



«Jeg føler jeg står litt sånn imellom.» Studenters grensekryssinger i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning

Gunn Anita Søraunet, Maria Selmer-Olsen og Elin Børve

SAMMENDRAG

Artikkelens hensikt er å bidra til økt innsikt i faktorer som har betydning for at barnehagen skal fungere som læringsarena for studenter ved arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (ABLU). ABLU-studenter arbeider i barnehage parallelt med studiene. Gjennom utdanningsløpet opplever de kontinuerlige grensekryssinger mellom å være student og assistent, samt en grensekryssing fra assistent til barnehagelærerrollen. Resultatene baseres på kvalitative data fra fokusgruppeintervju. Problemstillingen er: *Hvordan kan barnehagen være en støttende læringsarena i ABLU-studenters grensekryssinger?* Funnene viser til utfordringer studentene møter underveis i grensekryssingene, primært knyttet til å synliggjøre og bruke fagkunnskapen sin på egen arbeidsplass under utdanningsløpet. Støtte og forventningsavklaringer fremtrer som nødvendige faktorer for at barnehagen skal fungere optimalt som læringsarena når studentene utvikler profesjonsidentitet og krysser grenser mellom ulike praksisfellesskap i praksislandskapet.

Nøkkelord: *barnehagelærerutdanning; profesjon; grensekryssing; praksisfellesskap; praksislandskap*

ABSTRACT

“I feel like I’m somewhere in between.” Crossing boundaries in workplace-based early childhood teacher education

This article aims to investigate factors regarding learning environment for students in Workplace-Based Early Childhood Teacher Education (ABLU). ABLU students are working in kindergarten simultaneously with their studies. Throughout the educational process, they

Gunn Anita Søraunet,
Dronning Mauds
Minne Høgskole for
barnehagelærer-
utdanning, Norge,
e-post: gas@
dmmh.no

Maria Selmer-Olsen,
Dronning Mauds
Minne Høgskole for
barnehagelærer-
utdanning, Norge,
e-post: mso@
dmmh.no

Elin Børve,
Nord universitet,
Norge, e-post: elin.
borve@nord.no

continuously experience the shifts between being a student and a kindergarten assistant in the same community of practice, as well as the shift from being an assistant to being a kindergarten teacher. The results are based on qualitative data from focus group interviews. The topic in question is: *How can the kindergarten as a learning environment be of support in ABLU students' border crossing between different roles in kindergarten settings?* The findings refer to challenges the students encounter during these changes of roles, primarily related to the opportunities to make their professional knowledge visible and applicable in their own workplace during their education. There appear to be two necessary factors for kindergarten to function optimally as a learning environment when the students develop a professional identity and cross boundaries between roles. These two factors are support and clarification of expectations.

Keywords: *Early Childhood Teacher Education; boundary-crossing; community of practice; professional education; landscape of practice*

Innledning

Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning (heretter ABLU) er en deltidsutdanning over fire år for assistenter og barne- og ungdomsarbeidere som vanligvis ikke søker ordinær barnehagelærerutdanning. Kunnskapsdepartementets kompetansestrategi for fremtidens barnehage (Kunnskapsdepartementet, 2017) omtaler ordningen som en mulig karrierevei for barnehageansatte. Det inngås et gjensidig forpliktelsesforhold mellom student, arbeidsplass og utdanningsinstitusjon før oppstart på ABLU-studiet. Studentene må arbeide i minst 40 prosent stilling i barnehagen, og arbeidsplassen må tilby en mentor eller veileder for studenten gjennom studiet.

Barnehagelæreryrket er en kunnskapsbasert profesjon som stiller høye krav når det gjelder å forvalte samfunnets ressurser og utøve samfunnets oppgaver. Barnehagelærerrollen fordrer reflekterte yrkesutøvere med god forståelse for oppgavene de har ansvar for (Børhaug et al., 2018). ABLU-studenter har jevn tilgang til praksisfeltet fordi de arbeider i barnehage parallelt med studiene. De utvikler kompetansen sin i ulike praksisfellesskap når de kontinuerlig veksler mellom studier og arbeidshverdagen i barnehagen. På den måten utgjør egen arbeidsplass en sentral læringsarena. I praksisfellesskapene, som til sammen utgjør et praksislandskap (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015), utvikles studentenes profesjonsidentitet. De vekslingene studentene foretar mellom studier og arbeid, og overgangen fra barnehageassistent til barnehagelærer, kan beskrives som grensekryssinger. Når studentene beveger seg mellom yrkesrollene utfordres gruppetilhørigheten, da de har tilknytning og identifiserer seg meg begge yrkesgruppene (Akkerman & Bakker, 2011).

Denne artikkelen drøfter faktorer som påvirker studentenes grensekryssing fra barnehageassistent til barnehagelærerrollen. ABLU-studenter foretar dessuten en *dobbel* grensekryssing i sin kvalifiseringsprosess til barnehagelæreryrket. Én grense krysses når de veksler mellom studentrollen og assistentrollen i barnehagen. Den andre grensekryssingen handler om endring av rolle og identitet når de går fra å være barnehageassistenter til å bli barnehagelærere. Problemstillingen er: *Hvordan kan barnehagen være en støttende læringsarena i ABLU-studenters grensekryssinger?*

Bakgrunnen for undersøkelsen er et forskningsprosjekt designet for å utforske studentenes opplevelse av ABLU-studiets ulike læringsarenaer. Datamaterialet har utspring i tre fokusgruppeintervju. Det samme materialet har vært grunnlag for en tidligere publisert artikkel som fokuserer på betydningen av veiledning på egen arbeidsplass (Børve et al., 2020). I undersøkelsen betegnes alle deltakerne som assistenter selv om noen har utdanning som barne- og ungdomsarbeidere. De omtales også både som studenter og deltakere.

