

# Praksisnære profesjonssamtaler med studenter i barnehagelærerutdanningen

Liv Ingrid Fjellanger<sup>1\*</sup>, Sissel Aastvedt Halland<sup>2</sup>, Randi Elisabeth Nordlie<sup>3</sup>, Annette Kristoffersen Winje<sup>4</sup>

<sup>1</sup>Høgskulen på Vestlandet, Norge, e-post: liv.fjellanger@hvl.no

<sup>2</sup>Høgskulen på Vestlandet, Norge, e-post: sissel.halland@hvl.no

<sup>3</sup>Høgskulen på Vestlandet, Norge, e-post: randi.nordlie@hvl.no

<sup>4</sup>Høgskulen på Vestlandet, Norge, e-post: annette.winje@hvl.no

## Abstrakt

---

Artikkelen retter søkelyset mot hvilke kjennetegn som preger de formelle profesjonsinnrettede profesjonssamtalene med førsteårsstudenter i en barnehagelærerutdanning i Norge. Målet med samtalene er å bidra til barnehagelærerstudentenes profesjonsinnretting. Metodisk hviler studien på aksjonsforskning, men det er datamateriale fra fokusgruppesamtaler med barnehagelærerstudenter og pedagogikkklærere som danner grunnlaget for denne artikkelen. Analysen viser at samtalene er preget av nærhet og støtte, spor av utfordringer og ønske om bekreftelser. Dette indikerer noen utfordringer, men også noen muligheter, som kan ligge i profesjonssamtalen med tanke på å fremme studentenes profesjonsinnretting. Funnene drøftes i lys av profesjons-, -kommunikasjons-, - og veiledningsteori.

**Nøkkelord:** Profesjonsinnretting, barnehagelærerutdanning, faglig utfordring og kritisk tenkning.

## Abstract

---

This article describes and analyses the characteristics of career dialogues with first-year students in an early childhood education institution in Norway. The goal of these dialogues is to contribute to the students' professional development. The methodological approach of the study is action research based on focus-group interviews with students and teachers. The data material shows that teachers are adaptive, supportive and affirmative. However, they do not challenge the students by asking critical questions. This indicates some challenges, but also opportunities that lie in the institutions' career dialogues, which may enhance the students' professional development. Our findings are discussed in the light of theories on professionalism, communication and guidance.

---

Published: 29.05.2020

Nordisk tidsskrift i veiledningspedagogikk © 2020 The author(s)

This is an open access article distributed under the terms of the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

DOI: <https://doi.org/10.15845/ntvp.v5i1.2760>

**Keywords:** Professional direction, early childhood education institution, professional challenges and critical thinking.

## Innledning

Artikkelen presenterer en NSD-godkjent studie om profesjonssamtaler i en norsk barnehagelærerutdanning. Profesjonssamtale har vi definert som en institusjonell subjekt-subjekt relasjon, der dialog og veiledning inngår som et ledd i kvalifiseringen av barnehagelærerstudenten som profesjonsutøver. Metodisk hviler studien på aksjonsforskning, men det er empiri og analyse fra fasen der vi gjennomførte fokusgruppesamtaler med både barnehagelærerstudenter og pedagogikklærere, som danner grunnlaget for forskningsspørsmålet: Hvilke kjennetegn har de formelle profesjonsinnrettede profesjonssamtalene i en barnehagelærerutdanning? Målet med profesjonssamtalene er å fremme barnehagelærerstudentenes profesjonsinnretting. Profesjonsinnretting handler om studentenes dannelsesprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelige tenkemåter og etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2018). Dette er store og omfattende krav, men de er av betydning for barnehagelærerstudentenes profesjonsutøvelse og lærerutdannerenes undervisning.

Profesjonsteori knyttes til barnehagelærerstudentens fremtidige profesjonsutøvelse, og er opptatt av hva som kan skape, opprettholde og påvirke kvalifiseringen av en fremtidig barnehagelærerprofesjon (Hennum & Østrem, 2016; Molander & Terum, 2008; Molander & Smeby, 2013; Smeby & Mausestagen, 2017). Refleksjon over holdninger og handlinger i en barnehagefaglig kontekst kan bidra til denne kvalifiseringen (Lauvås & Handal, 2014), derfor blir veiledningsteori trukket frem som sentral. I profesjonssamtalen skjer det en gjensidig påvirkning og en distribuering av kunnskap mellom deltakerne. Konteksten skaper forutsetninger for handlingene, innholdet og relasjonene som oppstår i dialogen og veiledningen (Dysthe, 1996; Rommetveit, 1996; Vygotsky, 1978). Dialog og veiledning forstås i denne sammenheng som anerkjennelse, støtte, utfordring, konfrontasjon og refleksjon over handlinger. Pedagogikklærerne må anerkjenne barnehagelærerstudentenes perspektiv, samtidig som de skal veilede og bringe frem motsatte syn for å skjerpe tenkningen til studentene de er i dialog med (Rommetveit, 1996). I tråd med dette lener vi oss på et sosiokulturelt perspektiv som viser hvordan individ og kontekst er flettet sammen for å fortolke og forstå omgivelsene.

