

Kortere utenlandsopphold for barnehagelærerstudenter – nye veier for profesjonsdanning?

Veronica Isaksen og Kathrin Olsen

SAMMENDRAG

Internasjonal studentmobilitet er et prioritert satsingsområde for høyere utdanning i Norge. I statlige dokumenter uttrykkes visjoner for studentenes utbytte av utenlandsopphold, og en målsetting er at det skal bidra til økt kvalitet i utdanningen. Imidlertid er det lite forskning på utbyttet av kortere studieopphold for studenter på profesjonsutdanninger. I denne artikkelen undersøker vi hvordan barnehagelærerstudenters erfaringer med utenlandsopphold kan bidra til deres profesjonsdanning. Studien har en eksplorerende design med en fortolkende fenomenologisk tilnærming, og empirien bygger på individuelle semistrukturerte intervju med 7 studenter som har vært på et kortere studieopphold. Funnene indikerer at erfaringene studentene gjorde seg gjennom oppholdet har ført til personlig og profesjonell utvikling. Et motsetningsfylt funn er at studenter som er kritisk til at førskolesettingene de besøkte hadde en «instruerende pedagogikk», også stiller seg kritisk til den norske barnehagetradisjonen, som de mener legger for lite vekt på læring og struktur. Funnene tyder på at etnosentriske holdninger både kan reduseres og reproduseres gjennom utenlandsoppholdet. Samtlige studenter opplever at sammenhengen mellom utvekslingen og innholdet i den øvrige utdanningen er utydelig, og de konkretiserer i liten grad hvordan erfaringene har bidratt til deres profesjonsdanning. På bakgrunn av resultatene drøfter vi hvordan utenlandsopphold kan påvirke barnehagelærerstudenters profesjonsdanning og utdanningens innhold og kvalitet.

Nøkkelord: profesjonsdanning; internasjonalisering; studentmobilitet; utenlandsopphold; barnehagelærerutdanning

Veronica Isaksen,
Nord universitet,
Norge, e-post:
veronica.isaksen@nord.no

Kathrin Olsen, Nord
universitet, Norge,
e-post: kathrin.olsen@nord.no

ABSTRACT

Shorter stays abroad – a new direction for professional education?

International student mobility is a priority for higher education in Norway. Government documents set out several visions concerning the outcomes of international student exchanges. One of the goals is that international student mobility should contribute to increasing the quality of education. However, at present, there is little research on the outcomes of a short stay abroad for students in professional education. In this paper, we investigate how kindergarten teacher students' experiences during their stay abroad can contribute to their professional development. The study has an exploratory design and uses interpretative phenomenological analysis. The empirical material consists of individual semi-structured interviews with seven students who have been on a short stay abroad. The findings indicated that the students' experiences led to personal and professional development. A contradictory result was that the students who noted that the preschools they visited had an instructional pedagogy also expressed a critical view of the Norwegian kindergarten tradition, stating that it gives little attention to learning and educational structure. The findings also showed that during international student exchanges, ethnocentric attitudes can both decrease and be reproduced. All the students reported that the stay and the educational content were only vaguely connected, and they were unclear about how their stay abroad contributed to their professional development. Based on these results, we discuss how international exchanges can affect students' professional development and the content and quality of education.

Keywords: *professional development; internationalization; stay abroad; student mobility; kindergarten teacher education*

Innledning

Barnehagelærerutdanningen i Norge er en ung profesjonsutdanning som oppnådde formell status på 1970-tallet (da kalt førskolelærerutdanning), da staten overtok ansvaret for utdanningen. Utdanningen er en treåring bachelorutdanning med en gjennomgående profesjonsretting (UHR, 2018). I de nasjonale retningslinjene er det spesifisert at utdanningen gjennom emneplaner og undervisning skal legge til rette for internasjonalisering gjennom hele studieløpet (UHR, 2018). Internasjonalisering innebærer i denne sammenhengen at studenter tilbringer et semester i utlandet, eller andre former for studentutveksling, for eksempel praksis i utlandet, og at utdanningen skal integrere globale og flerkulturelle perspektiver i studiet.

Internasjonal studentmobilitet har lenge vært et høyt prioritert satsingsområde i Norge, og som det fremgår i Meld. St. 7 (2020–2021) *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning* (Meld. St. 7 (2020–2021)), er det nå en målsetting at halvparten av studentene skal gjennomføre et studieopphold i utlandet. Dette målet skal nås ved at universitets- og høyskolesektoren integrerer studentmobilitet i alle studieprogram og legger bedre til rette for at studentene får reise ut. Det har helt siden St.meld. nr. 27 (2000–2001) *Gjør din plikt. Krev din rett* vært økende oppmerksomhet på internasjonalisering i norsk utdanning (St.meld. nr. 27 (2000–2001)).

Målsettingen med utenlandsopphold er økt kvalitet i utdanningen, men selv om det satses stort på internasjonal studentmobilitet, sier styringsdokumentene lite konkret om hvordan det skal bidra til økt kvalitet. I Meld. St. 7 (2020–2021) anvendes begrepet *korttidsmobilitet* om utenlandsopphold på under tre måneder. Dette innebærer både utveksling og praksisopphold (Meld. St. 7 (2020–2021), s. 15).

Det finnes noen studier som undersøker studentenes utbytte av utenlandsopphold, og som vår studie bygger på. Bergersens undersøkelse (2013) av norske barnehagelærerstudenters utbytte av praksisoppholdet i utlandet konkluderte med at oppholdet bidrar til kritisk tenkning gjennom at studentene får en utvidet forståelseshorisont. Bergersen betegner oppholdet som en dannelsesreise for studentene. Klein og Wikan (2019) konkluderte også med at oppholdet bidro til å utvikle studentenes interkulturelle kompetanse og globale bevissthet, i sin studie av norske studenter som har vært på utveksling under lærerutdanningen. Men Klein og Wikan (2019) fant også at noen studenter så på utenlandsoppholdet i et etnosentrisk perspektiv. Det etnosentriske perspektivet handler om å betrakte «de andre» gjennom et objektiviserende «turistblikk» (Crossly, 2012; Sharpe, 2015). Turister vektlegger ofte forskjeller og jakter på unike opplevelser. Gjennom vårt objektiviserende og «vestlige blikk» står vi i fare for å reprodusere stereotypiske oppfatninger. Rexeisen et al. (2008) fant også at den interkulturelle kompetansen under noen vilkår kan svekkes gjennom utvekslingsoppholdet. Funnene til Bakken et al. (2018) sammenfaller i stor grad med tidligere forskning på studentenes utbytte, men ett overraskende funn var at studenter som deltok på kortere opphold, rapporterte om like stort faglig utbytte som studenter med opphold på ett semester eller mer. Nilsen (2015) har undersøkt lærerstudenters refleksjoner etter praksisopplæring i zambiske skoler, og konkluderer også med at relativt kortvarige utenlandsopphold i utdanningen har verdi for både personlig og profesjonell utvikling.