Tidligere forskning

ABLU som forskningsområde er interessant både med tanke på utdanningens tilrettelegging av undervisningsformer for denne studentgruppen, og for spørsmålet om hvordan barnehagene fungerer som læringsarena (Bjerkestrand et al., 2017; Naper et al., 2018). Kaarby og Lindboe (2016) har også forsket på barnehagen som læringsarena i ABLU, med utgangspunkt i deltakelse og læring i praksisfellesskap, og finner at bevisstheten om barnehagens betydning som læringsarena for ABLU-studenten er svak. De peker på at det er nødvendig med en tydeligere anerkjennelse av denne læringsarenaen, og at muligheten for kobling mellom teori og praksis må stå sentralt på arbeidsplassen. Naper et al. (2018) har undersøkt ABLU-studenters opplevelse av sammenheng mellom teori og praksis i studiet, i tillegg til opplevelsen av faglig utbytte og deres vurdering av studiet. Studentene mener at deres praksiserfaringer gir et godt grunnlag for faglig utbytte av studiet, og at studiets organisering tar høyde for deres daglige praksis i barnehagen. De hadde likevel ønsket at barnehagen var tilrettelagt som læringsarena i enda større grad. Høydalsvik (2014) finner i sin forskning på arbeidsplassbaserte studieprogram store forskjeller i kvaliteten, omfanget og støtten som gis på arbeidsplassen. Funnene viser først og fremst at studentene opplever det utfordrende og krevende å forholde seg til de doble og skiftende rollene de til enhver tid har.

Sluttrapporten om studieprogrammet ABLU ved OsloMet viser at ABLU-studenter har stort faglig utbytte av den teoretiske undervisningen på campus, samt vekslingen mellom de ulike læringsarenaene. Det kan se ut som den teoretiske kunnskapen de tilegner seg blir utfordret i møte med den praktiske kunnskapen, noe som resulterer i helhetlige læringsprosesser for studentene. Videre peker rapporten på store variasjoner hva gjelder læringsbetingelsene for studentene i deres respektive barnehager, og på betydningen av forpliktende avtaler mellom utdanningsinstitusjon og barnehageledelse. Rapporten konkluderer med at en mentor eller kontaktperson knyttet til den barnehagen studenten er ansatt i er en suksessfaktor for å lykkes med ABLU-studiet (Furu & Lafton, 2019). Denne konklusjonen samsvarer med funn fra vår egen tidligere forskning om ABLU-studenters erfaring med veiledning i egen barnehage (Børve et al., 2020). Vi undersøkte da studentenes erfaring med veiledningsordningen under studiet, og resultatene viser at studentene opplever store variasjoner i utøvelse av veilederrollen, både når det gjelder organisering og omfang.

Studentene tillegger veilederne en betydningsfull rolle som støtte og refleksjonspartner (Børve et al., 2020).

Flere forskere har vært opptatt av utvikling av yrkesidentitet i overgangen fra studier til yrkesliv. Birkeland et al. (2019) fremhever tydelige strukturer for samarbeid mellom utdanningsinstitusjonen og barnehageledelsen som viktige for ABLU-studentens kunnskapsutvikling. Steinnes (2014) drøfter yrkesliv og utdanning som sentrale læringsarenaer for studentene, og konkluderer med at deltidsstudenter med erfaringsbakgrunn fra barnehagefeltet har et fortrinn for å forstå innholdet i og se nytteverdien av den kunnskapen de tilegner seg i utdanningen. Wadel og Knaben (2019) fremmer at kontinuerlig veksling mellom teori og praksis styrker muligheten for å se hvilken betydning den teoretiske kunnskapen har for egen handlingspraksis.

I profesjonskvalifisering er fokus rettet mot tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter. I tillegg handler det om å identifisere seg med den profesjonen en etter hvert blir en del av (Smeby, 2008). Grensekryssingen fra utdanning til yrke er en krevende overgang det er verdt å vie oppmerksomhet og se i sammenheng med utvikling av yrkesidentitet (Akkerman & Bakker, 2011; Heggen, 2008; Smeby & Mausethagen, 2011). Forskning på veiledning av nyutdannede lærere peker på betydningen av støtte i denne grensekryssingen (Luthen et al., 2021). Vårt bidrag til forskningsfeltet er knyttet til studentens opplevelse av den stadige vekslingen mellom rollene på egen arbeidsplass, og hvordan barnehagen som læringsarena kan være støttende i studentens grensekryssinger. Vi mener kunnskapen kan gi innspill til lignende profesjonsutdanninger der praksisfeltet er en sentral læringsarena.

Læring i praksisfellesskap

Læring i praksisfellesskap bygger på tanken om at læring er situert og skjer i samspill med andre deltakere i samme kontekst. Ifølge Lave og Wenger (2003) er læring integrert i, og et uatskillelig aspekt fra, sosial praksis. Denne forståelsen av læring innebærer at barnehagelærerstudenter kan tilegne seg relevant kompetanse gjennom deltakelse i barnehagen som praksisfellesskap. Alle har egne forståelser av verden, og i praksisfellesskaper utvikler, forhandler og deler man disse med hverandre. Praksisfellesskapene blir da lærende fellesskap der både tette samspill og spenningsforhold mellom kompetanse og erfaringer danner grunnlag for læring. Slik omfatter praksisfellesskapet både det teoretiske og det praktiske, idealer og virkeligheter, tale og handling (Wenger, 2004).

Praksislandskap som metafor er utviklet med bakgrunn i begrepet praksisfellesskap, og presenteres som et komplekst system bestående av ulike praksisfellesskap, og grensene mellom dem. Dette viser til et bredt sosialt perspektiv på læring og på læring i profesjonsfellesskap, hvor identifisering skjer gjennom blant annet modellering i hele praksislandskapet. Alle erfaringer den enkelte har med seg, både av teoretisk og sosial art, sees som vesentlig for profesjonsutøvelse i dette praksislandskapet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Ifølge Wenger-Trayner og Wenger-Trayner (2015) utvikles profesjonsidentitet gjennom tre identifiseringsmoduser: *engagement*, *imagination* og *alignment*. Engasjement (*engagement*) er den mest direkte formen for identifisering, der deltakerne øker kompetansen ved at de arbeider, lærer og handler i en bestemt praksis. Gjennom engasjement kjenner man seg selv og de andre, og ser at alle har betydning for hverandre. Gjentatt engasjement er imidlertid nødvendig som deltaker i praksislandskap; en enkel meningsfull diskusjon er ikke nok for å betraktes som medlem i fellesskapet. Engasjement er betegnende i praksisfellesskap vi tilhører, men det kan også være en måte å utforske grenser på som kan gi tilgang til andre fellesskap.

