

Profesjonssamtalen som danningsarena i barnehagelærerutdanningen

Annette Kristoffersen Winje,^{*} Sissel Jeanette Aastvedt Halland,
Randi Elisabeth Nordlie og Liv Ingrid Fjellanger

Høgskulen på Vestlandet

SAMMENDRAG

Denne artikkelen bygger på en kvalitativ studie fra en barnehagelærerutdanning i Norge, og handler om hvilke danningsdiskurser som trer frem i profesjonssamtalen, og hvilken betydning disse diskursene får for profesjonssamtalen som danningsarena i barnehagelærerutdanningen. Gjennom aksjonsforskning som forskningsstrategi og reanalyse som metode, har vi brukt studentenes utsagn som utgangspunkt for å se hvilke danningsdiskurser som trer frem i profesjonssamtalen. Våre funn viser at dialogiske drøftinger, fravær av kritisk dialog og en resultatrettet utdanningsdiskurs er fremtredende, og at disse utdanningsdiskursene kan være en utfordring for utdanningsinstitusjonens dannende rolle.

Nøkkelord: *Diskurs; dialog; danning; pedagogisk utdanning*

ABSTRACT

The professional conversation as a forming arena in the kindergarten teacher education

This article is based on a qualitative study from a kindergarten teacher education in Norway. It explores the formation discourses that emerge in career dialogues, and asks what significance these discourses have for the career dialogue as a formative arena in the kindergarten teacher education. By using action research as a research strategy and reanalysis as a method, we have used the students' statements to see which formation discourses emerge in the career dialogue. Our findings show that dialogical discussions, the absence of critical dialogue and a result-oriented educational discourse are prominent, and that these educational discourses can be a challenge for the formative role of the educational institutions.

Keywords: *Discourse; dialogue; formation; pedagogical education*

Mottatt: September, 2019; Antatt: Mai, 2020; Publisert: August, 2020

^{*}Korrespondanse: Annette Kristoffersen Winje, epost: Annette.winje@hvl.no

© 2020 Annette Kristoffersen Winje, Sissel Jeanette Aastvedt Halland, Randi Elisabeth Nordlie & Liv Ingrid Fjellanger. This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), allowing third parties to copy and redistribute the material in any medium or format and to remix, transform, and build upon the material for any purpose, even commercially, provided the original work is properly cited and states its license.

Citation: Annette Kristoffersen Winje, Sissel Jeanette Aastvedt Halland, Randi Elisabeth Nordlie & Liv Ingrid Fjellanger. «Profesjonssamtalen som danningsarena i barnehagelærerutdanningen» Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, Vol. 6, 2020, pp. 115–129. <http://dx.doi.org/10.23865/ntp.v6.1865>

Innledning

Denne studien er hentet fra en primærstudie (Fjellanger, Halland, Nordlie & Winje, 2017), hvor høyskolelektorer i pedagogikk i en norsk barnehagelærerutdanning har vært forskere sammen med studenter. Primærstudien er en aksjonsforskning knyttet til profesjonssamtalen som arena for profesjonsdanning (Fog, 2004; Greenwood & Levin, 2007; Gustavsen & Sørensen, 1995; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016; Stolpe, 2013; Tiller, 1999). Studenter i alle utdanningsinstitusjoner i Norge i dag har rett til gode dannelsesarenaer (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009). I barnehagelærerutdanningen er pedagogikk et sentralt og sammenbindende fag, og blir ansvarliggjort barnehagelærerstudentens helhetlige profesjonsdanning. Dette ved å stimulere til vekst og utvikling, analytiske ferdigheter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelige tenkemåter og til etisk refleksjon (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det finnes ikke tidligere forskning som går direkte på studentsamtaler i barnehagelærerutdanningen, men vi har funnet nyere forskning som er knyttet til danning og dannelsesprosesser (Halmrast & Østerås, 2014; Madsen & Risøy, 2018) og refleksjon og betydningen av den i lærerutdanningen (Klemp, 2013; Moxnes, 2016). Vi mener derfor at denne artikkelen kan være et supplement og bidra med ny kunnskap om profesjonelle studentsamtaler. I vårt arbeid er studentsamtalene forstått som *profesjonssamtaler* i konteksten pedagogikk lærer – barnehagelærerstudent. Vi er opptatt av hva som trer frem i lyset i gjennomføringen av profesjonssamtalen, og hvilken betydning profesjonssamtalen kan ha som dannelsesarena for studentenes profesjonsdanning i barnehagelærerutdanningen (Brekke, 2010). På bakgrunn av dette blir vårt forskningsspørsmål:

Hvilke dannelsesdiskurser trer frem i profesjonssamtalen, og hvilken betydning får disse diskursene for profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen?

Profesjonssamtale definerer vi som en institusjonell subjekt-subjekt relasjon, der dialog, kritisk refleksjon og veiledning inngår som et ledd i profesjonsdanningen. Profesjonssamtalen er forstått ut fra en dialektisk relasjonsforståelse hvor individene får ha sine indre opplevelser, følelser, tanker, oppfatninger og fortolkninger av verden (Schibbye, 2002). Dialogiske drøftinger er utgangspunkt for individenes myndighet og mulighet til å ta initiativ, være bidragsytere og kunnskapssøkere i kontekstens innhold gjennom spørsmål og refleksjon (Hoem, 2003; Johansson, 2013; Winje 2017). Refleksjon handler om tankemessige, skriftlige eller muntlige prosesser som gjør en i stand til å oppdage og lære noe gjennom «å kaste noe tilbake» eller «å vende tilbake til noe», og som leder til en forandring (Bie, 2010). Kritisk refleksjon derimot innebærer å problematisere og å stille spørsmål slik at en får frem motsetninger og ulike måter å se ett og samme fenomen på (Askeland, 2015). Bidrag og initiativ i en samtale fordrer kritisk tenkning og refleksjon, slik at deltakerne i profesjonssamtalen

også opplever at det er rom for å utfordre påstander og etablerte sannheter og diskurser (Foucault, 1994; Hellesnes, 1999). Diskurs er et begrep som vanskelig lar seg definere, men generelt kan man si at diskurs er én bestemt måte å uttrykke virkeligheten på og handler om det som er forstått, det vi blir oppmerksomme på, og det vi løfter frem i våre tolkninger, refleksjoner og analyser. Når vi betrakter noe som en diskurs, er det visse nyanser som blir tydelige for oss, og får en diskurs nok kraft, vil den kunne omskape den virkeligheten den tar form innenfor (Jørgensen & Phillips, 1999).

