

**Profesjonssamtalens mange muligheter –  
en praksisnær aksjonsforskning i  
barnehagelærerutdanningen ved HVL Campus Stord**



Kilde: <https://www.google.no>

Liv Ingrid Fjellanger, Sissel Aastvedt Halland, Randi Elisabeth Nordlie  
og Annette Kristoffersen Winje

## Innhold

1.0 Innledning .....	2
2.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	3
2.1 Vitenskapsteori .....	3
2.2 Aksjonsforskning .....	4
2.2.1 Reliabilitet og validitet.....	4
2.2.4 Analyse av dokumentasjon.....	6
3.0 Vår aksjonsforskning.....	7
3.1 Bakgrunn for valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi .....	7
3.2 Aksjonsforskningsprosessen vår .....	7
3.3 Analyse .....	11
3.4 Etske betraktninger .....	11
3.4.1 Eierskap .....	13
3.4.2 Beslutninger .....	14
4.0 Funn .....	14
4.1 En-til-en-samtale med lærer.....	14
4.2 Tid .....	15
4.3 Spennende og skremmende .....	16
4.4 Faglig utvikling .....	18
5.0 Sammenfatning og veien videre.....	19
5.1 Rammer.....	19
5.2 Innhold.....	20
5.3 Form .....	21
5.4 Sluttprodukt .....	21
Vedlegg.....	24
Vedlegg 1 Aksjon 1 ABLU .....	24
Vedlegg 2 Aksjon 2 ABLU og aksjon 1 BLU .....	26
Vedlegg 3 Aksjon 1 BLU .....	28
Vedlegg 4 Aksjon 3 BLU og ABLU .....	30
Vedlegg 5 Spørsmål til fokusgruppe .....	31

## 1.0 Innledning

Diskusjonene og tenkningen rundt begrepet «profesjonssamtale» startet da pedagogikklærerne fikk i oppdrag fra ledelsen å sette i gang profesjonssamtaler med alle førsteklassestudenter på barnehagelærerutdanningen ved HVL, campus Stord. På samme tid startet forskergruppen på et PHD-kurs i praksisnær forskning ved Høgskolen på Lillehammer. Vi valgte derfor å kombinere oppdraget fra HVL og oppdraget fra HIL. Profesjonssamtalen er ny i vår utdanning. Dette gav oss muligheten til å forske praksisnært sammen med våre studenter. Med dette som utgangspunkt kan vi si at aksjonsforskningen startet da temaet ble introdusert for studentene. I utdanningsinstitusjonen har vi to løp for barnehagelærerutdanningen, et ordinært fulltidsstudium 3 år og et arbeidsplassbasert deltidsstudium 4 år. Introduksjonen og aksjonene til disse to gruppene med studenter, ble derfor utført på ulike tidspunkt i semesteret. Forskergruppa har bestått av Liv Ingrid Fjellanger, Sissel Halland, Randi Elisabeth Nordlie og Annette Kristoffersen Winje. Det har vært ulike konsultasjoner som har deltatt i de ulike fasene i aksjonsforskningsprosessene. To av forskerne har primært utført introduksjon og aksjoner med de ordinære studentene og to forskere har primært utført introduksjon og aksjoner med deltidsstudentene. Tilnærmingen vår til aksjonsforskningen bygger primært på Bøe og Thorsen (2012) og Stolpe og Germetsen (2015) sine metodologiske innganger til aksjonsforskning. Sentralt for arbeidet vårt er at vi legger et sosiokulturelt læringssyn til grunn i alle prosesser og aksjoner mellom studenter og forskere. Denne grunnleggende forståelsen av sosiokulturelle perspektiver er at det ikke bare er individet alene som studeres, men at vi må analysere individet ut fra den sammenheng og de sosiokulturelle miljøer individet befinner seg i (Dysthe 2001, s. 34). Dermed må vi søke å forstå alle delene i aksjonsforskningen ut fra en sosial og relasjonell kontekst. Sentralt i dette læringssynet er nemlig at kunnskap utvikles gjennom interaksjon og kommunikasjon mellom mennesker. Samtidig peker Dysthe (2001) på at det kritiske aspektet ved læringsmiljø vil være å balansere mellom det individuelle og det sosiale. Målet med aksjonsforskningen er å finne profesjonssamtalens rammer, innhold og form og i denne sammenheng har vi formulert følgende problemstilling:

*Hva trer frem når studenter og pedagogikklærere går sammen i søken etter profesjonssamtalens rammer, innhold og form?*

Vi vil først ta for oss teoretiske perspektiver knyttet til vitenskapsteori og aksjonsforskning som metodologi og metode. Deretter vil vi redegjøre for vår aksjonsforskning, etiske betraktninger og presentere funn. Rapporten vil ikke ta for seg drøftinger av sentrale funn, fordi det gjenstår aksjoner. Denne rapporten vil derfor ikke kunne gi svar på problemstillingen. Men gjennom presentasjonen av funn, vil vi likevel kunne se noen tendenser til hva profesjonssamtalens innhold, rammer og form kan være. Avslutningsvis vil vi oppsummere og si noe om veien videre.

## **2.0 Vitenskapsteoretisk perspektiv**

Vi vil nå presentere og gjøre rede for vitenskapsteoretisk ståsted som vi har valgt å plassere vårt aksjonsforskningsarbeid inn i.

### **2.1 Vitenskapsteori**

Vitenskapsteori handler om hvordan vi skaper kunnskap og viten. Ifølge Kjølrup (1997, s. 18) er vitenskapsteori en metavitenskap som kommer etter selve vitenskapen. Den må behandle både ontologi, sosiologi, psykologi, filosofi og historie for å kunne besvare spørsmålet om hva vitenskap er. To sentrale begreper innenfor vitenskapsteori er epistemologi og ontologi. I følge Bengtsson (2005) er epistemologi en antakelse om hva kunnskap er og begrepene vitenskapsteori og epistemologi brukes ofte om hverandre. Både vitenskapsteori- og epistemologibegrepet omhandler kunnskap, kunnskapsproduksjon og virkelighetsforståelse. Ontologi kan sies å være en antagelse av hva virkeligheten er. Kjølrup (1997) beskriver ontologi slik: “Da videnskap handler om virkeligheten, må videnskapsfilosofien også behandle ontologiske spørsmål, altså spørsmål om hva der er virkelig, hva der er til” (Kjølrup, 1997, s. 18). Den vitenskapelige tilnærmingen vil alltid være avhengig av hva slags filosofi, ontologi og epistemologi man legger til grunn for det vi undersøker og hvordan man tilnærmer seg feltet (Bengtsson, 2005, s. 9). Vi betrakter kunnskap som intersubjektiv, der kunnskaper utformes i relasjoner mellom mennesker og oppfattes som kontekstbundet. Det vil si at kunnskap er avhengig av den sammenhengen den utvikles i og ikke er overførbar til andre situasjoner (Thagaard, 2003, s.41). Stolpe og Germetsen (2015, s. 362) hevder at kunnskapssynet har som mål å øke interesse og deltakelse i endringsprosessene proaktivt fra starten av, ikke bare som en responsiv reaksjon på noe en forsker har publisert. Dette står i kontrast til positivistiske tilnærminger innenfor vitenskapsteori, hvor deltakere ble forsket på som et objekt. Aksjonsforskning ble lansert som en motbølge til de tradisjonelle

naturvitenskapelige forskningsparadigmene fordi en slik forskning er vanskelig å knytte til praksis (Nielsen, 2009, s.517).

## **2.2 Aksjonsforskning**

Aksjonsforskning er et innholdsrikt begrep og det finnes ingen entydig forklaring på hva aksjonsforskning er. Det finnes ingen oppskrift, derfor har vi valgt å bruke forskningsstrategi fremfor metode. Dette begrunner vi med at metode assosieres med ulike teknikker som brukes for å gjøre ulik forskning (Rhedding-Jones 2005, s. 66). Tiller (1999) argumenterer for at aksjonsforskning ikke må knyttes til en bestemt metode eller metodetradisjon, men at aksjonsforskning er et helhetlig forskningsopplegg, der forsker aktivt deltar i forandrende inngrep i feltet. Vi forstår aksjonsforskning som en forskningsstrategi som kan bestå av ulike måter å forske på. Aksjonsforskning som strategi er bygd på visse verdier, etiske og politiske preferanser mer enn metode (Greenwood og Levin, 2007). Viktige begreper i aksjonsforskning er handling og refleksjon. Rhedding-Jones (2005 b) beskriver aksjonsforskning slik: “If the research project is done well, you 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 2005b, s. 71). En slik tilnærming til aksjonsforskning vektlegger refleksjon og har som mål å gå utover selve forskningen ved at nye spørsmål og aksjoner settes i gang. Aksjonsforskning skiller seg fra tradisjonell forskning ved at: “Tradisjonell forskning starter med hva vi vet og søker å finne ut det vi ikke vet, mens aksjonsforskning starter med å finne ut det vi ikke vet og søker å finne det vi ikke vet” (Coghlan og Brannick, 2010, sitert i Stolpe og Germetsen, 2015, s.366). Dette beskriver aksjonsforskningens egenart. Den er kompleks og stiller store krav til forskeren, som både skal medforske og samtidig ta vare på gruppens behov, i tillegg til å ivareta de vitenskapelige og epistemologiske behovene (Stolpe og Germetsen 2015, s. 366). Det er gjennom skriftlig dokumentasjon av denne todelte prosessen som viser om forskningen holder kvalitet og ivaretar forskningens reliabilitet og validitet.

