

Haagenrud, J. (2026). Trepertssamtalens potensiale som danningsarena. I J. P. Østmoen, S. Øvreås, L. V. Hannevig & T. Wilhelmsen (Red.), *Barnehagelærerutdanningen: En profesjonsnær danning og utdanning* (s. 193–212). Fagbokforlaget. <https://doi.org/10.55669/oa741010>

Kapittel 10

Trepertssamtalens potensiale som danningsarena

Janken Haagenrud

Sammendrag: Temaet for dette kapitlet er trepartssamtalen i praksis mellom barnehagelærerstudent, praksislærer og profesjonsveileder. Treparsamtalen har som mål å reflektere over forholdet mellom praksis og teori, i tillegg til å styrke kommunikasjonen mellom praksisbarnehage og utdanningsinstitusjon. Formålet med denne studien er å undersøke hvordan trepartssamtalen kan fremme barnehagelærerstudenters deltakelse som et bidrag til studentenes profesjonsdannelse. Det er særlig premissene for studentenes deltakelse det er interessant å få innblikk i. Empirien som denne undersøkelsen bygger på, er hentet fra en kvalitativ spørreundersøkelse blant tre klasser med andreårsstudenter. Det teoretiske rammeverket bygger på perspektiver fra blant annet Biesta (2014), Løvlie (1990) og Skjervheim (2002). Datamaterialet viser at studentenes innvirkning og deres perspektiver er sentrale bidrag til profesjonsdanningen. Studentenes egne praksiserfaringer framtrer som en sentral inngang til deltakelse i samtalene.

Nøkkelord: deltakelse, praksiserfaring, profesjonsdanning og trepartssamtalen

Abstract: The subject of this chapter is the tripartite conversation between early childhood teacher students, practical teacher and the professional advisor. The objective of this tripartite conversation is to encourage reflection on the relationship between theory and practice, and an enhanced communication between practice early childhood education and care centres and the educational institution. The goal of this study is to research how the tripartite conversation can enhance the students' participation as a contribution to the students' professional development. The premises of students' participation are particularly interesting to get insight into. The empiricism of this study is built upon a qualitative study among three classes of second-year students. The theoretical framework builds upon perspectives from amongst others, Biesta (2014), Løvlie (1990), and Skjervheim (2002). The data material revealed that the students' impact and their perspectives are central contributions to professional development. The students' own practical experiences are prominent as an input to participation in the conversations.

Keywords: participation, practical experience, professional development, tripartite conversation.

Innledning

Interessen for trepartssamtalen i praksis startet med en slik samtale som gjorde inntrykk på meg:

Det er en av mange praksissamtaler dette semesteret – jeg, en førsteklas-sestudent og en praksislærer er til stede. Samtalen skal handle om hva studenten har erfart og lært av praksisen i barnehagen, men jeg føler at jeg strever med å engasjere studenten i innholdet. Nesten samme hva jeg prøver, så møter jeg taushet og lite deltakelse fra studenten – og jeg føler at jeg nesten må hale svar ut av vedkommende. Jeg famler etter gode innganger, men lykkes ikke, og når samtalen er over sitter jeg igjen med en følelse av usikkerhet og frustrasjon.

I etterkant ble jeg opptatt av hva som skal til for å fremme studentenes deltakelse. Denne opplevelsen bidro til etableringen av et FoU-prosjekt rettet mot studentenes opplevelse av deltakelse i trepartssamtalen, og hva den kan bety for læring og dannelse i utdanningen mot barnehagelæreryrket. Sørensen og Bjørndals (2021) forskning viser at det finnes få nasjonale studier som omhandler lærerstudenters praksiserfaringers betydning for profesjonell utvikling. Praksiserfaringer er sentrale for studentenes profesjonelle utvikling, og innholdet i studentenes refleksjon er avgjørende. Sammenhengen mellom teori og praksis er uklart for studentene (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 53–59). Dette viser at forskning på refleksjon over teori og praksis fortsatt er aktuelt, og at området kan undersøkes og utdypes ytterligere. Denne undersøkelsen er særlig relevant for profesjons- og/eller praksisveiledere ved å belyse premissene for studentenes deltakelse, og den gir et innblikk i studentenes opplevelse av trepartssamtalen.

Ifølge nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen skal praksis i barnehagelærerutdanningen være veiledet, variert og vurdert (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Barnehagelærerutdanningen skal være profesjonsrettet og forskningsbasert, med høy faglig kvalitet i forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjon og praksisfelt (Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen, 2025 § 1). Utdanningens kunnskapsområder har som mål at studentene tilegner seg forskningsbasert kunnskap tilhørende de forskjellige fagområdene. I tillegg er det en forventning om et forpliktende samspill mellom utdanningsinstitusjonen og praksisbarnehagene som fremmer profesjonsrelevans i studiet (Kunnskapsdepartementet, 2012). God kvalitet i praksis er helt sentralt, og et tett og gjensidig samarbeid med praksisfeltet er avgjørende (Meld. St. 19 (2023–2024), s. 24).

Trepartssamtalen kan være en arena for å skape samspill og sammenheng i utdanning av barnehagelærere. Hvordan dette samspillet skal foregå med høy faglig kvalitet, er imidlertid uklart. Samspill er et ullent begrep og kan realiseres på ulike måter. Denne studien setter søkelyset på studentenes deltakelse i trepartssamtalen som sentral for egen profesjonsdanning. Problemstillingen for denne studien er: *Hvordan kan trepartssamtalen i praksis fremme studentenes deltakelse og profesjonsdanning?*

Bakgrunn og tidligere forskning

Trepartssamtalen er en felles møteplass for studenter, praksislærere og faglærere/profesjonsveiledere. Den omtales også som praksismøtet, veiledningssamtale eller praksisbesøk, for å nevne noe. De ulike betegnelse kan i seg selv bidra til uklarhet om hva innholdet skal være. Trepartssamtalen gjennomføres i barnehagen der studenten er i praksis, og omtales ofte som en trekant mellom tre deltakere: student, praksislærer og profesjonsveileder (Jensen, 2007 referert i Gloppen, 2013).