Potts' (2016) gjennomgang av studier fra USA fant at utveksling kan føre til økt selvtillit, bedre forståelse av etiske problemstillinger og evnen til kommunikasjon og problemløsning ble styrket. Men noen forskere stiller seg kritisk til målsettingen om internasjonalisering og til den utbredte troen på at utenlandsopphold i seg selv automatisk bidrar til utvikling og læring (Berg et al., 2012; Parr & Chan, 2015). Det er behov for mer kunnskap om studentenes utbytte av kortere studieopphold. Tidligere forskning viser til motstridende funn, hensikten med vår undersøkelse er å utvikle kunnskap som kan åpne for en større diskusjon om hvordan erfaringene kan bidra til profesjonsdanning og kvalitet i utdanningen, gjennom å undersøke følgende problemstilling: *Hvordan erfarer barnehagelærerstudenter utenlandsopphold som en del av sin profesjonsdanning?* Undersøkelsen har en fortolkende fenomenologisk tilnærming, og metode for datainnsamling er individuelle semistrukturerte intervju med 7 barnehagelærerstudenter ved et middels stort universitet i Norge, som har vært på studieopphold i 4 uker som del av et fordypningsemne på 30 studiepoeng, gjennomført om høsten i det siste året av utdanningsløpet. Utenlandsoppholdet var en del av studentenes praksis.

I neste del presenteres studiens kontekst og det teoretiske bakteppet som i drøftingen vil bidra til å belyse hvordan erfaringer studentene gjør seg gjennom utenlandsopphold, kan ha betydning for deres profesjonsdanning.

Profesjonsdanning i et pedagogisk spenningsfelt

Danning er i seg selv et noe uklart begrep (Steinsholt & Dobson, 2011), og begrepet *profesjonsdanning* er ikke stort klarere. Danning handler om spenningen mellom det å bli sosialisert inn i et felleskap og det å bli gitt rom for selvstendiggjøring og kritisk tenkning. Gustavsson (2009) anvender metaforen *dannelsesreise* for å illustrere denne dobbeltheten. I denne metaforen beskrives danning som det å ta med seg sine personlige erfaringer og bevege seg inn i det ukjente, for så å komme hjem med nye perspektiver. Gjennom denne reisen får mennesket mulighet til både å bli påvirket og å påvirke. I dagens globaliserte samfunn vil danning innebære at andre kulturers tradisjoner også kan sette spor og påvirke hvilke tradisjoner vi orienterer oss etter.

Profesjon er et begrep som er både sammensatt og omstridt (Molander & Terum, 2008). En klassisk definisjon som det ofte refereres til, er at en profesjon baseres på ekspertkunnskap som tilegnes gjennom høyere utdanning, og som gir en viss autonomi og et visst ansvar overfor et samfunnsoppdrag. Barnehagelærerprofesjonen er en ung profesjon der kunnskapsgrunnlaget er under utvikling. Profesjonaliseringsprosessene kan påvirkes innenfra fra yrkesgruppene selv eller ovenfra som et ledd i statlige satsinger (Evetts, 2003). En slik «profesjonalisering ovenfra» er preget av standardisering og kontroll, og internasjonalisering kan være et eksempel på dette.

Et av kjennetegnene ved profesjonsutdanning er at utøverne gradvis identifiserer seg med profesjonen og utvikler en profesjonell identitet (Laursen et al., 2005). *Profesjonsidentitet* er et begrep som krever nærmere utdypning. Utvikling av profesjonsidentitet kan forstås som en lang og kompleks prosess som omhandler både individets personlige identitetsutvikling og etter hvert også innvikling i den kollektive profesjonsidentiteten. Profesjonsdanning beskrives altså som både individuelle og kollektive prosesser (Heggen & Smeby, 2012). Dette illustrerer den dialektikken som ligger mellom studentens individuelle profesjonsdanning på den ene siden og profesjonens krav og kollektive forventinger på den andre. I enhver profesjon vil det ligge et kunnskaps- og verdisyn som definerer profesjonen, og dette kan betegnes som profesjonens kollektive identitet (Heggen, 2008). Profesjonsdanningen har også en subjektiv side, som består av en individuell prosess der de personlige erfaringene hver enkelt profesjonsutøver gjør seg, vil kunne påvirke profesjonen som helhet. Begrepet *identitet* kan brukes for å vise at profesjonsdanning ikke bare handler om å utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger, men at det også handler om den enkeltes identifisering med profesjonen (Eik et al., 2016). Vi ser derfor nærmere på hvordan utenlandsopphold kan bidra til nettopp denne identifiseringen

med barnehageprofesjonens kollektive identitet og tradisjonelle verdigrunnlag, og om oppholdet kan føre til at forestillinger endres og studentens individuelle profesjonsdanning tar nye veier. Dagens studenter er del av det senmoderne kunnskaps-samfunnet og en mer internasjonal utdanningsmodell, og dette vil også være med på å påvirke deres profesjonsdanning (Hovdenak & Stray, 2015).