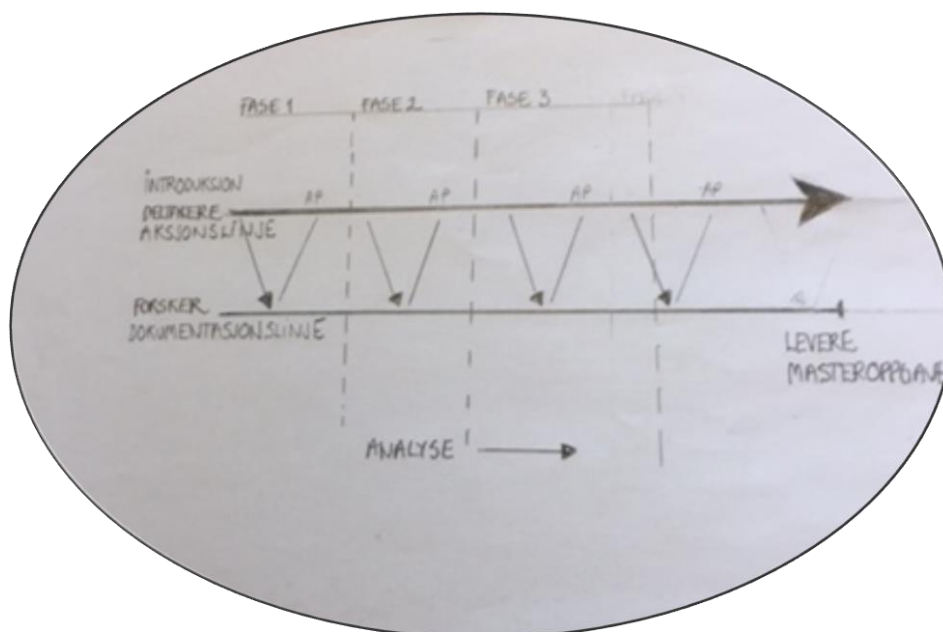
### **2.2.1 Reliabilitet og validitet**

Begrepene reliabilitet og validitet er lenge blitt brukt for å uttrykke hvor god kvalitet forskningen har. Reliabilitet handler om hvor presis og pålitelig den empiriske informasjonen forskeren har fått er og om analysen er utført uten feil og mangler (Repstad, 2007, s. 134). Det finnes ikke klare resepter på hvordan analysen skal tre frem og det vil i den forbindelse være viktig at forskningsprosessen er veldokumentert og blir beskrevet klart og systematisk.

Validitet oversettes med gyldighet og er et noe mangetydig begrep (Kvale, 2006). Repstad (2007) mener at validitet handler om hvorvidt forskerens empiriske undersøkelser kaster lys over forskningsspørsmålene forskeren har ønsket å belyse. I kvalitative forsknings-tilnærminger har det vært ønskelig å erstatte begrepene reliabilitet og validitet, fordi begrepene er utviklet innenfor kvantitative metoder. Thagaard (2003, s. 21) anbefaler å bruke de alternative begrepene troverdighet og bekreftbarhet. Troverdighet betyr at leseren skal bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Bekreftbarhet knyttes til kvaliteten av tolkningen og kan støttes av tolkninger basert på annen forskning. Repstad (2007) hevder at reliabilitet og validitet må tilpasses med fornuft. I aksjonsforsknings-tilnærminger finnes det ikke endelige sannheter eller svar og validitetsbegrepet får et annet innhold, blant annet fordi det åpnes for at begivenheter kan gripes fra flere vinkler og leses på mange måter. Leserens har makt til å lese, forstå og vurdere verdien av prosjektet (Holten, 2009). Når forskere tydeliggjør sitt eget ståsted i form av vitenskapelige og teoretiske perspektiver, klargjør undersøkelsens formål og er seg bevisst rollen som forsker, kan dette bidra til å bedre den vitenskapelige kvaliteten på arbeidet og gjøre forskningen mer valid (Pink, 2007; Kvale, 2006).

### 2.2.3 Aksjonsforskning som metodologi og metode

Aksjonspunkter og dokumentasjon av aksjonsforskning (fritt etter Stolpe, 2013, s. 37):



Figur1

Modellen viser de to parallelle linjene «Deltakere» og «Forskere» og interaksjonen mellom dem. Den øverste linjen viser aksjonspunktene der forskeren og deltakere agerer (AP), den nederste linjen synliggjør dokumentasjonen, altså selve aksjonsforskningen. Den bølgende linjen viser interaksjonen mellom aksjon og analyse som dokumentasjon. Dokumentasjonslinjen avsluttes på det tidspunktet forsker avslutter sitt prosjekt og stopper både initierte aksjoner og dokumentasjon. Mens linjen for aksjon fortsetter i det uendelige. Effekten av initierte aksjoner stopper ikke selv om aksjonsforskningsprosessen avsluttes. Sirkelen rundt hele modellen viser til et helhetlig perspektiv som aksjonsforskningen foregår i, og til at utenforliggende perspektiver påvirker prosessen i form av antall deltakere i gruppen, dagsformen til deltakere etc. Hver periode i prosessen blir benevnt med faser og endringspunktene er aksjonene som blir gjort (Stolpe, 2013).

#### **2.2.4 Analyse av dokumentasjon**

Analysearbeidet skjer når refleksjonsgruppen kritisk reflekterer sammen over den valgte dokumentasjonen. Hensikten med analysearbeidet er å organisere og tydeliggjøre datamaterialet for å få frem det som er interessant i materialet, se hvilken betydning dataene kan ha og hvordan de kan brukes videre i prosessen. Analysearbeidet starter gjerne med den informasjonen en har fått gjennom de strategiene en har brukt (Mac Naughton og Hughes 2009, s. 175). Analysen sine fire faser er:

1. Organisere datamaterialet
2. Koding av data
3. Se etter områder og mønster i data
4. Å vise funnene

Analyse, fortolkning og skriving av rapport er i kvalitativ forskning et spørsmål om personlig stil (Repstad, 2007). Det vil derfor være opp til forskeren å finne en strategi for å behandle forskningsmaterialet. Alle metoder og forskningsstrategier vil ha en form for analyse som en del av forskningsmetodologien. Den må ses i helhet med tilnærmingen forskeren har hatt til feltet gjennom teorier, filosofi, ontologi og epistemologi (Rhedding-Jones, 2005a). Det vil si at analysen ikke kan ses isolert fra resten av forskningsprosessen. Karakteristisk for kvalitativ forskning er at de ulike aspektene i forskningsprosessen overlapper hverandre. Særlig kan analyse og tolkning betraktes som gjennomgående aktiviteter gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2003, s.28). Tolking og analyse kan derfor ikke skilles fra hverandre,

da arbeid med å få oversikt over dataene også innebærer at forskeren tenker over dataenes betydning, og utvikler perspektiver på hvordan dataene kan forstås underveis i forskningsprosessen. Dette er i tråd med teori knyttet til aksjonsforskning. Analysen i aksjonsforskning begynner i det man entrer feltet og fremtrer i interaksjonen mellom aksjoner og analyser som dokumentasjon. Analyse av dokumentasjonen blir i aksjonsforskningen både empirien forsker benytter for å føre prosjektet mot nye aksjoner, samtidig som det gir forsker empiri som gjennom vitenskapelig analyse kan føre til nye kunnskaper og endringer innenfor et forskningsfelt (MacNaughton & Hughes, 2009).

### **3.0 Vår aksjonsforskning**

Vi vil nå redegjøre for bakgrunn for valg av forskningsstrategi. Videre gjør vi rede for aksjonsforskningsprosessen vår. Vi har valgt å ta i bruk Stolpe (2013, s. 37) sin modell knyttet til aksjonsforskningsprosessen og MacNaughton & Hughes (2009, s. 175) sine analysefaser i vår analyseprosess.