Tidligere forskning på feltet viser at det fortsatt er behov for å undersøke trepartssamtalens potensial som dannelsesarena (Sørensen & Bjørndal, 2021, s. 59). Det foreligger begrenset forskning på trepartssamtalen i barnehagelærerutdanningen, men mer forskning på trepartssamtalen i grunnskolelærerutdanningen. Nedenfor presenteres forskning fra lærerutdanningene som er relevant for trepartssamtalen i praksis.

Aksjonslæringsprosjektet (Halmrast et al., 2011), som omhandler videreutvikling av relasjonene mellom høyskole og praksisfelt, viser at særlig trepartsforholdet i praksissamtalene i barnehagen er sentralt. Rapporten peker på at en kultur preget av likeverd er en forutsetning for yrkesetiske refleksjoner. Videre fant de at praksisfortellinger kan styrke evnen til refleksjon og læring gjennom trepartssamtalen (Halmrast et al., 2011, s. 52). En annen bidragsyter fra samme prosjekt er Gloppen (2013). Funn fra hennes studie viser at trepartssamtalene har hatt varierende kvalitet, men at arbeidet med et felles begrepsapparat og skolering av de involverte partene bidro til høyere kvalitet. Gloppen fremhever også at et skriftlig veiledningsdokument fra studentene

i forkant av samtalen, sammen med gjennomført praksis, vil danne utgangspunkt for trepartssamtalen (Gloppen, 2013, s. 99).

Forskning på profesjonssamtalen som dannelsingsarena i barnehagelærerutdanningen kan også være relevant her, selv om dette er en samtale utenfor praksis mellom profesjonsveileder og studenter (Winje et al., 2020). Funn fra studien viser at samtaler med dialogiske drøftinger mellom student og profesjonsveileder som en forutsetning kan bli en dannelsingsarena. Samtidig peker de på at manglende kritisk dialog og et resultatrettet innhold kan hemme samtalen som dannelsingsarena (Winje et al., 2020, s. 126). Halmrast og Østerås (2014) argumenterer for at praksismøtet i praksisperioden blir en arena for studentens dannelsingsprosesser gjennom studentenes refleksjon over egne praksisfortellinger og dialogen i praksismøtet (Halmrast & Østerås, 2014, s. 78). Bjerkholt og flere (2014) undersøker i sin studie av veiledningssamtalen med nyutdannede lærere spor av kritisk tenkning, og finner at veiledningssamtalen åpner for kritisk tenkning i varierende grad. En forutsetning for kritisk tenkning er at veiledningsforholdet preges av trygghet og tillit, samt en felles forståelse av hensikten med veiledningssamtalen (Bjerkholt et al., 2014, s. 29). Forskning på lærerutdanneres rolle i praksismøtet i grunnskolelærerutdanningen indikerer at det trengs klargjøring av lærerutdanneres komplekse rolle i praksismøtene, en rolle som knyttes til høy teoretisk kunnskap, kommunikasjonskompetanse og forståelse for følelsenes betydning (Kalgraf & Lindhardt, 2018, s. 79). Et annet forskningsprosjekt undersøker hvordan grunnskolelærerstudenter forstår hensikten med praksissamtalen (Eide et al., 2017). Resultatene viser behov for å avklare samtalens innhold. De viser også at studentene har en uklar forståelse av teori og teoriens funksjon, men vektlegger refleksjon over egne praktiske erfaringer (Eide et al., 2017, s. 11).

Nyere forskning av Hogsnes og flere (2022) stiller spørsmål ved om praksisoppgaven bidrar til å skape sammenheng mellom undervisning og praksis. Et av funnene viser at det er mindre oppmerksomhet på studentenes deltakelse i det daglige livet i barnehagen, og kanskje mer oppmerksomhet på utførelse av ferdigdefinerte oppgaver (Hogsnes et al., 2022, s. 101). Oppmerksomheten på praksisoppgaven kan dermed også prege innholdet i trepartssamtalen.

Oppsummert viser forskningsoversikten at det fortsatt er uklarerheter knyttet til intensjonen med trepartssamtalen, forventninger til deltakernes roller og hvordan ulike forutsetninger for refleksjon kan iverksettes. Derfor er det interessant å undersøke dette feltet nærmere.

Teoretisk ramme

Det teoretiske rammeverket tar utgangspunkt i begrepet *profesjonsdannelse*, som er et av målene for trepartssamtalene, og avgrenses mer spesifikt til studenters opplevelse av og erfaringer med *deltakelse* i trepartssamtalen. Profesjonsbegrepet er omstridt (Molander & Terum, 2008, s. 16), men blir ikke nærmere omhandlet her. Denne studien støtter seg til dannelsesbegrepet slik Løkken og Søbstad (2023) beskriver det: et vidt begrep som omfatter læring og er livslangt. Trepartssamtalen kan være stedet (topos) for samtalesituasjonen, som sammen med samtaletemaet kan være begynnelsen på noe nytt. Studentene intoner seg til samtalesituasjonen og samtaletemaet, der de søker større bevissthet og kunnskap om det som skal læres (Løkken & Søbstad, 2023, s. 101).

Veiledning er rammen for trepartssamtalen. Bjerkholt (2017) introduserer begrepet profesjonsveiledning, begrunnet med at veiledningen dreier seg om å kvalifisere profesjonsutøveren til å ta selvstendige valg. Veiledning kan ses på som et dialogisk møte innenfor gjeldende kontekst, og kan derfor arte seg forskjellig (Bjerkholt, 2017, s. 120). Trepartssamtalen kan være en arena for dialog der studentene er deltakende, og innenfor denne rammen er det studentenes opplevelse av og erfaringer med deltakelse som er sentralt.