Ved søk på forskning knyttet til profesjonssamtaler i barnehagelærerutdanningen fikk vi ikke treff. Det finnes imidlertid skoleforskning knyttet til utviklingsamtaler (bl.a. Helskog & Bratholm, 2002) og elevsamtaler (Bratholm, 2003; Christensen, 2016). I tillegg finnes noe forskning på karriere- og yrkesveiledning (Skårbrevik, 2004; Thunberg & Andreassen, 2017) basert på oppdrag fra Kunnskapsdepartementets strategi fra 1998. I denne strategien lå det oppfordring til veiledning for vurdering. Det ble også vurdert ulike begreper knyttet til profesjonsteori, innbefattet profesjonsdanning, profesjonsinnretting, profesjonsutøvelse, profesjonslæring, profesjons-, utviklings- og profesjonskompetanse (Fauske, 2008; Gilje, 2017; Grimen, 2008; Kunnskapsdepartementet, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2018; Molander & Terum, 2008; 2000; Smeby & Mausestagen, 2017). Disse begrepene tangerer profesjonsveiledning i lærerutdanningen, inkludert barnehagelærerutdanningen (Bjerkholt, 2017; Eik, Steinnes & Ødegård, 2016; Lauvås & Handal, 2014; Wang & Odell, 2002). Vi ser det derfor som relevant å etterspørre mer forskning på dette feltet. Vi mener at denne artikkelen kan gi ny kunnskap og innsikt i hvordan profesjonssamtalen kan bidra til barnehagelærerstudentens profesjonsinnretting.

## Profesjonsinnretting

Profesjonsinnretting har særlige krav til innhold og relevans, men innen profesjonsteori er det ulike oppfatninger om hvilken relevans utdanningen har for profesjonelt arbeid. Utdanningen i seg selv bidrar til legitimitet, fordi kunnskapsgrunnlaget er en viktig forutsetning for profesjonaliseringen. Den

profesjonelle kunnskapsbasen vil være et viktig bidrag i profesjonaliseringsprosessen, sentral for retten til å utøve yrket og for profesjonens legitimitet. Profesjoners arbeidsoppgaver er av en slik art at formalisert kunnskap må kombineres med utøvelse av profesjonelt skjønn for at oppgavene skal håndteres på en tilfredsstillende måte (Smeby & Mausethagen, 2017).

Det er ikke nok at studenter på et profesjonsstudium tilegner seg teoretisk kunnskap. En profesjonsutdanning krever profesjonsutøving, profesjonslæring og kontinuerlig profesjonsutvikling i møte med profesjonens praksisfelt (Molander & Terum, 2008; Smeby & Mausethagen, 2017). Innenfor profesjonskvalifiseringen er derfor forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap, eller «knowing that» og «knowing how» sentralt (Gilje, 2017). Profesjonsutøvelse kan, med bakgrunn i en slik forståelse, ikke reduseres til anvendelse av abstrakt teoretisk kunnskap. Det forventes at profesjonsutøvere har oppdatert kunnskap om den beste, og mest relevante forskningen, samt praktiske kunnskaper som kan anvendes i handling.

Forskning viser at profesjonsutøvelse også handler om å utvikle et fagspråk som gjør det mulig å knytte teoretisk kunnskap til den erfarte virkeligheten (Hennum & Østrem, 2016). Skal en barnehagelærer forstå, oppdage og argumentere for det som skjer i barnehagen er det nødvendig å ha et fagspråk. Et fagspråk krever kunnskapsetikk som handler om moralske plikter, normer og verdier. Dette ligger til grunn for hvordan en forstår teoretisk kunnskap, og hvordan en handler i sin profesjonsutøving (Bøyum, 2017). Barnehagelærerprofesjonen vektlegger ikke et kunnskapssyn som har noen absolutte sannheter, noe som fordrer et vitenskapssyn som gir rom for etisk, faglig og kritisk refleksjon. Dette er i tråd med forskriften til barnehagelærerutdanningen som uttrykker at utdanningen skal bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Pedagogisk teori og praksis innebærer etiske refleksjoner der etikken «passer på» pedagogikken. Å være etisk krever en grad av nysgjerrighet. Å være profesjonell nysgjerrig handler om å være handlingsorientert med et ønske om å finne ut hva som er det beste og riktige å gjøre. Nærheten mellom nysgjerrighet og intellektuell åpenhet ser ut til å være et viktig poeng. Måten den teoretiske kunnskapen blir formidlet på er i seg selv av etisk art. Teoretisk kunnskap må formidles på en måte som kultiverer de intellektuelle dydene, nysgjerrigheten og åpenheten som støtter opp om profesjonell ansvarlighet (Bøyum, 2017). Disse perspektivene må aktualiseres i barnehagelærerutdanningen.

## **Profesjonssamtalen i et dialogisk perspektiv**

Dialogen mellom barnehagelærerstudenter og pedagogikk lærere bygger på et subjekt-subjekt syn der deltakerne står i et dialektisk forhold til hverandre. De må være villige til å dele tanker, ideer og kunnskaper (Lauvås & Handal, 2014). Gjennom at pedagogikk lærerne opptre anerkjennende kan de skape relasjoner og dialoger som gjør barnehagelærerstudentene utvikler seg, personlig og faglig. Anerkjennelse betegner en likeverdig relasjon der man bestreber seg på å forstå den andres perspektiv gjennom å bekrefte, og være åpen for de sider ved den andres forståelse som er avvikende fra ens egen. En anerkjennende væremåte krever lytting, forståelse, aksept, toleranse, bekreftelse og åpenhet. Disse væremåtene er dialektiske, de griper over i hverandre, henger sammen, skaper hverandres forutsetninger og viser til hverandre (Bae, 1988; Schibbye, 2009).