#### **3.1 Bakgrunn for valg av aksjonsforskning som forskningsstrategi**

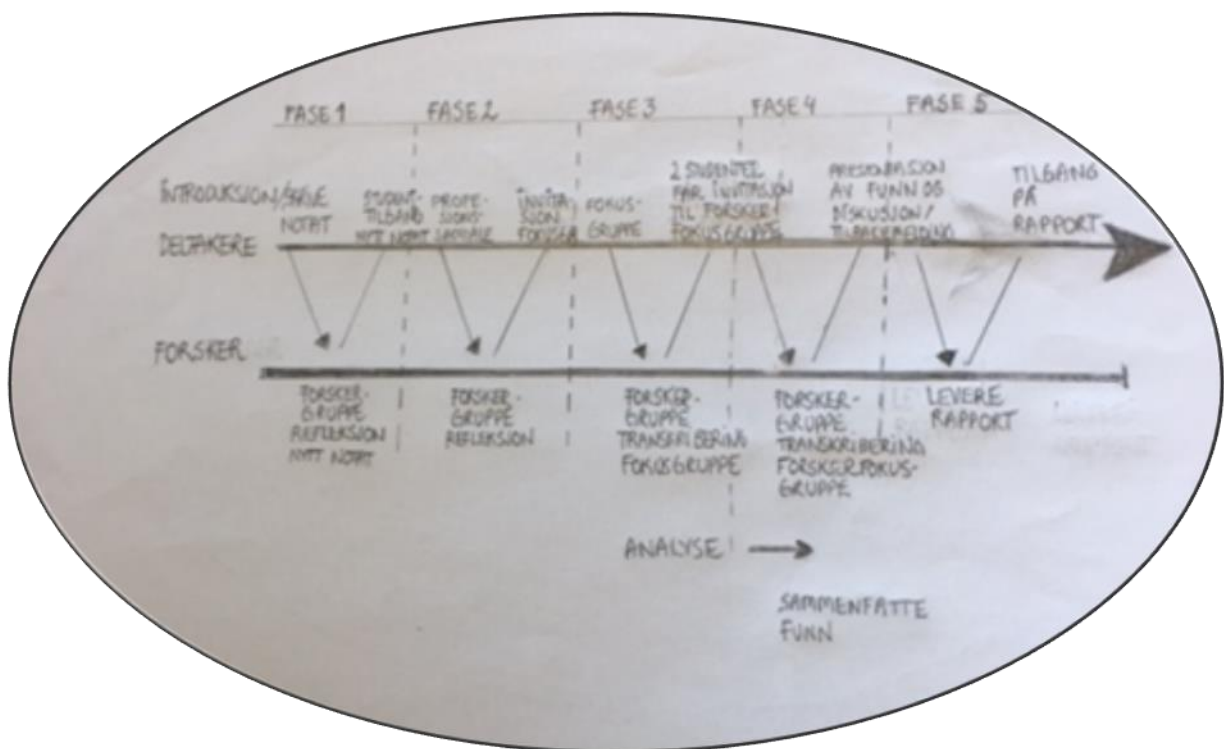
Vi har valgt å bruke aksjonsforskning fordi det er en handlingsrettet og komplementær forskning som skal tilføre noe «som ellers ikke ville vært der» (Gustavsen og Sørensen, 1995, s. 64). Vi vil berike forståelser og handlinger og ikke overta all forståelse og alle løsninger. Med en slik forståelse som utgangspunkt valgte vi å igangsette et praksisnært forskningsprosjekt sammen med studenter. Eikeland (2011) argumenterer for aksjonsforskning som en legitim forskningstilnærming i praksisnær forskning. Videre hevder han at det mest positive ved aksjonsforskning er at denne forskningsstrategien i langt større grad gir rom for å se «de andre» som delaktige medforskere og ikke begrense dem til studieobjekt. I prosjektet ser vi mulighetene som ligger i aksjonsforskning som metodologi, da vi plasserer undersøkelsen i egen profesjonsfaglig sammenheng (Eikeland, 2011, s. 134). Sentrale aktører i prosjektet er studenter og pedagogikklærere i barnehagelærerutdanningen. Gustavsen og Sørensen (1995, s. 60) fremhever at ny kunnskap kan skapes dersom det legges til rette for prosesser hvor partene i aksjonsforskningen lærer av hverandre.

#### **3.2 Aksjonsforskningsprosessen vår**

I den skandinaviske tradisjonen innenfor aksjonsforskning deler man ofte opp prosjektet og snakker om at forskeren bedriver aksjonsforskning, mens deltakerne gjerne er i gang med aksjonslæring (Tiller 1999). Dette er i tråd med Germetsen og Stolpe (2015) sin beskrivelse



av aksjonsforskningsprosessens todelte prosess. I prosjektet posisjonerer vi oss som forskere ettersom vi har skriftliggjort hendelser og satt arbeidet inn i en vitenskapsteoretisk ramme. Samtidig ser vi på oss selv som deltakere fordi vi deltar i læringsprosesser og blir likeverdige deltakere på en del punkt. Det blir deling av makt gjennom deling av kunnskap (Andvig, 2010, s. 72). Aksjonsforskningen varte i åtte måneder der vi gjennomførte fem aksjonspunkter og dokumenterte aksjonslæringen som fant sted. Det er mulig at dette var en for kort periode, men vi vil fortsette arbeidet etter at denne rapporten er innlevert. Aksjonsforskningsprosessens forløp har vi valgt å presentere i følgende figur (figur 2 fritt etter Stolpe 2013, s. 37) for å beskrive vår aksjonsforskningsprosess:



Figur 2

### **Fase 1:**

Første fase innebar aksjon 1, som var å introdusere et skriftlig forslag og utkast til profesjonssamtalens rammer, innhold og form for studentene. Studentene fikk i etterkant av introduksjonen i oppdrag å komme med innspill og forslag til endringer til dette utkastet. Studentene gav tilbakemeldinger gjennom skriftlige anonyme lapper. Dette var studentens egne ord og tekster. Etter at de skriftlige tilbakemeldingene fra studentene var levert tilbake til forskergruppen, hadde forskergruppen refleksjonssamtaler og endret det skriftlige utkastet til nytt oppsett av profesjonssamtalens innhold (vedlegg 1 og 2). Tilbakemeldingene som vi fikk fra de ordinære studentene kontra deltidsstudentene var sprikende. Det ble derfor utarbeidet to nye skriftlige utkast som dannet grunnlaget for rammene og innholdet av profesjonssamtalen og som var tilpasset disse to studentgruppene. Det nye utkastet ble lagt frem for studentene i fronter (vedlegg 2 og 3).

### **Fase 2**

Andre fase innebar aksjon 2, hvor vi som forskere utførte profesjonssamtalen sammen med studentene ut fra det nye oppsettet. Alle 28 studentene fra deltidsstudiet møtte opp til profesjonssamtale mens det var 27 av 50 studenter som møtte av de ordinære studentene. Det siste punktet i det skriftlige oppsettet var å oppsummere samtalen skriftlig i stikkordsform sammen med studenten. Dette for å ha en skriftlig dokumentasjon som en kan gå tilbake til når en skal analysere, fortolke og diskutere hva som har foregått og eventuelt gi grunnlag for endringer. Hver enkelt student ble i tillegg spurt om de kunne samtykke med underskrift i forhold til om deres samtale kunne brukes som grunnlag for å utvikle profesjonssamtalens rammer, innhold og form videre (vedlegg 2 og 3). Dette var frivillig og de fleste av studentene skrev under. Etter profesjonssamtalene hadde forskergruppen flere refleksjonssamtaler knyttet til veien videre. Vi så på den skriftlige oppsummeringen av profesjonssamtalene og brukte dem som grunnlag for å utforme et grunnlag for fokusgruppe noe vi senere valgt å kalle for gruppeintervju (vedlegg 4). I gruppeintervjuet er det forskeren som skal bestemme tema for samtalen. Forskergruppen hadde litteraturstudie knyttet til denne metoden og tok deretter kontakt med studenter om de kunne tenke seg å delta i gruppeintervju.

### **Fase 3**

I tredje fase og aksjon 3 utførte vi tre gruppeintervju med 3, 6 og 8 deltakere i hver gruppe (vedlegg 5). Et gruppeintervju ble utført med deltidsstudentene mens to ble utført med de

ordinære studentene på grunnutdanningen. Vi som forskere hadde ulike roller i de ulike gruppene. Det vekslet mellom å være observatør og intervjuer. Gruppeintervjuene ble tatt opp digitalt, slik at forsker kunne transkribere materialet i etterkant. Observatørene skrev skriftlige notater. Dette for å ha dokumentasjon som først forsker og senere studenter kan gå tilbake til for å kunne analysere, fortolke og diskutere hva som har foregått og gjøre endringer. Forskeren hadde bestemt tema, men ikke nødvendigvis for å trigge en diskusjon mellom deltakerne, men for å få frem studentenes opplevelse av profesjonssamtalens rammer, innhold og form. De ulike gruppeintervjuene var også preget av de temaene som studentene brakte på banen. Gruppeintervjuet har vært en viktig del av aksjonsforskningsprosessen vår. Vi tok med oss erfaringer som intervjuere og observatører inn i forskergruppen og reflekterte over utførelse og materialet vi hadde på bånd. Forskergruppen fordelte hvem og hvordan vi skulle transkribere de ulike gruppeintervjuene. Etter mange diskusjoner og refleksjoner rundt veien videre knyttet til om vi forskere har forstått studentene, ønsket vi at studentene skulle få observere oss som forskere i et gruppeintervju. Vi inviterte to studenter til å være med som observatører i vårt gruppeintervju.