Utdanningens formål består ifølge Biesta (2014, s. 40) av kvalifisering, sosialisering og subjektivering. Subjektivering handler om muligheten til, eller friheten til, å ta ansvar i en kontekst av kvalifisering og sosialisering. I utdanning er det mange møter mellom mennesker, og studenter kan ses som handlekraftige og ansvarlige subjekter. I dette perspektivet dreier det seg ikke kun om å reprodusere det som allerede fins, men om en interesse for det subjektive og det nye det bringer med seg, noe som også innebærer en risiko (Biesta, 2014, s. 27). På den måten innebærer subjektivering at studentene deltar. Deweys (1997) perspektiver på deltakelse og kommunikasjon understreker at deltakelse er å være aktiv, altså noe mer enn å være til stede.

Studentenes erfaring med å bringe inn opplevelser og hendelser i samtalen kan knyttes til Løvli's (1990) transformativ teori og begrepet interpretativ helhet. Den interpretative helheten innebærer et treleddet forhold mellom student (subjekt), samtalsens anliggende (verket) og praksislærer og profesjonsveileder (mottaker). I denne helheten skapes den estetiske erfaringen, som blir estetisk fordi den både inkluderer samtalsens begreper, resonnementer, følelser,

stemninger og intensjoner (Løvlie, 1990, s. 10). De estetiske erfaringene blir til i prosessen, der opplevelser og hendelser som studenten bringer inn i samtalen, møtes av de tilstedeværende – med følelser, intuisjon og fortolkning (Løvlie, 1990, s. 2). Derfor kan erfaringene som skapes i selve samtalen, betegnes som estetiske. I essayet «Deltakar og tilskodar» argumenterer Skjervheim (2002) for hvordan et felles problem eller en felles sak engasjerer til deltakelse: «Vi har her ein treledda relasjon, mellom *den andre, meg* og *sakstilhøvet* som er slik at vi deler sakstilhøvet med kvarandre» (Skjervheim, 2002, s. 20). Selve saken er i dette tilfellet innholdet i trepartssamtalen, det samtalen dreier seg om. Å ta den andre alvorlig innebærer å ta saken, eller den andres mening, opp til ettertanke og diskusjon (Skjervheim, 2002, s. 23). Det er ikke tilfeldig hva samtalen dreier seg om: Innholdet er en forutsetning for deltakelse og må engasjere deltakerne, særlig studentene.

Nyere forskning på læring retter seg ifølge Sawyer (2014) tydeligere mot hvordan elever og studenter lærer enn mot formidling i undervisningen. Han presenterer flere momenter som har betydning for læring, og to av disse er aktuelle i denne sammenhengen. Det ene er læringsmiljø som støttende stillas. Støttende stillas forstås her som å oppfordre til aktiv deltakelse for å konstruere kunnskap, der støtten tilpasses den enkelte students behov for læring. Det andre momentet er eksterialisering og artikulasjon. Artikulasjon og læring går hånd i hånd ved at læringsprosessen foregår i det studenten setter ord på det som læres (Sawyer, 2014, s. 9–10). Å støtte studentenes artikuleringsprosess kan dermed fremme studentenes læring.

Metode

Studiens design er en spørreundersøkelse med kvalitativ tilnærming (Thagaard, 2018, s. 15). Spørreundersøkelsen ble valgt som metode for å få tak i forskningsdeltakernes perspektiver og opplevelser (Nilssen, 2012, s. 25), og for å få et så bredt utvalg som mulig. Prosjektet er gjennomført ved barnehagelærerutdanningen ved Universitetet i Sørøst-Norge (USN). Ifølge USNs retningslinjer for praksis i barnehagen del 1 skal praksis ha to funksjoner. For det første er studentene i en læresituasjon og skal tilegne seg kunn-

skap om hva pedagogisk arbeid innebærer. For det andre skal studentene fungere som en del av personalet og vise sin kompetanse i arbeid med barn og pedagogisk ledelse (Universitetet i Sørøst-Norge, 2024, s. 5). Veiledning skal støtte og utfordre studentenes refleksjon over sammenhengen mellom teori og praksis, og den skal ta utgangspunkt i studentenes forutsetninger, kunnskaper og erfaringer. Studentene skal være forberedt og innta en aktiv rolle i veiledningssamtalene (Universitetet i Sørøst-Norge, 2024, s. 7). Disse lokale føringene bygger på og utdyper de nasjonale retningslinjene for barnehagelærerutdanning (Kunnskapsdepartementet, 2012). Både nasjonale og lokale føringer for praksis danner et bakteppe for dette prosjektet om studentenes deltakelse i trepartssamtalen.

Utvalget omfatter tre klasser med andreårsstudenter på barnehagelærerutdanningen, med til sammen 57 studenter, hvorav 43 innsendte svar. Studentene har før undersøkelsen gjennomført praksis i to studieår og har minst fire erfaringer med trepartssamtaler, som danner grunnlag for deres opplevelser og tanker. Undersøkelsen ble muntlig introdusert da studentene var samlet på campus. Hensikten med undersøkelsen og frivillig samtykke ble vektlagt. Ved å bruke nettskjema utviklet av Universitetet i Oslo kunne studentene være anonyme, og de samtykket samtidig til å delta i studien. Anonymitet kan være en fordel for å kunne svare utfyllende og ærlig på undersøkelsen.