En vektlegging av anerkjennende dialoger vil ikke være til hinder, eller stå i motsetning til kritiske og frigjørende synspunkt. De vil virke komplementerende på hverandre. I et sosiokulturelt perspektiv blir betydningen av spenning, friksjon og motstand fremhevet. Dialoger stagnerer og dør ut dersom de ikke utvides, utvikles og tilføres motstand. Samtidig som en skal utfordre er det av betydning å finne den lærende der hen er og begynne der. Den lærende kan føle seg usikker når hen konfronteres og utfordres på et nivå som virker utilgjengelig (Vygotsky, 1978). Konfrontering, eller det Brammer (1993) kaller for «constructive confrontation», må likevel anvendes akseptabelt. Konfronteringen må ha mål om å utvide samtalen gjennom å presentere informasjon som hen overser, unnlater eller ikke klarer å identifisere.

Tanken med konfrontering er å gi tilbake, eller speile, det som er oppfattet som det sentrale i veiledningssamtalen (Lauvås & Handal, 2014). Et klima som gir følelsesmessig og sosial trygghet må virke sammen med det kritiske og frigjørende perspektivet for at utfordringene skal være konstruktive.

Samtidig som utfordring og faglig konfrontasjon har betydning for studentenes profesjonsutvikling, ligger det en grunnleggende erkjennelse i at vi alle kan være sårbare vesener som står i gjensidige forhold til hverandre. Vi har alle behov for ivaretagelse. Det å være menneske innebærer å være avhengig av andre, og dermed avhengig av omsorg. Når noen viser tillit i en samtale, legger en noe av sitt liv i den andres hender i forventning om å bli ivaretatt. Vi har en naturlig tilbøyelighet å vise hverandre tillit. I den tillitsfulle utleveringen oppstår det en fordring hos den som mottar tilliten, en fordring om å ta vare på den andre (Løgstrup, 2008). Møter mellom barnehagelærerstudenter og pedagogikk lærere kan være et sted der den andres livsutfoldelse kan fremmes eller hemmes.

## Profesjonsinnrettet veiledning

Veiledning er en metode for å reflektere over holdninger og handlinger, og skal ta utgangspunkt i, og knyttes til praksiskonteksten (Lauvås & Handal, 2014). Dette krever veiledere som kan analysere, være nær og ha kjennskap til konteksten som veiledningen relateres til. Veileder må også være årvåken, tilpasse seg og ivareta veisøker, samtidig som hen skal utfordre til deling av kompetanse for å oppnå kraftfull refleksjon. Kraftfull refleksjon innebærer å våge, gå ut av det kjente, tvinge seg inn i det ukjente og forholde seg til kritiske spørsmål som kan gi ny kunnskap og endre egen væremåte (Søndenå, 2004). Dette kan ses i relasjon til en mer utviklende og reflekterende veiledningsmodell, der veileder er opptatt av å reflektere, utfordre og oppmuntre veisøker til å videreutvikle eksisterende praksis. Målet med veiledningen blir å fremme veisøkers forståelse av egen praksis, bevisstgjøring av egne handlinger, refleksjon, kritisk tenkning og erkjennelse (Søndenå, 2009). Det handler om å fange veisøkers praktiske yrkesteorier, samtidig som veileder skal være en kritisk venn som bidrar til bevisstgjøring og refleksjon over profesjonsutøvelsen (Kunnskapsdepartementet, 2012; Larrivée, 2000; Lauvås & Handal, 2014). Larrivée (2000, s. 294) hevder: *Unless teachers develop the practice of critical reflection, they stayed trapped in unexamined judgement, interpretations, assumptions and expectations. Approaching teaching as a reflective practitioner involves fusing personal beliefs and values into a professional identity.*

## Metodologi og forskningsdesign

Denne forskningsstudien vokser ut fra et kvalitativt aksjonsforskningsarbeid med deltakere fra flere studentgrupper og pedagogikk lærere ved en norsk barnehagelærerutdanningsinstitusjon. Aksjonsforskning kan forstås som praksisnær forskning. Aksjonsforskning som forskningsstrategi er et legitimt verktøy for praksisnær forskning, og forutsetter ikke bruk av en bestemt metode eller metodetradisjon (Gustavsen & Sørensen, 1995; Tiller 1999; Willumsen & Studsrød, 2010). Praksisnær forskning kan åpne for nye relasjoner mellom forskere og studenter og bidra i utformingen, utviklingen og forbedringen av ulike prosjekter (Eikeland, 2011; Gustavsen & Sørensen, 1995; Willumsen & Studsrød, 2010).

Studien er utviklet og designet ut fra en modell (fritt etter Stolpe, 2013) som viser fem faser av aksjonspunkter og dokumentasjon av disse. I første fase ble det introdusert et utkast til profesjonssamtalens rammer, innhold og form for studentene. Studentene fikk i oppdrag å komme med innspill og forslag til endringer. Etter tilbakemelding fra studentene, og refleksjon i forskergruppen, ble noen av punktene i samtalemalen endret før vi i andre fase gjennomførte profesjonssamtaler med studentene. Det var totalt 55 av 70 studenter som møtte til profesjonssamtalene. I tredje fase ble det gjennomført fokusgruppesamtaler med studentene, i håp om å finne ut hvilke opplevelser de hadde knyttet til gjennomføringen og innholdet i samtalene. Fokusgruppesamtalene med studentene ble ledet av en pedagogikk lærer, i tillegg til at en annen pedagogikk lærer deltok som observatør. Disse samtalene

bar tilsynelatende preg av nærhet, gjensidighet og likeverd, men det kan ha skapt distanse at vi som forskere også var studentenes pedagogikklærere.