#### **Fase 4**

I fase 4 hadde vi et gruppeintervju der forskergruppen var deltakere og to ordinære studenter var observatører. Grunnen til at deltidsstudentene ikke var med i denne aksjonen handlet om geografiske avstander. Intervjuer for gruppeintervjuet var en utenforstående forsker fra Universitetet i Stavanger. Vi brukte det samme grunnlaget for intervju som vi brukte i gruppeintervjuet med studentene (Vedlegg 5). Intervjuet ble tatt opp digitalt og ble senere transkribert av en forsker, dette var avtalt i fase 3. Slik fikk vi dokumentasjon til å kunne gå tilbake til analyse, fortolkning og diskutere hva som har foregått med tanke på endringer. Etter at gruppeintervjuet var utført fikk de to studentene som hadde observert uttale seg om samtalens innhold. Dette ble også tatt opp digitalt. Vi fikk også studentenes notater som de hadde tatt under observasjonen av selve gruppeintervjuet med forskergruppen. Igjen gikk vi tilbake i forskergruppen og reflekterte over veien videre. Vi valgte da å gå hvert til vårt for å få transkribert materialet vi nå satt på i forhold til de 4 utførte gruppeintervjuene.

#### **Fase 5**

Det transkriberte materialet utgjorde 45 sider. I fase 5 ønsker vi å presentere funnene for studentene og gi studentene tid til å diskutere og gi forskergruppen tilbakemelding. Deretter får de tilgang på rapporten. Her avsluttes aksjonsforskningen knyttet til denne rapporten.

### **3.3 Analyse**

Vi tror ikke at analysen kan isoleres fra resten av forskningsprosessen (Thagaard, 2003, s. 28). Den foregår kontinuerlig. Det at vi har vært fire forskere gav oss noen utfordringer knyttet til at tolkningen og analysen både har foregått individuelt og i gruppe. Forskningsgruppen har måttet dele egne tolkninger, samtidig som vi har måttet ta imot de andres tolkninger. På den måten har det foregått to parallelle prosesser i søken etter nye forståelser. De er blitt utformet i relasjonen mellom oss og den har vært intersubjektiv (Thagaard, 2003, s.41). Felles refleksjon har derfor vært en avgjørende forutsetning for analysen, som har foregått gjennom hele forskningsprosessen. Vi skal nå forstå og utfordre det som dukker opp i dokumentasjonen knyttet til gruppeintervjuene og se dette i relasjon til forskningsspørsmålet:

*Hva trer frem når studenter og pedagogikklærere går sammen i en aksjonsforskning i søken etter profesjonssamtalens innhold og form?*

Vi er inspirert av Bøe og Thorsen (2012, s. 55) og har tatt utgangspunkt i deres beskrivelse av analysens fire faser. Først organiserte forskergruppen det transkriberte datamaterialet fra gruppeintervjuene, ved at hver og en fikk ansvar for å arbeide med det materialet vi selv hadde transkribert. Deretter bestemte forskergruppen hvordan vi skulle kode datamaterialet og valgte å gjøre det etter tre kategorier for at det skulle bli enklere å se etter mønster i dataene. Kategoriene var: Rammer, innhold og form. Videre så hver og en etter mønster i sitt datamateriale ut fra de områdene eller punktene vi hadde satt opp i fase 3. Deretter gikk forskergruppen sammen for å sette sammen datamaterialet og finne forbindelser og funn. Til sist presenteres funnene.

### **3.4 Etske betraktninger**

Forskningsarbeid generelt krever etiske overveielser. Hummelvoll (2010) trekker frem de mest fremtredende etiske prinsipp innenfor aksjonsforskning som er: 1. Informert samtykke, 2. Retten til privatliv, 3. Respekt for personlig integritet, 4. Skade og 5. Utnytting, og han uttrykker at disse prinsippene bør diskuteres nøye i forkant av aksjonene. Vi skulle gjerne brukt lenger tid på hele denne prosessen fordi vi kjenner at vi kanskje i for stor grad la vekt på det informerte samtykket. Det er konkret og derfor lettere å håndtere. Likevel ser vi i ettertid at vi fikk igjen for å ha brukt tiden vår på dette punktet da det gjorde det lettere for oss å reflektere og revidere samtykkeskjema underveis noe vi måtte gjøre fordi vi i første

utkast kun la vekt på at studentene samtykket i at samtalen ble gjennomført. Etter samtalen så vi at det kom fram nyttige perspektiver som vi ønsket å ta med oss videre i eksempelvis i justeringen av undervisningsøktene.

Innen vitenskapelig forskning stilles det krav til at forsker må ha spesialiserte fagkunnskaper gjerne knyttet til en akademisk institusjon for å kunne forsvare tittelen som forsker. Innen konvensjonell forskning synes dermed forskeren tradisjonelt å fremstå med rett til et spesielt hegemoni (Hem, 2009). I dette aksjonsforskningsarbeidet hvor vi forsker sammen med egne studenter har vi drøftet hvordan vi skal titulere dem: Som deltakere, som bidragsytere, som aktører, som samtalepartnere, eller som forskere eller medforskere? Vi får inntrykk av at studenter kan og bør regnes som medforskere i praksisnær forskning, og at dette synes å være en vanlig praksis på høyskole- og universitetsnivå de siste tiårene (Hem, 2009). For eksempel oppfatter vi Haley og Jenkins (2008) slik at undervisere bør inkludere studenter som forskere generelt i forskningsarbeid. Forfatterne begrunner dette ut fra ideen om at studenter dermed kan få erfaringer med og lære om forskning. Det å være forsker eller medforsker kan dermed gi studenter grunnleggende ferdigheter med tanke på fremtidig bachelorarbeid. I denne sammenheng omtaler Haley og Jenkins (2008) studentene altså som forskere. I begrepet medforsker ligger det trolig både en større autonomi og respekt for relevante kunnskaper, samt mer prestisjefylt og innbydende tone enn om studentene ble bedt om å *delta* i forskning. Intensjonen med praksisnær forskningen er ideen om å forske *sammen med*, likevel kan det nettopp handle om et paradoks fordi bachelorstudenter formelt ikke er forskere. Vi kan dessuten undre oss over i hvilken grad vi dermed står i fare for å bidra til at forskertittelen utvannes og gjøres til allemannseie.

Vi har også reflektert rundt etiske utfordringer som kan oppstå i asymmetrien mellom oss forskere og studentene som medforskere i vårt aksjonsforskningsarbeid. I følge Hummelvoll (2009, s. 21) vil det alltid være både utøvere og mottagere i alle praksisformer. For vår aksjonsforskning innebærer dette at vi som forskere har invitert studentene inn som medforskere hvor vi sammen er ”aktiverte kunnskapskilder” (Hummelvoll, 2009, s. 21). Dette kan forstås ut fra tre former: For det første kan studentene bidra med kunnskap om det å være student i forhold til profesjonssamtalen og dens rammer, innhold og form. Videre bidrar forskerne (vi) med den profesjonelle kunnskapen, hvordan innholdet i profesjonssamtalen videreføres og befestes i gruppen. Dette arbeidet gjøres ut fra ferdigheter og kompetanse i det direkte møtet med studentene som medforskere. Og til sist settes

kunnskapen om innholdet i profesjonssamtalen inn i en større forskningssammenheng og teoriutvikling (Hummelvoll, 2009, s. 21 – 22).

Videre ligger det imidlertid et særlig ansvar knyttet til forskerrollen, nemlig å lede kunnskapsprosessene og dokumentere disse. Hummelvoll beskriver dette arbeidet som å gjennomføre analysen, sammenfatte funnene og presentere funnene for medforskerne underveis og avslutningsvis. Dette arbeidet med å lede kunnskapsprosessene og føre arbeidet i pennen er nødvendig for å sikre validitet før resultatene skal offentliggjøres (Hummelvoll, 2009). Disse prosessene samsvarer godt med fasene vi har gjennomgått i vårt aksjonsforskningsarbeid. Likevel er det nærliggende å spørre seg om studentene virkelig er reelle medforskere eller om vi heller bør tenke på studentene som deltakere. Videre er det særlig to områder vi reflekterer rundt hvor vi kjenner på noen etiske utfordringer i forhold til å benytte studenter som medforskere. Den første utfordringen knytter vi til eierskap og den andre utfordringen knytter vi til beslutninger.

### **3.4.1 Eierskap**

Når studenter er medforskere blir det gjerne nærliggende å ta stilling til hvem som eier forskningsnotatene (Hummelvoll, 2010, s. 31). Det er gjerne forskningslederne som har ansvaret for å føre i pennen logger, transkripsjoner, analyser og utforme ferdige dokumenter. Like fullt bygger innholdet på de skriftlige arbeidene både på forskers- og medforskeres/studenters utsagn i samtaler og diskusjoner. Men i følge Hummelvoll (2010) kan det være nødvendig å ta stilling til spørsmål som; hvem eier dette arbeidet, hvem skal ha tilgang til empirien og hvem bestemmer hvordan empiri skal benyttes? Men selv om dette avklares tydelig for alle som tar del i aksjonsforskningen, vil det likevel være noen forskerstemmer som kan veie tyngre enn for eksempel studentenes. Det kan tenkes at studenter på det tidspunktet heller ikke tenker grundig nok gjennom hva de gir sin tilslutning til og ikke. Samtidig kan det tenkes at medforskerne etterspør dokumentene ved en senere anledning til videre arbeid og bacheloroppgaver i egne studier. Dermed må forskerne også måtte tenke lenger frem i tid enn bare konsentrere oss i den fasen vi befinner oss i her og nå. Forskerne må ha en etisk bevissthet i forhold til farer for å manipulere, såre eller dominere medforskerne i både nåtid og fremtid (Hem, 2010, s. 154).