Hvilken rolle og innvirkning praksislærer og profesjonsveileder har på trepartssamtalen, er ikke undersøkt i dette prosjektet, men kan likevel ha bidratt til å prege studentenes opplevelse av samtalen. Forskeren er også faglærer for studentene, og de har derfor en relasjon til hverandre. Det er en fare for at denne nærheten kan prege studentenes svar og hvordan de tolkes. Nærhet mellom forsker og forskningsdeltakere kan både være en styrke og en utfordring (Nilssen, 2012, s. 137). Styrken kan bestå i kjennskap til trepartssamtalen og konteksten, samt kjennskap til barnehagelærerutdanningen som dannelsesarena. Denne kjennskapet, sammen med erfaringen som presenteres innledningsvis, er også en del av forforståelsen (Nilssen, 2012, s. 61), selv om intensjonen er å møte materialet med et åpent sinn. Nærhet kan gi fare for en form for skjevhet, ved at deltakerne gir mer informasjon om det som mestres enn om det konfliktfylte (Thagaard, 2018, s. 57). Nærhet kan også være begrensende for hva som uttrykkes i et intervju; derfor ble spørreskjema valgt. Lærer og profesjonsveileder har også en *insider* posisjon (Kvernbekk, 2005, s. 18) i kraft av erfaring med å være en deltaker i trepartssamtalen.

Spørreundersøkelsen hadde ni spørsmål, strukturert i tre hovedkategorier. Kategorien 1) Deltakelse og organisering inneholdt spørsmålene: Hvordan opplevde du rollefordelingen mellom deg som student, praksislærer og profesjonsveileder? På hvilken måte var du deltakende i planleggingen? Og: På hvilken måte hadde du innvirkning på innholdet? Kategorien 2) Innhold inneholdt spørsmålene: På hvilken måte var praksisoppgaven en del av innholdet? På hvilken måte var vurderingskriteriene en del av innholdet? Og: Hvordan ble det reflektert over sammenhengen mellom teori og praksis? Kategorien 3) Åpne spørsmål inneholdt spørsmålene: Hva var det beste med samtalen for deg? Hvordan ser du for deg den ideelle samtalen? Og: Har du konkrete forslag til endringer? Hensikten med spørsmålene var å avdekke et så bredt bilde som mulig av studentenes opplevelser og erfaringer med deltakelse i trepartssamtalen.

Analyse

Første steg i analysen hadde en induktiv tilnærming (Nilssen, 2012, s. 14), med gjentatte gjennomlesninger av materialet. Svarene fra studentene på hvert av de ni spørsmålene ble sortert tematisk (Thagaard, 2018, s. 171), og svar som var like eller sammenfallende, ble samlet. Tre temaer utpekte seg som de mest framtrepende ved gjentatte gjennomlesninger: hvordan studentene opplever at de er *forberedt* til trepartssamtalen, hvordan *innholdet* i samtalen inviterer til deltakelse, og hva studentene opplever at er *premissene* for å få utbytte av samtalen. Studentenes svar ga inntrykk av variasjon og pekte i ulike retninger. Trepertssamtalen ble opplevd ulikt, og studentene vektla forskjellige områder ved den. En avgrensning av det varierte og sammensatte materialet ble derfor nødvendig.

Som neste steg i analyseprosessen ble åpen koding (Nilssen, 2012, s. 82) valgt. For hvert spørsmål ble det laget en liste over identifiserte koder for å tydeliggjøre variasjonen og kjerneinnholdet i materialet. Prinsippet om systematikk ble lagt til grunn i analysearbeidet og var knyttet til koding og kategorisering av koder (Thagaard, 2018, s. 153). Kodeprosessen ble gjennomført for å sammenfatte og fortette materialet innenfor kodene og de temaene

kodene representerte (Nilssen, 2012, s. 82). Kodene ble utviklet induktivt fra empirien for å gi et konsentrert uttrykk for studentenes deltakelse (Thagaard, 2018, s. 153). Intensjonen var å identifisere og sette navn på mønstre som ble synlige i materialet, med fokus på hvordan studentene ser på sin egen situasjon og deltakelse.

Tolkningen av materialet hadde en hermeneutisk tilnærming, med bevegelse mellom helhet og deler (Nilssen, 2012, s. 73). Intensjonen var å fortolke så detaljert som mulig uten å miste helheten av syne. Tolkning er et forsøk på å tydeliggjøre hva som uttrykkes gjennom materialet, og fungerer ideelt sett som en form for dialog mellom forskeren og det som blir tolket (Nilssen, 2012, s. 72). Videre var det problemstillingen som var styrende for analysen, med studentenes opplevelser og deltakelse i sentrum. Denne prosessen bidro til å synliggjøre noen særlig fremtredende områder. All analyse er avhengig av gode spørsmål for å komme videre i prosessen (Nilssen, 2012, s. 102). Derfor ble tre spørsmål utviklet med utgangspunkt i de tre temaene: 1) Hvordan opplever studentene at *forberedelsen* bidrar til å være deltakende i trepartssamtalen? 2) Hvordan bidrar *innholdet* til deltakelse i trepartssamtalen? 3) Hva er *premissene* for deltakelse i trepartssamtalen? Videre følger resultatet av analysen.

Resultat av analysen

Formålet med denne studien er å undersøke hvordan trepartssamtalen i praksis kan fremme studenters deltakelse og bidra til profesjonsdanning. Dette danner utgangspunktet for analysen og resultatene, med problemstillingen: *Hvordan kan trepartssamtalen i praksis fremme studentenes deltakelse og profesjonsdanning?*

Gjennom analysen av studentenes svar blir særlig tre temaer synlige, som belyser hvordan de erfarer å være deltakere: 1) forberedelse til trepartssamtalen, 2) innholdets betydning for egen deltakelse i trepartssamtalen, og 3) premisser for at studenten er deltakende.

De fleste studentene svarte at de var deltakende, og mange beskrev hvordan de deltok. Noen svarte imidlertid at det var lite deltakelse, men disse

synspunktene kommer ikke fram her fordi datamaterialet viser lite om hvorfor. De tre områdene utdypes videre med eksempler fra studentene.