I fjerde fase ble det gjennomført fokusgruppesamtale med pedagogikklærerne, ledet av en ekstern forsker, der to studenter var observatører. I selve fokusgruppesamtalen med pedagogikklærerne ble kunnskap og erfaringer verbalisert gjennom dialog med den eksterne forskeren (Fog, 2004; Johannesen, Tuft & Kristoffersen, 2016). I etterkant av fokusgruppesamtalene ble det gjennomført en tilbakemeldingsrunde med rom for erkjennelse og kritisk refleksjon. Refleksjon og handling har vært grunnleggende gjennom hele studien. Aksjonsforskning og kvalitativ forskning har ikke som mål å komme frem til et endelig resultat, men å dvele ved og være kontinuerlig undersøkende, for «[y]ou will be feeling you don't know all the answers. You will want to keep on exploring, and you will be continuing to question existing practices and knowledge» (Rhedding-Jones, 2005, s. 71).

I siste og femte fase ble de digitale opptakene fra fokusgruppesamtalene transkribert. De transkriberte fokusgruppesamtalene med studentene genererte 38 sider med tekst, og fokusgruppesamtalene med forskergruppen genererte 15 sider tekst. Til sammen ble dette et datamateriale på 53 sider med tekst som i denne studien er analysert med utgangspunkt i forskningsspørsmålet: Hvilke kjennetegn har de formelle profesjonsinnrettede profesjonssamtalene i en barnehagelærerutdanning?

## Analyse

Analysen for denne studien bygger på forskergruppens dokumentasjon fra gjennomføringen av fokusgruppesamtalene med studenter og pedagogikklærere. Analysen er gjort ved hjelp av tolkning, refleksjon, beskrivelser og fortellinger inspirert av en hermeneutisk-fenomenologisk fortolkningstradisjon som tar utgangspunkt i det deskriptive fra fenomenologien, og det fortolkende fra hermeneutikken. Karakteristisk for meningsfulle fenomener er at de må fortolkes for å kunne forstås (Gilje & Grimen, 1993). Vi har med oss våre egne forutsetninger som forskere inn i forskningsstudien. Dette påvirker hvordan vi forstår vårt materiale, og hva som ikke er forståelig for oss. Slike forutsetninger kan med Gadamer (2012) terminologi kalles for forforståelser eller fordommer. Når en som forsker skal fortolke et empirisk materiale starter en med visse ideer om hva det er en skal se etter. Om en ikke har et utgangspunkt for hva en skal se etter, vil heller ikke studien ha retning.

I analyseprosessen blir data ordnet gjennom å tolke, reflektere og kategorisere funn ved å trenge ned i fokusgruppesamtalene, og gjennom å bruke et avgrenset teorigrunnlag sammen med et avgrenset materiale slik at vi får frem mønster i dem (Repstad, 2007). Etter å ha lest gjennom tekst og transkribering utallige ganger, ble vi i første omgang bevisste en kategori som omhandler at pedagogikklærer tilpasser samtalen til studentene. Videre dannet det seg et noe mindre mønster, og en orden av uttalelser som bar preg av at samtalene var nyttige. Til slutt satt vi igjen med en oppsamlingskategori som dreide seg om studentenes ønsker om konkrete tilbakemeldinger, bekreftelser, ytre motivasjon og oppfølging. Etter hvert som kategoriene ble tydeligere i analysen og tolkningen kategoriserte vi vårt hovedfunn som «Nærhet og støtte». De to neste funnene hviler i skyggen av hovedfunnet, men ble kategorisert som «Spor av utfordringer» og «Ønske om bekreftelse».

Dette er funn som trer frem når vi forholder oss til datamaterialet uten å være direkte i kontakt med studentene. Vi forsøker å finne mening og ta til orde for deres perspektiver, vel vitende om at det er våre kunnskaper og erfaringer som danner grunnlaget for tolkningen. Oppnåelsen av denne forståelsen avgrenser seg ikke til metodiske redskaper, men i det faktum at det er menneskene med sin forforståelse som arbeider med fortolkningen (Gadamer, 2012). På bakgrunn av dette vil forskningsresultatene vanskelig la seg etterprøves. Validiteten retter seg mot forskningsmetoden, i hvilken grad den er dokumentert og i hvilken grad resultater og funn kan spores til problemstillingen og forskningens formål (Postholm, 2010).

## Resultat og diskusjon

Problemstillingen Hvilke kjennetegn har de formelle profesjonsinnrettede profesjonssamtalene i en barnehagelærerutdanning? har ledet oss i arbeidet med tolkning, refleksjon og analyse. Prosessen med å komme frem til resultatene blir presentert, og drøftet under tre kategorier som delvis overlapper hverandre: 1) Nærhet og støtte, 2) Spor av utfordringer og 3) Ønske om bekreftelse. Den første kategorien utgjør hovedfunnet som viser at studentene får mye nærhet og støtte, og blir lite utfordret av pedagogikk lærerne. Funn nummer to hviler, som nevnt, noe i skyggen av hovedfunnet, men viser at det finnes spor av at pedagogikk læreren inviterer til noen utfordringer. Den siste kategorien bærer preg av at studentene ønsker ros, tilbakemelding og bekreftelse. Fokusgruppesamtalen med pedagogikk lærerne er kodet som lærergruppe, og fokusgruppesamtalen med studentene er kodet som studentgruppe A og B. I tillegg gjengis linjenummer fra det transkriberte materialet. Resultatene drøftes i lys av profesjons-, -kommunikasjons-, - og veiledningsteori, samt empiri fra fokusgruppesamtalene med barnehagelærerstudentene og pedagogikk lærerne.