Dialog og refleksjon som grunnlag for danning

Dialogen er en forutsetning for danning, og er i stand til å oppfylle de krav som stilles til en dannelsesvirksomhet. Dette fordi dialogen kan gi en sannhetssøking, større innsikt og forståelse (Opdal, 2010). Hans Skjervheim (1969) hevder at dialogiske drøftinger utgjør en indre og nødvendig forutsetning for danning gjennom spørsmål og refleksjon (Hoem, 2003). Jon Hellesnes (1999) fremhever også dialogens betydning, men hevder at uten en kritisk dialog vil danning ikke være mulig, da en slik teknokratisk styrt tilpasning vil gjøre at individer kun vil følge de spillereglene andre har fastsatt. Den norske utdanningen har særlig vektlagt den demokratiske danningen. Danningsbegrepet ligger her i skjæringspunktet mellom oppdragelsesbegrepet og utdanningsbegrepet, og krever en transformering i en ønsket retning hvor mennesket videreutvikler kunnskap, innsikt og forståelse. Dette impliserer en endring til det bedre, noe som fordrer nye måter å tenke og handle på (Opdal, 2010; Straume, 2011). Danning handler også om menneskets forhold til seg selv, verden og samfunnet. Dette kaller Ove Korsgaard og Lars Løvlie (2003) for «den danningsteoretiske treenighet». Den danningsteoretiske treenighet handler om selvutvikling og om å tilpasse seg verden og fellesskapet (Hellesnes, 1999). På den ene siden er mennesket et objekt for politiske prosesser, styring og kontroll; og på den andre siden et fritt og selvstendig vesen (Raaen, 2004). En individuell dannelse kan derfor forstås som et oppgjør med dyptgripende fordommer og forforståelser. På samme tid er den en form for visdom som er åpen for nye spørsmål, uventede synspunkter og stadige nyanseringer (Lindseth, 2009). Danning har videre ikke en bestemt institusjonell tilknytning, men kan skje overalt og beskrives som en livslang prosess. Dermed må den enkelte utdanningsinstitusjon vektlegge en dannelsesfundert kultur, siden en institusjon som bare tenker profesjon og funksjon kan miste sin dannende rolle (Brekke, 2010). Videre må lærerutdanningen hele tiden ha for øye at den utdanner studentene til en profesjon (barnehagelærerutdanning), samtidig som den danner noe (fremtidige barnehagelærere) (Opdal, 2010). I Wolfgang Klafkis (2001) kategoriale danningsteori vektlegges også innholdet i utdanningen, samt trening av personlige evner og psykologiske funksjoner som tenkeevne, samarbeidsevne og ansvar. Å analysere, tyde og forstå er ifølge Klafki (2001) å kategorisere. Den kategoriale

danning bygger videre på det eksemplariske prinsipp. Danning som eksemplarisk prinsipp kan oversettes med at noen er et forbilde (Fosslund, 2004; Kvistad, 2008). Et forbilde i denne sammenhengen skaper andres danning gjennom å gjøre og å være, både i symmetriske og asymmetriske relasjoner (Kvistad, 2008). Utdanneren sin fremste oppgave er å bidra til at studenten ser verden på en ny måte gjennom kritiske spørsmål, refleksjoner og veiledning. Utdanner skal trekke studenten inn i et akademisk fellesskap, og sørge for at han eller hun opplever relevansen mellom utdanning og valgt yrke basert på forskning som sentral kunnskapskilde. Utdanningen har også et institusjonelt mandat knyttet til studentenes danning. Dette handler om å opprettholde og reproducere spesielle kunnskapsdiskurser som åpenbart er med å danne og forme studentene. I en utdanningskontekst er utdanneren og studenten avhengig av hverandres forståelseshorisonter for at danning skal kunne skje (Biesta, 2014). Denne vekselvirkningen kan være samtaler, spørsmål, undring, bekreftelse, motstand, kritisk refleksjon, det ordløse og det skapende. En pedagogisk utdanning må forstås som en sosial kunst, og ikke en materiell kunst. Vi produserer ikke våre studenter, men vi utdanner dem. Ifølge Gert Biesta (2014) må lærerutdanningene dreie seg om danning av hele personen som yrkesutøver. Dette innebærer en yrkesmessig sosialisering og en yrkesmessig subjektivering. Det starter med personens danning og omdannelse til pedagogisk klokskap, forstått som god pedagogisk dømmekraft (Biesta, 2014). Det er ikke tekniske vurderinger, men verdivurderinger. Evnen til pedagogiske vurderinger skal ikke være et tillegg, men representere en helhetlig egenskap som gjennomsyrer og karakteriserer hele personen (Biesta, 2014). Videre må den enkelte student være deltaker og ansvarlig i egen dannelsingsprosess.