Forestilling (*imagination*) handler om å forestille seg selv inn i en fremtidig faglig kontekst. Ved å se seg selv i praksislandskapet og forestille seg selv i andre, fortsatt ukjente praksisfellesskap, utvikler studentene forståelse for seg selv og sin fremtidige profesjonsidentitet.

Å se sammenheng (*alignment*) er en dialogisk prosess der man samordner perspektiv og tolkninger, og samarbeider for at handlingene utføres slik det forventes. Deltakerne i praksisfellesskapet samarbeider og koordinerer aktiviteter for å skape sammenheng. Sammenheng er vesentlig i det praksisfellesskapet man vanligvis er deltaker av, men samtidig er det viktig å løfte blikket og se større sammenhenger i hele den sektoren man er en del av.

En balansert kombinasjon mellom disse tre identifiseringsmodusene vil resultere i kunnskap og forståelse for egen posisjon i praksislandskapet ettersom de representerer ulike måter å forstå praksislandskapet på. En posisjonering av seg selv i landskapet kan bidra til identifisering eller ikke-identifisering (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Praksislandskapet er mangfoldig, og kryssing av grenser mellom ulike fellesskap innad i landskapet er nødvendig for å få en integrert forståelse for hele konteksten (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Barnehagen utgjør et praksislandskap bestående av ulike praksisfellesskap. ABLU-studenter danner sin egen profesjonsidentitet gjennom deltakelse i de ulike praksisfellesskapene som for eksempel studier, egen arbeidsplass hvor de også veksler mellom assistentrolle og studentrolle, og praksisperioder i andre barnehager.

Gjennom deltakelse i praksisfellesskap opplever studentene ulik grad av legitimitet. Deltakelse i sosial praksis med læring som en integrerende bestanddel, betegnes som *legitim perifer deltakelse* (Lave & Wenger, 2003; Wenger, 2004). I noen tilfeller kan legitim perifer deltakelse være en kilde til makt eller maktesløshet ved at man gis, eller forhindres, adgang til en gruppe man vanligvis ikke opplever tilhørighet til (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

På vei mot barnehagelærerprofesjonen

Gjennom utdanningen er studentene på vei mot barnehagelærerprofesjonen. Vi støtter oss til Molander og Terums (2008) forståelse av profesjonsbegrepet. De definerer

profesjon som tjenester utført av en yrkesgruppe med teoretiske kunnskaper som er oppnådd gjennom en spesialisert utdanning. Når en yrkesgruppe omtaler seg som en profesjon, uttrykker den et bilde av seg selv som betydningsfull og berettiget sin yrkesutøvelse (Molander & Terum, 2008). Profesjonskunnskap består av ulike kunnskapsdeler. Sammensatt utfyller de hverandre som en helhet. I tillegg til teoretisk kunnskapstilegnelse vil praktiske handlinger i yrkeskonteksten inngå i læringsprosessen (Heggen, 2008). ABLU-studenter besitter allerede praktisk kunnskap som videreutvikles i samspill med ny teoretisk kunnskap. Sammen med refleksjon utgjør dette handlingskompetansen hos den enkelte. Handlingskompetansen kommer til uttrykk i praktiske handlinger i konteksten (Nygren, 2004).

Heggen (2008) bruker begrepet *grensekrysser* for å beskrive mennesker som beveger seg mellom ulike kontekster, blant annet mellom utdanning og yrke. Akkerman og Bakker (2011) fokuserer også på grensekryssing i arbeid og utdanning, og peker på hvordan identifisering, refleksjon og transformasjon påvirker læringen og utviklingen under grensekryssingen.

Forskningsdesign og metode

Denne studien er en del av et større samarbeidsprosjekt mellom to utdanningsinstitusjoner som begge har tilbudt arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning. Lagring av personopplysninger er godkjent av NSD, og prosjektet er finansiert med Kunnskapsdepartementets prosjektmidler for samarbeid, arbeidsdeling og konsentrasjon (SAK) og egne FoU-midler.

Datamaterialet består av tre fokusgruppeintervju med halvannen times varighet. To av fokusgruppeintervjuene ble gjennomført fysisk på studentenes respektive studiesteder, og ett ble gjennomført digitalt. Selv om deltakerne var kjent med den digitale møteformen, er det mulig at dette virket hemmende for flyten i samtalen. Det kan ha forhindret mer dyptgående refleksjoner i gruppen, men vi mener likevel at det ikke er grunn til å tvile på troverdigheten i samtalens innhold. Fokusgruppeintervju er en velegnet metode for å utforske deltakernes erfaringer og holdninger omkring et forhåndsbestemt tema, som i denne studien handler om ABLU-studiets ulike læringsarenaer. Samtaleformen gir deltakerne mulighet til å bidra til felles meningsdannelse sammen med forskeren (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015).

Deltakerne i studien er femten tredjeårs ABLU-studenter. Utvalget er tilfeldig trukket blant selvrekrutterte studenter ved de to utdanningsinstitusjonene hvor forskerne selv er ansatt, etter både muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet. Fokusgruppene bestod av fire til seks deltakere. To grupper var fra den ene utdanningsinstitusjonen, én fra den andre. Alle deltakerne hadde arbeidet minst tre år i barnehage, seks arbeidet som konstituerte pedagogiske ledere. Deltakerne i de ulike fokusgruppene hadde kjennskap til hverandre etter å ha studert sammen i flere år. Malterud (2012) argumenterer for betydningen av grupper der medlemmene har felles erfaringsgrunnlag, da det kan bidra til lettere flyt i diskusjonen. En gruppe hvor alle kjenner hverandre og minst

én av forskerne, kan imidlertid påvirke samtalen ved at man tar andre hensyn til hva og hvordan ting sies enn om deltakerne er ukjente for hverandre.

Alle tre forskerne deltok på alle fokusintervjuene, og de hadde avklarte roller seg imellom. Moderatorens hovedoppgave var å ta hånd om gruppedynamikken og få deltakerne til å snakke sammen (Halkier, 2010; Kvale & Brinkmann, 2015). De andre forskerne fungerte som sekretær og observatør. Deltagelse fra hele forskergruppen på intervjuene ga gode muligheter for å forstå eller fange opp kontekstuelle tema, og for lettere å kunne stille utforskende oppfølgings spørsmål fra et utenfra-perspektiv, da vi som forskere kun hadde inngående kontekstuell kjennskap til eget studiested.