### Nærhet og støtte

Hovedfunnet, og den første kategorien, som kjennetegner den formelle profesjonsinnrettede profesjonssamtalen, er definert til å være «nærhet og støtte». Nærhet og støtte forstås som en likeverdig relasjon mellom barnehagelærerstudent og pedagogikk lærer, preget av tillit, forståelse, åpenhet og toleranse. Det trer tydelig frem i analysen at studentene uttrykker at de setter pris på å ha en nær relasjon til en lærer i utdanningen. De sier blant annet: «Jeg var i en situasjon der jeg trengte noen å snakke med, og det var godt å få sortert i det som jeg personlig slet med. Det er godt å ha personlig kontakt med en lærer» (Studentgruppe B: 47-50). Dette kan være en indikasjon på at pedagogikk lærerne er opptatt av å være nær ved å gi studenten en opplevelse av å bli sett og hørt. Et slikt møte kan også oppfattes som at pedagogikk lærerne er nære og opptrer støttende, fører samtalen inn i et relasjonelt perspektiv og justerer seg etter studentenes behov. Studentene sier videre: «Alle fikk snakket litt om hvordan de hadde det» (Studentgruppe B:18) og «Du fikk luftet ideer, tanker, problemstillinger og spørsmål til en lærer som kunne gi råd og svar» (Studentgruppe B: 36-88). Utsagnene kan, på den ene siden, tolkes som at pedagogikk lærer er opptatt av nærhet, å være anerkjennende og å skape rom for den andre ved å lytte til det studentene har å si (Løgstrup, 2008; Schibbye, 2009). På den andre siden, sier det ene utsagnet at lærer kan ha vært for rådgivende og belærende, noe som ikke er i samsvar med profesjonssamtalens mål om å styrke barnehagelærerstudentens profesjonsinnretting (Kunnskapsdepartementet, 2018). Å være belærende, rådgivende og utøve en veiledet praksis der en er for nær studentene, vil kunne gå på bekostning av å oppnå en kraftfull refleksjon i samtalen (Søndena, 2009).

Det kommer også frem i analysen at pedagogikk lærerne kan ha vært for nære og støttende i møte med barnehagelærerstudentene når de sier: «Gjennom samtalen ble jeg tryggere på meg selv. Pedagogikk lærer forstod hva jeg mente og støttet meg slik at jeg følte meg ok» (Studentgruppe A: 78). Slik vi ser dette kan vi miste profesjonsinnrettingen i profesjonssamtalen. Med Schibbye (2002) sin dialektiske relasjonsteori, og Løgstrup (2008) sin forståelse om at en i møte med den andre legger noe av sitt liv i den andres hender, kan det tenkes at pedagogikk lærerne har skapt, ivaretatt og etablert trygghet og nærhet, men ikke fremmet den andres livsutfoldelse gjennom å utfordre (Handal & Lauvås, 2014; Løgstrup, 2008).

Både studenter og pedagogikk lærere er ansvarlige for dialogen og veiledningen som oppstår i samtalen (Rommetveit, 2008; Lauvås & Handal, 2014). Det kan oppstå brudd når pedagogikk lærerne tolker konteksten dit hen at en blir for nære, støttende og tilpasser samtalens innhold mot studentenes trivsel og velvære, i stedet for å skape en profesjonsinnrettet samtale. I profesjonssamtalen sitter pedagogikk lærerne og barnehagelærerstudentene uforstyrret i en-til-en relasjon, og har et godt utgangspunkt for dialog, veiledning og deling. Det kan likevel se ut som om det dialektiske forholdet som oppstår, bidrar til at lærer legger til rette for en samtale der studenten bestemmer innholdet. Hvordan

studentene har det kan se ut til å bli mer styrende i samtalen enn den profesjonelle nysgjerrigheten, og intellektuelle åpenheten som er av betydning for utvikling av profesjons- og kunnskapsetikk (Bøyum, 2017).

En student uttrykker: «Samtalene ble individualisert etter hvem som var der. Alle hadde ulike utgangspunkt og det tok lærer hensyn til» (Studentgruppe B: 134). Dette handler mer om at lærer blir en personlig støtte, heller enn en faglig utfordrer. Når pedagogikk lærerne skaper nærhet, opptrer støttende og tilpasser seg studentene kan vi stå i fare for å unngå å knytte refleksjoner til studentenes profesjonsutvikling (Larrivé, 2000; Lauvås & Handal, 2014). Pedagogikk lærerne kan unngå å utfordre studentene fordi de legger for stor vekt på å finne den lærende der hen er eller det hen allerede mestere. For å løse ulike problemstillinger og situasjoner på et høyere, og mer avansert nivå enn det kompetansenivået den enkelte allerede mestrer må en utfordre. Vi tolker dette som at profesjonssamtalen kan bære preg av lite utfordrende dialoger (Hennum & Østrem, 2016; Larrivé, 2000; Lauvås & Handal, 2014; Vygotsky, 1978).