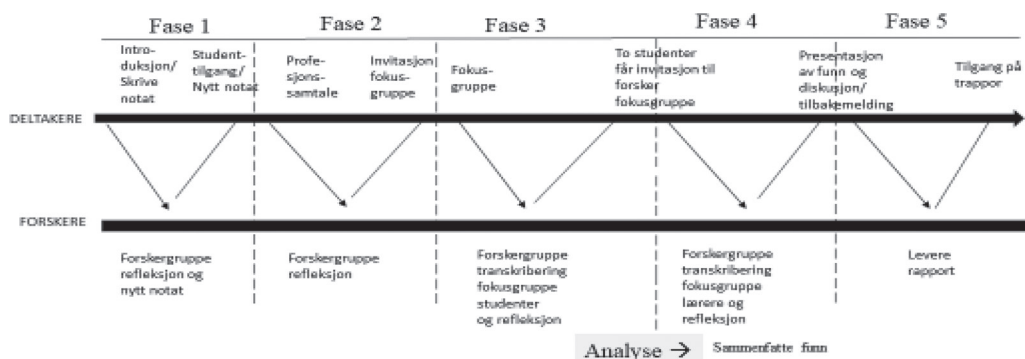
Diskurser

Diskursteori er en del av Michael Foucaults arkeologi (1980, 1985). Her skriver han om reglene for hvilke utsagn som blir akseptert som meningsfulle og sanne i en bestemt historisk periode. Som nevnt innledningsvis forstår vi diskurser som en bestemt måte å uttrykke seg om virkeligheten på og handler om det som er forstått, det vi blir oppmerksomme på og det vi løfter frem i våre tolkninger, refleksjoner og analyser. I dagens diskursanalytiske felt eksisterer forskjellige diskurser side om side, og flere diskurser kjemper om retten til å avgjøre hva som er sant eller ikke sant (Jørgensen & Phillips, 1999). Å føre en diskurs er å utøve en praksis, som i sin tur er sammenvevd med andre praksiser (Foucault, 1999). Ved å se diskurser på denne måten får man muligheter til å identifisere diskursen bakenfor diskursen, eller praksisen bakenfor praksisen. Slik kan diskurser synligjøres og være med på å bevisstgjøre gode og mindre gode praksiser. Diskurser sett i relasjon til kunnskap er makt noe som sirkulerer via sosiale relasjoner og diskursen blir ut fra et slikt ståsted umulig å skille fra kunnskap og makt (Foucault, 1994). I likhet med diskurser er det ingen som eier

makten. Makt er spredt over forskjellige sosiale praksiser, og tilhører verken individer, bestemte grupper eller staten (Canella, 1997). Makten ligger nedfelt i kommunikasjonen, i språket, i hva som dominerer eller ikke dominerer. Makten tas opp i hvert enkelt menneske og blir brukt som om makten var deres egen. Slik blir makten produktiv og slik reproduseres makten innenfor diskurser (Foucault, 1994). Ifølge Foucault (1999) er diskursen underlagt diskursens orden. Der det finnes et samfunnssystem vil det også være et diskurssystem; en ordnet diskurs (Foucault, 1999). Alle har sin plass og sin oppgave i diskursens orden, slik barnehagelærerstudenter og utdannere har sine roller og posisjoner. Diskurser er med på å bestemme våre identiteter, hvem vi er og hvordan vi oppfatter oss selv. Det vil derfor være viktig at utdannere i utdanningsinstitusjoner er bevisste hvordan diskurser og maktens udefinerte og sirkulerende fremtreden kan være med på å konstruere og definere studentens danning. Likevel hevder Foucault (1999) at makten produseres gjennom det handlende subjektet og at dette gir muligheter for at alle individer kan endre diskurser, selv om de aldri kan unngå diskursens orden. I høyere utdanninger er det utdannerne, i kraft av å være forskere og lærere, som sitter med makten til å slippe studentene til – eller å la være å slippe studentene til i samhandlingen i profesjonssamtalen. Det er pedagogikkklærerens utsagn, spørsmål, meningshorisont, kunnskapsperspektiv og makt som bestemmer hvilke diskurser som blir konstruert i profesjonssamtalen. En diskurs trenger ikke være undertrykkende, den kan også være frigjørende. Den frigjør hvis man handler innenfor en diskurs som støtter opp om positive subjektfølelser, og hvor man har frihet i forhold til handlinger og meninger (Andersen, 2002). Hvis profesjonssamtalediskursene innebærer bevisste pedagogikkklærere som ser, lytter og tar studentene med som medkonstruktører i samtalen, tror vi profesjonssamtalen kan oppleves frigjørende.

Studiens design

Sentrale aktører i denne studien er studenter og pedagogikkklærere ved en norsk barnehagelærerutdanning. Studien bygger på aksjonsforskning som metodologi og fokusgrupper som metode for innhenting av datamateriale. Aksjonsforskning er et innholdsrikt begrep, men det hevdes at det er en handlingsrettet og komplementær forskning som skal tilføre noe «som ellers ikke ville vært der» (Gustavsen & Sørensen, 1995). Tiller (1999) argumenterer for at aksjonsforskning ikke må knyttes til en bestemt metode eller metodetradisjon. Greenwood og Levin (2007) underbygger dette med å si at forskningen er bygd på verdier, etiske og politiske preferanser mer enn metoder. Det handler om en helhetlig forskning av konstruktiv karakter der forskeren aktivt deltar i forandrende inngrep i feltet. En slik tilnærming til aksjonsforskning vektlegger refleksjon og handling, og har som mål å gå utover selve forskningen ved at nye spørsmål og aksjoner settes i gang, slik vår forskningsprosess viser i følgende figur (fritt etter Stolpe, 2013):



