring i emnet LSU. Antall studenter som har gitt samtykke og deltatt, har variert fra 30–40 (av 60) studenter per nettskjema.

Spørsmålene i hvert nettskjema er presentert horisontalt i tabellen på neste side:

**Tabell 13.2**

Nettskjema 1–3

Dato: 22.08 – nettskjema 1	Dato: 29.08 – nettskjema 2	Dato: 1.11 – nettskjema 3
Hvordan opplever du at arbeidet i læringsgruppe har fungert til nå?	Hvordan opplever du at arbeidet i læringsgruppen har fungert sist uke?	Hvordan opplever du at arbeidet i læringsgruppen har fungert i LSU?
Hva har fungert godt, og hva tror du er årsaken til det?	På hvilken måte opplever du at læringsgruppen støtter din egen læring, og hva tror du er årsaken til det?	Har læringsgruppen støttet din egen læring? Og i så fall på hvilken måte?
	På hvilken måte opplever du at dere i læringsgruppen støtter hverandres læring, og hva tror du er årsaken til det?	Har læringsgruppen støttet din egen læring? Og i så fall på hvilken måte?
Hva ønsker du skal være annerledes neste gang, og hvordan kan du bidra til dette?	Hva ønsker du skal være annerledes, og hvordan kan du bidra til dette?	Hva kunne du ønske var annerledes? Og hvordan har du eventuelt bidratt til endring?

## Analyse

I den innledende analysefasen var målet å identifisere studenters beskrivelser av hva de erfarte ved å delta i læringsgrupper med en studentaktiv læringsform. Det transkriberte materialet ble gjenstand for tematisk analyse (Nilssen, 2012). Etter åpen koding og flere gjennomlesninger av studentenes svar var det noen tema og dimensjoner som utpekte seg. Temaene ble revurdert opp mot problemstillingen, og studiens funn ble skrevet frem i følgende tre kategorier:

- A. Etablering og opplevelse av faste student-ledede læringsgrupper.
- B. Utviklingen i de faste læringsgruppene.
- C. Gjennomgående opplevelse av faste læringsgrupper.

## Troverdighet og etiske betraktninger

Studien er godkjent av Norsk senter for forskningsdata (nå SIKT), og det er innhentet informert samtykke fra studenter som valgte å delta. Studenter

på tredje trinn i emnet LSU var tilgjengelige for oss som undervisere og forskere, og som informantgruppe kan de derfor betegnes som et strategisk utvalg, hensiktsmessig for vår problemstilling (Thagaard, 2018, s. 54).

Vi har ikke hatt forhåndsdefinerte kategorier, men har gjennom grundige og systematiske lesinger av studentenes læringslogger løftet frem det vi ser som mønstre og sammenhenger i studentsvarene. Dette kjennetegner en induktiv studie, hvor forskeren ønsker å få tak i det datamaterialet forteller (Nilssen, 2012, s. 65).

Svarene i undersøkelsen kan være påvirket av nærhetsprinsippet (Nilssen, 2012, s. 138), da vi begge innehar rollen som pedagogikkklærere i emnet hvor vi også opptre som forskere på undervisningsdesignet. En mulig feilkilde er at studentene svarer det de tror vi vil lese, og at de knytter svarene til vurderingen av emnet. I undersøkelsen har vi flere positive, men også noen negative tilbakemeldinger. Dette kan tyde på at de formidler det de faktisk opplever når de svarer anonymt i et nettskjema.

Som forskere er vi ikke verdinøytrale, og vi vil kort redegjøre for vår forforståelse (Nilssen, 2012, s. 139). Som pedagogikkklærere har vi hatt et ønske om å designe en undervisning som vi mener kan være mer arbeidslivsrelevant, og kvalifiserende til rollen som leder i barnehagen. Vår antakelse og teoretiske forforståelse er at utdanningen i liten grad klarer å kvalifisere studentene godt nok til denne rollen, og at den derfor bør gjøres mer studentaktiv. Underveis har vi kritisk reflektert over vår dobbeltrolle, relasjonen til studentene og om vi har klart å være verdinøytrale i det vi skriver frem. Det vil si at vi har forsøkt å ha et kritisk blikk på hva vi så etter, og hva vi fant.