Intervjuene var semistrukturerte, og tok utgangspunkt i en temaguide. Lydopptak fra alle intervjuene ble transkribert av en ekstern transkripsjonsassistent. Forskergruppen har sammenliknet transkripsjonene med lydfilet for å kontrollere at innholdet ble tydelig og korrekt fremstilt. Deltakerne er kodet med bokstavene A–F, og fokusgruppene er kodet med tallene 1–3.

Vi har gjennomført en temasentrert analyseprosess (Thagaard, 2018). Datamaterialet ble først systematisert gjennom nedtegning av hovedtrekk fra samtalen, for så å kategoriseres og fortolkes ut fra sentrale tema. I kvalitativ forskning blir informantenes beskrivelser og opplevelser av betydningsfulle forhold vektlagt, og slik kunne vi identifisere meningskonsentrasjon (Kvale & Brinkmann, 2015) og finne fellesnevner i studentenes opplevelser og erfaringer med studiets ulike læringsarenaer. Analysearbeidet resulterte i identifisering av følgende to tema: *behov for støtte i praksisfellesskapet og utvikling av profesjonsidentitet*. Forskerne har samarbeidet tett med analysene av empirien, slik at kollektiv refleksivitet har vært mulig i dette arbeidet (Tjora, 2018).

Kvalitativ forskning er bygget på en fortolkende tradisjon, noe som innebærer at forskeren ikke er nøytral. Å holde en analytisk distanse kan være utfordrende når man forsker i eget felt. Forskerens engasjement kan betraktes som støy, men er samtidig en nødvendig ressurs (Tjora, 2010). Fokusgruppeintervju som metode har vært en måte å holde oss selv tilbake på for å unngå å påvirke dialogen mellom deltakerne. Vi må likevel ta i betraktning at relasjonelle forhold kan ha påvirket dialogen, og at studentenes lojalitet til egen arbeidsplass kan ha påvirket deres engasjement i samtalen. Vi tar derfor forbehold om at empirien ikke er en fullstendig speiling av virkeligheten (Tjora, 2010). Selv om dette er en liten, kvalitativ undersøkelse som har sine begrensninger, hevder vi likevel at analysen er troverdig som uttrykk for deltakernes opplevelser av egen arbeidsplass som læringsarena i ABLU-studiet.

Resultat av analyse

ABLU-studentene foretar to grensekryssinger i løpet av utdanningen, og i datamaterialet kommer deres behov for støtte i disse prosessene tydelig frem. Den ene grensekryssingen er vekslingen mellom studentrollen og assistentrollen i barnehagen, og den andre er endringen fra å være barnehageassistent til å bli barnehagelærer. Deltakerne forteller at når de ser sammenhenger mellom praktisk yrkesutøvelse og

faglige begrunnelser, blir de inspirert til å tilegne seg faglig kompetanse. «Jeg kjenner at det blir lettere å få inn teorien når jeg vet hva jeg skal bruke den til, da forstår jeg faktisk hvorfor jeg trenger å lese dette» (student B2). «Det er forskjell på meg nå og tidligere», poengterer en annen, og utdyper ved å si at hun merker større trygghet i sin daglige praksis takket være sin nye, teoretiske kunnskap (student D3). «Jeg har blitt livsavhengig av teori, jeg får brukt ting på en annen måte», sier en tredje (student C2). Ny kunnskap påvirker deltakernes evne til å vurdere eksisterende praksis. Samtidig sier de at den praktiske erfaringen de allerede har, er grunnleggende for å forstå og omsette teoretisk kunnskap.

Støtte i praksisfellesskapet

På egen arbeidsplass innehar ABLU-studentene ulike roller. Én når de er der som ordinær medarbeider, en annen når de er der som student og har praksis i egen barnehage. Den stadige vekslingen mellom rollen som student og assistent beskrives ulikt av deltakerne, og opplevelsen av og behovet for støtte i praksisfellesskapet oppleves forskjellig. Det kan være vanskelig å skille disse rollene fra hverandre, både for de andre ansatte og for ABLU-studenten.

En av deltakerne presiserer at hun opplever seg som verdifull i studentrollen når hun møter støtte og interesse fra kollegaer: «Jeg syns alle i min barnehage er veldig støttende, de spør hvordan det går og hva slags oppgaver jeg holder på med. Det er veldig kjekt å være student i min barnehage da» (student E3). En annen erfarer det samme:

For min del så ser jeg jo veldig fordelen av at barnehagen min har hatt studenter i 20 år, jeg blir behandlet på samme vis som de andre studentene de [praksislærere] veileder, så jeg føler meg veldig trygg på at jeg blir ivaretatt, trenger liksom ikke å mase for å bli behandlet som en student. (Student E1)

Imidlertid deler ikke alle denne opplevelsen. En student velger å skille rollene helt ved kun å definere seg som barne- og ungdomsarbeider i arbeidstiden, og reserverer studentrollen til undervisningen og praksisperiodene.

Jeg har en veldig tydelig ryddig pedagogisk leder, hun har rollen sin, og jeg må passe på det at jeg har den rollen jeg har som barne- og ungdomsarbeider. Jeg spør henne om alt det jeg vil med det her studiet, men samtidig så er det og greit å kjenne på det at når jeg er i barnehagen, så er jeg faktisk barne- og ungdomsarbeider og assistent, og når jeg er på skolen så holder jeg på å utvikle meg. (Student E1)

Denne studenten opplever at det ikke er plass til både assistent- og studentrollen på hennes arbeidsplass. Andre viser til at de har faste ABLU-møter med sin leder hvor de presenterer studentoppgaver og får veiledning:

Hos oss har vi helt fra starten hatt ABLU-møte en gang i måneden. Da er det meg og styreren og veileder, og vi snakker om hva vi holder på med, hva som er utfordrende og ja, hvordan studiene går. Og så pleier jeg å få en utfordring til personalmøtet, så på neste personalmøte skal jeg innlede om aktive voksne, så det syns jeg jo er bra, styrer er kjempefornøyd. (Student B2)