### 3.4.2 Beslutninger

Vi har invitert studentene inn som medforskere i et arbeid som søker å gi en udefinert profesjonssamtale rammer, innhold og form. Noen funn viser for eksempel at innholdet i profesjonssamtalen synes å handle mer om at lærer skal være en «personlig veileder» i studiesituasjonen enn en faglig utfordrer i dannelsesprosessen frem mot barnehagelærerprofesjonen. I vår tanke har det sistnevnte vært en mer eller mindre implisitt underliggende forventning til profesjonssamtalen. Men det etiske spørsmålet som reiser seg da kan være hvilke beslutninger vi skal ta med tanke på rammer, innhold og form i profesjonssamtalen. Hvem skal ta beslutningene, hvilke beslutninger skal tas og ut fra hvem sine perspektiver skal beslutningene fattes? Som forskere og utdannere i denne sammenheng står vi i en særlig posisjon med å ivareta et mandat som skal utdanne faglig kvalifiserte barnehagelærere til samfunnet. Samtidig tenker vi at de beslutningene som fattes vil kunne ha betydning for hvorvidt studentene opplever at de har vært reelle medforskere eller ikke. Vi må sørge for at studentene får fremstå som kloke deltakere faglig og personlig både under prosessene og etter endt aksjonsforskning.

## 4.0 Funn

Vi stilte oss spørsmålet: *Hva trer frem når studenter og pedagogikklærere går sammen i søken etter profesjonssamtalens rammer, innhold og form?* Analysen og fortolkningene som vi har foretatt under hele prosessen, har vist oss at studentene opplever flere aspekter ved profesjonssamtalen, dens rammer, innhold og form. Vi vil av den grunn presentere funnene våre og svare på vår problemstilling med fire tematikker: 1) En-til-en-samtale med lærer, 2) Tid, 3) Spennende og skremmende og 4) Faglig utvikling.

Vi benytter oss av koding når vi referer til det som er sagt intervjuene, og kodene kan forstås slik:

I = Intervju, BA = Ordinær barnehagelærerutdanning, klasse A, BB = Ordinær barnehagelærerutdanning, klasse B, A = Arbeidsplassbasert barnehagelærerutdanning/deltid, LL = Lærerlogg og L = Nummeret på linjen utsagnet starter på.

### 4.1 En-til-en-samtale med lærer

Det som trer frem i datamaterialet i sin helhet er at studentene sier at selve gjennomføringen av profesjonssamtalen var god fordi den la til rette for å være en en-til-en-samtale mellom

student og pedagogikk lærer. Studentene uttrykker dette på mange ulike måter ved å si at: «*Lettere å snakke, enn om det sitter mange*» (IA, L12) «*Når du er alene kan du ta opp ting du kanskje synes er vanskelig*», (IA, L19) «*Fint å få snakket med en lærer, da slipper du å avtale tid selv ...*» (IBB, L11) «*En kan kanskje fange opp de som synes noe er vanskelig*», (IBB, L17), «*Det er godt å ha en personlig kontakt med en lærer når vi er så store klasser*» (IBB, L40 og «*En lærer så du kan lene deg litt på*» (IBB, L57).

Studentene beskriver videre profesjonssamtalen som relasjonell og knytter den til det å bli sett, lyttet til og tatt vare på av pedagogikk lærer: «*Godt å få sortert det som jeg sleit med personlig*» (IBB, L38) og «*Å ha en voksen å ha en relasjon til*» (IBB, L 57). «*Jeg gikk ut med en god følelse og tenkte: noen har tro på meg*» og «*Det var godt å ha en som lytter til deg*» (IBB, L 130/131/205). Videre sier en student at samtalen ble en subjekt-subjekt relasjon, og at den ikke bærer preg av asymmetri: «*Når du sier maktforhold så tenker jo jeg omvendt for jeg føler du ser meg, du bryr deg om meg... Jeg føler ikke at du var i en maktposisjon her. Det var lett å ta opp ting som du kanskje synes er vanskelig, ja i forbindelse med studie eller...*» (IA, L19/30). «*Plutselig så satt jeg å la ut om en konflikt jeg hadde på jobb sant og som var veldig godt å få snakke om. Det kom helt naturlig egentlig*» (IA, L32).

Vi finner i datamaterialet at tilbakemeldinger og studentmedvirkning er noe studentene trekker frem som godt gjennom utsagn som: «*Veldig godt å få innspill, men også godt å selv få komme med innspill*» (IA, L 14). En student uttrykker: «*Vi fikk medvirke til innholdet når vi var i samtalen, den ble individuelt tilpasset*» (IA, L353). Ut over dette søker studentene veiledning på hva som er rett og galt, men også på hvem de er og hva de må jobbe videre med: «*Ja, men kanskje litt mer sånn at vi har sett at du har gjort det og det, det er bra ... og kanskje du skal jobbe mer med det ...*» (IBA, L11). Det er svært interessant at en student avslutter med at en-til-en-samtale med lærer også bør skape rom for støtte og motivasjon: «*Apropos - det å motivere da. Jeg er litt sånn som trenger sånn - ikke støtte - men sånn tilbakemelding*» (IBA, L152).

#### **4.2 Tid**

Det var satt av 30 minutter mellom pedagogikk lærer og student til profesjonssamtale, og det er veldig tydelig i vår analyse at tiden ble et gjennomgående tema. I alle de tre gruppeintervjuene vi gjennomførte fremhevet studentene hvor viktig det er med tid og rom til



å snakke, og de verdsetter at det er satt av nok tid. Studenter gav uttrykk for at de brukte tiden som var satt av (IA, L64), men i mange tilfeller kommer det frem at studentene ble stresset av at tiden gikk fort og at de visste at det satt andre studenter i kø på gangen. En student sier: «*Enig med det med tiden. En halv time gikk veldig fort. Fikk på en måte tøtsje innom en ting også er det mye annet og en vil snakke om*» (IBB, L31). Det kommer også frem at studentene stiller spørsmål til en samtale per år «*visst dere tenker en i året – da blir det tre samtaler da. Det er kanskje ikke sånn akkurat veldig mye...* » (IBA, L8). De mener det er behov for oppfølgingssamtale flere ganger i løpet av et år, og at en samtale per år er for lite «*... vi kunne ha samtale to ganger i året da ... Det er jo en fordel at du får den dialogen ...*» (IBB, L56), men de mener også at ved å ha flere samtaler per år, og helst en samtale i halvåret, så vil det være bedre for pedagogikklærer å følge opp studentene, og studentene vil få mer tid til å snakke om det som opptar dem. Det kom også frem at en kunne supplere med en oppfølgingssamtale gjerne ved å lyse ut ledige samtaletider eller be studentene ta kontakt etter behov (IBB, L256).

Studentene vektlegger at de er ulike og har ulike behov, og de er opptatt av å ivareta dette, også når de kommer til profesjonssamtalens rammer, innhold og form. For å klare dette kommer de med forslag om å sette av alt fra 45 minutter til en time per samtale, og at en heller må se det an. Det er bedre å avslutte før tiden, enn å ha for liten tid. Noen vil synes at den tid og de rammer som er satt av til profesjonssamtale er nok: «*... tiden gikk kjempegreit men jeg følte ikke at jeg hadde dårlig tid, jeg følte ikke det var sånn klapp sammen, next, det var ikke sånn heller, men vi snakket ikke om så mange ting ... hadde vi hatt mer tid kunne vi kanskje fått snakket om flere ting...*» (IBB, L230). Andre uttrykker et sterkere behov for oppfølging og større tidsrammer. Noe som underbygger dette samsvarer også med det pedagogikklærerne sier i sitt fokusintervju: «*... jeg har tenkt på det der med at det er nok med 30 minutter og jeg opplevde jo at det var nok for noen mens andre kanskje kunne hatt lengre tid, gjerne oppfølging og ja ... også er det noe med en samtale i året. En, er det nok?, og at vi skulle hatt de oftere*» (ILL, L 429). Det som også er interessant er at flere av eksemplene fra vår analyse viser at selv om studentene sier at de fikk nok tid til samtale så kommer det frem et underliggende ønske om mer tid.