## Funn

Vi presenterer våre funn under tre hovedkategorier: Etablering og opplevelse av faste student-ledede læringsgrupper (A), Utviklingen i de faste læringsgruppene (B) og Gjennomgående opplevelse av faste læringsgrupper (C). Hver hovedkategori er strukturert i tre undertemaer: Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse, opplevelse og utbytte av undervisningsdesign, og opplevelse av gruppeledelse som relevant for egen yrkesutøvelse.

### **Etablering og opplevelse av faste student-ledede læringsgrupper (A)**

I nettskjemaene spør vi innledningsvis hvordan studentene opplever at arbeidet i læringsgruppen har fungert. I nettskjema 1 spurte vi hva studentene syntes fungerte godt, og hva de selv mente var årsaken til dette.

#### **Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse (A1)**

På spørsmål om hvordan de opplevde arbeidet i læringsgruppen, svarer studentene at det er etablert en trygghet i gruppen, og at de opplever at de bidrar og deltar på lik linje. Slik vi tolker det, er de på vei til å etablere relasjoner, verdsett og en arbeidsform innad i gruppen:

*Det fungerer. Vi jobber fortsatt med å bli kjent med hverandre, men jeg synes vi er på vei til å få en god gruppe med mange felles mål og verdier.*

I etableringen av en gruppeallianse avklarte studentene egne forventninger, ønsker og behov, hørte på hverandre og laget en skriftlig allianse der hovedpoenget var å ivareta individuell og felles mulighet for læring:

*Det som har fungert godt er at vi lytter til hverandre. Alle bidrar i samtale og vi er positive med hverandre.*

Det var også studenter som hadde endringsbehov knyttet til hvordan læringsgruppen fungerte:

*Det jeg ønsker til neste gang er at enda flere bidrar og er med i samtale og ikke føler seg utenfor eller ikke inkludert.*

#### **Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign (A2)**

Studentenes svar beskriver opplevelsen av å være i en fast gruppe:

*Det er veldig godt å ha en gruppe som man fast diskuterer og snakker med. Det gjør at vi sammen kan hjelpe hverandre og forstå temaet bedre og det gjør at vi får høre ulike meninger og synspunkt.*

Undervisningen med fellesforelesning som teoretisk input, etterfulgt av seminar med en workshop-del der de arbeider i faste grupper, oppleves som en god struktur:

*Det planlagte arbeidet har fungert veldig godt. Info-input først, så egne refleksjoner etterfulgt av diskusjon i gruppe. Det har fungert godt å skulle arbeide med selvinnsikt og selvobservasjon, og måtte dele det med medstudenter, i tillegg til å få høre deres synspunkter, erfaringer osv.*

### **Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse (A3)**

Ledelse som tema, og overføringsverdien av egne erfaringer til fremtidig praksis som leder, dukker tidlig opp i studentenes beskrivelser:

*Det fungerer godt på grunn av at vi har delt inn i hvem som skal være ledere til hvilke tider og dager. Gjør at vi kan komme med en tanke om oss selv som ledere før, under og etter gruppearbeidet.*

*Er fint å ha en gruppe man kan se for seg er en avdeling med kolleger. Hjelper meg å få selvinnsikt og se hvordan leder jeg er når det er min tur til å ha lederrollen i gruppen.*

Endringene studentene ønsker i oppstarten, handler om gruppelederens funksjon og ansvar:

*Neste gang håper jeg også at det er respekt for gruppeleder, og dens regler. Det har fungert godt i dag. Men det er også fordi gruppeleder har forberedt seg godt, så det blir viktig også til neste økt.*

### **Utviklingen i de faste læringsgruppene (B)**

I nettskjema 2 spurte vi om hvordan studentene opplevde arbeidet i læringsgruppen, hva studentene opplevde som støttende for egen læring, på hvilken måte deltakerne bidro til hverandres læring, og hva de trodde var årsaken til det. I dette skjemaet svarte ca. halvparten av studentene at de ikke ønsket noen endring, men enkelte hadde kommentarer til læringsgruppens struktur og ledelse.