Forskningsdesignet vårt viser at aksjonsforskningsprosessen innebar fem faser ledet av fire forskere. I første fase ble det introdusert et utkast og en mal til profesjonssamtalens rammer, innhold og form for studentene. Studentene fikk i oppdrag å komme med innspill og forslag til endringer i samtalens mal, som pedagogikklererne i etterkant reflekterte over og endret før den ble brukt som samtalegrunnlag i gjennomføringen av profesjonssamtalene. Andre fase innebar frivillig gjennomføring av profesjonssamtaler der 51 studenter valgte å delta. I forkant av aksjon tre samtykket informantene i å være med i fokusgruppesamtale og til å bli sitert anonymt i det videre arbeidet, noe som er i tråd med retningslinjene fra Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. I aksjon tre og fire ble det gjennomført fire fokusgrupper hvor utvalget er 17 studenter tatt fra tre forskjellige klasser. I fokusgruppene fikk studentene spørsmål knyttet til gjennomføringen av profesjonssamtalen, og videre ble deres kunnskaper og verbale utsagn generert gjennom samtale mellom studenter og forsker (Fog, 2004; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Vi benyttet en tretrinns guide for å strukturere samtalen og gi den en naturlig progresjon (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Vi startet fokusgruppene med en detaljert introduksjon av temaet «profesjonssamtalen», åpnet så opp for assosiasjoner og diskusjon rundt emnet, og avsluttet med en oppsummering der studentene fikk mulighet til å komme med avsluttende kommentarer. Dette gjorde vi for å sikre at ingen studenter satt igjen med noe de ikke hadde fått delt med gruppen. Målet var å involvere alle studentene i fokusgruppen raskt inn i samtalen ved å la hver og en få si noe om temaet. Videre var femsekunders pauser kombinert med øyekontakt noe vi forskere opplevde som meningsfullt. Dette gav studentene ro, anledning til å tenke seg om, komme med nye tanker og motargumenter, eller å si seg enig (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Fokusgruppene ble tatt opp digitalt, slik at vi kunne transkribere fra verbalt språk til skriftspråk i etterkant. Det er forskeren som har hovedansvar for hvordan samtalen blir mellom deltakerne, og videre hvordan dette påvirker hva som kommer frem av empiri (Fog, 2004). I siste fase ble funnene presentert for studentene og det ble lagt til rette for kollektive

refleksjonsprosesser mellom studenter og lærere knyttet til funnene. Felles refleksjon har vært en avgjørende forutsetning for handling og har foregått gjennom hele forskningsprosessen, men det skal også sies at det ligger et særlig ansvar knyttet til forskerrollen i aksjonsforskningen som handler om å lede kunnskapsprosessene og å dokumentere disse. Å lede kunnskapsprosessene og føre arbeidet i pennen er nødvendig for å sikre validitet før resultatene skal offentliggjøres (Hummelvoll, 2010).

Analyse

Det er utsagnene fra fokusgruppene som danner grunnlaget for våre data, men de taler ikke for seg selv og må analyseres. Ifølge Pål Repstad (2007) er det de ting som viser seg i datamaterialet som forskeren tar tak i, griper og løfter frem. Hvordan dataene tolkes, kan på den ene siden knyttes til forskerens teoretiske forankring, og på den andre siden til de tendensene og sammenhengene som kommer frem i analysen av dataene (Thagaard, 2003). Datamaterialet i denne artikkelen bygger på datamaterialet fra primærstudiet, nærmere bestemt fra aksjonsforskningens fokusgrupper i aksjon tre (Fjellanger, Halland, Nordlie & Winje, 2017). Studentene som deltok i fokusgruppene hadde gjennomført den frivillige profesjonssamtalen. Fokusgruppene ble tatt opp digitalt, slik at forskerne kunne transkribere studentutsagnene i etterkant av gjennomføringen. Det transkriberte materialet utgjorde 45 sider med enkel linjeavstand. Studentenes kunnskaper og verbale utsagn ble generert gjennom dialog mellom studenter og forskere (Fog, 2004; Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2016). Videre ble kunnskapen om innholdet i de tre fokusgruppene som ble gjennomført med 17 av 51 studenter satt inn i en større forskningssammenheng og teoriutviklet (Hummelvoll, 2010). Denne studien inngår i siste del av forskningsprosessen. Vi forholder oss til transkripsjonene som rene tekster, uten å være i direkte kontakt med informantene (Thagaard, 2003) og de kvalitative dataene vi har fra primærstudien gjennom bruk av en supplerende annengangsanalyse som metode (Heaton, 2008). En supplerende annengangsanalyse beskrives som dybdeanalyse – en reanalyse (Heaton, 2004) av fenomener som trådte frem i datamaterialet, men som ikke ble behørig adressert i primærstudien (Jernes & Alvestad, 2017). En annengangsanalyse kan ikke sees isolert fra resten av forskningsprosessen (Heaton, 2004), og i søken etter ny kunnskap har de teoretiske perspektivene og tidligere tolkninger vært et viktig utgangspunkt for denne studien. Teorien har fungert som brillor og som en ramme for å forstå, forklare og forutsi ulike diskurser. Fokusgruppesamtalene er fortolket ved hjelp av ny teori som er etablert i artikkelen og nye funn som er vokst ut fra eksisterende funn. Vår vei gjennom analyse og fortolkning har derfor vært å forstå empirien både som en del av og som en forlengelse av selve aksjonsforskningen gjennom å ordne data og bruke et nytt avgrenset teorigrunnlag (Heaton, 2004; Repstad, 2007). Gjennom å studere våre transkripsjoner gjentatte ganger ble vi oppmerksomme på nye nyanser i profesjonssamtalen. Etter hvert fikk disse nyansene kraft som

dominerende diskurser: dialogiske drøftinger, fravær av kritisk dialog og en resultatrettet utdanningsdiskurs.

Deltakere i studien

I all forskning vil det være svakheter og utfordringer med tanke på etikk og forskerens rolle. Aksjonsforskning som forskningsstrategi gir rom for å se de andre som delaktige medborgere og deltakere (Gustavsen & Sørensen, 1995; Willumsen & Studsrød, 2010). På samme tid er det en reell asymmetri mellom forsker og deltakere. I et forskningsarbeid med mennesker må forskeren ifølge Thagaard «Være seg sitt etiske ansvar bevisst, og så godt det lar seg gjøre forholde seg til prinsippet om at forskning ikke skal ha uheldige konsekvenser for dem som deltar» (2003, s. 82).