## Spør av utfordringer

Analysen vår viser at profesjonssamtalen er preget av at pedagogikk lærer utfordrer studentene lite. Samtidig er det interessant at datamaterialet viser at noen studenter gir uttrykk for at det finnes spørsmål: «Jeg hadde godt av å bli utfordret» (Studentgruppe A: 266-268). Dette kan tyde på at barnehagelærerstudenter i utgangspunktet ikke ønsket å bli utfordret, men at de så det som verdifullt i ettertid. Sett ut i fra et slikt studentperspektiv kan samtalen ha betydning for deres profesjonsinnretting, dersom de blir utfordret. Studentene uttrykker at samtalene bidrar i utviklingen av deres profesjonsinnretting, og evne til kritisk tenkning og refleksjon ved å si: «Det er nyttig å få uforventede spørsmål, tenke og reflektere fordi vi kommer til å møte dette i arbeidslivet» (Studentgruppe A: 279-281). De sier videre: «Greit å få spørsmål som utfordrer. Jeg brukte denne samtalen til å reflektere og bli mer bevisst. Jeg fikk gå inn i meg selv, se hva jeg må jobbe med og hvordan jeg ser på meg selv» (Studentgruppe A: 266-268). Disse utsagnene forteller at det forekommer dialog og veiledning som bærer preg av utfordrende drøftinger. Dette kan bidra til studentens refleksjon over undervisning, teori, praksis, faglige spørsmål og utfordringer. Dette vil igjen bidra i den lærendes tenkning, identitetsutvikling og gryende profesjonsforståelse (Larrivé, 2000; Lauvås & Handal, 2014).

Ved å utfordre og åpne opp for uventede spørsmål til studentene kan en oppnå og ivareta kraftfull refleksjon (Søndenå, 2004). I profesjonsstudier er det av betydning at vi knytter refleksjonene til praksiskonteksten og studentenes profesjonsutvikling (Lauvås & Handal, 2014). Barnehagelærerprofesjonen vektlegger et kunnskapssyn som ikke har noen absolutte sannheter, og som gir rom for faglig og kritisk refleksjon (Bøyum, 2017). Som nevnt er det perspektiver som belyser dette, og som tyder på at vi utvider, utvikler og tilfører motstand gjennom å utfordre og konfrontere studentene i samtalene (Brammer; 1993; Lauvås & Handal, 2014). Dialogen blir drevet fremover, og det kritiske og frigjørende perspektivet blir ivaretatt og oppleves som nyttig (Larrivé, 2000; Lauvås & Handal, 2014; Vygotsky, 1978). Studentene sier «Samtalen var nyttig fordi sperringen ble brutt og jeg kunne si hva jeg mente» (Studentgruppe A: 53). Dialoger som rommer nysgjerrighet, faglige og kritiske refleksjoner (Bøyum, 2017) kan ha sammenheng med den etablerte tryggheten i veiledningen (Lauvås & Handal, 2014).

Målet med de formelle profesjonsinnrettede profesjonssamtalene er å bidra til studentenes dannelsesprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelige tenkemåter og til etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2012). En pedagogikk lærer uttaler: «Innledningsvis i samtalen syns jeg det var viktig å avklare og gripe det studentene sier og bygge videre på det. Noen studenter har jeg virkelig utfordret både med tanke på praksis og utvikling av teoretisk kunnskap, syn på barn og læring, mens andre har jeg ikke utfordret i det hele tatt fordi det ikke ble et tema» (Lærergroupe: 339-343). At lærer utfordrer er i tråd med pedagogikk lærerne sitt særlige ansvar for profesjonsinnrettingen av utdanningen

(Kunnskapsdepartementet, 2012). Samtidig er det en tanke at utfordring, problematisering og kritisk refleksjon sjelden ble et tema for noen i samtalen. Barnehagelærerstudentene på sin side skal som fremtidige profesjonsutøvere tilegne seg spesialistkunnskap og utvikle et fagspråk (Hennum & Østrem, 2016). I tillegg fremhever Larrivé (2000) betydningen av den kritiske refleksjonen i studentenes læring, og Smeby og Mausethagen (2017) er opptatt av hvordan en kan knytte teoretisk kunnskap til den erfarte virkelighet. En lærer underbygger dette ved å si: «Jeg grep praksisfortellingene som studentene kom med i samtalen og da ble det mer en faglig samtale» (Lærergruppe: 256). Dersom pedagogikk lærerne utfordrer studentenes evne til kritisk tenkning og refleksjon, samt til å bruke fagspråket i profesjonssamtalen, kan dette bidra til å utvikle studentenes profesjonsinnretting.

## Ønske om bekreftelse

Den tredje kategorien er definert til å være «Ønske om bekreftelse». Dette kan forstås som at studentene ønsker konkrete tilbakemeldinger, ytre motivasjon og oppfølging fra pedagogikk lærerne. Det kan se ut som om det oppstår et brudd i barnehagelærerstudentenes og pedagogikk lærernes forventninger til profesjonssamtalens innhold. På den ene siden kan det virke som om studentene vil ha personlige tilbakemeldinger fra lærer, mens det på den andre siden, kan virke som om pedagogikk lærerne, i likhet med Smeby og Mausethagen (2017), er mer opptatt av profesjonskvalifiseringen og forholdet mellom teoretisk og praktisk kunnskap. Dette er i tråd med forskriften til barnehagelærerutdanningen som trekker frem at pedagogikk lærer skal bidra til å fremheve studentens kritiske refleksjon og profesjonsforståelse (Kunnskapsdepartementet, 2012, §3). Dette bruddet kan også tolkes som at studentene har forstått profesjonssamtalen som en samtale der de skal gi læreren tilbakemelding på hvordan de har det. En studentgruppe sier det slik: «Vi gir dere tilbakemeldinger på hvordan vi har det, og hvordan vi opplever skolen og vårt første år som studenter» (Studentgruppe A: 150-171). Det kan også se ut som om studentene har oppfattet at de skal få konkrete tilbakemeldinger fra lærerne. Studentene ønsker at lærerne skal fortelle dem hva de mener om dem, motivere dem og bekrefte dem og deres handlinger. En student sier: «Jeg trenger bekreftelse på det jeg gjør er riktig. Det er ikke alle som er klar over at de faktisk gjør en god jobb» (Studentgruppe A: 150-171). Dette kan bety at studentene ikke gikk inn i samtalen med samme forforståelse som pedagogikk lærerne (Gadamer, 2012), og at aktørene dermed hadde ulike forventninger til profesjonssamtalen. Det kan også handle om at pedagogikk lærerne har vært utydelige i sin kommunikasjon siden barnehagelærerstudentene var opptatt av å bli vurdert og få tilbakemeldinger, mens lærerne var mer opptatt av studentenes profesjonsinnretting.