Deltakerne opplever ulik praksis om hvordan arbeidsplassen legger til rette for inkludering av studentoppgaver i barnehagens planer. Noen pedagogiske ledere tar initiativ og skaper rom for studentoppgaver i barnehagehverdagen, mens andre studenter må selv ta initiativ til å presentere sine oppgaver som må gjennomføres:

Som oftest så får jeg back-up av pedagogisk leder. Når vi har avdelingsmøte og jeg forteller at jeg har arbeidskrav som må gjennomføres, så får jeg alltid støtte og hjelp. Men det er veldig sjelden at reaksjonen blir helt sånn «ååh, JA!». Arbeidskrav må jeg gjennomføre, så enkelt er det. Og det går jo alltid greit, det gjør det, og som oftest får jeg støtte og hjelp. (Student B3)

Tidvis oppleves det utfordrende å finne rom til studieoppgavene, og enkelte får følelsen av at de må argumentere for sine oppgaver, slik som denne deltakeren uttrykker:

Jeg føler vel ikke akkurat at det er motstand i den forstand, men du kan ha den der følelsen «åja, nå er det noe skoleting igjen», og det trenger ikke være negativt altså, jeg opplever det ikke negativt. «Ja, ja» sier jeg, «nå må dere bære over, dette skal jeg bare få gjennomføre». (Student C3)

Å synliggjøre fagkunnskap blant annet gjennom studieoppgaver bidrar til en opplevelse av å bli involvert i det pedagogiske arbeidet. Det varierer imidlertid hvilke muligheter studentene har for faglig deltakelse. En sier: «Jeg skulle ønske at jeg var litt mer involvert i det pedagogiske arbeidet i barnehagen og tok det opp med styreren flere ganger, men det blir ikke mer enn at vi snakker om det, så det syns jeg er litt dumt da» (student A2).

Faglige diskusjoner i personalgruppen trekkes frem som en arena for å synliggjøre kunnskap, og flere poengterer at de er mer engasjert i faglige diskusjoner nå enn tidligere. En deltaker sier: «Jeg kjenner at jeg på avdelingsmøter og personalmøter er mer frempå og kan si 'ja, men det står i rammeplanen, ikke sant'. Når det er diskusjoner så er jeg mye mer med i dem nå fordi jeg har lært» (student B3). En annen forteller: «Jeg har mer faglig tyngde, og i møtesammenheng når det er mer krav til meg om å ha innlegg og sånn, føler jeg at jeg har fått mye større trygghet i det jeg holder på med» (student D3).

Studentenes faglige utvikling gjenspeiles ikke alltid i nye arbeidsoppgaver. Noen ville ha foretrukket mer tillit gjennom enda større utfordringer i jobben, i takt med

den økte kunnskapen de opplever å ha fått gjennom utdanningen. De mener at deres kompetanse i større grad kunne vært synliggjort gjennom utvidet ansvar for pedagogiske arbeidsoppgaver. En deltaker «sniker fagkunnskapen inn» (student E3), fordi hun ikke vil fremtre som belærende overfor de andre assistentene. En annen sier: «De skjønner ikke hvor mye jeg får ut av å studere da, rett og slett, det syns jeg kan være litt frustrerende» (student C2). Barnehagen fremstår som en betydningsfull læringsarena, men for å stole på og synliggjøre sin faglige kompetanse i praksisfellesskapet trenger deltakerne støtte.

Studentens utvikling av profesjonsidentitet

Den andre grensekryssingen for ABLU-studentene er overgangsprosessen fra å være barnehageassistenter til å bli barnehagelærere. Studentene forteller at de selv opplever en endret identitet en god stund før pedagogfellesskapet er klart til å inkludere dem. «Jeg føler jeg står litt sånn imellom», sier en deltaker, og en annen deler følgende historie om å ikke bli innlemmet i dette fellesskapet:

Jeg har sagt fra siden jeg begynte på studiet, nå er det jo tredje året og jeg har ennå ikke blitt inkludert. Jeg har prøvd å ta opp med styreren eller veilederen min at i min situasjon som ABLU-student så føler jeg jeg skulle vært mye mer inkludert i ting som skjer, men jeg har ikke vært med på planlegging, og det kunne jeg for eksempel ha vært med på. Det syns jeg er veldig dumt, at jeg på en måte ikke får brukt kunnskapene mine, og være med å diskutere litt faglig. (Student A2)

En annen (konstituert pedagogisk leder) forteller at hun tidligere ikke fikk delta på alle møter sammen med de andre pedagogene, men det har endret seg underveis i utdanningen. Nå blir hun mer involvert:

Alle pedagogiske ledere ble invitert inn på en sånn samling, unntatt de som var konstituert. Jeg følte meg sånn dritt, vi telte ikke, vi bare jobbet ræva av oss for å prøve å lære oss alt det de andre kunne, og så ble du ikke inkludert i det da, men sånn blir jeg ikke behandlet lenger. (Student D3)

Grensekryssingen oppleves utfordrende når studentene tidvis opplever å stå med ett bein i hvert praksisfellesskap. Usikkerhet om egen identitet og rolleforventning i overgangen fra barnehageassistent til barnehagelærer uttrykkes slik:

Det er litt sånn, jeg er på forskjellig måte til de forskjellige, som assistenten så er jeg på en måte, jeg har en rolle der og så har jeg en rolle til pedagogen, barnehagelæreren, sånn at jeg blir litt sånn revet imellom og, jeg skjønner assistentene sin sak også skjønner jeg og den barnehagelærerrollen der, så du kan sette deg inn i begge da, det er litt vanskelig. (Student D2)

Å finne sin nye rolle i et praksisfellesskap hvor man allerede har en definert rolle, krever både bevissthet og mot til å utvikle profesjonsidentitet. En av deltakerne forteller dette om å forholde seg til en eksisterende praksis i barnehagen:

Hos oss så er det, litt «sånn har det vært – sånn er det». Så det er vanskelig å snu litt, men vi har tre forskjellige pedagogiske ledere, har jo jobbet med alle tre så det blir jo automatisk at du tenker litt på hvordan hadde du ville gjort det hvis du hadde vært den og litt sånn, du trekker jo til deg det som er bra med de enkelte og kanskje ser på det som ikke er så bra og sånne ting. Jeg har jobbet i ti år i en annen barnehage som gjorde ting på en veldig annerledes måte igjen, så jeg prøver jo å huske på det, og ta til meg det som var bra der. Så jeg prøver egentlig å dra inn alt som er positivt. (Student F1)

Deltakerne i en av fokusgruppene reflekterer over hvordan kollegaene vil betrakte dem etter at de har vært assistenter på avdelingen i mange år. En av dem reiser spørsmålet om hun kan fortsette å jobbe i den samme barnehagen etter at hun har blitt barnehagelærer:

Kan jeg bli en god pedagogisk leder for det personalet jeg har? Det er ikke så enkelt å skifte rolle og bli pedagogisk leder når du går fra å være assistent eller barne- og ungdomsarbeider, og så skal du bli pedagogisk leder for dem du har arbeidet med i mange år. (Student E1)

Utsagnet peker på hvilken betydning anerkjennelse fra kollegaer i praksisfellesskapet har for ABLU-studentens utvikling av profesjonsidentitet.