Da vi transkriberte lydopptaket fra fokusgruppene anonymiserte vi deltakerne ved å kalle alle deltakerne for S (student) og F (forsker). Dette for å sikre at studien ikke rettet seg mot subjektene, men mot studentene som gruppe. Vi inviterte studentene inn som deltakere hvor vi sammen var «aktiverte kunnskapskilder» (Hummelvoll, 2010). Studentene bidro med kunnskap om det å være student, samtidig som de var sammen med oss fire forskere som også er deres pedagogikkklærere. Denne asymmetriske relasjonen kan ha påvirket empirien på den måten at studentene i fokusgruppene velger å ikke dele alt, men holde tilbake informasjon. En pedagogikkklærer er ikke bare en underviser, men er også «sensor» som vurderer studentenes arbeider på studiet. En kan derfor ikke se bort fra at dette kan ha påvirket hva studentene valgte å dele med oss som forskere. Studentene var informert om prosjektet med sin rett til å trekke seg fra samtalene og gav sitt samtykke til deltakelse. Prosjektet ble godkjent i NSD i forkant av gjennomføringen.

Resultatpresentasjon

Transkripsjonene fra fokusgruppene og vår problemstilling («Hvilke dannelsesdiskurser trer frem i profesjonssamtalen og hvilken betydning får disse diskursene for profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen?») har ledet oss i arbeidet med tolkning, refleksjon og analyse. De fremtredende og dominerende diskursene dialogiske drøftinger, fravær av kritisk dialog og en resultatfokuset utdanningsdiskurs springer ut av analysen, og vil i det kommende kapittel bli drøftet i lys av de teoretiske begrepene som allerede er presentert i artikkelen. Studentenes verbale utsagn blir således meningsbærere knyttet til de dominerende diskursene og profesjonssamtalen som en dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen.

Dialogiske drøftinger

Dialogiske drøftinger må være en forutsetning for at profesjonssamtalen kan være en mulig dannelsesarena for studentene (Opdahl, 2010; Skjervheim, 1969). I

datamaterialet finner vi en overvekt av utsagn fra studentene der dialogiske drøftinger finner sted. Drøftende dialog er forstått ut fra en dialektisk relasjonsforståelse og et danningsperspektiv hvor individene får ha sine indre opplevelser, følelser, tanker, oppfatninger og fortolkninger av verden (Schibbye, 2002), og oppstår når studentene får stille spørsmål og reflektere (Hoem, 2003; Skjervheim, 1969).

En student sier: «Jeg føler du ser meg, du bryr deg om meg». En annen student sier: «Jeg liker å føle at vi kjenner hverandre». En tredje student uttrykker: «Samtalene ble på en måte individualisert etter hvem som var der. De ble ikke like for alle, fordi alle hadde ulike utgangspunkt og det tok du som lærer hensyn til».

Pedagogikklærer er lyttende, bekreftende, anerkjennende og i stand til å møte studentene der de er, samtidig som de ser hvordan egen kommunikasjon oppleves fra studentens posisjon (Schibbye, 2002). Sett fra Biesta (2014) sitt perspektiv er student og pedagogikklærer avhengige av hverandres forståelseshorisonter for at danning skal skje. Vår empiri er tydelig på at studentene stoler intuitivt på at pedagogikklærer vil forstå:

«De rådene du [lærer] gav oss kan vi ta med oss og gå inn i oss selv å tenke» ... «Jeg fikk forslag om hva jeg kunne gjøre videre ut fra hvor jeg er både faglig og praktisk.»

Hvordan pedagogikklærer forstår studentene kommer også til syne i gjennom kjennskap til og erfaringer fra barnehagelæreryrket, noe som har betydning for studentens praksis, men også for deres danning:

«Godt å snakke med noen som har jobbet og har samme utdanning, for det kan være vanskelig å forklare, og læreren har kanskje erfart hva som er lurt å tenke på. I min samtale snakket vi om ting som er vanskelig i [barnehage-] jobben min.»

Utover denne forståelseshorisonten som indikerer at danning skjer, viser sistnevnte utsagn at studentene også tar opp temaer i profesjonssamtalen som retter seg mot andre arenaer enn det som knytter seg direkte til det fagteoretiske i utdanningen. Når dette skjer, beskriver studentene en bevisstgjøring og refleksjon over egen kompetanse og over hvem de er:

«Jeg fikk gå inn i meg selv eller se litt på hva vi må jobbe med, se litt mer på hvordan jeg ser meg selv» ... «Jeg tror det er nyttig på en måte og få sånne uforventede spørsmål og tenke litt der og da og reflektere litt» ... «Greit å få spørsmål som kan utfordre, reflektere litt selv» ... «Ble mer bevisst, ikke bare dure i vei» ... «Jeg brukte denne samtalen til å reflektere over ting».

Dette er studentutsagn som støtter opp om at dialogiske drøftinger i profesjonssamtalen kan være et bidrag til mer dyptgripende prosesser som kan finne sted hos den

enkelte student både faglig og personlig (Biesta, 2014; Kvistad, 2008; Opdal, 2010; Straume, 2011). Dette kan sees i relasjon til kategorial danning. Pedagogikk lærer legger til rette og skaper rom for refleksjoner og dialogiske drøftinger, slik at studentenes danning kan skje gjennom å gjøre og være i en relasjon og samhandling med studentene i profesjonssamtalen som kontekst (Hellesnes, 1969; Klafki, 2001; Kvistad, 2008; Raaen, 2004). Danning skjer når studentene får stille spørsmål og reflektere (Hoem, 2003; Skjervheim, 1969).