### **Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse (B1)**

Etter en ukes arbeid i læringsgruppene synes det som studentene svarer mer inngående og detaljert på hvordan de opplever gruppen. De forteller om arbeidsflyt, bruk av gruppekontakt og hvordan ulike medlemmer påvirker egen læring:

*Vi har vært ærlige og satt grundigere og tydeligere rammer, forventninger og regler. Vi har blitt bedre kjent, noe som gjør at arbeidet flyter bedre.*

*Det har vært noen hendelser hvor vi har tatt frem gruppekontakten, men det har fungert veldig bra å snakke om det.*

Knyttet til egen læring i gruppen er studentene opptatt av at alle bidrar. Ved å få mulighet til å se ting på ulike måter, mener de at de blir mer reflekterte. Studentene fremhever viktigheten av trygghet i gruppen, og at læringsgruppen gir rom for støtte og utfordring:

*Jeg opplever at vi er opptatt av at hverandre skal få til ting, vi gir hverandre rom til å prøve og feile, og sørger for at alle får konstruktive tilbakemeldinger.*

*Alle har vært åpne om hva en selv er usikker på og trenger av hverandre.*

Flere studenter trekker frem opplevelsen av nysgjerrighet på, og engasjement i, hverandres synspunkter som en viktig årsak til felles læring.

### **Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign (B2)**

Strukturen er ikke lenger ny for studentene, og de synes nå både å legge merke til og vurdere hva som skjer i egen læring i gruppen, samt hva de tror er årsaken til det:

*Vi diskuterer og forhandler våre forståelser av pensum.*

### **Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse (B3)**

Studentene har nå jobbet sammen i læringsgruppe i et par uker, og flere har fått erfaring med å lede egen læringsgruppe:

*Jeg opplever at læringsgruppen støtter min læring ved at jeg får øvd meg på å stole på andre som ledere, samt at jeg får utforsket mer hvem jeg er som underordnet og som leder. Jeg tror årsaken til det er oppgavene vi får i timene, som bidrar til personlig utvikling.*

På spørsmålet om det er noe studentene ønsker endring på, og hvordan de selv eventuelt kan bidra, utvides forventningene til lederens rolle i gruppen:

*Vi jobber fortsatt med å respektere lederen og ikke avbryte hverandre.*

### **Gjennomgående opplevelse av faste læringsgrupper (C)**

I nettskjema 3, etter seks uker i faste læringsgrupper, spurte vi hvordan læringsgruppen gjennomgående har fungert. Vi spurte om i hvilken grad og på hvilken måte gruppen støtter egen og hverandres læring, samt hva de ønsket annerledes og hvordan de eventuelt kunne bidratt til endring.

### **Betydning av læringsgruppe og gruppeallianse (C1)**

Studentene forteller at de er blitt sammensveiset i gruppearbeid, og at de opplever at alle i gruppen lytter godt, støtter hverandre og samarbeider. I tillegg sier de at de har hatt det gøy sammen. Over halvparten svarer nå at den faste læringsgruppen har fungert bra, og at de ikke har forslag til hva som kan være annerledes:

*Jeg opplever læringsgruppen som en god arena for faglig refleksjon og utveksling av erfaringer,*

*Det har vært motiverende og ønsket om læring gjennom diskusjon har blitt sterkere.*

Flere fremhever hvordan læringsgruppen har påvirket deres syn på seg selv i samarbeid med andre:

*Blitt bedre på samarbeid og kjent med meg selv på en annen måte,*

*Jeg føler meg mye mer åpen for samarbeid nå enn før. Endelig har jeg fått opplevd en god samarbeidsgruppe.*

Studentene sier at det er ulike måter de støtter felles læring på:

*Selv om noen kan være litt treige, er vi delvis flinke til å koble hverandre på igjen.*

Konkret hjelp til hverandres læring, både det å lære av andre og å lære bort til andre, sees som viktig:

*Vi har reflektert sammen og jeg har prøvd å lære bort alt jeg kan og vet. Noen har gitt mer enn andre, men slik vil det alltid være i et gruppearbeid.*

### **Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign (C2)**

De samme betraktningene om undervisningsdesignet kommer også frem i studentenes svar i siste nettskjema:

*Det har vært lærerikt, fordi vi har fått gjennomgå «teoriforståelse». På den måten får vi forklart med egne ord hva vi husker og synes var interessant i dagens forelesning.*

Studentene trekker også frem hvordan relasjonene de har etablert, har påvirket egen læring:

*Vi har diskutert veldig godt, og liker veldig godt å sitte i gruppen hele semesteret. Det har vært veldig godt å få danne gode relasjoner og hjelpe hverandre i læringen.*

Noen studenter setter ord på at det kan være utfordringer knyttet til å bli satt sammen i team man ikke velger selv:

*Jeg kunne ønske jeg gikk bedre overens med noen på gruppen min.  
Føler det er ulike relasjoner og hvor sterke relasjonene er, noe det  
naturligvis er på alle grupper.*

### **Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse (C3)**

Oppsummet har studentene to forslag til en tydeliggjøring av leders oppgaver i læringsgruppen:

*Jeg skulle ønske vi hadde vært flinkere til å klare å fokusere godt  
på oppgavene og ikke spore av så ofte,*

*Gruppelederne kunne vært enda strengere/stilt høyere krav til  
gruppa si.*

## **Diskusjon**

Funn diskuteres i følgende tre deler: 1) Betydning av faste læringsgrupper og etablering av gruppeallianse for læring, 2) Opplevelse og utbytte av undervisningsdesign og 3) Ledelse av gruppen og relevans for egen yrkesutøvelse.

### **Betydning av fast læringsgruppe og etablering av gruppeallianse for læring**

Studentene ble plassert i faste læringsgrupper uten egen medvirkning, og de fortsatte å arbeide i samme gruppe gjennom hele LSU-perioden. Gjennomgående opplever studentene de faste læringsgruppene som velfungerende. Flere mener at dette har påvirket synet deres på seg selv i samarbeid med andre, ved at de opplever seg mer åpne for samarbeid enn før. Arbeid i fast læringsgruppe kan likne barnehagens arbeid i team, der en vanligvis

ikke har valgt hverandre, men der lederen likevel har ansvar for at teamet fungerer over tid.

I tillegg til arbeidslivsrelevans ønsket vi som faglærere å bruke faste læringsgrupper som del av et profesjonsnært læringsdesign. Selv om noen studenter har satt ord på at det kan være utfordringer knyttet til å bli satt i team man ikke velger selv, er det samtidig en tydelig erkjennelse av at ulike typer relasjoner, og styrken i relasjonene, vil variere i alle grupper. En kan stille spørsmål ved om det er klokt å «tvinge» studenter til å samarbeide ved å sette sammen grupper uten at studentene velger selv. Samtidig er det ikke gitt at studenter selv nødvendigvis vet om, eller velger, de prosessene som er mest hensiktsmessige, og som fører til gruppens læring (Damsa & de Lange, 2019).

### **Etablering av læringsgruppe og gruppeallianse**

Seminarøvelsene har hatt til hensikt å trene studentene i å bli bedre kjent med seg selv og hvordan de fungerer i samarbeid i gruppe. I starten av perioden arbeidet læringsgruppene i en prosess med å etablere en gruppeallianse (Rød, 2025). Her avklarte studentene egne forventninger, ønsker og behov, slik at individuelle og felles muligheter for læring kunne ivaretas. Studentene vurderer etableringen av gruppealliansen som viktig for opplevelsen av å være i en fungerende læringsgruppe. Det å snakke om og skrive ned forventninger, der alle fikk bidra med noe de syntes var viktig for dem selv, ser ut til å ha bygget tillit til at gruppen kunne bli betydningsfull for egen læring.

Gruppealliansene var skriftlige og individuelle for hver gruppe. Likevel inneholdt de ulike alliansene avtaler knyttet til gruppens relasjoner, verdsett og arbeidsform. Alliansene ser ut til å ha fungert som en gjensidig forsikring om at gruppemedlemmene vil lytte til hverandre, at alle bidrar i samtalene, og at medlemmene er positivt støttende overfor hverandre. Studentene sier at alliansen bidro til å etablere trygghet i gruppen for at de var på vei til å bli en gruppe med felles mål og verdier.