Diskusjon og avslutning

Empirien viser at deltakerne har fått nyansert sitt syn på egen kompetanse underveis i utdanningsløpet, og opparbeidet større trygghet i sin daglige praksis. De har utviklet større faglig forståelse for hva som utspiller seg i barnegruppen, men de gir uttrykk for at de har ulike muligheter for å synliggjøre og begrunne faglige valg på sine respektive arbeidsplasser.

Studentenes identifisering skjer gjennom engasjement og aktiv deltakelse i faglige diskusjoner, og det kan virke som de utforsker grensen til barnehagelærerprofesjonen som de etter hvert skal bli en del av.

Deltakernes beskrivelse av egen faglige utvikling viser at det skapes læringssituasjoner når kunnskap knyttes tett til praktisk gjennomføring. Erfaringer og faglig argumentasjon integreres i hverandre, noe som skaper sammenhenger og utvikler handlingskompetansen (Nygren, 2004; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Grensekryssingen mellom student- og assistentrollen gir deltakerne opplevelsen av kontinuitet i egen læringsprosess. Likevel oppleves grensekryssingen tidvis

krevene, da de selv identifiserer seg mer og mer med barnehagelærerprofesjonen, mens de øvrige medlemmene i praksislandskapet fortsatt betrakter dem som assistenter. I barnehagen kan deltakerne bli ansett som nyankomne som etter hvert skal bli fullverdige medlemmer av et profesjonsfelleskap, og kan derfor betraktes som legitime perifere deltakere i profesjonsfelleskapet.

Ifølge Wenger (2004) er ikke identifisering kun en subjektiv og statisk opplevelse, den er dynamisk og sosialt organisert. Studentene skal både krysse grenser og navigere i praksislandskapet, i tillegg til å engasjere seg (*engagement*) i faglige diskusjoner og forestille seg selv (*imagination*) som barnehagelærere (Akkerman & Bakker, 2011; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Imidlertid møter studentene utfordringer i grensekryssingene mellom assistent- og studentrollen. Deres selvbylte samsvarer ikke alltid med kollegaenes syn på dem. De opplever ulik grad av legitimitet, for eksempel når deres engasjement for barnehagelærerrollen og evne til å forestille seg selv i profesjonsfelleskapet etableres forut for at de formelt sett kan kalle seg barnehagelærere. Studentenes beskrivelser tyder på at det tidvis oppleves som et krysspess å være student og arbeidstaker i samme barnehage. Disse beskrivelsene samsvarer med funn hos Høydalsvik (2014), hvor studentene opplever stadige vekslinger mellom roller på arbeidsplassen som krevene.

Grensekryssing mellom studentrollen og assistentrollen

Det er et premiss for ABLU-studentene at egen arbeidsplass skal benyttes som læringsarena, både under praksisperioder og i ordinære arbeidsperioder. Vår undersøkelse viser at deltakerne blir møtt med varierende grad av støtte i sine grensekryssingsprosesser. Noen av deltakerne ville ha foretrukket støtte fra sin leder i form av større utfordringer i takt med økt kunnskap gjennom utdanningen. Flere mener at deres faglige utvikling ikke gjenspeiles i oppgavene de får i hverdagen. Andre opplever god støtte og interesse fra kollegaer. De hevder at støtten er nødvendig for å utvikles som profesjonsutøver, og for å fremme, både for seg selv og andre, den fagkunnskapen de tilegner seg underveis i studiet. For at praksisfelleskapet skal være meningsfullt som lærende fellesskap må det være en spenning mellom felles og individuelle erfaringer, et felles engasjement er nødvendig for at barnehagen skal være et sted for «skapelse av kunnskap» (Wenger, 2004). At studentene trenger støtte i egen hverdag, er i seg selv ikke et overraskende funn. Det kan imidlertid se ut som det er et språk mellom premisset om ABLU-barnehagen som støttende læringsarena, og studentenes opplevelse av dette. Et gap som muligens kan ha sammenheng med ulik forståelse hos partene for hvor raskt studentens faglige utvikling skjer. I tillegg vil studentenes identitetsutvikling antakelig være enda mindre synlig for kollegaene dersom de ikke får mulighet til å bruke fagkompetansen sin. Studentenes ønske om utvidede arbeidsoppgaver og deltakelse i pedagogmøter, kan tyde på at de identifiserer seg mer og mer med barnehagelærerfelleskapet ved å forestille seg selv (*imagination*) inn i barnehagelærerrollen (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015).

Medlemmene i dette fellesskapet ser ikke nødvendigvis studentenes perifere deltakelse som viktige bidrag for identitetsutviklingen (Wenger, 2004). Når studentene uttaler at de er klare for å innta pedagogfellesskapet i god tid før dette fellesskapet er klart til å ta imot dem, handler det muligens mer om studentenes behov for anerkjennelse av faglig kompetanse enn et ønske om et fullverdig medlemskap. De uttrykker behov for støtte for å bli oppmerksomme på og forstå sammenhenger (*alignment*) i praksislandskapet (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Muligheter for perifer deltakelse i barnehagelærerfellesskapet ville kanskje ha fungert som støtte, og på den måten styrket studentenes identitetsutvikling i grensekryssingen.