Barnehagelærerutdanningens verdigrunnlag har gjennom årene endret seg i takt med ulike politiske føringer. De siste årene har det vært et stadig sterkere søkelys på læring og på at barnehagelærere skal utdannes til aktører i en nasjonal og internasjonal debatt om hvordan man kan utvikle gode barnehager for alle barn (Korsvold, 2013; Strand, 2006). Strand hevder at internasjonalisering har blitt det viktigste elementet i utdanningen, fremfor studentenes praktiske erfaringer (Strand, 2006, s. 96). To dominerende tradisjoner som påvirker det pedagogiske innholdet i utdanningen i vår samtid, er den angloamerikanske education-tradisjonen og den kontinentale *Pädagogik*-tradisjonen (Biesta, 2011). Disse retningene bygger på ulike verdier og forutsetninger for målet med opplæring. I den angloamerikanske retningen vil utvikling av en profesjonsidentitet knyttes til pedagogens metodiske og faglige kunnskap. Her vektlegges det hvordan innholdet i opplæringen gjennom utvalgt kunnskapsinnhold og utvalgte verdier kan bidra til danning. I den kontinentale retningen legges det vekt på subjektivering gjennom utvikling av iboende evner gjennom sterkere vektlegging av prosesser, relasjoner og arbeidsmåter enn kunnskapens innhold (Biesta, 2013). Historisk har verdiene fra den kontinentale danningstradisjonen stått sterkt i vårt utdanningssystem (Hovdenak & Stray, 2015).

Flere har påpekt de siste tiårenes sameksistens av ulike pedagogiske og ideologiske ideer og av gamle og nye krav (Foros & Vetlesen, 2015). Thue (2017) illustrerer dette ved å beskrive lærerutdanningen som et arkeologisk felt, der lag på lag med nye og gamle krav eksisterer side om side i en skjør og uklar balanse, og der dagens utdanningssystem er «et produkt av brytninger mellom sterke internasjonale endringsimpulser og mer eller mindre seiglivede nasjonale tradisjoner på utdanningsfeltet» (Thue, 2017, s. 93). Det arkeologiske feltet vil være ulikt fra land til land, og hvordan det er sammensatt, vil være med på å avgjøre et lands mot-takelighet for ulike internasjonale reformideer. I barnehagelærerutdanningen vil fortellingene fra fortiden om barnehagen og dens rolle i norsk utvikling være med på å påvirke studentenes profesjonsforståelse og profesjonsdanning. De kulturelle og politiske trendene som sameksisterer i dagens samfunn, vil altså kunne påvirke både profesjonsutdanningene i det enkelte landet og profesjonsdanningen til den enkelte studenten (Hjort, 2004).

Selv om det norske utdanningssystemet har blitt påvirket av globaliseringsprosesser og standardisering etter internasjonale krav, står fremdeles de tradisjonelle kontinentale og nordiske verdiene sterkt i vårt utdanningssystem (Hovdenak & Stray, 2015). Gullestad (2002) har undersøkt hva som fremheves som grunnleggende norske verdier, og benytter betegnelsen «den nasjonale orden» for de underliggende, felles tolkningsrammene våre i form av kulturelle verdensbilder. Den nasjonale orden

er så ubevisst og selvfølgelig at vi ikke tenker over verdensbildene våre som kulturelle refleksjoner. «Sameness» er hennes engelske betegnelse på denne formen for likhet som medfører en sosial samhandlingsform preget av harmoni og enighet. Gullestad argumenterer for at vi må innta en mer kritisk refleksjon gjennom distanse og underliggjøring rundt denne «forestilte likheten». Underliggjøring vil si at vi ser det kjente i et nytt og fremmed perspektiv. Strand (2006) er inne på noe av det samme i det hun beskriver som forhandlinger om «Norwegianness». Dette er pågående forhandlinger om vår felles forståelse av hvilke verdier og kunnskaper som bidrar til den gode barndommen. Ifølge Strand har barnehagelærerutdanningen vært preget av en harmonimodell som har manglet kritiske faglige perspektiver. Weber (2004) benytter betegnelsen «semiprofesjoner», og mener disse fremstår som forhistoriske og fulle av motstand mot forandring. I 1999 kom OECD med en påpekning av hvordan denne forestillingen om den gode norske barndommen er med på å rettferdiggjøre og reproducere en bestemt type verdier, noe som kan virke ekskluderende for andre etnisiteter (OECD, 1999).

Young (2020) hevder at i dagens globaliserte verden dominerer den vestlige tenkemåten. Postkolonial teori og normkritiske perspektiver kan bidra til kritisk refleksjon rundt dikotomien vi og «de andre» og vise hvordan dette kan føre til at fordommer reproduseres ved at maktforhold og majoritetsprivilegier ikke tematiseres og utfordres (Røthing, 2020). Det handler om å vende blikket vekk fra «de andre» og over til de prosesser, strukturer eller aktører som bidrar til andregjøring (Røthing, 2020; Sharpe, 2015). I normkritisk pedagogikk brukes ubehaget og underliggjøring som inngang til økt forståelse av egne tenkemåter, og kan i beste fall føre til kritisk refleksjon og nye perspektiver. Når undervisningen ikke utfordrer og problematiserer vante forestillinger kan den bidra til å forsterke forskjeller og stereotype forestillinger om «de andre». Røthing (2020) sin studie av maktkritiske perspektiver i høyere utdanning indikerer at det i liten grad fokuseres på dette, til tross for gode intensjoner om kritisk tenkning og overgang til en mer internasjonal utdanningsmodell.

Metodisk fremgangsmåte

Studien undersøker hvordan barnehagelærerstudenter erfarer utenlandsopphold som en del av sin profesjonsdanning. En eksplorerende design med fortolkende fenomenologisk analyse har som mål å utvikle kunnskap om deltakernes subjektive opplevelser og erfaringer, og ble vurdert som en egnet tilnærming (Smith & Osborn, 2015). Metode for datainnsamling er individuelle, semistrukturerte intervju (Kvale & Brinkmann, 2015).

For å rekruttere informanter ble det gjort en strategisk utvalg. Forespørsel om deltakelse ble sendt ut via e-post til 12 barnehagelærerstudenter ved et middels stort universitet, som hadde vært på utenlandsopphold i 4 uker i forbindelse med et fordypningssemne på 30 studiepoeng som er lagt til høstsemesteret i siste studieår. Sju studenter (seks kvinner og én mann), alle i alderen 20–25 år, samtykket til deltakelse.