Forberedelse til trepartssamtalen

Materialet viser samlet sett at studentene har ulikt syn på hva forberedelse til trepartssamtalen kan innebære. Om de i det hele tatt forbereder seg, og i hvilken grad, varierer også. Hvordan studentene forbereder seg, kan antyde *hva de forventer* at samtalen skal handle om. En student skriver følgende om sine forberedelser:

Jeg hadde planlagt prosjektet og når jeg skal gjøre ledelsedagene og hvordan praksisen så ut i forhold til plan for veiledninger og møter i barnehagen og ting som vanligvis skjer. Så jeg visste dette før jeg gikk inn i veiledningssamtalen og formidlet. Vi var i oppstartsfasen så vi visste ikke hele prosjektets gang.

Dette er et svar som antyder at studenten forbereder seg på å gjøre rede for hvordan praksisoppgaven med fokus på prosjektarbeid planlegges og gjennomføres, og at det forventes at studenten legger fram dette for praksislærer og profesjonsveileder. Studenten svarer at hen visste og hadde bevisstgjort seg på hva som skulle formidles. Andre studenter har tilsvarende beskrivelser, der de også vektlegger oppmerksomhet mot praksisoppgaven, og uttaler at de presenterer hvordan de har gjennomført prosjektet sitt hittil, og hva som er planen videre. Et eksempel på dette er: «Jeg presenterte det som var gjort til da og hva som kom til å skje videre. Hva som har gått bra og ikke så bra».

Forberedelse ser ut til å bli forstått som å legge fram planer for praksisoppgaven, mer enn som oppmerksomhet mot egen læring i praksis som del av profesjonsdanningen. En annen student beskriver at hen forberedte seg til samtalen gjennom arbeid med veiledningsgrunnlaget. Denne studenten var opptatt av både å være forberedt ved å utforme et veiledningsgrunnlag og av å delta aktivt i samtalen: «Hvis jeg ikke deltar og blir nysgjerrig, blir det ingen veiledningssamtale, synes jeg. Jeg må alltid forberede meg før veiledning, sende veiledningsgrunnlag og ha innspill.»

Her kobles veiledningsgrunnlaget til deltakelse i trepartssamtalen og det å komme med egne innspill. At studenten trekker inn det «å være nysgjerrig», kan indikere en *utforskende tilnærming* til egen profesjonsdannelse. Noen studenter skriver at veiledningsgrunnlaget til trepartssamtalen tar utgangspunkt i temaer de har behov for å snakke om. Dette gir inntrykk av at forberedelse gjennom veiledningsgrunnlag gir studentene større mulighet til å påvirke innholdet i samtalen, og det kan indikere et eierforhold til samtalen.

Andre måter studentene forbereder seg skriftlig på, er å ta utgangspunkt i observasjoner og notater, samt å formulere problemstillinger og spørsmål. Noen forberedte seg ved å tenke gjennom hva de ville snakke om eller spørre om, slik denne studenten skriver: «Jeg hadde gjort meg opp en mening om hva jeg trengte svar på og hvordan jeg ville at samtalen skulle foregå.»

Utsagnene over gir inntrykk av at studentenes situasjon i praksis og egne erfaringer danner utgangspunkt når de forbereder seg til samtalen. Samtidig framstår det tydelig at forventningene til forberedelse til trepartssamtalen er uklare for dem. Dette kan peke tilbake på manglende avklaring fra faglærerne, slik denne studenten skriver: «Jeg føler meg deltakende i selve samtalen. Kan hende at noen retningslinjer på hva samtalen er tenkt å dreie seg om, kan være nyttig for praksislærer og student.»

Noen studenter var ikke deltakende i forberedelsen til trepartssamtalen, og noen var usikre på om det var forventet at de skulle forberede seg; derfor forberedte de seg kanskje heller ikke. Å legge fram planer og status for gjennomføring av praksisoppgaven innbyr til deltakelse ved at studenten presenterer for praksislærer og faglærer. Å skrive veiledningsgrunnlag og ta utgangspunkt i egen praksis og egne spørsmål kan derimot danne grunnlag for en mer åpen deltakelse, med rom for refleksjon. Studentenes egen praksiserfaring som innhold i trepartssamtalen utdypes i neste avsnitt. En samlet lesning av hver enkelt students svar tyder på at noen samtaler har mest fokus på utførelse av praksisoppgaven, mens andre samtaler har mest fokus på studentens erfaringer og opplevelser.

Innholdets betydning for egen deltakelse i samtalen

Studentenes deltakelse gjennom refleksjon over egne erfaringer er fremtredende i materialet. Innholdet i trepartssamtalen er for mange studenter preget av egne opplevelser og erfaringer fra praksis. Egne erfaringer fra praksis

beskrives som observasjoner, praksisfortellinger og episoder i hverdagen som studentene undrer seg over. Erfaringene kan dreie seg om hendelser i barnehagen som studentene ikke var direkte deltakere i, men som de observerte at skjedde med barna eller mellom barn og personalet. Egne erfaringer knyttes også til egne valg og hvordan disse begrunnes. En student skriver dette om sine valg: «Jeg nevnte litt av hva jeg gjorde og hva som var bakgrunnen for de valgene jeg tok. Hvordan de valgene jeg tok hadde påvirkning for barnegruppen og sammenhengen mellom handling på bakgrunn av teori.»

Denne studenten var opptatt av sin egen rolle og hvordan den hadde innvirkning på barna. Begrunnelsen retter seg mot sammenhengen mellom det studenten gjorde, og hvilken betydning valget fikk for barna. Samtidig knyttes teori til som begrunnelse, men med erfaringen som utgangspunkt. En annen student, som også tok utgangspunkt i sin erfaring, skriver at flere andre alternativer kunne vært valgt: «Vi snakket om opplevelser så langt i praksisperioden. Hvilke ting som hadde fungert og ikke, hvordan man eventuelt kunne jobbe annerledes eller velge andre innfallsvinkler.»