### **4.3 Spennende og skremmende**

Analysen syner at profesjonssamtalen kan oppleves som spennende og skremmende for pedagogikklærere og studenter. Studentene uttrykker ikke direkte at det er skremmende, men

vi som pedagogikklærere bringer det inn i starten av gruppesamtalen med studentgruppene ved at forsker tidlig sier noe som underbygger at studentene har grunn til å føle seg skremt: «Men hvis dere skulle se kritisk på det. Var det noe i samtalen som oj: Dette var litt ubehagelig eller..? Kom dere til et punkt i samtalen der dere kjente det?» (IA, L22) og «... er det noen her som har lyst å si noe i forhold til det om at en kunne grue seg litt på forhånd til å komme inn til en sånn samtale ... vi hadde fremhevet dette med forskning, at folk gjerne synes det var litt skummelt å skulle komme å snakke med en lærer» og «For det er ikke alle som har møtt til samtaler. Har det vært noe snakk rundt det? Litt sånn skremselspropaganda, eller? Ja, for kan ordet profesjon virke skremmende tenker dere?» (IBB, L75). Pedagogikklærer samtaler med studentene som om at de må være redde: «Men jeg har veldig lyst at dere ikke må være redde for å komme med det som dere har opplevd. Så ikke vær redd for å komme med det dere har opplevd» (IBA, L12). Pedagogikklærer underbygger også at en er med på å skape redsel ved å si: «eh ja, kan trekke inn litt om opplevelsen der, for jeg lurte på om det kan ha vært litt skremmende for de med begrepet profesjonssamtale?» (ILL, L32).

Studenter gav uttrykk for at det lå et alvor bak gjennomføringen av profesjonssamtalene og var redde for å bli grillet. En student sier: «Du vet ikke hva du går til, det kan være derfor jeg måtte tenke meg om. Er det en plass der de skal grille meg. Veldig lurt med de punktene som viste hva det var og hva det handlet om» (IBA, L93). Andre studenter derimot er tydelig på at sperren ble brutt: «Jeg hadde jo laget meg klare tanker på hva jeg ville svare på, men når jeg svarte så kom det opp mye mer enn det jeg egentlig tenkte på - på forhånd, så jeg synes det var veldig nyttig fordi den sperra liksom ble brutt...». Student får bekræftende nikk fra de andre deltakerne (IBA, L53).

Datamaterialet viser samtidig at studenter og pedagogikklærerne synes at profesjonssamtalen er spennende ved å uttrykke den som meningsfull: Pedagogikklærer uttrykker: «... når jeg hører det dere sier så opplever jeg at dere ser det som meningsfylt og ha profesjonssamtale...» (IA, L48). Studenten svarer: «Absolutt! Vil jeg tippe. I min samtale så samtalte vi om ting som jeg syntes var vanskelig i jobben min» (IA, L48). Videre sier studenter at samtalen minsket stresset: «Det var sånn – jeg følte det var veldig positivt møte, veldig sånn rolig og – ja, jeg ble ikke stressa av å sitte å snakke med en lærer som jeg fikk tildelt da. Så det var nok, det var veldig kjekk opplevelse og jeg i hvertfall vet at jeg har nytte av slike samtaler. Jeg stresset meg selv veldig med at jeg ikke skulle klare teorien og fikk

*liksom tilbake slapp litt av og... ja... herregud hvordan skal jeg klare det og et tydelig svar tilbake ikke stress du klarer det.. det var godt.. Det hjalp meg enormt mye» (IA, L106).*

#### **4.4 Faglig utvikling**

Alle medvirkende i gruppeintervjuene har vært deltakende i en profesjonssamtale med de forskjellige pedagogikklærerne. I gruppeintervjuet rettet pedagogikklærer blant annet fokuset mot profesjonssamtalens innhold. I denne sammenheng stilles studentene spørsmålet om hvilke meninger studentene har i forhold til om profesjonssamtalen bør ha et fokus på studentenes faglige utvikling.

Funn viser gjennomgående at studentene tydelig fremhever ønsker om at profesjonssamtalen skal være en åpen privat samtale, med rom for det studentene selv har på hjertet. Funnene peker altså mer i retning av at pedagogikklærer skal være en personlig veileder som støtter, bekrefter og følger opp studentene i sin trivsel og mer private situasjoner heller enn en faglig utfordrer.

Likevel synes ikke alle studentene å utelate profesjonssamtalens innhold knyttet til den faglige utviklingen, men flertallet fremhever heller at det å utfordres på sin faglige utvikling kan være et frivillig anliggende. En av studentenes uttalelser om fokus på faglig utvikling kan være beskrivende for flere: *«Hva samtalen skulle være, jeg tror det kom litt an på hvilken student som har den, hva den studenten trenger. Kanskje noen trenger mer enn andre, og har snakket mer faglig. Noen trenger kanskje å bli beroliget på andre områder, så det blir veldig variert. Men jeg tror det er veldig greit at hver student fikk luftet seg ut privat» (IAB, L82).*

Noen få funn viser samtidig mer tydelig at studenter er opptatt av sammenheng mellom teori og praksis. For eksempel sier en av studentene: *«Innholdet i profesjonssamtalen bør handle om det som er relatert til å gå på skolen og å være i praksis» (IBB, L17).* I denne sammenheng uttaler dessuten noen studenter at de trenger å bli styrket og trygget i profesjonssamtalen ved å ha fokus både på det faglige og personlige. Disse studentene uttrykker særlig utfordringer ved det å stå i egen faglighet når de i fremtiden skal møte en krevende arbeidsplass: *« Ja..., blitt så trygg gjennom studiet at når man kommer ut i jobb så kan man kanskje lettere stå for de» IBB, L193).* Også IBB, L279 fremhever at det å bli utfordret i sin faglige utvikling er nyttig når student sier: *«Jeg tror det er nyttig på en måte og*

*få sånne uforventede spørsmål, og tenke litt her og da. For vi kommer til å møte dette i arbeidslivet - uansett hvor vi ender på en måte – så er det veldig nyttig».*

Til tross for at funnene ikke nødvendigvis gjennomgående viser et generelt tydelig ønske om faglig utvikling i profesjonssamtalen, viser funn at studenter likevel reflekterer viktige sider rundt sin profesjon når de for eksempel uttaler: *«De spørsmålene, jeg ble mer bevisst og det er ikke bare å dure i vei»* (IA, L96). En annen student uttaler: *«Det ble forsterket at det var dette jeg virkelig ville»* (IA, L98).

## **5.0 Sammenfatning og veien videre**

Det er først når dataene reflekteres over i forhold til forskningsspørsmålet at de får verdi (Bøe og Thorsen, 2012, s. 54). Vår aksjonsforskning vektlegger refleksjon og har som mål at nye spørsmål og aksjoner settes i gang og skiller seg derfor fra tradisjonell forskning (Coghlan og Brannick, 2010, sitert i Stolpe og Germetsen, 2015, s. 366). Analysearbeidet er derfor viktig for å belyse forskningsspørsmålet, men det leder også til nye aksjoner. Vi vil ta med oss funnene, presentere og diskutere dem med studentene for å gjøre funnene transparente og for å la studentene medvirke i de videre aksjonene. Vi står ovenfor noen funn som krever at vi sammen med studentene må jobbe videre med noen endringer i gjennomføringen av ny profesjonssamtale med tanke på rammer, innhold og form.

### **5.1 Rammer**

Tidsbruk var gjennomgående i alle gruppeintervjuene og indikerer at vi trenger å se på tidsbruk og organisering av profesjonssamtalene. Ressursmessig og antall timer som skal gå til dette arbeidet er ikke sikkert vi får gjort noe med, men vi kan jobbe med en eventuell omorganisering av tids – og ressursbruk. Det var veldig tydelig at de studentene som møtte til samtale og som i etterkant deltok i gruppeintervjuene var positive til profesjonssamtalen som en-til-en-samtale. Samtidig mente studentene at pedagogikk lærerne må være tydeligere på hva vi vil og hva vi mener med denne samtalen. Det er også interessant at det under det ene gruppeintervjuet kom frem et forslag om at profesjonssamtalen i tillegg kunne vært i smågruppe en gang i året: *«Det kommer litt på siden da, men det er jo en slags refleksjon, og en kunne hatt refleksjonsgrupper for studenter med lærer, eh... .., der en kan reflektere over ting som en gjerne møter i praksis eller. .. Det blir litt i klassesammenheng, ... det var i alle fall det jeg brukte denne samtalen til, å reflektere over ting, og hadde mye nytte av det, men gjerne kunne det vært mer gruppebasert med studenter og lærer»* (IBB, L419). Dette kan utfordre oss i vårt videre arbeid til

for eksempel å innføre refleksjonsgrupper der studenter og pedagogikklærere deltar. Dette kan styrke det sosiokulturelle læringssynet og skape rom for flere refleksjoner, heve refleksjonen og ikke minst bidra til kritisk refleksjon rundt gitte tema.

## 5.2 Innhold

Det å oppleve noe som meningsfullt kan være grobunn for læring, og det er også indikasjoner på at læringen står sentralt i profesjonssamtalen når den oppleves som meningsfull og spennende. Vi tenker at læring ligger i det relasjonelle, og at studentene er avhengige av at det blir skapt tillit og trygghet i samtalen. Når studentene er redde og uttrykker redsel for å bli grillet kan dette skape usikkerhet. Studentene uttrykker også at det er viktig at innholdet og målet med samtalen blir tydelig formidlet i presentasjonen av profesjonssamtalens innhold: *«Det er viktig at dere sier, og prøver å begrense dere til å snakke om hvordan det er for deg å være en fremtidig barnehagelærer og ikke hvordan det er for deg å være student her og nå. Ehh ... veldig viktig å definere samtalen ... hvordan definerer dere en profesjonssamtale»* (ILL, L466).