Prosjektet er godkjent av NSD¹, og konfidensialitet og anonymitet er sikret ved at NSDs retningslinjer for oppbevaring av data er fulgt. Deltakerne er gitt fiktive navn, og informasjonen om deltakerne er aidentifisert. Retningslinjer for etisk forskning er fulgt i alle deler av forskningsprosessen (NESH, 2021). I kvalitativ forskning er det viktig å være oppmerksom på at det kan oppstå asymmetri i maktforhold mellom forsker og informant, og når faglærere forsker på studenter fra eget universitet, kan det sette studentene i en sårbar situasjon. Forhold som ble vurdert å kunne redusere asymmetri var at deltakerne og forskere ikke hadde noen relasjon fra tidligere, og at deltakerne hadde avsluttet bachelor barnehagelærerutdanning på det tidspunktet intervjuet fant sted. Samtidig kan det i intervjusituasjonen være utfordrende for studentene å si noe kritisk om institusjonen som forskeren er ansatt ved. Formålet med intervju var å få innsikt i studentenes erfaringer, og deltakerne ble innledningsvis oppfordret til å føle seg fri til å si hva de ville i sine refleksjoner, uten å ta hensyn til intervjuers arbeidsforhold.

Studentene hadde skrevet en praksisrapport i etterkant av oppholdet, der tema var sammenligning og diskusjon av utvalgte observasjoner i lys av nordiske utdanningskontekster. Vi fikk tillatelse fra deltakerne til å lese disse i forkant av intervjuet. Hensikten med gjennomlesningen var å utdype egen forforståelse for fenomenet. Det ble deretter utviklet en intervjuguide med åpne spørsmål for å få innsikt i hvordan de reflekterte over sine erfaringer.

Datainnsamling og analyse

Deltakerne valgte intervjusted ut fra presenterte forslag og samtlige intervju fant sted på et kontor på universitetet. Det ble gjort digitalt opptak av alle intervju, som ble transkribert kort tid etter intervjuet. Råmaterialet ble bearbeidet og gjennomlest flere ganger, og fokuset i denne fasen av den induktive analysen var å få innsikt i hvordan deltakerne beskriver og forstår sine opplevelser gjennom utenlandsoppholdet. Et mønster som framkom var at flere deltakere beskrev erfaringer som styrket deres forestillinger om den nordiske barnehagetradisjon som idealet, mens andre deltakere beskrev erfaringer som fikk dem til å stille spørsmål til kjente verdier og tradisjoner. Det framkom også en ambivalens i noen beskrivelser, der det blir uttrykt en kritisk holdning til at førskolesettingen i vertslandet hadde en «instruerende pedagogikk», samtidig som det framkommer kritiske utsagn om at norske barnehager har for lite vekt på læring og struktur. Ut fra funnene ble det utviklet to kategorier: (1) erfaringer som styrker troen på egne verdier, og (2) erfaringer som endrer studentenes forestillinger. Et annet fremtredende funn var at flere studenter opplevde manglende sammenheng mellom utdanningen og utvekslingsoppholdet, og de kom med forslag til hvordan dette kunne forbedres. Gjennom disse forbedringsforslagene og analysen utledet vi kategori (3), utenlandsoppholdets potensial for profesjonsdanning.

1 NSD prosjektnummer 61299

For å drøfte funnene og svare på undersøkelsens problemstilling: *Hvordan erfarer barnehagelærerstudenter utenlandsopphold som en del av sin profesjonsdanning?* bruker vi teori om individuell og kollektiv profesjonsidentitet (Heggen & Smeby, 2012) og postkoloniale perspektiver (Gullestad, 2002; Røthing, 2020; Young, 2020). Undersøkelsen har få deltakere og funnene kan ikke generaliseres, men de kan være et bidrag i debatten om hvilken betydning utenlandsopphold kan ha for studentenes profesjonsdanning og kvaliteten i barnehagelærerutdanningen. Funnene for hver kategori presenteres i resultatene.

Presentasjon av resultat og diskusjon

Studentene hadde vært på opphold i USA, på Madagaskar og i Ghana. Vi presenterer studentene med pseudonym. Marlene, Mia og Marit var på en internasjonal skole for barn i alderen 2–10 år på Madagaskar. Gustav og Gina var på en skole for barn i alderen 2–10 år i Ghana. Sara og Dina var på en kombinasjon av førskole og skole for barn i alderen fra 6 måneder til 12 år i San Diego i USA. Vi velger å betegne institusjonene studentene besøkte, som «førskolesettinger», da de favnet en relativt vid aldersgruppe. Informantene våre var sammen med barn i alderen 2–6 år. Studentene har gjort seg erfaringer fra ulike verdensdeler og kulturer, men mange av erfaringene er likevel overraskende like. Funnene blir presentert innenfor hver kategori med sitater fra studentene som illustrasjon.

Erfaringer som styrker troen på egne verdier

Studentene forteller at utenlandsoppholdet har vært lærerikt, og at det har gjort noe med dem som mennesker. De forteller at det har åpnet øynene deres for verdiene i egen kultur og bidratt til solidaritetsfølelse og takknemlighet. Dette funnet må ses i sammenheng med at flere av studentene møtte fattigdom og et system som manglet materielle ressurser. Alle studentene forteller om få voksne på store barnegrupper. Studentene som var på Madagaskar og i Ghana, forteller om dårlige materielle kår på skolen. Alle studentene forteller om lite utetid og lite utstyr i uteområdene. Marlene, som var på Madagaskar, uttrykker det slik: «Det var imponerende å se hvordan de gjør ting uten all den teknologien vi har her hjemme.» Til tross for manglende ressurser beskriver studentene barna som glade og fornøyde. Gina, som var i Ghana, sier: «Jeg forstod at penger og rikdom ikke er det viktigste for å bli lykkelig, men familie og venner.» Hun beskriver at denne erfaringen har gitt henne en ydmykhet som vil komme godt med i fremtiden.

Flere trekker frem betydningen utenlandsoppholdet vil ha for å jobbe i en interkulturell barnehage. Mia, som var på Madagaskar, uttrykker dette slik: «Gjennom oppholdet skjønner vi andre kulturer bedre, og dette vil komme godt med i jobben som barnehagelærer.» Hun beskriver at møtet med andre kulturer har bidratt til interkulturell forståelse og en personlig utvikling, noe som igjen har gjort noe med

profesjonaliteten. Marit, som var på Madagaskar, uttrykker dette på følgende måte: «Jeg har endret syn på hva jeg ser på som viktig, og dette vil prege meg i rollen som barnehagelærer.»