Selv om relasjoner og verdsett diskuteres og nedfelles skriftlig, må en gruppeallianse arbeides med over tid for at gruppen skal kunne være trygge på at de har etablert en positiv og velfungerende læringsgruppe (Rød, 2025; Aasen, 2018). Den psykologiske tryggheten må erfares, og gruppen trenger en struktur for å kunne ta opp det som ikke fungerer, slik at dette ikke blir opp til det enkelte medlem å ta ansvar for. Å etablere en struktur

for ny gjennomgang skaper mulighet for å ta opp forhold som ikke fungerer optimalt. Når lederen av gruppen setter dette på agendaen, kan det også virke konfliktdepende, fordi alle vet at denne muligheten kommer.

Etter etableringen og en ukes arbeid i læringsgruppene ble studentene derfor oppfordret til å ta frem gruppealliansen for ny gjennomgang. Gruppene diskuterte og arbeidet med å balansere bidrag fra den enkelte og sørge for inkludering av alle i gruppen. De forteller at de har vært ærlige og satt grunnlegger og tydeligere rammer, forventninger og regler. Gruppene har senere, ved behov, tatt frem gruppealliansen og opplevd at det har fungert bra å snakke om det de har trengt å justere. Vi ser her at bruk av gruppealliansen som del av en levende prosess i gruppen kan fungere godt for å etablere trygghet for at en samarbeidsavtale gjelder over tid.

### **Betydning av fast læringsgruppe for egen læring og gruppens læring**

En sentral del av studentaktive læringsomgivelser er å tilby studenter støtte til å lede seg selv i læringsgrupper og gi dem muligheten til å ta ansvar for sin egen læringsprosess (Damsa & de Lange, 2019). Dette synes særlig profesjonsrelevant i emnet LSU, der studentene både skal forstå, oppleve og trene på å fasilitere egen og gruppens læringsprosesser. Slike læringsprosesser i samspill med medarbeidere er noe nyutdannede rapporterer som utfordrende (Eik et al., 2015). I tråd med rammeplanens føringer (Kunnskapsdepartementet, 2017) er ledelse av læringsprosesser i team en sentral kompetanse for utøvelse av pedagogisk ledelse i barnehagen. Samtidig er ledelse av team generelt en kompetanse som etterlyses i utdanningen (Følgjegruppa, 2017). Studentene utfordres derfor i emnet til både å utvikle teoretisk forståelse og å trene praktisk på hvordan man etablerer, kommuniserer og ivaretar hverandre i en læringsgruppe over tid.

Hensikten med dette er å målrettet kvalifisere studentene til å lede læringsprosesser i team.

Studentene sier det har fungert godt å arbeide med selvinnsikt og selvobservasjon, dele dette med medstudenter og få høre andres synspunkter og erfaringer. Vi forstår dette som en del av subjektivering, der studenten utøver ledelse og prøver ut det en har lært, på vei til å finne sin profesjonsidentitet (Biesta, 2014). Studentene forteller at relasjonene de har etablert, har påvirket og støttet egen læring gjennom strukturert refleksjon over egne tanker og ver-

dier. De har opplevd arbeidet i læringsgruppen som motiverende, og ønsket om egen læring gjennom faglig diskusjon har blitt sterkere i løpet av emnet.

Studentene beskriver hvordan de etablerer og ivaretar en felles læringskultur med både rom for og forventninger til alles bidrag. Helt konkret beskriver de arbeidsmåter i teamet som bidrar til å få frem alle gruppemedlemmene, slik at de føler seg hørt. De forteller at alle i læringsgruppen lytter godt, støtter og tar hensyn til hverandre. Vi tolker det som både en forutsetning for og en konsekvens av den etablerte samhandlingskulturen at de har vært åpne med hverandre om egen læring og egne utfordringer. Det å kunne « snakke fra hjertet », være åpne om hva en selv er usikker på, og hva en trenger av hverandre, peker mot et psykologisk trygt læringsmiljø der studentene jobber sammen på en måte som gjør at alle blir møtt slik de ønsker. Flere studenter trekker frem opplevelsen av nysgjerrighet på og engasjement i hverandres synspunkter som en viktig årsak til felles læring. Studentene sier at de både har vært oppmerksomme på og snakket om hva det vil si i praksis å ha respekt og toleranse for hverandre. De beskriver også at de er oppmerksomme på å gi hverandre positive tilbakemeldinger og « heie » på hverandres læring. Ferdighetstrening i dialog, i positive verdsettende samtaler og i å gi hverandre positive, konstruktive tilbakemeldinger over tid ser ut til å virke fremmende på en god læringskultur i gruppen (Tanggaard, 2016).