For det første beskriver studenten hva som er gjort og erfart, deretter følger en vurdering av hvordan det har gått. For det andre løfter studenten fram hvordan videre arbeid kan gjøres, og en vurdering av alternative løsninger. I materialet er det flere studenter som overveier hvilke erfaringer som har fungert bedre enn andre, hvilke erfaringer som er verdt å ta med videre, og hvilke andre muligheter som finnes. Egne erfaringer er et tydelig utgangspunkt for refleksjon og deltakelse, slik denne studenten skriver: «Det ble reflektert på en faglig og positiv måte. Det var min tematikk i fokus, hvor alle parter kom med tilbakemeldinger, og det ble gode faglige refleksjoner.»

Flere studenter beskriver at deres egen tematikk er i sentrum, og at refleksjonene knyttes til studentenes tematikker. Utover at det reflekteres over egne erfaringer, blir det imidlertid ikke tydeliggjort hvordan refleksjonen foregår.

Premisser for at studenten er deltakende

Ett av spørsmålene i spørreskjemaet om deltakelse handler om rollefordeling. Mange studenter svarte at de har en deltakende rolle, og noen svarte at de har en ledende rolle. Flere skriver også at de opplever trepartssamtalen som likeverdig mellom de tre partene. En stor del av studentene skriver at de selv hadde den sentrale rollen og stor innvirkning på innholdet i trepartssamtalen,

slik denne studenten beskriver: «Jeg opplevde at det først og fremst var min tid, og at jeg skulle få snakke om det jeg mente det var behov for å snakke om. Noe som var veldig konstruktivt for min del.»

Studentene beskriver også sin opplevelse av og hvilken betydning praksislærerens og profesjonsveilederens roller har. Å være deltaker handler også om å bli sett og få bekreftelse. Å få støtte og tilbakemelding på egen innsats ser ut til å ha stor betydning. Flere studenter skriver at de føler seg tryggere når de får tilbakemelding på at de gjør en god jobb og har en god start. Å oppleve gode relasjoner og å føle seg trygg ser dermed ut til å være en forutsetning for studentenes deltakelse i trepartssamtalen.

Studentene møter også utfordringer i praksis. Noen skriver at de i samtalen snakker om det som er utfordrende og vanskelig. Det kan ses i sammenheng med at de opplever støtte og er trygge nok til å ta opp det som er vanskelig, og hvordan de har det i praksis. Studentene skriver lite om å oppleve mestringfølelse. De er inne på å få gode tilbakemeldinger og støtte, men skriver i liten grad om hva de opplever at de mestrer.

Studentene er en mangfoldig gruppe med ulike forutsetninger, og de gjennomgår ulike dannelsesprosesser. Noen studenter setter ord på at det er individuelt hva samtalen skal inneholde. For å synliggjøre hva studentene ønsker med samtalen, fikk de spørsmål om hva de mener er den ideelle samtalen, altså hvordan de tenker at den best skal foregå. Flere studenter ønsker at det skal være en åpen samtale. En student beskriver det på denne måten:

Jeg synes det er viktig at jeg som student velger litt selv hva jeg trenger å snakke om. Jeg vil derfor at samtalen skal være åpen slik at det er mulig å snakke om det man trenger å prate om, som for eksempel trivsel i praksis.

Frihet til å velge hva studentene har behov for å snakke om, er det flere som trekker fram. Andre studenter mener derimot at trepartssamtalen bør ha en tydeligere struktur: både for hvordan studentene skal forberede seg, og som ramme for hvordan samtalen skal gjennomføres. Behovet for struktur kan knyttes til forutsigbarhet og trygghet. Behovet for åpenhet og frihet kan knyttes til studentenes egne innspill og deltakelse.

Det var også noe studentene ønsket mer av eller savnet. Flere ønsker mer motivasjon og inspirasjon, som dette eksemplet viser: «Jeg ønsker en samtale

som kommer med ideer og inspirasjon. Etter uker med praksis er det ikke alltid lett å holde motet oppe da man blir veldig sliten. En motiverende samtale ville vært ideelt.»

Kanskje kan motivasjon og inspirasjon innby til mer deltakelse fra studentene. Studentene skriver at de ønsker mer faglig innspill fra profesjonsveileder, og noen ønsker å bli mer utfordret. Resultatene fra analysen viser at studentene har flere innspill til hvordan trepartssamtalen kan videreutvikles, og hvordan profesjonsveiledere kan fremme studentenes deltakelse.

Studentenes deltakelse ved å svare på og stille spørsmål er også fremtredende i materialet. Et eksempel er denne studenten: «Jeg opplevde at jeg som student var i fokus, og hvordan jeg opplevde praksisen, var det som var viktig. Praksislærer oppklarte eventuelle spørsmål, og profesjonsveileder stilte spørsmål som var relevante til praksisen.»

I dette eksempelet var studentens opplevelse i sentrum, og studenten hadde selv spørsmål som ble oppklart. Profesjonsveileder stilte også spørsmål om praksis, noe som kan invitere til studentens deltakelse som en del av studentens dannelsesprosess.

Diskusjon og avsluttende betraktninger

Resultatene av analysen danner grunnlag for diskusjon og betraktninger knyttet til problemstillingen: *Hvordan kan trepartssamtalen i praksis fremme studentenes deltakelse og profesjonsdanning?* Trepertssamtalens form og innhold blir ikke tydelig spesifisert utover at det skal reflekteres over teori og praksis. Styringsdokumentene (Kunnskapsdepartementet, 2012, 25) spesifiserer ikke mål, innhold eller omfang av trepartssamtalen. Tidligere forskning (Eide et al., 2017) viser at det fortsatt er behov for å undersøke forhold ved samtaler i praksis.