Disse erfaringene kan beskrives som en dannelsesreise som har bidratt til å forandre studentene som mennesker ved å åpne øynene deres for verdier i egen tradisjon, samtidig som de har tilegnet seg nye perspektiver. Dette samsvarer med statlige mål for internasjonalisering, der personlig utvikling og danning fremheves som mål med utveksling (Meld. St. 7 (2020–2021)). Vårt funn samsvarer også med tidligere studier som viser til at internasjonale utvekslingsprogram i lærerutdanningen gir interkulturell kompetanse og større forståelse for kulturelle forskjeller (Bergersen, 2013; Klein & Wikan, 2019; Nilsen, 2015). Det er også en fare for at erfaringene som beskrives er resultat av det Sharpe (2015) beskriver som koloniale tendenser gjennom et objektiverende turistblikk. Gina beskriver lokalbefolkningen i Ghana som fattig, men lykkelig, og dette kan være en konstruksjon for å slippe å forholde seg til ubehaget. Om dette er tilfellet har erfaringene ikke bidratt til danning og personlig utvikling, men til reproduksjon av forestillingen om vi i motsetning til «de andre» (Crossley, 2012).

Samtlige studenter påpeker at førskolesettingene i landene de besøkte, vektlegger struktur og disiplin gjennom rutiner og pedagogikk. De beskriver et system der få voksne har ansvar for mange barn. Det er lite rom for lek eller annen fysisk aktivitet, og det pedagogiske opplegget er i stor grad basert på instruksjon i formidlingspedagogisk ånd. Dina, som var i San Diego i USA, beskriver at pedagogene hadde en «de-voksne-vet-best-holdning». Flere trekker frem viktigheten av lek og medvirkning for barns utvikling. Gina uttrykker dette på følgende måte: «Jeg tenkte ofte på hvor lite tid barna fikk til lek og muligheter for å være seg selv og utvikle seg sammen med andre.» Mia opplevde også et disiplinerte system: «I Norge er barn så heldige å ha en god barndom som består av lek og frihet. Her ses barn på som uferdige voksne.» Funnene kan videre illustreres gjennom dette utsagnet fra Marlene: «Fokuset var på akademisk læring, og ikke så mye på hvordan barn kan utvikle seg gjennom lek.»

Gjennom å erfare et mer instruerende system har studentene blitt mer bevisste på verdiene i egen kultur. Funnene viser at de individuelle erfaringene som bidrar til at studentene uttrykker bekymring for mangelen på lek og fysisk aktivitet, styrker den kollektive profesjonsidentiteten og felles kulturelle verdensbilder. Globaliseringen har gjort mange mennesker mer opptatt av «det typisk norske» i kontrast til det fremmede (Gullestad, 2002). Vi kan dermed anta at den kollektive profesjonsidentiteten opprettholdes gjennom at studentene fikk forsterket sin forestilling om de gode verdiene i den norske barndommen gjennom å møte det de oppfattet som det motsatte, under utenlandsoppholdet. Disse funnene vil vi bruke i en mer overordnet diskusjon om profesjonsdanning og kvalitet i utdanningen. Den nasjonale orden i Norge er et eksempel på hvordan idealet om forestilt likhet skaper usynlige grenser og hindrer at verdiene debatteres (Gullestad, 2002). Denne likhetstankegangens produksjon av forestilt likhet kan føre til at nye ideer og kunnskapssyn oppfattes

som provoserende. Et gjennomgående trekk ved norske barnehager er vektleggingen av likhet, og en sterk likhetsideologi blir gjerne oppfattet som en forutsetning for fellesskap, men kan samtidig gjøre det vanskelig å utfordre dominerende diskurser (Bergersen, 2013; Strand, 2006; Weber, 2004). Studentenes utsagn kan knyttes til det Strand (2006) betegner som forhandlinger om «Norwegianness», eller hvordan vår felles forståelse av verdier, kunnskap og forestillinger om den gode barndommen er under kontinuerlig forhandling. Forestillingene om norske verdier kan styrkes i møte med fremmede kulturer (Gullestad, 2002). Funnene viser hvordan «Norwegianness» eller «sameness» kan gi seg utslag i en etnosentrisk tenkning, der nordmenn er opp-tatt av at andre etnisiteter bør tilpasse seg den nordiske modellen. Et slikt perspektiv kan hindre gjensidig dialog (OECD, 1999). Utenlandsopphold for studentene kan representere en motkraft til denne utviklingen, men som funnene viser, kan én fare være at holdningene blir reproduisert.

Samtidig som møtet med et mer disiplinerte system vakte bekymring, bidro de samme erfaringene til nye perspektiver på og ideer til egen profesjonsrolle. Gustav, som var i Ghana, uttrykker dette slik: «Jeg lærte nye metoder for å få barna til å sitte i ro og lytte. Dette vil jeg ta med meg videre i jobben som barnehagelærer.» Marit sier: «Jeg likte godt at barna hørte etter de voksne og gjorde det de fikk beskjed om.» Denne ambivalensen i erfaringene vil bli nærmere utdypet i neste kategori.

Erfaringer som endrer studentenes forestillinger

Erfaringene med et mer disiplinerte utdanningssystem gjør at noen studenter ser deler av den norske kulturen med et mer kritisk blikk, og det utfordrer studentenes egne kulturelle verdensbilder og profesjonsutdanningens ideer. Marit, som var på Madagaskar, beskriver hvordan den franske læreplanen er med på å strukturere dagen og læringen på en mer systematisk måte. Det er færre kunnskapsområder, og de konsentrerer seg om ett område av gangen innenfor en tidsperiode. Hun beskriver at denne læreplanen for barn i alderen 2–6 år ligner den vi i Norge har i småskoletrinnet. Marit sier: «Det var uvant å se så små barn være så konsentrert om læring.» Studentene uttrykker det som positivt at det er mer vektlegging av læring, og at barna viser større respekt for lærerne sine. I Norge har både barna og barnehagelærerne større frihet, og flere trekker frem at det også i den norske barnehagelærerutdanningen kunne vært mer vektlegging av systematisk læring, grensesetting og strukturerte metoder.