Målet med profesjonssamtalen er at dette skal være en av flere dannelsesarenaer i barnehagelærerstudiet som videre skal styrke studentene som profesjonsutøvere i og etter endt studie. For Høgskulen på Vestlandet vil målet om gjennomstrømming også være en viktig faktor. Vi ser at det å utvikle en profesjonssamtale som arena for danning av profesjonsutøvere sammen med studentene byr på utfordringer. Danning fører nødvendigvis ikke med seg bare behag, men gjerne også ubehag. Spennet mellom danning og det studentene setter pris på kan bli utfordrende i det videre arbeidet. På samme tid ønsker vi at studentene skal være medvirkere, men utfordringen ligger i å finne en balanse i hva en profesjonssamtale skal være og hva den skal åpne opp for og ikke åpne opp for:

- Skal profesjonssamtalen bare være god?
- Skal den bare være kjekk?
- Skal den være personlig?
- Skal relasjonen pedagogikklærer/student vektlegges?
- Skal arenaen være en til en alle tre årene?
- Skal det være en arena som fanger opp studenter som har det vanskelig?
- Skal det være en arena hvor studentene skal være helt åpne og snakke fritt?

### **5.3 Form**

Ut fra materialet som er skissert opp kan vi tolke at studentene setter pris på profesjonssamtalen som en arena i studiet. Det kan også se ut som de setter pris på å bli møtt i en likeverdig relasjon til pedagogikklærer. Videre uttrykker de et behov for å kunne ta opp spørsmål og utfordringer som er knyttet til arbeidet de har i forbindelse med studiet. Det er likevel mulig at formen på samtalen kan bli noe endret i fremtiden, både med tanke på hva samtalen skal være, at vi som pedagogikklærere er tydeligere på at det skal dreie seg om faglighet, mer enn det individuelle og at vi kan legge opp til gruppe-refleksjoner i tillegg til å gjennomføre individuelle profesjonssamtaler. Her er mulighetene mange, men det ligger mange forslag fra studenter og pedagogikklærere i datamaterialet vårt som sier noe om hva som fungerer og hva som kan gjøres på en annen måte. Dette gir oss en vei å gå sammen med studentene.

### **5.4 Sluttprodukt**

Vi har ikke hatt som mål å finne den ideelle og universelle profesjonssamtalen, derfor vil aksjonene og aksjonslæringen fortsette etter at aksjonsforskningen er avsluttet. Vi ser likevel at vi kan fortsette å utvikle arbeidet og lener oss på (Coghlan og Brannick, 2010) som hevder at et aksjonsforskningsarbeid går i sykluser mellom å konstruere noe, planlegge handlinger, handle og evaluere/vurdere for så å løfte arbeidet et hakk videre. Vi har mye innsamlet datamateriale, og det er stor sannsynlighet for at vi får enda mer datamateriale når vi fortsetter å jobbe med å utvikle profesjonssamtalen. Dette gir oss muligheter til å jobbe videre med vårt forskningsarbeid. Vi ønsker oss til slutt ferdigskrevne artikler, både individuelt og i gruppe. Nye problemstillinger vil skape rom for ny analyse og nye funn.

## 6.0 Litteraturliste

- Bengtsson, J. (2005). *Med livsvärlden som grund: bidrag till utvecklandet av en livsvärldsfenomenologisk ansats i pedagogisk forskning*. Lund: Studentlitteratur.
- Berntzen, H., Danielsen, A., & Almås, H. (2013). Sykepleie ved smerter. I H. Almås, D-G. Stubberud, & R. Grønseth (Red.), *Klinisk sykepleie 1* (4. utg., s. 355-398). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Bøe, M. og Thorsen, M. (2012). *Å skape og studere endring: Aksjonsforskning i barnehagen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Dysthe, O. (2001). *Dialog, samspel og læring*. Oslo: abstrakt forlag.
- Eikeland, O. (2011) Aksjonsforskning som praksisforskning. I G. Bjørke, O. Eikeland & H. Jarning (red.): *Ny Praksis – ny kunnskap*, (s. 129-141). Oslo: ABM media
- Eikeland, O. (2005): Pragmatisk vending — kunnskapsteoretisk møteplass. I Fossetøl, Knut og Eikeland, Olav (red): *Nytt arbeidsliv — nye former for kunnskapsproduksjon*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet, s.23-30
- Greenwood, D.J, & Levin, M. (2007). *Introduction to Action Research : social research for social chang*. Thousand Oaks, California: Saga Publications.
- Gustavsen, B. & Sørensen, B. Å. (1995). Aksjonsforskning. I O. Eikeland. *Research in action*.
- Hem, H. E. (2010). Etikk og politikk - om etikkens begrunnelse. I J.K. Hummelvoll, E. Andvig, & A. Lyberg (Red.), *Etiske utfordringer i praksisnær forskning* (s. 154 - 166). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Holten, I. S. (2009). Barn av språket. En kritisk og teoretisk studie av diskurser i flerspråklige og spesialpedagogiske kontekster. (Masteroppgave) Oslo: Høgskolen i Oslo.
- 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 Norsk Forlag. The New Zealand: The work Research Institute.
- Kvale, S. (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal
- Kjørup, S.(1997) *Forskning og samfund*. København: Gyldendal.
- Mac Naughton G. & Hughes, P. (2009). *Doing action research in early childhood studies. A step by step guide*. New York: Open University Press.
- Nielsen, K. A. (2009). Aktionsforskningsvidenskabsteori: forskning som forandring. I L. Fuglsang & P. B. Olsen (Red). *Videnskabsteori på tværs af fagkulturer og paradigmer i samfundsvidenskabene*. Roskilde: Universitetsforlag.
- Rhedding –Jones, J. (2005a) *What is research? Methodological Practices and New Approaches*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Rhedding –Jones, J. (2005b) *Questioning diversity. Critical Issues in Early Childhood Education*. Berkshire, London og New York: Open University Press.
- Repstad, P (2007) *Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo:Universitetsforlaget.
- Stolpe, C. (2013). Aksjons - og dokumentasjonsprosesser i barnehagen. Masteroppgave i barnehagepedagogikk. Oslo: Høgskolen i Oslo/Akershus.
- Stolpe og Germetsen, (2015). Aksjonsforskning: Aksjonslæring og dokumentasjon av praksisnære prosesser. I A.M. Otterstad og A.B. Reinertsen (red.). *Metodefestival og øyeblikksrealisme: - eksperimenterende kvalitative forskningspassasjer*. 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.

Pink, S. (2007) *Doing Visual Ethnography*. Los Angeles; London; New Delhi & Singapore: Sage Publications.



## Vedlegg

### Vedlegg 1 Aksjon 1 ABLU

Profesjonssamtalar i barnehagelærerutdanninga ved Campus Stord

Våren 2017 vert det gjennomført profesjonssamtalar med dykk som er fyrsteårsstudentar på barnehagelærerutdanninga ved HVL, campus Stord..

I dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga står det:

*”Pedagogikk skal spesielt bidra til studenten sin dannelsingsprosess, personlege vekst og utvikling, analytiske ferdigheiter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitenskapelig tenkemåte og til etisk refleksjon” (2012, s. 10).*

Samtalen vil halda på i ca. 30 minuttar. Vidare vil de bli kalla inn til profesjonssamtale kvart studieår. Intensjonen med profesjonssamtalen er at du som student får samtala rundt studiet, reflektera over eigen læringsprosess og deg sjølv som framtidig barnehagelærer.

Innhald i samtalen kan være:

- Korleis opplever du studiet ditt? (Litteraturstudium, kollokviearbeid, fag, prosjekt, førelesningar osv.)
- Mål og forventningar til praksis og eigenrefleksjon etter praksis ( Korleis har du opplevd praksis, møtet med barna, praksislærer, anna personale, omsorg, leik og læring)
- Korleis ser du deg sjølv som komande barnehagelærer? (Utfordringar, dine svake og sterke sider)
- Kva tenker du om ditt val av studie?
- Er det noko anna du ynskjer å ta opp?
- Vegen vidare kva treng du no?
- Korleis opplevde du å ha profesjonssamtalen?

Faglærarar i pedagogikk har profesjonssamtalen med deg, og kallar deg inn til samtalen.

Det er viktig at du tar kontakt om du vert forhindra i å komme

Faglærarar i pedagogikk har profesjonssamtalen med deg, og kallar inn til samtalen.

Det er viktig at du tar kontakt om du blir forhindra i å koma.