Faglig sterke studenter ser ut til å få mulighet til å bidra til felles læring. Samtidig erkjennes det at styrkene er ulike i gruppen, og at det er variasjon i faglig kunnskap. Studentene synes å mene at dette må forventes i en sammensatt gruppe. Dette er erfaringer studentene vil kunne ha nytte av i egen yrkesutøvelse, i team der den pedagogiske kunnskapen vil være variert og sprikende (Eik et al., 2015).

### **Opplevelse og utbytte av studentaktive læringsomgivelser som undervisningsdesign**

Å etablere studentaktive læringsomgivelser handler også om å utvikle et pedagogisk og samstemt undervisningsdesign (Damsa & de Lange, 2019). Et helhetlig læringsdesign i høyere utdanning er gjerne basert på taksonomiske prinsipper (Biggs & Tang, 2011). I LSU-emnet denne studien er basert på, er læringsøktene strukturert med fellesforelesning som teoretisk input, etterfulgt av seminar med en workshop-del som er studentledet, og der studentene

arbeider i faste grupper. I seminar introduseres studentene for mange ulike øvelser som har til hensikt å belyse teori på ulike måter, og svarene fra studentene indikerer at dette undervisningsdesignet gir studentene mulighet og støtte til å produsere kunnskap (Damsa & de Lange, 2019).

Våre funn viser at studentene gjennom emnet blir bevisst på hvordan undervisningsdesignet kan gi rom for læring. De synes både å legge merke til hva som skjer i egen læring i gruppen, og å vurdere hva de tror er årsaken til egen og felles læring. Studentene forteller eksempelvis om ulike opplevelser av øvelser i seminardelen, der de strukturert snakker sammen om teoriøkten i fellesforelesningen. Teoriøkten kan ses som første nivå i Biggs og Tangs (2011) taksonomi, der studentenes læringsnivå beskrives som å kunne identifisere og navngi ulike begreper eller teorier. Neste nivå handler om å kunne beskrive og kombinere flere relevante aspekter, og det er dette nivået vi kan identifisere når studentene beskriver første del av seminarøkten. De opplever denne delen som utbytterik i gjennomgangen av gruppens «teoriforståelse», der de med egne ord forklarer hva de husker og synes var interessant i dagens forelesning. Studentene sier de lærer godt når de diskuterer faglig, kan hjelpe hverandre å forstå temaet bedre, og får høre ulike meninger og synspunkter.

Våre funn indikerer at studentene i gruppene har fått verktøy til å bygge dybdeforståelse av ledelsetemaene som har vært tatt opp, og at de mot slutten av emnet har diskusjoner som tilsier et høyt nivå av faglig forståelse. Ifølge Biggs og Tangs (2011) taksonomi vil studentene være på et høyt forståelsesnivå når de kan analysere, forklare, forsvare og sammenlikne ulike forståelser av teori. Studentene sier blant annet at de diskuterer og forhandler ulike forståelser av pensum, og at de synes det er spennende å undersøke hva de andre i gruppen tenker om aktuell teori.

Studentene opplever undervisningsdesignet som en godt bygget opp, men også uvant struktur. De gir uttrykk for at det er nytt å jobbe såpass mye i gruppe, men sier også at det er en vanesak. I oppstarten av emnet kommenterer flere at strukturen med teori-input først, deretter rom for egne refleksjoner og etterfulgt av diskusjon i gruppe, oppleves som støttende for egen læring. Samtidig finnes det også stemmer som setter spørsmålstegn ved, og er bekymret for, om dette er et undervisningsdesign som sikrer god nok læring. Andelen arbeid i gruppe bekymrer noen, blant annet fordi de opplever at de muligens ikke får nok forelesning eller teori i starten.