Gina reflekterer over at dagens norske foreldre ikke setter grenser for barna sine, og hun begrunner dette med søkelyset på subjektivitet og medbestemmelse: «Mye av jobben som barnehagelærer går ut på å veilede foreldre på grensesetting. Det er vel fordi barna skal ses på som subjekt, og ha medbestemmelse i alle situasjoner.» Marlene sier at barn trenger en sterk og positiv leder, og at hun gjennom erfaringene fra utenlandsoppholdet har blitt bevisst på at vi i Norge bør få mer kunnskap om og metodikk for dette i utdanningen. Hun uttrykker dette på følgende måte: «Vi trenger kunnskap om hvordan vi kan være tydelige og få barna til å lytte.»

Flere av studentene uttrykker en ambivalens ved hvor tidlig de mener at barnehagen skal starte med lese- og skriveopplæring. Samtidig som de har den nordiske modellen som referanseramme, uttrykker de overraskelse og fasinasjon over at tradisjonell skriveopplæring er mulig for så små barn. Denne ambivalensen illustreres tydelig gjennom Mias utsagn: «Selv om jeg i utgangspunktet mener at barn i den alderen skal få lov å være bare barn, så var det interessant å se hvor tidlig de faktisk kan lære å skrive og regne.» Marit oppsummerer erfaringer som vitner om at studentene har vært gjennom en dannelsesreise: «Det jeg vil ta med hjem, er: Se verdien av læring! Det jeg vil ta med dit, er: Vær mer leken!»

Flere av informantene er altså positive til at et mer disiplinerte utdanningssystem kan bidra til bedre grensesetting og klarere strukturer, samtidig som de bekymrer seg over barns mulighet til subjektivitet og medvirkning i et slikt system. Denne ambivalensen kan handle om at studentene befinner seg i spenningene mellom ulike kunnskaps- og danningssyn (Biesta, 2011). Gjennom funnene våre kan vi anta at studentene har gjennomgått individuelle prosesser, der deres personlige erfaringer har påvirket deres opprinnelige kollektive forestillinger om egen profesjonsutdanning og dens verdier. Disse funnene kan illustreres gjennom dannelsesmetaforen, som beskrives som en reise der vi tar med oss de kollektive verdiene våre og reiser ut i det ukjente og fremmede, noe som gir oss nye perspektiver (Bergersen, 2013; Gustavsson, 2009). Vi kan anta at studentene opplevde å se det kjente på nye måter gjennom underliggjøring. Gullestad beskriver en vellykket underliggjøring der møtet med det fremmede fikk mottakeren til å stusse, noe som bidro til at mottakeren reflekterte over sitt eget ståsted (Gullestad, 2002). Disse nye erfaringene og perspektivene er eksempel på hvordan den subjektive siden ved profesjonsdanningen kan bidra til endring av profesjonsutdanningens kollektive identitet gjennom at studentenes profesjonsidentitet tar nye veier (Heggen, 2008). Funnet støtter opp om at utenlandsopphold kan påvirke barnehageprofesjonen også innenfra gjennom individuelle prosesser som fører til at det stilles nye og kritiske spørsmål til barnehagelærerutdanningens innhold og verdigrunnlag.

Utenlandsoppholdets potensial for profesjonsdanning

Samtlige studenter forteller under intervjuet at de fikk lite oppfølging før, under og etter praksisen. Før utenlandsoppholdet ble de forberedt på praktiske situasjoner som kunne oppstå, men ble i liten grad faglig forberedt på møtet med andre pedagogiske tradisjoner. Gina forteller at studentene ikke var klar over at praksisen skulle gjennomføres i en «førskolesetting» der barn fikk tavleundervisning. Hun sier videre: «Om vi hadde vært klar over dette, kunne vi forberedt oss bedre.» Flere etterlyser også klarere faglig forankring og kobling til barnehagelæreryrket. Mia uttrykker det slik: «Jeg følte at det vi lærte, ikke hadde noe med barnehagelæreryrket å gjøre, egentlig.» Flere påpeker at de ikke fikk noen innføring i utdanningssystemet de skulle reise til, og de savner en forståelse for de pedagogiske ideene som ligger bak praksisene de

møtte under oppholdet. Mia sier videre: «Jeg skulle ønske det var mer faglig fokus før turen, slik at det hadde blitt lettere å se sammenhenger.» Det var tilfeldig hvor studentene ble sendt, og de fikk ingen faglige oppgaver eller veiledning fra universitetet i praksisperioden. Funnet kan oppsummeres i Ginas uttalelse: «Jeg skjønnte jo at vi skulle være i praksis, men hva var innholdet og fokuset?»

I etterkant av utenlandsoppholdet ble det arrangert et refleksjonsseminar ved universitetet, der studentene skulle dele erfaringene sine med andre studenter som hadde vært på utveksling. Flere av studentene uttrykker at dette kunne blitt gjennomført på en bedre måte. Marit oppsummerer det på følgende måte: «Det ble for liten tid, og jeg fikk ikke delt erfaringene på en god måte eller med hele klassen.»