Akkerman og Bakker (2011) løfter frem spørsmål om hvem som er ansvarlig for å synliggjøre studentenes utvikling i transformasjonsprosessen. Fra studentenes perspektiv er det ønskelig med flere muligheter for å synliggjøre økt kompetanse. De har et ønske om at deres leder gir dem økte faglige utfordringer, og diskuterer og redefinerer forventninger etter hvert som kompetansen utvikles. Det at studentene ikke involveres kan antakelig skyldes både ressurser, roller og manglede avklaringer, men diskusjoner i barnehagen omkring utvikling av profesjonsidentitet kan synes fraværende. En mentorordning slik den fremstilles av Furu og Lafton (2019) vil sannsynligvis kunne styrke studentene til å synliggjøre kompetansen sin i større grad. Dette samsvarer med funn fra Børve et al. (2020), der veileders rolle som refleksjonspartner og støttespiller i studentens kunnskapsutvikling vektlegges som betydningsfull.

Når etablering av faglig trygghet fremheves som et viktig element i transformasjonsprosessen, vil opplevelsen av støtte, samt å bli utfordret i trygge rammer, trolig ha betydning for etablering av en profesjonstilhørighet (Molander & Terum, 2008). Å få øye på teorien i praksis krever refleksjon, slik at man forstår hva som utspiller seg i praksisfeltet (Akkerman & Bakker, 2011). Når studentene ser sammenheng mellom teori og praksis skapes mening. Det kreves en forståelse for å se disse sammenhengene og hvordan de best håndteres (*alignment*) (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Studentene har selv et ansvar for å presentere og omsette sin teoretiske kunnskap, men støtte og involvering fra praksisfellesskapet vil sannsynligvis bidra til at de i større grad opplever trygghet til å artikulere og utøve kompetansen sin.

Avklaringer som tydeliggjør studentrollen, kan bidra til synliggjøring og være en støtte i studentenes kompetanseutvikling. Dette påpekes også av Kaarby og Lindboe (2016) når de hevder at rollene studentene tildeles av kollegaene, er avgjørende for hvordan læring skjer på arbeidsplassen. Vi antar at forventningsavklaringer i takt med studentenes kompetanseutvikling kan føre til at de lettere ser sammenhenger (*alignment*) (Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015) i praksislandskapet, og kan tydeliggjøre deres legitime perifere deltakelse overfor resten av personalet.

Å oppleve interesse og støtte fra både leder og medarbeidere, bidrar antakeligvis både til faglig trygghet og motivasjon. En form for støtte kan være å invitere til faglige diskusjoner slik at studentene får mulighet til å fortolke, argumentere og forhandle med utgangspunkt i egen kompetanse. Profesjonsidentitet forsterkes når

teoretisk og praktisk kunnskap utvikles i praksislandskapet, gjerne gjennom gjentatt engasjement i faglige diskusjoner (Heggen, 2008; Lave & Wenger, 2003; Wenger-Trayner & Wenger-Trayner, 2015). Samtidig kan det være utfordrende å gjennomgå en transformasjonsprosess (Akkerman & Bakker, 2011) og utvikle identitet som barnehagelærer i samme praksislandskap hvor man allerede er sosialisert inn i rollen som barnehageassistent. Ulike forventninger i forbindelse med nye arbeidsoppgaver i takt med økt kunnskap kan bidra til brytninger og usikkerhet, for eksempel knyttet til tiltro til egen fagkompetanse. Dette kan påvirke hvor tydelig studenten våger å være i formidlingen av egen kompetanse, og det kan oppleves som problematisk å ha ulike definerte roller i de praksisfellesskapene de forflytter seg mellom.

Grensekryssing fra assistentfellesskap til barnehagelærerfellesskap

Identitetsskaping er sentralt når studentene skal krysse grensen fra assistent- til barnehagelærerfellesskapet. I slike overgangsprosesser utvikles profesjonell identitet (Heggen, 2008), og studentene foretar en aktiv grensekryssing når de endrer status og yrkestittel (Akkerman & Bakker, 2011). For ABLU-studentene skjer denne grensekryssingen innenfor barnehagens praksislandskap. ABLU-studenter foretar en *dobbel* grensekryssing, både mellom ulike praksisfellesskap og mellom ulike identiteter, og de må kommunisere og reflektere i de ulike praksisfellesskapene de til enhver tid befinner seg i. Det at de stiller spørsmål om hvorvidt de vil bli betraktet som barnehagelærere av kollegaene etter å ha vært assistent på avdelingen i mange år, kan tyde på at de opplever sin egen identitet som vakkende.

Det vil være av betydning at barnehagen som læringsfellesskap viser interesse og forståelse for studentenes grensekryssinger. Samtidig vil rolle- og forventningsavklaringer underveis, så vel som systematisk veiledning på egen arbeidsplass, sannsynligvis være grunnleggende for at barnehagen skal fungere som en støttende læringsarena (Børve et al., 2020). Barnehageledelsen har et særlig ansvar for å legge til rette for at barnehagen skal fungere som læringsarena (Gotvassli et al., 2020). En bevissthet fra styrer om å skape arenaer for å synliggjøre fagkunnskap gjennom blant annet tilrettelegging for gjennomføring av studentoppgaver, i tillegg til å involvere studentene i faglige diskusjoner, ser ut til å være en suksessfaktor for at barnehagen oppleves som støttende i studentenes grensekryssinger.

Vi stiller spørsmål ved hvordan studentens faglige integritet blir ivaretatt etter endt utdanning, når eksempelvis én deltaker opplever at det ikke er rom for å fremme sin faglighet i hverdagen, og en annen frykter hun ikke kan arbeide i samme barnehage når hun har krysset grensen fra rollen som barnehageassistent til barnehagelærer. Dette til tross for at utdanningen oppmuntrer til kritisk refleksjon over egen praksis og legger opp til veiledning ved egen arbeidsplass underveis. Våre funn tyder på at barnehagen har et utviklingspotensial når det gjelder å fungere optimalt som støttende læringsarena for ABLU-studentenes doble grensekryssing under utdanningen. Bjerkestrand et al. (2017) peker på utdanningsinstitusjonenes rolle, bevissthet og

konsekvenser for undervisningsformer. De sier imidlertid ikke noe om utdanningsinstitusjonens ansvar og rolle overfor studentenes grensekryssinger. I videre forskning rundt tematikken vil det være interessant å utforske betydningen av samspillet og en tydeligere ansvarsfordeling mellom barnehage og utdanningsinstitusjon i studentenes grensekryssinger.