Trepertssamtalen kan knyttes til et felles ansvar for praksis i sin helhet, på campus og i praksisbarnehagen, som en arena for studentenes profesjonsdanning. Dette felles ansvaret kan tolkes på flere måter og kan føre til at samtalen praktiseres og oppleves forskjellig. Fordelen kan være muligheten for individuell og lokal tilpasning. Faren er at samtalen blir tilfeldig og lite

støttende fordi den er personavhengig og situasjonsavhengig. Dette spiller tilbake på profesjonsveiledernes utøvelse av sin rolle i trepartssamtalen.

Forberedelse og forventning

Forventningene studentene har til hva trepartssamtalen skal inneholde og bidra med, varierer. Datamaterialet viser at en del studenter er usikre på om de skal forberede seg, og på hvordan de kan skrive et veiledningsgrunnlag. Usikkerheten kan henge sammen med hvordan det arbeides med praksisforberedelser før praksisperioden. Utydelige eller mangelfulle forventninger kan skape usikkerhet hos studentene om hva de skal bidra med. Dette peker tilbake på praksisforberedelsene før praksis og på profesjonsveileders ansvar for å tydeliggjøre for studentene hvordan de kan være forberedt til samtalen. Et argument for å avklare og forberede samtalen er at det kan føre til større grad av forutsigbarhet og kanskje trygghet for studentene. Uten forberedelse blir det nærliggende å ta utgangspunkt i praksisoppgaven. Forberedelse og forventning legger dermed føringer for innholdet i samtalen og for hva som blir diskutert.

For å åpne opp for trepartssamtalens potensiale for studentenes deltakelse og dannelsingsprosess er det imidlertid også nødvendig å åpne for det uforutsette som kan oppstå i samtalen, og som dermed – for å si det med Biesta (2014) – innebærer en mulig *risiko* for hva samtalen kan bidra med. Studentenes svar på hva som var det beste med samtalen, viser en forventning om åpenhet. Studentene ønsker også å kunne komme med innspill og erfaringer som kan dukke opp spontant i samtalen. Gloppen (2013) beskriver tre områder som handler om tid: det som har skjedd, det som skjer nå, og det som kanskje skjer i framtiden (Gloppen, 2013, s. 3). Det som skjer nå – det spontane i trepartssamtalen – kan også være grunnlag for refleksjon, selv om det kanskje krever mer av profesjonsveileder og praksislærer å være teoretisk støttende enn når utgangspunktet er et forberedt veiledningsgrunnlag. Forberedelsen med veiledningsgrunnlag må derfor også gi rom for at studentene kan ta ansvar for å delta aktivt.

Innhold og deltakelse

Når innholdet i trepartssamtalen dreier seg om studentenes erfaringer, blir dette et betydningsfullt felles saksforhold (Skjervheim, 2002). Ved å være for-

beredt med et veiledningsgrunnlag som omhandler praksiserfaringer i form av praksisfortellinger, observasjoner eller case, kan studenten få et eierforhold til samtalen. Dette kan innby til mer aktiv deltakelse fra studenten og lede samtalen inn på studentens egne erfaringer og dannelsingsprosess. Ifølge Sawyer (2014) kan deltakelse gjennom artikulering bidra til læringsprosesser. Studentens erfaring foregår på flere plan, både som praksiserfaring sammen med barna og personalet i barnehagen, og som faglige diskusjoner i trepartssamtalen. I trepartssamtalen skapes også erfaring som kan knyttes til Løvliens (1990) beskrivelse av den estetiske erfaringen, der både begreper, resonnementer, følelser, stemninger og intensjoner finner sted.

Resultatet av analysen viser at det særlig er studentenes egne praksiserfaringer, knyttet til veiledningsgrunnlaget, som bidrar til aktiv deltakelse i samtalen. Studentens aktive rolle i trepartssamtalen er en forutsetning for å kunne reflektere. Når studentene beskriver sin deltakelse som å reflektere over egne erfaringer, er det uklart hvordan refleksjonen foregår, men det er tydelig at det er studentenes egne erfaringer som setter refleksjonen i gang. Hvis praksisoppgaven blir tema, er det risiko for at deltakelsen handler mer om å presentere og legge fram enn å reflektere. En presentasjon av hvordan praksisoppgaven gjennomføres kan innby til en rolle der studentene blir vurdert, og til et ønske om bekreftelse. Det sentrale kan da bli hvordan studentene mestrer en forventet oppgave, og om studenten vil fullføre praksis på en god måte.

Ifølge nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanningen forutsetter helhet og sammenheng i utdanningen at både pedagogikk lærer, praksislærer og studenter deltar i utvikling, gjennomføring og vurdering av praksis (Kunnskapsdepartementet, 2012, s. 8). Føringsene forutsetter helhet og deltakelse i forbindelse med gjennomføring av praksis. Praksislærer, profesjonsveileder og studenten har ulike roller, og det er nærliggende å anta at studentens rolle som den som blir vurdert, og praksislærer og profesjonsveilederes rolle som de som vurderer, bidrar til en asymmetrisk rollefordeling. Hvordan profesjonsveileder kan bidra til studentenes deltakelse, kan ses i lys av Sawyers (2014) presentasjon av støttende stillas. Eksempler på støttende stillas er at en del studenter uttrykker at profesjonsveileder og praksislærer stilte relevante spørsmål, og at de også bidro til å avklare studentens spørsmål. Spørsmål kan bidra til å komme nærmere en refleksjon som er noe mer enn å fortelle hva som er erfart, og dette vil videre ha betydning for studentenes profesjonsdanning.