Studentstemmene var også viktige for å fange opp signaler om endringsforslag underveis i emnet. Studentene ønsket mer tid til diskusjoner, mer tid til hver øvelse og mer tid til å gå i dybden på teori. Mot slutten av perioden var studentene vant til å lede seg selv i læringsgrupper, og både leder av læringsgruppen og gruppen som helhet benyttet muligheten til å ta ansvar for gruppens og den enkeltes læringsprosess. Vi ser at faglærers rolle som tilrettelegger av workshopene i noen grad blir oppfattet som overflødig og som et hinder for gruppens læring. Lærerens rolle som fasilitator for læring i læringsgruppene ble diskutert kontinuerlig i faglærergruppen. Vurderinger av gruppens ulike behov for støtte, i hvilken grad det er behov for kontroll, når gruppene skal overlates til å selvstyre, samt hva som er positivt og hva som innebærer risiko, var temaer for diskusjon. Her tydeliggjøres et prinsipp for studentaktive læringsformer som vi ser at vi i mindre grad imøtekommer, nemlig å tilby muligheter for differensierte læringsbaner i henhold til studenters interesser, prestasjoner og andre viktige faktorer (Damsa & de Lange, 2019). Våre funn kan ikke si noe tydelig om hvordan undervisningsdesignet i større grad kunne tilrettelagt for individuelle læringsbaner, eller på hvilken måte faglærer kunne tilrettelagt for dette. Vår antagelse er at vi i hovedtrekk må gå fra å være tett på gruppene i starten av perioden, til å gi gruppene mer ansvar, og til slutt i perioden gi gruppene stor frihet til å lede seg selv.

### **Gruppedelse og relevans for egen profesjonsutøvelse**

Overføringsverdien av måten man som leder etablerer et team på, det vil si prosessen med å finne frem til felles mål og verdier for arbeidet i teamet, anses som grunnleggende for et velfungerende team i barnehagen (Aasen, 2018). I utdanningen kan en tydeligere metodisk og teoretisk tilnærming til etablering av læringsgrupper styrke studentenes profesjonskvalifisering som ledere av læringsprosesser i team. Å avklare forventninger fra medarbeidere til seg selv som ny leder, og egne forventninger til medarbeidere om å inngå i læringsprosesser, finner vi solid støtte for i litteraturen om det å være ny som leder (Haaland & Dale, 2005).

Den tydeligste indikasjonen på profesjonsrelevans i våre funn er knyttet til studentenes opplevelse av å være leder for egen læringsgruppe. I en av de første undervisningsøktene ble det avtalt rullering av lederansvar, og rollen som gruppeleder innebar å være forberedt på, og lede, øvelsene som skulle

gjennomføres i workshop-delen av undervisningsøkten. Forberedelsene til å lede gruppen virket i seg selv bevisstgjørende for egen lederrolle, også ut over studiet. Studentene uttrykker at de fikk anledning til å reflektere over seg selv som ledere både før, under og etter gruppearbeidet. Deltakelse i gruppen og ansvaret som gruppeleder gir innblikk i opplevelsen av egen rolle, både som leder og som medarbeider, og i hvordan *tillit* i relasjonen mellom leder og medarbeider er viktig. Studentene opplever at oppgavene de fikk i seminarene bidrar til personlig utvikling. De opplever å få trening i å stole på andre som ledere, og at de får utforsket mer hvem de er både som underordnet og som leder. Læringsgruppen kan sammenlignes med en avdeling med kolleger. Rulleringen av lederansvar hjelper studentene med selvinnsett og med å erfare hvordan de leder når det er deres tur til å ha lederrollen.

Underveis i emnet gir både gruppemedlemmene og den som var leder uttrykk for at lederens grad av forberedelse til lederoppgaver kan ha betydning for legitimitet som leder. For studentene handler lederens rolle i gruppen også om å informere de andre studentene. Det kan synes som at det å være forberedt oppfattes som en viktig lederhandling, i tillegg til det å gi informasjon til medlemmene i gruppen.

## Konklusjon

Vi har undersøkt hvordan et undervisningsdesign med faste læringsgrupper i LSU kan bidra til profesjonsdanning og kvalifisere studentene til den lederrollen de utdanner seg til (UHR-LU, 2018). Forskningsspørsmålet omhandler studenters erfaringer som deltakere i faste læringsgrupper.