---

### **Vil du vera med?**

Me er fire pedagogikk lærarar ved barnehagelærarutdanninga på HVL campus Stord som i år tar eit studie i praksisnær forskning (Liv Ingrid Fjellanger, Sissel Halland, Randi Nordlie, Annette K. Winje). I løpet av vårsemesteret 2017 skal me utføra eit mini Forskings- og Utviklingsprosjekt. Prosjektet handlar om profesjonssamtalen, som me gjerne vil at de skal hjelpa oss med å utvikla. Dette er derfor eit spørsmål til deg om du kan tenka deg å vera med å utvikla profesjonssamtalen. De som ønskjer å vera med skri under på dette dokumentet i etterkant av samtalen. Pedagogikk lærer skriv eit lite oppsummeringsnotat frå samtalen. Alt vil bli anonymisert og du kan trekke deg når som helst i prosessen. Det kan også vera aktuelt å kalle inn nokre studentar til fokusgruppe.

Eg ønskjer å bidra:

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 2 Aksjon 2 ABLU og aksjon 1 BLU

Profesjonssamtalar i barnehagelærerutdanninga ved Campus Stord

Våren 2017 vert det gjennomført profesjonssamtalar med dykk som er fyrsteårsstudentar på barnehagelærerutdanninga ved HVL, campus Stord..

I dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga står det:

*”Pedagogikk skal spesielt bidra til studenten sin dannelsesprosess, personlege vekst og utvikling, analytiske ferdigheiter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitskapeleg tenkemåte og til etisk refleksjon” (2012, s. 10).*

Samtalen vil halda på i ca. 30 minuttar. Vidare vil de bli kalla inn til profesjonssamtale kvart studieår. Intensjonen med profesjonssamtalen er at du som student får samtala rundt studiet, reflektera over eigen læringsprosess og deg sjølv som framtidig barnehagelærer.

Innhald i samtalen kan være:

- Korleis opplever du studiet ditt? (Pensumliste, semesterplan, studieteknikk, litteraturstudium, kollokviearbeid, fag, prosjekt, førelesningar osv.)
- Mål og forventningar til praksis og eigenrefleksjon etter praksis ( Korleis har du opplevd praksis, møtet med barna, praksislærer, anna personale, omsorg, leik og læring)
- Korleis ser du deg sjølv som komande barnehagelærer? (Utfordringar, dine svake og sterke sider)
- Kva tenker du om ditt val av studie?
- Er det noko anna du ynskjer å ta opp?
- Vegen vidare kva treng du no
- Korleis opplevde du å ha profesjonssamtalen

Faglærarar i pedagogikk har profesjonssamtalen med deg, og kallar deg inn til samtalen.

Det er viktig at du tar kontakt om du vert forhindra i å komme.

Faglærarar i pedagogikk har profesjonssamtalen med deg, og kallar inn til samtalen.

Det er viktig at du tar kontakt om du blir forhindra i å koma.

---

**Vil du vera med?**

Me er fire pedagogikklærarar ved barnehagelærerutdanninga på HVL campus Stord som i år tar eit studie i praksisnær forskning (Liv Ingrid Fjellanger, Sissel Halland, Randi Nordlie, Annette K. Winje). I løpet av vårsemesteret 2017 skal me utføra eit mini Forskings- og Utviklingsprosjekt. Prosjektet handlar om profesjonssamtalen, som me gjerne vil at de skal hjelpa oss med å utvikla. Dette er derfor eit spørsmål til deg om du kan tenka deg å vera med å utvikla profesjonssamtalen. De som ønskjer å vera med skri under på dette dokumentet i etterkant av samtalen. Pedagogikklærer skriv eit lite oppsummeringsnotat frå samtalen. Alt vil bli anonymisert og du kan trekke deg når som helst i prosessen. Det kan også vera aktuelt å kalle inn nokre studentar til fokusgruppe.

Eg ønskjer å bidra:

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## Vedlegg 3 Aksjon 1 BLU

### Profesjonssamtalar i barnehagelærerutdanninga ved Campus Stord

Våren 2017 vert det gjennomført profesjonssamtalar med dykk som er fyrsteårsstudentar på barnehagelærerutdanninga ved HVL, campus Stord..

I dei nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanninga står det:

”Pedagogikk skal spesielt bidra til studenten sin dannelsingsprosess, personlege vekst og utvikling, analytiske ferdigheiter, integrering av teori og praksis, innsikt i vitskapeleg tenkemåte og til etisk refleksjon” (2012, s. 10).

Samtalen vil halda på i ca. 30 minuttar. Vidare vil de bli kalla inn til profesjonssamtale kvart studieår. Intensjonen med profesjonssamtalen er at du som student får samtala rundt studiet, reflektera over eigen læringsprosess og deg sjølv som framtidig barnehagelærer.

Innhald i samtalen kan være:

Korleis opplever du studiet ditt? (Litteraturstudium, kollokviearbeid, fag, prosjekt, førelesningar osv.)

Mål og forventningar til praksis og eigenrefleksjon etter praksis ( Korleis har du opplevd praksis, møtet med barna, praksislærer, anna personale, omsorg, leik og læring)

Korleis ser du deg sjølv som komande barnehagelærer? (Utfordringar, dine svake og sterke sider)

- Kva tenker du om ditt val av studie?
- Er det noko anna du ynskjer å ta opp? (Eksempelvis innspel som er kome fram frå studentane:
- Motivasjon
- Gode måtar å studera på
- Mogleik for etter – og vidareutdanning
- Refleksjon om kor ein står i studiet og kva ein bør fokusera meir på (tilbakemelding)
- Tankar om dei to neste åra og om det er noko ein ynskjer å vektleggja litt ekstra i løpet av studietida?
- Faglærarar i pedagogikk har profesjonssamtalen med deg, og kallar deg inn til samtalen.
- Det er viktig at du tar kontakt om du vert forhindra i å komme

- Faglærarar i pedagogikk har profesjonssamtalen med deg, og kallar inn til samtalen.
  - Det er viktig at du tar kontakt om du blir forhindra i å koma.
- 

### **Vil du vera med?**

Me er fire pedagogikklærarar ved barnehagelærarutdanninga på HVL campus Stord som i år tar eit studie i praksisnær forskning (Liv Ingrid Fjellanger, Sissel Halland, Randi Nordlie, Annette K. Winje). I løpet av vårsemesteret 2017 skal me utføra eit mini Forskings- og Utviklingsprosjekt. Prosjektet handlar om profesjonssamtalen, som me gjerne vil at de skal hjelpa oss med å utvikla. Dette er derfor eit spørsmål til deg om du kan tenka deg å vera med å utvikla profesjonssamtalen. De som ønskjer å vera med skriv under på dette dokumentet i etterkant av samtalen. Pedagogikklærer skriv eit lite oppsummeringsnotat frå samtalen. Alt vil bli anonymisert og du kan trekke deg når som helst i prosessen.

Det kan også vera aktuelt å kalle inn nokre studentar til fokusgruppe.

Eg ønskjer å bidra:

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_

Me ber og om samtykke til å nytta oss av den informasjonen me får inn gjennom desse samtalanene til vårt vidare arbeid. Me skal som gruppe arbeide med eit større FoU-prosjekt kor den informasjonen som kjem fram her kan vera verdfull. Dette arbeidet vil vera å undersøke samanhengen mellom utdanning og profesjonsutøving med fokus på dei yngste barna og leing.

Eg ønskjer å bidra:

Dato: \_\_\_\_\_ Underskrift: \_\_\_\_\_

#### **Vedlegg 4 Aksjon 3 BLU og ABLU**

Kjære deltakar i fokusgruppe

Du har tidlegare sagt deg villig til å vera med på å utvikla profesjonssamtalen, og gjeve samtykke til at me kan nytta den informasjonen me får inn gjennom desse samtalane til vårt vidare arbeid med å utvikla profesjonssamtalen.

Me setter no stor pris på at du vil vera deltakar i vår fokusgruppe. Som deltakar i fokusgruppe vil målet gruppa vera å samtala og evaluera profesjonssamtalen du har deltatt i. Me er interessert i å få fram dine opplevingar og erfaringar du som deltakar har kring samtalen. Det som vert sagt i fokusgruppa vert tatt opp digitalt, transkribert og ved eit seinare høve analysert, slik at me kan nytta det som kjem fram for å utvikla samtalen vidare. Det er viktig å poengtera at opptaket vert sletta når det er ferdig transkribert og at det er full anonymitet knytt til denne deltakinga. Det er ingen andre enn oss som er med i prosjektet som har tilgang til det materialet me får ut av dette. Dei som deltek i fokusgruppa har teieplikt for det som blir sagt i fokusgruppa.

Eg har lest og ønskjer å bidra med informasjon knytt til profesjonssamtalen:

Dato: \_\_\_\_\_

Underskrift: \_\_\_\_\_

## **Vedlegg 5 Spørsmål til fokusgruppe**

- Innfridde samtalen forventningene?
- Hvordan er opplevelsen av samtalen?
- Opplever studenten samtalen som meningsfull i forhold til faglig utvikling?
- Noe en kunne tenke seg å fokusere mer på / mindre på i samtalen?
- Noe som skulle blitt gjort annerledes?
- Hva forventer du med tanke på progresjonen videre? I neste samtale?