Funnene som viser at studentene erfarer manglende sammenheng mellom utdanningens innhold og utenlandsoppholdet kan brukes til å styrke profesjonsdanningen og kvaliteten i utdanningen. For å nå ambisjonen om at internasjonal mobilitet skal bli en integrert del av alle studieprogram, kreves det at den faglige sammenhengen og relevansen sikres på en bedre måte. Dette kan gjøres ved at studentene forberedes på og motiveres for oppholdet og får god veiledning underveis (Meld. St. 7 (2020–2021)). Et konkret tiltak for å bedre den faglige sammenhengen vil være gjennom en normkritisk undervisning der maktforhold og majoritetsprivilegier utfordres, og der ubehag og underliggjøring brukes som inngang for økt forståelse av egne tenkemåter (Gullestad, 2005; Røthing, 2020). Dette vil kunne hindre etnosentriske holdninger og stereotype forestillinger om «den andre» (Klein & Wikan, 2019; Rexeisen et al., 2008). Studentene reflekterer ikke over hva vertsinstitusjonen får tilbake gjennom å ta imot studenter, noe som kan tyde på at denne mulige ubalansen i maktforhold ikke er tematisert i utdanningen. Er det slik at studentene bruker utenlandsoppholdet til egen profesjonsdanning uten å reflektere over sine majoritetsprivilegier? Kan manglende normkritiske refleksjoner rundt utdanningssystemet studentene skulle reise til, ses i sammenheng med den norske likhetsdiskursen, der våre felles kulturelle verdensbilder i liten grad utfordres? Gullestad (2002) tar til orde for kritisk refleksjon gjennom distanse og underliggjøring, og dette er noe lærerutdanningen i større grad kan utfordre studentene til gjennom forberedelse før utreise, veiledning underveis og refleksjoner i etterkant av oppholdet. Et annet konkret tiltak vil være å dele erfaringene i etterkant av utenlandsoppholdet på en mer langsiktig og systematiske måte. Informanten Marit etterlyser at erfaringene ble delt med klassen på barnehagelærerutdanningen. Gjennom en mer systematisk delingskultur kunne målet om internasjonalisering hjemme nås for de som ikke velger å reise ut. Forutsetningen er at erfaringene til de som har vært utenlands, innlemmes på en god måte i undervisningen hjemme (Meld. St. 7 (2020–2021)).

Våre funn støtter opp under Berg et al. (2012) sin konklusjon om at målet om høy grad av studentmobilitet kan ha blitt dominerende på bekostning av innhold og kvalitet i utvekslingen. Samtidig viser våre funn, i likhet med Nilsens studie (2015), at også kortere opphold kan bidra til profesjonsdanning. Her kan resultatene fra vår

studie bidra til systematisk integrering av utenlandsopphold i utdanningsprogram for å styrke studentenes utbytte og profesjonsdanning.

Konklusjon

I denne artikkelen har vi undersøkt følgende forskningsspørsmål: *Hvordan erfarer barnehagelærerstuderer utenlandsopphold som en del av sin profesjonsdanning?* Undersøkelsen er en kvalitativ studie med et lite utvalg, og resultatene kan ikke generaliseres (Yin, 1994). Resultatene kan likevel bidra med ny kunnskap om hvordan utenlandsoppholdet kan bidra til profesjonsdanning for noen studenter, og drøftingen har fått frem hvordan bruk av postkoloniale perspektiver og normkritisk pedagogikk kan styrke internasjonaliseringen i høyere utdanning. Det er imidlertid behov for flere studier med flere deltakere for å utvikle et bredere kunnskapsgrunnlag. Vi vil vi også understreke at selv om studentene forteller om endrede holdninger og profesjonsutvikling, er det vanskelig å etterprøve om dette virkelig har funnet sted.

Gjennom analyse av intervju med sju studenter som har vært på utenlandsopphold i fire uker, fremgår det at studentene i studien har gjort seg erfaringer som har bidratt til økt kunnskap og bevissthet om egen profesjon og utdanning som de ikke kunne ha tilegnet seg på samme måte uten å ha vært på dette oppholdet. Meld. St. 7 (2020–2021) sier at studentene kan ha stort utbytte av korttidsmobilitet, sammenlignet med ikke å reise på utenlandsopphold (Meld. St. 7 (2020–2021)). Dette harmonerer med våre funn, som tyder på at studentene har hatt stort utbytte av utenlandsoppholdet, til tross for at oppholdet var kort og at de opplevde manglende sammenheng. Studentene forteller om erfaringer og innsikter som kan tolkes som en styrking av profesjonsidentiteten deres. Flere uttrykker at erfaringene vil komme godt med i den fremtidige jobben som barnehagelærer. Dette tyder på at bedre systemer og klarere målretting både faglig og når det gjelder hva utenlandsopphold skal bidra med, vil kunne styrke den enkelte student i sin profesjonsdanning og kunne bidra til økt kvalitet i utdanningen.

Funnene i vår studie peker på at utenlandsopphold for studenter kan gi erfaringer som påvirker både individuelle og kollektive prosesser i studentenes profesjonsdanning, men at disse erfaringene må integreres mer systematisk med utdanningens innhold. Dette kan gjøres blant annet gjennom bedre forberedelser før utreise, veiledning underveis og refleksjoner i etterkant av oppholdet (Meld. St. 7 (2020–2021)). I likhet med Berg et al. (2012) mener vi at det bør gå klarere frem av de utdanningspolitiske dokumentene hvordan internasjonal studentmobilitet kan bidra til økt kvalitet i utdanningen.

Våre funn kan også bidra til en nyansering av debatten om hva som skal være barnehagens verdigrunnlag i dagens globaliserte samfunn. Det er på tide med en mer åpen debatt om hva som er barnehagelærerutdanningens kollektive identitet i form av felles tolkningsrammer og «forestilt likhet». Dagens studenter er del av en mer internasjonal utdanningsmodell, og dette vil også være med på å påvirke deres

profesjonsdanning (Strand, 2006). Gjennom utenlandsoppholdet fikk studentene nye erfaringer som både styrket dem i troen på de tradisjonelle nordiske verdiene og bidro til at de utviklet nye perspektiver, der de samme verdiene ble gransket med et mer kritisk blikk. Kanskje kan nettopp slike kritiske perspektiver være med på å utfordre harmonimodellen som har vært rådende på barnehagefeltet (Strand, 2006; Weber, 2004), og åpne for mer interkulturelle perspektiver, slik OECD etterlyser? Et mål med profesjonsdanning er nettopp kritisk refleksjon rundt eksisterende forhold, og her ser det ut til at oppholdet har bidratt noe til dette. Hvordan profesjonsdanningen kobles til internasjonalisering og studentmobilitet, vil ha stor betydning for barnehagelærerutdanningens innhold og form og spiller en sentral rolle i profesjonaliseringen av kommende barnehagelærere. Gjennom bedre sammenheng og klare målretting i barnehagelærerutdanningen, der normkritisk pedagogikk utfordrer «forestilt likhet» og problematiserer vante forestillinger, vil vi virkelig kunne utnytte potensialet som ligger i internasjonalisering i utdanningen.