Ved å kjenne «på kroppen» både hvordan det er å lede og å bli ledet, og deretter kunne reflektere over dette i en fast læringsgruppe, blir studentene i stand til å forestille seg hvordan de kan beherske lederrollen i barnehagen. Her belyses viktigheten av å arbeide med selvinnsett som leder og verdien av å dele dette med andre i en trygg læringsgruppe.

Dette kan forstås som subjektivering, der individet er i en dannelsesprosess: Studenten blir gjennom kommunikasjon og refleksjon bevisst seg selv som leder når de tilegner seg ny kunnskap og begrunner sine synspunkter.

Studien viser at studentene ser en sammenheng mellom det som gjøres i læringsgruppen og det som venter dem i profesjonsutøvelsen, der de skal lede en avdeling med kolleger. Vi forstår dette som et uttrykk for at læringsdesignet støtter erfaringsbasert kunnskap, identifisering med rollen som pedagogisk leder og kvalifisering til arbeid som leder. Med bakgrunn i studiens empiri finner vi at faste studentledelede læringsgrupper kan styrke samstemtheten mellom utdanningen og profesjonsrollen studenten utdannes til.

## Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Biggs, J. & Tang, C. (2011). *Teaching Quality Learning at University*. Open University Press.
- Damsa, C. & de Lange, T. (2019). Student-centred learning environments in higher education: From conceptualization to design. *Uniped*, 42(1). <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-01-02>
- Eik, L., Steinnes, G. & Ødegård, E. (2015). *Barnehagelærerens profesjonslæring*. Fagbokforlaget.
- Følgjegruppa. (2017). *Barnehagelærerutdanninga. Stryker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* [Rapport nr. 5]. Høgskolen i Bergen.
- Gergen, K. (2010). *En invitasjon til social konstruksjon*. Forlaget Mindspace.
- Goodyear, P. (2015). Teaching as design. *HERDSA Review of Higher Education*, 2. <https://www.herdsa.org.au/herdsa-review-higher-education-vol-2/27-5>
- Halland, S. & Winje, A. K. (2022). «Jeg kunne like gjerne vært en assistent» – En studie av nyutdannede barnehagelæreres posisjonering i barnehagen. *Nordisk barnehageforskning*, 19(3). <https://doi.org/10.23865/nbf.v19.286>
- Heggen, K. & Smeby, J. C. (2012). Gir mest mulig sammenheng også den beste profesjonsutdanninga? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 96(1), 4–14. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2012-01-02>
- Haaland, F. H. & Dale, F. (2005). *På randen av ledelse. En veiviser i førstegangsledelse*. Gyldendal Norsk Forlag AS.Kunnskapsdepartementet. (2017). *Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar* [Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning til Kunnskapsdepartementet]. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-folgjegruppa-for-barnehagelærerutdanning.pdf>
- Lycke, K. H. (2016). Å lære i grupper. I H. I. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste. Undervisning i høyere utdanning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forsker*. Universitetsforlaget.
- Norsk senter for forskningsdata. (2025). *Sikt*. <https://sikt.no/>
- Rød, A. (2025). *Systeminspirert ledelse i praksis* (2. utg.). Flux forlag.
- Santana, M. O. (2020). «... det er på veien man utvikler seg som leder»: Om lederutvikling i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6, 130–142. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2241>
- Smeby, J. C. & Heggen, K. (2014). Coherence and the development of professional knowledge and skills. *Journal of Education and Work*, 27(1), 71–91. <https://doi.org/10.1080/13639080.2012.718749>
- Smeby, J.-C. (2010). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Universitetsforlaget.
- Tangaard, P. (2016). *Prosesslederboka*. Kommuneforlaget.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. Fagbokforlaget.
- UHR -Lærerutdanning. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf)
- USN. (2025). *Emneplan for Ledelse, samarbeid og utviklingsarbeid*. [https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/BLLSU\\_1\\_2025\\_V%C3%85R](https://www.usn.no/studier/studie-og-emneplaner/#/emne/BLLSU_1_2025_V%C3%85R)
- Aasen, W. (2018). *Teamledelse i barnehagen*. Fagbokforlaget.