En av studentene som deltok som observatør i fokusgruppesamtalen med pedagogikk lærerne uttaler: «Dere sier at målet med profesjonssamtalen er å oppøve studentenes faglighet, og da er det viktig at dere sier hva en profesjonssamtale er. Jeg tok meg selv i å snakke om meg selv og om hvordan det var for meg å være student» (Lærergruppe: 459-461). Ulike forventninger til samtalen kan igjen bety at studentene var mer opptatt av å få personlige tilbakemeldinger, mens lærerne var mer opptatt av å få frem faglige og praktiske perspektiv, samt kritisk refleksjon (Handal & Lauvås, 2014; Larrivé, 2000; Søndena, 2004; Vygotsky, 1978) knyttet til profesjonsinnrettingen (Kunnskapsdepartementet, 2017; Molander & Terum, 2008).

At studentene likevel er opptatt av å få disse personlige tilbakemeldingene kan skyldes at de er vant med elev- og utviklingssamtaler fra tidligere skolegang (Bratholm, 2003; Christensen, 2016; Helsing & Bratholm, 2002), og ikke samtaler som dreier seg om profesjonsinnretting. Studentene sier: «... kanskje det hadde vært bra med en samtale mer i retning av en form for utviklingssamtale» (Studentgruppe A: 166), og «at en slik samtale faktisk kunne motivere studentene enda mer» (Studentgruppe A: 168). Vi ser en reell mulighet for at lærerne ikke har gjennomført en faglig samtale, men lagt mer vekt på å anerkjenne og støtte studentene (Schibbye, 2002). Imidlertid er det en utfordring for pedagogikk lærerne å bringe samtalen på et høyere nivå når pedagogikk lærerne ikke kjenner studentene godt nok (Rommetveit, 2008; Vygotsky, 1978). En lærer uttrykker: «... det er veldig variert hvor studentene står ...» (Lærergruppe: 335),



mens en annen sier: «... Det er noe med å se og møte studentene der de er. Jeg tror det er viktig å finne studentenes ulike plasser i livet og hvor de er i sine læreprosesser, men å tenke at alle er underveis ...» (Lærergruppe: 346). Om en tar høyde for et slikt perspektiv, samtidig som en tar høyde for profesjonsutøving, profesjonslæring og profesjonsutvikling i møte med profesjonens praksisfelt (Molander & Terum; 2008; Smeby & Mausethagen, 2017), er det kanskje nødvendig med profesjonssamtaler som gir lærerne rom for å utfordre studentenes praksiserfaringer ved å stille nysgjerrige spørsmål (Bøyum, 2017; Hennum & Østrem, 2016; Larrivéé, 2000). Dette kan igjen handle om å utvide, utvikle og tilføre motstand gjennom å utfordre og konfrontere studentene (Brammer; 1993; Lauvås & Handal, 2014). Målet bør være å drive dialogen fremover, og ivareta kritiske og frigjørende perspektiver (Larrivéé, 2000; Lauvås & Handal, 2014; Vygotsky, 1978).

## **Avsluttende kommentar og implikasjoner**

Vi har i vår studie sett at profesjonssamtalen er kjennetegnet av nærhet og støtte, spor av utfordringer og ønske om bekreftelser. Alle disse funnene er av betydning for å nå målet med profesjonssamtalene, som handler om profesjonsinnretting, innforstått som studentenes dannelsingsprosess, personlige vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelige tenkemåter og til etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2018).

Samtidig som hovedfunnet “nærhet og støtte” får stor plass i profesjonssamtalen viser studien at det er noen tendenser til at pedagogikk lærer blir mer en personlig støtte i studiesituasjonen, heller enn en faglig utfordrer. Drøftingen av funnet “spor av utfordringer” viser at kritisk tenkning og refleksjon er av betydning for barnehagelærerstudentenes profesjonsinnretting. Anerkjennende og støttende dialoger må av den grunn ikke unnlates, men komplementeres med kritisk refleksjon og tenkning for å utvide, utvikle og tilføre samtalen konfrontasjon og motstand. En samtale basert på trygghet og tillit vil da virke sammen med et kritisk og frigjørende perspektiv der en våger å gå ut av det kjente og gå inn i det ukjente. Dette gir ny kunnskap og endrer egen væremåte. En veileder som er opptatt av å reflektere, utfordre og oppmuntre studenten i sine læreprosesser vil bidra til å videreutvikle studentens forståelse av egen kunnskap, praksis og bevisstgjøring av egne handlinger. Det handler om å være en kritisk venn som bidrar til bevisstgjøring og refleksjon over profesjonsutøvelsen.