Når studentene intonerer seg til trepartssamtalen og dens innhold, kan det være begynnelsen på noe nytt (Løkken & Søbstad, 2023, s. 101). Det nye som legger seg til det som alt er lært og erfart, bidrar til studentenes profesjonsdanning. Flere studenter uttrykker at deres tematikk var i sentrum, og at de hadde en ledende rolle. Noen satte også ord på at de ønsket å bli inspirert og få utfordringer, men at samtalen hadde manglende struktur. Dette kan tyde på at profesjonsveiledere må søke en balanse mellom struktur og åpenhet for å bidra til studentenes aktive deltakelse. Denne undersøkelsen bygger på et utvalg andreårsstudenter, og videre forskning på et bredere utvalg kan kanskje gi flere svar på trepartssamtalens betydning for studentenes dannelsesprosesser. Dette kapitlet er et forsøk på å synliggjøre hvordan studentenes deltakelse gjennom å skrive et meningsfullt veiledningsgrunnlag kan gi innhold til trepartssamtalen. Veiledningsgrunnlaget, med studentenes praksiserfaringer, kan gi eierforhold til samtalens tema og innby til aktiv deltakelse som et bidrag til studentenes dannelsesprosess.

Referanser

- Biesta, G. J. J. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Fagbokforlaget.
- Bjerkholt, E. (2017). *Profesjonsveiledning: Fra praktisk virksomhet til teoretisk felt*. Cappelen Damm Akademisk.
- Bjerkholt, E., Ødegård, E., Søndena, K. & Hjørdemaal, F. R. (2014). Hvordan kan veilednings-samtaler åpne for kritisk tenkning? *Uniped*, 37(4), 19–31. <https://doi.org/10.3402/uniped.v37.23814>
- Dewey, J. (1997). *Democracy and education: an introduction to the philosophy of education*. Free Press/Simon & Schuster.
- Eide, M. L., Brekke, M. B. R. & Holthe, A. (2017). Teoriens manglende plass i praksissamtalen. *Acta Didactica Norge-tidsskrift for fagdidaktisk forsknings-og utviklingsarbeid i Norge*. <https://hvlopen.brage.unit.no/hvlopen-xmlui/bitstream/handle/11250/2481380/3985-14221-1-PB.pdf?sequence=1>
- Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanningen. (2012). Forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning (FOR-2025-07-04-1447). Lovdata: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2025-07-04-1447?q=Forskrift%20om%20rammeplan%20for%20barnehagel%C3%A6rerutdanning>
- Gloppen, B. H. (2013). *Trepartsamtalen – en arena for å styrke samspillet mellom høgskolens undervisning og praksis? Eksempler fra lærerutdanningen* <https://www.idunn.no/doi/epdf/10.3402/uniped.v36i1.20949>
- Halmrast, G. S., Taarud, R. & Østerås, B. (2011). *Praksis som integrerende del i forskolelærerutdanningen Høgskolen i Hedmark* [Rapport nr. 3 – 2011. <https://hdl.handle.net/11250/133936>
- Halmrast, G. S. & Østerås, B. (2014). Dannelsingsprosesser i barnehagelærerutdanningen. *Uniped*, 37(2), 70–80. <https://www.idunn.no/doi/full/10.3402/uniped.v37.21903>
- Hogsnes, H. D., Løvig-Larsen, H. T. & Tholin, K. R. (2022). Hvordan erfarer barnehagelærerstudenter at praksisoppgaven skaper sammenheng mellom undervisning og praksis? I T. K. Aslanian, A. R. Moxnes, M. O. Santana, T. Wilhelmsen & S. Øvreås (Red.), *Barnehagelærerutdanning i endring* (s. 88–102). Universitetsforlaget.
- Kalgraf, S. & Lindhardt, E. M. (2018). Lærerutdannerens profesjonelle rolle i praksismøtet. *Nordic studies in education*, 38(1), 67–81.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Nasjonale retningslinjer for barnehagelærerutdanning*. https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2012/nasjonale_retningslinjer_barnehagelærerutdanning.pdf
- Kvernbekk, T. (2005). *Pedagogisk teoridannelse: innsidere, teoriformer og praksis*. Fagbokforlaget.
- Løkken, G. & Søbstad, F. (2023). Danning. I S. Mørreaunet, V. Glaser & K. H. Moen (Red.), *Barnehagens grunnsteiner* (3. utg., s. 95–104). Universitetsforlaget.
- Løvlie, L. (1990). Den estetiske erfaring. *Nordisk pedagogik*, 10(1–2), 1–18.
- Meld. St. 19 (2023–2024). *Profesjonsnære utdanningar over heile landet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20232024/id3032273/>
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Universitetsforlaget.
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier*. Universitetsforlaget.

- Sawyer, R. K. (2014). Introduction. The New Science of Learning. I R. K. Sawyer (Red.), *The Cambridge handbook of The Learning Sciences* (s. 1–16). Cambridge University Press.
- Skjervheim, H. (2002). Deltakar og tilskodar. I H. Skjervheim, J. Hellesnes & G. Skirbekk (Red.), *Mennesket* (s. 20–35). Universitetsforlaget.
- Sørensen, Y. & Bjørndal, K. E. W. (2021). Sentrale områder i praksisopplæringen for lærerstudenters profesjonelle utvikling – en systematisk forskningsgjennomgang (2005–2020). *Nordisk tidsskrift for utdanning og praksis*, 15(3), 38–69. <https://doi.org/10.23865/up.v15.2640>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5. utg.). Fagbokforlaget.
- Universitetet i Sørøst-Norge. (2024). *Retningslinjer for praksis i barnehagelærerutdanningen*. <https://www.usn.no/getfile.php/13831685-1743496145/usn.no/studier/Praksis/Barnehagel%C3%A6rer/Retningslinjer%20for%20praksis%20i%20barnehagel%C3%A6rerutdanningen.pdf>
- Winje, A. K., Halland, S. J. A., Nordlie, R. E. & Fjellanger, L. I. (2020). Profesjonssamtalen som dannelsesarena i barnehagelærerutdanningen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 6. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.1865>