Forfatterbiografi

Veronica Isaksen er universitetslektor i pedagogikk ved Nord universitet, campus Levanger. Hun har tidligere publisert i to ulike antologier. En artikkel om forholdet mellom evidens og danning i pedagogisk praksis, og en om hvordan begrepet tidlig innsats fremstilles og fortolkes i utdanningspolitiske dokumenter.

Kathrin Olsen er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Nord universitet, campus Bodø. Hun har forsket på barn med autisme, spesialpedagogisk tilrettelegging og inkludering i barnehage, og på barnehagelærerutdanningens innhold relatert til nyutdannede barnehagelæreres kunnskapsbehov.

Referanser

- Bakken, P., Pedersen, L. F. & Øygarden, K. F. (2018). *Studiebarometeret 2017: hovedtendenser* (Studiebarometeret: Rapport 1-2018). NOKUT.
- Bergersen, A. (2013). Praksis i utlandet – den nye dannelsesreisen? I I. Pareliusson, B. B. Moen, A. Reinertsen & T. Solhaugen (Red), *FOU i praksis 2012 conference proceedings* (s. 11–19). Akademia forlag.
- Berg, M., Paige, R. M. & Lou, K. H. (2012). Student Learning Abroad: Paradigms and Assumptions. I M. V. Berg, R. M. Paige & K. H. Lou (Red.), *Student Learning Abroad: What Our Students are Learning, What They're Not, and What We Can Do about It* (s. 3–29). Stylus Publishing LLC.
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: A comparative analysis of the Anglo-American and continental construction of the field. *Pedagogy, Culture and Society*, 19(2), 175–192. <https://doi.org/10.1080/14681366.2011.582255>

- Biesta, G. (2013). Å snakke «pedagogikk» til «education»: Internasjonalisering og problemet med konseptuell hegemoni i studiet av pedagogikk. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(3), 172–184. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2013-03-02>
- Crossley, E. (2012). Poor but happy: Volunteer tourists' encounters with poverty. *Tourism Geographies*, 14(2), 235–253. <https://doi.org/10.1080/14616688.2011.611165>
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring. I barnehagens mulighetsrom*. Fagbokforlaget.
- Evetts, J. (2003). The sociological analysis of professionalism: Occupational change in the modern world. *International Sociology*, 18(2), 395–415. <https://doi.org/10.1177/0268580903018002005>
- Foros, P. B. & Vetlesen, A. J. (2015). *Angsten for oppdragelse* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Gullestad, M. (2002). *Det norske sett med nye øyne: Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Gustavsson, B. (2009). *Utbildningens förändrade villkor – nya perspektiv på kunskap, bildning och demokrati*. Liber.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I K. Heggen (Red.), *Profesjonstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- 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>
- Hjort, K. (2004). *De professionelle: Forskning i professioner og professionsuddannelser*. Universitetsforlaget.
- Hovdenak, S. S. & Stray, J. H. (2015). *Hva skjer med skolen? En kunnskapssosiologisk analyse av norsk utdanningspolitikk fra 1990-tallet og frem til i dag*. Fagbokforlaget.
- Korsvold, T. (2013). Fra familiemedlem til rettssubjekt. Fremveksten av en moderne barnhagebarndom. I A. Greve, S. Mørreaunet & N. Wigner (Red.), *Ytringer om likeverd, demokrati og relasjonsbygging i barnehagen* (s. 61–74). Fagbokforlaget.
- Klein, J. & Wikan, G. (2019). Teacher education and international practice programmes: Reflection on transformative learning and global citizenship. *Teaching and Teacher Education*, 79(5), 93–100. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.12.003>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3. utg.). Gyldendal.
- Laursen, P. F., Moos, L., Olesen, H. & Weber, K. (2005). *Professionalisering – en grundbog*. Universitetsforlaget.
- Meld. St. 7 (2020–2021). *En verden av muligheter. Internasjonal studentmobilitet i høyere utdanning*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-7-20202021/id2779627/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. NESH.
- Nilsen, V. (2015). Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon? *Uniped*, 8(2), 112–126.

- OECD. (1999). *Early childhood education and care policy in Norway* (OECD country note).
<https://www.oecd.org/education/school/1915191.pdf>
- Parr, G. & Chan, J. (2015) Identity work in a dialogic international teaching practicum.
Teaching Education, 26(1), 38–54.
- Potts, D. (2016). *Outcomes of learning abroad programs* (Rapport fra International Education Association of Australia, IEAA). <https://www.ieaa.org.au/research/learning-abroad>
- Rexeisen, R. J., Anderson, P., Lawton, L. & Hubbard, A. C. (2008). Study abroad and intercultural development: A longitudinal study. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 17, 1–20. <https://doi.org/10.36366/frontiers.v17i1.241>
- Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning. Perspektiver på undervisning*. Cappelen Damm Akademisk.
- Sharpe, E. (2015). Colonialist tendencies in education abroad. *International Journal on Teaching and Learning in Higher Education*, 27(2).
- Smith, J. A. & Osborn, M. (2015). Interpretive phenomenological analyses as a useful methodology for research on the lived experience of pain. *British Journal of Pain*, 9(1), 41–42. <https://doi.org/10.1177/2049463714541642>
- Steinsholt, K. & Dobson, S. (2011). *Dannelse: Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap*. Tapir akademisk forlag.
- St.meld. nr. 27 (2000–2001). *Gjør din plikt. Krev din rett*. Kunnskapsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-27-2000-2001-/id194247/>
- Strand, T. (2006). The social game of early childhood education. The case of Norway. I J. Einarsdottir & J. T. Wagner (Red.), *Nordic childhoods and early education. Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (s. 71–99). Information Age Publishing.
- Thue, F. W. (2017). Lærerrollen lag på lag – et historisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 92–116. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2017-01-09>
- UHR. (2018). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/blu-nasjonale-retningslinjer-ferdig-godkjent.pdf
- Weber, K. (2004). Videnskap eller hverdagsbevidsthet? Et kritisk blik på professions(selv) forståelser. I K. Hjort (Red.), *De professionelle: Forskning i professioner og professionsuddannelser* (s. 211–233). Universitetsforlag.
- Yin, R. K. (1994). *Case study research and applications: Design and methods* (2. utg.). Sage.
- Young, R. (2020). *Postcolonialism. A very short introduction* (2. utg.). Oxford University Press.