Fravær av kritisk dialog

Hellesnes (1999) hevder at uten en kritisk dialog vil danning ikke være mulig. Pedagogikk har som oppgave å være et sammenbindende fag i barnehagelærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2012). Ut fra et slikt dannelsingsperspektiv bør ikke kritisk dialog utebli, og utdanneren må gå utover den dialogiske drøftingen og åpne opp for en kritisk dialog. Ut fra det som ikke sies, kan det se ut som om profesjonssamtalen mangler den kritiske dialogen, og at den derfor ikke er en komplett dannelsingsarena for barnehagelærerstudenten. Vi har i analysen dratt veksel på kritisk diskursteori (Foucault, 1994, 1999) for å erkjenne at heller ikke vi, som utdannere, kan unnsnippe de etablerte kunnskapsdiskursene som allerede ligger i utdanningsinstitusjonen. Vi må være ekstra bevisste på at kritisk dialog og uenighetsfelleskap fordrer en årvåkenhet og en tilrettelegging for at dette skal kunne finne sted i profesjonssamtalens asymmetriske kontekst. Som utdannere har vi et ansvar for å føre studentene inn i barnehagelæreryrket, og kontinuerlig utfordre dem på deres pedagogiske grunnsyn (Kunnskapsdepartementet, 2012). Dette er et viktig element i studentenes profesjonsdanning om de ikke skal ende opp med en teknokratisk styrt tilpasning hvor de følger spilleregler satt av andre (Hellesnes, 1999). For å få reflekterte studenter og kommende barnehagelærere som står trygt i sin profesjon til det beste for barnet, må den kritiske dialogen være til stede i alle ledd i deres utdanning, også i profesjonssamtalen. Danning er et kritisk prosjekt som også innebærer en kritisk dialog (Hellesnes, 1999). Det vil derfor være et behov fremover for å jobbe mer strategisk og didaktisk med profesjonssamtalen som dannelsingsarena knyttet til kritisk dialog, siden vi ønsker at profesjonssamtalen skal være en dannelsingsarena der det er rom for meningsbryting og uenighetsfelleskap. Det vil også være viktig for studenters profesjonsdanning å kunne begrunne sin uenighet i eksplisitte verdier eller faglige standarder, slik at deres kritiske refleksjon kan ta form som faglige argumenter. Vi må derfor være bevisste vårt ansvar når det gjelder makt og rollen som pedagogikk lærer og som utdanningsinstitusjon (Kvistad, 2008). Makten ligger nedfelt i kommunikasjonen og språket mellom student og pedagogikk lærer i profesjonssamtalen, og fraværet av kritisk dialog er noe som vil reproduseres om vi ikke oppdager det og aktivt går inn og endrer måten vi gjennomfører profesjonssamtalen på (Foucault, 1994). Den undertrykte kritiske dialogdiskursen kan være med å konstruere og definere studentens danning og hvordan de ser på seg selv.

Resultatrettet utdanningsdiskurs

En kunnskapsdiskurs som vi også ser dominerer i datamaterialet vårt, handler om å produsere resultater og teoretiske kunnskaper. Vi reiser spørsmål ved om dette er til det beste for studentenes danning. Alle studenter har rett til gode danningsarenaer (Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009), og vår utdanningsinstitusjon har fått et mandat til å legge til rette for studentenes danningsprosesser (Kunnskapsdepartementet, 2012). Datamaterialet viser at denne rollen må styrkes:

«Når vi starta på utdanningen så følte vi at det eneste som betyr noe er hvor bra oppgavene våre er, det vi leverer inn, hvor bra vi gjør det på eksamen og at vi møter opp til forelesningene. Jeg følte ikke at læreren helt brydde seg, på en måte, for å være helt ærlig.»

Studentene uttrykker her at de ikke opplever at vår institusjon har en dannelsesfundert kultur (Brekke, 2010). Ut fra Foucault sin kritiske diskursteori (1994, 1999) vil det være slik at fagdisipliner og kunnskapsfelt vil være befengt av implisitte og førende diskurser. En mulig forklaring på institusjonenes manglende leveranse av en dannelsesfundert kultur (Brekke, 2010; Dannelsesutvalget for høyere utdanning, 2009) er institusjonens mulighetsbetingelser for å gjennomføre gode nok danningsprosesser, da disse kan se ut til å være utfordret av den dominerende resultatdiskursen. Våre funn viser at studentene opplever at resultat, implisitt poengproduksjon og teoretisk kunnskap trumfer fokuset på danning i det generelle studietilbudet, og at de kan stå i fare for å ikke bli møtt som individer i undervisningssituasjonen. Studentenes verdsetting av profesjonssamtalen, hvor de blir møtt som individer, kan kanskje forstås som et uttrykk for at den svarer til et reelt behov hos studentene. Noen studenter uttaler:

«Jeg synes det var veldig godt å kunne snakke om for eksempel det som ikke fungerer med undervisning» ... «Det var godt å bare bli hørt, liksom bare noen som lytter til deg. Da blir du sett, og da får du mer tilknytning til skolen og engasjement».

Likevel mener vi det ikke er tilstrekkelig å gi studentene en årlig profesjonssamtale for å kunne skape en dannelsesfundert kultur (Brekke, 2010). Gjennom institusjonens faktiske handlinger og tilbud viser institusjonen hvilke verdier som er viktige og mindre viktige i en utdanning. Studenter vil antagelig oppleve hvordan utdannere forstår og anvender kunnskapsdiskurser på makronivå, noe som igjen vil påvirke møtet student-lærer på mikronivå. Dersom utdanningen preges av en konkurranse-diskurs hvor utdannere kjemper om ressursene, kan profesjonssamtalen stå i fare for å nedprioriteres, da sannsynligheten er større for at det er forelesninger, FoU-tid og gjennomstrømming som belønnes på institusjonsnivå. Som utdanningsinstitusjon må vi passe på at vi ikke mister vår dannende rolle, men lar en dannelsesfundert kultur sive ut i alle ledd i utdanningens faktiske handlinger på lik linje med profesjon og funksjon (Brekke, 2010). Om barnehagelærerutdanningen skal oppfylle sitt mandat

som dannelsingsinstitusjon, må vi stille kritiske spørsmål til hvilke rådende diskurser vi reproducerer. Ifølge Foucault (1994, 1999) er individer suverene til å innrette seg og bli en del av den disiplinerende makten som allerede finnes i en institusjon. Utsagnene over viser både hvordan studentene først tilpasset seg institusjonens dominerende teoretiske diskurs, samtidig som de i profesjonssamtalen åpnet opp for en kritisk tilbakemelding på studietilbudet (Foucault, 1994, 1999; Hellesnes, 1969; Raaen, 2004). Dette viser hvordan handlende subjekter og individer potensielt kan bidra til å endre etablerte diskurser og bevisstgjøre institusjonen, men også hvordan studentene gjennom sine ytringer også føler en sterkere tilknytning til skolen bare ved å bli hørt og sett. Studentenes tilbakemeldinger er også avgjørende for institusjonens utvikling, og kan tilføre noe i sammenhengen mellom behovene til barnehagelærerstudenten og satsingen til utdanningsinstitusjonen.