Forfatteromtaler

Gunn Anita Søråunet er høgskolelektor i pedagogikk og studieprogramleder for deltidsutdanningen ved DMMH. Hun underviser i ulike emner på deltidsutdanningene ved høgskolen. Forskningsfeltet er danning til profesjonsutøver, barnehagen som læringsarena og ledelse.

Maria Selmer-Olsen er høgskolelektor i pedagogikk ved DMMH og studieprogramleder for DMMHs deltidsutdanning ved Høgskolesenteret i Kristiansund. Hennes forskningsfeltet er danning til profesjonsutøver og relasjonelt fokus på digitale undervisningsformer i profesjonsutdanninger.

Elin Børve er universitetslektor i pedagogikk, faggrupeleder og programansvarlig for studieprogrammet barnehagelærerutdanningen ved Nord universitet. Forskningsfeltet er profesjonsutøvelse, profesjonell praksis og mangfold.

Referanser

- Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2), 132–169. <https://doi.org/10.3102/0034654311404435>
- Birkeland, N. R., Cameron, D. L., Aasebø, T. S. & Wergeland-Yates, M. (2019). Kunnskapsdeling i arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: Fra ideal til praktisk virkelighet. *Uniped*, 42(3), 319–334. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2019-03-07>
- Bjerkestrand, M., Fiske, J., Hernes, L., Samuelsson, I. P., Sand, S., Simonsen, B., Stenersen, B., Storjord, M. H. & Ullmann, R. (2017). *Barnehagelærerutdanninga: Styrker, svakheiter og gjenstridige utfordringar: Sluttrapport frå Følgjegruppa for barnehagelærerutdanning* (nr. 5). Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/0efc6554255647b1b138e4a2507f0c17/sluttrapport-fra-foljegruppa-for-barnehagelærerutdanning.pdf>
- Børhaug, K., Brennås, H. B., Fimreite, H., Havnes, A., Hornslien, Ø., Moen, K. H., Moser, T., Myrstad, A., Steinnes, G. S. & Bøe, M. (2018). *Barnehagelærerrollen i et profesjonsperspektiv – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/f78959abbd54b0497a8716ab2cbbb63/barnehagelærerrollen-i-et-profesjonsperspektiv.pdf>
- Børve, E., Søråunet, G. A. & Selmer-Olsen, M. (2020). Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning: Studenters erfaringer med veiledning under studiet. *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 14(1), 90–103. <https://doi.org/10.23865/up.v14.2063>

- Furu, A. & Lafton, T. (2019). *Arbeidsplassen som læringsarena i ABLU-studiet* (Rapport fra ABLU 2015–2019). <https://skriftserien.oslomet.no/index.php/skriftserien/article/view/658/172>
- Gotvassli, K. A., Haugset, A. S. & Ljunggren, B. (2020). *Kvalitetsutvikling i barnehagen: Fra vurdering til ny pedagogisk praksis*. Universitetsforlaget.
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper*. Gyldendal Akademisk.
- Heggen, K. (2008). Profesjon og identitet. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 321–332). Universitetsforlaget.
- Høydalsvik, T. (2014). «Eg vert rekna som ein kompetent førskulelærer allereie no»: Om lærarstudenten sin opplevde kvalitet i eit arbeidsplassbasert studieprogram. I J. Amdam, Ø. Helgesen & K.-W. Sæther (Red.), *Det mangfaldige kvalitetsomgrepet: Fjordantologien 2013* (s. 101–129). Forlag1.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2018–2022*. https://www.regjeringen.no/contentassets/7e72a90a6b884d0399d9537cce8b801e/kompetansestrategi-for-barnehage-2018_2022.pdf
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Akademisk.
- Kaarby, K. M. E. & Lindboe, I. M. (2016). The workplace as learning environment in early childhood teacher education: An investigation of work-based education. *Higher Education Pedagogies*, 1(1), 106–120. <https://doi.org/10.1080/23752696.2015.1134207>
- Lave, J. & Wenger, E. (2003). *Situert læring – og andre tekster*. Reitzel.
- Luthen, G. S., Hollup, K., Bratland, A. K., Korseberg, K.-A. N., Warem, Ø. (2021). Veiledningsmøter som læringsarena for lærerstudenter og nyutdannede lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 105(5), 467–481. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-05-05>
- Malterud, K. (2012). *Fokusgrupper som forskningsmetode for medisin og helsefag*. Universitetsforlaget.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Naper, L. R., Caspersen, J., Franck, K., Haugset, A. S., Ljunggren, B., Lorentzen, R. & Osmundsen, T. (2018). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Delrapport 3* (TFoU-rapport 2018:11). <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kompetanse-for-framtidens-barnehage-delrapport-3/>
- Nygren, P. (2004). *Handlingskompetanse: om profesjonelle personer*. Gyldendal Akademisk.
- Smeby, J.-C. (2008). Profesjon og utdanning. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 87–102). Universitetsforlaget.
- Smeby, J.-C. & Mausestagen, S. (2011). Kvalifisering til «velferdsstatens yrker». I N. P. Sandbu, G. Nygård, T. A. Galloway, L. A. Støren & A. Turmo (Red.), *Utdanning 2011: Veien til arbeidslivet* (s. 149–169). Statistisk sentralbyrå. <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa124/sa124.pdf>
- Steinnes, G. S. (2014). *Profesjonalitet under press? Ein studie av førskulelærarar si meistring av rolla i lys av kvalifiseringa til yrket og arbeidsdelinga med assistentane* [Doktorgradsavhandling]. Høgskolen i Oslo og Akershus.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Tjora, A. H. (2010). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. H. (2018). *Viten skapt: Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
- Wadel, C. C. & Knaben, Å. D. (2019). Pendling mellom utdanning og arbeid. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(02–03), 96–107. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-02-03-09>
- Wenger-Trayner, E. & Wenger-Trayner, B. (2015). Learning in a landscape of practice: A framework. I E. Wenger-Trayner, S. Hutchinson, M. Fenton-O’Creevy & B. Wenger-Trayner (Red.), *Learning in landscapes of practice: Boundaries, identity, and knowledgeability in practice-based learning*. Routledge.
- Wenger, E. (2004). *Praksisfellæsskaber*. Reitzel.