## Litteraturliste

- Bae, B. (1988). Voksnes definisjonsmakt og barns selvpålevelse. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 4, 212–227.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Oslo: Cappelen Damm akademiske forlag.
- Bratholm, B. (2003). «Kan du veilede meg, lærer»? Om veiledning og lærerrollen i grunnskolen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 87(5-6), 250-261.
- Brammer, L. M. (1993). *The helping relationship. Process and skills*. Boston: Allyn and bacon.
- Bøyum, S. (2017). Profesjonell kunnskapsetikk og intellektuelle dygder i profesjonsutdanning. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Christensen, T. S. (2016). Refleksive rum og formativ evaluering i undervisning. *CEPRA-sriben*, 2016(8), 42-55. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n08.161>
- Dysthe, O. (1996). "Læring gjennom dialog" - kva inneber det i høgare utdanning? I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Eik, L. T., Steinnes, G. S. & Ødegård, E. (2016). *Barnehagelæreres profesjonslæring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Eikeland, O. (2011). Aksjonsforskning som praksisforskning. I G. Bjørke, O. Eikeland & H. Jarning (Red.), *Ny Praksis – ny kunnskap* (s. 129-141). Oslo: ABM media.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fauske, H. (2008). Profesjonsforskningens faser og stridsspørsmål. I A. Molander & L.I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gadamer, H.-G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk*. Oslo: Pax Forlag.
- Gilje, N. (2017). Profesjonskunnskapens elementære former. I S. Mausethagen & J.-C. Smeby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1993). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grimen, H. (2008). Profesjon og kunnskap. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Gustavsen, B. & Sørensen, B. Å. (1995). Aksjonsforskning. I O. Eikeland & H. D. Finsrud (Red.), *Research in action / Forskning og handling: søkelys på aksjonsforskning* (Arbeidsforskningsinstituttets skriftserie: 1). Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Helskog, G. H. & Bratholm, B. (2002). Om veiledende vurdering – refleksjoner med utgangspunkt i et case. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 86(4), 322-329.
- Hennum, B.A. & Østrem, S. (2016). *Barnehagelæreren som profesjonsutøver*. Oslo: Cappelen Damm Akademiske.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). Forskrift for barnehagelærerutdanningen. Hentet fra: [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift\\_rammeplan\\_barneha\\_gelaererutdanning.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/forskrift_rammeplan_barneha_gelaererutdanning.pdf)
- Kunnskapsdepartementet. (2018). Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen. Hentet fra: [https://www.uhr.no/\\_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/barnehagelærerutdanning-blu-nasjonale-retningslinjer.pdf](https://www.uhr.no/_f/p1/i8dd41933-bff1-433c-a82c-2110165de29d/barnehagelærerutdanning-blu-nasjonale-retningslinjer.pdf)
- Larrivée, B. (2000). Transforming teaching practice: Becoming the critically reflective teacher. *Reflective Practice*, 1(3), 293-307.

- Lauvås, P. & Handal, G. (2014). *Veiledning og praktisk yrkesteori* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm.
- Løgstrup, K.E. (2008). *Den etiske fordring*. Oslo: Gyldendal.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier: En introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Molander, A. og Smeby, J.C. (2013). Innledning. I A. Molander og J.C. Smeby (Red.), *Profesjonsstudier II*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rommetveit, R. (1996). Læring gjennom dialog: Ei sosiokulturell og sosiokognitiv tilnærming til kunnskap og læring. I O. Dysthe (Red.), *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Rommetveit, R. (2008). Språk, individuell psyke, og kulturelt kollektiv. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Postholm, M. B. (2010). Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier. Oslo: Universitetsforlaget.
- Schibbye, A.L. (2009). *Relasjoner: Et dialektisk perspektiv på eksistensiell og psykodynamisk psykoterapi* (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Smeby, J-C. & Mausestaden, S. (2017). Profesjonskvalifisering. I S. Mausestaden & J.-C. Semby (Red.), *Kvalifisering til profesjonell yrkesutøvelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skårbrevik, K. J. (2004). Yrkesvalmodnad: Eit nyttig omgrep? *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 88(6), 481–490.
- Stolpe, C. Germeten, S. (2015). Aksjonsforskning: aksjonslæring og dokumentasjon av praksisnære prosesser, i A. M. Otterstad & A. B. Reinertsen (Red.), *Metodefestival og øyeblikksrealisme: Eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Søndenå, K. (2004). *Kraftfull refleksjon i lærarutdanninga*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Søndenå, K. (2009). Absolutt veiledning: Om ontologisk kvalitet og elastisk refleksjon. I M. Brekke & K. Søndenå (Red.), *Veiledningskvalitet*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thunberg, O. A. & Andreassen, S.- E. (2017). Elevskap mot frafall i videregående skole. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 2. <https://doi.org/10.7577/sjvd.2136>
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: Forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. I M. Cole et al. (Red.), *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, Mass: Harvard University press.
- Wang, J. & Odell, S. J. (2002). Mentored learning to teach according to standards-based reform: A critical review. *Review of Educational Research*, 72(3), 481–546.
- Willumsen, E. & Studsrød, I. (2010). Høyere utdanning og praksisnær forskning i profesjonsutdanningene: Et eksempel fra sosialt arbeid. *Uniped*, 33(1), 25-36.