Sammenfatning

Denne studien viser hvilke dannelsingsdiskurser som trer frem i profesjonssamtalen, og hvilken betydning disse diskursene får for profesjonssamtalen som dannelsingsarena i barnehagelærerutdanningen. Profesjonssamtalen oppfyller de fleste krav som stilles til en dannelsesvirksomhet, og kan være et godt komplimenterende tilbud for å skape en dannelsesfundert kultur i en pedagogisk utdanning (Brekke, 2010). Funnene vår viser at dialogiske drøftinger, fravær av kritisk dialog og en resultatrettet utdanningsdiskurs er dominerende diskurser i profesjonssamtalen. Profesjonssamtalen tilbyr studentene myndighet til å ta initiativ og være bidragsyttere i egen profesjonssamtale gjennom dialogiske drøftinger, noe som er en indikasjon på at profesjonssamtalen er en viktig dannelsingsarena i barnehagelærerutdanningen. På samme tid ser vi at disse utdanningsdiskursene kan være en utfordring for utdanningsinstitusjonens dannende rolle, og at fraværet av kritisk dialog kan hemme profesjonssamtalen som dannelsingsarena. Dette står i motsetning til det å være et positivt bidrag inn i en dannelsesvirksomhet. Studien viser at fraværet av kritisk dialog i de faglige og personlige samtalene utgjør en svakhet og et potensial. Først når vi gjenkjenner hvor vi ikke oppfyller vår rolle som dannelsingsinstitusjon, kan vi gjøre nødvendige endringer. Studien viser videre at det er nødvendig å legge til rette for kritisk dialog og reelle uenighetsfellesskap. Vi mener at dette kan ha potensial til å utfordre institusjonens etablerte diskurser, samt bidra til studentenes dannelse ved at de får oppleve å stå for egne meninger og synspunkt og argumentere faglig for disse. Den tredje og siste dannelsingsdiskursen som trer frem er resultatdiskursen, hvor resultat og poengproduksjon dominerer og påvirker studentenes behov for å bli sett som individ. Ved å legge vekt på tekniske vurderinger fremfor verdivurderinger, kan vi stå i fare for å miste fokuset på studentens dannelse og hemme profesjonssamtalen som dannelsingsarena. Vi produserer ikke våre studenter; vi utdanner dem. Barnehagelærerutdanningen må dreie seg om dannelse av hele personen som yrkesutøver, noe som innebærer en yrkesmessig sosialisering og en yrkesmessig subjektivering (Biesta 2014; Opdal, 2010). Profesjonssamtalen som dannelsingsarena vil kunne

gi næring til studentens profesjonsdanning og tilhørighet til barnehageprofesjonen. På samme tid vil studentene kunne skape oppmerksomhet og gi viktige innspill tilbake til utdanningsinstitusjonen. Dette kan føre til nye forståelser og praksiser, som igjen kan gi bedre sammenheng mellom behovene til barnehagelærerstudenten og satsingen fra utdanningsinstitusjonen. Enkelt sagt kan profesjonssamtalen som danningsarena være av stor verdi for studentens profesjonsdanning, utdanningstilbudet her og nå og for studentens fremtid som barnehagelærer i barnehagen.

Forfatterbiografi

Annette Kristoffersen Winje er høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser ved barnehagelærerutdanningen campus Stord. Hun er en aktiv skribent (barnehagefolk, første steg, utdanning, kronikker til aviser) og samfunnsdebattant hvor barn, barndom og barnehage står i fokus.

Sissel Jeanette Aastvedt Halland er høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser ved barnehagelærerutdanningen campus Stord.

Randi Nordlie er høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser ved barnehagelærerutdanningen campus Stord.

Liv Ingrid Fjellanger er høgskolelektor i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag ved Høgskulen på Vestlandet. Hun underviser ved barnehagelærerutdanningen campus Stord.

Referanser

- Andersen, C. E. (2002). *Verden i barnehagen. Dekonstruksjoner i lys av postkolonial teori: En etnografisk undersøkelse fra en barnehageavdeling* (HiO hovedfagsrapport 2002/18).
- Askeland, G. A. (2015). *Argumentasjon, drøfting og kritisk refleksjon*. Hentet fra <https://student.hioa.no/argumentasjon-drofting-refleksjon>
- Bie, K. (2010). *Refleksjonshåndboken: For bedre læring* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Brekke, M. (2010). Praksisopplæringens dannede oppgave. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 29–45). Oslo: Universitetsforlaget.
- Cannella, G. S. (1997). *Deconstructing Early Childhood Education. Social Justice & Revolution*. New York: Peter Lang.
- Dannelsesutvalget for høyere utdanning. (2009). *Kunnskap og dannelse foran et nytt århundre: Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning*. Hentet fra <http://www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf>
- Fjellanger, L. I., Halland, S., Nordlie, R. E. & Winje, A. (2017). *Profesjonssamtalens mange muligheter – en praksisnær aksjonsforskning i barnehagelærerutdanningen ved HVL Campus Stord* <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/handle/11250/2477553>

- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt: Det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Fossland, J. (2004). Wilhelm von Humboldt: Dannelse og frihet – det moderne universitet. I K. Steinholt & L. Løvlie (Red.), *Pedagogikkens mange ansikter. Pedagogisk idéhistorie fra antikken til det postmoderne*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Foucault, M. (1980). *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972–1977*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Foucault, M. (1985). *The Archaeology of Knowledge*. London: Tavistock Publishing. (Utgitt 1969).
- Foucault, M. (1994). *Overvåkning og straff* (D. Østerberg, Overs.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Foucault, M. (1999). *Diskursens orden* (E. Schaanning, Overs.). Oslo: Spartacus.
- Greenwood, D. J. & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research: social research for social change*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Gustavsen, B. & Sørensen, B. Å. (1995). Aksjonsforskning. I O. Eikeland & H. D. Finsrud, (red.) (1995): *Research in action/Forskning og handling: søkelys på aksjonsforskning*. AFIs skriftserie, 1. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Dannelsingsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70–80. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.21903>
- Heaton, J. (2004). *Reworking Qualitative data*. London: Sage Publications.
- Heaton, J. (2008). Secondary analysis of qualitative data: An overview. *Historical Social Research*, 33(3), 33–45. <https://doi.org/10.12759/hsr.33.2008.3.33-45>
- Hellesnes, J. (1999). På veg mot ein tilstand utan daning. I Ø. Andersen (Red.), *Dannelse, Humanitas, Paideia* (23–32). Oslo: Sypress Forlag.
- Hoem, J. (2003). *Essay. Digital dannelse*. Hentet fra <http://foredrag.infodesign.no/home/2004/digital-dannelse>
- Hummelvoll, J. K. (2010). Forskningsetikk i handlingsorientert forskningsarbeid med mennesker med psykiske problemer. I J. K. Hummelvoll, E. Andvig & A. Lyberg (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 33–46). Oslo: Gyldendal.
- Jernes, M. & Alvestad M. (2017). Forskende fellesskap i barnehagen – utfordring og muligheter. I A. Berge & E. Johansson (Red.), *Teori og praksis i barnehagevitenskapelig forskning* (s. 71–83). Oslo: Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johansson, E. (2013). *Små barns læring: Møter mellom barn og voksne i barnehagen*. Oslo: Gyldendal.
- Jørgensen, M. W. & Phillips, L. (1999). *Diskursanalyse som teori og metode*. København: Roskilde universitetsforlag.
- Klafki, W. (2001). *Dannelsesteori og didaktikk – nye studier*. Århus: Klim.
- Klemp, T. (2013). Refleksjon – hva er det, og hvilken betydning har den i utdanning til profesjonell lærerpraksis? *Uniped*, 36(1), 42–58. <https://doi.org/10.3402/uniped.v36i1.20957>
- Korsgaard, O. & Løvlie, L. (2003). Introduksjon. I O. Korsgaard, L. Løvlie & R. Slagstad (Red.), *Dannelsens forvandlinger*. Oslo: Pax.
- Kvistad, K. (2008). Kompetanseutvikling som danning, erkjennelse og myndiggjøring – utfordringer i barnehagesektoren. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 92(5), 388–399. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2008/05/kompetanseutvikling_som_danning_erkjennelse_og_myndiggjoring_-_utfordringer
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen*. Hentet fra <http://blu.hib.no/nasjonale-retningslinjer-for-barnehagelærerutdanningen/>
- Lindseth, A. (2009). *Dannelsens plass i profesjonsutdanninger* (Innstilling fra Dannelsesutvalget for høyere utdanning). Hentet fra www.uib.no/filearchive/innstilling-dannelsesutvalget.pdf
- Madsen, T. G. & Risøy, B. K. (2018). «... gikk ut i praksis som en ny og bedre utgave av meg selv». *Uniped*, 41(4), 412–424. <https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2018-04-04>
- Moxnes, A. R. (2016). Refleksjon i barnehagelærerutdanningen. *Tidsskrift for Nordisk barnehageforskning*, 12. <https://doi.org/10.7577/nbf.1563>
- Opdal, P. M. (2010). Dannelsesbegrepet som fundamentalbegrep. I M. Brekke (Red.), *Dannelse i skole og lærerutdanning* (s. 18–28). Oslo: Universitetsforlaget.
- Raaen, F. D. (2004). Lærerutdanningens dannelsesopdrag. Ulike syn på danning og dannelsesidealer. I M. Brekke (Red.), *Norsk lærerutdanningsdidaktikk i endring. Læring, undervisning og danning i lys av ny forskning*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Repstad, P. (2007). *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Profesjonssamtalen som danningsarena i barnehagelærerutdanningen

- Schibbye, A.-L. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skjervheim, H. (1969). Den meta-vitenskaplige problematikken med omsyn til pedagogikken. I L. Tufte & H. Skjervheim (Red.), *Pedagogikk og samfunn* (s. 54–63). Oslo: Gyldendal.
- Stolpe, C. (2013). *Aksjons- og dokumentasjonsprosesser i barnehagen*. (Mastergradsavhandling). Høgskolen i Oslo/Akershus, Oslo.
- Straume, I. S. (2011). Loven det er oss. Danning i et demokrati. I K. Steinsholt & S. Dobson (Red.), *Dannelse. Introduksjon til et ullent pedagogisk landskap* (s. 373–390). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tiller, T. (1999). *Aksjonslæring: forskende partnerskap i skolen*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Winje, A. K. (2017). Å gjøre demokrati i barnehagens kommunikative fellesskap. En studie Av de yngste barna sitt språk, barnehagen sin relasjonelle og romlige kvalitet og dets betydning for de yngste barna sin tilgang og meddelelse av livsverden i barnehage. *Barn*, 35(4). Norsk senter for barneforskning.
- Willumsen, E. & Studsrød, I. (2010). Høyere utdanning og praksisnær forskning i profesjonsutdanningene – et eksempel fra sosialt arbeid. *Uniped*, 33(1), 25–36. Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/184064>